



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE  
MORELOS

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



**LA EXPERIENCIA DE LECTURA DE UNA NOVELA TRANSMEDIA EN  
ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA SECUNDARIA EN CUERNAVACA**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO:  
MAESTRO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA:

CARLOS CRUZ GARCÍA

DIRECTORA: DRA. MARÍA LUISA ZORRILLA ABASCAL

CO-DIRECTORA: DRA. ANGÉLICA TORNERO SALINAS

Cuernavaca, Morelos, México, junio 2016

## **Reconocimientos:**

La tesis: **LA EXPERIENCIA DE LECTURA DE UNA NOVELA TRANSMEDIA EN ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA SECUNDARIA EN CUERNAVACA**, presentada por el Mtro. Carlos Cruz García, fue desarrollada dentro del programa de Maestría en Investigación Educativa (PNPC) durante los años 2014-2016 en de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos en las instalaciones de la Unidad de Investigación Educativa del Instituto de Ciencias de la Educación. La dirección de investigación estuvo a cargo de la Dra. María Luisa Zorrilla Abascal.

Se recibieron los siguientes apoyos:

Beca Nacional CONACYT para estudios de posgrado del Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Becario Número: 484935

Participante en el Proyecto de Intervención en Educación Básica SEP/CONACYT 2013: No. 231304: Fomento a la lectura y reflexión inclusiva a través de narrativas transmedia.

La Comisión Revisora estuvo conformado por: Dra. María Luisa Zorrilla Abascal, Dra. Angélica Tornero Salinas, Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo, Dra. Mabel Osnaya y Dr. Cándido Manuel Juárez Pacheco.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS  
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**LA EXPERIENCIA DE LECTURA DE UNA NOVELA TRANSMEDIA EN  
ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA SECUNDARIA EN CUERNAVACA**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO:  
MAESTRO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA:  
CARLOS CRUZ GARCÍA

DIRECTORA: DRA. MARÍA LUISA ZORRILLA ABASCAL  
CO-DIRECTORA: DRA. ANGÉLICA TORNERO SALINAS  
COMITÉ TUTORAL:  
DR. MANUEL FRANCISCO AGUILAR TAMAYO  
DRA. MABEL OSNAYA MORENO

Cuernavaca, Morelos, México, junio 2016

## DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo a Dios todopoderoso por darme la oportunidad de realizar mis estudios de posgrado en otro país como siempre fue mi deseo. También a mi padre Eusebio Cruz Mejía (Q.E.P.D), por su amor y comprensión, pero sobre todo por su fe en mí. A mí amada madre Amanda García, por su paciencia y apoyo incondicional todos estos años. Quiero también dedicar este trabajo a mis hermanos: Claudia García, Melissa, Lorena y Erick Araque, por acompañarme en el largo camino de mis estudios.

También a mis mejores amigos: Bella Suárez, Miguel Ángel Ayala, Marco Villanueva, Gloria Pérez, Roxana Hernández; mis queridas amigas: Noelia Caicedo y Paola Figueroa. (Aquí debería estar tu nombre).

Así mismo, dedico este trabajo a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos por recibirme en sus aulas de clases. A mi querida directora de tesis, la doctora María Luisa Zorrilla Abascal, por su paciencia para conmigo y a mis tutores y lectores, quienes generosamente aportaron valiosas críticas y comentarios a mi trabajo.

Por último, dedico esta tesis a mi amada patria Honduras, la tierra que me vio nacer y a la que debo tanto.

C. C. G.

## ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	7
<b>I. Leamos juntos una novela transmedia: Planteamiento de la intervención-investigación y Estado de la Cuestión</b>	10
Objetivos de la intervención- investigación .....	12
Objetivo general .....	12
Objetivos específicos .....	12
Pregunta central .....	13
Justificación .....	13
Estado de la Cuestión.....	14
Problemática de la falta de lectura.....	14
Fomento a la lectura en México.....	17
TIC y la lectura.....	20
Círculo de lectura.....	28
Uso de Facebook con enfoque educativo .....	33
<b>II. Marco Teórico</b> .....	40
Los estudios de los nuevos medios.....	40
Hipermedia e hipertexto.....	44
Narrativa transmedia .....	46
El concepto transmedia.....	46
La narrativa transmedia como herramienta educativa.....	49
La lectura.....	54
La lectura entre los jóvenes: ¿escasa o diferente?.....	58
Neo-millennials, prosumidores y fan fiction.....	62
Las habilidades mediáticas del neo millennials.....	68
Círculo de lectura.....	74
Características del círculo de lectura.....	75
Círculo de lectura enriquecido.....	77
Redes sociales: Facebook .....	77
<b>III. Diseño metodológico</b> .....	81
Tipo de estudio .....	81
Enfoque- Diseño de investigación .....	82
Selección de la muestra .....	83
Programación del círculo de lectura.....	84
Puesta a disposición de la obra transmedia.....	86
El círculo de lectura enriquecido.....	86
Recolección de Datos.....	87
Observación participante.....	88
Actividades escritas de los participantes.....	89
Encuesta final.....	90
Actividades en Facebook y Moodle (e-observación) .....	90
Dimensión ética de la intervención.....	93
Estrategia de Análisis.....	93
Libro de Códigos.....	96
<b>IV Discusión de Resultados</b> .....	97
<b>Conclusiones</b> .....	144
<b>Bibliografía</b> .....	149
<b>Anexos</b> .....	155

## ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICOS, IMÁGENES Y ANEXOS

### CUADROS

Cuadro 1. Características idóneas sobre un círculo de lectura versus las características erróneas .....	75
Cuadro 2. Libro de códigos.....	96 y 174
Cuadro 3. Cuadro 3. Tipos de creación FanFic identificadas en las actividades de Facebook .....	128

### GRÁFICOS

Gráfico 1. Información obtenida a partir de los datos obtenidos en la encuesta exploratoria .....	98
Gráfico 2. Información obtenida a partir de la encuesta exploratoria inicial .....	99
Gráfico 3. Información obtenida a partir de los datos obtenidos en la encuesta exploratoria inicial .....	99
Gráfico 4. Información obtenida a partir de la encuesta exploratoria .....	100
Gráfico 5. Información obtenida a partir de los datos de la encuesta exploratoria ...	101
Gráfico 6. Información obtenida a partir de la encuesta exploratoria inicial .....	101
Gráfico 7. Información obtenida a partir de la encuesta exploratoria inicial .....	102
Gráfico 8. Información obtenida a partir de los datos de la encuesta exploratoria ...	103
Gráfico 9. Información obtenida a partir de los datos de la encuesta exploratoria ...	103
Gráfico 10. Información obtenida a partir de los datos de la encuesta exploratoria .	104
Gráfico 11. Información obtenida a partir de los datos de la encuesta exploratoria .	105
Gráfico 12. Información obtenida a partir de los datos de la encuesta exploratoria .	106
Gráfico 13. Información obtenida a partir de los datos de la encuesta exploratoria .	106
Gráfico 14. Información obtenida a partir de los datos de la encuesta exploratoria .	107
Gráfica 15. Información obtenida a partir de los datos de la encuesta exploratoria .	108
Gráfico 16. Nivel de lectura: libro, diario y dúo .....	109
Gráfico 17. Número de participantes en Facebook por número de actividades realizadas .....	120
Gráfico 18. Porcentaje de participación en actividades de Facebook .....	121

### IMÁGENES

Imagen 1. Ejemplo de producción en Facebook .....	131
Imagen 2. Obtenida mediante captura de Facebook .....	132
Imagen 3. Obtenida mediante captura de Moodle .....	134
Imagen 4. Obtenida mediante captura de Facebook .....	135
Imagen 5. Obtenida mediante captura de Facebook .....	136
Imagen 6. Obtenida mediante captura de Facebook .....	137
Imagen 7. Obtenida mediante captura de Facebook .....	139
Imagen 8. Obtenida mediante captura de Facebook .....	140
Imagen 9. Obtenida de archivo subido a Facebook .....	141
Imagen 10. Obtenida mediante captura de Facebook .....	142

### ANEXOS

Anexo 1. Sesión "cero" formato diagnóstico .....	155
Anexo 2. Asentimiento informado versión 1 .....	157
Anexo 3. Asentimiento informado versión 2 .....	159
Anexo 4. Encuesta sesión 6 .....	161
Anexo 5. Descripción del Círculo de Lectura Enriquecido .....	164
Anexo 6. Cuadro 2: Libro de códigos .....	174

## Lectura y TIC: Una introducción

En años recientes el uso de la tecnología ha revolucionado la vida cotidiana de muchos habitantes del planeta. Las herramientas tecnológicas facilitan el intercambio y la gestión de todo tipo de información. Como resultado de esta dinámica, el desenvolvimiento social, profesional y educacional de muchas personas se ha visto transformado por el uso de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación). Dentro del ámbito educativo, la tecnología ha sido percibida como de gran utilidad para docentes, estudiantes e instituciones. La tecnología utilizada como herramienta pedagógica intenta propiciar un proceso de aprendizaje más completo para el alumnado. Desde hace siglos han existido gran variedad de herramientas de uso didáctico que han ido evolucionando y que ahora confluyen en las TIC, lo que permite el acceso en línea a grandes volúmenes de información digitalizada, así como la interacción en tiempo real.

La digitalización y puesta en línea de muy variados contenidos incluye a los libros, que en el nuevo contexto se tornan *e-books*<sup>1</sup>, lo que implica no sólo su digitalización, sino la inclusión de características interactivas que permiten una más fácil y rica consulta por parte del usuario. Además de los *e-books*, docentes y estudiantes de la era digital (éstos últimos también llamados *nativos digitales* (Prensky, 2001)) consultan información en numerosas fuentes como libros, archivos, páginas web, lo que conlleva una lectura hipertextual, ya que transitan entre distintos soportes mediáticos vinculados entre sí para obtener información. Y, por si fuera poco, en fechas más recientes se ha extendido el consumo a productos hipermedia más complejos, entre ellos los denominados contenidos transmedia. Más adelante en este documento describiremos y caracterizaremos con mayor detalle las diversas opciones textuales a las que tiene acceso el lector del siglo 21, las cuales están transformando la forma en que leemos y nos relacionamos con los textos.

---

<sup>1</sup> Libros electrónicos o digitales.

La lectura digital y transmediática es una tendencia que se ha documentado principalmente en países desarrollados. Sin embargo, muy poco se ha escrito en México al respecto y desconocemos hasta qué punto la población en educación secundaria consume o se siente atraída hacia este tipo de contenidos.

La poca información respecto a la lectura transmediática en México confluye con una problemática nacional que es el bajo interés por la lectura en la población juvenil, en cualquier soporte que ella se presente. De la confluencia de estos dos puntos de partida, surgen la problemática, las preguntas y los objetivos que se plantean en el presente trabajo de investigación. En una publicación de UNESCO-CERLALC (2012), donde se presentan datos relacionados con las editoriales, los libros y los lectores, se reporta que en México se leen 2.2 libros al año por habitante y que al menos un 70% de los jóvenes mayores de 14 no lee. Algunos artículos académicos (Corona Berkin, 2004; Chávez Méndez, 2005; Del Ángel y Rodríguez, 2007, y Gutiérrez Valencia, 2005) han señalado que los índices de lectura en México son muy bajos. Siguiendo los datos de la UNESCO (2012): “en promedio, los mexicanos leen 2.2 libros al año, y sólo 2% de la población tiene como hábito permanente la lectura, mientras que en España se leen 7.5 libros al año y en Alemania 12” (UNESCO,2012, p.1). Con base en las cifras anteriormente reportadas, surge la intención de aportar una experiencia de lectura grupal (círculo de lectura) con la intención de despertar el interés por la lectura transmedia entre adolescentes de educación secundaria.

En el primer capítulo de este trabajo exponemos el planteamiento de la intervención-investigación sobre el proyecto de la *Flauta de Acuario*; así mismo, ponemos de manifiesto el estado de la cuestión respecto a: los programas de fomento a la lectura que se han llevado a cabo en México; TIC y su implementación pedagógica y su relación con el apoyo a la lectura; los estudios que se han hecho sobre la narrativa transmedia en educación; implementación metodológica del círculo de lectura como técnica pedagógica y presentamos



algunos estudios sobre círculos de lectura que se apoyan en redes sociales como Facebook.

Los referentes teóricos que identificamos como más afines a este trabajo son autores cercanos a los Estudios de Nuevos Medios (*New Media Studies*) una de las ramificaciones de los Estudios Culturales, entre los que se cuentan Henry Jenkins, George P. Landow, Carlos Scolari y Néstor García Canclini, en cuyas obras se identificaron referentes para abordar las narrativas transmedia y su potencial en el ámbito educativo. Así mismo, discutimos conceptos tales como: generación *neo millennials*, transmedia, redes sociales, algunos conceptos emergentes como *prosumer* y *FanFic*, al igual que prácticas culturales como la lectura entre los jóvenes.

El lector de este trabajo conocerá, en el tercer capítulo, las líneas metodológicas que se siguieron para realizar la intervención-investigación (la propuesta de círculo de lectura enriquecido con Facebook), la puesta a disposición de la novela transmedia, la naturaleza exploratoria de dicho estudio; así como las técnicas etnográficas para recolectar la información para su posterior análisis; brindamos información sobre la población participante en el estudio y, por último, exponemos la estrategia de análisis de contenido cualitativo de los datos recabados, así como el libro de códigos.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados híbridos (cuantitativos y cualitativos) de la intervención-investigación y algunas reflexiones al respecto.

Por último, en los anexos, el lector podrá conocer los instrumentos utilizados para recolectar la información, prueba diagnóstica de la muestra y la descripción detalla de las actividades realizadas en el círculo de lectura enriquecido.

## Capítulo I

### Leamos juntos una novela transmedia:

#### Planteamiento de la intervención-investigación y estado de la cuestión

En este proyecto de intervención-investigación se buscó explorar la experiencia de un grupo de adolescentes respecto a la lectura compartida de una novela transmedia<sup>2</sup>. El supuesto del que partió esta intervención-investigación fue que la lectura transmidiática en un círculo de lectura enriquecido puede ser una forma de iniciar el interés hacia la lectura entre público adolescente.

La intervención-investigación se diseñó para llevarse a cabo en dos escuelas secundarias de Cuernavaca en el estado de Morelos, México. El proyecto planteó poner a disposición de los participantes la novela transmedia *La flauta de Acuario* (Zorrilla, 2014), por tratarse de una obra literaria escrita exprofeso para lectores de nivel secundaria (lectores entre 12 y 15 años específicamente), la cual está compuesta por dos soportes mediáticos: el libro impreso y dos componentes web que se relacionan estrechamente con la narrativa. Es preciso señalar que el presente estudio forma parte de una investigación más amplia, denominada *Fomento a la lectura y reflexión inclusiva a través de narrativas transmedia*, Proyecto de Intervención en Educación Básica SEP/CONACYT 2013: No. 231304 (Zorrilla, 2013).

A efecto de una mejor comprensión de la propuesta, es necesario clarificar lo que se entiende por narrativa transmedia. Según Jenkins (2007), las narrativas transmedia son una nueva manera de “contar y producir historias” porque descubren y explotan la narrativa particular de cada medio; por ello, no se trata de meras adaptaciones sino de significaciones donde “cada medio hace lo que mejor puede hacer” (Jenkins, 2007, p.5). Lo anterior implica la multiplicación de

---

<sup>2</sup> La flauta de Acuario: Una novela transmedia. Los componentes web de esta obra transmedia se encuentran ubicados en: [karmaq.mx](http://karmaq.mx), [diario.karmaq.mx](http://diario.karmaq.mx) y [duo.karmaq.mx](http://duo.karmaq.mx).

plataformas donde se puede desplegar la trama de la historia, así como la potenciación de la cantidad, la profundidad e incluso la instantaneidad de la información. El lector ante el universo transmedia se enfrenta a grandes cantidades de información y medios interactivos.

El situar a un grupo de adolescentes ante una obra transmedia seleccionada para su lectura en condiciones establecidas por el propio diseño de la intervención-investigación, buscaba generar un contexto propicio para indagar, a partir de sus actitudes y experiencias, si la narrativa transmedia puede despertar el interés por leer.

La intervención-investigación fue híbrida, ya que incluyó elementos y técnicas presenciales/tradicionales, así como el uso de medios digitales en línea. Es decir, la metodología de la intervención se llevó a cabo en dos escenarios: en las escuelas secundarias, de manera presencial, en los círculos de lectura cara-a-cara, y de manera virtual a través de las interacciones y actividades de los participantes en el grupo en línea del mismo círculo de lectura, puesto a disposición en Facebook y en la plataforma Moodle. Así también, es híbrida porque la metodología supuso diferentes técnicas de recolección de datos para los distintos escenarios: algunas técnicas para las sesiones presenciales y otras para las actividades virtuales. Tal cuestión será abordada y detallada en el capítulo metodológico de este trabajo.

Tanto la novela, como componente central de la intervención-investigación, es material y virtual, como la propia metodología, que contempla sesiones presenciales y actividades en línea.

Llamamos *enriquecido* al círculo de lectura, porque además de las tradicionales sesiones grupales, donde los estudiantes intercambian ideas sobre un libro específico y a lo se llama comúnmente círculo de lectura tradicional, contempla actividades en línea, específicamente en la red social Facebook. De

los diferentes medios digitales que se consideraron, se eligió Facebook para crear la versión virtual del círculo de lectura, porque se trata de una plataforma donde los jóvenes convergen para hablar de sus gustos, subir fotos y compartir contenido. Del total de participantes (75 estudiantes) sólo 6.6% no contaban con una cuenta de Facebook; para éstos se creó un pequeño grupo en la plataforma educativa Moodle, en la que realizaron las mismas actividades que el resto del grupo en Facebook.

## **Objetivos de la intervención-investigación**

### ***Objetivo general:***

Explorar la experiencia lectora de un grupo de estudiantes de segundo de secundaria respecto la introducción de una novela transmedia en un círculo de lectura enriquecido para generar interés/gusto por la lectura.

### ***Objetivos específicos:***

Describir las apreciaciones de los participantes en el círculo de lectura con relación a los diferentes componentes de la novela transmedia y la propia experiencia como lectores y como participantes en el círculo de lectura enriquecido.

## **Pregunta central**

¿En qué forma contribuye al gusto e interés por la lectura el uso de una estrategia combinada de narrativa transmedia y círculo de lectura enriquecido entre adolescentes de nivel secundaria?

## **Preguntas subsidiarias**

¿Qué aspectos de la narrativa transmedia llaman la atención del adolescente lector?

¿Cómo influyen, en el gusto por la lectura del adolescente, la introducción de la narrativa transmedia y el círculo de lectura enriquecido?

## **Justificación**

Esta intervención-investigación se llevó a cabo con el propósito de explorar la experiencia de un grupo de estudiantes de segundo de secundaria a dos iniciativas para la motivación a la lectura: a) la introducción de una novela transmedia como una propuesta diferente a la novela tradicional, ya que cuenta con un soporte web adicional al libro de texto impreso y b) la participación en un círculo de lectura enriquecido como técnica para motivar y compartir el proceso mismo de la lectura transmediática, incorporando el uso de redes sociales.

Entre los propósitos de la intervención-investigación se planteó diseñar y poner a prueba una propuesta de círculo de lectura enriquecido (extendido en línea más allá de lo presencial), a efecto de que éste pudiera ser replicable en otras intervenciones que emplearan la obra transmedia objeto de la presente intervención-investigación, así como con otras obras, tradicionales o transmedia. Lo anterior a partir del uso creativo de las TIC en la generación y el consumo de productos literarios, no sólo para el fomento de la lectura, sino para la construcción de la alfabetización mediática, que a decir de autores contemporáneos como

Jenkins y otros (2009), es una de las competencias necesarias en el siglo 21. A este respecto, Scolari (2014) pone de relieve que:

La alfabetización mediática (*media literacy*) es un repertorio de competencias que permiten a las personas analizar, evaluar y crear mensajes en una amplia variedad de modos de comunicación, géneros y formatos. Promovida por organizaciones como la UNESCO o la UE, la alfabetización mediática tiene como objetivo proporcionar conocimientos, herramientas de análisis crítico para capacitar a los consumidores de medios y fortalecerlos en tantos ciudadanos (Scolari, 2014, p. 1)

Consideramos que la narrativa transmedia es una herramienta que puede contribuir al desarrollo de competencias entre docentes y estudiantes y que es importante para la investigación educativa explorar hasta qué punto es útil para despertar el interés hacia la lectura. Cuando hablamos de herramienta nos referimos a las obras de narrativa transmedia que pueden ser utilizadas/producidas para fines educativos y a las estrategias que pueden acompañar su lectura, como en este caso el círculo de lectura enriquecido.

## **Estado de la Cuestión**

### **Problemática de la falta de lectura**

En la actualidad nos enfrentamos a diversas problemáticas que han venido en detrimento del hábito lector por parte de la población juvenil; sin embargo, nos encontramos en una era donde la tecnología ha potenciado otros tipos de acercamiento a la lectura como los soportes digitales. Este apartado intenta presentar una visión panorámica del estudio sobre el bajo interés lector entre jóvenes con especial énfasis en la población mexicana que cursa educación secundaria.

El problema de los bajos índices de lectura ha sido una cuestión que ha preocupado a diversos países del mundo desde ya hace algunos años. Respecto

al hábito lector que es uno de los problemas vinculados a esta investigación, el CERLALC (Centro Regional Para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe), bajo el auspicio de la UNESCO, realizó un estudio en 2012 en el cual puso de relieve la situación del desarrollo del hábito lector entre los jóvenes en regiones del continente americano y España como Chile, Brasil, Colombia:

El país de América Latina con el menor porcentaje de no lectores de libros, según las encuestas, es Chile, que en 2011 tenía un 20% de población no lectora. En Brasil es del 50%, al igual que en Venezuela; y en Colombia del 44%. En España, la población mayor de catorce años no lectora representa el 39% del total (CERLALC. Subdirección de estudios y formación, 2012, pág. 2).

Por su parte, el informe PISA<sup>3</sup> (2013) y Rivas (2015) exponen que: los países de América Latina han experimentado un retroceso en los niveles educativos en los últimos tres años [pues] “no logran que los adolescentes de 15 años mejoren los índices de interés por la lectura” (Rivas, 2015, pág. 10). En México el 41% de la población dedica su tiempo libre a ver televisión (PISA, 2013, pág. 1), y, según la Encuesta Nacional de Lectura, menos del 12% se dedica a leer. Entre los jóvenes de 12 a 17 años, 30% dice que no les gusta leer, 61% que “no tiene tiempo” y 48% afirma que nunca ha acudido a una biblioteca (Villamil, 2013). Según García Canclini et al. (2015), en México se realizaron dos encuestas nacionales sobre los hábitos lectores de la población en 2006 y 2012. El número de libros leídos en promedio por cada mexicano fue idéntico: 2.9 libros al año. “El aparente bajo nivel de interés por la lectura se muestra declinante ante la pregunta de si leían más o menos que antes, pues se encontró que 43% dijo leer menos” (García Canclini, y otros, 2015, pág. 3).

Se percibe pues que hay un deficiente volumen de lectura en términos de la cantidad de libros que se leen, pero también hay un tema en torno a la calidad de la lectura, en lo que se refiere a lo que propiamente leen los adolescentes, aspecto

---

<sup>3</sup> PISA = Programme for International Student Assessment

que muy poco se ha estudiado. Camacho (2013) plantea diferentes factores que explican el bajo interés por la lectura en México:

En México más del 70% de los mexicanos no lee un solo libro al año. Unos porque son analfabetos y otros porque no quieren o no pueden. En nuestro país, varios factores, entre económicos, culturales o pedagógicos, intervienen para que la lectura, entendida como práctica que conjuga la adquisición de conocimiento con el placer, no sea una rutina común en la población mexicana (Camacho, 2013, pág. 153).

Tales resultados ponen de relieve la tarea de explorar alternativas para generar entre los adolescentes el gusto/interés por la lectura, tales como la narrativa transmedia. Consideramos que los docentes, los padres y los propios jóvenes son actores importantes que deben atacar dicho problema desde las diferentes esferas donde actúan. Esto es importante porque la problemática lectora ha sido frecuentemente focalizada hacia causales que se originan en el ámbito educativo. La escuela es el lugar que tradicionalmente se ha concebido como un espacio de acercamiento a los libros, por lo que se esperaría que la interacción constante con ellos a lo largo del proceso educativo generara un hábito lector entre los estudiantes, lo que sin embargo no ocurre. No obstante, deberían considerarse otros factores como los familiares, económicos, culturales y sociales como parte de las causas del bajo hábito lector.



## Fomento a la lectura en México

En este apartado se pretende ofrecer una revisión panorámica de los diferentes programas que el Gobierno de México ha implementado sobre el fomento a la lectura de manera lúdica a través de los últimos años. Cabe destacar que el presente trabajo sólo reúne información relevante al fomento a la lectura en el ámbito educativo de nivel secundaria.

Butrón (2005) hace un esbozo de 25 años de políticas educativas en México (1980-2005), las cuales tenían como objetivo común el fomento a la lectura en general y también entre los jóvenes mexicanos. En este sentido, nos referiremos a algunos programas enfocados a estudiantes jóvenes. Entre los programas que se mencionan por épocas se señalan: El *Programa integral de fomento a la industria y el comercio del libro* (1986-88); la *Feria del libro infantil y juvenil* (1981); *Rincones de lectura*, programa a cargo de la SEP (1986-2015) cuyo objetivo era el fomento a la lectura entre estudiantes de nivel básico. Dichos programas se siguen ejecutando actualmente.

A finales de los 80's surge el proyecto *Leer es crecer* (1989), el cual tenía como objetivo principal fomentar las habilidades de lecto-escritura entre los niños y las niñas en educación primaria. Según Butrón: "el programa contaba con distintos talleres para cada módulo, la idea principal era promover la lectura mediante actividades lúdicas" (Butrón K. , 2005). Actualmente no se ejecuta.

En los 90's el proyecto *Fomento de la lectura en escuelas primarias* (1992) a cargo del INBA, pretendía incluir a los padres de los estudiantes para incrementar el alcance del programa. El *Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES)* (1995) se aplicaba durante la educación primaria para generar habilidades de lecto-escritura. En 1998 inició el programa *200 libros clubes* auspiciado por el Instituto de Cultura del Gobierno del Distrito Federal, proyecto que se ejecutó

hasta 2003, y que *tenía la intención de formar lectores regulares en la ciudad* (Butrón K. , 2005).

Para el sexenio del Presidente Vicente Fox (2000-2006), se establecieron algunos programas de fomento a la lectura como *Campaña por las bibliotecas mexicanas* y *Hacia un país de lectores*, coordinados por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), así como el *Programa Nacional de Lectura* a cargo de la SEP. Entre los objetivos de dichos programas destacan: *incrementar el número de bibliotecas públicas, proveer a la mayoría de éstas con equipo de cómputo*" (Butrón K. , 2005).

Del Ángel y Rodríguez (2007) también hacen una revisión y reflexión crítica sobre algunos programas de fomento a la lectura en México. En este tenor, señalan la organización IBBY México<sup>4</sup> (2005-2006) con el programa *Nosotros entre libros*, que tenía el propósito de mejorar los índices de lectura entre los estudiantes de educación pública. Este proyecto trabajaba con los estudiantes directamente en las aulas de clases. Actualmente se sigue ejecutando.

Los esfuerzos del Gobierno para el fomento a la lectura desde el año 2000 hasta la fecha se han centrado en el *Programa Nacional de Lectura* que continúa ejecutándose y que tiene a su cargo mini proyectos del fomento a la lectura tales como *En mi escuela todos somos lectores y escritores* (2013-2014) y *Libros del Rincón* (80's-actualidad).

En 2008 se implementó el *Programa Nacional de Fomento al Libro y la Lectura: México Lee*, que tenía como objetivo: "priorizar el acceso a la información y el conocimiento como una medida indispensable para el desarrollo social y humano, puesto que dentro de su propuesta de política innovadora basada en el

---

<sup>4</sup> IBBY México/A leer es una asociación que forma parte de IBBY Internacional (International Board on Books for Young People), "un colectivo que actualmente está compuesto por 76 secciones nacionales que se constituyen en asociaciones de personas de todo el mundo comprometidas con la idea de propiciar el encuentro entre los libros y la infancia" (<http://www.ibbymexico.org.mx/>).

binomio de educación y cultura, el fomento a la lectura es tomando como un ejercicio de democracia social y cultural” (Castillo Vital, 2012, pág. 10). El programa continuó activo hasta 2012.

En 2009, como apoyo al programa *México Lee*, nació el programa *Salas de lectura*, cuyos objetivos son: transformar comunidades a través de los libros, apoyar los procesos escolares de alfabetización, crear una conciencia ciudadana, fomentar la toma de decisiones comunitaria y desarrollar proyectos a favor de la mejora común (Castillo Vital, 2012, pág. 10). El proyecto se ha llevado cabo hasta el 2011. Cabe señalar que *México Lee* sigue vigente hasta la fecha. Entre 2010 y 2011 aparecieron los *Libros Clubes* y en la Ciudad de México se instauró la dinámica *Para leer de boleto en el metro*, la cual desapareció en poco tiempo.

*Leer para aprender* fue una iniciativa lanzada por el Gobierno Federal en concordancia con el Compromiso SEP (SEP-SNTE) en 2012-2013 en 32 entidades federativas del país. Según Pérez et al, (2014), el principal objetivo era promover 20 minutos de lectura diaria considerando que con ello se podría impulsar una educación de calidad en las escuelas secundarias (Pérez, López, y Nivón, 2014, pág. 22).

Después de esta breve revisión de los principales programas recientes de fomento a la lectura en México, concluimos que, si bien el gobierno mexicano se ha interesado en atacar el problema que supone el bajo hábito lector en la población, la falta de resultados se ha debido principalmente a que muchos de estos programas han respondido a coyunturas políticas, por lo que en su mayoría la duración ha sido acotada a los ejercicios de determinadas administraciones, lo que ha impedido una visión de largo plazo en el tema. Por otra parte, algunos programas, como señala Butrón (2005), cuentan con una visión muy limitada respecto a las características de la sociedad mexicana en su conjunto.

En función de lo antes expuesto, consideramos que el gobierno debería implementar políticas educativas con objetivos más cercanos a la realidad social del país que es diversa, y además diseñar programas a largo plazo para su ejecución e impacto. Así mismo, considerar que con el ascenso de las TIC en los últimos años también se han modificado los hábitos lectores de la población. En este tenor, habría que detenernos a estudiar las prácticas lectoras de las nuevas generaciones y la manera en que el uso de la tecnología influye en su manera de acercarse a la lectura.

A manera de cierre, debemos acotar que no pretendemos describir todos los programas de fomento a lectura, pero sí destacar los más importantes. Lo anterior con el propósito de destacar los principales esfuerzos que se han llevado durante los últimos años por atraer a los jóvenes hacia la lectura en México.

## **TIC y la lectura**

Si nos enfocamos en lo que hoy se denominan tecnologías educativas, éstas se han usado desde finales del siglo XIX. El uso del cine, la radio y la televisión con fines pedagógicos fueron los primeros intentos por incluir las tecnologías de comunicación masiva en el ámbito educacional que proliferó en diferentes modelos durante el siglo XX. Si bien como tecnologías educativas propiamente dichas ya se usaban desde años atrás las tablillas, los pizarrones y los libros, según Cabero: “la investigación y el estudio de las aplicaciones de medios y materiales a la enseñanza van a ser una línea constante de trabajo” (Cabero J. D., 1999, pág. 4). Este apartado no pretende abarcar todos los estudios que hay al respecto sino exponer algunos trabajos relevantes para los términos en los que se enmarca nuestra investigación.

En España, en los años 70’s, el uso de las computadoras inicia su inserción en ámbitos escolares y así empieza su camino hacia la implantación de las TIC en la educación. Sin embargo, no es sino hasta los años 80’s-90’s que los expertos

en educación, este país en específico, estudian el fenómeno que las TIC y lo que éstas representan para los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este apartado se incluyen algunos trabajos sobre el uso de las TIC y propuestas educativas que se han hecho a través de dichas herramientas tecnológicas, algunas de las cuales están ligadas con la lectura. Para finalizar, abordaremos la narrativa transmedia como la vía para el desarrollo de habilidades de lectura transmediática.

En primer término, hay que estar consciente de que el uso de las TIC como herramienta didáctica en los salones de clase no va a funcionar si no se han asumido los retos que el uso de éstas conlleva. En el marco de los trabajos revisados nos encontramos con el de Paredes (2005), quien pone de relieve algunas de las principales consideraciones y cuestionamientos que ha de tener un docente al utilizar dichas tecnologías y que consideramos pertinentes. El autor plantea tres preguntas al respecto:

¿Cómo pueden aprender los docentes a utilizar las TIC para su trabajo cotidiano -y no de manera genérica? ¿Qué modelos pedagógicos tienen en cuenta la alfabetización y los usos de las TIC realizados en contextos reales -y no genéricos? ¿Qué principios y métodos guían la integración de las TIC para el aprendizaje en el aula? (Paredes, 2005, pág. 258).

El uso de las TIC no va a resolver mágicamente todos los problemas académicos que los estudiantes enfrentan a lo largo de su vida estudiantil; no obstante, no podemos negar que éstas son utilizadas por los mismos dentro y fuera del ambiente escolar. Por tanto, habría que revisar qué elementos de dichas plataformas mediáticas podrían adaptarse a los enfoques pedagógicos de los docentes y ser aprovechados para el aprendizaje.

En segundo término, es necesario reconocer que hoy en día son muchos los centros educativos que piden a sus profesores la implementación de

herramientas tecnológicas que ayuden a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, a continuación, se describen algunas propuestas para el uso adecuado de las TIC en contextos académicos.

En España encontramos el trabajo de Rodríguez (2005), el cual resume los distintos portales en internet donde las personas pueden acceder a recursos gratuitos sobre lectura y educación. La autora hizo una investigación minuciosa de los recursos que internet tiene para ofrecer calidad y cantidad a sus usuarios. En este tenor, podemos leer en su texto que:

Internet ofrece grandes cantidades de información en torno a la lectura y la educación. Para elaborar esta selección se han tenido en cuenta los siguientes criterios: calidad del contenido, fiabilidad de la autoría, actualización, y facilidad de acceso. Los recursos seleccionados se han organizado, para su presentación, en siete categorías: asociaciones y organizaciones; bases de datos; bibliotecas; iniciativas institucionales de apoyo a la lectura y las bibliotecas escolares; listas de bibliotecas escolares y lectura; Revistas digitales de literatura Infantil y juvenil; y sitios web (Rodríguez, 2005, pág. 285).

Dicha autora apuesta por la búsqueda de la información en internet e incluye en su catálogo algunos sitios en la red donde se pueden encontrar revistas digitales dedicadas a literatura para niños y jóvenes.

Para el caso colombiano, identificamos la tesis de Ortega (2011) que presenta una propuesta didáctica para el fomento de la lectura con apoyo de las TIC. En dicha investigación se trabajó con el blog y el uso de podcast. La propuesta se plantea desde un enfoque por competencias. La investigación fue realizada con estudiantes de secundaria en una comunidad de Colombia. El autor expone que: “las TIC nos ofrecen un nuevo marco para el análisis y promoción de la lectura en entornos escolares, puesto que el potencial que ofrecen a los alumnos, tanto por su conocimiento previo, como por su atractivo, hacen que su

empleo se adecue a las necesidades demandadas por un cambio metodológico y un nuevo perfil de lector adolescente” (Ortega, 2011, pág. 4).

Es preciso aclarar que existen trabajos extensos sobre los recursos tecnológicos y las formas de aprendizaje (véase Cabero, 2001). El presente trabajo no se detendrá en ellos, ya que, si bien nos interesa el potencial educativo de las TIC, nuestro enfoque toma como punto de partida usos muy específicos de internet, concretamente: la narrativa transmedia y el círculo de lectura enriquecido como herramientas para el fomento a la lectura entre estudiantes de nivel secundaria.

México tiene escasos programas de fomento a la lectura donde las TIC sirvan de soporte. El referente más cercano que identificamos dentro del Sistema Educativo Nacional es el programa denominado *Red Escolar* que funciona desde 1996; según del Ángel (2007) dicho programa: *pretende fomentar el uso del correo electrónico, los foros de discusión, el desarrollo de habilidades para la investigación, redacción y argumentación, entre otros* (del Ángel, 2007, pág. 12). Así mismo, los *e-books* han tenido un auge mayor en el ámbito educativo, ya que la información en ellos puede ser guardada y compartida de manera más rápida, los dispositivos se actualizan periódicamente, al acceso a la información es mucho más rápida.

Para cerrar este apartado dedicado a la confluencia de lectura y TIC, no podemos dejar de referirnos a los productos transmedia, que combinan diferentes soportes mediáticos, incluidos los tradicionales y las TIC. Esta configuración permite:

Estructurar un fenómeno que es al mismo tiempo narrativo, tecnológico y sociocultural, pues es el resultado de las posibilidades actuales de la industria del entretenimiento, la aparición de una plataforma tecnológica orientada a la generación de servicios de comunicación de base colaborativa y la emergencia de

una cultura de participación alimentada por la creatividad de los usuarios (Montoya, 2013, pág. 2).

Aunque escasos, en la actualidad encontramos algunos trabajos que presentan la narrativa transmedia como una herramienta potencial en los espacios académicos y escolarizados para el fomento de la lectura lúdica.

En España existen investigaciones realizadas en torno al fenómeno transmediático desde líneas de investigación de corte cultural y de convergencia, como el trabajo de Belsunces (2011) y Costa (2012) que abordan el tema transmedia desde la industria del entretenimiento y presentan un análisis de series de televisión como *Fringe* y *Águila* respectivamente. Así mismo encontramos la saga transmedia *Odio el Rosa* (2014), ficción de origen español, que invita a los lectores a seguir la aventura entre los diversos soportes mediáticos que incluye la franquicia: cartas, novelas, blogs, redes sociales, manga, cómics y que tiene la intención de despertar el interés lector entre el público adolescente.

Teske y Horstman (2012), presentan la investigación realizada en Estados Unidos, donde utilizaron la narrativa transmedia como herramienta educativa. La misma se utilizó dentro de la unidad del curso, durante 6 semanas, con estudiantes de secundaria (noveno y décimo grado), con el propósito de guiarlos en el proceso de la construcción del suspenso en la narrativa escrita. La unidad contó con varias de las obras de Edgar Allan Poe como modelos de la buena escritura. Para probar cómo sería recibida la narrativa transmedia por los estudiantes y profesores (metodología) y para ver si podían hacer conexiones entre las obras de Poe y otros productos mediáticos (en una lógica transmedia), diseñaron el plan de estudios de la unidad dos veces. Los investigadores generaron una plataforma, la cual se describe como una unión entre un sistema de entrega de contenido y una red social, y, en consecuencia, los estudiantes interactuaron y colaboraron entre sí en la red y allí recibieron sus lecciones con un poco de instrucciones por parte del maestro. La clase estaba basada en un



modelo de aprendizaje mixto en el que los estudiantes y maestro se reunían en vivo en el aula y operaba al igual que una clase tradicional, pero el contenido y algunas interacciones eran digitales. La plataforma era un conductor natural para la historia transmedia, ya que fue el centro para la recuperación de materiales de la lección y el almacenamiento de escritura de los estudiantes (algo así como un blog), donde se posteaban historias que se relacionaban con lo que los estudiantes estaban leyendo de Poe. Así mismo, se invitó a los estudiantes a relacionar historias y publicar vínculos al respecto.

Para recolectar la información de dicha investigación se realizó observación participante tanto a estudiantes como a maestros, también se realizaron entrevistas para saber su experiencia con la narrativa transmedia. Entre los resultados que los investigadores encontraron fue que: a pesar del cuidado en el diseño del plan de estudios que abarcaba el aula y los contenidos transmedia, los maestros estuvieron un tanto confundidos por el papel de la historia transmedia desde un punto de vista pedagógico. Lo usual es que los estudiantes tengan directamente la instrucción de ideas y conceptos; sin embargo, con la narrativa transmedia el contenido era más etéreo, y el lector podía seguir cualquier número de direcciones. Por el contrario, los estudiantes se sintieron sumamente identificados con la narrativa transmedia y no percibieron a Poe como “un personaje extraño” de la literatura. El estudio reportó entre los participantes una mayor empatía respecto a la lectura de Poe y sus cuentos, que antes no se había detectado (Teske y Horstman, 2012).

Fleming (2013) expone su propia experiencia con una novela transmedia llamada *Alicia inanimada*<sup>5</sup>, la cual utiliza con sus estudiantes de secundaria. La autora expone que *Alicia inanimada* y otras obras transmedia, pueden animar a los profesores y estudiantes a ir más allá de los materiales proporcionados inmediatamente; incitar a explorar algunas de las cosas que se relacionan con ellos: como adultos, como seres humanos. El poder de esta novela transmedia

---

<sup>5</sup> <http://www.inanimatealice.com/>

reside en cómo está organizada la historia, lo que hace que los lectores participen activamente en el mundo de la protagonista. La obra cuenta con horas de interacción audio-visual, juegos y rompecabezas que deben superarse para que la historia siga su curso. Además, *Alicia inanimada* cuenta con un amigo digital llamado Baxi, quien ayuda a los participantes a buscar pistas. Los estudiantes pueden ser motivados para compartir sus hallazgos y sus pensamientos derivados de la historia y del trabajo colaborativo entre ellos, e incluso pueden extenderse más allá por medio de las redes sociales. Los beneficios de leer a *Alicia inanimada*, según Fleming, son: que los estudiantes pueden conectarse con la vida multicultural de los amigos de Alicia, tiene una calidad narrativa fuerte y una chica como protagonista (lo cual es poco usual en los universos narrativos), engancha a los estudiantes, incluso a los denominados 'lectores renuentes', y motiva el sentido de pertenencia a una comunidad global, ya que Alicia viaja alrededor del mundo y conoce nuevos amigos y objetos. En conclusión, Fleming encuentra que el uso de la novela transmedia rompe con las 4 paredes del aula de clases proporcionando una nueva perspectiva al proceso de aprendizaje (Fleming, 2013).

Por su parte, Loertscher y Woolls (2014), también en Estados Unidos, exponen algunas de las características de la narrativa transmedia como herramienta educativa, entre las que señalan: experiencia persona, trabajo colaborativo (grupo) e inteligencia colaborativa (Loertscher y Woolls, 2014, pág. 2). Según dichos autores éstos serían los principales aportes de la narrativa transmedia a la educación. El artículo es teórico, por lo que no presenta resultados de estudio alguno realizado por los autores y se centra en la reflexión sobre las tres características enunciadas de la narrativa transmedia.

En México, Corona (2014) presenta una ponencia sobre los retos de los investigadores al enfrentarse a la narrativa transmedia, ya que como hemos señalado, es un tema relativamente nuevo. En este sentido, Corona expone una visión optimista sobre las narrativas transmedia y su papel en la educación:

La educación centrada en el maestro como mediador del conocimiento parece cada vez más insostenible a la luz de las dinámicas hiperinformadas y la realidad fragmentada propias del ecosistema de medios como lo conocemos. La creación narrativa (de las ficciones televisivas) sea quizá una puerta de acceso a esa realidad mediática cada vez más fragmentada en la que las audiencias se desenvuelven (Corona, 2014, pág. 9).

A partir de una investigación realizada en el Reino Unido en torno a los recursos educativos para televisión e internet, Zorrilla (2015) explora las intertextualidades transmedia entre recursos educativos en diversos soportes mediáticos y propone una tipología para las mismas. Este trabajo, si bien no están enfocado a la exploración del interés y motivación a la lectura, sí contemplan los usos educativos de la lectura transmediática en la educación básica.

De manera cercana, aunque no alude específicamente a la narrativa transmedia, en Finlandia, Koskimaa (2007) expone los cambios que las TIC han generado en beneficio del ámbito académico desde su aparición. El texto de Koskimaa (2007) ofrece un panorama esperanzador respecto a las TIC y su relación con los libros contemporáneos (el hipertexto). El autor, expone algunas metodologías que combinan la tecnología con la literatura, lo que él llama *cibertexto*:

Las obras literarias podrían también reflejar las formas de los nuevos medios en su propia estructura. La novela por correo electrónico, por ejemplo, es un descendiente natural del tradicional género epistolar, pero con la perspectiva temporal completamente nueva del tiempo real (Koskimaa, 2007, pág. 4).

En general, puede afirmarse que no existen actualmente investigaciones amplias sobre el tema de la narrativa transmedia como vía para generar interés a la lectura entre el público adolescente en México. En este sentido, el actual trabajo de investigación se considera un aporte original, como parte del proyecto más

amplio que se está realizando actualmente en la UAEM, para explorar el uso de una novela transmedia en particular para diferentes propósitos entre los que se cuenta el fomento a la lectura entre estudiantes adolescentes en educación secundaria.

## **Círculo de lectura**

El círculo de lectura es una de las técnicas pedagógicas para que los estudiantes compartan sus opiniones y comentarios sobre una obra literaria en específico. Usualmente dicha técnica es empleada para las clases de literatura y puede ser implementada desde los primeros años escolares hasta la educación superior. Incluso pueden formarse círculos de lectura fuera del ámbito escolar, los cuales generalmente se denominan 'clubes de lectura'.

Para Hill el círculo de lectura:

...proporciona una forma para que los estudiantes participen en el pensamiento crítico y la reflexión al leer, discutir y responder a los libros. La colaboración está en el corazón de este enfoque. Los estudiantes remodelan y añaden comprensión sobre la lectura, ya que la construcción de significado con otros lectores ayuda a entender mejor. Finalmente, los círculos de literatura guían a los estudiantes a comprender mejor lo que leen a través del debate estructurado y ampliada por escrito y la respuesta artística (Hill, 2007, pág. 1).

En este apartado señalamos algunas investigaciones donde se utilizó el círculo de lectura como herramienta pedagógica, metodológica y los resultados que se obtuvieron al usarlo. No se pretende hacer una revisión exhaustiva del tema, sino presentar algunas de los principales trabajos relevantes para esta investigación. En este sentido, nos enfocamos en la técnica del círculo de lectura como metodología, ya que, como hemos señalado, lo que nos interesa es poner de relieve los beneficios que según estas investigaciones han encontrado bajo su implementación.

Hill (2007) expuso en la conferencia NESAS (Near South Asia Council of Overseas Schools) en Grecia, algunas de las técnicas para desarrollar un círculo de lectura y los métodos de cómo implementarlo en los diferentes grados académicos (desde primaria hasta educación superior). Entre los recursos metodológicos que su informe presenta están: una rúbrica para evaluar los niveles de lectura, preguntas genéricas y más frecuentes, un plan del círculo literario por grado que guía al lector paso a paso durante la sesión, sitios web donde se pueden encontrar recursos para círculos de lectura y libros en formato pdf. Sin embargo, su exposición no incluye ninguna experiencia en campo de las técnicas que dicha autora propone. Su exposición se limita a presentar la metodología con que los docentes pueden aplicar un círculo de lectura en diversos niveles.

A nivel internacional encontramos una investigación sobre la implementación del círculo de lectura en cuatro escuelas primarias en el Reino Unido (Allan y Ellis, 2005), realizada por investigadores de la Universidad de Strathclyde. Dicha investigación estaba encaminada a reportar la experiencia de los profesores y de los estudiantes en un círculo de lectura. La metodología que se utilizó fue la siguiente: los investigadores explicaron a cuatro de los docentes en qué consistían los beneficios del círculo de lectura para que los estudiantes analizaran y discutieran textos; además los docentes recibieron consejos prácticos de cómo presentar, organizar y manejar la técnica; no obstante, la idea era que los docentes realizaran dicha técnica de manera espontánea, es decir, no se impuso ningún tipo de modelo de círculo específico a seguir. Los docentes implementaron la técnica durante 6 sesiones con el texto que los estudiantes eligieran a su gusto. Los docentes eran libres de realizar cualquier actividad dentro del círculo de lectura que propiciara un ambiente para compartir opiniones.

Para recolectar la información del estudio se aplicaron dos cuestionarios: un cuestionario inicial y uno al final del estudio a los estudiantes respecto a la experiencia de lectura en la escuela, sus pensamientos, sentimientos y actitud al

leer fuera del ámbito educativo; el número de libros que leen fuera de la escuela y si alguna vez habían recomendado algún libro a sus amigos. Durante las sesiones se les pidió a los docentes que llevaran un diario pedagógico, notas de sus observaciones, preguntas o cualquier tipo de sugerencia que surgieran durante los círculos de lectura; los investigadores se limitaron a hacer observación de los círculos sin participar en ellos. Se realizaron entrevistas a los estudiantes en parejas (dos estudiantes por entrevista) para conocer con más detalle la experiencia en el círculo de lectura. También se entrevistó a los docentes de forma individual.

Los docentes se reunían con el equipo de investigadores para discutir y contrastar las notas de campo (las sesiones fueron audio-grabadas); así mismo, enviaron una pequeña encuesta a los padres de familia para ratificar el impacto de la lectura en casa Allan y Ellis (2005). El estudio encontró que el uso del círculo de lectura tuvo un impacto positivo entre los estudiantes de las cuatro escuelas: los niños que participaban en los círculos ganaron autonomía y entusiasmo por la lectura respecto a una evaluación exploratoria inicial; así mismo dichos niños comenzaron a pedir la implementación de grupos adicionales para otras materias; los padres pusieron de relieve que sus hijos discutían en casa de manera espontánea sobre los libros y que se mostraban interesados en participar activamente en el círculo (Allan y Ellis, 2005).

Por otra parte, Seaman y Rheingold (2013), de la Universidad de New Hampshire, Durham (EEUU), exponen un estudio sobre cómo los círculos de lectura/conversación promueven la reflexión entre los estudiantes de razas distintas sobre la identidad y la no discriminación; pero también, cómo éstos aprenden durante su participación; en este sentido, el estudio apunta a que la interacción y sociabilización entre los estudiantes conlleva a la construcción de nuevo conocimiento situado (dado en un contexto específico como el círculo de lectura).

El enfoque metodológico de dicha investigación fue etnográfico. Se realizó en una semana, en un campamento de Connecticut con la participación de 84 jóvenes de secundaria de diversas razas, entre las edades de 13 a 19. La metodología para el círculo de lectura en el campamento consistió en dos medias jornadas de actividades de formación de equipos basados en aventuras, seguidas por cinco días de proyectos de servicio comunitario y eventos recreativos nocturnos. Para recolectar la información se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas con los organizadores de los círculos de lectura, observación participante, ya que uno de los investigadores participó en todas las actividades del campamento junto con los estudiantes, lo que resultó en notas de diario de campo. También se grabaron algunas sesiones y discusiones que surgieron durante las sesiones que sirvieron para el análisis final.

Los resultados de dicho estudio sugieren que, por un lado, el aprendizaje experiencial es "situado" (sucede en un determinado contexto) pero, por el otro lado, exponen que aunque el aprendizaje sea situado (en el círculo de lectura) no significa que el aprendizaje que va más allá de los límites temporales y espaciales sea imposible: en vez de eso, el aprendizaje debe verse como una fuerza analítica abstracta que sucede también de manera social (fuera del aula de clases y del círculo de lectura). El estudio encontró que el compartir ideas, conceptos y discutirlos en un contexto como el círculo de lectura fomenta la reflexión entre los estudiantes fuera del aula de clases; así mismo potencia la sociabilización entre los mismos (Seaman y Rheingold, 2013).

Schumacher (2014) en su investigación acerca de Prácticas Restaurativas (RP) en las escuelas secundarias urbanas de Michigan (EEUU), pone de relieve un estudio que se llevó a cabo durante dos años en doce círculos de lectura semanales con sesenta estudiantes voluntarias (todas mujeres) entre 14 y 18 años. El estudio de Schumacher fue de naturaleza etnográfica y exploratoria (proyecto piloto); se realizó entre 2010 y 2011 con chicas en una escuela multiétnica con problemas de disciplina en un barrio de Michigan. Dicho estudio

tenía por objeto demostrar que los círculos de lectura/conversación sirven para construir nuevas amistades, el desarrollo emocional, habilidades de alfabetización, resolver conflictos, o aprender de manera interactiva.

La metodología de los círculos de lectura fue organizar 12 sesiones de círculos de lectura semanales con las sesenta estudiantes voluntarias. Los círculos de lectura estaban organizados en cuatro partes: “registro” que consistía en un breve saludo al principio de la sesión donde las chicas expresaban brevemente cómo se sentían ese día; “quemando asuntos” era la etapa del círculo en la cual las chicas compartían sus problemas o dudas de manera más amplia y se buscaba el intercambio de opiniones entre ellas; “tópico del día” era el punto del círculo en el que se discutía sobre un tema elegido por las propias chicas (amistad, amor, escuela, acoso sexual, bullying); y por último el “cierre” donde las chicas leían citas inspiradoras que ellas mismas buscaban y luego se les pedía que expusieran una breve reflexión sobre la cita inspiradora leída.

La recolección de datos abarcó 257 horas de observaciones de los participantes en los círculos de lectura, entrevistas semi-estructuradas con 31 estudiantes, cinco maestros y dos prefectos. Los resultados demostraron que los círculos de lectura/ conversación son un espacio seguro para ayudar y que las niñas mejoraron su escucha, manejo de la ira, y las habilidades empáticas, lo que llevó a una mayor auto-eficacia en sus relaciones con otras y otros estudiantes en la escuela. El estudio concluyó que los círculos podría proporcionar otra forma para el desarrollo socio-emocional, habilidades de alfabetización y fomentar las relaciones de crecimiento en las escuelas (Schumacher, 2014).

A manera de cierre, afirmamos que el círculo de lectura es una herramienta pedagógica y metodológica que puede ser utilizada por los docentes e investigadores para generar un ambiente propicio para el intercambio de experiencias, fomento a la lectura, interactividad, promoción de una actitud



reflexiva entre los participantes, alfabetización, compartir opiniones sobre libros y generar actividades individuales y grupales.

### **Uso de Facebook con enfoque educativo**

En este apartado nos referimos a los círculos de lectura u otras técnicas didácticas que han incorporado las TIC como una herramienta de apoyo. En este tenor, hablamos de las bondades que la web 2.0 ofrece: wikis, blogs, redes sociales, entre otras. Como ya se indicó antes, en el marco de esta intervención-investigación se decidió enriquecer el círculo de lectura tradicional, con un grupo en Facebook. Pero, ¿por qué usar Facebook? Podemos decir que dicha red social tiene un gran número de seguidores en el mundo, según la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) *Facebook ha superado los 800 millones de usuarios en el mundo [...] Facebook es la red que más acceso tiene con un 84.9% de usuarios mexicanos inscritos, quienes en su mayoría son de 12 a 17 años* (Valenzuela, 2013, pág. 8).

El estudio también establece que los mexicanos pasan 8.6 horas al día en la red social. Este estudio pone de relieve que lo mayores usuarios de la red social son los adolescentes que por el rango de edad se puede inferir cursan la secundaria y los primeros años de preparatoria. Piscitelli, Adaime, Ivan y Binder., (2010) exponen que Facebook es un medio masivo de gran impacto, en especial entre los jóvenes y que se ha convertido en una plataforma de fácil acceso para todas las personas. Su interfaz amigable e interactiva es una de sus cualidades (Piscitelli y otros, 2010, p. 23). Por tal razón, la red social supone una gran ventaja para fines educativos.

Selwyn (2009), Londres, Reino Unido, presenta un análisis cualitativo de las actividades en los muros de Facebook de 909 estudiantes de licenciatura en una universidad del Reino Unido. La investigación pretendía mostrar la cantidad de publicaciones relacionados con educación por parte de los estudiantes; el estudio

buscaba cualquier publicación que tuviera una crítica posterior a una experiencia o evento de aprendizaje, el intercambio de información logística o de información factual sobre enseñanza y tareas asignadas, casos de súplica y apoyo moral con respecto a la evaluación o el aprendizaje de alguna materia, o la promoción del propio autor como académicamente incompetente y/o desconectado.

La metodología de este estudio consistió en que el investigador se unió a un grupo de Facebook de los estudiantes de ciencias sociales de la Universidad de Coalsville durante un período académico entre los años 2006 y 2007, el grupo tenía 909 miembros y era abierto, así que cualquiera podía ver las publicaciones de los miembros. El estudio etnográfico fue descrito como no participante, ya que el investigador no participó en las interacciones con los estudiantes y solamente se limitó a observar y capturar las publicaciones de los miembros (e-observación). El estudio no menciona si los estudiantes estaban informados sobre el estudio; solamente se menciona que el investigador se unió al grupo bajo su propio nombre e identificándose como investigador de la Universidad del Reino Unido. Se observó el grupo durante 18 semanas en las cuales se recolectaron 68,169 publicaciones y se discriminaron las que tenían relación con educación (mediante la ayuda del software N vivo), el resultado fueron 2,496 publicaciones, es decir, el 4% del total.

El artículo concluye que, más que necesariamente mejorar o erosionar el compromiso de los estudiantes (fuera de clase) con sus estudios formales (dentro de clase), el uso de Facebook debe ser visto como situado dentro de las "políticas de identidad" de "ser un estudiante", es decir como un medio que sirve como vía de comunicación entre los actores educativos. En particular, concluyeron que Facebook puede proporcionar un espacio donde el 'conflicto de rol' que los estudiantes a menudo experimentan en sus relaciones con el trabajo universitario, personal docente, vida académica, convenciones y expectativas, pueden ser resueltos a través del uso pedagógico y/o didáctico de la red social por parte de todos los actores educativos (Selwyn, 2009).

Richard (2011), EEUU, presenta un estudio sobre un proyecto que realizó con sus estudiantes de licenciatura, donde los mismos crearon sus propias redes sociales de aprendizaje con la ayuda Ning (ning.com) una página web que te ayuda a diseñar tu propia red social. El objetivo era establecer una comunidad de aprendizaje en el aula de clases, pero extendida a sus casas por medio de la red social que opera de la misma manera que Facebook. La muestra para este estudio fue de 19 estudiantes de licenciatura inscritos en un curso llamado: literatura para jóvenes adultos.

La metodología de este estudio fue la siguiente: se les pidió a los estudiantes leer una novela que fue asignada por el docente y cada semana postear en la red social Ning comentarios libres sobre la lectura; los estudiantes podían invitar a sus amigos a unirse a su red social y generar discusiones en torno a la lectura como en un foro. La idea era que los estudiantes administraran de manera individual su propio blog en Ning y que invitaran a sus amigos a leer los contenidos que ellos publicaran y que también se unieran a la discusión sobre el libro que estaban leyendo.

La recolección de datos consistió en salvar de la red social todos los contenidos que los estudiantes subieron (220 posteos y 464 comentarios) que fue analizado con N Vivo 8. También se aplicó una encuesta sobre la experiencia. Los resultados del estudio concluyeron que la asincronía natural de la discusión en línea incentivó a los estudiantes a pensar profundamente sus reacciones respecto a libro y con relación a la respuesta de otros acerca de las temáticas del mismo. Por otro lado, las entradas, en la red social Ning permitieron a los estudiantes tener el tiempo para responder a conciencia las publicaciones de sus compañeros. Además, el uso de la red social provocó un sentido de autoridad sobre el uso de la tecnología, mientras experimentaban también la colaboración natural en el blog en el cual la discusión pública sobre un tema generó entusiasmo por sentirse parte de una comunicación con un fin común (Richard, 2011).

En Chipre, Eteokleous, Ktoridou., Stavrides, y Michaelidis (2012) presentaron una investigación sobre el uso de Facebook como herramienta de interacción entre tres grupos de lectura en educación superior. Los investigadores exponen el impacto positivo que tuvo dicha implementación en las clases. Valga aclarar que en su investigación no se utilizó Facebook en un círculo de lectura (en la materia de literatura) sino en otras materias y con otras técnicas pedagógicas que resultaron exitosas. Debemos también señalar que la investigación no se realizó con estudiantes de educación secundaria, sino como estudiantes de tres facultades en cinco universidades de Chipre. Pese a las diferencias antes registradas, nos parece relevante referirnos a su trabajo en esta investigación, ya que el estudio pone de relieve las bondades del uso de Facebook como una herramienta que puede ser implementada en distintas materias y ámbitos educativos.

La investigación tenía como objeto examinar y evaluar la función, utilidad y el valor de las redes sociales según la percepción de los estudiantes. También se buscó examinar el papel educativo de las redes sociales para el desarrollo de grupos de intereses especiales dentro de un sitio de redes sociales (en este caso Facebook).

La metodología contempló la creación de tres grupos en Facebook por área de estudio (Gestión de Sistemas e Informática, Ciencias e Ingeniería) cuyo propósito era que los participantes compartieran experiencias, información sobre el campo de estudio, gustos en común sobre temas. Los investigadores enviaron las invitaciones a los participantes vía email, Facebook y otra red social para todo aquel estudiante que estuviera interesado en participar en alguno de los tres grupos de interés. El estudio no especifica cómo se consiguieron los emails de los estudiantes, no obstante, señala que en total fueron 102 las personas que participaron en los grupos de interés por área de estudio.

Los investigadores contaron las publicaciones de cada grupo y las dividieron por temática. El grupo de Facebook de Ciencias tuvo la mayor interacción y publicaciones (no especificada) en comparación con el grupo de Gestión de Sistemas e Informática con solo 28 publicaciones y el de Ingeniería con 15 publicaciones durante 3 meses de e-observación. Después de ese lapso, los investigadores pidieron a los estudiantes que habían interactuado más en cada grupo que participaran en grupos focales presenciales (uno por cada grupo de interés). En dichos grupos focales se hicieron preguntas abiertas que tenían el objetivo de examinar la actitud y percepción relacionada con el uso de las redes sociales (Facebook) como una herramienta educativa. Así mismo, evaluar la efectividad de participar en grupos de interés en línea.

Dicho trabajo empleó un enfoque de método mixto donde datos cuantitativos y cualitativos fueron recolectados. Los cuestionarios fueron utilizados para recopilar datos cuantitativos y grupos focales para los cualitativos. Los resultados preliminares, que son los que están disponibles, ponen de manifiesto el papel prometedor e importante y el valor de este tipo de grupos de interés en la red social Facebook, tanto en la vida social como en la académica. Los estudiantes admitieron que nunca imaginaron que Facebook podría apoyarlos como una herramienta colaborativa para fines educativos y que fue una buena experiencia de aprendizaje el compartir vídeos, artículos y conocer a otros estudiantes con gustos similares respecto a la rama de estudio que cursaban. Por último, el documento analiza las políticas de "mejores prácticas" para la integración de Facebook con fines educativos (Eteokleous y otros 2012).

Edmonson (2012), de la Universidad Estatal de Kent (EEUU), presenta un estudio sobre un proyecto de círculos de lectura que llevó a cabo con estudiantes de secundaria; dicha autora propone el uso de los círculos más una herramienta digital: el internet, y de éste los wikis y los blogs, para crear comunidades de aprendizaje digitales. En este tenor, la autora describe cómo ha tratado de construir comunidades virtuales con relevancia en sus clases de inglés de

segundo año con ayuda de un wiki (Wikipedia) para facilitar círculos literarios digitales.

La metodología del círculo de lectura fue la siguiente: se realizaron sesiones para la materia de inglés donde los estudiantes tuvieron que elegir un libro de manera grupal y posteriormente crear un wiki, donde subían vocabulario nuevo, también estuvieron a cargo de diseñar la página web de su wiki; así mismo se les pidió que hicieran curaduría de bibliografía relevante para el estudio del libro en el círculo de lectura; trabajo colaborativo que consistió en que los estudiantes hicieran mapas conceptuales sobre diversas temáticas del libro que estaban leyendo, participaron en actividades como “lluvia de ideas” durante las sesiones para construir conceptos y compartir opiniones. También redactaron ensayos reflexivos sobre su experiencia con el libro y el círculo de lectura para ser publicados posteriormente en su wiki. Los ensayos fueron utilizados por la docente para evaluar el interés de los estudiantes en la lectura.

Los resultados del estudio concluyeron que los estudiantes lograron autogestionar los wikis sin necesidad de ayuda de la docente; además, los estudiantes mostraron gran interés y espíritu colaborativo al trabajar en comunidades basadas en gustos mutuos (en este caso el libro y el blog que tenían que diseñar); el estudio también identificó lectores motivados, ya que se les permitía elegir el libro que más les gustara a todos y además el uso de internet para realizar sus tareas (Edmondson, 2012).

### **A manera de conclusión**

En este capítulo hemos revisado algunas cifras sobre el hábito lector en México, así como los principales programas de fomento a la lectura que se han implementado en este país. También se ha reportado la implementación de las TIC como herramienta pedagógica de apoyo para la lectura en las aulas de clases. Así también, se ha considerado lo investigado acerca de la narrativa transmedia

como una vía alterna y novedosa en los ambientes educativos de países de primer mundo, así como investigaciones acerca del círculo de lectura tradicional aplicado como técnica/metodología de aprendizaje. Finalmente, se han revisado algunos estudios sobre el círculo de lectura ampliado a actividades fuera del aula de clases, que se llevan a cabo en redes sociales en internet; mismos estudios que presentan a Facebook y otras plataformas como herramientas que facilitan la interacción y la comunicación entre los participantes (estudiantes), lo que puede ser aprovechado en el ámbito académico. No resta más que poner de relieve que aún queda mucho camino por recorrer en los diferentes campos que estos estudios pretenden alcanzar; pero que sin duda sirven de parteaguas para la investigación del fomento a la lectura por medio de las TIC. Por último, este trabajo pretende contribuir al desarrollo práctico del círculo de lectura y la narrativa transmedia a fin de ampliar la discusión y posible impacto en el ámbito educativo.

## Capítulo II

### Marco Teórico

#### Los Estudios de los Nuevos Medios

Para llevar a cabo esta investigación trabajamos desde la postura teórica y metodológica de los Estudios Culturales, más concretamente a partir de los *New Media Studies* y de los *Internet Studies*. Se opta por estas aproximaciones teóricas porque el foco de esta investigación se centra en productos y prácticas culturales, en este caso una obra transmedia y su lectura por parte de estudiantes de segundo de secundaria.

La vertiente más conocida de los Estudios Culturales surgió en los años 60's en Inglaterra y recibió su nombre de Richard Hoggart, quien fundó el Centro de Estudios Culturales Contemporáneos en Birmingham. Si investigación se centran en los productos culturales y las prácticas sociales en torno a ellos, pasando por temáticas relativas a los imaginarios sociales, movimientos sociales, ideologías y medios de comunicación, entre otras. Belsunces (2011) explica los Estudios Culturales como: “un proceso general de desarrollo intelectual, espiritual y estético o como las obras y prácticas de la actividad intelectual y, especialmente, artísticas” (Belsunces, 2011, p. 14). Los mismos han dado pie a otros estudios como los *Media Studies* y más recientemente a los *New Media Studies*.

Los Estudios de Nuevos Medios, cuyo génesis se registra alrededor de los años 80s, deben mucho de su desarrollo en los 90s y décadas posteriores a los académicos del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), quienes se interesaron por una variedad de enfoques relacionados con los nuevos medios, incluyendo aspectos políticos, económicos, sociales y culturales, que son el reflejo de muchas de las preocupaciones de los *Media Studies*, pero enfocados desde



una perspectiva nueva y para una nueva era. González (2008) pone de relieve que:

Desde los noventas, en palabras de Christine Hine (2000), los estudios sobre internet comenzaron a concebir la red como un espacio para poner en contexto relaciones sociales y para problematizar sus descubrimientos, y no tanto como una entidad que debía ser descrita. Desde ese punto de vista, el cara a cara dejó de ser considerado como el referente obligatorio e internet se convirtió en un contexto cultural producido por medio de discursos y prácticas dignas de explorarse analíticamente, a partir de las cuales emergían relaciones sociales significativas para sus usuarios (González, 2008, p. 5).

A diferencia de los estudios de medios, que se centran en la tríada de producción, productos mediáticos y audiencias, los estudios de nuevos medios se enfocan en los dispositivos que posibilitan y extienden nuestras habilidades para comunicarnos, las actividades y prácticas comunicativas que involucran tales dispositivos y los arreglos sociales en torno a dichos dispositivos y prácticas (Lievrouw y Livingston 2006, publicado originalmente en 2002, p. 23). Esta mirada en torno a los productos y prácticas comunicativas y culturales del siglo 21 es especialmente adecuada para acercarnos a nuestro objeto de estudio.

La sociedad del siglo 21 es el foco de los estudios de nuevos medios porque “hoy nos encontramos en medio de toda una revolución mediática, que supone el desplazamiento de toda la cultura hacia formas de producción, distribución y comunicación mediatizadas por el ordenador (etc.)” (Manovich, 2005, pág. 64). Lo anterior tiene que ver con la manera en que nos apropiamos de la información y la cultura e influye en los imaginarios colectivos. Esto lo expresa Manovich en los siguientes términos:

A medida que las distribuciones de todas las formas culturales van pasando por el ordenador, vamos entrando cada vez más en interfaz con datos predominantemente culturales: texto, fotografías, música, películas, y entornos

virtuales. En resumen ya no nos comunicamos con un ordenador (u otro aparato digital) sino con la cultura codificada (Manovich, 2005, pág. 65).

En el siglo 21 las TIC han venido a revolucionar la manera en que se concebía a los medios de comunicación. Los primeros medios masivos fueron la prensa, la radio y el cine. Después llegó la televisión que acaparó gran parte de la audiencia. Con la llegada de los navegadores y las webs de internet no sólo llega un nuevo medio, sino que se abre una nueva ventana para todos los medios ya existentes.

Con la aparición de internet, la expansión mediática tuvo un auge histórico. La digitalización de grandes volúmenes de información y su puesta a disposición en línea, hizo accesible la información y la cultura a millones de personas a través de dispositivos electrónicos como las computadoras, las consolas de videojuegos, las tabletas y los teléfonos inteligentes. A finales de los noventa y principios del siglo XXI, los Estudios de los Nuevos Medios han volcado su atención al uso del internet y la interacción social que ocurre en este mundo. Según González (2008):

El campo de estudios sobre internet, con sus apuestas teóricas, metodológicas, políticas y discursivas, se había convertido en objeto de su propia reflexión crítica. Desde el punto de vista de Silver (2000: 24-29), al menos cuatro rasgos distintivos caracterizan a esta tercera generación de investigaciones (a la que llama los “estudios críticos de la cibercultura”), que se gesta desde finales de los años noventa: Se exploran las interacciones sociales y culturales que acontecen en línea. Se toman en consideración los discursos que se producen al respecto de dichas interacciones. Se analizan las consideraciones contextuales de tipo social, cultural, político y económico en las que se produce el acceso y uso de internet. Se evalúan las particularidades técnicas mediante las cuales se diseña, produce y realiza la relación entre el usuario y la red (González, 2008, pág. 13).

Desde esta perspectiva, los nuevos medios (en adelante NM) han cambiado la manera en que consumimos, pero también la manera en que creamos y producimos información y cultura. En otras palabras, con el advenimiento de las

TIC hemos dado “lugar a lo que actualmente conocemos como sociedad de la información o del conocimiento” (Franco, 2005, pág. 93). En esta nueva mediaesfera el emisor y el receptor interactúan y cambian de rol constantemente. La audiencia tiene un papel activo dentro de la creación y producción de historias que convergen a través de los diversos soportes digitales.

Como ya se ha señalado, la convergencia mediática generó un importante cambio cultural. Pero, ¿qué es exactamente a lo que estamos llamando convergencia mediática? En este trabajo seguimos la conceptualización propuesta por Henry Jenkins, quien denomina convergencia mediática “al flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas, y el comportamiento migratorio de la audiencia mediática quienes irán casi a cualquier lugar en busca de los tipos de experiencias de entretenimiento que quieren” (Jenkins, 2006, pág. 2).

Lo anterior se refiere a las industrias del entretenimiento, que en busca de llegar a mayores audiencias (usualmente juveniles), expanden sus contenidos en distintas plataformas que antes no estaban consideradas; es decir, los contenidos son seguidos por los fanáticos a través de diversos medios como: televisión, libros, cómics, blogs, redes sociales, películas, videojuegos, etc. La audiencia es la que hace posible que los flujos económicos se mantengan a flote y, por ende, del triunfo o fracaso de ciertos programas de entretenimiento. A lo anterior es a lo que Jenkins (2006) llama: *cultura de convergencias* donde la audiencia, en un sinfín de acciones: crea, consume y en ciertos casos produce contenidos. Este último elemento es uno de los más importantes que interesa enfatizar, el consumo que hacen los lectores de los productos culturales.

Uno de los aspectos centrales de este trabajo, enmarcado por los Estudios de Nuevos Medios, es precisamente el fenómeno de productos transmedia. Los principales autores que emplean dicho término son Henry Jenkins, en el mundo anglosajón y el argentino Carlos Scolari en la esfera de habla hispana. Debemos

aclarar que no existe una teoría acabada sobre la narrativa transmedia porque su abordaje teórico es aún reciente. No obstante, los Estudios de los Nuevos Medios han producido en la última década una amplia gama de artículos y libros relacionados con este fenómeno cultural emergente, los jóvenes como principales usuarios (lectores) y los propios productos culturales identificados como creaciones transmedia.

## **Hipermedia e Hipertexto**

Antes de exponer el concepto de narrativa transmedia, conviene citar algunos términos básicos que dieron pie al nacimiento de la transmedia; si bien no se pretende hacer un recapitulado extenso sobre el tema, vamos a referirnos a ellos, ya que la novela transmedia central en este proyecto cuenta con características hipertextuales.

Según Vouillamoz (2000) en 1965 Ted Nelson (Universidad de Brown) acuña los términos hipermedia e hipertexto. Para esta autora los modelos hipermedia tienen tres elementos nucleares: funcionan como hipertexto (lectura no lineal del discurso); integran multimedia (utilizan las diferentes morfologías de la comunicación combinadas); y requieren una interactividad (entendiendo como tal la capacidad del usuario para ejecutar el sistema a través de sus acciones) (Vouillamoz, 2000, pág. 20). Otro elemento importante a destacar de la hipermedia es el hipertexto, que es descrito por Landow (1995) como:

...un tipo de texto electrónico, una tecnología informática radicalmente nueva y, al mismo tiempo, un modo de edición. Con “hipertexto”, me refiero a una escritura no secuencial a un texto que bifurca, que permite que el lector elija por dónde empezar la lectura y que se puede leer mejor en pantalla interactiva (Landow, 1995, pág. 15).

Bajo esas características consideramos que el hipertexto irrumpe en la manera en que nos acercamos a los textos, ya que no solamente es un texto

electrónico que está diseñado para ser leído en forma no secuencial, sino que combina elementos multimedia (sonidos e imágenes; animaciones; simulaciones y películas) para convertir al lector en una figura más activa en su exploración. Según Landow (1995) no hay distinción entre los conceptos de hipermedia e hipertexto, ya que:

La expresión hipermedia: simplemente extiende la noción de texto hipertextual al incluir información visual, sonora animación y otras formas de información. Puesto que el hipertexto, al poder conectar un paisaje de discurso verbal a imágenes, mapas, diagramas y sonido tan fácilmente como a otro fragmento verbal, expande la noción más allá de lo meramente verbal (Landow, 1995, pág. 16).

El hipertexto, por tanto, modifica la manera cómo se concibe la lectura, pero, también la manera cómo se concibe al autor y al lector. Ya que el autor tiene que desdoblarse para lograr impactar al lector y convertirlo en un consumidor activo de la obra. Para Aguilar (2015) “la virtualidad que reside en el hipertexto consiste en la fusión de dos procesos, lectura y escritura, de esta forma el texto que se lee no sólo se transforma en la medida en que el lector elige sus propias rutas, sino incluso las construye, las escribe” (Aguilar, 2015, pág. 208).

Si bien, según Landow (1995), los hábitos de lectura convencionales siguen válidos dentro de cada lexía (unidad mínima de sentido de un texto), “una vez que se dejan atrás los oscuros límites de cualquier unidad de texto, entran en vigor nuevas reglas y experiencias” (Landow, 1995, p. 16). Así es cómo el hipertexto, y, por lo tanto, la narrativa transmedia, provocan que los consumidores se acerquen a la obra electrónica de otra manera, como co-creadores en potencia, lo que en los últimos años dará pie a que los contenidos transmedia tengan tanto éxito comercial. Y, gracias a esa virtud que caracteriza este tipo de obras, es factible considerar su potencial como herramientas para acercar a los jóvenes a la lectura.

### **Narrativa Transmedia: El concepto transmedia**

El término “transmedia” fue utilizado por primera vez por Marsha Kinder (1991: pág. 2), quien acuñó el término *intertextualidades transmedia* para describir las relaciones intertextuales entre diferentes narrativas mediáticas. En un principio, el concepto transmedia se entendió como un fenómeno que explicaba la expansión económica de los productos anunciados en la televisión. Gracias a la publicidad que se transmitía en los programas de TV, la comercialización de los mismos se extendió más allá de las fronteras de la pantalla, donde los consumidores se sentían más identificados y cercanos a sus estrellas o programas favoritos:

La mañana del sábado estadounidense tiene muchos ejemplos de intertextualidad transmedia entre televisión, películas y juguetes. Incluso en los primeros días de la radio y la televisión, se utilizan con frecuencia la promoción de productos de un patrocinador o un objeto relacionada con los programas (como el decodificador Captain Midnight ofrecido en 1942, o el juego de mesa capitán Vídeo y Cisco Kid, tablilla ofrecido en 1950) para evaluar la popularidad de un espectáculo, sino para la década de 1980 esta intertextualidad y su mercantilización se habían elaborado en gran medida y se intensificó<sup>6</sup> (Kinder, 1991, págs. 38,119).

Dicho acercamiento se lograba a través de la adquisición de artículos que se promocionaban en las series televisivas. En este sentido, exponemos que la función de lo transmedia tenía un enfoque propiamente económico. Este sistema fomentaba la compra de productos para sentirse parte de la serie o saga que seguían en la TV. Si bien el concepto de Kinder solamente abarca la génesis de la transmedia no alcanza a dilucidar el impacto que dicha estrategia comercial tendrá dentro de las producciones de las industrias culturales en los próximos años.

Bajo la idea anterior, Henry Jenkins, profesor de la Universidad del Suroeste de California (USC Annenberg), retoma el término *transmedia* de Kinder (1991) para referirse al nuevo fenómeno de *convergencia* mediática que domina el mundo y le agrega el concepto *narrativo* para referirse a la historia que se cuenta y no solo a la función de flexibilidad que tiene el producto en sí. En este sentido,

---

<sup>6</sup> Mi traducción.

encontramos más acertado y más cercana a nuestro trabajo las premisas de dicho autor, ya que pone de relieve el potencial de las narrativas transmedia no solo como fenómenos culturales, sino como una herramienta que podría utilizarse para atraer a los jóvenes a la lectura. A continuación, discutiremos tal cuestión.

El enfoque que este autor le da al término gira en torno a los diferentes medios de comunicación y su alcance con las personas que consumen el producto en las diferentes plataformas en que se presenta, es decir, desde una perspectiva que se encuentra más cercana a lo sociológico. La particularidad que caracteriza a la narrativa transmedia es, como bien señala Jenkins (2012), la relativa independencia que cada historia tiene en su respectiva plataforma respecto a las demás; tal cualidad permite que los usuarios se vuelquen por el medio digital preferido. Cabe señalar que para que la narrativa transmedia sea exitosa, las historias deben estar construidas de manera tal que el lector se encuentre frente a una red que conecta un medio con otro. Lo anterior trae consigo que el consumidor salte entre las diversas plataformas que ofrecen formas de entretenimiento relacionadas entre sí, pero no iguales, provocando una dinámica entre los mismos, es decir, medios, usuarios, historias. Por tal razón, elegimos el concepto operativo de Jenkins para esta tesis, ya que la propuesta de dicho autor se centra en las dinámicas que los consumidores tengan alrededor de un contenido transmedia. Es decir, la manera en que reaccionan como público ante un objeto cultural. Además de que su trabajo junto al de Scolari, es el que más se acerca al ámbito educativo, ya que, como veremos más adelante, dicho autor apuesta por la narrativa transmedia como una herramienta que se puede utilizar para el aprendizaje.

En el contexto iberoamericano, Carlos Scolari aborda el tema de la narrativa transmedia desde una línea basada “en la tradición semiótica y narratológica” (Scolari, Garín, y Guerro., 2012, pág. 80); Scolari expone que:

El transmedia storytelling se caracteriza por desarrollar mundos narrativos multimodales que se expresan en múltiples medios, lenguajes y entornos de

comunicación. Las narrativas transmediáticas proponen una expansión del relato a través de la incorporación de nuevos personajes o situaciones; al mismo tiempo, los usuarios participan en esta expansión del mundo narrativo creando nuevos contenidos y compartiéndolos en la red (Scolari, y otros 2012, pág. 80).

Scolari se centra en la función de expansión que la narrativa transmediática ofrece. La línea de investigación que este autor ha seguido en los últimos años, está muy cercana a la de otro teórico estadounidense que puso en boga la temática sobre las herramientas TIC y su capacidad hipermediática: Henry Jenkins. Si bien, aquí nos centramos en las premisas de Jenkins, cabe destacar el trabajo de dicho autor, ya que también explora el posible uso de las narrativas transmedia en contextos educativos.

Algunas sagas, sean literarias, fílmicas o de series televisivas, son un ejemplo claro de la narrativa transmedia. Hablamos de programas de televisión como: *Los Pitufos* (Peyo), *Las Tortugas Ninja* (Nickelodeon), *Lost* (ABC); los libros y demás productos derivados de *Harry Potter* (J.K. Rowling), *Las Crónicas de Narnia* (C. S. Lewis), *Crepúsculo* (Stephanie Meyer), *El Señor de los Anillos* (J. R. R. Tolkien), *Los Juegos del Hambre* (Suzanne Collins); los comics o videojuegos como *Resident Evil* (desarrollados por Capcom y creados por Shinji Mikami) y *Mario Bros* (Nintendo), así como las distintas franquicias de *Marvel Comics*. Todas las sagas antes mencionadas se han convertido en fenómenos masivos que han generado grandes ganancias en sus propias plataformas de presentación original. El éxito obtenido ha generado un desplazamiento y diversificación a otros medios para su explotación económica. Henry Jenkins apuesta por una mirada sociológica sobre el estudio de la narrativa transmedia y cómo las sociedades de la *convergencia* responden a dicha cuestión. Cabe destacar que algunos autores como Dena (2009) establecen una tipología respecto al transmedia tales como transmedia franquicia, *marketing* y nativo. En el caso de esta tesis hicimos un acercamiento conceptual a los términos transmedia desde sus orígenes en el marketing y posteriormente hablamos de franquicia, la cual referirnos a los productos de consumo cultural como Mario Bros (Nintendo) o Marvel Comics, por



ejemplo. No obstante, la novela *La Flauta de Acuario* es una obra que responde a una narrativa transmedia nativa, ya que, según Alcudía, Legorburú y Barceló (2012): “fueron pensados con vocación transmedia desde su inicio, mientras que los primeros usualmente son expandidos a otras plataformas derivados de su éxito comercial” (pp. 425-426).

Como se ha revisado brevemente en este apartado, el fenómeno de la transmedia se ha tratado desde diversas perspectivas; no obstante, consideramos que las indagaciones sobre tal objeto de estudio son aún recientes e incipientes para afirmar que se cuenta con un cuerpo teórico completo sobre la temática. Muchos de los autores se han acercado a la investigación transmediática desde una postura en particular, lo cual deja, frecuentemente, huecos en el análisis, la comprensión y los alcances de los resultados.

### **La narrativa transmedia como una herramienta educativa**

En este trabajo abordamos la narrativa transmedia desde el concepto operativo y enfoque que propone el estadounidense Henry Jenkins, ya que este autor trabaja la expansión que ha tenido, en los últimos años, dicho fenómeno mediático de manera muy extensa y muy a la vanguardia. Dado que el mencionado autor se acerca al tema desde los estudios culturales, su mirada abarca los usos sociales, así como las dimensiones económicas, culturales y educativas del fenómeno, es decir, su línea de investigación es una de las más completas en la actualidad.

En este sentido, el fenómeno transmedia nos interesa como objeto de estudio complejo, ya que consideremos, está en el centro de fenómenos sociales y culturales emergentes que abarcan creación, producción y consumo de productos culturales innovadores. Lo anterior confluye con el auge de las redes sociales, que permiten que la audiencia interactúe en formas por demás dinámicas en la construcción y distribución de información en torno a los contenidos que sigue. En

los seguidores (a veces denominados *fans*), reside el poder principal de la *cultura de la convergencia*. Para Jenkins (2008):

La convergencia no tiene lugar mediante aparatos mediáticos, por sofisticados que éstos puedan llegar a ser. La convergencia se produce en el cerebro de los consumidores individuales y mediante sus interacciones sociales con otros. Cada uno de nosotros construye su propia mitología personal a partir de fragmentos de información extraídos del flujo mediático y transformados en recursos mediante los cuales conferimos sentido a nuestra vida cotidiana (Jenkins, 2008, pág. 15).

Es por ello que en esta investigación se propone el uso del círculo de lectura enriquecido, como una herramienta que ayudará a observar la experiencia compartida de la lectura transmediática entre adolescentes, incorporando un elemento cotidiano para los jóvenes, que es el uso de Facebook.

En otro orden de ideas, la convergencia de los medios masivos ha venido a reconfigura la manera en que nos acercamos a lo que leemos, vemos y compramos, es decir, a lo que consumimos, si bien, el consumo de los libros no ha muerto, sí han cambiado las convenciones y los soportes en los que el espectador se acerca. En este sentido, García, Gerber, López, Nivón, Pérez, Pinochet y Winocur (2015) comentan que:

Se trata, ya sabemos, de un proceso de recomposición de la cultura a escala mundial. Ahora, la convergencia digital está instaurando una integración multimedia que permite ver y escuchar en el teléfono móvil audio, imágenes, textos escritos y transmisión de datos. Ni los hábitos actuales de los lectores-espectadores-internautas, ni la fusión de empresas que antes producían por separado cada tipo de mensajes, permite ya concebir como islas separadas los textos, las imágenes y su digitalización (García, y otros, 2015, pág. 4).

Debido a la creciente convergencia mediática en la que todos vivimos actualmente, no es difícil que nos convirtamos o que ya seamos, de alguna

manera, consumidores de narrativas transmedia, las que han sido aceptadas y consumidas principalmente por los jóvenes, ya que son éstos los que se encuentran la mayoría del tiempo navegando en las diversas plataformas multimedia. Henry Jenkins, quien prologa el libro de Herr-Stephenson, Alper, Reilly, y Jenkins., (2013), expone que: en los últimos años, los textos y prácticas asociadas con transmedia se han desarrollado a través de conversaciones activas entre las comunidades de fans, creativos, artistas, ejecutivos de la industria del entretenimiento, académicos, políticos...” (Jenkins en Herr-Stephenson y otros., 2013, p. 1). Así estos autores vislumbran a las narrativas transmedia como una herramienta lúdica de aprendizaje que puede impactar de manera positiva entre los niños y adolescentes del siglo XXI. En palabras de Dudacek (2015):

La narrativa transmedia como elemento lúdico en la educación, a través de varias plataformas tales como comics, libros, videos cortos, videojuegos alternativos y películas o documentales debería incrementar el fortalecimiento de los tópicos de estudio, simplificar el proceso de memorización de conocimiento, la habilidades y hacer el proceso de enseñanza más efectivo y entretenido (Dudacek, 2015, pág. 2).

Tales autores afirman que la narrativa transmedia ofrece la oportunidad de navegar por distintos universos narrativos lo que expande la posibilidad de aprendizaje en distintos planos narrativos y lo más valioso es que la lectura se realiza desde una dinámica de entretenimiento, que atrae al lector, especialmente el joven, a navegar por esos universos. Jenkins (2013) insiste en que el “multimodal, la naturaleza multi-situada (es decir, en diferentes planos narrativos y soportes mediáticos) de muchas producciones transmedia desafían a los jóvenes a usar variadas habilidades textuales, visuales, y las habilidades de alfabetización mediática para decodificar y re mezclar elementos multimedia” (Jenkins en Herr-Stephenson y otros., 2013, p. 2). Por medio de esta interacción entre los lectores y el producto transmedia es que los jóvenes se ven inmersos en un universo narrativo que los impulsa a mantenerse atentos, los captura y los vuelve protagonistas activos de su propio aprendizaje. Para Jenkins:

La narración transmedia es la estética ideal para la era de la inteligencia colectiva, (...) funciona como un activador textual -poniendo en movimiento la producción, evaluación y archivo de la información (...). La narración transmedia expande aquello que puede ser conocido respecto a un particular mundo ficcional dispersando la información, [de modo que] los consumidores pasan a ser cazadores y recolectores moviéndose a través de las distintas narraciones tratando de armar una imagen coherente de la información dispersa. (Jenkins, 2007, pág.1)

Por tanto, podemos inferir que dicha herramienta que combina texto y elementos multimedia propone una experiencia de aprendizaje lúdica. Respecto a la inteligencia colectiva que señala Jenkins, abordaremos el tema oportunamente.

Las narrativas transmedia tienen ese factor lúdico y contemporáneo que hace que los jóvenes se acerquen a ella de manera natural y que su constante interacción refuerce el aprendizaje. Teske y Horstman (2012) al respecto señalan que:

...aunque destinado a ser asociado con el resultado de entretenimiento entretelado de historias a través de los medios de la industria, el término 'comprensión aditiva' parece de particular importancia para situaciones de aprendizaje, también, ya que pone de relieve el grado en que cada nuevo texto añade a nuestra comprensión de la historia como un todo (Teske y Horstman, 2012, pág. 2).

Para Loertscher y Woolls (2014), la narrativa transmedia no sólo es una franquicia que funciona para su consumo en masa, sino que: "permite participación en una narrativa de una manera poderosa y original". Y aunque este tipo de narrativas no aparece como un llamativo complemento al plan de estudios, "se convierte en una forma simplificada de inserción en la alfabetización en medios de comunicación y en alfabetización de tecnología" (Loertscher y Woolls, 2014, pág. 2).

Por su parte, Zorrilla (2015) manifiesta que, en contraste con las industrias del entretenimiento, el contenido educativo en el siglo 21 cuenta con menor presencia en medios de transmisión masiva (*broadcast*), tales como TV y radio, pero que, los mismos formatos mediáticos cada vez tienen mayor disponibilidad en línea en forma de clips o a través de sitios como *YouTube* y *Vimeo*. Por tanto, las intertextualidades transmedia entre recursos educativos en diferentes soportes mediáticos son posibles, aunque ahora en un ambiente de medios enriquecidos (*rich media environment*) donde todos los medios convergen en la Web. La misma autora señala a partir de su investigación, que los productores de contenido educativo no están aprovechando todas las ventajas de las intertextualidades transmedia.

En este sentido Jenkins (2013) expone:

Creemos que las narrativas transmedia tienen el potencial de ser una valiosa herramienta para el aprendizaje que se ocupa de algunos de los retos más urgentes que enfrenta la educación actual, lo anterior se logra, ya que las narrativas que requieren una inmersión por parte lector; las historias están interconectadas con otras historias y, por lo tanto, la lectura es dinámica. Las narrativas transmedia se involucran en alfabetizaciones múltiples, incluyendo textuales, visuales, y alfabetizaciones en medios de comunicación, así como las inteligencias múltiples. Eso es muy atractivo y permite el intercambio social importante entre los estudiantes (Jenkins en Herr-Stephenson y otros., 2013, p. 2).<sup>7</sup>

Es posible inferir de la cita anterior que las narrativas transmedia también potencian la socialización de los contenidos y las habilidades multimedia (concepto que ampliamos más adelante) entre los estudiantes, lo cual viene a enriquecer el proceso de aprendizaje de los participantes. Si bien, lo que interesa a este trabajo es generar interés por la lectura transmedia a través del círculo de

---

<sup>7</sup> Mi traducción

lectura enriquecido, es importante destacar lo que algunos teóricos ponen de relieve sobre las bondades de usar narrativa transmedia en ámbito escolar, ya que la población que interesa en este trabajo es la juvenil especialmente la de educación secundaria.

## **La lectura**

La escritura y la lectura son las herramientas con que la humanidad ha contado para conservar y divulgar su historia. Desde las pinturas rupestres hasta las actuales TIC, el compartir conocimiento a través de la palabra ha cambiado de plataforma, no así de objetivo.

En este trabajo tomamos la definición de Jitrik (1997), quien expone que “leer es un hecho cultural” (Jitrik, 1998, pág. 56), en efecto, leer es un proceso cultural que no solamente reside en decodificar y codificar los significados de las palabras en un texto, sino que obedece a toda una actividad social. Y en este sentido, el lector, como sujeto social, importa, ya que es quien le da re significación al texto.

Para apoyar esta idea también tomamos el pensamiento de Jauss (1997), teórico de la recepción literaria, quien señala que: “el mensaje –texto es un hecho, pero también es un hecho la reacción del lector y público ante el texto” (Jauss citado en Pozuelo, 1983, pág. 76). Dicho autor pone de relieve que el público que recibe la obra literaria también es importante, ya su éxito depende de la respuesta lectora de la sociedad en que la obra es distribuida. Desde esta postura podemos también inferir que además de la cultura, la economía y los cambios políticos han influido en las prácticas y los hábitos lectores de las personas desde siempre. Pero también han influido la escuela, las industrias de entretenimiento y, en los últimos años, la irrupción de la imagen y el sonido.

Por lo tanto, en este trabajo consideramos a la lectura como una práctica de consumo social; pero sobre todo como un movimiento activo; para Jauss: “el público es una fuerza histórica y co-creadora que proporciona a la obra un carácter dinámico” (Jauss, 1977, pág. 68). Desde la premisa de Jauss, los lectores frente al libro o frente a cualquier medio de consumo (como objeto cultural) tiene una relación particular; es decir, se ciernen sobre ellos patrones de conducta social, deseos, criterios que harán que dicha obra sea consumida por otros, gracias a las recomendaciones de los primeros o que simplemente quede relegada a segundo plano. Con todo, el público, como consumidor final de un producto, será quien impone las reglas del juego para que un objeto cultural (una película, un video, una canción, una serie) tengan éxito o no (en la mayoría de los casos).

También Jauss señala una actitud co-creadora que le da un carácter dinámico a la obra; en este sentido, la novela transmedia pide a los lectores un papel activo dentro del consumo de las historias que se cuentan, ya que los vuelve cómplices del juego, los invita a pensar y a volverse co-autores de la historia y a reconfigurar, por lo tanto, el papel del autor, del lector, pero también de la obra en sí, ya que la naturaleza estructural de la obra incita a los lectores a construir de manera activa, autónoma e independiente significados. Los FanFic<sup>8</sup> son una muestra plausible de que los contenidos transmedia permiten al lector su inserción en el universo y los vuelve co-creadores.

En otro ámbito, Jauss expone que:

La historia de las recepciones distintas de cada texto nos hará evitar la pregunta por el “sentido del texto” para interesarnos por qué un texto tiene un determinado sentido para un determinado grupo de lectores, en el convencimiento de que no

---

<sup>8</sup> Se denomina así a las personas que siguen un programa de Tv, película, libro, videojuego, etc. en cualquier medio pero que además de consumir también produce contenidos sobre el universo narrativo de dichos contenidos.

hay una lectura válida (con frecuencia para cada época la suya) sino muchas recepciones distintas (Jauss, 1977, pág.77).

Desde la postura de Jauss sobre centrarnos en el “por qué un texto tiene sentido en determinado grupo de lectores”, tomando en cuenta que la lectura siempre va a estar influenciada por la sociedad desde la que se lee, y los cambios que en ésta se produzcan, este trabajo pretendió acercarse a los adolescentes (en secundaria específicamente) y su experiencia lectora frente a una novela transmedia y el círculo de lectura enriquecido.

Según Jauss, la lectura va más allá de lo que el libro (o cualquier objeto de consumo) nos proporciona, también influyen los ojos del que lo lee (consumidor): un adulto, un joven, un niño, un militar; también influye el bagaje cultural desde el que se sitúa: un japonés, un chicano, un argentino, leemos desde nuestro contexto. En este orden de ideas, el lector se ve modificado por las convenciones con las que se enfrenta a textos transmedia que ya no se leen solamente en papel, sino que se consumen en otros soportes mediáticos. Parafraseando a Jenkins (2008), las narrativas transmedia buscan lectores activos que sean capaces de seguir flujos de historias por esos diferentes medios. Y esto es al final lo que la narrativa transmedia busca en el ámbito educativo, generar esas habilidades en el lector (consumidor) dentro de los flujos de historias, sacarlo de su posición pasiva y moverlo a una actitud crítica, activa y co-creadora.

Creemos que ahí yace el poder de las narrativas transmedia para atraer a los lectores (consumidores), en que los invita a ser parte de sus distintos niveles dentro de su universo y a utilizar herramientas que ya conocen para hacerlo, los contenidos transmedia que se pueden seguir en libros, películas, videojuegos, en plataformas que los chicos ya conocen y a las que pueden acceder con facilidad; además, pueden participar (co-crear) del flujo de la historia, ya que se sienten identificados con lo que leen y el medio en que lo hacen.



Visto desde otro ángulo, ya señalamos en un apartado anterior que la hipermedia y el hipertexto son los elementos de la estructura transmedia. Bajo dicha premisa podemos apoyarnos en Landow (1995) quien, expuso sobre los beneficios del hipertexto en el ámbito educativo, ya que está estrechamente ligado con la transmedia. Este autor hacía referencia a la reconfiguración del autor y del lector respecto a la literatura electrónica y el impacto positivo en el aprendizaje de los jóvenes; si bien, dicho teórico no hace referencia a la narrativa transmedia, siembra las primeras premisas sobre la literatura electrónica (hipertexto).

Para Landow (1995), el hipertexto no es nada nuevo respecto a su relación con la literatura; dicho autor encuentra en Roland Barthes una similitud en la descripción de textualidad y lo que él acuña como hipertexto electrónico. Según Landow estos dos conceptos se enlazan porque su ideal de textualidad es: “un texto compuesto de bloques de palabras (o de imágenes) electrónicamente unidos en múltiples trayectos, cadenas o recorridos en un textualidad abierta, eternamente inacabada y descrita con términos como nexos, nodos, red, trama y trayecto” (Landow, 1995, pág. 14).

En este sentido el hipertexto también propone bloques de lectura que deben ser leídos de manera no secuencial y donde el lector puede entrar al mundo de la historia por donde mejor guste hacerlo. Ésta es una de las principales características de la narrativa transmedia. Ésta propone una historia diferente en cada plataforma, pero que obedece a los cánones del universo de la historia original, por la que el consumidor (lector) puede acercarse por el medio que más le guste.

Consideramos que la narrativa transmedia puede lograr captar la atención de los jóvenes lectores que están familiarizados con la lectura fragmentaria y en pantalla, ya que la misma es la más cercana a lo que habitualmente hacen al leer historias que consumen en distintos medios.

## La lectura entre los jóvenes: ¿escasa o diferente?

Definiremos al lector desde el concepto de Larrañaga y Yubero (2010) quienes señalan al “lector-estudiante o lector habitual [como] aquel estudiante (persona) que se interesa por leer, lee variedad de textos, valora positivamente su relación con la lectura y la disfruta y compra libros por una motivación intrínseca a la lectura” (Larrañaga y Yubero, 2010, p. 6). En este sentido, también debemos agregar a los estudiantes que leen por placer en las bibliotecas o que obtienen los libros bajo préstamo; así mismo los que adquieren *e-books* y disfrutan leer más en pantalla.

Nos encontramos ante estudiantes que manifiestan poco interés en las lecturas escolares porque las mismas son impuestas por el sistema educativo; los libros que se supondrían recreativos, en el marco de su formación, se perciben como alejados de sus intereses personales, lo que se suma a dinámicas en las que prevalece una filosofía que valora la práctica lectora por medio de evaluaciones muy ortodoxas, como los tradicionales controles de lectura o cuestionarios que dejan de lado la parte recreativa de tal hábito. Joëlle Bahloul (2011) pone de relieve tal cuestión:

Es importante hacer aquí una observación sobre los lectores adolescentes [...] al igual que sus contrapartes de esta categoría de lectores, en cuanto desertaban del sistema escolar abandonaban la “literatura válida” que debían leer por obligación cuando estaban en la preparatoria. También dejaban de leer a la “gran literatura” de Émile Zola, Víctor Hugo, Baudelaire y Rabelais, y la cambiaban por la literatura que les gustaba, es decir, novelas gráficas (“bande dessinée”, historietas) y revistas para jóvenes, lo que de hecho los hacía cambiar de un tipo válido de lectura hacia una “rebelde”, en cierto sentido (Bahloul, 2011, pág. 24)

En el plan formativo, el hábito lector ha sido un tema del que se ha hablado mucho en los ambientes educativos, ya que éste se encuentra escasamente presente tanto en la esfera académica como en la del entretenimiento. Se podría

plantear que el problema del escaso ejercicio de la lectura radica en que no se fomenta la misma a una temprana edad (niño, adolescente), y en los casos en los que sí se lleva a cabo, debe considerarse si se hace de manera motivadora o recreativa y no como una obligación escolar, ya que “a pesar de los logros alcanzados por el sistema educativo nacional, éste no ha sido capaz de transmitir a la población la necesidad y el gusto por la lectura como una actividad de grandes beneficios individuales y sociales” (del Ángel, 2007, pág. 12).

Como se ha visto en las estadísticas del estado de la cuestión, el caso de los jóvenes es de particular interés, pues no sólo pertenecen a una población que se caracteriza por bajos niveles de hábitos lectores en papel, sino que representan las primeras generaciones de lectores que acceden a la información en otro tipo de formatos y soportes digitales. En este sentido, podría ser que los adolescentes no leen libros, pero sí leen en otro tipo de soporte, el digital.

Los jóvenes de hoy no leen de la misma forma que las generaciones pasadas. Entre los expositores de planteamientos relacionados con la escasa lectura juvenil está Pindado (2004), quien explica que “los bajos índices de lectura guardan una estrecha relación tanto con la importancia del ocio electrónico en la vida de los adolescentes actuales como con la modificación de sus hábitos lectores”; pero, además que “los medios de comunicación constituyen un todo desde el punto de vista temático y que lo que les gusta en el ámbito audiovisual les atrae también en el impreso” (Pindado, 2004, pág. 169).

En efecto, las TIC han cambiado la manera en que concebimos la lectura. Los adolescentes invierten su tiempo en otras lecturas, no sobre papel, y lo hacen a través de los diversos dispositivos tecnológicos que existen hoy en día: tabletas, móvil, computadora. Cada día es más común que los adolescentes de secundaria y preparatoria dirijan su mirada hacia los dispositivos electrónicos y no al libro de texto para hacer su lectura. Existen estudios que prueban que los estudiantes centran su tiempo de ocio para leer sobre sus temas favoritos en la red, ya sea

revista de chismes, blogs de información, moda, videojuegos, ropa, etc. Tal es el caso del estudio de Pindado (2004), quien responde a la *pregunta ¿qué lecturas prefieren los jóvenes?* de la siguiente manera:

Ocasionalmente hemos comprobado que hay chicos que se enganchan a la lectura a partir de algún título cuya historia les ha interesado, descubriéndoles el placer de ella. Otras veces se han interesado por la historia escrita a raíz de una película. Es el caso de «El señor de los anillos». Por temas, a los chicos les gustan la acción y la aventura, seguido de temas de intriga y suspense, un ingrediente siempre interesante tanto para la literatura juvenil como para el cine. Y tras ellos, la ciencia-ficción (Pindado, 2004, pág. 171).

Por su parte, Cabero expone que “nos encontramos con un nuevo tipo de alumno producto de haber nacido en una sociedad fuertemente tecnificada, donde éstas [las TIC] se han convertido en elemento básico para su comunicación e interacción social” (Cabero J. , Los retos de la integración de las TICs , 2007, pág. 36). Es decir, hoy en día las TIC ofrecen toda una gama de posibilidades para acceder a la información que es leída en pantallas, ya sea de computadoras, tabletas o celulares; los jóvenes son los mayores usuarios de dichas herramientas, lo que los sitúa frente a una alternativa de lectura que podría ser muy rica y atractiva. En este sentido, nos referimos a la lectura digital, ya que los jóvenes acceden a la información en soportes digitales. Paredes (2013) comenta:

Mucho de lo que hoy se lee se hace a través de Internet. Por ello es muy importante plantear y analizar las relaciones entre tecnología y educación, toda vez que -como docentes- nos encontramos frente a la supuesta, aunque realmente falsa, no lectura o disminución de la lectura entre los jóvenes. Ellos leen en pantalla y lo hacen de manera diferente a como se lee en formato de papel. Suelen leer, por lo general, muy superficialmente. Hacen sus trabajos escolares e incluso de estudios superiores recurriendo al “copia y pega”. Todo ello es cierto, pero también que leen y escriben mucho más de lo que se hizo en generaciones anteriores (Paredes, 2013, pág. 4).

Este autor nos presenta un panorama similar al de Cabero; aunque, el autor también nos invita a hacer una revisión del uso de dichas herramientas en el ámbito pedagógico y en el hogar, ya que la lectura que los jóvenes hacen a través de dichas herramientas es fragmentaria y, por ende, poco significativa para efectos educativos. Sin embargo, a decir del autor antes citado, el uso de las TIC para leer y escribir entre jóvenes es mucho mayor comparado con los lectores tradicionales que optan por el libro en papel. Al respecto Cabero plantea:

...nos encontramos en un momento histórico en el cual al libro de texto le ha salido un verdadero competidor como tecnología predominante en el acto instructivo, como nunca había ocurrido anteriormente en la historia de la educación, y ese medio del que hablamos como podemos imaginarnos es Internet. Nunca ningún medio, ni ocurrió con la radio, ni con la televisión, ni con los equipos informáticos, fue un verdadero competidor, con la pretensión de suplantarlo, como ocurre en la actualidad con Internet. Aunque desgraciadamente muchas veces lo único que hemos hecho es cambiar de soporte de presentación, y no hemos realizado ninguna transformación más (Cabero, 2007, p. 40).

Esta afirmación, si bien aplica para cierto tipo de jóvenes, no es universal. Los hábitos de lectura y escritura en línea no son homogéneos entre la población joven, como nunca lo han sido, con o sin tecnologías de por medio. En este sentido, las narrativas transmedia son una excelente herramienta, ya que, por su propia estructura, están diseñadas para ser leídas de manera no secuencial. Landow (1995) apoya esta premisa, ya que sostiene que “al empujar al estudiante hacia un pensamiento no lineal, es muy probable estimular los procesos de integración y de puesta en contexto en un grado inalcanzable con las técnicas de presentación lineal” (Landow, 1995, págs. 154,155).

Pareciera que nos hallamos ante un cruce de caminos entre lo impreso y lo digital, en el que los jóvenes optan por seguir la ruta de internet y de los contenidos digitales. Sin embargo, a pesar de la variedad de contenidos en línea, no podemos obviar que continúa existiendo una sólida industria editorial que

ofrece un sinnúmero de textos que no están disponibles en línea, lo mismo que ediciones antiguas resguardadas en las bibliotecas, que no han sido digitalizadas.

La discusión sobre la lectura en los salones de clases y fuera de ellos ha sido tema permanente en la historia de la educación. El problema gira en torno al poco interés, tiempo de lectura, comprensión lectora que muestran los jóvenes por la lectura en general; no obstante, en años recientes la adopción de las TIC ha propiciado una posible alternativa para tratar de resolver dicho problema. Entre las nuevas opciones que las TIC pueden aportar a la didáctica se encuentran las narrativas transmedia.

### ***Neo-millennials, fan fiction y prosumers***

Muchos jóvenes del siglo 21 son lectores transmedia, aún sin saberlo, porque nacieron en un mundo permeado por la tecnología. A esta generación se le ha denominado de formas diversas. En este trabajo utilizaremos la etiqueta de *neo-millennials*.

En esta generación, los chicos: “pierden mucho tiempo comunicándose y socializando vía medios digitales... [La] gente joven puede ser descrita como lo que muchos llaman ‘nativos digitales’, teniendo el lenguaje de la computadora como su lengua madre” (Olin-Scheller y Wikström, 2011, pág. 66). Por tal razón, consideramos que las TIC constituyen una pieza clave para atraer y fomentar la lectura entre los más jóvenes, ya que se extienden más allá de los salones de clases, constituyen un ecosistema de distintas plataformas mediáticas y pueden accederse prácticamente en cualquier momento y lugar.

Antes de exponer las bondades de las tecnologías al servicio de la educación debemos discutir las limitaciones o posibles debates de su uso en Latinoamérica debido a las brechas digitales. En países del tercer mundo, en este caso América Latina, hablar de neo-millennials supone un reto, ya que las **brechas digitales**

que se ciernen sobre los distintos países de dicho continente ha sido tema de discusión en muchos artículos académicos (Cabero 2004) (Ballester, 2002), ya que en muchos casos la población no tiene acceso a internet u otras herramientas tecnológicas, ni a servicios básicos como electricidad, comida; servicios médicos y educación. Para Cabero (2004) las brechas digitales:

Se refiere a la diferenciación producida entre aquellas personas, instituciones, sociedades o países, que pueden acceder a la red, y aquellas que no pueden hacerlo; es decir, puede ser definida en términos de la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante las nuevas tecnologías. Siendo en consecuencia estas personas marginadas de las posibilidades de comunicación, formación, impulso económico, etc, que la red permite. Y por tanto son excluidas y privados de las posibilidades de progreso económico, social y humano, que al menos teóricamente las nuevas tecnologías nos ofrecen (Cabero, 2004, p. 2).

A pesar de las brechas digitales en Latinoamérica, existen países que han intentado paliar los graves problemas; podemos apelar a que en los últimos años se ha incrementado la oportunidad del acceso a la tecnología y, en la mayoría de los casos, son los jóvenes quienes hacen uso de ella. Al respecto García (2012) expone que:

En México, el acceso a internet se encuentra limitado a un sector reducido de la población aun cuando ya se manifiesta la tendencia al crecimiento en los últimos datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares (2011). De acuerdo con los distintos estudios (AMIPCI) 2010, INEGI 2010, WIP 2011), 32,8 millones de personas, poco más de una cuarta parte de la población tiene acceso a la red, sin embargo, en el mapa demográfico digital de México nos muestra que contamos con un bono demográfico digital juvenil, ya que la población internauta está constituida principalmente por jóvenes urbanitas, clase mediera, educados y conectados (García, 2012, pág. 118).

Los nativos digitales (Prensky, 2001) están acostumbrados a seguir flujos de información que transitan a través de diferentes medios digitales y/o físicos. Muchos de estos lectores son capaces de leer y dar seguimiento a una historia en distintos medios, en línea y fuera de línea, pasando por los cómics, los libros, el cine, las series de televisión, blogs en el internet, redes sociales y videojuegos. Así, pareciera que la narrativa está presente en la vida de los adolescentes en forma permanente: “la condición interconectada de la ‘convergencia’ hace posible que la industria desarrolle historias de gran complejidad que invitan al público a interactuar buscando nueva información y estableciendo conexiones entre contenidos mediáticos dispersos” (Jenkins, 2008, págs. 15-29).

Los ***fans***, llamados así popularmente, son, en la era de la convergencia, importantes activos para las industrias culturales. Más que consumidores, los ***fans*** son agentes activos en el proceso comunicativo; al respecto Jenkins comenta que “más que hablar de productores y consumidores mediáticos como si desempeñasen roles separados, podríamos verlos hoy como participantes que interaccionan conforme a un nuevo conjunto de reglas que ninguno de nosotros comprende del todo” (Jenkins, 2008, pág. 3). En este nuevo momento histórico de la sociedad del conocimiento las líneas claras entre productores y consumidores se han ido desdibujando paulatinamente; no obstante, las industrias culturales insisten en mantener el control sobre los contenidos que generan.

Con este nuevo giro del público, antes meramente receptor y ahora emisor y receptor, es preciso referirnos a conceptos emergentes como ***prosumidores y fan fiction (FanFic)***. Tales términos son comunes en el lenguaje de los Estudios de los Nuevos Medios. Es importante conocerlos para comprender cabalmente la dinámica de la narrativa transmedia. *Prosumidor* es una palabra deriva del inglés *prosumer*, la cual conjunta en este término las palabras de *producer* y *consumer*.

Una persona que no solamente quiere escuchar, ver o leer diferentes textos, sino también está ansiosa por ser una participante activo en el contenido [...] como los



fans, los prosumidores están ocupados en crear trabajo de fan, es decir, texto, imágenes, películas basadas en un material ya publicado (Olin-Scheller y Wikström, 2011).

El *fan fiction*, en adelante FanFic, es una forma de creación y de expresión de los **prosumidores** y se refiere a los trabajos creados tomando como inspiración contenidos producidos por las industrias culturales. Lo importante de este fenómeno es que se da de manera social, en línea, en espacios web en los que confluyen los creadores y lectores de *FanFic*, quienes son también lectores de los contenidos transmedia que dan origen a dichas creaciones, y que constituyen comunidades estratificadas de gran sofisticación, en las que hay lectores, escritores novatos, escritores experimentados y mentores. La producción de los fans en estos espacios es tan rica y transita por un proceso tan complejo de curación y de maduración, que en ocasiones llega a convertirse en referencia o inspiración para la franquicia que le dio origen, cerrando así el ciclo entre producción y consumo. El *FanFic* funciona también como un detonador que expande la historia y su universo.

Las narrativas transmedia tienen por naturaleza esta intención de hacer partícipe al *fan* para expandir la historia; esto resulta en un gran negocio para las industrias del entretenimiento que quieren conquistar a un público cada vez más fraccionado. Dentro de esta audiencia encontramos a los jóvenes, quienes están constantemente bombardeados por los productos de las industrias culturales que desean acaparar su atención y que logran hacerlo a través estrategias bien establecidas:

Las industrias culturales diseñan un conjunto de productos culturales destinados a proporcionar un sistema completo de interacción con la audiencia, haciendo posible a la vez todo tipo de formas de implicación y dedicación. De esta forma, las industrias culturales estructuran coordinadamente el juego y la implicación con los bienes culturales dentro de un sistema relativamente cerrado (Marshall citado en Belsunces, 2011, pp. 28-34).

Las narrativas transmedia suponen un nuevo horizonte de oportunidades no sólo como un negocio rentable para las industrias culturales, sino para otros campos como la política, el arte y la educación, entre otros. En este orden de ideas, se propone en el marco de este trabajo la experiencia de lectura de una novela transmedia para generar gusto e interés en la misma.

Uno de los aspectos que interesan en este trabajo es la interacción entre los lectores de una historia, como red social, y la iniciativa de algunos por participar en su construcción, tornándose prosumidores de las narrativas de su preferencia. Esta noción de tornarse co-creadores se expresa de muy diversas maneras: posteando un dibujo o fotografía; publicando un blog en internet o un video en YouTube, o bien escribiendo variantes y extensiones de la historia, que en ocasiones han derivados en libros completos adicionales a los originales de la franquicia. Las industrias culturales han desarrollado estrategias muy sofisticadas para atraer a los jóvenes hacia este deseo de ser parte de la historia. Debemos acotar que en este trabajo cuando hablamos de co-creadores nos referimos a las jóvenes que producen contenido alternativo a la historia transmedia que consumen, y que no precisamente están relacionadas con la industrial que las crea y distribuye; es decir, la co-creación no tiene un interés monetario sino lúdico y nace de los gustos de los propios fans. Con todo, queremos poner de relieve que entendemos que existen personas que trabajan para las empresas del entretenimiento y que co-crean productos para la franquicia con un fin ya sea monetario o para adquirir fama, éstos no lo hacen por pasatiempo.

La narrativa transmedia nos ofrece la posibilidad de presentar un texto o una historia a los adolescentes de educación secundaria de una manera más cercana a sus términos, a su lenguaje, algo con lo que están familiarizados y que no es tan rígido como los textos escolares tradicionales. Además, en este caso, el vínculo con las redes sociales permite promover la creación y formas diversas de expresión, echando mano de *multi-habilidades*, característica muy arraigada entre

los adolescentes contemporáneos. A propósito de lo anterior, Kaplan y Rakowski (2011):

Los medios de comunicación se desarrollan cada vez más de manera espontánea y colaborativa a través de sitios web como *Facebook*, *YouTube*, *Flickr* y *MySpace*. Para nuestros propósitos, se sugiere que una estrategia educativa exitosa podría beneficiarse de la incorporación de tecnologías orientadas-al-uso-en-equipo, las cuales son una parte integral de la identidad de esta generación (Kaplan-Rakowski y Rakowski, 2011, pág. 16).<sup>9</sup>

En función de todo lo expuesto anteriormente, suponemos que involucrar a los estudiantes en una experiencia transmedia, ya que la misma les dará la motivación de explorar herramientas de las redes sociales, transitar entre diferentes soportes mediáticos y trabajar en forma colaborativa, todo desde la comodidad de las aplicaciones y habilidades que ya tienen, tanto en el entorno escolar como en su tiempo libre. Lo anterior aunado a la posibilidad de ser parte de la historia al construir *FanFic* a partir de la lectura.

En este sentido, y, con base en que los *FanFic* participan de las producciones de sus obras, y que, de acuerdo con sus gusto e intereses, van a co-crear, inferimos que existen diferentes tipos de creación por parte de los mismo que en esta tesis denominamos: *reiterativa*: recicla información que está en la novela sin aportar nada nuevo o aportando muy poco; *afirmacional*: genera contenidos en apego al argumento de la obra; *creativa*: aporta nuevos elementos a la ficción que no están en la novela; *transformacional*: se aparta del argumento, pero hay poco desarrollo en la nueva vía propuesta transformacional expandida. Cabe destacar que pueden existir otro tipo de categorización de las mismas y esto corresponde al nivel de profundidad y gusto que los seguidores de una narrativa transmedia tengan. Por tal razón, en el círculo de lectura diseñamos actividades que tengan como resultado este u otro tipo de producción.

---

<sup>9</sup> Mi traducción.

## **Las habilidades mediáticas del neo millennial**

Según Jenkins y otros (2009) las habilidades mediáticas de los jóvenes neo millennials en el siglo 21 son: juego, representación, simulación, apropiación, multitarea, pensamiento distribuido, inteligencia colectiva, juicio, navegación transmediática, trabajo en redes y negociación. En este apartado nos referiremos a algunas, de manera general, y a las que se señalan como más importantes para caracterizar el perfil que los jóvenes de esta generación y que probablemente podamos detectar en las diferentes actividades que diseñamos para explorar y dar cuenta de las mismas, si bien las habilidades que dicho autor plantea no pueden ser generalizables a todos los jóvenes neo millennials.

Al respecto, existen posturas contrarias respecto al uso de la tecnología desde su implementación y las bondades que el uso de ésta supone, mientras algunos autores, dice Buckingham (2008), defienden la postura de que las TIC van a incrementar la eficiencia y las habilidades de los estudiantes, otros postulan sobre la influencia deshumanizante del uso de las mismas; así mismo, existen críticas que exponen que los avances que la TIC suponen corresponden solamente a grupos específicos y que no pueden atribuirse a una población heterogénea.

Tal es el caso el Seymour Paper, quien, según Buckingham (2008), exponía que: “los niños del mundo entero están viviendo un “romance apasionado” con las computadoras que trasciende las diferencias culturales y las desigualdades (Buckingham, 2008, 61). En sentido, pareciera que el autor olvida las brechas digitales que los diversos países enfrentan. Sin embargo, también se toma en cuenta que el uso de las TIC por parte de Paper si funcionó en el pequeño grupo en el que implementó las tecnologías y que, por lo tanto, el uso de las mismas no debe ser despreciable. A pesar de la discusión que se ciernen sobre el uso de las TIC, Buckingham establece que tomar una postura parcial respecto al uso de las tecnologías no es la mejor manera de dilucidar una

“solución” del problema que éstas representan desde su irrupción en el contexto educativo, dicho autor expone que “el impacto que produzcan – ya sea bueno o malo- depende en gran medida de los contextos en los que se usa, las motivaciones de quienes las usan y el propósito con que intentan usarla” (Buckingham, 2008, p. 103).

Bajo ese orden de ideas, con las reservas del caso, este trabajo pretende describir las habilidades que los neo millennials, según Jenkins, poseen y que pretendemos explorar a través de los trabajos que ellos hagan.

En primer lugar, tenemos el **juego**. Según Jenkins y otros (2009), los juegos construyen mundos irresistibles para los jugadores que se muevan a través de ellos. Los jugadores se sienten como parte de esos mundos y tienen alguna participación en los eventos que en ellos se desarrollan. Los juegos no sólo “proporcionan un fundamento para el aprendizaje: lo que los jugadores aprenden, lo ponen en práctica de inmediato para resolver problemas con consecuencias reales en el mundo del juego” (Jenkins, Purushotma , Clinton, y Robinson , 2009, pág. 22).

Con el fin de participar en la experiencia de una narrativa transmedia, los jóvenes deben aprender a leer tanto textos escritos y multimedia en sentido amplio (a través de múltiples medios de comunicación) y profundo (cavar en los detalles de la narración). Este tipo de lectura ha sido descrito como "**navegación transmedia**" o "la capacidad de seguir el flujo de historias e información a través de múltiples modalidades "dentro del contexto de las nuevas competencias de los medios (Jenkins y otros., 2006, p. 4).

**Trabajo en red:** La capacidad de buscar, sintetizar y difundir información. Un estudiante de recursos ya no es uno que posea mucha información o que la tenga a su disposición, sino más bien, según Jenkins y otros., (2009) “uno que es capaz de navegar con éxito por el ya abundante y continuamente cambiante

mundo de información” (Jenkins, 2009, pág. 91). Los estudiantes, especialmente los jóvenes, acceden a este tipo de información gracias a los motores de búsqueda como Google y Yahoo!; pero, también gracias al intercambio de información entre ellos en las redes sociales como Facebook.

**Representación:** es la habilidad para adoptar identidades alternativas con el propósito de la improvisación y el descubrimiento. Jenkins et al (2009) señala que “el juego también es uno de una serie formas contemporáneas de la cultura popular juvenil que estimula en los jóvenes el asumir identidades ficticias y, a través de este proceso, desarrollar una más rica comprensión de sí mismos y sus roles sociales” (Jenkins y otros., 2009, p. 47). Creemos que un círculo de lectura es el sitio adecuado para que los estudiantes exploren ese juego de roles, a partir de la empatía o no con los personajes y así generar discusiones.

**Apropiación:** es entendida aquí como un proceso mediante el cual los estudiantes aprenden mediante la adopción de cultura, la cual está fragmentada (música, pinturas, vídeos, libros) y luego la integran en nuevas creaciones propias; es decir, hacen un remezcla de ella (remix). Para Jenkins, y otros., (2009) el arte no surge de la nada o de imaginaciones individuales. Por el contrario, emerge a través del compromiso del artista con materiales culturales anteriores. Los artistas se basan en ellos, se inspiran, adecuan, y transformar el trabajo de otros artistas. Lo hacen recurriendo a una tradición cultural o mediante la implementación de las convenciones de un género en particular. Los artistas que comienzan, a menudo experimentan un aprendizaje (Jenkins, y otros., 2009, pág. 57). Esto mismo puede ser utilizado en las aulas de clase, mediante el collage de un texto literario que cuente con elementos hipermedia y que al mismo va a reforzar sus habilidades de creatividad e intertextualidad. Según Lankshear y Knobel (2008):

Los medios de comunicación dicen una y otra vez que, en nuestros días, los jóvenes leen y escriben cada vez menos. Sin embargo, una enorme y creciente cantidad de jóvenes dedica mucho tiempo y energía a proyectos que implican actividades de remix...como prácticas fan, como dibujo de manga, escritura de

fan-fiction, etc. Muy a menudo estos proyectos emplean narraciones sofisticadas y complejas (Lankshear y Knobel, 2008, pág. 87).

Creemos que la narrativa transmedia estimula a los lectores a ser más activos en su papel al leer este tipo de obras; los jóvenes que se interesen por con la narrativa tienen la posibilidad de convertirse en co-creadores de una parte de la narrativa y mezclarla y presentar su propia versión de ese universo. Algo cercano a lo que pasa con los FanFic del manga y/o anime.

**Multitarea:** Según Jenkins y otros (2009) La capacidad de escanear el medio ambiente y alternar el enfoque entre detalles sobresalientes. Para Jenkins, la multitarea y la atención no deben ser vistas como fuerzas de oposición, sino que las dos son habilidades complementarias. [...] Considerando que la atención busca prevenir “la sobrecarga de información mediante el control de qué información entra en la memoria a corto plazo, la multitarea exitosa busca reducir la demanda de memoria a corto plazo” (Jenkins, y otros., 2009, pág. 62).

**Negociación:** se refiere a la habilidad para viajar a través de comunidades diversas, percibiendo y respetando las múltiples perspectivas, y comprendiendo y siguiendo normas alternativas. Para Jenkins, la comunicación fluida dentro de un nuevo entorno de los medios de comunicación reúne a grupos que de otra manera podrían vivir totalmente separados. La cultura fluye fácilmente de una comunidad a otra. Cuando los jóvenes blancos suburbanos consumen hip-hop o jóvenes occidentales consumen manga japonés, nuevos tipos de comprensión cultural pueden emerger. Sin embargo, con la misma frecuencia, las nuevas experiencias se leen a través de los prejuicios y supuestos preexistentes (Jenkins, y otros., 2009, pág. 102). Encontramos en la navegación transmediática y en el círculo de lectura enriquecido una oportunidad para que los jóvenes se acerquen entre ellos, discutan puntos de vista opuestos; así mismo, el que puedan continuar la discusión que inicia cara a cara en internet, por ejemplo, en un foro en línea, en un grupo específico en Facebook, en un blog, o incluso mediante un vlog (videoblog)

en *YouTube*, representan herramientas que se prestan para expandir las opiniones de aquellos estudiantes que no se sienten tan cómodos hablando en público frente a otros.

Las habilidades que este autor propone son las que idealmente tiene un neo millennial; sin embargo, hay que acotar que algunos de estos jóvenes pueden presentar o dominar solamente una o dos de las competencias aquí descritas. No obstante, asumimos, con las reservas del caso, que por pertenecer a la generación neo millennial, los adolescentes cuentan con la mayoría de ellas, en diversas fases de desarrollo. Pero, además, señalamos lo anterior debido a que dichas competencias están íntimamente ligadas al involucramiento activo de los jóvenes con un objeto mediático; es decir, una película, un videojuego, música y en este caso específico una narrativa transmedia. Parafraseando a Jenkins (2012) un fan hará todo lo posible por seguir los flujos de las historias que le parezcan interesantes y por pertenecer al mundo de su saga favorita; lo que trae consigo que se convierta en lo que ya señalamos anteriormente como un *prosumer*, que necesitará adquirir y/o desarrollar algunas de dichas competencias mediáticas.

De lo anterior es importante destacar que, si la narrativa transmedia logran, en la mayoría de los casos, atraer a los jóvenes a seguir la historia por diferentes medios (navegación transmediática) y generar involucramiento activo; algunos se vuelven *prosumer*. Por tanto, podemos inferir que la narrativa (en cualquiera de los medios en que se lea, vea, escuche) ha generado gusto e interés en el espectador por la misma. Al respecto, Loertscher y Woolls (2014) afirman que:

...la estrategia de utilizar la narrativa transmedia no es sólo para desarrollar la creatividad, sino para utilizarlo en maneras de hacer investigación, promover la comprensión profunda, y dirigirla hacia la solución de problemas en desafíos locales, nacionales y globales. La estrategia propuesta consiste en mezclar las habilidades de los autores de historias transmedia más en el mundo, tanto formal como informal (Fan-Fic y prosumers) (Loertscher y Woolls, 2014, pág. 2).



Esto es lo que al final se busca en las aulas de clase, un estudiante activo, independiente y autónomo, capaz de navegar por los diferentes universos que presenta la literatura en general, por supuesto, bajo la idea de que se logren las habilidades se consideren deseables por las instituciones educativas. Para Landow (1995), hoy en día, cuando consideramos la lectura y la escritura, seguramente las concebimos como procesos en serie o procedimientos realizados de forma intermitente por una misma persona; primero se lee, luego se escribe y luego se vuelve a leer, pero no es así y es allí donde la narrativa transmedia hace su trabajo. Para Teske y Horstman (2012) *la narrativa transmedia es un espacio de problemas mal estructurados*. La solución del misterio de la historia transmedia, por ejemplo, pide al "lector" hilar una trama y coser de nuevo todos los significados a través una serie de medios. Invita al lector a leer, escribir y a volver a leer. Muchas veces: el contenido transmedia es paralelo al trabajo que se hace en clase, otras veces se expande y se complica. Al hacerlo, el contenido transmedia permite a los participantes seguir las pistas que encuentran, en forma fructífera y adecuada, en la búsqueda de una solución a un problema o asunto (Teske y Horstman, 2012, pág. 3).

A manera de cierre, debemos acotar que no estamos diciendo que los neo millennials<sup>10</sup> no se sientan atraídos por los libros de texto impresos sino más bien que los que lo hacen en texto también lo hacen en medios digitales y tienen un alto hábito lector en ambos medios. Según García, y otros., (2015): aquéllos más propensos a la lectura digital adquieren un perfil que los diferencia de los que leen sólo en papel, pero no necesariamente porque se alejen de la lectura impresa. Quienes usan dispositivos con pantallas son lectores de más tiempo, lo hacen con más diversidad de motivos y consumen libros en diferentes formatos (digital, en papel y audiolibros). Además, prefieren comprar libros que tomarlos prestados (García, y otros, 2015, pág. 5). Bajo esta idea, consideramos que podemos

---

<sup>10</sup> es un término utilizado en los países de primer mundo (Reino Unido, EEUU, España, Finlandia, etc.) para referirse a los chicos entre 13 y 18 años de edad (prácticamente los que nacieron con el cambio de milenio). Algunos autores los refieren como simplemente millennials; en este sentido, en este documento se usan ambos términos de manera indistinta.

valernos de esta virtud y potencial que ya reside en algunos jóvenes para atraer a otros a través de la convivencia en un círculo de lectura. Y, como sabemos que la lectura es un acto social, también podemos atraer a los no lectores a explorar el mundo de la lectura desde otros medios distintos al libro impreso.

## **El círculo de lectura**

Los círculos de lectura son una herramienta pedagógica que se ha utilizado desde ya hace algún tiempo para que los estudiantes compartan sus opiniones y comentarios sobre una obra literaria en específico. Usualmente dicha técnica es empleada para las clases de literatura y puede ser implementada desde los primeros años escolares hasta la educación superior. Incluso pueden formarse círculos de lectura fuera del ámbito escolar.

Para efectos de esta investigación es preciso acotar qué se entiende por círculo de lectura y sus características principales. Para Peña (2002) el círculo de lectura:

Es una organización alrededor de la cual se agrupan alumnos y docentes con la finalidad de propiciar espacios que conduzcan a la utilización de la lectura y la escritura con diversos fines. Sus propósitos, funcionamiento y estructura organizativa dependen de los acuerdos a que lleguen sus miembros (Peña, 2002; pág. 177).

Por otra parte, en ocasiones el círculo de lectura tradicional se ha mal entendido tanto por los docentes como por los estudiantes, ya que se practica como un grupo de lectura, es decir, los jóvenes se reúnen a leer el texto en la clase y no a entablar un diálogo en torno a la novela o texto que se está leyendo. Por tal razón, la riqueza de dicha técnica se ve opacada y su propósito principal – compartir ideas sobre el texto con los demás– se pierde. Para evitar dicho error nos apoyamos en la siguiente tabla donde Hill (2007) expone qué es un círculo de lectura y qué no lo es:

**Cuadro 1. Características idóneas sobre un círculo de lectura versus las características erróneas**

<b>Un círculo de lectura</b>	<b>Un círculo de lectura no es</b>
Centrado en las respuestas de los lectores.	Centrado en el maestro y en el texto.
Un componente de un programa de alfabetización literaria.	La lectura de todo el plan de estudios.
Grupo de lectores formado por la selección de un libro en común.	Grupos asignados por el docente, formados solamente por habilidades.
Sus diferentes actividades están estructuradas por los estudiantes, la responsabilidad de éstos respecto a hacer sus lecturas y medir el tiempo para realizar todas las actividades acordadas.	No estructurado, tiempo de conversación no controlado por tiempo, sin rendición de cuentas.
Guiado principalmente por las preguntas y por las ideas de los estudiantes.	Guiado principalmente por el profesor o preguntas basadas en el currículo.
Concebido en un contexto en el cual se pueden aplicar las habilidades de lectura y escritura.	Concebido como un lugar para hacer habilidades de trabajo (solamente lectura)
Flexible y fluido; nunca se mira lo mismo dos veces.	Atado a una receta.

Fuente: Adaptado de (Hill, 2007, pág. 2).

Los círculos de lectura son una técnica que se ha utilizado para compartir ideas, tratar problemas de conflicto; mejorar las habilidades de socialización Allan y Ellis (2005), Olin-scheller y Wikström (2011), Seaman y Rehingold (2013) Schumacher (2014). Dichos autores han expuesto los beneficios que en sus respectivas investigaciones han obtenido a través de su uso. Consideramos que el círculo de lectura proporciona comodidad y sentido de pertenencia a quienes participan en ellos, lo que provoca que sus expresiones respecto a un tema en específico sean mucho más ricas.

El círculo de lectura como herramienta para el aprendizaje puede ayudar a que los jóvenes se enfoquen más en las lecturas, ya que se sienten motivados a seguirlos pasos de sus otros compañeros, los que Hopkins (2004) y Weare (2004)

llaman “conexión emocional”. Por otra parte, Schumacher (2014) y Allan y Ellis (2005) exponen que el círculo de lectura requiere que los estudiantes refuercen su concentración a la hora de hablar y escribir lo que consecuentemente se reflejará en algún trabajo por escrito, es decir, en una creación por parte del estudiante. Al respecto de los grupos que se forman por conexión a un tema, Gee (entrevistado por St. Clair y Phipps, 2008), explica que las comunidades de estudiantes, fuera de aula, se reúnen para crear sus propias creaciones y que los chicos pueden usar las tecnologías no solamente para consumir productos culturales, sino que ellos pueden pensar como si fueran los diseñadores y tener su propia opinión sobre la calidad de los contenidos. Dicho autor señala que: debemos tener en cuenta también que estas prácticas de la cultura popular: rap, anime, fan ficción, son globales y llevada a cabo en grupos (a menudo en el Internet) que son a menudo bastante diverso en lenguaje y orígenes étnicos (testigo de anime como un fenómeno mundial que une niños a través de muchas fronteras) (Gee entrevistado por St. Clair y Phipps, 2008). Por tal razón, creemos que el círculo de lectura puede abrir la puerta a que los jóvenes expresen su opinión respecto a la obra *La Flauta de Acuario* y también participar como co-creadores de algunas partes de ella.

Después de la revisión que este trabajo hizo, en el estado de la cuestión, creemos que el círculo de lectura es una vía importante para acercar a los jóvenes hacia la lectura transmedia. Por lo tanto, y con base en lo expuesto por los autores antes mencionados, creemos que el uso del círculo de lectura este trabajo diseñara una intervención con dicha técnica, pero extendiéndolo más allá de los confines del aula y usando las redes sociales como apoyo, a lo que llamamos: círculo de lectura enriquecido.

### **Círculo de lectura enriquecido**

Llamamos ‘enriquecido’ a un círculo de lectura cuando combinamos la técnica antes descrita con actividades que se extienden en línea, es decir, en el internet.

Específicamente la red social Facebook, que es el caso que nos ocupa para el desarrollo de esta investigación. En este tenor, dicha red es una plataforma donde los jóvenes convergen para hablar de sus gustos, subir fotos y compartir contenido entre otras actividades.

El enriquecimiento consiste en prolongar las actividades del círculo de lectura más allá de los confines de la escuela, en el tiempo libre de los participantes y en una plataforma en la que se sienten cómodos. Dicho concepto operativo se eligió para los fines de esta investigación. El uso de Facebook como una herramienta extendida del círculo de lectura propicia una gran fuente de información sobre los jóvenes. En este entorno virtual, podemos observar sus intercambios comunicativos, pero no en forma tradicional, sino electrónica, es decir, lo que se conoce como e-observación, una de las técnicas empleadas por la etnografía virtual.

### **Redes Sociales: Facebook**

Conviene especificar que concebimos en este trabajo a las redes sociales en línea como comunidades virtuales integradas a partir de las conexiones existentes entre los seres humanos que las conforman y los intercambios comunicativos entre ellos. En este tenor:

El ciberespacio provee a los cibernautas un sitio virtual de interacción; en ellas [las redes sociales] se reproducen diversos procesos sociales, de aceptación, de integración, dan sentido de pertenencia, a un grupo, a una comunidad, aun cuando las interacciones son de tipo virtual, éstas otorgan a los cibernautas un espacio para “Ser” (Bustillos, 2013, pág. 1).

Las redes sociales en línea propician un excelente sitio para el intercambio de opiniones y emociones entre sus usuarios (especialmente los jóvenes) en cualquier parte del mundo. En este sentido, Woodfield (2013), pone de relieve que “las nuevas plataformas de medios sociales como Twitter, Facebook y una serie

de sitios de blogs y redes sociales tienen el potencial de proporcionar herramientas y temas sustantivos para la investigación en ciencias sociales” (Woodfield, 2013, pág. 13). Por la razón anterior, consideramos que las redes sociales son un espacio que permite ser aprovechado como herramienta exploración e investigación educativa, ya que los jóvenes se sienten especialmente atraídos y cómodos usando dichas plataformas para interactuar y exponer emociones, puntos de vista, subir fotos; audio; videos; pero, además, de compartir toda clase de ideas que podrían ser de gran utilidad en materia educativa.

Actualmente podemos encontrar herramientas como Twitter, Instagram, Snapchat, Skype, WhatsApp, Google que se han ganado popularidad entre la población en los últimos años, especialmente entre los adolescentes. Las aplicaciones (app) son las más utilizadas para comunicarse con los demás, compartir y descargar contenidos, acceder a la información, mantenerse al tanto de la noticias y tendencias de la moda, etc. Un claro ejemplo de lo anterior es la plataforma Facebook que ha ganado millones de adeptos alrededor del mundo en los últimos 5 años.

Por lo anterior, Facebook es, hoy en día, una red social que podría ser explotada con fines educativos. Eteokleous y otros., (2012), en su investigación acerca del uso educativo de Facebook encontró que:

Los estudiantes confirmaron que ellos nunca podrían haber imaginado que Facebook podría ayudarles en sus colaboraciones educativas. Ellos dudaban en participar en este tipo de grupos de interés, ya que inicialmente no entendían el valor de dicha participación. Además, los estudiantes que se encontraban entre los miembros más activos de los grupos declararon que encontraron soluciones para diversos problemas relacionados con la universidad (Eteokleous y otros., 2012, pág. 371).

Si bien Facebook es un espacio primordialmente social, paulatinamente ha crecido su importancia como medio publicitario, estrategia mercadológica, medio de comunicación organizacional y política y, más recientemente como herramienta de investigación académica y como espacio educativo. Al respecto de esto último, (Gee, 2004) afirma:

La actividad articulada a través de las herramientas y servicios propios de las tecnologías digitales, como por ejemplo las redes sociales online, pueden entenderse como espacios de aprendizaje colaborativo, no formal, sustentados por relaciones de amistad y/o interés, y donde la expresión cultural, con toda su diversidad, y con toda su carga en relación con la construcción y consolidación de las comunidades humanas, puede abordarse en profundidad por todos aquellos que colaboran en su creación (Gee citado en Taberner, C., Aranda, D. y Sánchez-Navarro, 2010, p. 78).

Consideramos que los jóvenes, quienes son los que más utilizan las redes sociales, podrían sentirse más cómodos con el uso de las mismas para compartir ideas y opiniones respecto a la novela *La Flauta de Acuario*. Nos enfrentamos a adolescentes que viven la mayor parte de su tiempo chateando, escuchando música, descargando películas, viendo series y jugando videojuegos en la red, creando contenidos multimedia, compartiendo información y publicaciones en sus muros. Por lo tanto, una actividad que alterne lo educativo con sus momentos de ocio (en la web) supondría una mayor aceptación e interés por parte de éstos.

A manera de cierre, este capítulo nos permite una aproximación general a las posibilidades de utilizar la narrativa transmedia como una herramienta actual para el fomento a la lectura entre jóvenes estudiantes de secundaria (los *neo-millennials*) y cómo a través de dicho fenómeno podemos generar un interés activo por parte de los adolescentes hacia un tipo de lectura que ya realizan, pero del que muchos no están conscientes y que no explotan del todo.

## Capítulo III

### Diseño metodológico

Es preciso recordar que el presente estudio forma parte de una investigación más amplia, denominada *Fomento a la lectura y reflexión inclusiva a través de narrativas transmedia*, Proyecto de Intervención en Educación Básica SEP/CONACYT 2013: No. 231304. Dicho proyecto explora no sólo el fomento a la lectura, sino que también se enfoca en la dimensión de la ficción literaria como detonador de una reflexión inclusiva entre los participantes.

### Tipo de estudio

Se trató de una investigación de carácter exploratorio que, a partir de la etnografía educativa, se enfoca en conocer los resultados de la propuesta metodológica de un círculo de lectura enriquecido (extendido a Facebook) en torno a una novela transmedia, como vía novedosa para estimular el interés por la lectura entre estudiantes de dos escuelas secundarias. La investigación etnográfica es definida por Rodríguez Gómez y otros (1996) como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela.

Si bien esta tesis propone una intervención educativa, la perspectiva etnográfica se encuentra en las técnicas utilizadas para el acopio de los datos y en el ambiente natural de los participantes en que se llevó a cabo. Cabe precisar que aunque no se observó una práctica ya existente, lo que se observó fue la introducción del círculo de lectura enriquecido en ambas escuelas, en grupos previamente conformados, dentro del contexto y los espacios escolares naturales de los participantes. Al respecto, Gee (entrevistado por St. Clair y Phipps, 2008) expresa que debido la intersección entre la tecnología y la alfabetización digital como áreas de estudio –en educación – se han borrado las barreras y que es



necesario estudiar todo ello desde el lenguaje y las prácticas culturales de la gente. Gee propone la “etnografía intervencional” para los estudios de alfabetización mediática (también conocida como alfabetización digital): “en este tipo de investigación no solo describes lo que hacen las personas, las provees de alguna manera –dándoles o expandiendo nuevas herramientas– y ves lo que hacen y cómo lo hacen” (Gee entrevistado por St. Clair y Phipps, 2008, p. 5). En este sentido, esta investigación-intervención emula lo expuesto por Gee proveyendo a los participantes con la novela transmedia y el recurso del círculo de lectura enriquecido, para observar lo que hacen y cómo lo hacen, con especial interés en las prácticas de lectura transmedia.

Por otra parte, desde hace algunos años la investigación educativa, y la investigación en general, se ha enfrentado al reto de analizar las interacciones de los objetos o sujetos en la web y los contenidos que éstos producen. En este sentido, la etnografía virtual propuesta por Hine (2001) es pionera en acercarse a éstos entornos que no existen en el mundo físico sino en el ciberespacio, pero sin olvidarse de las personas que producen esos contenidos. Dicha autora afirmaba que: "el objeto de investigación etnográfica puede reformularse [en la etnografía virtual], para centrarse en los flujos y las conexiones en vez de en las localidades y los límites como principios organizadores [de la etnografía tradicional] (Hine, 2004, pág. 81).

### ***Enfoque – diseño de investigación***

Tomando como punto de partida los objetivos y la pregunta de investigación, lo expuesto en Jenkins (2013), Scolari y otros., (2012), quienes apuestan por la narrativa transmedia como herramienta para atraer a los jóvenes hacia la lectura y Teske y Horstman (2012); Olin-Scheller y Wikström (2011), quienes ponen de relieve las bondades de usar Facebook y el círculo de lectura, respectivamente, como herramienta para incrementar y mejorar el aprendizaje entre los jóvenes y, considerando que la actual intervención-investigación es de carácter etnográfico,

se diseñó una propuesta de círculo de lectura enriquecido para acompañar la experiencia de lectura transmedia de los estudiantes. Más adelante describiremos con detalle el círculo de lectura enriquecido.

Con base en lo expuesto por Hill (2007) y Jenkins (2012), quienes exponen que leer una obra, en este caso una novela transmedia, en conjunto resulta mejor y más divertido para los jóvenes porque tienen la oportunidad no solo de socializar sus opiniones sino de aprender, consideramos que el círculo de lectura es la técnica más adecuada y natural para el intercambio de ideas respecto a la novela transmedia entre los jóvenes, además de que permite la observación participante por parte de los investigadores.

### ***Selección de la muestra***

La selección de la muestra se realizó conforme al principio de 'oportunidad'; según Cohen, Manion y Morrison (2003), el cual es adecuado cuando no se intenta generalizar más allá de la muestra o cuando se está realizando un estudio exploratorio o piloto. En este tenor, se eligió una escuela secundaria privada y una escuela pública, a efecto de explorar el fenómeno en contextos socioculturales diferentes. Las instituciones seleccionadas fueron dos escuelas, ambas ubicadas en la ciudad de Cuernavaca, en el estado de Morelos, México: una secundaria privada y una secundaria pública. La población total de participantes fue de 75 estudiantes de la escuela secundaria privada y 125 de la secundaria pública.

Cabe destacar que la intervención con los 125 estudiantes de la secundaria pública fue suspendida al término de la tercera sesión del círculo de lectura, es decir a la mitad del proceso, ya que se registró una muy baja tasa de lectura entre los estudiantes. En el momento se consideró que dicha baja tasa de lectura requería una aproximación con un andamiaje más rico, como una versión en audio del libro. No obstante, los limitados recursos del proyecto y los tiempos requeridos para realizarlo no permitieron generar los apoyos requeridos para dichos

participantes, por lo que se tomó la decisión de suspender la intervención en la escuela pública.

En este orden de ideas, se optó por continuar sólo con los tres grupos de segundo de secundaria de la escuela privada, conformados por 75 estudiantes entre 13 y 15 años, el 49% de la población pertenece al sexo femenino y 51% al masculino. La escuela privada en la que se trabajó es una institución de tradición que cuenta con planteles de secundaria y preparatoria en la ciudad de Cuernavaca y en otras ciudades de México. La sede en Morelos se fundó en 2004. El plantel cuenta con una cancha de fútbol rápido, básquet ball, estacionamiento privado, dos amplias áreas verdes, una cooperativa escolar, dos salones de usos múltiples y laboratorio de ciencias. El horario escolar es de 7:00 de la mañana a 14:30 horas, teniendo actividades deportivas, artísticas y culturales por la tarde. Dicha secundaria cuenta con 20 profesores que imparten las distintas materias, se cuenta con servicio de intendencia para las áreas de jardinería, servicios generales y vigilancia. Cuenta con nueve grupos en secundaria identificados por números (101-103 en 1°, del 201-203 en 2° y del 301-303 en 3°). Cada grupo tiene matriculado a no más de 25 estudiantes por lo que se calcula cuenta con una matrícula con cerca de 225 alumnos.

### **Programación de la intervención (círculo de lectura enriquecido)**

La intervención se llevó a cabo de la siguiente manera: previo al contacto con ambas escuelas, se hizo una revisión del currículum oficial, mediante la cual se identificó que la intervención-investigación sería más relevante y pertinente conforme al programa previsto para los estudiantes de segundo grado de secundaria.

En la escuela privada había tres grupos de secundaria, cada uno con 25 estudiantes en promedio. La propia escuela propuso que participaran los tres grupos. La escuela pública contaba con seis grupos de segundo grado. La

directora propuso que participaran sólo los cuatro grupos atendidos por una misma profesora de español. Cabe puntualizar que sólo en la secundaria privada se completó la intervención-investigación. En la escuela pública sólo se realizaron tres de las seis sesiones, en las cuales se detectó una muy baja tasa de lectura, lo que impidió continuar el trabajo en dicha institución. Dicha decisión fue tomada por los tres investigadores a cargo del proyecto ante las dificultades que implicaba el desarrollo de las sesiones con grupos que en su mayoría no habían leído los capítulos acordados previamente.

Siguiendo con la idea de la intervención, ambas escuelas dispusieron horarios de clases para el círculo de lectura, conforme a los cuales se programó una calendarización. También en ambos planteles se contó con espacios físicos adecuados para la realización de las sesiones presenciales del círculo. Se acordó realizar seis sesiones en total con cada grupo, con duración de 50 minutos cada una, una vez por semana, en cada sesión los jóvenes tenían que leer entre 3 y 4 capítulos de la novela; así mismo revisar el diario digital y acceder al dúo digital según lo dictará el capítulo del libro en turno. Se creó un grupo cerrado/oculto en Facebook para cada escuela y se creó un espacio paralelo en la plataforma Moodle para quienes no contaran con cuenta de Facebook. Solamente 8 estudiantes utilizaron Moodle, la intención del grupo de Facebook era que los jóvenes publicaran actividades que el equipo de investigadores les solicitó en algunas sesiones. Es preciso señalar que algunos de éstos últimos solicitaron a algunos de sus compañeros que la actividad que realizaron en Moodle fuera publicada en Facebook a nombre de ellos.

En ambas instituciones se realizaron reuniones con las autoridades para negociar el acceso y acordar aspectos prácticos y logísticos de la intervención-investigación. Asimismo, con todos los grupos participantes se realizó una sesión *cero* para presentar el proyecto y recabar los asentimientos informados de todos los participantes (Ver anexos 1, 2 y 3).

### ***Puesta a disposición de la obra transmedia***

La obra empleada en esta intervención-investigación fue la novela transmedia *La flauta de Acuario* (Zorrilla, 2014). Se trata de una propuesta literaria para jóvenes lectores que combina aventura, fantasía, ficción histórica y suspenso, a partir de la combinación de dos soportes mediáticos: a) libro impreso; b) diario en línea de la protagonista y el dúo digital (un objeto mágico que forma parte de la ficción y cuya versión digital existe en la web).

En ambas escuelas se donaron ejemplares de la novela impresa a sus respectivas bibliotecas, para uso de los participantes. En el caso de la escuela pública, en la que se requerían más ejemplares, se ofreció completar el número de ejemplares necesarios para todos los participantes con fotocopias. Los componentes web de la obra están en línea y son accesibles para cualquiera con un dispositivo conectado a la red.

### ***El círculo de lectura enriquecido***

Conforme al diseño de la intervención-investigación, como ya se mencionó, en ambas escuelas se programaron seis sesiones presenciales para cada grupo, una por semana. En cada sesión se asignaba la lectura de 3 o 4 capítulos de la obra (en el anexo 5 se puede leer con detalle el círculo de lectura enriquecido). En todas las sesiones presenciales las sillas se dispusieron en círculo y se contó con grabación de audio, video y toma de notas en el diario de campo para su posterior análisis. Cabe señalar que en las sesiones dedicadas a la temática de lectura y transmedia (dado que el proyecto más amplio incluye otra temática que es la percepción de la discapacidad y la inclusión) estuvo presente como observadora la profesora de español de cada una de las escuelas participantes, pero no participó en ninguna actividad del círculo.

Las actividades que se realizaron con los jóvenes de manera presencial fueron la conversación cara a cara, algunas dinámicas para “romper el hielo” y permitirles a los estudiantes hablar con claridad, confianza y fluidez y algunas actividades más estructuradas como juegos, dinámicas por equipos y levantamiento de algunas encuestas. A continuación, se enlistan las actividades realizadas: preguntas detonadoras para incentivar el diálogo, el “bicho caliente” donde los estudiantes jugaban a responder preguntas sorpresa en una dinámica basada en el juego de “la papa caliente”, pequeños grupos de trabajo para expresar y defender una idea u opinión respecto a la trama o al personaje de la obra transmedia. En general todas las actividades estaban enfocadas al diálogo entre los estudiantes para discutir sobre la lectura y no eran tareas complejas. En el Anexo 5 se presentan dichas actividades con mayor detalle tanto las actividades presenciales como las realizadas en Facebook.

El círculo de lectura en Facebook (enriquecido) se generó mediante la apertura de dos grupos cerrados, uno para cada escuela. Los participantes fueron invitados a través del correo electrónico. En estos grupos se programaron para las participantes cinco actividades, una por semana, asociadas a las dinámicas realizadas de manera presencial. Tres de dichas actividades: la Sara que imagino, fecha del diario/recuerdo del dúo digital y el final alternativo en Facebook fueron las destinadas para recolectar y analizar la experiencia lectora de los estudiantes debido a la naturaleza de estas.

### **Recolección de datos**

La metodología que se utilizó para compilar la experiencia de los estudiantes sobre el interés o gusto por la lectura que hubiere generado o no el círculo de lectura enriquecido consistió en una combinación de diferentes técnicas etnográficas para los datos cualitativos: a) observación participante en el círculo presencial, con apoyo de registro en diario de campo y captura de audio y video; b) e-observación en Facebook/Moodle, a partir de la recolección de las actividades

que los participantes publicaron. Para los datos cualitativos: c) actividades escritas de los participantes, entre ellas un cuestionario exploratorio inicial y una encuesta final para conocer si la experiencia en el círculo y la lectura transmediática habían gustado o no. El cuestionario exploratorio y encuesta no corresponden a un pre-test ni un post-test sino que sirvieron para dar mayor peso a lo datos cualitativos de la investigación.

Los datos que se analizaron fueron: el cuestionario diagnóstico, la encuesta final, las actividades publicadas por los estudiantes en el grupo de Facebook, las transcripciones de los audios y videos de las sesiones del círculo de lectura; así mismo nos apoyamos en el diario de campo. Para realizar la codificación de los datos utilizamos Atlas.ti. En adelante detallamos las técnicas de recolección de datos cualitativas y cuantitativas.

### ***Observación participante***

Según Rodríguez (2005) podemos considerar a la observación participante como un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir de las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución (Rodríguez, 2005, pág. 165).

En este caso, los investigadores participantes en este proyecto nos integramos en un equipo, la investigadora principal y dos maestrantes con diferentes intereses en la misma intervención-investigación, observamos la dinámica del círculo de lectura, pero simultáneamente participamos en él, desde su diseño hasta su coordinación.

El registro de dicha observación se llevó a cabo mediante el diario de campo y la grabación de audio y video. Dicho registro se transcribió y luego se analizó con ayuda del Software Atlas.ti.

### ***Actividades escritas de los participantes: cuestionario diagnóstico y encuesta final***

#### **Cuestionario diagnóstico**

En la sesión cero se aplicó a todos los grupos un cuestionario diagnóstico (Anexo 1), para explorar sus hábitos de lectura y su acceso a las TIC y que no tenía la intención de un pre-test sino conocer datos generales sobre la muestra como edad y acceso a las tecnologías. Asimismo, como parte de las actividades del círculo de lectura presencial, se realizaron algunas actividades adicionales por escrito, todas con el formato de cuestionario. Se utilizó Excel para analizar los datos cuantitativos que se recolectaron en el cuestionario diagnóstico que se aplicó en la primera sesión que pretendía recolectar información general sobre los participantes: edad, sexo, nombre, acceso a la tecnología que tenían: laptop, desktop, móvil, tableta, entre otros. Para apreciar con detalle los resultados de dicho cuestionario remitirse al capítulo 4 de discusión de resultados.

También se indagó, en mismo cuestionario, sobre las redes sociales que más utilizaban: Facebook, Twitter, Snapchat, Instagram etc.; su experiencia con los libros y la lectura por medio de la escala de Likert, considerando ítems como los que a continuación se enuncian: si se sentirían mal recibiendo un libro como regalo, si leían en casa por gusto; si era algo que disfrutaban, si solían leer revistas, caricaturas, anime, periódicos pero no libros, si en general pensaban que leer es divertido y no renunciarían a ello, si a menudo les aburría leer, si preferían leer en pantalla o en papel, si recomendarían un libro a un amigo. Así mismo se preguntó si utilizaban Facebook o no; también se les pidió nombrar el último libro leído. Para mayor detalle se incluye dicho cuestionario en el Anexo 1. También se les pidió a los estudiantes que firmaran la aceptación para participar (asentimiento



informado por ser menores de edad), así como para ser audio y video grabados durante las sesiones.

El uso de cuestionarios se planteó como una estrategia para explorar algunos aspectos desde la mirada individual de los participantes, al margen de la influencia que el grupo supone en actividades cara-a-cara. Se debe aclarar que algunas de las actividades escritas que realizaron los participantes pertenecen a la investigación principal, pero no aplican a ésta, y, por lo tanto, no se incluyen en los anexos.

### **Encuesta final**

Para conocer la experiencia de consumo de la novela transmedia en el marco del círculo de lectura enriquecido se aplicó una encuesta en la última sesión (ver anexo 4). La encuesta tenía la intención de recolectar información sobre su experiencia como lectores transmediáticos y como participantes del círculo de lectura enriquecido, posibles sugerencias, el uso del grupo de Facebook para la realización de las actividades y su experiencia realizando las mismas.

Posterior a la tabulación de los datos se procedió al análisis de los mismos con ayuda de Excel para representar gráficamente los resultados encontrados. Además, se cruzaron datos para obtener algunas representaciones gráficas simples de información general y descriptiva sobre el grupo de estudiantes antes y después de la intervención-investigación.

### **Actividades en Facebook y Moodle (e-observación)**

Para recolectar información sobre el involucramiento en la lectura de la novela transmedia, nos enfocamos en asignar actividades a los estudiantes, las cuales se desarrollaron en Facebook. Se les asignaron cinco actividades a lo largo del período en que transcurrieron las seis sesiones presenciales a efecto no sólo de

extender el trabajo en torno a los temas de interés de la intervención-investigación, sino como un espacio para la expresión de los participantes en diferentes formatos mediáticos, lo que constituye parte imprescindible de la experiencia transmediática, que implica leer y escribir en diferentes soportes. Cabe destacar que de estas cinco actividades que realizaron en Facebook, solamente tres de ellas fueron analizadas para este trabajo, ya que las otras dos corresponden a una investigación que se realizó de manera simultánea y que va más allá de los objetivos de esta investigación en particular. Para quienes no usaban Facebook, se utilizó la plataforma Moodle de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en donde realizaron las mismas actividades previstas en Facebook, con base en el formato de foros, para permitir la interacción entre quienes participaron por esta vía.

Facebook constituyó un elemento importante para enriquecer el círculo de lectura, a partir del uso de una herramienta TIC con la que los participantes estaban familiarizados y con la cual se sentían cómodos. El enriquecimiento consistió en prolongar las actividades del círculo de lectura presencial más allá de los confines de la escuela, en el tiempo libre de los participantes. En este entorno virtual, observamos sus intercambios comunicativos mediados por tecnología, es decir, lo que se conoce como e-observación, una de las técnicas empleadas por la etnografía virtual. Al igual que en el círculo de lectura presencial, la e-observación fue participante, dado que los investigadores creamos el grupo, lo administramos y generamos las actividades en torno a las cuales se dieron los intercambios comunicativos de los participantes.

A lo largo de las 6 sesiones presenciales se les pidió a los estudiantes que llevaran a cabo 5 actividades en Facebook. Dichas actividades iban encaminada a recoger datos de acuerdo al objetivo que cada investigador tenía en cada una de las sesiones. Las actividades en Facebook se realizaron fuera del círculo de lectura presencial, es decir, los jóvenes hicieron sus ejercicios en casa. Dichas actividades se describen a continuación.

**Entre la realidad y la ficción:** tenía como objeto una aproximación al universo de la obra, a partir de preguntas que permitieran establecer el anclaje de la historia en una realidad factual. Se trataba de que los lectores descubrieran qué tanto de la obra era ficción y qué tanto podría referirse a sucesos que acontecieron en la realidad. Las preguntas se publicaron en Facebook y se esperaba que todos los participantes subieran sus respuestas.

**La Sara que imagino:** dicha actividad estaba dirigida a conocer la percepción que los estudiantes tenían de Sara. Se les solicitó que escribieran, dibujaran o expresaran en el formato digital de su preferencia la biografía de Sara, sus gustos y aficiones; esta actividad debía estar basadas en la lectura de la obra (hasta ese momento en dos de sus soportes: el libro y el diario). La expresión era libre, pero se esperaba que hubiera consistencia con lo planteado en la obra. Dicha actividad pretendía explorar si los estudiantes estaban leyendo la obra y cuál era su percepción del personaje.

**Mi reacción a la revelación:** esta actividad estaba destinada a captar la reacción a una revelación específica que se presenta en el capítulo 9 del libro. Podía ser un emoticón, una foto, un video, un audio o un texto.

**Fecha del diario/Recuerdo para el dúo:** Esta actividad estaba enfocada a incentivar la creatividad de los estudiantes, pero también el compromiso con la lectura de la novela y su universo narrativo, así como su conocimiento del llamado canon de la obra (las reglas establecidas por la autora). Se les pidió que escribieran, a elegir, una fecha del diario de Sara o un nuevo recuerdo para el dúo digital.

**Final alternativo.** Se solicitó la actividad de cierre en Facebook, que consistió en escribir un final alternativo a la novela. Esta actividad tenía también la finalidad de estimar el compromiso con la lectura transmediática de la obra en su

conjunto y diagnosticar el tipo de FanFic que estarían generando a partir del interés o falta de él con el canon de la obra.

### **Dimensión ética**

Dado que la intervención-investigación se realizó en un contexto escolar con participantes menores de edad, fue necesario solicitar permiso a las autoridades escolares para llevarla a cabo. Al haberse llevado a cabo en horario escolar y como parte de sus actividades curriculares, con presencia de una docente en todo momento, no fue necesario solicitar autorización a los padres de familia. Sin embargo, por respeto a los participantes se solicitó anuencia informada de todos los estudiantes que participaron. La información del proyecto, como se explicó antes, se les dio a conocer en la sesión cero.

### **Estrategia de análisis**

En esta investigación se utilizó el análisis de contenido cualitativo que es un conjunto de técnicas interpretativas de texto, imágenes, audio, video y todo tipo de datos que el investigador considere relevantes para su investigación. Su fin último es procesar y analizar los datos a la luz de la teoría, para Pérez: “el análisis de contenido favorece la obtención de resultados integrales, profundos e interpretativos más allá de los aspectos léxico-gramaticales” (Pérez citado en Cáceres, 2003; pág. 55), ya que también atiende a la naturaleza del código: palabras, audios, imagen.

Los datos que se analizaron fueron: el cuestionario diagnóstico, la encuesta final, tres de las cinco actividades publicadas por los estudiantes en el grupo de Facebook y los registros de las seis sesiones cara-a-cara del círculo de lectura. Las actividades de Facebook fueron descargadas en formatos de Word (para su fácil codificación en Atlas.ti), así como mediante capturas de imagen para captar aspectos icónicos o contextuales de las interacciones. Algunas actividades se

entregaron en formato pdf. Las transcripciones de los audios y videos de las sesiones del círculo de lectura también fueron codificadas con ayuda de Atlas.ti; así mismo nos apoyamos en el diario de campo. Para analizar el cuestionario diagnóstico inicial y la encuesta final utilizamos Excel para presentar datos cuantitativos generales de la población.

Ahora bien, la cuestión es cómo nos acercamos a un contenido digital que es por naturaleza múltiple, volátil y, en ocasiones, efímero. Una posible respuesta es que podrían estudiarse los códigos: texto, sonido e imagen (fija o en movimiento, es decir, video). Para el análisis de los mismos se deben tomar en cuenta algunas consideraciones que Rodríguez (2005) pone de relieve dado que el contenido digital multimedia debe visualizarse y reflexionarse sobre el mismo atendiendo cada código de manera individual. En este tenor, se debe hacer una codificación descriptiva y minuciosa de los datos recolectados (primera vuelta).

Posterior al análisis individual de cada código, debe hacerse una reflexión de todos los niveles/códigos en conjunto, pero esta vez prestando atención a las transformaciones que se experimentan por la combinación de los diferentes códigos (segunda vuelta que sirve para crear familias de códigos).

En este sentido, existen varias estrategias para realizar el trabajo. En primer lugar, el análisis de contenido debe ir enfocado a responder nuestra pregunta de investigación para no perdernos entre toda la información que podamos obtener de los contenidos. Luego entonces debemos elegir una perspectiva teórica-metodológica desde la cual nos vamos a acercar al contenido. Según Mayring citado Cáceres:

Aun cuando se trate de aspectos ampliamente conocidos, no será lo mismo abordarlo {el contenido} desde una postura que intente hallar elementos relativos al comunicador; desde otra que se interese por la producción del texto o del corpus de contenido; otra que ponga el acento en las motivaciones intrínsecas detrás de

las formulaciones, o aquella que intente rescatar el trasfondo sociocultural del tópico. (Mayring citado en Cáceres, 2003, pág. 59).

Con lo anterior, se quiere llegar al entendimiento de que el investigador toma como punto de partida para su análisis una postura ya fundamentada y distribuida a lo largo de sus tesis y que no se enfrenta a los datos sin ninguna dirección.

Si tenemos claro el paso anterior, posteriormente a la reflexión teórica se debe visualizar el texto, audio, imagen y video de manera exploratoria para tener una panorámica del todo, este ejercicio debe realizarse cuantas veces sea necesario para adquirir la mayor familiaridad posible con los datos. Es claro que aquí el investigador se encontrará con la necesidad de representar la información que el contenido multimedia aporta. Una de las maneras de recolectar la información a partir de los datos es la transcripción. La transcripción es la herramienta más adecuada para comenzar a procesar los datos.

Según Rodríguez (2005) durante el visionado (de los contenidos digitales) [el investigador] debe «leer» las imágenes y crear una descripción textual, traduciendo en palabras el contenido visual y sonoro del documento, de forma lo más objetiva posible, y teniendo presente tanto los aspectos técnico y compositivo, como el del contenido (Rodríguez, 2005). A la luz de la teoría, el investigador debe prestar atención al contenido que analiza, es decir, en el caso del texto, puede observarse la tipografía, los rasgos lingüísticos del enunciado y/o recursos literarios si nuestra investigación tiene un carácter enfocado a la lingüística. Si, por el contrario, la investigación se centra en una cuestión social podría observarse a la luz de la socio-lingüística, la semiótica, o por el contrario se busca observar el significado cultural del signo. Lo mismo aplica para el contenido en imágenes, video y sonido. La abstracción, reflexión y re-significación que se le dé a los datos multimedia depende totalmente de la postura y profundidad con la que el investigador pretenda estudiarlos.

Los contenidos que esta investigación utilizó para codificar los datos, mediante la herramienta Atlas.ti, corresponden a textos e imágenes realizados (y recolectados en formatos: pdf, Word e imagen) por un grupo de estudiantes de educación secundaria obtenidos de un grupo de lectura creado en la red social Facebook. Con Atlas.ti se codificaron y analizaron tres de las cinco actividades que los estudiantes realizaron en Facebook, ya que éstas fueron las que arrojaron datos más ricos para el análisis según los objetivos de esta investigación en particular. Se debe acotar que se eligieron estas tres actividades por ser las que iban encaminadas a exponer datos para esta tesis en específico. Las actividades que se analizaron fueron: la Sara que imaginó, la fecha del diario digital/recuerdo del dúo digital y el final alternativo.

Por otra parte, los vídeos y audios de las seis sesiones presenciales de los círculos de lectura se transcribieron y analizaron con ayuda del software Atlas Ti. Dicha información se sistematiza con el programa y se procede a codificar y generar categorías de análisis que se contrastarán con las notas del diario de campo y a la luz de la teoría para generar resultados.

Así mismo, se utilizó Excel para analizar el cuestionario diagnóstico, la encuesta final. A continuación, presentamos el libro de códigos.

## **Cuadro 2. Libro de códigos**

Por su extensión y formato, el libro de códigos se ubicó en el anexo 6.

## Capítulo IV

### Discusión de resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de los datos recogidos y su posterior procesamiento y análisis. La información se ha organizado en cuatro secciones:

- Perfil de las secundarias: privada y pública
- Cuánto leyeron y en qué soportes mediáticos lo hicieron
- Lectura transmedia y el papel del círculo de lectura
- La escritura como parte de la fórmula transmedia

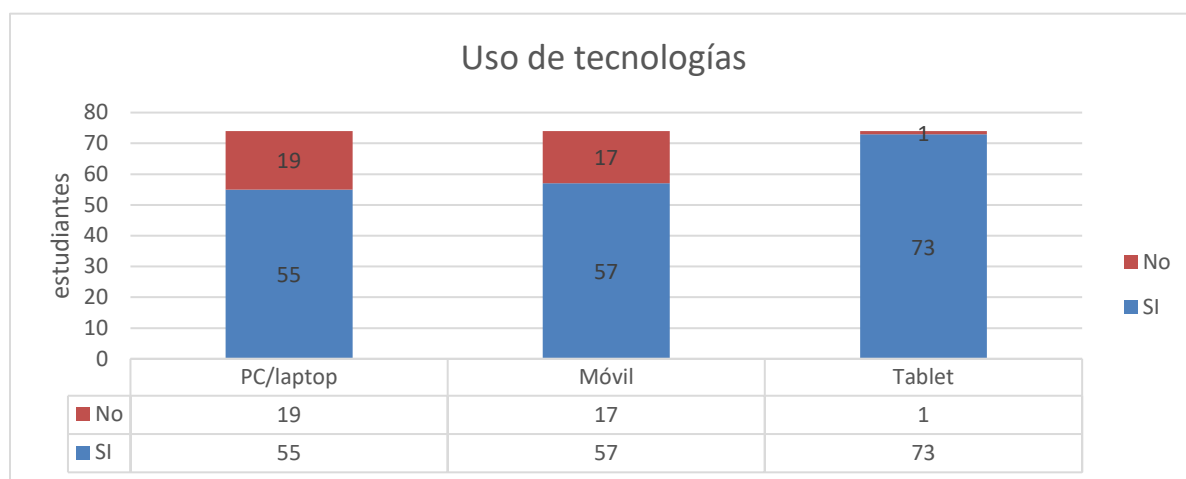
### Perfil de los estudiantes de la escuela privada

Con la intención de conocer la población estudiantil que participó en el círculo de Lectura Enriquecida “La Flauta de Acuario” que se desprende del proyecto “Fomento a la lectura y reflexión inclusiva través de narrativas transmedia”, se aplicó un instrumento de exploración que comprende tres áreas de análisis. En la primera parte se sondea el acceso a la tecnología en relación al Hardware. En la segunda sección se exploran algunas percepciones en relación a la motivación a la lectura, por último, se pregunta acerca de la experiencia lectora y el uso de las redes sociales. Éste es un primer informe de lo reportado por los estudiantes.

La población: la experiencia contó con 3 grupos de estudiantes de segundo de secundaria, las edades de los participantes oscilan entre los 13 y 15 años de edad, el 49% de la población pertenece al sexo femenino y 51% al masculino. La tabla 1.1 indica la cantidad de estudiantes por género, se identifica que la edad promedio de la población es de 13 años de edad.



En relación al acceso a la tecnología (hardware) El gráfico muestra que los estudiantes de la secundaria privada utilizan en su mayoría Tablet y el teléfono móvil y en menor medida la lap top. El gráfico muestra que el 73% utiliza la Tablet. El 57% móvil mientras que el 55% utiliza lap top o PC. La tabla 1.2 muestra con detalle la información.

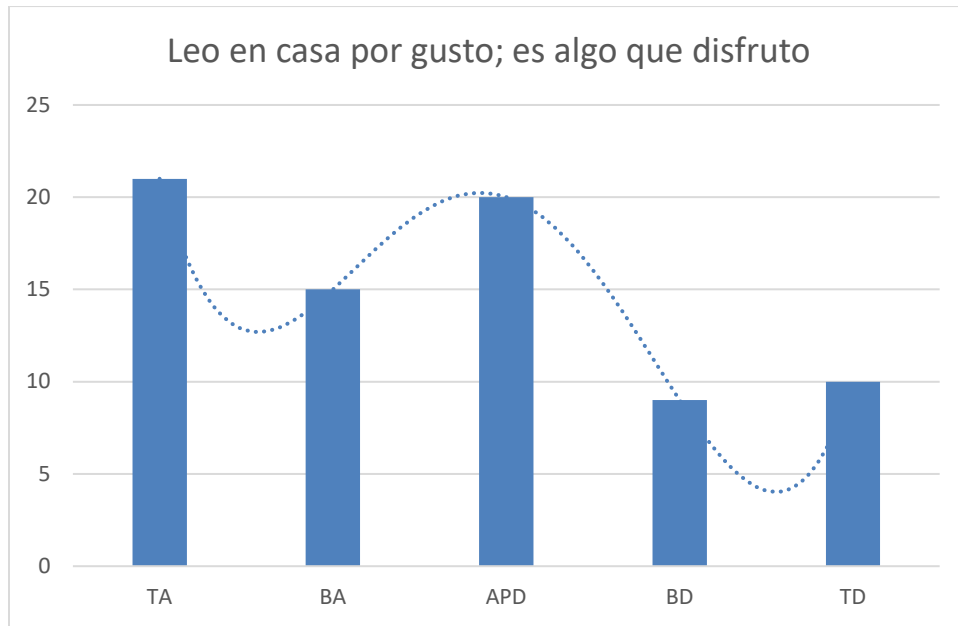


*Elaboración propia a partir del análisis de los datos recabados.*

**Gráfico 1. Información obtenida a partir de los datos obtenidos en la encuesta exploratoria**

### **La motivación a la lectura:**

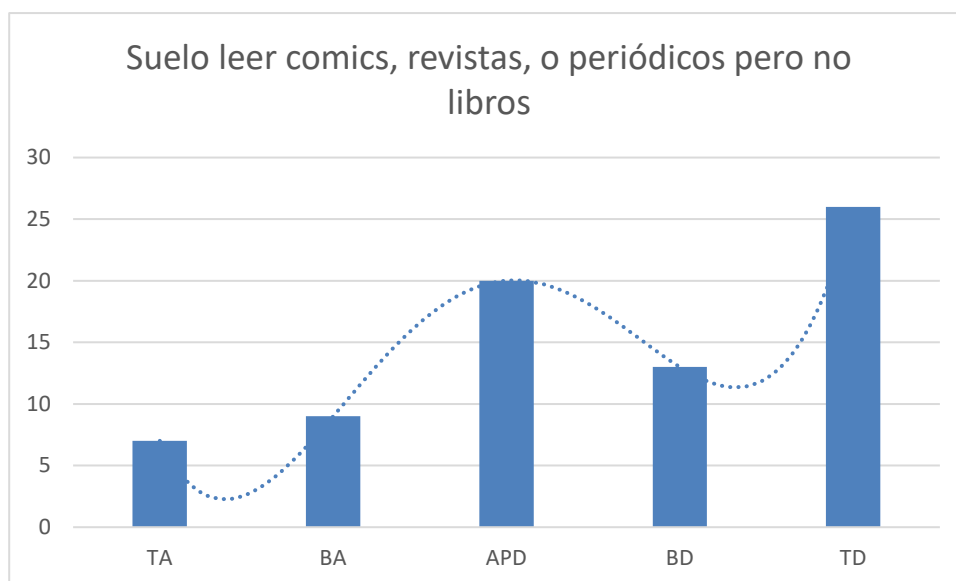
En la segunda sentencia, se exploró si los participantes leen fuera del ámbito escolar, así como su gusto por la lectura. El 22% de la población estudiantil lee por gusto en su casa y lo disfruto, en contraste con un 10% expresó que no lee por gusto.



*Elaboración propia a partir del análisis de los datos recabados.*

### **Gráfico 2. Información obtenida a partir de la encuesta exploratoria inicial**

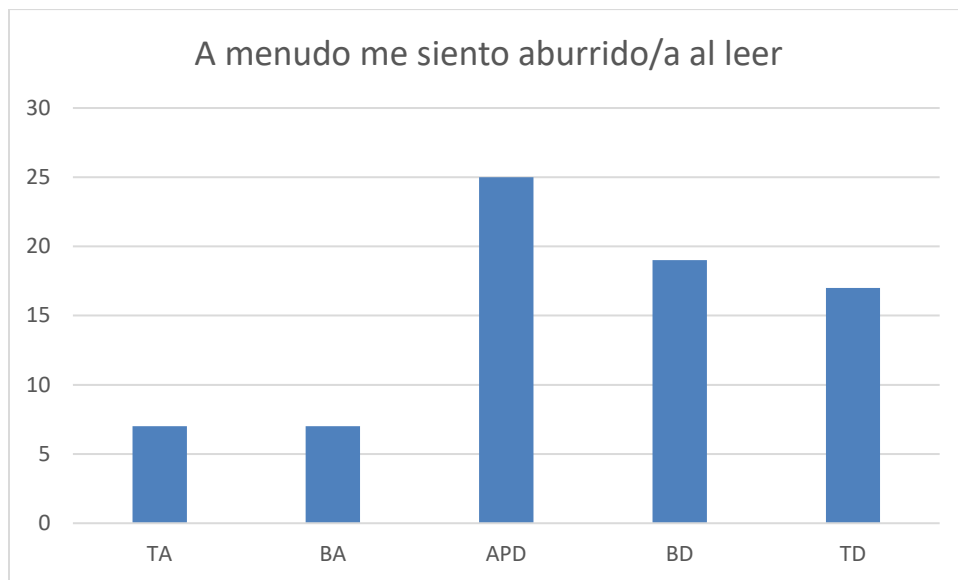
La tercera pregunta indaga el tipo de recursos que los participantes leen en oposición a los libros (gráfico 6). El 6% de la población expresó estar totalmente de acuerdo al comentar que leen comics, revistas o periódicos, pero no libros. Mientras que el 26% de los estudiantes reflejan estar totalmente en desacuerdo.



*Elaboración propia a partir del análisis de los datos recabados.*

### Gráfico 3. Información obtenida a partir de los datos obtenidos en la encuesta exploratoria inicial

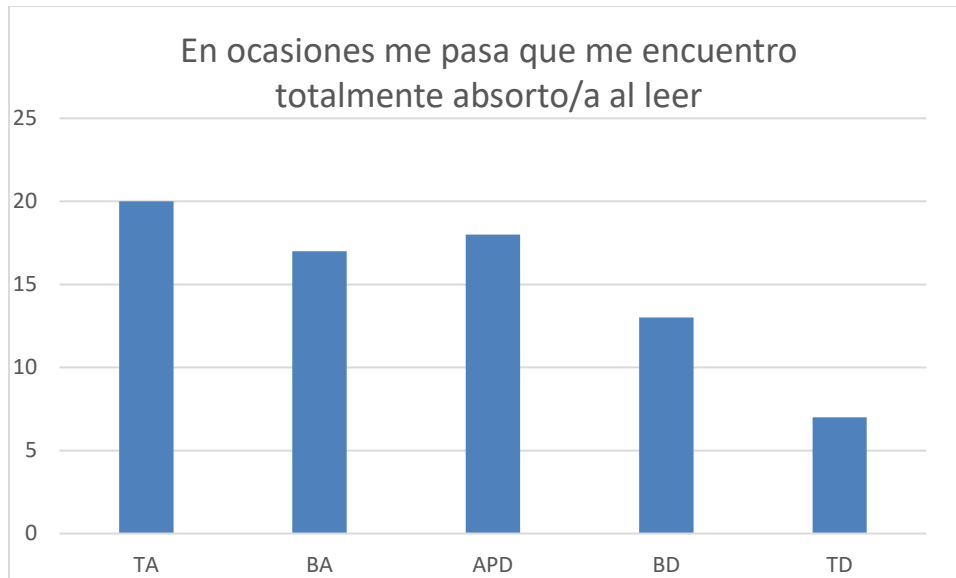
La cuarta pregunta explora la percepción que los estudiantes tienen acerca de lo divertido o aburrido que pudiera parecerles el leer (gráfico 4). El 7% de los estudiantes expresan estar totalmente de acuerdo con que se sienten aburridos al leer. El 17% opinó que no se sienten aburridos al leer.



*Elaboración propia a partir del análisis de los datos recabados.*

### Gráfico 4. Información obtenida a partir de la encuesta exploratoria

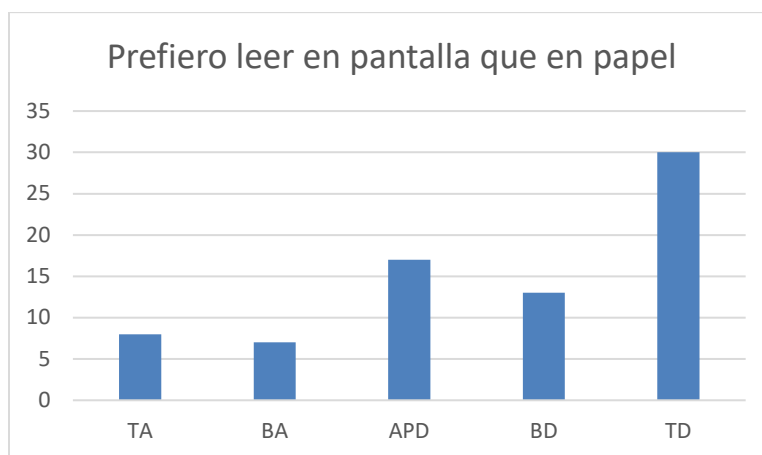
En la afirmación número cinco (gráfico 5), se cuestiona el nivel de profundidad con que los informantes se relacionan con la lectura. El gráfico mostró que el 20% de la población estudiantil, cuando lee, se encuentra absorta en la lectura; en contraste con un 8% que dice no concentrarse nunca en la lectura.



*Elaboración propia a partir del análisis de los datos recabados.*

**Gráfico 5. Información obtenida a partir de los datos de la encuesta exploratoria**

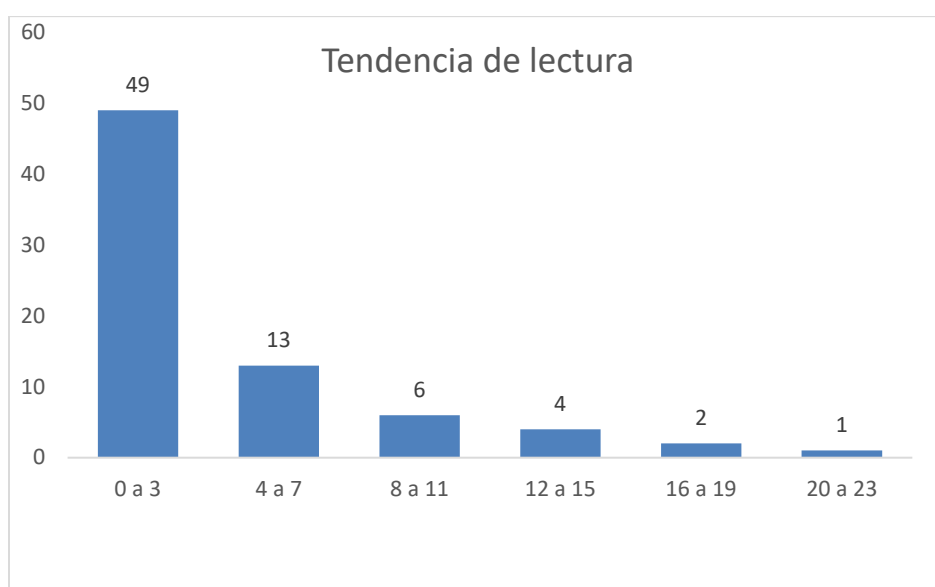
La afirmación de la pregunta número seis (grafico 9), alude a la preferencia al leer en un medio tecnológico, diferenciándolo de un medio impreso. El 7% de la población expresa que está totalmente de acuerdo con que prefiere leer en pantalla respecto al papel. Mientras que el 30% de la población total expone estar en total desacuerdo con dicha premisa.



*Elaboración propia a partir del análisis de los datos recabados.*

**Gráfico 6. Información obtenida a partir de la encuesta exploratoria inicial**

Para la tercera sección de la encuesta se exploró la experiencia lectora y los soportes que más utilizaban los estudiantes para comunicarse a través de la web. Según los datos recabados, el 49% de estos estudiantes leen entre 1 y 3 libros al año; sin embargo, no hay congruencia con otras preguntas, como la cantidad de libros sugeridos a otros y haber recibido sugerencias de sus coetáneos. El 13% de los encuestados indicó haber leído entre 4 y 7 libros (Gráfico 7). El 8% indicó que los libros eran su primera opción. Estos datos indican cierta incongruencia entre lo que los alumnos indican haber leído libros y la preferencia que tienen por los mismos de entre otros soportes materiales.



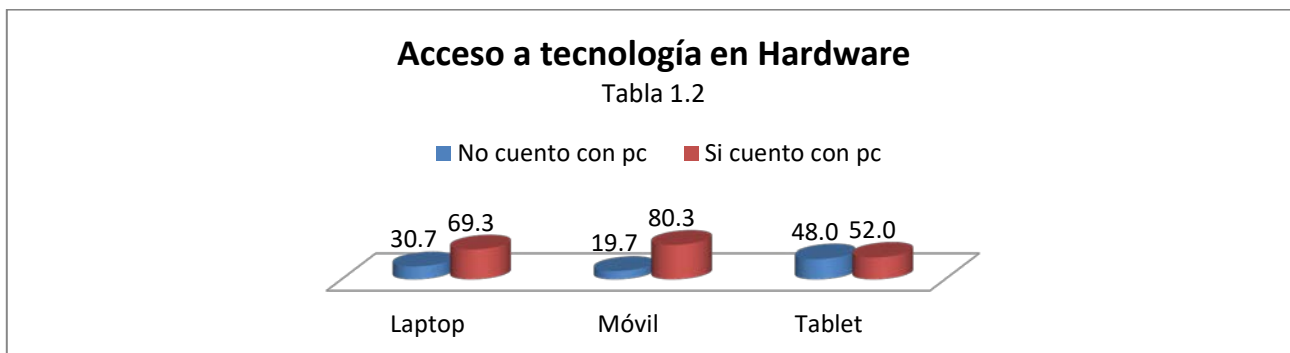
*Elaboración propia a partir del análisis de los datos recabados.*

**Gráfico 7. Información obtenida a partir de la encuesta exploratoria inicial**

### **Perfil de los estudiantes de la secundaria pública**

La población: la experiencia contó con la participación de 126 estudiantes de segundo grado de una escuela pública ubicada en la ciudad de Cuernavaca; las edades oscilaron entre los 13 y 15 años de edad, con el 58% de la población de sexo femenino y 42% masculino. La edad promedio de la población fue de 13 años. En relación al acceso a la tecnología (hardware) el 67.2% indicó contar con

alguno de los siguientes elementos: Pc, Móvil (celular) o Tablet; el 32.8% restante indicó no contar con ningún de ellos. De los tres elementos explorados, el más popular resultó ser el celular, el gráfico 8 describe a detalle el acceso a cada una de las tecnologías. Al cruzar las variables de sexo y acceso a la tecnología se advirtió que son las mujeres quienes cuentan con mayor acceso a tecnología en hardware: celular, tablet o pc.

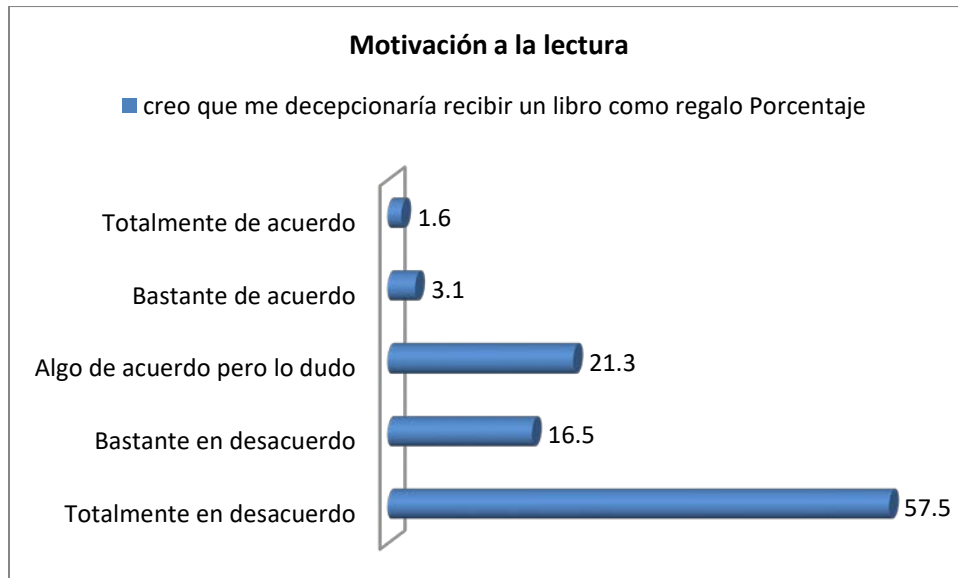


*Elaboración propia a partir del análisis de los datos recabados.*

**Gráfico 8. Información obtenida a partir de los datos de la encuesta exploratoria**

**La motivación a la lectura:**

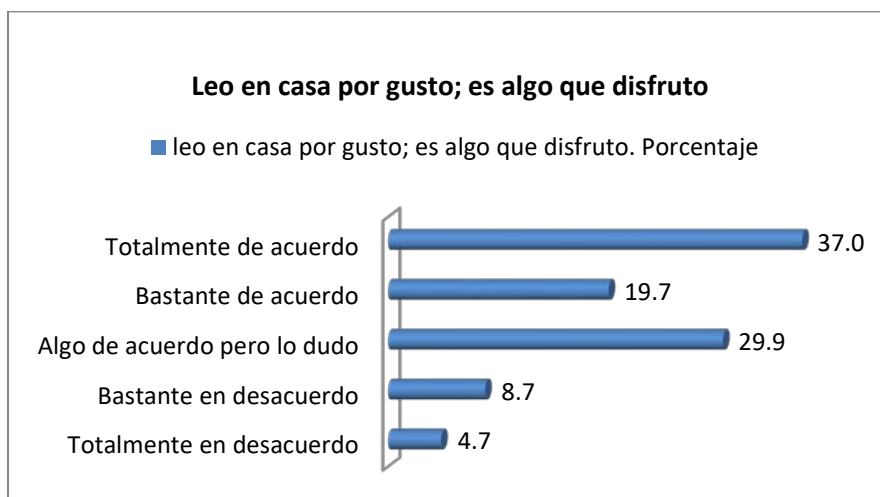
En la primera sentencia (gráfico 9) de esta sección se explora el nivel de ilusión o decepción que les provocaría recibir un libro como obsequio, es decir, cuál sería su reacción en caso de que esto les sucediera. El 4.7% indicó que sería una decepción. El 74% de los estudiantes mencionó estar en desacuerdo con que sería una decepción recibir un libro como obsequio.



*Elaboración propia a partir del análisis de los datos recabados.*

**Gráfico 9. Información obtenida a partir de los datos de la encuesta exploratoria**

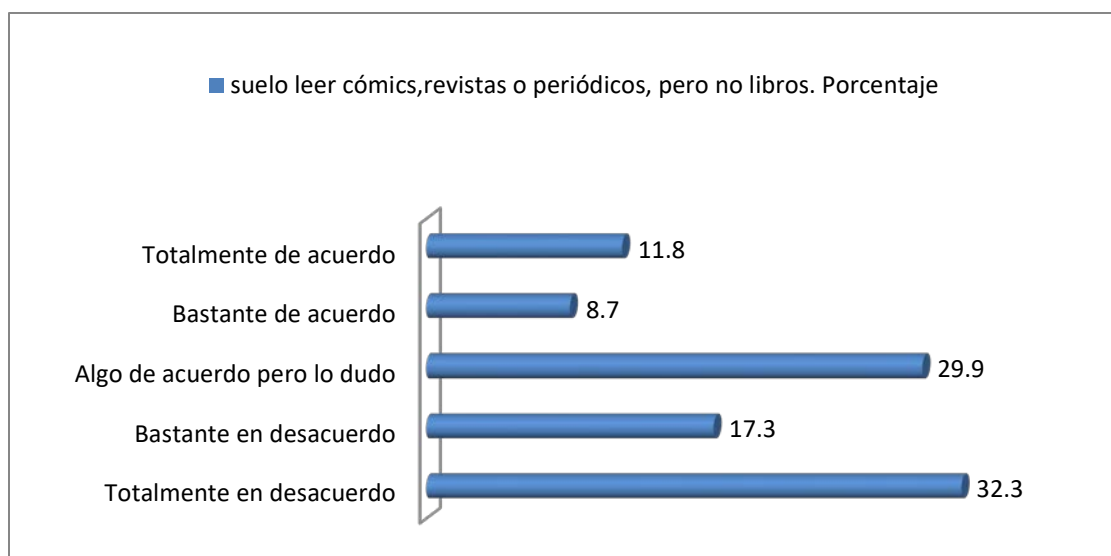
En la segunda sentencia, se exploró si los participantes leen fuera del ámbito escolar, así como su gusto por la lectura. El 56.7 % indicó estar de acuerdo con que leen en casa y que lo disfrutan, el 13.5% dio muestras de que la lectura no es algo que hagan con frecuencia y difícilmente por gusto. Las respuestas a detalle se pueden analizar en el gráfico 10.



*Elaboración propia a partir del análisis de los datos recabados.*

### Gráfico 10. Información obtenida a partir de los datos de la encuesta exploratoria

La tercera pregunta indaga el tipo de recursos que los participantes leen en oposición a los libros (gráfico 11). El 32.3% indicó que no lee "cómic, revistas o periódicos, pero no libros". El 11.8% de la población indicó estar entre totalmente de acuerdo con la premisa.

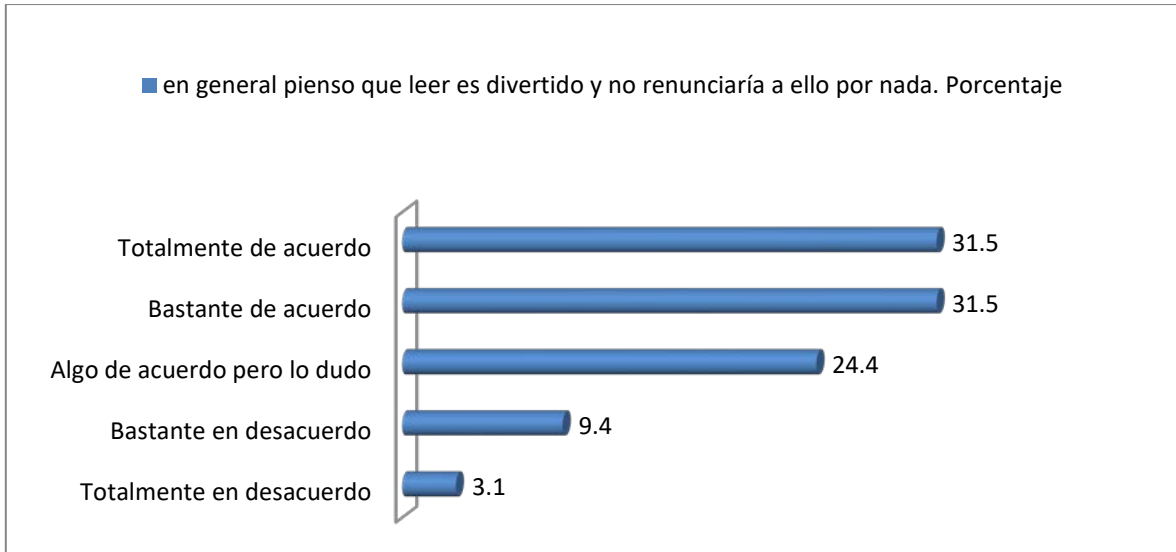


*Elaboración propia a partir del análisis de los datos recabados.*

### Gráfico 11. Información obtenida a partir de los datos de la encuesta exploratoria

La cuarta pregunta explora la percepción que los estudiantes tienen acerca de lo divertido o aburrido que pudiera parecerles el leer (Gráfico 12). El 31.5% de los informantes indicó por igual estar totalmente de acuerdo con pensar que leer puede ser divertido y que no renunciarían a ello por este motivo. Y un porcentaje similar 31.5% expresó estar bastante de acuerdo con la premisa. Un segmento importante de la población indicó estar relativamente de acuerdo con que la lectura es divertida, el 24.4%. El 3.1% restante indicó que en definitiva no era divertido leer.

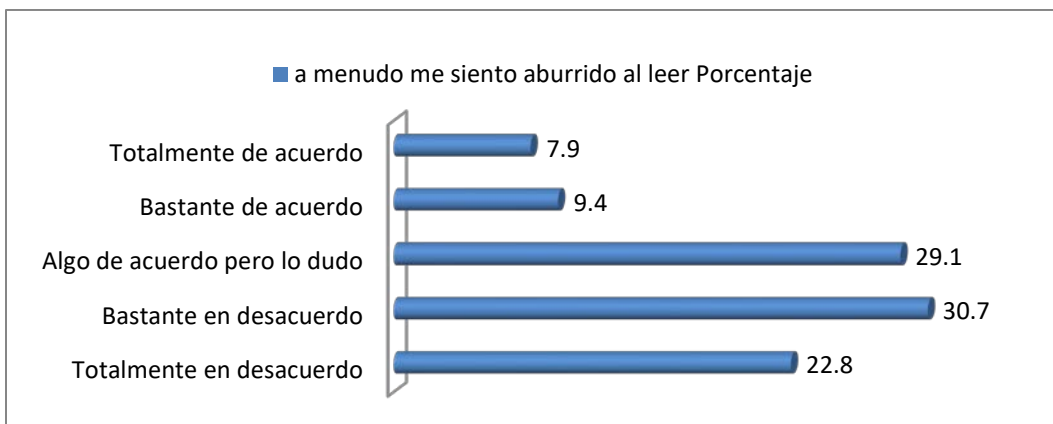




*Elaboración propia a partir del análisis de los datos recabados.*

**Gráfico 12. Información obtenida a partir de los datos de la encuesta exploratoria**

La quinta pregunta (gráfico 13) cuestiona por el gusto a la lectura y el sentimiento de "aburrimiento/interés" que la misma les podía causar. El 7.9% de la población expresó estar totalmente de acuerdo con que leer les parece aburrido. Mientras que el 22.8% dijo estar totalmente en desacuerdo con la premisa.

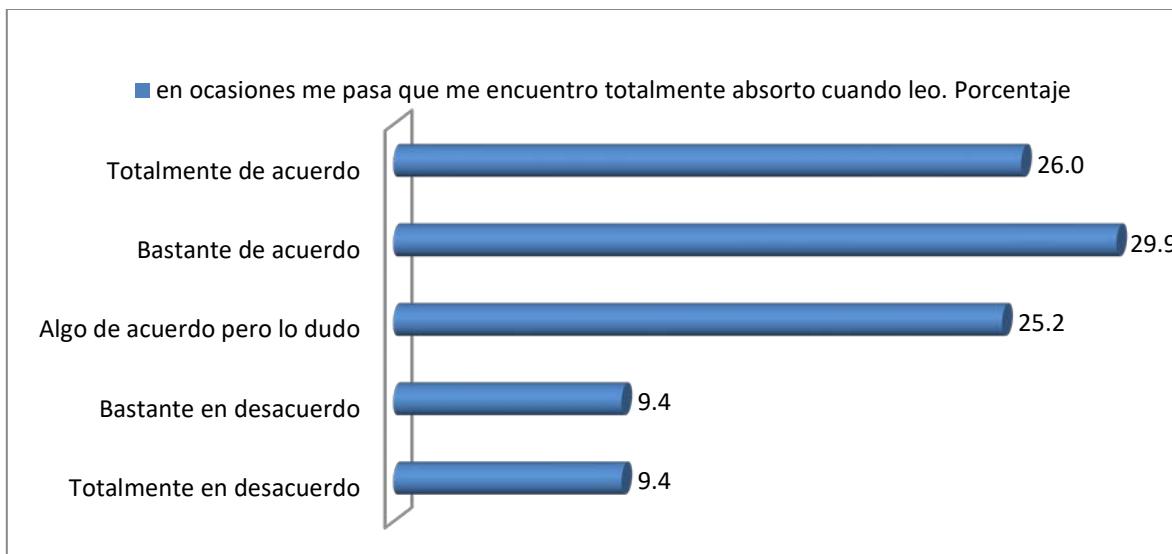


*Elaboración propia a partir del análisis de los datos recabados.*

**Gráfico 13. Información obtenida a partir de los datos de la encuesta exploratoria**

En la afirmación número seis (gráfico 14), se cuestiona el nivel de profundidad con que los informantes se relacionan con la lectura. 26% indicó estar totalmente de

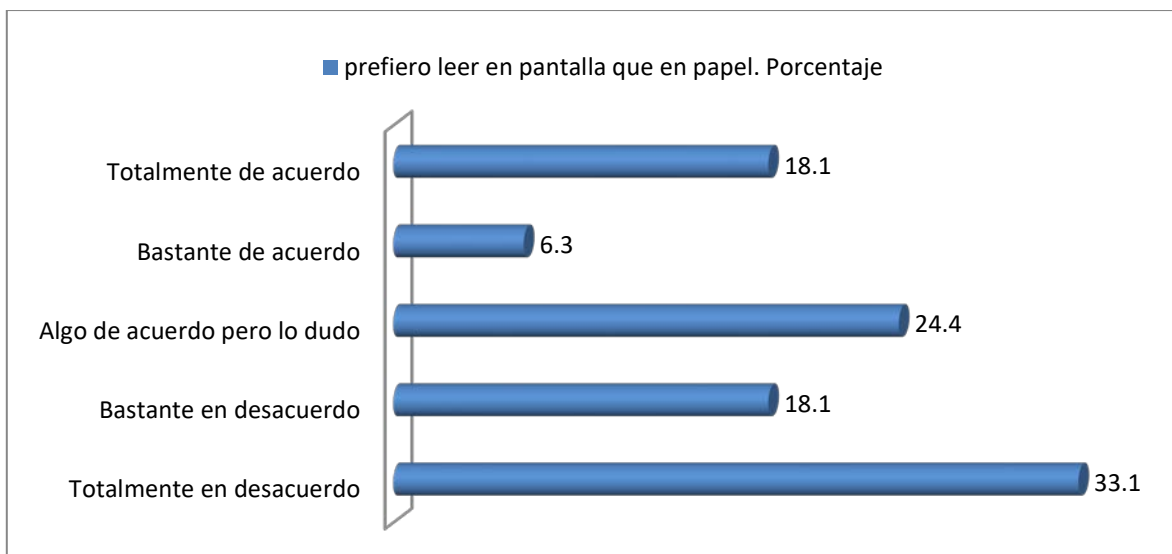
acuerdo con sentirse atrapados al leer. El 25% mencionó estar medianamente interesados al leer. El 9.4% de los participantes indicó que no se sienten absortos al leer.



*Elaboración propia a partir del análisis de los datos recabados.*

**Gráfico 14. Información obtenida a partir de los datos de la encuesta exploratoria**

La afirmación de la pregunta número seis (gráfico 15), alude a la preferencia al leer en un medio tecnológico, diferenciándolo de un medio impreso. Los estudiantes indicaron estar totalmente de acuerdo al menos en un 18.1%, es decir, este segmento prefiere la pantalla. El 33.1% de la población indicó preferir el papel a la pantalla, ya que están totalmente en desacuerdo con la premisa expresada. Una muestra significativa que corresponde al 24.4% parece no definir su preferencia entre el papel y la pantalla.

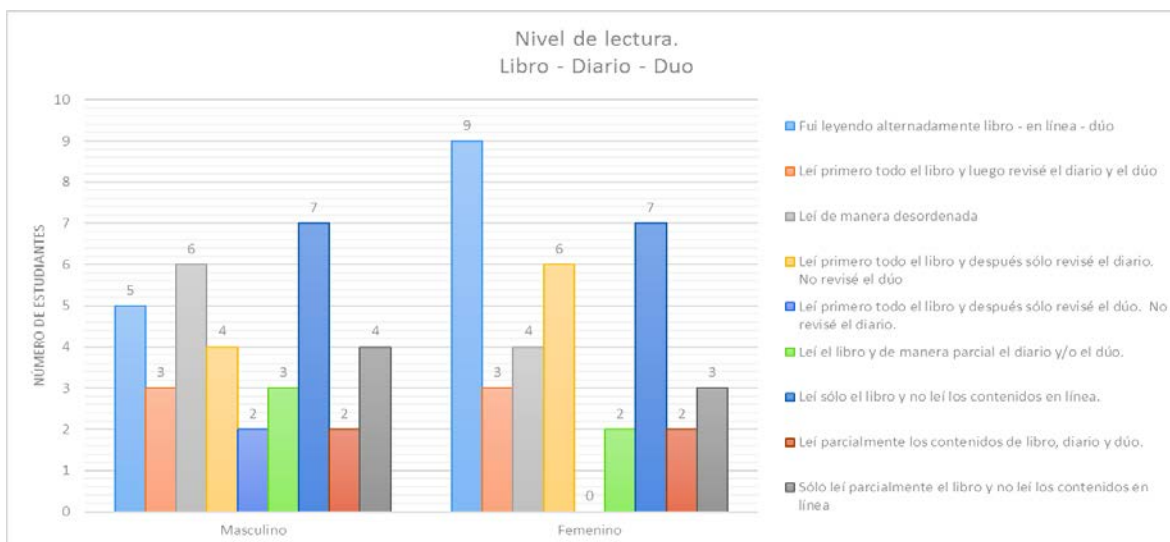


*Elaboración propia a partir del análisis de los datos recabados.*

**Gráfico 15. Información obtenida a partir de los datos de la encuesta exploratoria**

### **Cuánto leyeron y en qué soportes mediáticos lo hicieron**

Para medir la tasa lectora, además de las diferentes actividades en el círculo de lectura, se aplicó un cuestionario anónimo a los participantes, a efecto de explorar no su lectura, sino sus preferencias respecto al consumo transmedia. De los 75 participantes, 72 respondieron el instrumento, 36 hombres y 36 mujeres, con edades entre 13 y 15 años, todos estudiantes de segundo de secundaria de la escuela secundaria privada participante en esta investigación. Los resultados se reportan en el Gráfico 16.



*Elaboración propia a partir del análisis de los datos recabados.*

**Gráfico 16. Nivel de lectura: libro, diario y dúo**

Siendo igual el número de mujeres y hombres participantes en este cuestionario, lo primero que se aprecia es una diferencia de género en la aproximación a la lectura. Las mujeres que leyeron alternadamente el libro impreso y los dos componentes web, conforme al propio planteamiento de la obra, son casi el doble de los hombres que optaron por esta vía de lectura. En contraste, fueron más los hombres que leyeron en forma desordenada los diferentes componentes de la obra. También se aprecia que hubo más mujeres que leyeron todo el libro primero y luego revisaron el diario, sin leer el dúo, a diferencia de los hombres, en donde hubo algunos que leyeron todo el libro y después sólo revisaron el dúo, situación que no se presentó entre las mujeres. En las demás opciones de lectura, se percibe un comportamiento similar entre ambos sexos.

Asimismo, los resultados muestran que la relación es proporcional, es decir, los que leyeron todo el libro son los que más consultaron los dos soportes digitales transmedia (diario digital y dúo digital), los que menos leyeron el libro impreso son los que menos se interesaron en consultar los componentes web. En general se aprecia una tasa alta de lectura del libro impreso y una tasa menor de lectura de

los contenidos en línea. Cabe señalar que, en las sesiones presenciales, varios participantes indicaron que no consultaron los contenidos en línea, o al menos no todos, porque no disponían de conectividad o de un dispositivo apropiado para la lectura (computadora o Tablet) en el momento que estaban leyendo el libro impreso, dejándola para después. En algunos casos ese “después” ya no se concretó. Otros expresaron que se “picaron” leyendo el libro impreso y olvidaron consultar los componentes web.

Estos resultados indican que aun cuando el autor establezca una ruta de lectura, como en este caso, el consumo transmedia depende del gusto, el interés y la circunstancia del lector. En este caso se presentó una tasa mayor de lectura del libro impreso porque fue el componente a través del cual se introdujo a los estudiantes a esta obra. Se aprecia que sólo 11 participantes no completaron la lectura del libro, en tanto que 42 no completaron la lectura de uno o ambos componentes en línea. Dado que todos ingresaron a la obra a través del libro, se infiera que éste captó su atención, lo que provocó que accedieran a uno o a ambos soportes digitales. Sólo 7 participantes no consultaron en absoluto los componentes en línea. Las motivaciones que explican algunas de estas dinámicas derivarán del análisis de los registros de las sesiones presenciales y de las notas de campo.

### **Lectura transmedia y el papel del círculo de lectura enriquecido**

A partir del procesamiento y análisis de los datos recogidos mediante la observación participante en el círculo de lectura presencial, los instrumentos aplicados en las sesiones cara-a-cara y la e-observación en el grupo de Facebook se buscó recuperar la experiencia de los participantes como consumidores de una obra transmedia y como participantes en un círculo de lectura enriquecido. Así mismo, en este apartado destacaremos el valor del círculo de lectura como herramienta importante de la intervención y el extra que aportó Facebook como plataforma de intercambio de ideas entre los participantes.

Respecto a la lectura de la novela transmedia *La flauta de Acuario* y sus dos componentes web: el diario digital y dúo digital, obtuvimos diferentes impresiones por parte de los estudiantes que nos ayudaron a explorar hasta qué punto la experiencia transmedia generó interés por la lectura, qué elementos de la novela llamaron la atención de los estudiantes; y si las actividades y recursos utilizados en el círculo de lectura enriquecido estimularon la experiencia de lectura entre los participantes.

En un principio se pensó que por el sólo hecho de ser transmedia una obra estaría más cercana a los gustos e intereses de los *millennials*. Sin embargo, al igual que otros autores, en esta intervención-investigación detectamos que, si bien a algunos participantes el formato *per se* les resultó atractivo, para otros el fomento a su actividad lectora descansó más en el círculo de lectura que en el propio formato de la novela (Zorrilla, Cruz y Hernández, 2016). Consideramos que el círculo de lectura enriquecido fue importante para la lectura de la novela transmedia por el *sentido de comunidad* que, según Schumacher (2014) se da naturalmente en el aula de clases. Por otra parte, algunos estudios como Hopkins (2004) y Weare (2004) creen que la alfabetización y el desarrollo de habilidades de aprendizaje puede ser desarrollada, ya que lo círculos de lectura fortalecen las conexiones emocionales entre los jóvenes y la escuela.

En este sentido, el círculo de lectura generó el ambiente propicio para que los jóvenes poco a poco se fueran integrando a la lectura; en las primeras sesiones los estudiantes eran más renuentes a participar, pero para la tercera sesión, la fluidez con que sucedían el intercambio de ideas respecto a las preguntas detonadoras que nosotros les hacíamos, era más notorio.

A continuación, se comentan algunos de los testimonios de los participantes que encontraron atractiva la lectura transmedia y el círculo de lectura.

Óscar<sup>11</sup>, expone su experiencia y los elementos transmedia que más le gustaron de *La flauta de Acuario* de la siguiente manera: *bueno la verdad es que me gustó leer esta novela por eso del diario en el mundo digital y nos daba información adicional y bueno, al principio no me llamaba la atención el diario, pero ya después le fui agarrando a la historia y me gustó eso de revisar su diario (el diario digital del Sara). Es como tratar de involucrarnos con el nuevo estilo de lectura y me gustó. La verdad sí me gustó leer este tipo de libros.*

Por su parte, Scarleth comenta que sí le gustó leer la obra transmedia *porque no todos los libros tienen eso de poder ver otra perspectiva de la historia. Y eso de que tengas que entrar al internet...*

Parafraseando a Jenkins (2013), éste pone de relieve que la clave de las narrativas transmedia se encuentra en que los jóvenes pueden seguir las historias por diferentes medios; de esta manera, desarrollan o mejoran la habilidad para hacerlo, lo que les permite comprender mejor el universo narrativo y moverse a través de él. Tal cual lo señala Óscar, en su comentario, donde, al principio demostró no tener interés por la lectura pero que esta “nueva manera de leer” le gustaba, ya que podía navegar en el mundo digital y conocer más información sobre Sara. Óscar y Scarleth expresan que se sintieron más atraídos a la lectura cuando entraron en contacto con el diario digital de Sara. Lo anterior, también se debió, en alguna medida, a que los compañeros de Óscar y Scarleth comentaban, en el círculo de lectura, sobre cómo el diario digital de Sara narraba detalles que no aparecían en el libro impreso.

Respecto a esta *nueva manera de leer* que mencionaba Óscar, esto hace referencia a lo que Landow (1995) y Aguilar (2015) señalan como lectura no secuencial, ya que cada uno de los "fragmentos de texto" se encuentran unidos entre sí a través de hipervínculos, los cuales requieren que los lectores se muevan

---

<sup>11</sup> Todos los nombres referidos de los participantes son alias, en función de los acuerdos de confidencialidad de los datos de los participantes. Asimismo, las capturas de pantalla que se incluyen para ejemplificar sus aportaciones en Facebook y Moodle han sido anonimizadas.

a través de cada lexía (unidad mínima de sentido) para que obtengan una visión panorámica del universo narrativo. La lectura fragmentada y no lineal de lexías genera la sensación de que un texto finito admite un número infinito de interpretaciones.

Angélica expresa que: *a mí me gustaron las tres cosas: el libro, el diario y el dúo, aunque a veces me confundía con las cosas del Karmaq [...] me confundía un poco con la información que daban en el dúo y la del diario, pero sí me gustaron.*

Cabe señalar que este tipo de lectura que se expande por distintos medios requiere un nivel de concentración y de compromiso mayor por parte de los estudiantes, pero esto es lo que se busca, un estudiante activo y más comprometido con lo que lee. Landow afirmaba esta idea cuando decía que los sistemas hipertextuales, como la narrativa transmedia, empujan al estudiante hacia un pensamiento no lineal, es muy probable que estimulen los procesos de integración y de puesta en contexto (es decir, entender a fondo los aspectos estructurales de la historia que está como fragmentada) (Landow, 1995, págs. 154-155).

Siguiendo la idea de Landow, podemos inferir que los jóvenes poseen esta habilidad para leer de manera no secuencial pero que no están conscientes de ello y/o en ocasiones dicha habilidad puede encontrarse subdesarrollada por la costumbre de la lectura lineal. A partir de la irrupción del hipertexto y de prácticas como la multitarea (Jenkins y otros., 2009), los jóvenes han ido construyendo esta forma de leer, pasando de un texto a otro.

Al respecto, podemos referir los comentarios de Roberto, quien no solamente hace alusión a la lectura sino a la propia experiencia con la novela transmedia: *bueno la verdad es que me gustó leer el libro y también me gustó el*



*diario digital y el dúo digital, la verdad es que me pareció súper interesante eso de las claves para entrar al diario digital y lo del dúo digital...*

Roberto logró navegar por todos los medios de *La flauta de Acuario*, y a pesar de expresar gusto por la obra en papel impreso se quedó más “enganchado” con los elementos en pantalla: *...me gustó el diario porque no sólo era lectura... porque también podías ver las fotos, y luego escuchar los audios y bueno esa parte. Yo revisé los tres, pero sinceramente me gustó mucho más el diario digital porque esperaba que cada vez que terminaba un capítulo apareciera el simbolito para que pudiera revisar el diario digital porque me gustaba mucho ir a Internet y revisar su diario.*

Para Roberto, el elemento que más le gustó de la narrativa transmedia fue el diario digital porque le permitía explorar otros formatos además del texto, como audio e imágenes, lo que fue una pieza clave para que se sintiera atraído por la lectura. Recordemos que esta habilidad de seguir el flujo de historias por diferentes medios es a lo que Jenkins y otros., (2009) denominan navegación transmedia, como otra de las competencias relevantes para los millennials. Si bien, el libro pedía este tipo de lectura, los jóvenes tenían la opción de leer los demás componentes de la obra transmedia o no; en el caso de Roberto, decidió hacerlo y además tenía

La preferencia que demostraron ciertos estudiantes como Roberto por el diario digital o el dúo digital por su naturaleza hipermedia, responde a los elementos nucleares que Vouillamoz (2000) identifica en los modelos hipermedia: lectura hipertextual, multimedia (diferentes formatos) e interactividad (del usuario). Según Landow (2005), el hipermedia es sólo una extensión del hipertexto.

Valeria por su parte, también se sintió cómoda con la lectura, ella nos comentó que de la lectura transmedia prefirió el diario digital por las siguientes razones: *bueno a mí me gustó el diario el libro y el recuerdo, aunque sólo revisé*

*uno de los dos recuerdos. Me gustó mucho el diario porque cuando estaba chiquita me gustaba como escribir y como me recordó mis años de antes...*

Podemos inferir que Valeria se sintió interesada en la lectura, ya que emulaba las convenciones de lectura y escritura a las que ella estaba acostumbrada, es decir, se sintió identificada con el diario digital porque ella tuvo uno.

Valeria también expresó sentirse identificada con Sara por las investigaciones que ella realizaba, y esto convierte a esta estudiante en una lectora activa, ya que se dio a la tarea de revisar los links que la protagonista subía a su diario: *...me gustaba el diario (de Sara) por las páginas de Internet que Sara subía de sus investigaciones porque también me metía a revisarlas; es como interesante pasar las cosas de la ficción a la realidad, ¿no?...*

El aspecto que indica Valeria es de interés, pues según la literatura referida a producción transmedia, una de sus características es la imbricación de los mundos de ficción con la realidad inmediata del lector. Es por ello que las iniciativas transmedia de diferentes franquicias han incluido estrategias como la creación de perfiles de Facebook y/o Twitter para sus personajes, proyectándolos desde la ficción hasta una realidad cercana al lector. Otro aspecto de interés en este comentario, es que la lectura hipertextual tiene aperturas infinitas, pues si bien la obra presente contornos claros, cada entrada del diario de Sara, en donde hay un vínculo a la web, es una apertura que puede llevar al lector a un mundo de recursos fuera de la novela. En temas que requieren investigación por parte del estudiante, el transmedia se presenta como una oportunidad para despertar su curiosidad y encauzar sus búsquedas.

Así mismo, el círculo de lectura con su extensión en Facebook, propicio que los jóvenes pudieran compartir opiniones sobre lo que pensaban respecto a la experiencia de lectura. Esto se basa en la premisa de que la “conexión”

Schumacher (2014) es una necesidad básica humana y que los jóvenes pudieron experimentar en el círculo, lo que trajo consigo que participaran en las actividades presenciales, incluso muchos estudiantes traían notas en su cuaderno para participar cuando se les preguntaba sobre los capítulos o qué les había llamado más la atención esa semana sobre su experiencia como lectores de una novela transmedia.

Respecto a los estos comentarios sobre si les gustó la novela transmedia y sus creencias o experiencias sobre otras narrativas transmedia que ellos conocen, los estudiantes tuvieron varias apreciaciones al respecto:

Leticia, por ejemplo, expone: *a mí me gustó mucho el diario porque tenía contraseñas y todo y así no se te olvidaba la historia. Y bueno a mí lo que no me gusta de leer libros es que a veces se me olvidan las cosas, pero con este fue diferente porque con el diario y el dúo como que se me quedaban muy claras las cosas y no se me olvidaban.*

Por otra parte, Valeria comenta que: *A mí me gustó mucho la lectura porque había algo diferente en cada... como medio... y como que así me quedaba más claro la historia... porque como que tenían diferentes puntos de vista.*

Estos comentarios son reveladores respecto al uso de narrativas transmedia para acercar a los jóvenes a la lectura, pues la intertextualidad entre diferentes soportes mediáticos puede tener un valor de “repaso” o de exploración de diferentes ángulos de un tema. Lo anterior está en línea con lo expuesto por Zorrilla en su tipología de intertextualidades transmedia, en donde identifica 10 tipos diferentes de intertextualidades entre distintos soportes mediáticos, en donde pueden darse dinámicas reiterativas, complementarias, expansivas y hasta contradictorias (Zorrilla 2015), según los propósitos que persiga cada soporte mediático.

Harieth, comenta: *a mí me gustan las dos la normal (refiriéndose a la lectura de una novela convencional) y la transmedia; podría leer otro libro transmedia.*

Mauricio expresó en la encuesta final: *Muy interesante la obra. Al principio me pareció confuso y aburrido, pero como iba avanzando la obra iba tomando forma y descubrí cosas, al final me gustó y espero con ansias la parte dos.*

Roberto expresó algo similar: *me gustaba mucho ir a Internet y revisar su diario porque podía contemplar.... Saber...mmm más cosas sobre Sara, entonces iba rápidamente al diario porque me gustaba o me divertía mucho ver y escuchar el capítulo desde el punto de vista de Sara de cómo se sentía, cómo se quejaba de Delko, de cómo era rechazada, de cuando encontraba algo nuevo; además me encantaba porque cuando no encontraba la contraseña volvía a leer el capítulo porque no me acordaba, y entonces se me hizo más interesante el diario, el libro me gustó mucho pero no me gustó tanto la historia de Alma, como que me gustaba más la historia de Sara y como que el principio me confundía entre la historia de Alma y la de Sara pero me gustó más la historia de Sara y el diario digital. Me interesó más la historia de Sara.*

Cabe señalar que la dimensión activa que requiere una obra transmedia no es del agrado de todos. Erick, por ejemplo, señala que: *bueno, a mí me gustó esta manera diferente de leer, pero como que se me hizo difícil estar alternando entre el libro y el Internet; si me gustó, pero no es como que vaya comprar un libro así.*

Podemos acotar que los estudiantes se sintieron interesados por la lectura transmedia, tanto de la novela impresa como del diario digital de Sara, no así con el dúo digital, el cual tuvo menos visitas que el diario, según los comentarios de algunos estudiantes: Amalia y Aurora: *yo no porque se me olvidó... yo no pude entrar... sin embargo, dichas estudiantes, por otra parte, afirmaron haber leído el libro y el diario completamente. Angélica comentó que: el dúo la verdad es que no*

*lo revisé, pero el diario sí y me pareció excelente idea. Pero entré al libro y el diario, me encantaron.*

Lo anterior pudo haberse derivado de que el dúo digital es un elemento de la obra que se introduce casi al final de la novela impresa y tal vez algunos estudiantes no le tomaron la suficiente importancia. Pero también muchos estudiantes manifestaron que tuvieron problemas con el acceso a dicho soporte; tal como Roberto, quien comentó: *yo como que tuvo problemas para arrastrar el icono que se tenía que mover para entrar al recuerdo* (el recuerdo del dúo digital). *Y cómo que lo volvía intentar y no pude.*

Estos contrastes entre las opiniones de los estudiantes pueden deberse a varios factores tales como: su interés en la historia de Sara, sus competencias tecnológicas y sus habilidades para navegar por las diversas historias; como hemos señalado la navegación transmediática es una capacidad que se adquiere mediante la lectura de obras como la que señalamos y no todos los jóvenes la tienen desarrollada.

La introducción de una obra transmedia, que además presenta un cierto grado de complejidad en su estructura narrativa (así lo expresaron algunos de los estudiantes, ya que son chicos de segundo de secundaria y para algunos fue confusa la lectura, ya que muchos no detectaron los cambios de fecha en ciertos capítulos o el cambio de personaje) es algo novedoso, que como vemos agrada a muchos estudiantes, pero también es algo desafiante que puede frustrarlos o desmotivarlos, por lo que identificamos que la implementación de una estrategia de acompañamiento, como el círculo de lectura, con involucramiento del facilitador, es medular para una mejor experiencia. En este sentido, debemos acotar que el equipo de investigadores fueron los que moderaban los círculos de lectura y no los docentes, los mismos solamente estaban presentes, pero no participaron activamente en el círculo. Landow expresa que al romperse las

prerrogativas del autor y las del lector, esto trae consigo mayor compromiso por parte del lector con la obra. Según Landow (1995):

Para el estudiante, el hipertexto promete nuevos encuentros con el texto cada vez más centrado en el lector [...] hasta que el estudiante no aprenda a formular preguntas, sobre todo respecto a las relaciones entre los materiales primarios y los otros fenómenos, es muy poco probable que sienta la necesidad de investigar el contexto, y mucho menos que sepa acudir a la biblioteca y aprovechar sus recursos (Landow, 1995, p. 160).

Cabe señalar que, aunque existen numerosos testimonios de agrado por la lectura transmedia y el círculo de lectura enriquecido, similares a los antes citados, es importante señalar que para los participantes cuya tasa de lectura iniciales eran bajas, el factor decisivo para su involucramiento fue el círculo de lectura y no el formato de la obra. Consideramos que un estudiante que no es aficionado a la lectura encuentra poco atractivo leer en cualquier formato. Sin embargo, la dinámica de discusión y análisis generada tanto en el círculo cara-a-cara como en Facebook hizo evidente para estos participantes que permanecerían marginados si no leían, por lo que el mayor éxito en lo que toca al interés a la lectura se registró a partir de la intervención en la práctica más que derivado del formato de la obra.

Bajo este orden de ideas, cabe mencionar lo expuesto por Piscitelli y otros., (2010) quienes exponen que Facebook es un medio masivo de gran impacto, en especial entre los jóvenes y que se ha convertido en una plataforma de fácil acceso para todas las personas. Su interfaz amigable e interactiva es una de sus cualidades (Piscitelli y otros., 2010, p. 23). Facebook constituyó un gran soporte para llevar a cabo el círculo de lectura, ya que los jóvenes expresaron sentirse bien combinando dicha plataforma con sus actividades de lectura. La comunicación fue más fluida e incluso los que tendían a ser callados en el círculo de lectura tendían a escribir (postear) más su opinión en Facebook.

Por otra parte, según Allan y Ellis (2005), los círculos literarios aumentan las habilidades de expresión verbal y ayudan al enriquecimiento de su vocabulario. En este sentido, reiteramos la importancia del círculo de lectura como técnica para acercar a los jóvenes a la lectura transmedia, ya que aunado con el uso de Facebook ayuda a que los jóvenes no sientan tan tediosa la lectura.

A este respecto cabe recordar que el círculo de lectura tuvo dos dimensiones: la presencial, en la que todos participaron en mayor o menor medida, y la extensión en Facebook/Moodle, en la que la participación fue variable. Como se puede apreciar en el gráfico 17, sólo 4% de los 75 participantes realizaron las 5 actividades, un número importante de participaciones fluctuaron entre 1 y 4 actividades. Sólo 9 participantes no realizaron actividad alguna en línea, esto equivale al 12% de los participantes.

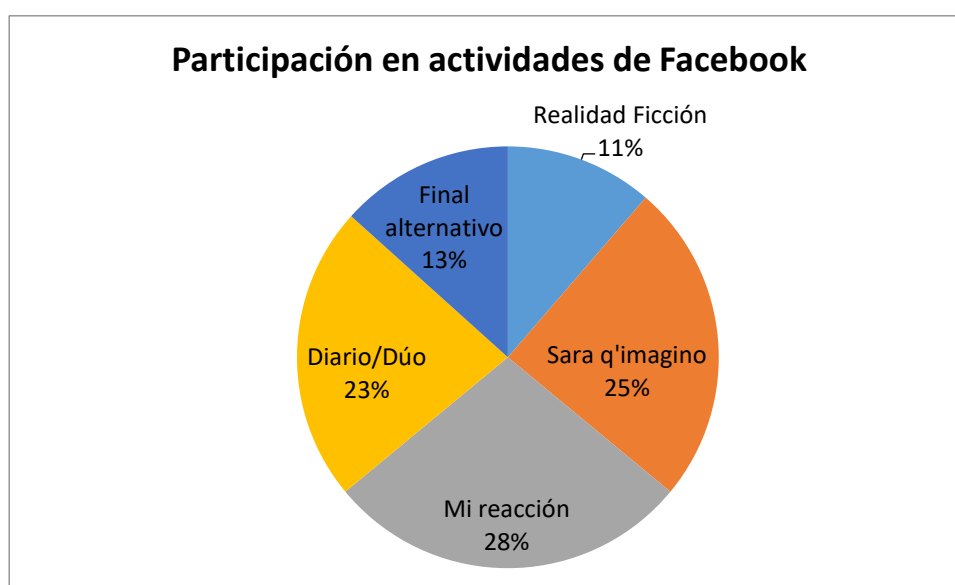


*Elaboración propia a partir del análisis de los datos recabados.*

**Gráfico 17. Número de participantes en Facebook por número de actividades realizadas**

También es de interés apreciar que a mayor grado de dificultad de las actividades en Facebook/Moodle, menor participación disminuyó el número de participantes. En el gráfico 18 podemos apreciar que la actividad con mayor

número de participantes fue “Mi reacción a la revelación” con 28%, pues ésta podía cubrirse con la mera publicación de una imagen (que no tenía que ser original). Sin embargo, la actividad con mayor grado de complejidad, el final alternativo, sólo contó con 13% de participaciones. En el caso de la actividad “Entre la realidad y la ficción”, por la naturaleza de la actividad, que requería investigación y respuesta a preguntas puntuales, muchos optaron por entregarla directamente a la maestra y no la subieron a Facebook para evitar que les copiaran sus respuestas.



*Elaboración propia a partir del análisis de los datos recabados.*

**Gráfico 18. Porcentaje de participación en actividades de Facebook**

Con relación al uso de las redes sociales, Woodfield (2013), pone de relieve que “las nuevas plataformas de medios sociales como Twitter, Facebook y una serie de sitios de blogs y redes sociales tienen el potencial de proporcionar herramientas” (Woodfield, 2013) que facilitan el compartir opiniones y discutir temas más allá del salón de clase. A este respecto Harieth, participante de 14 años, afirma que: *a mí me gustó bastante la idea, porque estuvo padre comentar como con varias personas y las actividades que realizamos en él me parecieron padres.*



Al respecto, Gee (entrevistado por St. Clair y Phipps, 2008) expone que la actividad articulada a través de las herramientas y servicios propios de las tecnologías digitales, como por ejemplo las redes sociales online, pueden entenderse como espacios de aprendizaje colaborativo, no formal, sustentados por relaciones de amistad y/o interés, y donde la expresión cultural, con toda su diversidad, y con toda su carga en relación con la construcción y consolidación de las comunidades humanas, puede abordarse en profundidad por todos aquellos que colaboran en su creación (Gee citado en Tabernero y otros., 2010, p. 78). Por tanto, consideramos que tanto el uso de Facebook como en encuentro cara a cara con los jóvenes fue una pieza fundamental para despertar el interés por la lectura entre los jóvenes.

A pesar de que los investigadores eran agentes externos al salón de clases, los jóvenes siempre se manejaron con respeto y participaron con iniciativa propia en el círculo. Raúl, uno de los participantes, comentó en la última sesión del círculo de lectura: *bueno a mí me gustó leer la novela me faltaron como dos capítulos, pero en general me gustó, disfruté el círculo de lectura.*

Hill expone que los estudiantes que participan en círculos de lectura remodelan y añaden comprensión sobre la lectura, ya que la construcción de significado con otros lectores ayuda a entender mejor. Finalmente, los círculos de lectura guían a los estudiantes a comprender mejor lo que leen a través del debate estructurado y ampliada por escrito y la respuesta artística (Hill, 2007, pág. 1).

Óscar comenta respecto a su experiencia lectora en el círculo de lectura enriquecido: *para mí fue un gran logro terminar de leer la novela usualmente no lo hago. Sobre todo, muy divertido participar en el círculo de lectura, ojalá que lo vuelvan a hacer con otros libros.* Es notorio que cuando compartes y discutes puntos de vista sobre una actividad en común, los jóvenes se sienten más comprometidos a participar, ya que existe un efecto dominó; es decir, muchos

estudiantes emularon ciertas acciones de los otros compañeros, el cual pudimos observar entre los estudiantes: Este fenómeno fue positivo, ya que los movió a interesarse por la lectura de la novela y a participar en el círculo enriquecido, especialmente a los menos apegados a leer.

Carlota puso de relieve su gusto e interés por la obra transmedia y además su agrado por haber participado en el círculo de lectura enriquecido: *Me gustó mucho y sí, voy a leer la continuación (de la Flauta de Acuario) porque, yo pienso que va a estar muy interesante.... También me agradó participar en las actividades del círculo de lectura y seguro si volvemos a hacer algo parecido volveré a participar.*

Roberto, respecto a las actividades que realizó tanto presencial como en Facebook nos comentó que: *bueno sí, me gustó, bueno más bien me divertí con las cosas que publicaban en Facebook acerca de Sara porque, aunque nada que ver la historia, pero me divertí mucho.*

Scarleth, gustó de la lectura y de las actividades y afirmó que: *sí, sí está bien la idea deberíamos hacer esto con algunos libros.* Óscar comentó que: *fue bueno usar Facebook porque podemos comentar, poner puntos de vista... bueno hacer comentarios.*

Mauricio señaló que se sintió atraído por la obra por los tres elementos que la conformaban y que la conversación en el círculo de lectura y las actividades fueron fundamentales para él: *Me siento muy satisfecho por participar y agradecido por ello, fue muy interesante compartir conocimiento y opiniones en el círculo enriquecido.* Frank comentó en la encuesta que: *la mayoría leyó completo el libro y eso es bueno.* Brenda expresó en la encuesta final: *Me gustó que nos hicieran leer porque hay varias personas a las que no les gusta leer.*

Algunos estudiantes manifestaron que lo único que nos les gustó sobre usar la red social fue que sus compañeros se aprovechaban para copiar las creaciones que ellos habían hecho. Por ejemplo, Scarleth señaló que: *lo que no me gustó de Facebook a mí fue que si hubo un buen de copias de respuestas en la primera actividad.* Bella puso de relieve que: *sí, igual esa fue la única parte que no me gustó, como que se nota que algunos se basan en tus ideas para hacer sus tareas.* Es preciso acotar que la primera actividad fue la única que se prestaba para ser copiada, lo cual se explica más adelante con mayor detalle.

Pese a lo anterior, los jóvenes en general se sintieron muy cómodos con sus actividades en Facebook; cabe señalar que cinco de los participantes de esta institución no contaba con cuenta en dicha red social, por lo que realizaron sus actividades en Moodle.

Así también, se vislumbra que, a mayor complejidad de la obra, mayor necesidad de apoyos adicionales, como en este caso el círculo de lectura. En este sentido, podemos exponer que el círculo de lectura fue el que mayor influencia tuvo para que los jóvenes se acercaran a la experiencia de la novela transmedia. Por tal razón, puntualizamos que para futuros círculos de lectura debe de estructurarse mayor andamiaje a las actividades de éste, con la finalidad de que se obtenga el mejor provecho posible.

Cabe puntualizar que la obra y el círculo, según los comentarios de los propios participantes, supuso tres desafíos para la lectura: su naturaleza transmedia, una estructura compleja (manejo de dos planos temporales) y actividades en Facebook con nivel de dificultad creciente. Al respecto de la complejidad de la obra, Angélica comentó: *cuando se está narrando la historia de Sara está la voz de Sara y la de otro narrador, pero cuando está narrando la historia de Alma solamente hay un narrador; es decir, solamente Alma.* En este sentido, Angélica se refería a los diferentes planos narrativos de la obra, si bien, Angélica tenía una idea de los cambios de narrador en estricto sentido no ocurre

un cambio de voz en la obra sino el tiempo en que se cuentan los eventos. Así mismo, la mayoría de los estudiantes se mostraron confundidos al principio por el cambio entre la historia de Sara a la de Alma, ya que no se percataron de las fechas al inicio de cada capítulo. Por tal razón, consideramos que todo ello requería un acompañamiento cercano para sostener el interés por la lectura.

Respecto al círculo de lectura enriquecido, debemos referirnos a la población de la secundaria pública participante y la interrupción de la intervención en dicha institución; la tasa de lectura de los jóvenes fue muy baja, por tal razón, para la tercera sesión de los 125 estudiantes tan sólo 17 estudiantes habían leído completamente los capítulos asignados; así mismo, tan solo 2 estudiantes identificaban el nombre de la protagonista de la obra. Frente a esta realidad, el equipo de docente intentó reformular las actividades del círculo de lectura, en un primer momento se leyó junto con los jóvenes dentro del círculo los capítulos de la obra que se suponía ellos debería leer en casa, pero esto quitaba tiempo para desarrollar las otras actividades; en un segundo momento, entonces, pensamos en un audiolibro pero la propia naturaleza de la investigación; los tiempos en que estaba estructurado el proyecto y la falta de instrumentos no lo permitieron, así que se descartó la idea.

El círculo de lectura solamente era posible si los jóvenes leían sino leían no había manera de compartir, ni de que llevaran a cabo alguna actividad tanto en forma presencial como en Facebook, así que finalmente el equipo de investigadores decidió suspender la actividad con los jóvenes y continuar solamente con los de la secundaria privada. Por lo anterior, hemos encontrado que a menor interés por la lectura mayor andamiaje se necesita en el círculo de lectura. A menor habilidades lectoras de los estudiantes mayor andamiaje necesitan; habría que revisar qué tipo actividades serían más adecuadas en un círculo de lectura, para este tipo de jóvenes con las que las actividades fuera del aula de clase no funcionan tanto y que probablemente estén acostumbrados a realizar lecturas dirigidas dentro del aula de clase.

Respecto a lo anterior, debemos acotar que los neos millennials, a los que refiere Jenkins (2007), no son los mismo que los neo millennials de Latinoamérica y esto obedece diferencias no solamente geográficas sino culturales, formas de consumo, hábitos lectores y económicos, ya lo señalaban Jitrik (1998) y Jauss (1997) leer es un proceso y un hecho cultural que no debe de dejarse de tomar en cuenta. Los jóvenes lectores y usuarios de tecnología, de primer mundo, tienen otro tipo de relación con la lectura, tienen mayor y mejor acceso a los recursos tecnológicos respecto a los jóvenes lectores y no lectores de este lado del continente. Sin embargo, también es cierto que los adolescentes de América Latina pasan mucho tiempo de ocio frente a sus teléfonos y otros dispositivos, leyendo revistas de moda, comics y algunos son FanFic del manga japonés; además, según Pindado (2004), los mismos se sienten muy atraídos por las grandes películas que están basadas en libros de aventuras y sagas, al igual que los neo millennials que señalan Scolari (2012), Jenkins (2007) y Olin-Scheller y Wikström (2011). Así mismo, Paredes (2013) y Cabero (2013) señalaban que los jóvenes latinoamericanos también utilizan internet para hacer sus tareas y leer y ya no solamente era el libro la única alternativa para acercarse a la literatura.

Creemos, entonces, que los jóvenes lectores en Latinoamérica pueden llegar a tener el mismo potencial para interesarse por la lectura transmedia, pero a diferencia de los primeros, se debe hacer mayor énfasis en el círculo de lectura, la conversación cara a cara es muy importante para los jóvenes, ya que genera una conexión emocional entre los jóvenes que, según Schumacher (2014), es la clave para que los estudiantes tengan ese sentido de comunidad y pertenencia que necesitan para leer.

Es decir, que cuando los jóvenes se sienten parte de un grupo y que comparten ciertos intereses a fines, los mismos buscan la manera de estar en sintonía con los intereses de los demás, esto mismo se volvió importante en el círculo de lectura que llevamos a cabo, los jóvenes neomillennials, por lo menos

los de la población de la secundaria privada participante, tendieron a emular las acciones de sus demás compañeros, incluso sus opiniones, o simplemente decidieron participar en el círculo gracias a que otros compañeros lo hicieron también. Esto nos lleva a cavilar sobre qué tipo de actividades del círculo de lectura enriquecido funcionan con los neo millennialas de la secundaria privada participante y cómo podrían adecuarse para que los otros, los de la secundaria pública, respondieran mejor a la intervención que se realizó. Así mismo, exponer que a pesar de que la respuesta de los chicos de secundaria a la lectura de la obra transmedia fue mejor todavía se necesita la asistencia de un facilitador para que les guíe en el proceso de lectura. No corresponde a esta tesis proponer este tipo de aproximaciones, pero sí es importante poner de relieve la importancia que tal cuestión podría tener para futuras intervenciones.

### **La escritura como parte de la fórmula transmedia**

En esta última sección del capítulo de resultados comentaremos con mayor detalle las actividades en Facebook y su papel como detonadoras de la escritura de los participantes, una de las características en muchas obras transmedia. En este sentido, considerábamos que la población, con la que se llevó a cabo la intervención, tenía ciertas habilidades mediáticas como las que Jenkins (2009) expone; bajo este supuesto intentamos explorar dichas habilidades dentro de las actividades en línea que los jóvenes llevaron a cabo fuera del salón de clases. Lo anterior como eje transversal de la investigación y no con un fin último

Jenkins (2012) pone de relieve que con estudiantes que utilizan narrativas transmedia, la participación activa de los estudiantes obedece a que éstos actúan como autores-lectores (*prosumers*) escogiendo trayectos individuales en los diferentes soportes. En este sentido, y considerando que el FanFic (la ficción generada por los fans a partir de una obra) es un subproducto de la cultura transmedia, varias de las actividades que se diseñaron para Facebook (la entrada del diario digital de Sara, el final alternativo) se concibieron en la lógica del FanFic,

para fomentar la participación de los lectores como co-creadores de la obra (Zorrilla, Cruz y Hernández, 2016).

El resultado de estos ejercicios fue importante, pues además de identificar el *FanFic* afirmacional e informacional (obsession\_inc citado por Jenkins, 2013), encontramos otras formas de este tipo de creación que caracterizamos bajo las siguientes denominaciones:

**Cuadro 3. Tipos de creación FanFic identificadas en las actividades de Facebook**

Denominación del tipo de creación FanFic	Descripción
Reiterativa	Recicla información que está en la novela sin aportar nada nuevo o aportando muy poco
Creativa	Aporta nuevos elementos a la ficción que no están en la novela pero sí en el canon
Afirmacional	Genera contenidos en apego al canon
Afirmacional expandida	Genera contenidos con apego al canon y expande datos proporcionados en la novela
Transformacional	Se aparta del canon pero hay poco desarrollo en la nueva vía propuesta
Transformacional expandida	Expande datos proporcionados en la novela, apartándose del canon
Transformacional no-lector	Se aparta del argumento con claro desconocimiento de éste
Llenar huecos	Completa datos no aportados en la novela (canon innecesario).
Avanza la historia	La creación aporta información que hace avanzar la historia, es decir, crea un nuevo argumento a la novela.
No avanza la historia	La creación no tiene relación con la historia y/o no aporta elementos para que ésta avance.

*Elaboración del equipo de investigación a partir del análisis de las creaciones FanFic de los participantes en la intervención (Zorrilla, Cruz y Hernández, 2016).*

A efecto de una mejor comprensión de los resultados en esta sección, comenzaremos por describir las actividades de escritura (tipo FanFic) promovidas en el círculo en Facebook.

***Entre la realidad y la ficción:*** Se trataba de que los lectores descubrieran qué tanto de la obra era ficción y qué tanto podría referirse al mundo real. Según Jenkins et al. (2009), los juegos construyen mundos irresistibles para los jugadores que se muevan a través de ellos. Los jugadores sienten una parte de esos mundos y tiene alguna participación en los eventos que se desarrollan (Jenkins, Purushotma, Clinton, y Robinson, 2009, pág. 22). Si bien, la actividad no era un juego propiamente dicho, tenía cierta naturaleza lúdica, ya que las preguntas solicitaban a los lectores la búsqueda en la web de elementos específicos a los que Sara hacía referencia en la novela. El objetivo era confirmar (o no) si éstos eran producto de la imaginación de la autora o en realidad existían.

Las preguntas se publicaron en Facebook y se esperaba que todos los participantes subieran sus respuestas. Como las preguntas eran las mismas para todo el grupo y las respuestas podía contestarse fácilmente, resultó que muchos no quisieron subir sus respuestas para que no se las copiaran y prefirieron entregarlas directamente en sus cuadernos a la maestra de español.

*Scarleth comentó que: Se las vamos a entregar en el cuaderno porque nos dimos cuenta que los demás las copian. Si la subíamos en Facebook nos iban a copiar. Pero sí hicimos la tarea.*

Lorena expresó en la encuesta el mismo sentimiento: *Me gustó las actividades en Facebook, pero algunas veces copian información.* Ésta fue la actividad en línea con menor tasa de participación. Esto marcó una pauta para evitar actividades en Facebook que se prestaran a este recelo, por lo que las siguientes actividades se enfocaron en creaciones originales de los participantes que no pudieran ser copiadas, al menos no de manera literal.



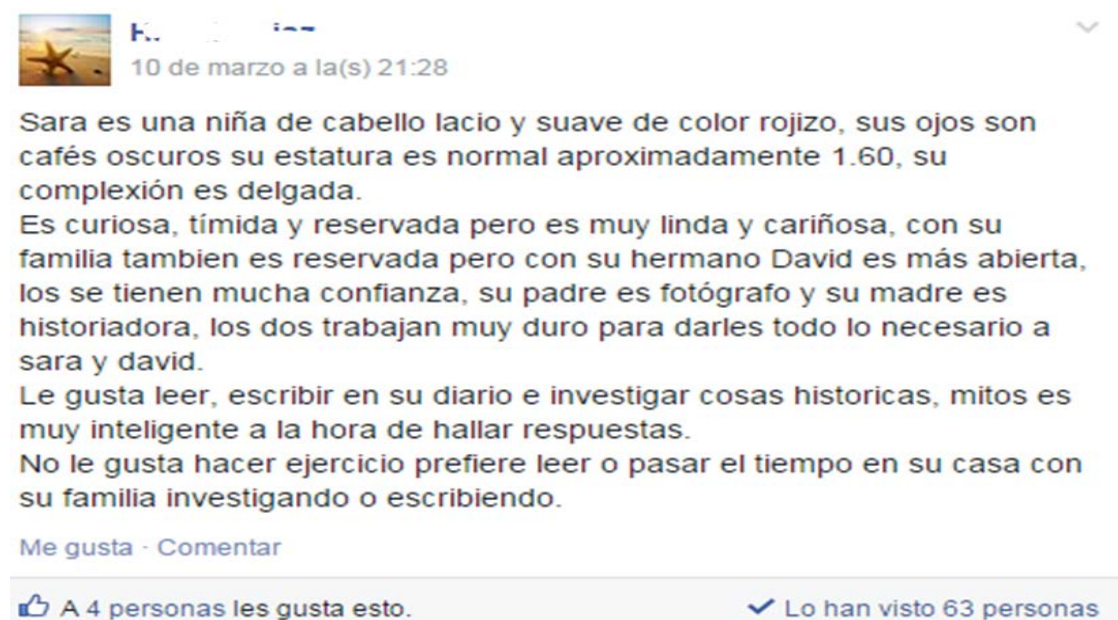
Debido a lo anterior, se hicieron las mismas preguntas en el círculo de lectura presencial, donde los participantes si consintieron participar. Asimismo, mediante otras preguntas que se discutieron, fue posible corroborar que la mayoría de los estudiantes habían leído los 3 capítulos que hasta ese momento se les había asignado (66 de 75 estudiantes reportaron haber leído los tres capítulos asignados y participaron en la dinámica de la sesión).

**La Sara que imagino:** Dicha actividad estaba dirigida a conocer la percepción que los estudiantes tenían de Sara antes de conocer una revelación importante referente al personaje. En esta actividad se buscaba explorar y explotar las habilidades que Lankshear y Knobel (2008) atribuyen al neo millennial. Según estos autores: Los medios de comunicación dicen una y otra vez que, en nuestros días, los jóvenes leen y escriben cada vez menos. Sin embargo, una enorme y creciente cantidad de jóvenes dedica mucho tiempo y energía a proyectos que implican actividades remix...como prácticas fan, como dibujo de manga, escritura de fan-fiction etc. Muy a menudo estos proyectos emplean narraciones sofisticadas y complejas (Lankshear y Knobel, 2008, pág. 87). A esta habilidad de creación que se intentó incentivar entre los jóvenes del círculo de lectura, Jenkins y otros (2009) la identifican como un rasgo de los *prosumers*, que no sólo consumen sino también producen, y que está plenamente relacionada con las habilidades de *apropiación, representación y negociación* también propuestas por los mismos autores.

En este orden de idas, se les solicitó que escribieran/dibujaran y postearan una imagen, un audio, un video (o expresaran en el formato digital de su preferencia) la biografía de Sara, sus gustos y aficiones; esta actividad debía estar ancladas en la lectura de la obra (hasta ese momento en dos de sus soportes: el libro y el diario). La expresión era libre, pero se esperaba que hubiera consistencia con lo planteado en la obra. Dicha actividad pretendía explorar si los estudiantes estaban leyendo la obra y cuál era su percepción del personaje. La biografía de

Sara fue realizada y subida a Facebook por 37 de los 75 participantes. En todos los casos se incluyó texto y en la mayoría de las entregas también hubo imágenes, tanto tomadas de internet, como dibujos originales. A continuación, presentamos algunos trabajos creacionales de los estudiantes:

La Sara que imagino según Miriam:



**Imagen 1. Ejemplo de producción en Facebook**

En la imagen podemos observar el trabajo creativo de Miriam, donde se aprecia una descripción apegada al personaje protagónico de *La flauta de Acuario*, Sara. Se reflejan características propias del personaje que van de acuerdo a la lectura tanto del diario digital, la novela impresa y el círculo de lectura presencial (FanFic afirmacional), tales como: *es más abierta con su hermano, David, le gusta leer, escribir en su diario e investigar cosas históricas*; pero también existen cambios significativos en la construcción de la imagen de Sara que son propias de Miriam, por ejemplo: *no le gusta hacer ejercicio, estatura aproximadamente de 1.60, cabello lacio y suave de color rojizo, complexión delgada*. Dicha construcción se considera afirmacional expandida, ya que, si bien aporta ciertos cambios al personaje, solamente expande algunos datos ya existentes en la novela

transmedia, es decir, respeta el canon y no más allá, no hay avance significativo en la historia.

Roberto, por su parte, también siguió el canon, por lo que su creación se cataloga como FanFic afirmacional, aunque hace aportes adicionales que podrían situar esta creación como afirmacional expandida; además, Roberto incluyó un dibujo en su descripción:

Descripción de Sara, según Roberto:



10 de marzo a la(s) 20:01

Sara es una niña francesa, para ella ser francesa es lo máximo. Ella es físicamente alta, piel clara, ojos café oscuro, delgada y su cabello es negro, sus amigos son Laura y Elektron, Elektron es su amigo virtual a través de un diario, y con Laura le encanta ver películas y tomarse fotos. Su familia es muy alegre, su padre es fotógrafo por cierto a Sara le gusta acompañar a su padre a las cesiones de fotos y al museo, su madre es escritora a ambas les encanta hacer investigac... Ver más



Imagen 2. Obtenida mediante captura de Facebook

En este dibujo, hecho por el propio Roberto, se puede observar que la descripción tanto física como los detalles del dibujo se apegan más a las convenciones de la novela, incluso se incluye el dibujo de Elektron, el diario digital de Sara, y además se menciona que: *Elektron es su amigo virtual a través de un*





**Imagen 3. Obtenida mediante captura de Moodle**

En este caso, nos encontramos ante una creación sobre Sara que es más transformacional al personaje de la obra e incluso, la autora de la publicación incluye una imagen (imagen descargada de internet) de cómo se imagina a Sara. Es decir, se aparta del canon de la obra respecto a la forma física de Sara, pero no hay muchos cambios respecto a su personalidad, gustos e interés. Dicha descripción refleja lectura tanto de la obra en impreso como del diario.

Las participaciones en esta actividad fluctuaron por tanto entre lo afirmacional reiterativo, de estudiantes que se limitaron a describir a la Sara planteada en la obra, hasta lo transformacional expandido, donde los lectores le dieron un giro al personaje para hacerlo más a su gusto. Este tipo de actividad no sólo opera como un control de lectura para detectar qué tanto están leyendo y hasta donde comprenden el canon y se apegan a él, lo asimilan, pero no lo comparten o no lo conocen y por eso se apartan de él, sino que también sirve para desarrollar habilidades de escritura creativa y de expresión multimedia.

Cabe señalar que para tratarse de tareas que requerían cierta inversión de tiempo, y siendo no-obligatorias, la tasa de participación en esta actividad, de más del 50%, fue satisfactoria.

***Mi reacción a la revelación:*** Esta actividad estaba destinada a captar la dimensión emocional de sus reacciones a una revelación específica que se presenta en el capítulo 9 del libro. Podía ser un emoticón, una foto, un video, un audio o un texto. La mayoría publicó fotos y dibujos obtenidos de la red. Fue significativo que, para expresar una emoción, la mayoría prefirió una imagen que una expresión textual. Esto se relaciona con la dimensión de la “escritura” mediática. En la mayoría de los casos se publicaron imágenes como la siguiente:



**Imagen 4. Obtenida mediante captura de Facebook**

Cabe destacar que muchos optaron por representar sus emociones con fotos de expresiones humanas, aunque otros lo hicieron a partir de animales y algunos con dibujos originales. Otro aspecto a señalar de esta actividad es que contó con la más alta tasa de participación (42 participantes), por requerir un mínimo esfuerzo para su realización y por tratarse de algo lúdico que los divirtió, intercambiando likes y comentarios de las fotos publicadas por otros.

***Fecha del diario/Recuerdo para el dúo:*** Esta actividad estaba enfocada a explorar la creatividad de los estudiantes, pero también a explorar su nivel de compromiso con la lectura de la novela y su universo narrativo, así como su conocimiento del llamado canon de la obra (las reglas implícitas establecidas por la autora en el universo narrativo de su obra). Según Olinscheller y Wikström (2011) una persona no solamente quiere escuchar, ver o leer diferentes textos, sino

también está ansiosa por ser un participante activo en el contenido...como los fans, los prosumidores están ocupados en crear trabajo de fan, es decir, texto, imágenes, películas basadas en un material ya publicado (Olin-Scheller y Wikström, 2011). En este orden de ideas se les pidió que escribieran, a elegir, una fecha del diario de Sara o un nuevo recuerdo para el dúo digital. Ésta fue la segunda actividad con menor participación, pues exigía un mayor esfuerzo creativo por parte de los participantes. A continuación, algunos ejemplos:

Diario de Sara, según Mauricio:



Imagen 5. Obtenida mediante captura de Facebook

Se puede apreciar en el dibujo y texto que publicó Mauricio que su entrada al diario de Sara es muy apegada al canon de la historia (Fan-Fic afirmacional), en este aporte se pueden leer cuestiones que están muy relacionadas con la trama

de la historia y las otras entradas del diario de Sara. El dibujo fue tomado del diario en línea de Sara (reiteración) y en el texto incluye información tomada del propio diario y del libro impreso, con aportes adicionales del creador.

En otro caso, hay trabajos que reflejaron entender el sentido de la historia, pero decidieron hacer una entrada del diario de Sara de tipo transformacional:

Entrada del diario según Lorena:



**Imagen 6. Obtenida mediante captura de Facebook**

Esta creación es transformacional porque Lorena demuestra conocer las convenciones del argumento de la historia y además mezcla parte de la trama del libro con la fecha del diario digital de su creación, aunque cambia muchos detalles: incluyó un relato breve de un sueño extraño que tuvo Sara con una mujer de la India y anexa una foto descargada de internet de una mujer con un traje muy típico



de las mujeres indias. En este relato se aprecian aportes significativos como la presencia de la mujer india, la casa donde se encuentran, el objeto mágico que le proporciona; sin embargo, dichos detalles se acomodan con el universo de la historia de Sara de tal manera que encajan. Por ejemplo, Lorena menciona que Sara usa su grabadora para hacer notas de voz sobre su sueño que luego subirá a su diario, electrón, para investigar que significa: *No pude dormir hasta que me tranquilicé, pero antes grabé un diálogo en mi grabadora. Más tarde investigué y encontré que el objeto que me dio la mujer es un manga tikka lo usan las indias cuando se casan o para ocasiones especiales.* En este sentido, podemos decir que Lorena es una lectora activa de los tres elementos transmedia de la obra, ya que en la entrada al diario que realizó se aprecia lectura tanto del libro impreso, del diario digital y acceso al dúo digital.

La creatividad que algunos mostraron y sus habilidades se hicieron notar también en la redacción del recuerdo del dúo digital. En el caso de Daniel, por ejemplo, demostró algunas habilidades transformacionales para crear el recuerdo del dúo digital de Sara, además incluyó una imagen y texto emulando los patrones de los dos recuerdos del dúo digital original. Esta creación es por tanto de tipo afirmacional, tanto en su contenido como en su formato.

El recuerdo del dúo digital según Daniel:



**Imagen 7. Obtenida mediante captura de Facebook**

En este sentido, el recuerdo del dúo digital tuvo una tasa menor de publicación respecto al diario digital. La mayoría de los chicos eligieron redactar una entrada del diario digital que crear un recuerdo del dúo. Lo anterior debido a que la creación de un recuerdo les llevaría más tiempo que la redacción de la entrada del diario, además de haber menos referencias para tomar como modelo en la construcción del recuerdo, ya que la obra original sólo ofrece dos recuerdos alojados en el dúo digital, ya que se trata de un objeto incipiente en la narrativa.

**Final alternativo.** Jenkins plantea que “la naturaleza multi-situada de muchas producciones transmedia desafía a los jóvenes a usar variadas habilidades textuales, visuales, y las habilidades de alfabetización mediática para decodificar y re mezclar elementos multimedia” (Jenkins citado en Herr-Stephenson y otros., 2013, p. 2).

En esta actividad, la última en Facebook, se solicitó a los estudiantes que escribieran un final alternativo a la novela. Ésta fue la segunda actividad con menor tasa de participación, con sólo 20 finales subidos a Facebook.

Se infiere que el reto creativo y expresivo que esto implicó fue evadido por muchos de los participantes. Sin embargo, cabe señalar que en estos finales fue en donde se detectó mayor expresión de habilidades ya desarrolladas por los estudiantes para la expansión de la historia, contándose en el repertorio tanto con creaciones afirmacionales, como transformacionales, muchas de ellas expandidas.

A continuación, algunos ejemplos:

Final alternativo de Clarisa:



**Imagen 8. Obtenida mediante captura de Facebook**

En el caso del final alternativo de Clarisa, fue uno de los trabajos que consideramos como un Fan-Fic transformacional porque modifica el final de la obra en forma, aunque muestra conocimiento del canon. En este sentido, no hay un gran avance en la historia, pero se observa una excelente redacción y ortografía en el trabajo presentado; así mismo, se puede apreciar en el trabajo una emulación del lenguaje literario, que a continuación se ejemplifica brevemente: *Sara se empezó a sentir mareada, sentía que se iba a desmayar. David se dio*

cuenta de que la piel de Sara de repente se convirtió pálida y le preguntó si se sentía bien, Sara trató de contestar, pero lo único que pudo hacer fue señalar la taza de té y después cayó en un profundo sueño. Por suerte David no tomó té porque no le gustaba el té de manzanilla así que levanto a Sara y la acomodo en un reposet mientras David la acomodaba, Rita se asomó por la puerta y miro como David le puso sus manos en la cabeza de Sara y empezaron a salir rayos azules que hizo que Sara despertara. Rita ahora se dio cuenta de que David es un symma y que Sara es la elegida.

Por su parte, Roberto demostró tener habilidades digitales muy amplias ya que su final alternativo fue afirmacional, en cuanto al formato, pues lo copió del propio texto original, aunque transformacional en su contenido, ya que hizo variaciones importantes a la historia. Cabe señalar que su redacción no fue la mejor.

A continuación, presentamos una captura de su final alternativo.

Final alternativo presentado por Roberto:



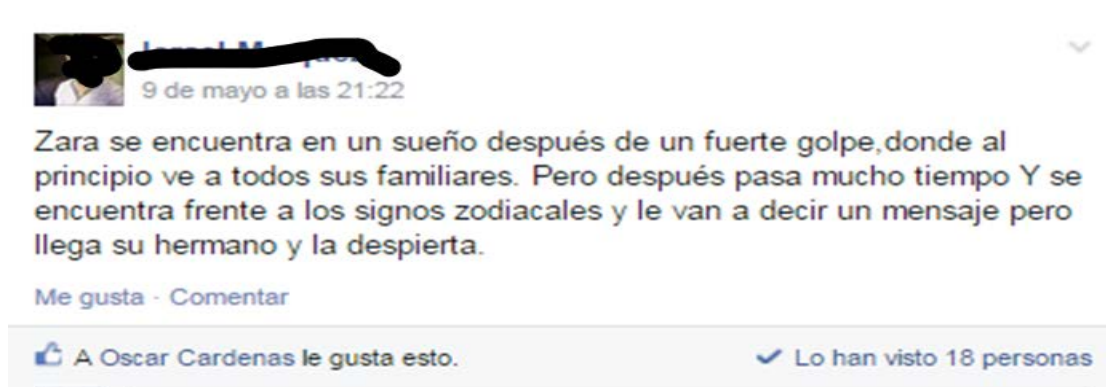
Imagen 9. Obtenida de archivo subido a Facebook

Además de que Roberto emuló el diseño de la novela impresa para redactar su final alternativo, éste cuenta con una redacción aceptable y evidencia de conocimiento del canon de la obra, ya que los dos capítulos que creó están escritos con detalles que rebasan el argumento de la novela, pero que encajan con el universo narrativo. A continuación, un breve extracto de Roberto: *Delko se*

*dirigía a mi cuarto para visitarme, iba abrir la puerta para que yo no me levantara, pero justo en el momento de abrir la puerta, se abre la puerta espera verme en sillas de ruedas, pero me ve de diferente manera.*

Por la naturaleza de la actividad se recibieron finales alternativos con muchas variantes de la historia, ya que al final lo que se esperaba es que los estudiantes explotaran su creatividad y sus habilidades digitales; por supuesto, hubo estudiantes que presentaron finales que dejaban ver su poca lectura de la novela transmedia en su conjunto, como es el caso de Gustavo.

Final alternativo de Gustavo:



**Imagen 10. Obtenida mediante captura de Facebook**

A manera de cierre, podemos comentar que se aprecia que las actividades resultaron atractivas para muchos de los participantes, unas más que otras, y las aportaciones permiten explorar apreciaciones individuales que no siempre coinciden con lo expresado oralmente en el círculo de lectura presencial. Tal es el caso de Leticia, quien expresó en la encuesta que: *a veces decía lo que opinaba, pero me daba un poco de pena*. En este sentido, las actividades en Facebook tenían la intención de que estudiantes como ella pudieran expresarse en otro medio sin sentirse expuestos.

Cabe también señalar que las actividades favoritas que los estudiantes señalaron en la encuesta, todas fueron de Facebook. Ninguno señaló actividad

presencial alguna como la que más le gustó. Entre las actividades en línea que más llamaron la atención y que gustaron, según los propios estudiantes, estuvieron: La Sara que imagino y la entrada del diario digital.

En la encuesta, Valeria comentó respecto al círculo de lectura enriquecido: *me parece que es interesante escuchar las opiniones, las ideas, de entender la forma es que cada quien entiende e imagina la obra de una manera única. Creo que la participación de mi grupo está muy bien.* Por otro lado, Miriam dijo que: *Tuvimos buenas dinámicas en la participación grupal y mostramos integridad así que me pareció bien.* Néstor señaló que: *Fue bueno hablar con la autora y compartir mis dudas y pensamientos con ella y las actividades en Facebook.*

Con relación a lo expuesto, Loertscher y otros., (2014) apuntan que la narrativa transmedia no sólo es un contenido que funciona para su consumo en masa, sino que: “permite participación en una narrativa de una manera poderosa y original” (Loertscher y Woolls, 2014). Esto podía unirse con lo expuesto por autores como Seaman y Rheingold, (2013) y Allan y Ellis (2005), quienes proponen que el círculo de lectura es una técnica con resultados positivos para la socialización de opiniones y el desarrollo de actividades en grupo. Más allá de la realización de las actividades lo que se buscaba era atraer a los estudiantes hacía la introducción de la lectura de la novela transmedia en su conjunto y que participaran en el círculo de lectura tanto presencial como virtual, como formas de expresión y procesamiento en comunidad de la propia obra.

## Conclusiones

En esta investigación se pretendió generar un ambiente propicio (por medio de un círculo de lectura enriquecido) para indagar, a partir de las experiencias de un grupo de estudiantes de segundo de secundaria, sobre si la narrativa transmedia y el propio círculo puede generar interés hacia la lectura. El objetivo ulterior fue incrementar o en su defecto generar el gusto o interés por la lectura entre los jóvenes participantes. Tanto la novela, como componente central de la intervención-investigación, fue material y virtual, como la propia metodología, que contempló sesiones presenciales y actividades en línea. En este sentido, las actividades en línea se realizaron en Facebook/Moodle, las que tenían la intención de generar mayor interacción entre los integrantes del círculo más allá del salón de clases.

Bajo dichos objetivos, este trabajo encontró diversos resultados respecto a la obra *La Flauta de Acuario* y los elementos web que la acompañaban, el diario digital y el dúo digital. Al respecto, la mayoría de los estudiantes mostraron mayor interés por la novela impresa y el diario digital de Sara mientras que muchos de los jóvenes no entraron al dúo digital. Esto tuvo que ver plenamente con las habilidades de los jóvenes para seguir flujos de historias, así como las dificultades técnicas implicadas. Los estudiantes que mostraron “engancharse” con la obra en impreso fueron los que más navegaron por el diario digital de Sara y accedieron al dúo. Por el contrario, los estudiantes que menos leyeron el libro demostraron menor interés en el diario y en acceder al dúo digital.

Este resultado apunta en varias direcciones: a) La lectura transmediática se facilita si todos los soportes mediáticos se encuentran en línea, pues la transición se da entre pantallas y no entre medios diversos; b) Algunos componentes digitales de la obra transmedia pueden funcionar como aplicaciones descargables que hagan menos necesaria la conectividad en todo momento, especialmente en un escenario de acceso fuera de línea; c) Si en la narrativa

transmedia existe(n) uno o varios medios cuyos contenidos funcionan de manera independiente, aún sin consultar los otros soportes mediáticos, como en este caso el libro impreso, esto puede operar en contra de la propia lectura transmediática, pues hay lectores que optan por prescindir de los medios periféricos, centrando su lectura en un solo medio, lo que no constituye una lectura transmediática. Sin embargo, crear una fuerte interdependencia entre los recursos también puede desincentivar al lector, especialmente si no le es posible continuar la lectura debido a la carencia en el momento de un dispositivo tecnológico o de conectividad a internet, especialmente considerando los hallazgos antes mencionados (Zorrilla, Cruz y Hernández, 2016).

Al respecto, podemos inferir que la historias transmedia sí son una alternativa viable para generar gusto e interés por la lectura, ya que fue mayor el número de estudiantes que leyeron la obra completa (respecto a sus hábitos de lectura habituales) y así lo expresaron tanto en el círculo de lectura presencial como en la encuesta final. Lo anterior puede llegar a producirse, siempre y cuando la lectura transmediática vaya acompañada del facilitador (en este caso, el equipo de investigadores) con algunas actividades lúdicas; en este caso el círculo de lectura, que combinó charlas presenciales y tareas en línea, lo cual propició un excelente contexto que detonó la interacción e interés entre los estudiantes por leer la obra y una técnica central para atraer a los estudiantes a explorar este tipo de obras.

Por otra parte, podemos inferir que el libro fue una vía primordial para que los jóvenes entraran al universo transmedia y que se involucraran profundamente con la lectura. Es preciso acotar que la lectura transmedia, que es hipermedia en esencia, y las actividades de FanFic que se realizaron en Facebook, transforman, (con las reservas el caso, ya que el número de actividades que los estudiantes realizaron fue relativamente bajo) a las convenciones de lectura y escritura de los lectores, quienes se tornaron más activos en el proceso de aprehensión del texto. En este sentido, los jóvenes se involucran en mayor medida con la lectura gracias



a la narrativa transmedia y el círculo de lectura, ya que ambas herramientas piden a los estudiantes *navegar*, de manera cruzada, por los diferentes medios para comprender mejor el universo de la obra; así mismo para la co-creación, los estudiantes, deben conocer los cánones propios de cada obra literaria y poder desarrollar habilidades de creación en formatos diversos. Ahora bien, el caso de los jóvenes de la secundaria pública participante, debemos acotar que la intervención no contaba con las posibilidades para estructurar la misma y tener mayor andamiaje para este tipo de estudiantes.

Lo que las actividades del círculo de lectura enriquecido impulsaron fue: el involucramiento de los jóvenes con el libro y sus dos elementos en la web (diario y dúo) para generar discusión e intercambio de ideas durante las sesiones presenciales lo cual se vio demostrado en su participación en las discusiones; los trabajos de FanFic que de alguna manera requería que los estudiantes leyeran la obra completa para poder crear, tales como, la Sara que imagino, la entrada de diario de Sara y el final alternativo. Como se observó la Sara que imagino fue la segunda actividad con mayor tasa de participación, tarea que incluyó tanto texto, dibujos e imágenes y, por supuesto, lectura de la obra transmedia. Inferimos que las otras dos actividades con mayor demanda creativa, la entrada del diario digital/dúo digital y el final alternativo, tuvieron menor incidencia porque las mismas requerían mayor esfuerzo de creatividad por parte de los estudiantes. A pesar de esto, los trabajos recibidos mostraron congruencia y apego a las convenciones literarias, así como cuidado respecto a la redacción y esfuerzo porque los trabajos fueran estéticos.

Podemos concluir que la novela transmedia es una alternativa que entraña potencial para generar interés por la lectura, y sí atraer a los estudiantes hacia otro tipo de lectura, como la literatura clásica. No obstante, el sólo formato transmedia no basta para atraer a los jóvenes lectores, se requiere de un buen andamiaje de actividades para lograrlo, en este sentido, el círculo de lectura enriquecido se posiciona como una técnica importante para generar el gusto e

interés por la lectura, es decir, la discusión, el intercambio de ideas entre los jóvenes promueve que otros que no están tan involucrados sientan la necesidad de ser parte activa del grupo. El enriquecimiento de esta técnica mediante la incorporación de un grupo en Facebook, permite aprovechar el intercambio de ideas y opiniones de los jóvenes participantes y acercar la experiencia a sus prácticas cotidianas.

Cabe acotar que lo expuesto no quiere decir la narrativa transmedia y el círculo de lectura enriquecido son la panacea que resuelva los problemas del fomento a la lectura, ya que como se observó en esta investigación, hay grupos que requieren todavía un mayor andamiaje, como los participantes de la secundaria pública en este estudio, a quienes no bastó la narrativa transmedia y el círculo de lectura enriquecido para involucrarse en el consumo de la novela. Lo expuesto indica que la incorporación de las TIC en la educación no debe enfocarse meramente a los contenidos (novela transmedia), sino que su mayor riqueza estriba en las prácticas sociales (círculo enriquecido).

Con todo, consideramos que el problema de que los jóvenes no lean reside en que los profesores asignan en sus clases lecturas con textos que tienen una sintaxis complicada de entender para el estudiante, las tareas que se les asignan son poco atractivas para ellos. Muchos de los libros que se les asignan a jóvenes de entre 12 y 15 años están muy lejos del contexto del que conocen y no logran hacer conexión con las historias que leen; además, no existe una socialización de lo que leen, lo cual fue importante para generar gusto e interés por la lectura cómo vimos en este trabajo.

Si bien, la narrativa transmedia era un elemento que está más cerca de las convenciones de lectura del neo millennials y que tiene grandes cualidades para ser atractiva para ellos Scolari y otros., (2012), Herr-Stephenson y otros., (2013), ésta no fue suficiente para generar es gusto e interés por la lectura. Sugerimos que para próximos proyectos que intenten emular dicha intervención diseñen un

andamiaje más amplio y profundo para el círculo de lectura enriquecido, ya que los jóvenes sienten una mayor empatía por leer cuando pueden socializar la lectura, compartir su opinión y hacer algunas actividades relacionadas con los libros Schumacher (2014), Allan y Ellis (2005). Así mismo exponemos que sí bien Jenkins (2009) habla sobre las habilidades digitales de los jóvenes neo millennials, éstas no son generalizables para todos, ya que lo neo millennials de este contexto latinoamericano no funcionan igual que los del primer mundo. Sin embargo, algunos sí tienen desarrolladas ciertas habilidades y lo demostraron en las actividades en línea (el final alternativo y la entrada el diario de Sara). Al respecto, consideramos que el uso de la narrativa transmedia es una apuesta innovadora para introducir a los jóvenes a la lectura, pero que es necesario explorar otras vías de apoyo que puedan resultar más funcionales. Bajo este orden de ideas, esperamos que este trabajo sirva como parteaguas para otras investigaciones que pretendan acercar a los jóvenes a la lectura.

## Bibliografía

- Alcudia, Legorburú, Barceló.,2012. Convergencia de medios. Nuevos desafíos para una comunicación global. España: Universidad San Pablo- CEU, pp. 425-426.
- Aguilar, M. A., 2015. Mapa conceptual, hipertexto, hipermedia y otros artefactos culturales para la construcción y comunicación del conocimiento. Primera ed. México: Bonilla Artigas Editores: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Allan, J. & Ellis, S. a. P. C., 2005. Literature Circles, Gender and Reading Enjoyment, Reino Unido: University of Strathclyde.
- Bahloul, J., 2011. El Significado Social y Cultural de la Lectura. En: La Lectura en el mundo de los jóvenes. ¿Una actividad en riesgo? D.F.: Universidad Autónoma del Estado de México, p. 249.
- Ballesteros, F., 2002. La Brecha Digital, El riesgo de exclusión en la Sociedad de la Información. Primera ed. Madrid: Fundación Retevisión.
- Belsunces, A., 2011. Producción, consumo y prácticas culturales en torno a los nuevos media en la cultura de la convergencia: el caso de Fringe como narración transmedia y lúdica., Cataluña: s.n.
- BMI, 2012. BMI Bilbomicro Informática. [En línea] Disponible en: <http://www.bmi.es/ofertas/educacion/Atlas.pdf> [Último acceso: 11 noviembre 2015].
- Buckingham, David Más allá. de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital- la ed.. Buenos Aires: Manantial, 2008. 256 p. ; 16x23 cm.
- Bustillos, O. S., 2013. Redes sociales y pertenencia: el caso Facebook. Versión Estudios de Comunicación y Política - nueva Época, Issue 31, pp. 79-89.
- Butrón, K., 2005. Lecturas incompletas: 25 años de políticas lectoras en México. Pez de Plata, s/n, p. 9.
- Cabero, J., 2007. Los retos de la integración de las TIC Revista Perspectiva Educativa, 49(1), pp. 32-61.
- Cabero, J., 2010. Los retos de la integración de las TIC en los procesos educativos. Límites y posibilidades. I. Perspectiva Educativa, 49(1), pp. 32-61.
- Cabero, J. D. H. A., 1999. Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia. Revista Píxel Bit, volumen 13, pp. 23-45.
- Cáceres, P., 2003. Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. psicoperspectiva, Volumen 11, pp. 52-82.
- Camacho, R. M., 2013. Contribuciones desde Coatepec, volumen 25, pp. 153-156.
- Castillo Vital, L. P., 2012. De los programas de Fomento a la lectura en México. Revista Digital de Gestión Cultural, Issue 4, pp. 1-22.
- CERLALC. Subdirección de estudios y formación, 2012. Comportamiento lector y hábitos de lectura, Bogotá: ONU.
- Chartier, R., 1993. Du livre au lire. Prácticas de la lectura. Primera ed. Marsella: Payot et Rivages.

- Chávez, M. M. G., 2005. La lectura masiva en México: Apuntes y reflexiones sobre la situación que presenta esta práctica social. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XI (21), pp. 71-84.
- Chernobilsky, L., 2006. El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En: I. Vascilachis, ed. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gesida, pp. 234-271.
- Corona, J., 2014. El poder de las historias: Los retos para investigar las narrativas transmedia, Guadalajara: AMIC.
- Costa, C. P. T., 2012. Nuevas narrativas audiovisuales: multiplataforma, Cross media y transmedia. El Caso de Águila Roja. *Icono14 Revista de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 10(2), pp. 102-125.
- del Ángel, M. R., 2007. La promoción de la lectura en México. *Infodiversidad: Sociedad de Investigaciones Bibliotecológicas*, Issue 11, pp. 11-40.
- Cruz, C., 2015. Las TIC y el fomento a la lectura: el uso de la narrativa transmedia y el círculo de lectura enriquecido entre estudiantes de educación media en XXI Congreso Internacional sobre Educación Bimodal (Presencial y a Distancia) TELEDU2015. (<http://eventoscimted.com/teledu/Carlos%20Cruz%20Garcia%20EXT.pdf>). Medellín. Pp. 1-19.
- Dena, C., 2009. *Transmedia Practice: Theorizing the practice of Expressing a fictional world across distinct media and environments*, Sidney: University of Australia.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. & Varela-Ruiz, M., 2013. La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), pp. 162-167.
- Dudacek, O., 2015. *Transmedia Storytelling in Education*. Atenas, Elsevier.
- Edmondson, E., 2012. Wiki literature circles: Creating digital learning communities. *English Journal*, 4(101), pp. 43-49.
- ENLACE, 2015. ENLACE- Secretaría de Educación Pública. [En línea] Disponible en: [http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2014/historico/ENLACE\\_Media\\_2014\\_nacionales\\_e\\_historicos\\_Mod.pdf](http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2014/historico/ENLACE_Media_2014_nacionales_e_historicos_Mod.pdf)
- Eteokleous, N., Ktoridou, D. y Stavrides, I. & M. M., 2012. Facebook-a social networking tool for educational purposes: developing special interest groups. *ICICTE Proceedings*.
- Fleming, L., 2013. Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: Inanimate Alice as an example. *The National Association for Media Literacy Education's Journal*, 5(2), pp. 370-377.
- Franco Miguez, D., 2014. Todo lo que usted siempre quiso saber sobre narrativa transmedia y nunca se atrevió a preguntar. *Comunicación y Sociedad*, Issue 21, pp. 305-309.
- Franco, G., 2005. *Tecnologías de la comunicación: producción, sistemas y difusión digital*. Madrid: Fragua.
- García Canclini, N., 1995. *Consumidores y ciudadanos*, Ciudad de México: Grijalbo.
- García Canclini, N., 2012. *Jóvenes, culturas urbanas y redes sociales*. Primera ed. Barcelona: Ariel.

- García Canclini, N. y otros, 2015. Hacia una antropología de los lectores. Primera ed. Madrid: Fundación Telefónica.
- Gee, J. P., 2004. Situated language and learning: A critique of traditional schooling. First ed. New York: Psychology Press.
- Gómez, M. & Roses, S. & F. P., 2012. El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, XIX (38), pp. 131-138.
- González, S. I., 2008. A la conquista del mundo en línea: internet como objeto de estudio (1990-2007). *Nueva época*, Issue 10, pp. 55-79.
- Hernández, I., 2015. La ficción literaria transmedia como vía para la reflexión en torno a la discapacidad entre adolescentes en Xxi congreso internacional sobre educación bimodal (presencial y a distancia) TELEDU 2015. (<http://eventoscimted.com/teledu/lx-Chel%20Hernandez%20ext.pdf>). Medellín. Pp. 1- 19.
- Herr-Stephenson, B. A. M. R. E. a. J. H., 2013. T is for transmedia: Learning through transmedia. Primera ed. Los Angeles and New York: USC Annenberg.
- Hill, B. C., 2007. bonnie Campbell hill. [En línea] Disponible en: [http://www.wheretomorrowbegins.org/climb/wpcontent/uploads/2012/02/NE\\_SALitCircleHandoutAthens07.pdf](http://www.wheretomorrowbegins.org/climb/wpcontent/uploads/2012/02/NE_SALitCircleHandoutAthens07.pdf) [Último acceso: 6 Octubre 2015].
- Hine, C., 2004. Etnografía Virtual. Cuarta ed. Barcelona: UOC.
- Hopkins, B. (2004). *Just schools: A whole school approach to restorative justice*. London, England: Jessica Kingsley.
- Ito, M. H. H. B. M. b. d. H.-S. B. L. P. P. C. R. L., 2008. Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project. First ed. Chicago: The MIT Press.
- Jauss, H. R., 1977. Experiencia estética y hermenéutica literaria. Madrid: Taurus.
- Jenkins, H., Purushotma, W., Clinton, K. & Robinson, A. J., 2009. Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century. Primera ed. Cambridge, Massachusetts and London: The MIT Press.
- Jenkins, H., 2003. MIT. [En línea] Disponible en: <http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling/> [Último acceso: 15 mayo 2015].
- Jenkins, H., 2003. MIT Technology Review. [En línea] Disponible en: <http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling/> [Último acceso: 19 mayo 2015].
- Jenkins, H., 2006. Convergence Culture. where old and new media collide. Primera ed. New York: New York Press.
- Jenkins, H., 2007. henryjenkins.org. [En línea] Disponible en: [http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia\\_storytelling\\_101.html](http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html) [Último acceso: 19 mayo 2015].
- Jenkins H, Purushotma R, Weigel M, et al. (2009) Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century. Cambridge, MA and London: The MIT Press.
- Jitrik, N., 1997. La lectura como actividad. Primera ed. México: Fontamara.
- Jitrik, N., 1998. La lectura como actividad. Segunda ed. México: Premia Editora.

- Kaplan-Rakowski, R. & Rakowski, C., 2011. Educational technologies for the neo millennials generation. En: Dunkel, ed. *Interactive Media Use and Youth*. New York: Information Science Reference, pp. 12-31.
- Kinder, M., 1991. *Playing with power in movies, television, and video games: From Muppet babies to Teenage Mutant Ninja Turtle*. Berkeley and Los Angeles, California University of California Press, p. 119.
- Koskimaa, R., 2007. El reto del cibertexto: enseñar literatura en el mundo digital. *UOC Papers*, Issue 4.
- Landow P., G., 1995. *Hipertexto: La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Primera ed. Madrid: Paidós ibero.
- Lankshear, C. & Knobel, M., 2008. *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Segundo ed. Madrid: Morata.
- Lievrouw, L. y. S. L., 2006. Introduction to the Updated Student Edition. En: L. y. S. Livingstone, ed. *The Handbook of New Media*. Updated Student Edition. Segundo ed. London: Sage Publications, pp. 1-14.
- Loertscher, D. V. & Woolls, B., 2014. *Transmedia Storytelling as an Education Tool*. IFLA, pp. 1-13.
- Manovich, L., 2005. *EL lenguaje de los nuevos medios de comunicación (La imagen en la era digital)*. Tercera ed. Barcelona: Paidós.
- Martínez, R. J., 2011. *Métodos de Investigación Cualitativa. Silogismo. Más que conceptos*, 1(8).
- Mason, B., 2001. *Issues in Virtual Ethnography*. En: E. K. Buckner, ed. *Ethnographic Studies in Real and Virtual Environments: Inhabited Information Spaces and Connected Communities*. Edinburgh: Queen Margaret College, pp. 61-69.
- Méndez, M. G. C., 2005. La lectura masiva en México. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 11(21), pp. 71-84.
- Miles, M. B. y. A. M. H., 1994. *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Segundo ed. London, New Delhi: Sage Publications.
- Montoya, D. F. M. V. A. a. H. S. A., 2013. Transmedia intertextual systems: conceptual explorations and investigative approaches. *Co-herencia*, 10(18), pp. 137-159.
- Morales, H., 2007. El caso del programa escuela abierta de UNESCO en Brasil. *Reice-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 5.
- Olin-Scheller, C. & Wikström, P., 2011. Literacies on the Web: Co-Production of literacy text on fan fiction sites. En: E. F. G. Y. H. C. Dunkel, ed. *Interactive Media Use and Youth*. New York: Information Science Reference, pp. 65-79.
- Ortega, J. H., 2011. Propuesta didáctica para fomentar la lectura en las aulas de ESO a través de las TIC. *Quaderns digitals*, Issue 67.
- Paredes M., J. G., 2013. Tic, lectura y escuela. *Razón y Palabra* 2013, 18(85).
- Paredes, J., 2005. Animación a la lectura y tic: creando situaciones y espacios. *Sociedad lectora y educación*, pp. 255-279.
- Pérez Martínez, A. & Acosta Díaz, H., 2003. La convergencia mediática: Un nuevo escenario para la gestión de la información. *Acimed*, 11(5), pp. 0-0.
- Pérez, C., López, A. & Nivón, E., 2014. *Los lectores que somos: Estudio sobre las prácticas y hábitos de lectura en el distrito federal*. Primera ed. Ciudad de

- México: Cultura y Ciudadanía, Plataforma de Investigación y Diseño de Políticas.
- Pindado, J., 2004. El desencuentro entre los adolescentes y la lectura. *Comunicar*, Volumen 23, p. 26.
- PISA, 2013. OCDE. [En línea] Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- Piscitelli, A. & Adaime, I. & B. I., 2010. El Proyecto Facebook y la creación de entornos abiertos de aprendizaje. En: I. Adaime, ed. *El proyecto Facebook y la pos universidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Primera ed. Madrid: Ariel, pp. 21-33.
- Pozuelo, J. M., 1983. *La lengua literaria*. Primera ed. Málaga: Ágora.
- Pratten, R. (2011). *Getting Started in Transmedia Storytelling. A Practical Guide for Beginners*. USA: Published by the author.
- Prensky, M., 2001. *Digital Natives, Digital Immigrants On the Horizon*. MCB, University Press, IX (5), p. 3.
- Ramírez, E., 2009. ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), pp. 161-168.
- Richard, K., 2011. Voices from the Ning: How Social Networking Created a Learning Community in a YAL Classroom. *The ALAN Review*, 38(3), pp. 23-28.
- Rivas, A., 2015. América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación 2000-2015. Fundación CIPPEC, p. 360.
- Rodríguez, B. B., 2005. El análisis documental del documento digital y/o multimedia. *Códice*, Issue 2, pp. 9-20.
- Rodríguez, G. G. E., 2005. *Metodología de la Investigación cualitativa*. Quinta ed. Málaga: Albije.
- Rodríguez, M. J., 2005. Más de 100 recursos en Internet sobre lectura y educación. *Sociedad lectora y educación*, p. 281.
- Ryan, M.-L., 2004. *Narrative across media. The language of storytelling*. Nebraska: University of Nebraska.
- Ryan, M.-L., 2007. Toward a definition of narrative. En: D. Herman, ed. *The Cambridge Companion to Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 22-35.
- Schlick Noe, K. & J. N., 1999. *Getting Started with Literature Circles*. Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Schumacher, A., 2014. *Talking Circles for Adolescent Girls in an Urban High School*. SAGE, pp. 1-13.
- Scolari, C., 2010. Ecología de los medios. Mapa de un nicho teórico. *Quaderns del cac* 34, XIII (1), p. 135.
- Scolari, C., 2014. [wordpress.com](http://hipermediaciones.com/2014/09/26/transalfabetismos/). [En línea] Disponible en: <http://hipermediaciones.com/2014/09/26/transalfabetismos/>[Último acceso: 20 mayo 2015].
- Scolari, C., Garín, M. & Guerro, M., 2012. Narrativas transmediáticas, convergencias audiovisuales y nuevas estrategias de comunicación. *QUADERNS DEL CAC*, XV (38), pp. 79- 89.



- Seaman, J. R. A., 2013. Circle Talks as Situated Experiential Learning: Context, Identity, and Knowledgeability in "Learning from Reflection". SAGE, 2(36), pp. 155-174.
- Selwyn, N., 2009. Face working: exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34(2), pp. 157-174.
- Serra, C., 2004. Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, Issue 334, pp. 165-176.
- St Clair, R. and Phipps, A. (2008) *Ludic literacies at the intersections of cultures: an interview with James Paul Gee*. *Language and Intercultural Communication*, 8 (2). pp. 91-100.
- Taberner, C., Aranda, D. & Sánchez-Navarro, J., 2010. Juventud y tecnologías digitales: espacios de ocio, participación. *Revista de Estudios de Juventud*, 10(88), pp. 77-96.
- Teske, P. & Horstman, T., 2012. *Transmedia in the Classroom: Breaking the Fourth Wall*. Seattle, Research Gate.
- Tornero, A., 2014. *Hacia una hermenéutica crítica*. Theodor W. Adorno y Paul Ricoeur. Juan Pablo editores, UAEM. pp. 210.
- Valdés, M., 2013. Valdés, M. (2013). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, Issue 10, pp. 71-89.
- Valenzuela, R., 2013. Las redes sociales y su aplicación en la educación. *Revista Digital Universitaria*. UNAM, 14(4), pp. 1-14.
- Villamil, J., 2013. Entre 108 países, México es penúltimo lugar en lectura. *Proceso*, 23 abril, p. 20.
- Vouillamoz, N., 2000. *La Literatura e hipermedia: la irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica*. España: Paidós Ibérica.
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Woodfield, K. M. G. M. K. B. G. S. J. F. J. & L. M., 2013. Blurring the Boundaries? New social media, new social research: Developing a network to explore the issues faced by researchers negotiating the new research. *National Centre of Research Methods*, pp. 1-29.
- Yubero, S. L. E., 2010. El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos: Revista sobre estudios sobre lectura*, Issue 6, pp. 7-20.
- Zorrilla, M. L., 2013. *Proyecto SEP-CONACYT: Fomento a la lectura y reflexión inclusiva a través de narrativas transmedia*. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Zorrilla, M. L., 2014. *La flauta de Acuario: Una novela transmedia*. Primera ed. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Zorrilla, M. L., 2015. *Transmedia intertextualities in educational media resources: The case of BBC Schools in the United Kingdom*. SAGE; *New Media & Society*. pp. 1-20.
- Zorrilla, M. L. Cruz, C. & Hernández, I., 2016. *Leer, compartir y reflexionar una novela transmedia en un círculo de lectura enriquecido en Virtual Educa*

## Anexos

### Anexo 1. Sesión “cero” formato diagnóstico.



**Datos Generales:**

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Hombre ( ) Mujer Grupo: \_\_\_\_\_

**1. Tú y la tecnología**

Selecciona con una “X” las opciones de tecnología de acceso a internet que tengas a tu disposición en casa:

PC o laptop ( )	Móvil/ Celular ( )	Tablet ( )
Otros ( ) Especifica _____		

**2. Tú y la lectura**

Conforme a tu experiencia, indica con una X lo que te parezca más adecuado. Elige sólo una opción en cada afirmación

Afirmaciones	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Algo de acuerdo, pero dudo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
a. Creo que me decepcionaría recibir un libro como regalo					
b. Leo en casa por gusto; es algo que disfruto.					
c. Suelo leer cómics, revistas o periódicos, pero no libros.					
d. En general pienso que leer es divertido y no renunciaría a ello por nada.					
e. En ocasiones me pasa que me encuentro totalmente absorto(a)					

cuando leo.					
f. A menudo me siento aburrido(a) al leer.					
g. Prefiero leer en pantalla que en papel					

a. ¿Cuántos libros leíste el año pasado? \_\_\_\_\_

b. ¿Has recomendado recientemente un libro a un(a) amigo(a)?, si es así por favor menciona qué libro: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c. ¿Algún(a) amigo(a) recientemente te ha recomendado un libro? ?, si es así por favor menciona qué libro:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d. ¿Cuál es tu lectura favorita (libros, información en internet, cómics, etc.)

\_\_\_\_\_

### 3. Preguntas personales

a. ¿Cuál es tu email? \_\_\_\_\_

b. ¿Usas redes sociales? En caso afirmativo indica cuál(es):

\_\_\_\_\_

c. ¿Cuál es tu cuenta en Facebook? \_\_\_\_\_

d. ¿Qué haces en tu tiempo libre?

\_\_\_\_\_

-

¡Gracias por tus respuestas!

## Anexo 2. Asentimiento informado versión 1.

*Te invitamos a participar en esta investigación educativa. Antes de decidir si aceptas o no participar, es importante que comprendas por qué se lleva a cabo esta investigación y qué implica. Por favor presta atención a la presentación preparada para dicho propósito.*

Título del Proyecto de investigación: **Fomento a la lectura y reflexión inclusiva a través de narrativas transmedia**

### Investigadores:

Dra. María Luisa Zorrilla Abascal

Mtro. Carlos J. Cruz García

Psic. Ix-Chel Hernández Martínez

**Institución:** Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Instituto de Ciencias de la Educación y Facultad de Comunicación Humana

**Participación:** Tu participación en este proyecto es voluntaria.

### Asentimiento:

Al firmar este formato, estoy de acuerdo en que (marca con una X tu respuesta seleccionada):

- |   |    |                          |    |                          |
|---|----|--------------------------|----|--------------------------|
| • El estudio me ha sido explicado   | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| • Entiendo que si acepto participar, tengo el derecho a retirarme del estudio en cualquier momento. | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| • Entiendo que puedo decidir no participar sin que ello me afecte.                                  | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| • Tengo libertad ahora y en el futuro para hacer preguntas acerca del estudio.                      | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| • Acepto que mi voz sea grabada durante las sesiones.   | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| • Acepto ser grabado(a) en video durante las sesiones.  | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| • Acepto ser fotografiado(a) durante las sesiones.  | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |

- Conozco el compromiso de los investigadores de salvaguardar mi identidad y mantener mi información (incluyendo audio, video y fotos) con carácter de confidencial.

Sí

No

( ) Por tanto, **acepto** participar en este proyecto de investigación educativa

( ) Por tanto, **declino** participar en este proyecto de investigación educativa

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ **Gracias**

### **Anexo 3. Asentimiento informado (versión 2).**

*Te invitamos a participar en esta investigación educativa. Antes de decidir si aceptas o no participar, es importante que comprendas por qué se lleva a cabo esta investigación y qué implica. Por favor presta atención a la presentación preparada para dicho propósito.*

Título del Proyecto de investigación: **Fomento a la lectura y reflexión inclusiva a través de narrativas transmedia**

#### **Investigadores:**

Dra. María Luisa Zorrilla Abascal

Mtro. Carlos J. Cruz García

Psic. Ix-Chel Hernández Martínez

**Institución:** Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Instituto de Ciencias de la Educación y Facultad de Comunicación Humana

**Participación:** Tu participación en este proyecto es voluntaria.

#### **Asentimiento:**

Al manifestar mi aceptación a participar, acepto lo siguiente:

- Que el estudio me ha sido explicado.
- Que tengo derecho a retirarme del estudio en cualquier momento
- Que tengo libertad ahora y en el futuro para hacer preguntas acerca del estudio
- Que acepto que mi voz sea grabada durante las sesiones.
- Que acepto ser grabado(a) en video durante las sesiones.
- Que acepto ser fotografiado(a) durante las sesiones.

- Que conozco el compromiso de los investigadores de salvaguardar mi identidad y mantener mi información (incluyendo audio, video y fotos) con carácter de confidencial.

( ) Por tanto, **acepto** participar en este proyecto de investigación educativa

( ) Por tanto, **no acepto** participar en este proyecto de investigación educativa

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

**Gracias**

## Anexo 4. Encuesta sesión 6.

### Círculo de Lectura “La flauta de Acuario”

#### Encuesta Final secundaria privada

Nombre:

---

Sexo: ( ) Mujer ( ) Hombre      Edad: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Por favor marca con una (x) o (✓) la respuesta de tu elección en cada caso

**1. Elige la opción que mejor describa tu experiencia como lector(a) en este círculo de lectura (SÓLO UNA):**

- ( ) Fui leyendo alternadamente el libro y los contenidos en línea del diario y del dúo, conforme se indica al final de los capítulos.
- ( ) Leí primero todo el libro y luego revisé el diario y el dúo.
- ( ) Leí de manera desordenada libro, diario y dúo, dependiendo de lo interesado(a) que estuviera con la lectura y de mi acceso (o no) a internet en ese momento.
- ( ) Leí primero todo el libro y después sólo revisé el diario. No revisé el dúo.
- ( ) Leí primero todo el libro y después sólo revisé el dúo. No revisé el diario.
- ( ) Leí el libro y de manera parcial el diario y/o el dúo.
- ( ) Leí sólo el libro y no leí los contenidos en línea.
- ( ) Leí parcialmente los contenidos de libro, diario y dúo.
- ( ) Sólo leí parcialmente el libro y no leí los contenidos en línea.

**2. Con relación a tu lectura del libro, elige UNA respuesta:**

- ( ) Lo leí completo.
- ( ) Lo leí casi todo, pero no terminé.
- ( ) Me quedé a la mitad.
- ( ) Leí menos de la mitad.



**3. Con relación a tu lectura del diario de Sara en línea, elige UNA respuesta:**

- ( ) Leí todas las fechas.
- ( ) Leí casi todas las fechas, pero me faltaron algunas.
- ( ) Leí como la mitad de las fechas
- ( ) Leí menos de la mitad de las fechas
- ( ) No leí el diario

**4. Si no leíste el diario o sólo lo hiciste parcialmente, explica por qué (si leíste todas las fechas no es necesario que respondas esta pregunta):**

**5. Con relación a tu acceso al dúo digital, elige UNA respuesta:**

- ( ) Revisé los dos recuerdos de Capricornio.
- ( ) Revisé sólo uno de los dos recuerdos de Capricornio.
- ( ) No revisé ninguno de los recuerdos alojados en el dúo digital

**6. Si no accediste al dúo digital, explica por qué (espacio para responder a la vuelta). Si revisaste los dos recuerdos, no es necesario que respondas esta pregunta:**

***Con relación al Círculo de lectura en Facebook:***

**7. ¿Aceptaste la invitación de membresía del grupo? Elige UNA respuesta.**

- ( ) Sí
- ( ) No

En caso de respuesta negativa, explica por qué:

**8. Marca las actividades que publicaste en Facebook (o en la plataforma). PUEDES MARCAR VARIAS O TODAS:**

- ( ) Entre la realidad y la ficción
- ( ) La Sara que imagino
- ( ) Mi reacción a la revelación
- ( ) Una fecha en el diario de Sara / Un recuerdo en el dúo digital (actividad a elegir)

**9. ¿Leíste las publicaciones de tus compañero(a)s en Facebook (o en plataforma)? Elige UNA respuesta:**

- ( ) Sí
- ( ) No

( ) A veces

En caso de que tu respuesta sea “no” o “a veces”, explica por qué:

**10. ¿Comentaste publicaciones de otro(a)s en Facebook (o en plataforma)?  
Elige UNA respuesta.**

( ) Sí

( ) No

( ) A veces

En caso de que tu respuesta sea “no” o “a veces”, explica por qué:

**11. Tu opinión acerca de la obra:**

**12. Tu opinión acerca de la participación en este círculo de lectura:**

## Anexo 5. Descripción del Círculo de Lectura enriquecido<sup>12</sup>.

Descripción de las sesiones del círculo de lectura enriquecido (presencial y online).				
Sesión/ elemento principal a analizar	Los contenidos	Preguntas detonadoras y actividades complementarias en sesión presencial	Actividades complementarias Facebook	Instrumentos o elemento a analizar: / Productos Método
<b>Sesión 0</b>	Presentación del proyecto	Únicamente se firmaron cartas de asentimiento y cuestionario de exploración.	No aplica	Carta de asentimiento/ Encuesta Inicial
<b>Sesión 1/ Transmedia</b>	<p>Previamente se entregaron los capítulos en formato digital.</p> <p>Primeros tres capítulos del libro. Primeras tres fechas del diario digital.</p>	<p><b>Exploración de la lectura- Transmedia</b></p> <p>¿Quiénes leyeron los 3 capítulos?                      ¿Quiénes leyeron menos? ¿Por qué?                      ¿Quiénes leyeron las fechas del diario... una, dos, las tres?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los que no leyeron el diario... por qué</li> <li>- Los que leyeron sólo unas dos fechas... por qué</li> </ul> <p>¿Alguna dificultad con las claves?</p>	<p><b><u>Actividad: Entre la ficción y la realidad.</u></b></p> <p>Se les plantearon una serie de preguntas y se les invitó a hacer una exploración de sitios web para comparar la realidad y la ficción de la obra, encontrando que hechos o sitios son reales dentro de la narrativa de la novela.</p>	<p>Elemento a analizar:</p> <p>Respuestas verbales por parte de los participantes.</p>

<sup>12</sup> Las partes sombreadas refieren a las actividades que estaban relacionadas con Facebook.

		<p>¿Qué encontraron en el diario?          ¿Extiende, complementa, repite?          Según lo que han leído... ¿qué entienden por transmedia?</p>		
		<p><b>El juego entre realidad y ficción</b>          ¿Quién buscó la nota de los jarrones?          ¿Encontraron algo?          ¿Quién visitó el sitio de la Antigua Grecia del Museo Británico?          ¿Qué es Darwin? Sara menciona que "volamos en Darwin"...          ¿Existe Hills Road en Cambridge?          ¿Existe el Museo Fitzwilliam en Cambridge?</p>		<p>Productos:          Respuestas de las preguntas de la actividad complementaria en Facebook.</p>
		<p><b>Acerca de su lectura</b>  <b>En el diario...</b>          Sara plantea: A veces me pregunto qué cosas de nuestra era sobrevivirán miles de años y serán admiradas por seres humanos del futuro... ¿seguirá habiendo museos?          La mamá de Sara dice que lo digital es mucho más efímero que lo físico... ¿qué piensa de ello?</p>		<p>Método:          Análisis cualitativo de la sesión en audio y video con ayuda del software Atlas.ti           Análisis de las publicaciones textuales en el grupo de Facebook con el software Atlas.ti</p>

		<p><b>En la novela...</b></p> <p>El dilema moral de Sara (el robo del cristal) ¿qué hubieran hecho en su lugar?  ¿Quién es Alma? ¿Cuál es su relación con Sara?  ¿Qué creen que significa el sueño de Sara?</p> <p>¿Es difícil la lectura? ¿Resultó pesado leer 3 capítulos? ¿Cosas que no hayan entendido?</p>		
<p><b>Sesión 2/</b>  <b>¿Quién es Sara?,</b>  <b>Acercamiento al</b>  <b>personaje principal</b></p>	<p>Revisión previa de los capítulos 4, 5 y 6, las fechas del diario correspondientes al capítulo 5.</p>	<p><b>Exploración de la lectura.</b></p> <p>¿Quiénes leyeron los 3 capítulos?  ¿Quiénes leyeron dos? ¿Quiénes leyeron uno? ¿Quiénes leyeron menos de uno o no leyeron?  ¿Quiénes leyeron las dos fechas del diario? ¿Quién leyó al menos una fecha?  ¿Quién no leyó el diario?  - Los que no leyeron el diario... por qué  - Los que leyeron sólo una fecha... por qué  ¿Alguna dificultad con las claves para entrar al diario?</p>	<p><b><u>La Sara que imaginas</u></b>  <b><u>(Biografía no-autorizada de Sara)</u></b></p> <p>Se exhortó a un reto, era presentar una biografía del personaje a partir del conocimiento que se tenía de ella utilizando la información de la novela para construirla.  Consigna:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El formato es libre:</li> <li>• Utilizar cualquier elemento digital de su</li> </ul>	<p>Elemento a analizar:  Respuestas verbales por parte de los participantes en el círculo presencial.  Biografía del personaje principal publicada en Facebook.</p>

		<p><b>Explorando el acercamiento a la historia:</b></p> <p>El bicho caliente: los estudiantes participaron en una actividad que se diseñó para esta sesión. El objeto que designaba la persona a participar se le llamó “el bicho caliente” y las preguntas a contestar correspondían a los tres capítulos de la obra, enfatizando la información que describe a Sara (Personaje principal de la obra) y de las fechas del diario digital que acompañaron la lectura del libro.</p>	<p>interés.(video, un audio, un texto, una historieta o lo que se le ocurriera).</p>	<p>Productos: Biografía de Sara</p>
		<p><b>Después del juego del bicho caliente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Según lo que han leído hasta ahora... ¿qué entienden por transmedia?</li> <li>• ¿Qué opinan del diario de Sara?</li> </ul>		<p>Método: Análisis de la sesión en audio y video con ayuda del software Atlas.ti Análisis de la Biografía (contenido multimedia) del personaje principal con ayuda del software Atlas.ti</p>
<p><b>Sesión 3/ Fomento a la lectura y narrativa transmedia</b></p>	<p>Revisión previa de los capítulos 7 y 8.</p>	<p><b>Exploración de la lectura.</b> Preguntas acerca de la cantidad de lectura y acceso al diario digital. Tal como se hizo en sesiones anteriores.</p>	<p><b><u>Mi reacción a la revelación</u></b> En el capítulo 9 de la novela se revela una característica especial de Sara, para esta</p>	<p>Elemento a analizar: Respuestas verbales por parte de los participantes en el círculo presencial.</p>

			<p>semana los chicos debían postear en el foro su reacción a esta revelación.</p>	<p>Biografía colectiva del personaje principal</p>
		<p><b>Describiendo a Sara:</b></p> <p>Para esta actividad se realizaron cinco grupos de características que abordaban distintas características del personaje, y cada grupo se asignó a una célula de trabajo con al menos cuatro participantes. Todos los grupos debían describir el aspecto físico de Sara e indicar cuál era el look que consideraban que tenía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pasatiempos y lugares favoritos.</li> <li>✓ Vida social y familia</li> <li>✓ Sus lugares: dónde vivía, habitación y escuela</li> <li>✓ Familia y relaciones principales, tradiciones y costumbres.</li> <li>✓ Gustos personales.</li> </ul> <p>Al final todas las células de trabajo expusieron sus acuerdos acerca de cada grupo de características y se realizó un pequeño debate acerca de los aciertos o desaciertos en función de la información que proporcionaba la lectura.</p>	<p>Consigna:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Puede ser una foto pero que exprese su reacción, un emoticón, un texto, un archivo musical... lo que se les ocurra.</li> </ul> <p><b>IMPORTANTE:</b> Prohibidos spoilers, es decir, su reacción no debe incluir ningún comentario que anunciara cuál es esa revelación.</p>	<p>Productos:</p> <p>Biografía colectiva de Sara. Publicación de la reacción a la revelación.</p>

		<p><b>Con relación al personaje</b></p> <p>A partir de la lectura y lo que se describió del personaje, se exploró la forma en que veían desde el plano personal a Sara.</p> <p>Tres preguntas clave se realizaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ A los chicos: ¿Si fueras Delko, crees que le darías una oportunidad a Sara, ya que le gustas?</li> <li>❖ A las chicas: ¿si Sara estuviera en su escuela sería su amiga?</li> <li>❖ A todos: ¿qué opinan de Sara, es obsesiva, es normal, cómo les cae?</li> </ul>		<p>Método:</p> <p>Análisis de la sesión en audio y video con software atlas.ti</p> <p>Análisis de la Biografía colectiva del personaje principal.</p> <p>Análisis de las publicación en línea (contenido multimedia) con software Atlas.ti</p>
<p><b>Sesión 4</b></p> <p><b>Percepción de los estudiantes ante la revelación</b></p> <p><b>Sara, ¿igual o diferente?</b></p>	<p>Revisión previa de los capítulos 9,10,11 y12..</p>	<p><b>Exploración de la lectura.</b></p> <p>Preguntas acerca de la cantidad de lectura y acceso al diario digital. Tal como se hizo en sesiones anteriores</p> <hr/> <p><b>Sara y yo</b></p> <p>Se aplicará un pequeño cuestionario para recuperar de primera mano lo que piensan acerca del personaje principal después de la revelación.</p> <hr/> <p><b>Reacciones a la revelación acerca de</b></p>	<p><b><u>Un día en el diario de Sara /</u></b> <b><u>Un recuerdo en el dúo digital</u></b></p> <p>La actividad para esta semana fue un reto, donde los chicos podían elaborar cualquiera de los dos elementos, tratando de respetar los cánones del FanFic, a fin de que, si alguno de los productos cumplía con</p>	<p>Elemento a analizar:</p> <p>Respuestas verbales por parte de los participantes en el círculo presencial.</p> <p>Cuestionario</p> <p>Publicación de una fecha del diario o un recuerdo del dúo digital.</p>



		<p><b>Sara</b></p> <p>Preguntas detonadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Por qué piensas que la autora revela la discapacidad de Sara hasta el capítulo 9?</li> <li>✓ ¿Alguien se lo esperaba? En caso afirmativo, ¿cómo y por qué lo sospechó?</li> <li>✓ ¿Cuál piensas que es el destino de Hefesto?</li> <li>✓ ¿Te parece una protagonista creíble... viable?</li> <li>✓ ¿Cómo reaccionarías si Sara llegara mañana como una estudiante de intercambio a la escuela?</li> </ul>	<p>los cánones narrativos de la novela, podrían ser considerados para su publicación oficial.</p>	<p>Método:</p> <p>Análisis de la sesión en audio y video con ayuda del software Atlas. Ti</p> <p>Análisis de los contenidos multimedia publicados en Facebook correspondientes a la fecha del diario de Sara/recuerdo dúo digital.</p> <p>Análisis del Cuestionario.</p>
<p><b>Sesión 5</b></p> <p><b>El Libro, el diario y el dúo</b></p>	<p>Revisión previa de los capítulos 13,14,15 y16.</p>	<p><b>Exploración de la lectura.</b></p> <p>Preguntas acerca de la cantidad de lectura y acceso al diario digital. Tal como se hizo en sesiones anteriores</p>	<p><b><u>Final Alternativo</u></b></p> <p>Esta actividad se consideró la última a desarrollar en el foro virtual.</p> <p>La consigna:</p> <p>La actividad consistió en escribir un final alternativo para la novela, en donde el</p>	<p>Elemento a analizar:</p> <p>Respuestas verbales por parte de los participantes en el círculo presencial.</p> <p>Trabajo desarrollado por los estudiantes en el foro.</p>
		<p><b>Los colores</b></p> <p>Con la finalidad de lograr explorar la</p>		<p>Productos:</p> <p>Publicación del final alternativo</p>

		<p>cantidad de temas relacionados con los cuatro capítulos de esta semana se organizó una dinámica que se desarrolló formando equipos por colores utilizando unos lapiceros previamente marcados para este fin. Una vez integrados los grupos se entregó un grupo de preguntas que incluían el consenso de información referente a la lectura y el consenso de la postura de los lectores con respecto a algunas cualidades de la personalidad de Sara.</p> <p>Al finalizar el consenso por pequeñas células se compartió la información al grupo estableciendo una mesa de debate acerca de las posturas expresadas por cada equipo y moderado por la Investigadora principal.</p>	<p>nudo se resolviera en forma diferente a como está resuelto en la novela.</p> <p>Se realizaron algunas precisiones acerca de la redacción y el formato.</p>	<p>en Facebook/Plataforma.</p> <p>Método:</p> <p>Análisis de la sesión en audio y video con ayuda del software atlas. ti</p> <p>Análisis del final alternativo publicado en Facebook mediante software Atlas.ti</p>
<p><b>Sesión 6</b></p> <p><b>1. La experiencia de la lectura</b></p> <p><b>2. La experiencia en el</b></p>	<p>Revisión previa de los capítulos 17, 18 y 19</p>	<p><b>Experiencia como lectores</b></p> <p>Para esta parte de la sesión se exploró la cantidad de lectura como en sesiones anteriores y se realizaron algunas preguntas detonadoras para explorar dos aspectos principales de la experiencia lectora durante el círculo de Lectura.</p>	<p>No aplica.</p>	<p>Elemento a analizar:</p> <p>Respuestas verbales por parte de los participantes en el círculo presencial.</p>

<p><b>círculo de lectura enriquecido</b></p>		<p>a) ¿Cómo fue su experiencia como lectores de la obra?</p> <p>b) ¿Cómo fue su experiencia de lectura transmediática?</p>		
		<p><b>El resultado de la estrategia de usar la ficción como vía para la reflexión inclusiva</b></p> <p>Se solicitó que trataran de expresar su opinión acerca del trato del tema de la discapacidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explicar por qué se deja la revelación hasta el capítulo 9.</li> <li>✓ ¿Funcionó o no funcionó que la revelación se postergara para permitirles establecer una relación con Sara sin prejuicios derivados de su discapacidad?</li> <li>✓ ¿Creen que trasladarán la experiencia con Sara a encuentros/relaciones futuras que tengan con discapacidad? ¿Se darán la oportunidad de conocer a una persona con discapacidad antes de etiquetarla o prejuzgarla por su</li> </ul>		<p>Productos: Encuesta final</p>

		condición?		
		<p><b>La experiencia en el círculo de lectura enriquecido</b></p> <p>Se cuestionó acerca de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué les pareció el círculo de lectura presencial?</li> <li>✓ ¿Qué les parecieron las actividades en Facebook?</li> <li>✓ ¿Por qué alguno(a)s no publicaron ni en Facebook ni en la plataforma?? ¿Lo concebían como una tarea escolar?</li> <li>✓ ¿Por qué comentaron poco las publicaciones? ¿Se sentían vigilados?</li> </ul>		<p>Método:</p> <p>Análisis de la sesión en audio y video con ayuda del software atlas.to</p> <p>Análisis de la encuesta final.</p>

*Elaboración propia a partir de la tabla realizada por la co-investigadora Hernández, Ix-Chel en el proceso de la investigación.*

## Anexo 6. Cuadro 2. Libro de códigos

<b>Categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Significado del código</b>	<b>Fragmento representativo del dato (según los informantes)</b>
Tipo de lector	lector activo	El participante se involucra profundamente con lo que lee	“bueno como el libro decía que Sara iba hacer un destino tortuoso. Aja, sí, entonces, comencé imaginar que iba a tener un accidente”.
	no-lector	El participante no se involucra con la lectura	“no leí el libro” “no tuve tiempo”, “no entendí”, “no sé”.
Tasa lectora	lectura libro completa	El participante lee la cuota establecida para cada semana	“Yo leí los 3 capítulo de esta semana”
	lectura libro incompleta	El participante lee sólo parte de la cuota de lectura para cada semana	“Leí dos capítulos nada más”
	lectura libro escasa o nula	El participante no lee o lee muy poco	“No leí nada” “no sé”
	lectura diario completa	El participante lee las fechas del diario correspondientes a los capítulos leídos cada semana	“Leí todas las fechas del diario”
	lectura diario incompleta	El participante sólo lee algunas fechas del diario	“Leí no más una fecha”
	lectura diario escasa o nula	El participante no lee el diario	“La verdad es que no leí el diario”
	acceso a dúo	El participante accede a los recuerdos disponibles en el dúo	“Me metí al dúo”
	no acceso a dúo	El participante no accede al dúo.	“ El dúo no lo revisé”

Obstáculos para acceso a componentes web	problemas técnicos	Fallas en el funcionamiento de los componentes web	“yo como que tuvo problemas para arrastrar el icono que se tenía que mover para entrar al recuerdo. Y cómo que lo volvía intentar y no pude”.
	falta de conectividad	El participante no cuenta con acceso a internet	“no tenía internet por eso no entré”
	no identificación de links de acceso	El participante desconoce los links para acceder a los componentes web	“ojalá se puedan publicar los links del diario para así poder anotarlos y poder entrar”.
	dificultad con claves	No identifica o encuentra la palabra clave para acceder	“Yo como que tuvo un problema pero fue porque como que metí la clave mal y luego no la aceptaba así que tuve que refrescar la página para poder entrar otra vez al diario”.
Lectura transmedia	creencias sobre transmedia	Según su sentido común y conocimientos previos.	“Yo no sé si esto sea transmedia, pero yo leo el manga japonés y luego del manga como que veo el anime que está inspirado en este manga pero que no es lo mismo. No sé si sea transmedia. En la serie me cuenta otras cosas que en el manga”.
	prácticas transmedia	según la obra o en relación a su experiencia transmedia	“algo así como un juego de tronos que el libro es una cosa y la serie es otra cosa”.
Creación (FanFic)	Reiterativa	Recicla información que está en la novela sin aportar nada nuevo o aportando muy poco	Se observa en la manera en qué redactan sus tareas.
	Creativa	Aporta nuevos elementos a la ficción que no están en la novela	Se observa en la manera en qué redactan sus tareas.

	Afirmacional	Genera contenidos en apego al canon	Se observa en la manera en qué redactan sus tareas.
	Afirmacional expandido	Genera contenidos con apego al canon y expande datos proporcionados en la novela	Se observa en la manera en qué redactan sus tareas.
	Transformacional	Se aparta del canon pero no hay mucho desarrollo en la nueva vía propuesta	Se observa en la manera en qué redactan sus tareas.
	Transformacional expandido	Expande datos proporcionados en la novela, apartándose del canon	Se observa en la manera en qué redactan sus tareas.
	Transformacional no-lector	Se aparta del canon con claro desconocimiento de éste	Se observa en la manera en qué redactan sus tareas.
	Llenar huecos	Completa datos no aportados en la novela (canon innecesario)	Se observa en la manera en qué redactan sus tareas.
	Avanza la historia	La creación aporta información que hace avanzar la historia	Se observa en la manera en qué redactan sus tareas.
	No avanza la historia	La creación no tiene relación con la historia	Se observa en la manera en qué redactan sus tareas.
Experiencia en el círculo de lectura enriquecido	Experiencia positiva en el círculo de lectura	Fue agradable participar en el círculo de lectura	"muy divertido participar en el círculo de lectura, ojalá que lo vuelvan a hacer con otros libros".
	Experiencia negativa en el círculo de lectura	Fue desagradable participar en el círculo de lectura	"No me gustó me pareció aburrido"
	Experiencia positiva en Facebook/Moodle	Participo en las actividades en línea y además fue agradable	"bueno sí, me gustó bueno más bien me divertí las cosas que publicaban en Facebook acerca de Sara, me divertí mucho".

	Experiencia negativa en Facebook/Moodle	No fue agradable participar en actividades en línea.	"lo que no me gustó a mí fue que algunos copiaban las respuestas que posteaban".
Experiencia transmedia	Experiencia transmedia negativa	No fue agradable leer una novela transmedia.	"Sí, porque no todos los libros tienen eso de poder ver otra perspectiva. Y eso de que tengas que entrar al internet".
	Experiencia transmedia positiva	Fue agradable leer una novela transmedia	"Yo la normal porque no tengo que estar buscando las cosas. Puedo seguir la historia y quedarme allí".
	Experiencia transmedia ambigua	No tiene todavía una opinión bien definida frente a la novela transmedia.	"a mí me gustan las dos la normal y la transmedia podría leer otro libro transmedia".

*Elaborado en forma colaborativa por el equipo de investigación a partir de la organización en Atlas.ti y el posterior análisis de los datos.*