

**LA LECTURA EN LA ERA DIGITAL: ANÁLISIS DE
LAS PRÁCTICAS LETRADAS VERNÁCULAS EN LAS
COMUNIDADES VIRTUALES**

**LEITURA NA ERA DIGITAL: ANÁLISE DAS
PRÁTICAS DA LITERATURA VERNACULAR EM
COMUNIDADES VIRTUAIS**

**READING IN THE DIGITAL AGE: ANALYSIS OF
VERNACULAR LITERATURE PRACTICES IN
VIRTUAL COMMUNITIES**

DOI: <https://doi.org/10.31692/2595-2498.v5i2.226>

¹ JOSÉ MANUEL DE AMO SÁNCHEZ-FORTÚN

Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura española, Universidad de Almería –España, jmdeamo@ual.es

RESUMEN

Este trabajo centra su interés en describir y analizar las nuevas prácticas letradas surgidas en la era digital y se sitúa en el campo general de la investigación educativa. Su estudio permite identificar las necesidades formativas que se derivan de las características de esta nueva textualidad, de sus nuevos escenarios de interacción, así como del papel que desempeña el “usuario” durante el proceso de recepción. El estudio se enmarca en el campo relativamente reciente de investigación sobre lectura digital y nuevas alfabetizaciones. Focaliza su atención, por una parte, en examinar los cambios que la tecnocultura digital ha introducido en la manera de leer y escribir textos: no se trata únicamente de comprobar cómo el hipertexto 2.0 cuestiona las nociones tradicionales de estructura, obra, autor, lector, sino también de describir los mecanismos que hacen posible que el receptor elija itinerarios personales en el proceso de lectura y pueda modificar y manipular los contenidos, aportar documentos y transformar, en definitiva, el discurso. Desde esta perspectiva, este estudio indaga acerca de los rasgos y modos de comportamiento que conforman la identidad de grupos o comunidades lectoras en internet. Existen ciertas prácticas socioculturales que posibilitan a los usuarios agruparse en espacios de afinidad y formar parte de la cultura participativa. Por ello, se seleccionan y describen diferentes escenarios virtuales: webs y blogs literarios, booktubes, tertulias dialógicas en línea... El análisis de los rasgos que definen estos discursos permite descubrir cómo se generan los modos de participar, colaborar, interpretar en estos entornos, así como de distribuir y (re)construir el contenido. Mediante estas prácticas, además, los usuarios (re)crean convenciones o normas de comprensión y creación socialmente establecidas que pautan la manera de conferir valor literario a lo leído o escrito y de establecer la manera adecuada de responder al texto o crearlo. La identificación de estos mecanismos de interacción colectiva y su proyección en el escenario escolar nos permiten diseñarse un modelo para la formación lectora y literaria en el que, por un lado, se integren las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) y, por otro, proporcione actividades de enseñanza y aprendizaje relacionadas con la producción y recepción de (hiper)textos literarios. Hay que indicar finalmente que la investigación posee una clara dimensión internacional, ya que pretende no solo analizar prácticas hipertextuales y escenarios virtuales que exceden los límites concretos de nuestro país, sino también ubicar los resultados obtenidos en el mapa general de los estudios sobre esta temática.

Palabras clave: hipertexto; lectura digital; competencia literaria; cultura participativa; escenarios de afinidad.

1. INTRODUCCIÓN

El actual mundo globalizado, caracterizado por el vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, así como por la creciente diversidad cultural y social, ha convertido en múltiple y diverso lo que antes era único y uniforme en el hábitat textual, favoreciendo la creación de nuevas prácticas de alfabetización (Lankshear y Knobel, 2008). Los lectores actuales interactúan cada vez más con textos multimodales, es decir, aquellos que pueden contener imágenes, música, vídeos, etc. y presentarse en cualquier soporte y en diferentes escenarios comunicativos. Del predominio del lenguaje verbal se ha pasado a complejos productos multimedia que integran el modo visual, el auditivo, el gestual, etc.

Esta nueva realidad conlleva necesariamente una reconceptualización del término alfabetización: ir más allá de la lectura y la escritura de un texto en papel, para abordar y dominar otros lenguajes y otras tecnologías (Unsworth, 2001; Kress, 2003, 2010a y 2010b). Además de una obra en formato tradicional, los estudiantes se enfrentan cotidianamente a la comprensión y creación de textos multimodales y al uso cada vez más generalizado del entorno digital y de la información líquida. Como indican Lankshear y Knobel (2008, p. 39), los nuevos alfabetismos tienen que ver con hacer uso y elaborar hipervínculos entre documentos, imágenes, vídeos...; escribir y enviar mensajes de texto; interactuar con lenguajes semióticos digitales, etc.

Esta investigación surge a partir de la necesidad de abordar el estudio de los textos electrónicos y las prácticas lectoras desarrolladas en la era digital. Su finalidad principal es describir y analizar la manera en que las nuevas tecnologías han favorecido la creación de nuevas formas discursivas y han propiciado otros escenarios y modos de interacción entre el texto y el receptor. Por tanto, se trata de un estudio que pretende estudiar de una manera más completa y enriquecedora la formación del lector actual, capaz de interactuar con textos en papel y/o multimedia en cualquier situación y contexto comunicativos.

De este modo, este trabajo parte de un análisis de los estudios que se han centrado en el hipertexto en tanto que uso y disposición electrónica de estructuras en red, conformadas por bloques de contenido interconectados mediante enlaces (Landow, 2009; Mendoza, 2013, Amo, 2019). En este sentido, numerosas investigaciones han descrito el texto electrónico como un tipo de escritura multidimensional que requiere de un proceso de lectura de carácter hiperlineal, más abierta e interactiva. En el nuevo espacio textual la lectura hipertextual se presenta como un proceso activo y ergódico (Aarseth, 2006) que incluye o puede incluir la creación (Amerika, 2003; Looy, 2003). Estas posibilidades permiten al receptor no solo tomar decisiones sobre su

proyecto de lectura, sino también modificar la naturaleza de lo escrito, manipular contenidos, aportar documentos, transformar el discurso, etc. (Joyce, 1995, p. 13; Liestol, 1997, p. 135).

La enorme potencialidad de la lectura en pantalla ha conducido a numerosos especialistas, por una parte, a teorizar acerca de un cambio copernicano en la forma de entender los procesos de recepción y creación y, por otra, a relacionar el hipertexto con los planteamientos posestructuralistas o con la teoría literaria posmoderna: el cuestionamiento de las nociones tradicionales de estructura, obra, autor, lector... (Bolter, 2006; Landow, 2009; Cleger, 2010 y 2012). Sin embargo, apenas existen estudios empíricos que analicen con rigor y exhaustividad el papel de las claves, estrategias y recursos que posee y activa el lector durante el proceso de recepción de hipertextos, así como los nuevos escenarios de comunicación. Esta labor de investigación debe considerarse prioritaria, ya que los resultados pueden ayudar a establecer un modelo formativo para el desarrollo de la competencia lectora y a concretar un canon curricular pensado para que cada libro seleccionado potencie el desarrollo de determinadas habilidades, estrategias, conocimientos y actitudes en el estudiante-lector.

Si la activación de los conocimientos, estrategias y actitudes del receptor depende de las características del texto objeto de recepción y si este se convierte en un sólido pilar que sirve de apoyo al desarrollo de la comprensión lectora (Meek, 2001), resulta esencial seleccionar y ofrecer a los estudiantes obras representativas y ejemplificadoras de los aspectos textuales en que se desea que se formen como lectores multimedia. En consecuencia, uno de los objetivos específicos de esta investigación es analizar textos hipertextuales, entre cuyos principios se encuentran la no linealidad, la estructura no jerárquica, el fragmentarismo, la potenciación de la interacción del lector, los paratextos (glosas, referencias o notas marginales, por ejemplo), la lectura multidireccional... (Landow, 2009; Pajares, 2004; Tosca, 2015). El análisis de los hipertextos engloba también aquellas obras literarias experimentales (ciberliterarias, hiperficciones) que presentan, según un sector importante de la crítica (Clément, 2006; Aarseth, 2006; Joyce, 2000; Bolter, 2006; Pajares, 2004; Lévy, 1998; Borràs, 2005; Cleger, 2010), una nueva configuración discursiva, estructural, formal y pragmática.

Esta investigación se contrasta y enriquece con el análisis de múltiples estudios: las aportaciones de la teoría del hipertexto (Landow, 2015; Borràs, 2005; Aarseth, 2006; Clément, 2006; Mendoza, 2013); las contribuciones teóricas y prácticas de los *New Literacy Studies* (Prensky, 2010; New London Group, 1996; Street, 2003; Lankshear y Knobel, 2008); los trabajos sobre propuestas de innovación en el ámbito de la formación lectora (Mendoza, 2013) y las corrientes pedagógicas del conocimiento conectivo (Downes, 2012), el navegacionismo (Brown, 2005) y la estética de la interactividad (Borràs, 2004).

El presente trabajo se sitúa en un marco más amplio y menos estudiado: indagar acerca de la respuesta (*wreader*) de los jóvenes estudiantes ante textos electrónicos y proponer un análisis de las nuevas prácticas lectoras en la era digital y cómo estas contribuyen a desarrollar espacios compartidos donde los usuarios participan para ahondar en sus gustos, construyendo, buscando recursos y manteniendo en la comunidad escenarios de interacción (Lankshear y Knobel, 2012, p. 330). En este sentido, el desarrollo de la escritura colaborativa viene implícito en la lectura hipertextual y en los entornos digitales (Llorens y Rovira, 2012). En ellos se genera una cultura participativa en la que se exige a los miembros de ese espacio de afinidad (Gee, 2004; Gee y Hayes, 2012) el desarrollo de nuevas competencias y habilidades sociales: construir productos multimedia, realizar multitareas, desarrollar una inteligencia colectiva, evaluar la fiabilidad de diferentes fuentes, negociar... (Jenkins et al., 2006). De aquí se extrae un modelo de aprendizaje social y lector que actualmente es poco atendido por la educación formal.

Como señala Mendoza (2010), la única diferencia aparente entre un texto en formato impreso y otro electrónico radica en que las lexías o nodos en el primero se enlazan en el cerebro del receptor mediante sus conocimientos previos. La identificación de los elementos de transformación, imitación y alusión textuales implica un movimiento asociativo continuo y complejo que obliga al receptor a *navegar* por una tupida estructura de enlaces cognitivos a otros textos. En ese reconocimiento, el lector realiza un *sobresentido intertextual*, un movimiento interpretativo “horizontal, laberíntico, rizomático e infinito, de texto a texto” (Eco, 2005, p. 245). En el caso de la lectura en red, el lector debe identificar los hipotextos y, para ello, debe tener ya interiorizados esos esquemas de conocimiento (enciclopédicos, intertextuales, literarios, etc.). En el hipertexto electrónico lo que ocurre es que se exhiben directamente los enlaces y los nodos sin necesidad de que el lector previamente los haya desarrollado o asumido. Así, las herramientas electrónicas permiten al usuario acceder y desplegar el mapa hipertextual, aunque desconozca los textos a los que aluden (Borràs, 2004), por lo que se trataría de una literatura *ergódica*: el lector, gracias a “esfuerzos no triviales”, realiza el camino o la yuxtaposición de acontecimientos que están inscritos en el texto (Aarseth, 2006, p. 118).

El valor formativo de este tipo de texto ha dado lugar a una fructífera línea de investigación en el mundo anglosajón (Sipe, 2008; Nikolajeva, 2005; Arizpe y Styles, 2003; Lewis, 2001), cuyos trabajos están enfocados en el estudio de los recursos utilizados en los textos multimodales. Al manipular las convenciones del género, el texto multimodal potencia nuevos y sofisticados tipos de respuestas del lector, obligándolo a poner en funcionamiento

estrategias receptoras más complejas (Sipe, 2008, p. 32). Por su parte, Pantaleo (2004) indica que se trata de artefactos que potencian en el lector la búsqueda de un mayor número de relaciones inter- e intratextuales, tejiéndose así una densa red de conexiones que favorece una lectura semiótica mucho más compleja.

Con respecto a la educación literaria, los apoyos digitales interactivos se consideran recursos para crear y utilizar las redes en el aula con objeto de potenciar la formación lectora mediante nuevas textualidades, a menudo multimodales, de producciones hipertextuales e hipermediáticas. Interesa analizarlas como estructuras que estimulan la cooperación y la colaboración del lector con el texto y con otros lectores para construir y compartir la comprensión e interpretación, dado que subyace la idea de que la web es un nuevo espacio de comunicación y aprendizaje (Llorens y Rovira, 2012, p. 265).

Para tal fin, este estudio se propone analizar páginas webs y blogs literarios, cuentas de Twitter, *fanfics*, *booktubes*, clubes de lectura en línea, así como las interacciones de los llamados *beta readers* y propuestas específicas de crowdsourcing de editoriales. El examen de estos discursos permite descubrir cómo en el proceso de recepción literaria los significados que construye el lector vienen determinados por la comunidad interpretativa de la que forma parte. Mediante estas prácticas en el ciberespacio los usuarios (re)construyen convenciones o normas de comprensión y creación socialmente establecidas que pautan la manera de conferir valor literario a lo leído o escrito y de establecer la manera adecuada de responder al texto o crearlo. Esta reflexión teórica es de suma importancia en el ámbito educativo, ya que el aula debe ser concebida como un espacio donde se negocian y establecen las reglas implícitas y explícitas de lo que ha de ser literatura y del itinerario lector que el estudiante debe recorrer. Desde esta perspectiva, el trabajo se sitúa también en el campo de la investigación educativa, más concretamente en la parcela de formación del lector multimedia.

En consecuencia, se plantean diversas preguntas de investigación: ¿Cuáles son los tipos predominantes de interacción lectoescritora entre los adolescentes y el espacio digital? ¿Requieren los hipertextos digitales una manera diferente de ser leídos? ¿Ha propiciado la cultura participativa nuevas formas de entender la lectura y la escritura en la era digital? ¿Cómo afecta a la formación lectora de los estudiantes el que se organicen en un mundo virtual para aprender algo conectado con un propósito, interés o pasión compartida? ¿Desarrollan habilidades receptoras y productivas más sofisticadas los estudiantes que están inmersos en una cultura participativa dentro de un espacio de afinidad?

El análisis del conjunto de aspectos reseñados en el apartado anterior ha conducido al planteamiento de los siguientes objetivos:

1. Describir y analizar el proceso de recepción de textos electrónicos por parte de los jóvenes.
2. Explorar las nuevas prácticas lectoras surgidas en la era digital que implican un modelo de aprendizaje social de primer orden.
3. Diseñar un modelo formativo para la educación lectora y literaria en el que se integren las tecnologías de la información y la comunicación, así como actividades de enseñanza y aprendizaje relacionadas con la producción y recepción de (hiper)textos literarios en escenarios virtuales.

2. METODOLOGÍA

En este estudio se ha desarrollado una metodología de investigación diferenciada que integra perspectivas cuantitativas y cualitativas, lo cual es coherente con la complejidad de su desarrollo y con las propuestas metodológicas actuales en investigación educativa (Bisquerra, 2005). Por tanto, se parte de un planteamiento sobre la investigación educativa cuyo objetivo último es aportar explicaciones razonables de los fenómenos de estudio (leer hipertextos, respuesta lectora, prácticas letradas...), con el fin de contribuir a la creación de un cuerpo de conocimientos y de proporcionar información válida y fiable para la toma de decisiones óptimas en el ámbito de la educación lectora.

En la primera fase se ha llevado a cabo la constitución y análisis del corpus de estudio. Así pues, se trata de reconocer cuáles son los textos electrónicos más leídos por los jóvenes y describir de manera exhaustiva sus rasgos distintivos. Para ello, se han utilizado los siguientes instrumentos de recogida de datos:

- Un cuestionario electrónico en el que se incluyen preguntas de contexto, con el fin de obtener información sobre posibles variables que expliquen la elección de unos hipertextos en detrimento de otros, su mayor o menor uso en función de la finalidad de lectura y de su escenario (aula, casa...), así como sobre la magnitud de su influencia. La población objetivo, diana o universo son los estudiantes de 4.º de la ESO en España. De ella se han seleccionado 800 sujetos siguiendo un muestreo aleatorio estratificado, es decir, la población se ha dividido en subgéneros sobre la base de una variable elegida por el equipo de investigación (sexo, edad, nivel educativo, provincias, uso de redes sociales, curso, titularidad del centro, puntuación en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura del curso anterior). El número de sujetos extraídos ha sido proporcional. Los datos obtenidos han sido introducidos para los análisis multivariantes en el programa estadístico SPSS. De acuerdo con su

naturaleza cuantitativa, se han utilizado fundamentalmente estadísticos descriptivos, técnicas correlacionales y el análisis de regresión simple.

- Entrevistas semiestructuradas para profundizar en los gustos y hábitos del alumnado en lectura electrónica. Dado que en este caso no se trata de dar información estadística sobre los tópicos de interés, se ha optado por seleccionar un número de personas limitado, 15 ± 10 , cuyas sesiones se han grabado en vídeo. Se ha realizado un muestreo intencionado, es decir, se han seleccionado casos con abundante información para estudios detallados (McMillan y Schumacher, 2011, p. 169). La información obtenida ha sido organizada, reagrupada y gestionada creativa y sistemáticamente mediante el programa informático de análisis cualitativo de datos ATLAS.ti, versión 7. Esto ha permitido extraer, categorizar e hipervincular segmentos de datos desde una gran variedad y volumen de documentos multimedia. De esta forma, se llega a comprender las complejas relaciones establecidas entre los participantes, sus hábitos y gustos lectores, sus interacciones, sus creencias, presuposiciones y conocimientos relacionados con los hipertextos.

La primera etapa de esta fase ha consistido en la elaboración de los instrumentos de recogida de datos: cuestionario y entrevista. La validez y fiabilidad de estos se ha abordado desde el comienzo de su elaboración y durante todo el proceso de aplicación, corrección e interpretación de los resultados. Por ello, para la confección de las preguntas del cuestionario y la entrevista se han utilizado, por un lado, otras investigaciones realizadas en el mismo ámbito de estudio y, por otro, el asesoramiento de expertos en el área de conocimiento. Además, antes de aplicar el cuestionario se ha efectuado una prueba piloto. A continuación, se ha llevado a cabo la recogida de datos online de los diferentes institutos de enseñanza secundaria y se han clasificado y analizado los datos obtenidos.

Por otra parte, se han identificado y catalogado los textos electrónicos. Este canon ha sido completado con una búsqueda de hipertextos disponibles en internet y recomendados por la crítica especializada o redes sociales de lectores, investigadores y profesionales de la lectura.

En la siguiente etapa de la primera fase se ha elaborado una descripción de las características que definen estas nuevas textualidades, confrontándolas con las específicas de los textos en formato código y se ha efectuado un análisis detallado en relación tanto con los recursos de internet utilizados, con la historia que se narra, con sus recursos textuales y con el índice de participación de los lectores.

La segunda fase ha estado enfocada en explicar cómo se comportan los jóvenes ante los textos electrónicos, esto es, cómo responden a su lectura y cómo interactúan en los espacios

virtuales. Por tanto, se ha pretendido reconocer principalmente qué tipo de habilidades y estrategias requieren del receptor textos de complejidad discursiva y naturaleza multimedia. Desde esta perspectiva, se ha propuesto la utilización de diversas técnicas e instrumentos de recogida de datos de corte cualitativo con el fin de obtener el mayor número de datos del proceso de comprensión e interpretación. Así pues, se ha hecho uso de la observación participativa entendida esta como “una combinación de estrategias particulares de recogida de datos: participación limitada, observación de campo, entrevistas y recogida de artefactos” (McMillan y Schumacher, 2011, p. 450). En esta fase se han realizado diversas actuaciones:

- La lectura electrónica del texto seleccionado por parte de los participantes.
- Sesiones de discusión en grupo. Se ha optado por la modalidad grupal (Arizpe y Styles, 2004; Sipe, 2008) puesto que los estudiantes suelen generar una interpretación compartida que negocian, solventar de manera conjunta problemas de recepción y construir el sentido de los textos (Chambers, 1993, p. 40).
- Sesiones dedicadas al análisis e interpretación de los textos electrónicos con ayuda de unas pautas elaboradas a partir de las características hipertextuales identificadas en la fase anterior de la investigación.
- Entrevistas semiestructuradas a los estudiantes que han participado en la sesión de discusión con el fin de conocer su comprensión e interpretación textual.
- Recogida de artefactos (intervenciones, comentarios, análisis, interpretaciones y valoraciones realizadas en los hipertextos digitales).

Para el análisis de los datos recogidos se ha utilizado una metodología cualitativo-interpretativa (McMillan y Schumacher, 2001), puesto que se trataba de descubrir ciertas regularidades en las respuestas para reducirlas de manera progresiva en temas y categorías. Al igual que en la fase anterior, todo el material recogido se ha sometido a un proceso de análisis con la ayuda del programa de investigación cualitativo ATLAS.ti 7.

En cuanto a la validez del diseño, se ha abordado con la elección de estrategias multimétodo, los indicadores de baja inferencia (se registraron las descripciones detalladas y casi literales de los participantes) y el registro mecánico de los datos (con el empleo de grabadoras y aparato de vídeo). Asimismo, para mejorar la reflexión y controlar el impacto de la subjetividad característica de las investigaciones cualitativas, se ha utilizado como estrategia un foro de discusión en el que se desarrollaron debates entre expertos en Literatura Hipertextual sobre el análisis y el uso de estrategias metodológicas empleadas.

La última etapa se ha diseñado para responder a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los escenarios de lectura virtuales más visitados y en los que más participan, colaboran o

frecuentan actualmente los jóvenes? ¿Cómo funcionan ciertas prácticas sociales virtuales relacionados con la lectura literaria, que potencian un sentimiento colectivo de pertenencia a una comunidad específica en la que de manera motivada sus miembros participan y discuten sobre libros, recomiendan lecturas, construyen contenidos (fanfics, por ejemplo), los distribuyen, etc.?

De este modo, se han desarrollado las siguientes acciones de investigación:

- Realización de entrevistas en profundidad para conocer las razones, motivaciones y mecanismos utilizados para la interacción en escenarios de afinidad lectora. Las preguntas se han formulado siguiendo las categorías establecidas por Gee y Hayes (2012) y Jenkins et al. (2006). Al igual que en fases anteriores, se ha realizado un muestreo intencionado. De la misma forma, se han categorizado y se han creado modelos mediante el programa ATLAS.ti.
- Para indagar en los mecanismos participativos de las comunidades lectoras en línea, se ha optado por un estudio de campo que ha consistido en localizar y analizar estas prácticas sociales. Se ha realizado una búsqueda de booktubers, clubes de lectura online, webs temáticas y blogs literarios, cuentas de Twitter y fanfics. Resulta pertinente, además, describir las interacciones de los llamados beta readers y propuestas específicas de crowdsourcing de editoriales, ya que ofrecen una radiografía más completa de cómo interactúan los jóvenes lectores en la pantalla líquida y los circuitos de distribución culturales, así como qué tipo de textos demandan.
- Elaboración de un análisis del discurso desde un paradigma interpretativo con un diseño emergente o inductivo. Se ha llevado a cabo la interpretación del corpus a partir de unas categorías de análisis: conceptuales (participación, lectura-creación, arquitectura, motivación y afinidad, entre otras), discursivas (orden y poder del discurso en redes sociales, polifonía, intertextualidad...), lingüístico-semióticas (discurso narrativizado, modalización, tematización) y gramaticales (citas, por ejemplo).

La tercera fase de esta investigación ha finalizado con el diseño de un modelo de formación de un lector multimedia y/o digital que contiene orientaciones metodológicas, un catálogo de textos electrónicos y diversas guías didácticas de lectura.

3. RESULTADOS

Los datos obtenidos han permitido establecer un perfil sociodemográfico de los jóvenes usuarios en comunidades virtuales. En este sentido, se han descrito y analizado sus hábitos y comportamientos modificados a partir de la revolución tecnológica operada en la era digital. Durante los procesos de recepción de lectura en entornos virtuales, se activan mecanismos interpretativos de mayor profundidad y sofisticación que los relacionados con la lectura convencional: se profundiza en la base de su cultura participativa, se localiza la realización sistemática de conjeturas de lectura basadas en estrategias de búsqueda hipermedia de pistas textuales que las sustentan; la actividad lectora amplía su territorio de acción viajando por nuevos espacios ocupados por propuestas narrativas transmedia; se disfruta no solo para el *canon*, sino también para él; se desarrolla un sentido de identidad hacia un grupo de fans (García-Roca y Marcilla, 2019) y relacionados con sus obras fetiche; y a veces se aventuran en la creación (hiper)textual.

Por ello, se presenta como primer hallazgo de este estudio que el *lector digital* no es tanto el medio desde el que lee, sino la forma en que disfruta, participa e interactúa dentro del proceso de recepción (García-Roca, 2020). En este sentido, la lectura digital debe concebirse desde una perspectiva más abierta e inclusiva, que dé cabida a todos aquellos usuarios que, hiperestimulados por dispositivos electrónicos y por interfaces que soliciten una participación colaborativa más activa, vayan más allá del disfrute de una lectura individual, aislada y solitaria. Su experiencia de recepción se amplía mediante el uso de otras formas de interactuar en escenarios digitales colectivos.

Otro de los hallazgos de esta investigación es la idea de que terminar una obra no es el final sino el principio, dando acceso a innumerables nuevas textualidades y experiencias, ya se ha convertido en una idea recurrente. Ahora, más que nunca, la experiencia de recepción no se limita a leer el canon. Si bien es cierto, esta idea no es original (Scolari, 2013; Guerrero-Pico, 2014; Jenkins, Ford y Green, 2015) ni siquiera nueva (Jenkins, 1992, 2006; Hills, 2002). Este trabajo, en su conjunto, da sentido a esta idea de ampliar las estrategias de lectura, al tiempo que explora, comprende y analiza las nuevas textualidades y prácticas de alfabetización desde perspectivas teóricas y metodológicas innovadoras.

Los resultados obtenidos permiten concluir que en las comunidades de lectura virtual "el libro no es el fin, sino el medio". Unidos por fuertes lazos de afiliación y pertenencia grupal en sus redes sociales y reunidos en espacios de afinidad (Gee y Hayes, 2014), los usuarios actúan como un lector colectivo o comunidad interpretativa, en la que las (arch)lecturas son negociadas, debatidas y consensuadas. Son, por tanto, modos de lectura inscritos en los

mecanismos hermenéuticos de la comunidad (García-Roca y Amo, 2021). Así, el lector modelo en las narrativas transmedia es un lector social que forma parte de una gran comunidad de lectores con importantes implicaciones emocionales e intelectuales (Amo y García-Roca, 2019).

Desde esta perspectiva, sus usuarios comparten contenidos del *fandom*, así como manifiestan sobreinterpretaciones o interpretaciones aberrantes (en términos de Eco, 1993) con el fin de extender la experiencia de recepción más allá de las limitaciones narrativas del canon (García-Roca, 2020 y García-Roca y Amo, 2021) En este sentido, los lectores forenses diseccionan el texto palabra por palabra o fotograma a fotograma para comprender o anticipar contenido futuro y cobrar relevancia.

Por otro lado, las narrativas transmedia solo se pueden disfrutar durante su proceso de desarrollo. El contenido generado por el usuario, la serialización, las pausas entre contenidos canónicos, y la incertidumbre que esto genera, activa la creatividad de los usuarios. Por lo tanto, el *fandom* desaparece progresivamente en el momento en que dejan de publicarse nuevos contenidos narrativos canónicos (García-Roca y Amo 2019a). Esto podría deberse a que el contenido generado por el usuario deja de ser operativo, ya que a veces tiene una cierta obsolescencia.

Uno de los criterios más relevantes para la selección de lecturas son las recomendaciones de otros lectores. Sin embargo, los epitextos son diferentes de los realizados para entornos virtuales (Lluch, Tabernero-Sala y Calvo-Valios, 2015): los comentarios de amigos y familiares han sido sustituidos por la opinión colectiva de personas desconocidas en comunidades lectoras-catalogadoras; las sugerencias precisas y personalizadas de los bibliotecarios han sido desplazadas por las prescripciones genéricas de *influencers* (ya sean generales o especializadas, como *BookTubers*); los elementos promocionales se basan en textos multimodales (*booktrailers*); y los algoritmos oscuros, fríos e impersonales de los principales minoristas de comercio electrónico se han vuelto relevantes.

La experiencia de recepción trasciende el proceso de interpretación individual. Estas obras son la piedra angular de las grandes comunidades de lectores virtuales. Se generan espacios de afinidad en los que se realizan innumerables prácticas de alfabetización: se comentan, infieren y negocian significados (García-Roca, 2020; García-Roca y Amo, 2021), *los fanfics* se escriben de forma individual (García-Roca, 2019a) o con ayuda (García-Roca, 2019b), y se sugieren actividades basadas en hiperficción constructiva o juegos de rol narrativos (García-Roca, 2020d), etc.

Por lo tanto, una obra literaria en formato código con una estructura lineal y convencional puede ser apropiada por una comunidad que realiza una lectura particular. Estas lecturas se definen por su carácter hipertextual, transmedia, social y creativo, que presenta una organización indefinida, y en la que se implementan conceptos teóricos como la inteligencia colectiva (Lévy, 2004) y la cultura participativa (Jenkins, 2008).

Las comunidades virtuales han surgido prácticas literarias vernáculas que potencian la formación lectora y escrita de sus miembros fuera de la escuela. Se trata de un hallazgo que se relaciona con las conclusiones aportadas por Lluch (2017), jóvenes y adolescentes han creado, desde los medios sociales y digitales, comunidades virtuales de lectura, alejadas de la mediación de adultos.

En la creación (hiper)textual de obras transformadoras, los usuarios realizan mecanismos metacognitivos, metalingüísticos y metaliterarios en los que identifican las necesidades formativas encontradas durante el proceso de creación (García-Roca, 2019b; García-Roca y Amo, 2019b). Los textos creados no solo son valorados por su contenido narrativo, sino también por su corrección gramatical y ortográfica, adaptación al *canon*, calidad expresiva y literaria (García-Roca, 2019b) o por su carácter innovador (García-Roca y Amo, 2019b). A esto hay que agregar que cada práctica de alfabetización varía dependiendo del espacio de afinidad y comunidad que la desarrolle; por ejemplo, encontramos repositorios de *fanfictions* en *fanfiction.net*, *Wattpad*, *fanfics.es* y *Archive of Our Own*. Sin embargo, tanto la interfaz como los textos, sus escritores y lectores, muestran importantes diferencias; se requieren y valoran diferentes competencias en cada espacio virtual.

Generalmente, y aunque existen diferentes roles dentro de una misma comunidad, la relación que se establece entre sus miembros es eminentemente horizontal y se basa en la existencia de intereses, pasiones y objetivos compartidos. Sus miembros interactúan de diferentes maneras que van desde la *participación silenciosa*, que se suma al contador de visitas o ayuda a configurar el algoritmo interno del buscador, hasta la realización de proyectos comunes a través de mentorización, colaboración en forma de lectores beta o coautoría.

El verdadero desafío radica en incluir estas prácticas de alfabetización en los elementos curriculares de la educación formal. Como se desprende de estudios relacionados con la lectura (Amo y García-Roca, 2019; García-Roca, 2019a, García-Roca, 2020, García-Roca y Amo, 2021) y escritura hipertextual (García-Roca, 2019b; García-Roca y Amo, 2019b), la transposición didáctica directa podría anular la importante motivación intrínseca hacia la lectura que sienten los usuarios al realizar las prácticas de alfabetización estudiadas. Por ejemplo, *el fanfiction* no solo consiste en realizar expansiones narrativas, sino que es un fenómeno mucho

más global que incluye una comunidad virtual de *fans*, con su propio sistema de creencias, normas implícitas -por ejemplo, lo que es canónico o no- y prácticas. Por otro lado, los *Wattpaders* valoran tanto la variedad de trabajos que almacena la aplicación como la libertad creativa, el anonimato y el apoyo que reciben de su entorno (García-Roca y Amo, 2019b)

Es la educación formal la que debe formalizar el aprendizaje informal, estructurar los conocimientos y habilidades que se promueven en los espacios de afinidad y, en definitiva, apropiarse de las prácticas de alfabetización de sus estudiantes (Scolari, Lugo y Masanet, 2019).

Desde esta perspectiva, los nuevos mediadores virtuales de lectura juegan un papel crucial en el complejo proceso de selección de las lecturas literarias de los jóvenes. Se trata de nuevos agentes que están directamente implicados en el canon personal de los estudiantes. En este sentido, es evidente que sus intereses literarios -y el de sus seguidores- y el canon de lectura propuesto, difieren del canon escolar. *Bloggers*, *goodreaders* y *BookTubers* actúan como verdaderos mediadores en la literatura juvenil en un contexto eminentemente audiovisual (Amo et al, 2021). Lejos del análisis formal, y de los objetivos instrumentalizados y de la lectura, los *influencers* comparten sus experiencias subjetivas de lectura. En un contexto en el que un tercio de los españoles no lee libros por placer (FGEE, 2018), estos usuarios normalizan, visibilizan y con ello fomentan la lectura.

4. CONCLUSIONES

Los hallazgos de la investigación han permitido alcanzar los objetivos formulados al comienzo del estudio. Se ha logrado: 1) la identificación del proceso de recepción de textos literarios en la era digital; 2) la descripción y análisis de las nuevas prácticas letradas vernáculas en entornos virtuales y 3) la determinación de los elementos que integran una propuesta formativa vinculada a esta realidad letrada digital. Los resultados de este trabajo reflejan el encuentro entre varias líneas temáticas de investigación: 1) la formación lectora en general y temas más específicos como la interacción receptora, el canon formativo y el intertexto lector; 2) el análisis de textos multimodales y/o multimedia; 3) la identificación de los procesos de recepción de textos multimodales; 4) la teoría del hipertexto; 5) la exploración de escenarios virtuales; 6) el análisis del discurso; 7) la crítica y el análisis literario; 8) las perspectivas y orientaciones de investigación; 9) la evaluación en el área de Lengua y Literatura y 10) el diseño de modelos formativos.

Además, esta investigación, que se enmarca en una de las líneas de investigación prioritarias y punteras en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, ha generado conocimiento sobre las características de las nuevas textualidades, sobre las facetas implicadas

en la recepción de textos electrónicos, sobre los mecanismos de interacción en escenarios lectores de afinidad en línea, sobre la formación del lector multimedia y el desarrollo de la competencia lectora en general. En definitiva, la investigación supone un avance significativo en el ámbito de los nuevos alfabetismos y en los estudios actuales sobre la manera en que las TIC inciden en el nuevo enfoque didáctico centrado en la lectura.

Los resultados obtenidos se alinean con los retos de Horizonte 2020 y con los formulados en la Estrategia Española de Ciencia y Tecnología 2013-2020, ya que han contribuido a diseñar soluciones conducentes a una sociedad innovadora, inclusiva y responsable con individuos multialfabetizados en plena era digital. La investigación, en este sentido, ha supuesto un avance relevante en el ámbito de los *New Literacies Studies* y en los estudios actuales sobre la manera en que las TIC inciden en el nuevo enfoque didáctico centrado en la lectura. Esto supone una propuesta formativa transferible al ámbito educativo. En este sentido, los hallazgos han permitido el diseño e implementación de guías didácticas para la aplicación de las características de las prácticas letradas vernáculas en los entornos de aprendizaje formal. Queda por determinar si la motivación intrínseca y extrínseca de los usuarios de las comunidades virtuales que favorece la interacción y la participación activa permanece en la transferencia al mundo educativo.

FINANCIACIÓN. Esta investigación fue financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, mediante los proyectos I+D+i EDU2015-69924-R y PGC2018-101457-B-I00”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aarseth, E. (2006). Sin sensación de final: estética hipertextual. En T. Vilariño y A. Abuín (Comps.), *Teoría del hipertexto. La literatura en la era electrónica* (pp. 93-119). Arco/Libros.

Amerika, M. (2003). Hypertextual Consciousness: Notes toward a Critical Net Practice. En J. Looy y J. Baetens (Eds.), *Close Reading New Media. Analyzing Electronic Literature* (pp. 157- 176). Leuven University Press.

Amo, J. M. (2019). **La mutación cultural:** estudios sobre lectura digital. En J. M. Amo (ed.) *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 15-40). Síntesis.

Amo, J. M. y García-Roca, A. (2019). **La Recepción de la Narrativa Transmedia:** análisis del lector modelo. En J. Rovira y D. Scandell (eds.) *Current perspectives on literary Reading* (pp. 6-22). John Benjamins.

Amo, J. M. de; Domínguez-Oller, J. C. y García-Roca, A. y (2021). El fenómeno booktuber: nuevo agente en la construcción del canon de lecturas (pp. 75-110). En J. M. de Amo, *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital*. Tirant lo Blanch.

Arizpe, E. y Styles, M. (2003). *Children Reading Picture. Interpreting Visual Texts*. Routledge Falmer.

Bisquerra, R. (2005): **Metodología de la investigación educativa**. La Muralla.

Bolter, J. D. (2006). **The Desire for Transparency in an Era of Hybridity**. *Leonardo* 39.2, 109-111.

Borràs L. (2004). De la estética de la recepción a la estética de la interactividad. En M. A. Muro, *Arte y nuevas tecnologías* (pp. 272-287). Universidad de la Rioja.

Borràs, L. (Ed.) (2005). *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Editorial UOC.

Brown, T. H. (2005). **Beyond constructivism: Navigationism in the knowledge era**. *On the Horizon*, 14(3), 108-120.

Chambers, A. (1993). *TELL ME (Children, Reading And Talk)*. Thimble Press.

Cleger, O. (2010). *Narrar en la era de las blogoficciones [The Art of Narrating in the Age of Blog- Fictions]*. Mellen Press.

Cleger, O. (2012). **Pantallas saturadas / cuerpos opacos: la ficción hipertextual en lengua española**. En A. Mendoza (Coord.), *Leer hipertextos* (pp. 53-72). Octaedro.

Clément, J. (2006). El hipertexto de ficción: ¿nacimiento de un nuevo género?. En M. T. Vilariño y A. Abuín (Comps.). *La teoría del hipertexto: la literatura en la era electrónica* (pp. 77-91). Arco/Libros.

Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks*.

Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.

Eco, U. (2005). *Sobre literatura*. Mondadori.

FGEE (2018). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2017*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. Obtenido de:

<http://federacioneditores.org/img/documentos/HabitosLecturaCompraLibros2017.pdf>

García-Roca, A. (2019a). **La lectura digital como actividad social y creativa: Los fanfictions de Harry Potter**. En J. M. Amo (ed.) *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 75-95). Madrid: Síntesis.

García-Roca, A. (2019b). **Los fanfictions como escritura en colaboración: modelos de lectores beta**. *El Profesional de la Información*, 28(4), 1-12.

<https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.04>.

García-Roca, A. (2020). **Lectura virtualmente digital: el reto colectivo de interpretación textual.** *Cinta de Moebio*, (67), 65-74. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2020000100065>.

García-Roca, A. y Amo, J. M. (2019a). **Juvenile Literary Hypertextual Fanfiction: Evolution, Analysis and Educational Possibilities.** *Psychology, Society, & Education*, 11(2), 241-251. <https://doi.org/10.25115/psye.v11i2.2187>.

García-Roca, A. y Amo, J. M. (2019b). **Jóvenes escritores en red: un estudio exploratorio sobre perfiles de Wattpad.** *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 18(3), 18-28. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.1968.

García-Roca, A. y Amo, J. M. de (2021). **Mechanisms for Interpretative Cooperation: Fan Theories in Virtual Communities.** *Frontiers in Psychology*, 12, 1 - 8.

García-Roca, A. y Marcilla-Pedreño, E. (2019). **Prácticas lectoras en la era digital: ¿por qué participan los usuarios en espacios de afinidad? Estudio exploratorio.** En J. M. Amo (ed.) *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 155-178). Síntesis.

Gee, J. P. & Hayes, E. (2014). *Language and Learning in the Digital Age*. Routledge.

Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique for Traditional Schooling*. Routledge.

Gee, J. P. y Hayes, E. R. (2012). **Nurturing affinity spaces and game-based learning.** En C. Steinkuehler, K. Squire y S. A. Barab (Eds.). *Games, learning, and society: learning and meaning in the digital age* (pp. 129-153). Routledge.

Guerrero-Pico, M. (2014). **Webs televisivas y sus usuarios: un lugar para la narrativa transmedia.** Los casos de 'Águila Roja' y 'Juego de Tronos' en España. *Comunicación y Sociedad*, (21) (pp. 239-267). Obtenido de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2014000100010

Hills, M. (2002). *Fan Cultures*. Routledge.

Jenkins, H. (1992). *Textual Poaches. Television fans & participatory culture*. Routledge.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where old and New Media collide*. New York University Press.

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.

Jenkins, H. et al. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MacArthur Foundation.

Jenkins, H., Ford, S., y Green, J. (2015). *Cultura Transmedia: la creación de contenido y el valor en una cultura en red*. Gedisa.

Joyce, M. (1995). *Of Two Minds: Hypertext Pedagogy and Poetics*. University of Michigan Press.

- Joyce, M. (2000). *Othermindedness: The Emergence of Network Culture*. The University of Michigan Press.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
- Kress, G. (2010a). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. (2010b). The profound shift of digital literacies. En J. Gillen y D. Barton (Coords.), *Digital Literacies. Research Briefing by the Technology Enhanced Learning phase of the Teaching and Learning Research Programme*. London Knowledge Lab. Institute of Education.
- Landow, G. P. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Paidós.
- Landshear, C., y Knobel, M. (2012). **Nuevas Alfabetizaciones: tecnologías y valores.** *Teknokultura*, 9(2), 307-336.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. MEPSYD / Morata.
- Lévy, P. (1998). **Sobre la cibercultura.** *Revista de Occidente*, (206), 13-31.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud.
- Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing text*. Routledge.
- Liestol, G. (1997). Wittgenstein, Genette y la narrativa del lector en el hipertexto. En G. Landow (Ed.), *Teoría del hipertexto* (pp. 109-146). Paidós.
- Llorens, R.F. y Rovira, J. (2012). **De la lectura hipertextual a la escritura colaborativa: blogs y wikis en la didáctica de la lengua y la literatura.** *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 262-274). Octaedro.
- Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En F. Cruces (ed.) *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, BookTubers y prosumidores* (pp. 31-54). Ariel.
- Lluch, G., Tabernero-Sala, R. y Calvo-Valios, V. (2015). **Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro.** *El Profesional de la Información*, 24(6), 797-804. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>.
- Looy, J. (2003). Introduction: Close Reading Electronic Literature. En J. Looy y J. Baetens (Eds.). *Close Reading New Media. Analyzing Electronic Literature* (pp. 7-24). Leuven University Press.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Pearson.

- Meek, M. (2001). ¿Qué se considera evidencia en la teoría sobre literatura para niños? En AA. VV., *Un encuentro con la crítica y los libros para niños* (pp. 15-30). Banco del Libro.
- Mendoza, A. (2010): La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. En A. Amerika y C. Romea (Coords.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 143-174). Horsori.
- Mendoza, A. (2013). **De la intertextualidad a los hipertextos.** *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (62), 11-23.
- New London Group (1996). **A pedagogy of multiliteracies:** Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction.* The Scarecrow Press Inc.
- Pajares, S. (2004): *Literatura digital: El paradigma hipertextual.* Universidad de Extremadura.
- Pantaleo, S. (2004). **The long, long way:** Young children explore the fabula and syuzhet of Shortcut. *Children's Literature in Education*, 35, 1-20.
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning.* Corwin.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan.* Barcelona: Grupo Planeta.
- Scolari, C. A., Lugo, N. y Masanet, M. (2019). *Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes.* *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116-132. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom.* Columbia University.
- Street, B. (2003). **What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.** *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Tosca, S. (2015), Hipertexto y literature: nuevas perspectivas didácticas. En J. M. Amo, O. Cleger y A. Mendoza, A. (Eds.), *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital* (pp. 193-207). Octaedro,.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching Multiliteracies Across the Curriculum. Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice.* Open University Press.

Submetido em: 05/05/2022

Aceito em: 14/08/2022

Publicado em: 30/08/2022

Avaliado pelo sistema *double blind review*