

Leer, compartir y reflexionar una novela transmedia en un círculo de lectura enriquecido

Ponencia preparada para Virtual Educa Puerto Rico 2016

Dra. María Luisa Zorrilla Abascal(*)

Mtro. Carlos J. Cruz García()**

Psic. Ix-Chel Hernández Martínez(*)¹**

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Temática: Foro Educadores para la era digital - Seminario de modelos innovadores en las aulas: Aprender en la sociedad del conocimiento, escuelas y tecnologías.

Resumen

El presente documento presenta los resultados de un proyecto de intervención-investigación llevado a cabo en dos escuelas secundarias del estado de Morelos, en el que se exploraron dos premisas relacionadas con una novela transmedia para jóvenes lectores: a) el fomento a la lectura entre adolescentes a través de la incorporación de las TIC; b) la ficción literaria como estrategia para involucrar a los adolescentes en la reflexión individual y colectiva en torno a los temas de la discapacidad y la inclusión. Los resultados abarcan aspectos diversos relacionados con tasas y preferencias de lectura, con especial énfasis en la lectura transmediática; el papel de las TIC en el fomento a la lectura, no sólo como formato, sino como componente de una estrategia de acompañamiento; el valor de una ficción literaria para explorar temas sensibles, en este caso la discapacidad; y el potencial de la discusión grupal y de las creaciones de *fanfic* para explorar dimensiones grupales e individuales de la construcción de conceptos complejos.

Palabras clave: transmedia; fomento a la lectura; círculo de lectura; inclusión; discapacidad; adolescentes; TIC; Facebook

I. Introducción

En este trabajo se reportan resultados de un proyecto de intervención educativa e investigación académica, cuyo trabajo de campo se llevó a cabo de febrero a abril de 2015 en dos escuelas secundarias de Cuernavaca, Morelos.

La intervención educativa cuyos resultados se reportan se llevó a cabo en dos escuelas secundarias, una pública y una privada, con un total de 192 participantes en edades de 13 a 15 años y 4 docentes, dos de Español y dos de Formación Cívica y Ética.

El proyecto consistió en poner a disposición de los participantes una novela transmedia escrita específicamente para público adolescente y acompañar su consumo a través de un círculo de lectura enriquecido, a lo largo de un período de seis semanas.

¹ (*) Doctora en Educación. Profesora-investigadora de tiempo completo adscrita al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Coordinadora de Formación Multimodal en la misma institución.

(**) Estudiante de la Maestría en Investigación Educativa ofertada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

(***) Estudiante de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva ofertada por la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

La novela se denomina *transmedia*, conforme a la definición más extendida, de Henry Jenkins, quien explica la narrativa transmedia en los siguientes términos: “Una historia transmedia se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, en donde cada nuevo texto hace una contribución distintiva y valiosa al todo. [...] Cualquier producto dado es un punto de entrada a la franquicia como un todo” (2006: 95-96).

En este orden de ideas, la novela leída en el marco de este proyecto es transmedia porque consta de tres soportes mediáticos: el libro impreso, el diario en línea de la protagonista y el dúo digital, que es la versión en línea de un objeto mágico central en la ficción.



Gráfico 1. Representación gráfica de los tres puntos de entrada a la creación transmedia utilizada en este proyecto.

La estrategia de acompañamiento a los participantes consistió en un círculo de lectura enriquecido, que se denominó así por tratarse de un círculo de lectura, en el sentido convencional, con el valor agregado de una extensión en línea, que en este caso se implementó a partir de grupos cerrados en Facebook, uno para cada institución participante.

II. Planteamiento de la investigación

La novela transmedia que se puso a disposición de los participantes, *La flauta de Acuario* (Zorrilla, 2014) es una obra de ficción que fue concebida con dos finalidades primordiales: a) fomentar el gusto por la lectura a partir de la incorporación de las TIC en el proceso de creación y consumo; y b) propiciar, a partir de la ficción, una oportunidad para la reflexión entre los participantes en torno a los temas de la discapacidad y la inclusión.

En este orden de ideas, la obra por sí sola, pese a haber sido concebida bajo los enfoques antes descritos, no podía realizar su potencial si no era acompañada con una estrategia congruente y afín a su propia naturaleza. Siendo la obra de carácter híbrido, al combinar un libro impreso con contenidos en línea, se consideró que igualmente la intervención debía ser híbrida, con actividades presenciales y en línea. Fue así como se decidió materializar la intervención a partir de un círculo de lectura enriquecido.

La intervención-investigación se concibió con dos objetivos generales:

Objetivo General 1: Explorar el potencial de las narrativas transmedia como herramientas para fomentar la motivación y el interés por la lectura entre público adolescente.

Objetivo General 2: Explorar el potencial de la ficción literaria y de los círculos de lectura enriquecidos con TIC como estrategias para provocar una reflexión individual y colectiva en torno al tema de las concepciones individuales y sociales de la discapacidad.

A partir de la integración del círculo de lectura enriquecido como estrategia para abordar los dos objetivos propuestos, se plantearon, además, propósitos ulteriores de la intervención, que a continuación se enuncian:

- Acercar al público adolescente a la lectura.
- Contribuir al desarrollo de competencias de lectura y navegación transmediática entre jóvenes lectores.
- Detonar entre los jóvenes participantes una reflexión compartida en torno a las concepciones individuales y sociales de la discapacidad y el efecto que tienen en las interacciones sociales.
- Fomentar una cultura de respeto a la diversidad e inclusión.

III. Marco teórico conceptual

La brevedad del presente documento no permite una exploración detallada de los referentes teóricos y conceptuales del proyecto. Por tanto, en este apartado presentamos de manera general las corrientes teóricas, conceptos medulares y principales autores que han servido como brújula en su realización. Es menester destacar que la naturaleza del proyecto requiere una perspectiva multi e interdisciplinaria, como a continuación se aprecia.

Para llevar a cabo esta investigación trabajamos desde la postura teórica y metodológica de los Estudios Culturales, más concretamente a partir de los Estudios de Nuevos Medios (*New Media Studies*) y de los Estudios de Internet (*Internet Studies*), ambas corrientes herederas de los Estudios de Medios (*Media Studies*). Se optó 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.

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, que es el uso de las TIC en el fomento a la lectura entre público adolescente, a partir de dos productos/prácticas muy específicas, que son la narrativa transmedia y las redes sociales como elemento enriquecedor del tradicional círculo de lectura.

En el marco de los Estudios de Nuevos Medios, exploramos el concepto de transmedia y sus antecedentes más cercanos, el hipermedia y el hipertexto, así como los usos educativos del transmedia, la generación *millennial*, los *prosumidores* y el *fanfic*.

En el caso de las narrativas transmedia, los autores principales de referencia para este trabajo son Henry Jenkins (2006, 2009, 2013), Carlos Scolari (2010, 2011, 2012, 2014) y Robert Pratten (2011).

Para el tema de hipermedia e hipertexto, los principales autores consultados fueron Nuria Vouillamoz (2000) y George Landow (1995).

En el ámbito de los usos educativos del transmedia, se revisaron trabajos de Jenkins *et al* (2009), Teske y Horstman (2012), Loertscher y Woolls (2014), García Canclini (2012, 2015) y Zorrilla (2015).

La generación *millennial*, los *prosumidores* y el *fanfic* se trabajaron a partir de las propuestas de Howe y Strauss (2000), Da Costa, Kinsell y Nasah (2013) y Jenkins (2013).

En la segunda vertiente de la investigación, el ámbito de la discapacidad y su abordaje a partir de la ficción literaria, se trabajaron los conceptos de discapacidad, actitudes hacia la discapacidad, representación de la discapacidad en la literatura infantil y juvenil; la ficción para resignificar el mundo y cambiar actitudes y las teorías implícitas.

En el ámbito de la concepción de la discapacidad, se trabajó principalmente desde la Sociología de la Discapacidad (Barton, 1998) y la concepción social de la discapacidad (Edler, 2009).

Las actitudes hacia la discapacidad se trabajaron a partir de Aguado, Alcedo y Flórez (1997), Díaz (2004), Díaz y Martínez (2008), Castro, Barrero, Marín y Martínez (2009) y Muratori, Guntín y Delfino (2010).

La representación de la discapacidad en la literatura infantil y juvenil se abordó a partir de propuestas de Monjas y González (1997), Stelle (1999), Nasatir y Horn (2003), Kolucki (2001), Prater (2003) y Pomares (2014).

La ficción, como estrategia para cambiar actitudes se abordó a partir de Adler y Foster (1997), Ware (2001) y Márquez (2010).

Por último, las teorías implícitas, como perspectiva de análisis, se trabajaron con base en los trabajos de Rodrigo (1985), Rodrigo, Pérez y Marrero (1993) y Estrada, Oyarzun e Yzerbyt (2007).

IV. Estrategia metodológica

La intervención-investigación contempló las siguientes etapas:

1. Selección de escenarios y negociación de acceso.
2. Implementación de la intervención (acopio de datos)
3. Procesamiento y análisis de los datos.

1. Selección de escenarios y negociación de acceso

Dada la naturaleza exploratoria de esta investigación, por tratarse de un tema emergente, se optó por una aproximación preponderantemente cualitativa al objeto de estudio, aunque se usaron datos cuantitativos para la caracterización de los participantes. 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 ubicadas en la ciudad de Cuernavaca, en el estado de Morelos, México. La población total de participantes fue de 75 estudiantes de la escuela secundaria privada y 117 de la secundaria pública.

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.

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 realizado 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 les solicitó anuencia informada.

2. Implementación 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. 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.

Los círculos cara-a-cara se diseñaron retomando una rica tradición de clubes de lectura en contextos escolares y extraescolares [King (2001), Allan, Ellis y Pearson (2005), Campbell (2007)]. El valor agregado integrado en esta metodología ya conocida, es el enriquecimiento y extensión de los círculos de lectura/conversación a las redes sociales, en particular a Facebook [Selwyn (2009), Richard (2011), Hathaway (2011), Eteokleous, Ktoridou, Stavrides y Michaelidis (2012), Edmondson (2012)].

La combinación de sesiones presenciales y de actividades en Facebook/Moodle se diseñó para atender los dos objetivos generales del proyecto. Las sesiones presenciales se grabaron en audio y video, además de recopilarse notas de campo y registro fotográfico. En éstas, los investigadores participamos como facilitadores (observación participante). En las sesiones cara-a-cara se realizaron algunas actividades por escrito en papel, principalmente cuestionarios, además de las dinámicas de conversación y juego propias de esta metodología. Las entradas en Facebook y Moodle se descargaron tanto en imagen como en archivos en formato RTF para su análisis en Atlas.ti. Los investigadores fungimos como moderadores y facilitadores en los grupos de Facebook (e-observación participante).

Cabe señalar que como información adicional se entrevistó a las docentes participantes en el proyecto, para conocer sus puntos de vista con relación a la intervención y sus resultados.

Se aprecia que la metodología es híbrida, pues mezcla técnicas tradicionales, como la encuesta, la entrevista y la observación participante, así como e-metodologías, como la e-observación.

3. Procesamiento y análisis de los datos

Los datos de las encuestas se procesaron en forma cuantitativa con el uso de Excel para obtener una imagen general de los individuos y grupos participantes.

Los registros de audio y video de las sesiones presenciales se transcribieron y procesaron a partir de un proceso de codificación y categorización. Los datos extraídos de Facebook igualmente se codificaron con Atlas.ti.

V. Resultados y desafíos

1. Leen menos de lo que pensábamos y la lectura está relacionada con la estratificación socioeconómica

Cabe destacar que el desafío más importante que enfrentó este proyecto fue una tasa de lectura inferior a la esperada entre los estudiantes de la escuela pública. En la tercera de seis sesiones con los participantes de la escuela secundaria pública se corroboró que de un total de 117 participantes activos, sólo 17 estaban leyendo la novela.

Si bien la intervención no se diseñó para trabajar exclusivamente con jóvenes lectores, pues su finalidad era precisamente fomentar la lectura entre quienes no acostumbran leer, la lógica de un círculo de lectura es que una parte del grupo sean lectores más asiduos y motiven a la otra parte del grupo que no son tan apegados a la lectura. Esta lógica funcionó conforme a lo previsto en la escuela privada participante. Sin embargo, en la escuela pública, siendo tan pocos los lectores, la dinámica de las sesiones era dominada por los no-lectores, que lejos de aportar a la discusión, desviaban el foco y generaban distractores, haciendo muy difícil, si no imposible, el logro de los objetivos planteados.

Ante esta dificultad se consideró que la 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.

Este aparente revés, a mitad de la implementación, arrojó los primeros resultados de la intervención: Los jóvenes, especialmente de los estratos socioeconómicos menos favorecidos, leen significativamente menos que los jóvenes de clase media y alta, tanto en impreso como en digital. Así también, con base en la encuesta diagnóstica que se aplicó al inicio de la intervención, se confirmó la brecha digital en lo referente a acceso a la tecnología, así como a competencias digitales básicas. Tomando en cuenta lo anterior, un primer punto a considerar es que una intervención de esta naturaleza, pese a contemplar aspectos facilitadores como la dotación gratuita del libro y el acompañamiento a través del círculo de lectura enriquecido, requiere un andamiaje adicional que compense las desventajas que desde casa y desde su formación previa enfrentan los estudiantes de estratos socioeconómicos menos favorecidos.

2. La narrativa transmedia... ¿fomenta la lectura?

2.1. 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 sólo su nivel de

lectura, sino sus preferencias respecto al consumo transmedia. De los 75 participantes, 72 respondieron el instrumento. Los resultados se reportan en el Gráfico. 2.

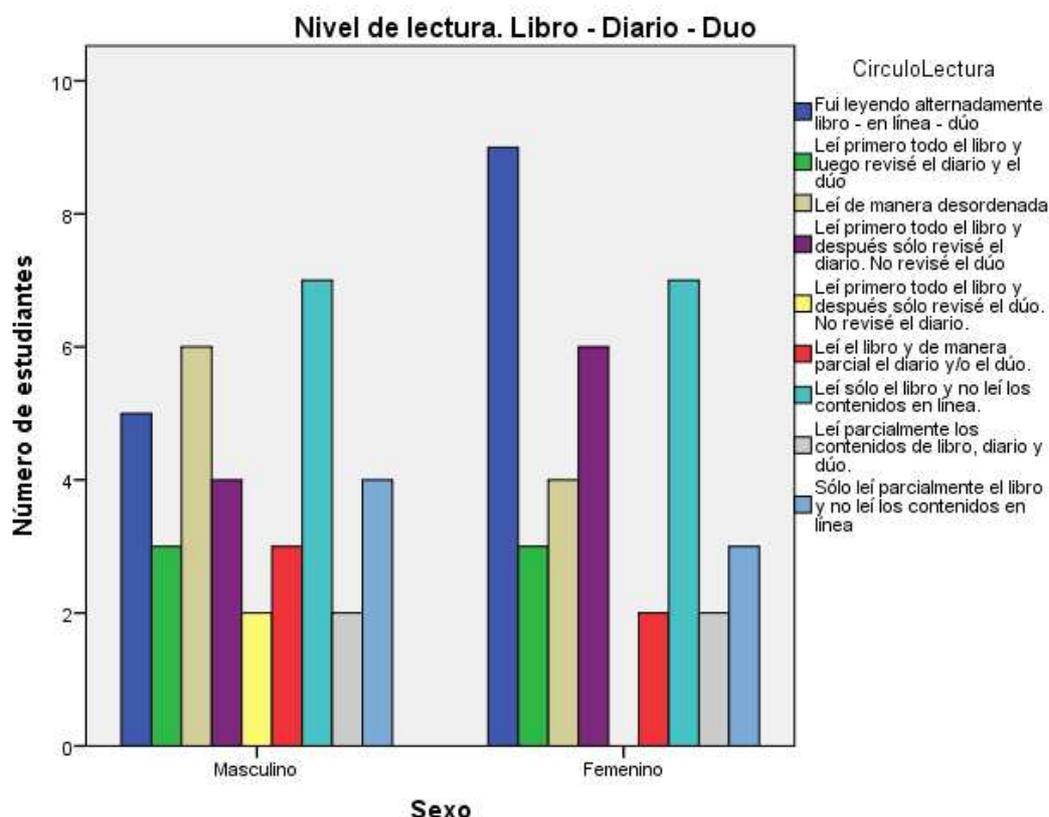


Gráfico 2. Nivel de lectura: libro, diario y dúo. Elaboración propia a partir del análisis de datos derivados de una encuesta aplicada los participantes

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 alternando impreso y componentes web. 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 de la obra transmedia (diario digital y dúo digital), y 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, lo que desde un punto de vista de los supuestos de la generación *millennial* sería contradictorio. Sin embargo, 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 a partir de una lógica hipertextual, el consumo 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.

Este resultado apunta en dos 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 franquicia transmedia existe(n) uno o varios medios cuyos contenidos operan como *'stand alone'*, es decir, que 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 el hallazgo antes mencionado.

2.2 El formato no lo es todo

Se pensaría que por el sólo hecho de ser transmedia una obra está 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.

Entre quienes manifestaron gusto por este tipo de lectura, encontramos, por ejemplo, lo expresado por Oscar, uno de los participantes:

...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.

Otra participante, Scarleth, comentó 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...”

Roberto, otro participante, expresó:

...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... 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.

Valeria expresó afinidad con la expansión de la narrativa en los siguientes términos:

...me gustaba el diario 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?...

Vemos en estas participaciones el agrado por lo nuevo, el valor agregado que perciben en los diferentes ángulos narrativos y medios de acceso, así como el gusto por contenidos multimedia (audio, video, imágenes), además de lo meramente textual y la expansión de la narrativa más allá de los confines de la propia obra hacia el amplio mundo de la web.

Cabe señalar que aunque existen numerosos testimonios similares a los antes citados, es importante señalar que para los participantes cuyas tasa de lectura iniciales eran bajas, el factor decisivo para su involucramiento fue el círculo de lectura y no el formato de la obra. 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 fomento a la lectura se registró a partir del diseño de la intervención más que derivado del formato de la obra, como se había supuesto en un inicio. A este respecto, Oscar comentó:

...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.

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 (Facebook). Así también, se vislumbra que, a mayor complejidad de la obra, mayor necesidad de apoyos adicionales, como en este caso el círculo de lectura.

Cabe puntualizar que la obra, 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. Todo ello requería, por tanto, un acompañamiento cercano para sostener el interés por la lectura.

2.3 La escritura como parte de la fórmula transmedia

Un último resultado que se reporta en este documento respecto a la dimensión del fomento a la lectura en esta intervención, es el aspecto de la escritura como parte de la fórmula transmedia.

A este respecto Pratten afirma que la narrativa transmedia es una forma de contar una historia a través de múltiples medios y preferiblemente, aunque no siempre sucede, con un grado de participación, interacción o colaboración del público (Pratten 2011: 1).

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 se concibieron en la lógica del fanfic, para fomentar la participación de los lectores como co-creadores de la obra.

El resultado de estos ejercicios fue muy interesante, 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 1. *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
Afirmacional	Genera contenidos en apego al canon
Afirmacional expandida	Genera contenidos con apego al canon y expande datos proporcionados en la novela
Transfomacional	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 canon 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
No avanza la historia	La creación no tiene relación con la historia y/o no aporta elementos para que ésta avance.

Elaboración propia a partir del análisis de la creaciones fanfic de los participantes en la intervención.

Esta veta del estudio aún se sigue analizando, especialmente a partir de la última actividad en Facebook que consistió en un final alternativo a la novela, pero anticipamos que entraña un potencial educativo importante.

3. Hablemos de Sara (y de paso tratamos el tema de la discapacidad)

En la segunda vertiente, como ya se detalló antes, la lectura de la novela transmedia y el círculo de lectura enriquecido constituyeron estrategias para la reflexión individual y compartida de la discapacidad, enfocando dicha reflexión en el personaje protagónico de la novela: Sara.

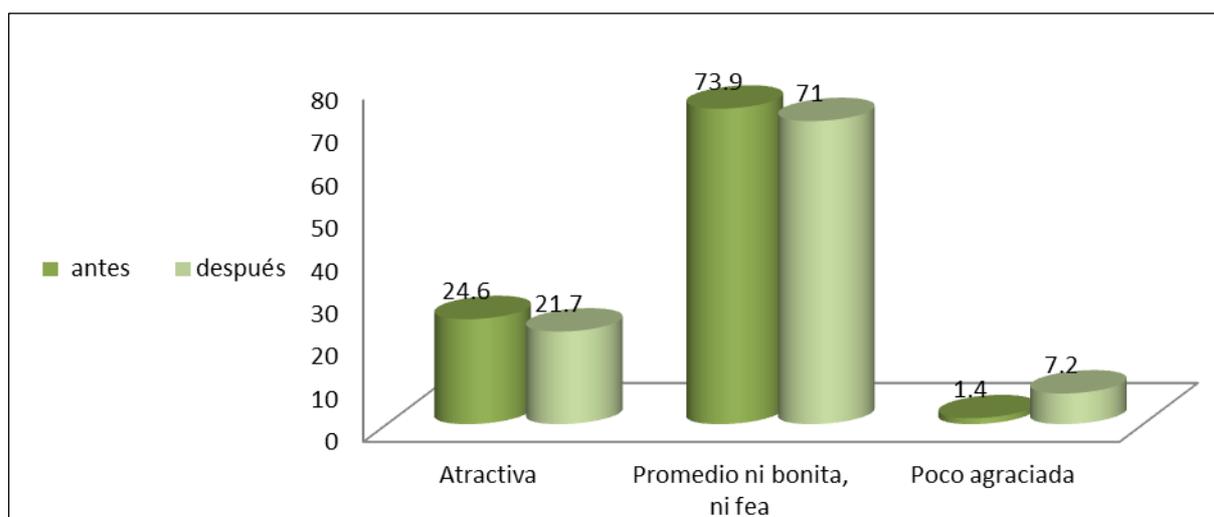
3.1 Su aspecto físico

El cuestionario denominado *Sara y yo*, aplicado en una de las sesiones presenciales del círculo de lectura, se diseñó para explorar la manera en que los estudiantes percibían a la protagonista de la historia en relación a sus características físicas, antes y después de la revelación de su discapacidad. Entre los datos más relevantes se puede mencionar que la mayoría de los estudiantes informaron que al principio Sara les pareció una persona “promedio”, algunos incluso la consideraron como “atractiva”, sin embargo posterior a la revelación descendió ligeramente esta percepción; la diferencia más significativa del antes y

del después, fue la cualidad “poco agraciada” la cual se triplicó en proporción a la primera impresión.

En forma global se podría interpretar, al revisar el contraste de las percepciones previas y posteriores a la revelación, que los participantes en este apartado conceptúan al personaje en su aspecto físico con características de neutras a positivas, aunque sí expresan en cierta medida un cambio asociado al rechazo al saber que la protagonista presenta discapacidad, en algunos casos virando su percepción a “poco agraciada”. Lo expuesto se muestra en el Gráfico 3.

Gráfico 3. Percepción de apariencia física de Sara antes y después de la revelación



Elaboración propia a partir de los datos recogidos mediante el instrumento Sara y yo

3.2 Su personalidad

En relación a la personalidad de Sara, hubo variaciones importantes entre la percepción previa y la posterior a la declaración de su discapacidad. Antes de la revelación, los participantes de manera general le brindaban algunas características particulares; a través de la lectura ellos percibieron que la protagonista era tímida, simpática e intelectual; es posible que tales características se encontraran influenciadas por los gustos personales demostrados por la protagonista en la trama antes de la revelación. Posterior a la declaración de la discapacidad hubo cambios reveladores en función a la personalidad de Sara; una frecuencia que tuvo un giro significativo ascendente fue la de “valentía”, al igual que “astucia”, finalmente una que prevaleció pero disminuyó en función de la percepción inicial fue la de “timidez”. A continuación se muestra un gráfico que permite conocer las variaciones entre un momento y otro.

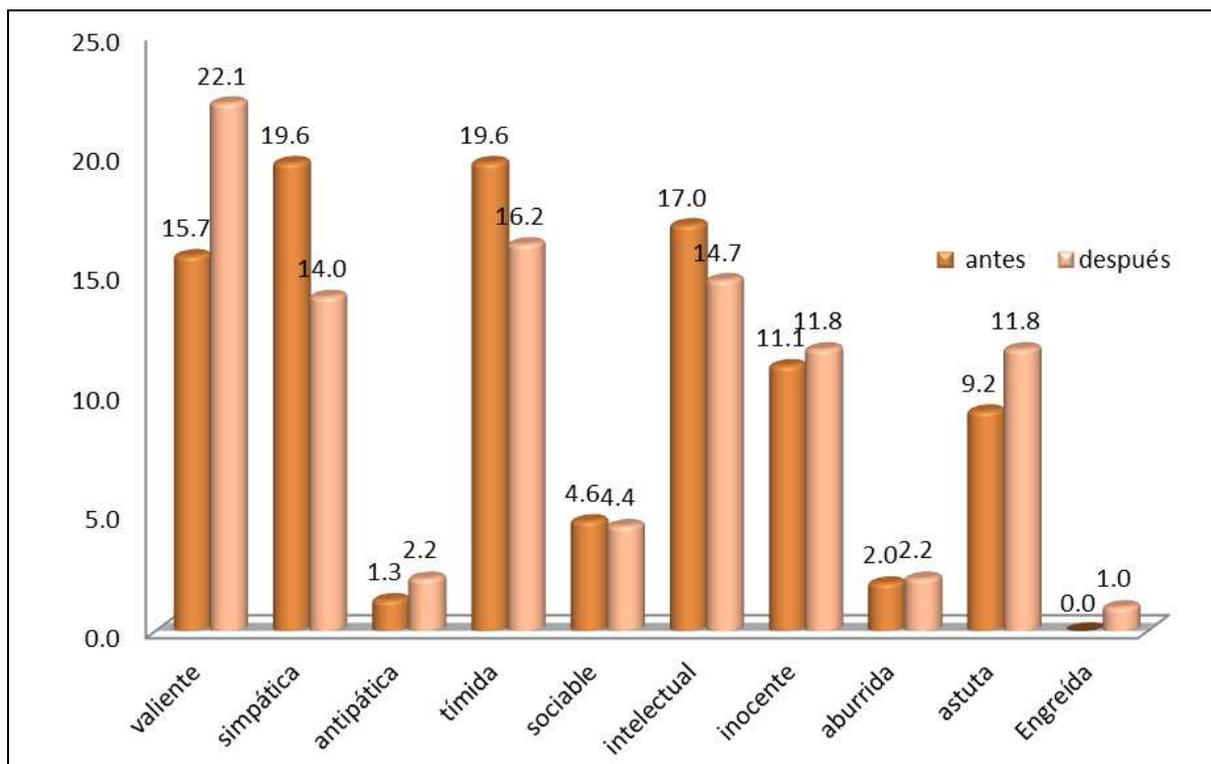


Gráfico 4. Percepción de la personalidad de Sara antes y después de la revelación
Elaboración propia a partir de los datos recogidos mediante el instrumento Sara y yo

3.3 Actitudes hacia la discapacidad: La construcción social del personaje vs. la construcción individual

En las sesiones cara-a-cara del círculo de lectura se presentó una tendencia de los estudiantes a expresar un discurso “políticamente correcto” respecto a la discapacidad y la inclusión, lo cual resultó contrastante o divergente con lo expresado por escrito en los cuestionarios y en el grupo de Facebook, en donde se presentó una mayor variedad de actitudes, tanto tácitas como explícitas.

En el cuestionario *Sara y yo*, en su apartado reservado para explorar la forma en que los estudiantes interpretaban si la condición de la protagonista era congénita o adquirida, en su mayoría indicaron que consideraban que la condición de Sara se debía a un accidente. Al cuestionárseles en otra pregunta acerca de la temporalidad de la discapacidad, aunque hubo un margen de diferencia pequeño, la tendencia fue considerar que esta característica del personaje era temporal y curable. La manera en que los estudiantes entienden y resuelven la condición de la protagonista de la historia, pudiera atribuirse a que por muchos años permeó en el imaginario colectivo el modelo de atención de Salud-Enfermedad, donde la discapacidad se interpreta como una enfermedad, persistiendo la creencia de que la persona con discapacidad requiere de rehabilitación que derivará en una posible curación.

Un elemento más que se incluye en este documento es lo recabado a partir de la penúltima pregunta del instrumento *Sara y yo* a fin de explorar el impacto que tuvo en los lectores el saber que la protagonista presenta discapacidad; los participantes indicaron que les causaba simpatía e incluso algunos indicaron sentirse más cercanos, sin embargo hubo una cantidad importante de participantes que mencionaron que no se identificaban con ella, llegando a mencionar que sentían pena por su condición.

En lo que se refiere a sus aportaciones en Facebook, las tres actividades que proporcionaron datos más reveladores respecto a actitudes explícitas y tácitas fueron “Mi reacción a la revelación”, actividad diseñada para captar la dimensión emocional de sus reacciones a la revelación de Sara como un personaje con discapacidad, “Fecha del diario”, en la que los participantes crearon una nueva entrada para el diario de Sara y “Final alternativo”, actividad de cierre del círculo de lectura en la que se les solicitó un final diferente para la novela.

En “Mi reacción a la revelación” la mayoría de los participantes utilizaron fotos o dibujos de internet para expresar su reacción. Un alto porcentaje presentó expresiones de sorpresa o desconcierto. No obstante, cabe señalar que entre los pocos dibujos originales que publicaron, hubo dos que claramente expresaban tristeza.

En las fechas del diario de Sara escritas por los participantes, un aspecto en común fue la “invisibilidad” de la discapacidad y de la silla de ruedas de Sara. La mayoría optaron por publicar entradas que hacían alusión a diferentes actividades de la protagonista, más o menos relacionadas con la trama, pero que invariablemente dejaban en un plano invisible su discapacidad. Esto apunta a la dificultad para empatizar con este rasgo de la protagonista y/o a la negación de la discapacidad una vez que la conocieron. A este respecto, en el círculo de lectura varios de los participantes comentaron que, pese a conocer que era usuaria de silla de ruedas, ellos la seguían imaginando “normal”.

El final alternativo fue probablemente la actividad más reveladora en lo que se refiere a actitudes tácitas hacia la discapacidad. A diferencia de la novela, que presenta una protagonista empoderada y con agencia, en los finales alternativos encontramos que las soluciones alternas más comunes para Sara fueron en su mayoría de desempoderamiento o nulificación. A continuación se categorizan los cuatro tipos de solución que se dio al personaje con discapacidad en los finales alternos:

Cuadro 2. *Tipos de solución al personaje de Sara en los finales alternos*

Tipo de solución	Descripción
Desempoderamiento	Sara no es capaz de resolver el nudo de la historia. Lo resuelven por ella su hermano mayor (David), sus padres o el profesor D’Arpez. En otros casos, es engañada por Rita o por Delko, la villana y el ‘galán en potencia’ respectivamente.
Curación	Sara es operada y puede caminar nuevamente
Nulificación: Muerte, locura, amnesia, todo fue un sueño	La solución nulifica a Sara, sea vía la muerte, la locura, la amnesia o a través del mecanismo de “todo fue un sueño”.
Agencia	Mantienen al personaje como empoderado y con agencia, a cargo de la solución del nudo de la historia.

Elaboración propia a partir del análisis de los finales alternativos propuestos por los participantes

Nótese que en muchos casos, se optó por solucionar la historia vía otros personajes o bien transformando (curando) o nulificando al personaje con discapacidad. Esto es revelador, en oposición a los discursos políticamente correctos respecto a la discapacidad y la inclusión manifestados en el círculo de lectura.

El uso de vías grupales e individuales para explorar las teorías implícitas de los participantes con relación a la discapacidad probaron ser formas adecuadas para poner de manifiesto el poder de las dinámicas del grupo en la construcción social de la realidad por parte de los

sujetos, al tiempo que permitieron recuperar visiones individuales que no se manifestaron en la discusión grupal, muchas de las cuales afloraron en forma tácita a través de las creaciones (*fanfic*) de los participantes.

Reflexión final

Esta primera entrega de resultados de la intervención-investigación permite vislumbrar la efectividad de las estrategias implementadas en tres ámbitos específicos: fomento a la lectura/escritura, desarrollo de competencias digitales y reflexión en temas sensibles a partir de la ficción (lectura y creación), como en este caso la discapacidad y la inclusión. Así también, hemos detectado áreas de oportunidad para hacer adecuaciones al diseño de la intervención, a fin de elevar su efectividad. Por tanto, los resultados permitirán la generación de la *Guía del docente* para diseñar y acompañar círculos de lectura enriquecidos, aplicable tanto para obras transmedia, como para obras tradicionales, que será uno de los productos de este proyecto.

Referencias y obras consultadas

- Adler, E. y Foster, P. (1996). A literature-based approach to teaching values to adolescents: Does it work?. *Adolescence*, 32(126), 275-286.
- Aguado, A. L., Alcedo, M. A., y Flórez, M. A. (1997). Una escala de valoración de términos asociados con discapacidad: primeros resultados. *REMA*, 2(1), 65-81. Recuperado en: <http://www.unioviedo.es/reunido/index.php/Rema/article/view/9733/9479>
- Allan, J. y Ellis, S. y Pearson, C. (2005). *Literature Circles, Gender and Reading for Enjoyment*. Scottish Executive Education Department.
- Barton, L. 1998. *Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos*. Discapacidad y Sociedad. Madrid, España. Ediciones Morata
- Campbell Hill, B. (2007). *Literature Circles and Response*. NESA Conference, Atenas, Grecia, abril 1, 2007.
- Castro, E. L. M., Barrero, V., Marín, Y., y Martínez, Y. (2009). Núcleos problemáticos para la inclusión escolar de adolescentes en situación de discapacidad. *Umbral Científico*, (14), 8-26. Recuperado en: http://www.academia.edu/download/30843759/umbral_14.pdf#page=8
- Da Costa, B., C. Kinsell y A. Nasah (2013) *Millennials are Digital Natives? An Investigation into Digital Propensity and Age En: Digital Literacy: Concepts, Methodologies, Tools and Applications. Essential Reference*, Vol. I. USA: IGI Global.
- Díaz, A. L. A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 667-673. Recuperado en: <http://www.unioviedo.net/reunido/index.php/PST/article/view/8173>
- Díaz, A. L. A., y Martínez, B. A. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de primaria. *Psicothema*, 20(4), 697-704. Recuperado en: <http://www.psicothema.es/pdf/3543.pdf>
- Edler Carvalho, R. (2009). La clasificación de la funcionalidad y su influencia en el imaginario social sobre las discapacidades. En Brogna P.(Comp.) *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: FCE, 137-156.
- Edmondson, E. (2012). Wiki Literature Circles: Creating Digital Learning Communities. *English Journal* 101(4), 43-49.
- Estrada, C., M. Oyarzun y V. Yzerbyt (2007) Teorías implícitas y esencialismo psicológico: herramientas conceptuales para el estudio de las relaciones entre y dentro de los grupos. *Psykhé* (online), Vol. 16, n. 1, p. 111-121. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000100009>.

- Eteokleous, N., Ktoridou, D., Stavrides, I. y Michaelidis, M. (2012). Facebook - A social networking tool for educational purposes: developing special interest groups. ICITE 2012 Proceedings.
- 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.
- Hathaway, R. (2011). A Powerful Pairing: The Literature Circle and the Wiki. The ALAN (Assembly on Literature for Adolescents of the National Council of Teachers of English) Review, 38(3), 14-22.
- Howe N. y Strauss W. (2000) Millennials Rising. The Next Great Generation. Nueva York: Vintage Books (Random House, Inc.)
- 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.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H., S. Ford y J. Green (2013) *Spreadable Media. Creating value and meaning in a networked culture*. New York and London: New York University Press.
- King, C. (2001), "I like group reading because we can share ideas": The role of talk within the Literature Circle. Reading, 35: 32–36. doi:10.1111/1467-9345.00157
- Kolucki, b. (2001). Discapacidad-Libros con Temas para Niños Mayores y Quinceañeros: en Definitiva, un nuevo género en Literatura Infantil. Disability World,9 (Julio-Agosto). Recuperado de: http://www.disabilityworld.org/07-08_01/spanish/ninos/libros.shtml
- Landow, G. (1995). Hipertexto: La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Primera ed. Madrid: Paidós ibero.
- 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. y Woolls, B. (2014) *Transmedia Storytelling as an Education Tool*. IFLA, pp. 1-13.
- Márquez, E. M. (2010). Una experiencia de mediación de lectura, para " otros lectores"... Educere, 14(48), 45-51. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616720005>
- Monjas, I., & GONZÁLEZ-LÓPEZ, M. (1997). Los niños y adolescentes con discapacidad en la literatura infantil y juvenil. Comunicación presentada en las II Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Universidad de Salamanca.
- Muratori, M., Guntín, C., & Delfino, G. (2010). Actitudes de los adolescentes hacia las personas con discapacidad: un estudio con alumnos del polimodal en la zona norte del conurbano bonaerense. *Revista de Psicología*, 6(12), 39-56. Recuperado en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/actitudes-adolescentes-hacia-personas-discapacidad.pdf>
- Nasatir, D., & Horn, E. (2003). Addressing Disability as a Part of Diversity Through Classroom Children's Literature. *Young Exceptional Children*, 6(4), 2-10.
- Pomares Puig, M. P. (2014). Narración gráfica e inclusión. Un recorrido del álbum ilustrado al cómic para integrar la discapacidad.
- Prater, M. A. (2003). Learning Disabilities in Children's and Adolescent Literature: How Are Characters Portrayed?. *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 47.
- Pratten, R. (2011). *Getting Started in Transmedia Storytelling. A Practical Guide for Beginners*. USA: Published by the author.
- Richard, K. (2011). Voices from the Ning: How Social Networking Created a Learning Community in a YAL Classroom. The ALAN (Assembly on Literature for Adolescents of the National Council of Teachers of English) Review, 38(3), 23-28.

- Rodrigo M., A. Rodríguez y J. Marrero (1993) *Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano*. España: Visor.
- Rodrigo, M. (1985) *Las teorías implícitas en el conocimiento social*. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, Volume 8, 31-32, p. 145-156.
- Scolari, C (2011) *Convergencia, medios y educación*. Serie Seminarios, Buenos Aires, Argentina: Red Latinoamericana de Portales Educativos. Downloaded from: <http://trabajofindemaster.pbworks.com/f/Convergencia.pdf>
- Scolari, C. (2010) *Ecología de los medios. Mapa de un nicho teórico*. *Quardens del CAC*, XIII (34), p. 135.
- Scolari, C., 2014. [wordpress.com](http://hipermediaciones.wordpress.com). [En línea], Disponible en: <http://hipermediaciones.com/2014/09/26/transalfabetismos/> [Último acceso: 20 mayo 2015].
- Scolari, C., Garín, M. y Guerro, M. (2012). *Narrativas transmediáticas, convergencias audiovisuales y nuevas estrategias de comunicación*. *Quardens del CAC*, XV (38), pp. 79- 89.
- Selwyn, N. (2009). *Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook*. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 157-174.
- Stelle, L. C. (1999). *Review of Children's Literature Children with Disabilities as Main Characters*. *Intervention in School and Clinic*, 35(2), 123-128.
- Teske, P. y Horstman, T. (2012) *Transmedia in the Classroom: Breaking the Fourth Wall*. Seattle, Research Gate.
- Vouillamoz, N. (2000) *La Literatura e hipermedia: la irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica*. España: Paidós Ibérica.
- Ware, L. (2001). *Writing, Identity, and the Other Dare We Do Disability Studies?*. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 107-123.
- Zorrilla, M.L. (2014). *La flauta de Acuario. Una novela transmedia*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Conaculta. <http://karmaq.mx/>, <http://diario.karmaq.mx/>, <http://duo.karmaq.mx/>
- Zorrilla, ML (2015) *Transmedia intertextualities in educational media resources: The case of BBC Schools in the United Kingdom*. *New Media & Society* (online first): 1-20.