

Prácticas lectoras y escritoras en espacios de afinidad

Nuevas claves para la educación literaria

AUTOR

Anastasio García Roca

DIRECTOR

Dr. D. José Manuel de Amo Sánchez-Fortún

-Programa de *Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales*-
Abril-2021



UNIVERSIDAD
DE ALMERÍA

PRÁCTICAS LECTORAS Y ESCRITORAS EN ESPACIOS DE AFINIDAD: NUEVAS CLAVES PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA

TESIS DOCTORAL

AUTOR

Anastasio García Roca

DIRECTOR

Dr. D. José Manuel de Amo Sánchez-Fortún

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA



READING AND WRITING
PRACTICES IN AFFINITY SPACES:
NEW KEYS FOR LITERARY
EDUCATION

DOCTORAL THESIS

AUTHOR

Anastasio García Roca

DIRECTOR

Dr. D. José Manuel de Amo Sánchez-Fortún

EDUCATION DEPARTMENT
UNIVERSITY OF ALMERÍA



A mi madre

AGRADECIMIENTOS

No podría expresar mi agradecimiento a todas las personas que han contribuido en la elaboración de la presente tesis doctoral: son incontables los compañeros, amigos y familiares que me han ayudado (y soportado, en su sentido más amplio) durante estos largos –y la vez cortos– cuatro años.

No obstante, quisiera agradecer particularmente a mi director: son incontables las experiencias compartidas desde que en marzo de 2012 nos diste la primera clase. Eres mi modelo de profesor, investigador y –también sea dicho– persona y ante las inseguridades académicas, docentes y –también sea dicho– personales consigo solventar a través de: ¿Cómo lo haría José Manuel? Gracias por tus enseñanzas e involucramiento en mi formación, tu apoyo y, sobre todo, tu amistad. Eres un verdadero maestro y referente.

También me gustaría agradecer por el apoyo incondicional que me han brindado numerosos compañeros de Departamento de Educación de la Universidad de Almería. Entre ellos, me gustaría destacar a Teresa García por propocionarme los recursos necesarios para desarrollarme como investigador y docente, a Margarita por sus largas charlas en las que me hacía partícipe de sus metodologías docentes innovadoras, a Raquel por por su calidez humana y por ser una gran compañera de área, de doctorado y de despacho, a Francisco Rodríguez por asesorarme y aclarar las infinitas dudas relacionadas con la complejidad universitaria, a Celia por su ayuda desinteresada y a Cristina y María Jesús por darle vida al despacho.

Por otro lado, me gustaría mostrar mi deuda a Osvaldo Cleger por su calurosa acogida, por su tiempo y por su entrega. ¡No te imaginas todo lo que aprendí en tan poco tiempo! Si antes lo admiraba como académico, ahora también como persona. Estoy convencido de que nuestros caminos se volverán a cruzar.

Y, por último, quiero expresar mi gratitud a mis familiares por su apoyo incondicional. Sus consejos han sido para mí una guía a lo largo de mi vida. Quiero agradecer especialmente a mi madre todo su cariño y dedicación, a Ester por estar siempre ahí y ser mi lectora beta y a mis hermanos Román y Jose por ser, desde la distancia, un pilar fundamental en mi vida.

RESUMEN

En la presente tesis doctoral se analizan, desde una perspectiva sociocultural, diferentes prácticas letradas realizadas por jóvenes y adolescentes plenamente adaptados a la cultura digital en espacios de afinidad. Investigaciones previas evidencian el valor del aprendizaje lector y escritor que se desarrolla en estos escenarios informales, a la vez que inciden en la transferibilidad de este potencial formativo al contexto educativo formal. No obstante, son escasos aún los estudios que focalizan su interés en el análisis de actividades letradas concretas. En este sentido, este trabajo explora y profundiza en el uso particular de la lectura y escritura en diferentes espacios de interacción social creados en la era digital. Asimismo, profundiza en los mecanismos que regulan el proceso de recepción de obras de *Literatura Juvenil* de carácter transmediático en las que se requiere del lector la activación de hábitos y comportamientos (re)activos y (re)creativos. Su lectura está condicionada por la comunidad virtual en la que se inserta y, sobre todo, por el espacio virtual que la congrega. La presente tesis está conformada por quince estudios en cuyos diseños se han utilizado metodologías, técnicas y procedimientos que se han adaptado específicamente a cada una de las prácticas letradas analizadas. Estos informes se categorizan en cuatro bloques temáticos: en el bloque uno, se hace una descripción y análisis de las diferentes prácticas letradas utilizando como base explicativa *lossietereinos*; en el bloque dos, centrado en los procesos de recepción textual, se ubican investigaciones que profundizan en la definición del lector modelo en obras transmediáticas y en la construcción comunitaria de interpretaciones a través de las teorías *fans*. Se cierra esta sección con un estudio que explora el fenómeno *creepypasta* en tanto que hiperficción constructiva deslocalizada. El bloque tres está vinculado a las prácticas de creación hipertextual: se indaga en los mecanismos de colaboración de los lectores beta y de evolución temporal en los procesos de participación creativa de los *fanfictioners*. Asimismo, se incluyen estudios que describen las reflexiones metaliterarias de los escritores de la plataforma *Wattpad*. Finalmente, el cuarto bloque de publicaciones está centrado en el examen de los nuevos modelos de mediación lectora. En concreto, se han investigado a los nuevos *influencers* de lectura en las principales plataformas, así como el canon de lectura que sugieren los *goodreaders* y los *booktubers*. El conjunto de estudios compilado ha permitido conocer y describir los hábitos, prácticas y comportamientos lectores digitales. Se ha hecho hincapié en el carácter social de la lectura, ya que esta es la característica principal de la lectura digital: los usuarios que otorgan altas implicaciones emocionales,

intelectuales y sociales a las prácticas letradas vinculadas a sus obras favoritas. Desde esta perspectiva, adquiere sentido la idea de semiosis ilimitada al ampliarse los procesos de recepción textual de la comunidad interpretativa mediante la potenciación de prácticas hipertextuales de apropiación y relectura. Los hallazgos de las investigaciones reunidas en este trabajo convergen en la necesidad de delimitar las potencialidades formativas y la educación literaria y promoción del hábito lector en particular.

Palabras clave: *promoción de la lectura, aprendizaje informal, alfabetización, Hábito de lectura, literatura.*

ABSTRACT

In the present doctoral thesis, different literacy practices carried out by young people and adolescents who are fully adapted to digital culture in affinity spaces are analysed from a sociocultural perspective. Previous research has shown the value of the reader and writer learning that takes place in these informal scenarios, and that they influence the transferability of this formative potential to the formal educational context. However, there are still few studies that focus on analysing specific literacy activities. Accordingly, this work explores and delves into the particular use of reading and writing in different social interaction spaces that have been created in the digital age. It also delves into the transmedia mechanisms that regulate the reception process from works of *Youth Literature*, in which the reader is required to activate habits and behaviours that are (re)active and (re)creative. Their reading is conditioned by the virtual community into which they are inserted and, above all, by the virtual space in which the community gathers. This thesis consists of fifteen studies, the designs of which have used methodologies, techniques and procedures that have been specifically adapted to each of the literacy practices analysed. These research papers are categorized into four thematic blocks: in block one, a description and analysis of the different literacy practices is made using lossietereinos as an explanatory basis; in block two, which focuses on the textual reception processes, one finds research that looks in depth at the definition of the model reader in transmedia works and how the community constructs interpretations through fan theories. This section concludes with a study exploring the creepypasta phenomenon as a delocalized constructive hyperfiction. Block three is linked to hypertextual creation practices: it investigates the collaboration mechanisms of beta readers and the temporal evolution of the fanfictioners' creative participation processes. Studies describing the metaliterary reflections of writers on the *Wattpad* platform are also included. Finally, the fourth block of publications focuses on examining the new reading mediation models. Specifically, the new reading influencers on the main platforms have been investigated as well as the reading canon suggested by the *goodreaders* and *booktubers*. The compiled set of studies has allowed us to know and describe the habits, practices and behaviours of digital readers. Emphasis has been placed on the social character of reading, as this is the main feature

of digital reading: users who attach great emotional, intellectual and social implications to literacy practices linked to their favourite works. From this perspective, the idea of unlimited semiosis becomes meaningful as the textual reception processes of the interpretive community are expanded by enhancing hypertextual practices of appropriation and rereading. The research findings gathered in this work converge on the need to define the formative and literary education potentialities, and to promote the reading habit in particular.

Keywords: *Reading promotion, informal learning, literacy, reading habit, literature.*

ÍNDICE

| | |
|------------------------------|----|
| RESUMEN..... | 5 |
| ABSTRACT..... | 7 |
| ÍNDICE..... | 11 |
| ÍNDICE DE PUBLICACIONES..... | 18 |
| ÍNDICE DE TABLAS..... | 20 |

CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN

| | |
|--|----|
| 1.1. PRESENTACIÓN..... | 25 |
| 1.2. JUSTIFICACIÓN..... | 33 |
| 1.2.1. <i>El reto institucional de alfabetización.....</i> | 34 |
| 1.2.2. <i>Lectura digital: situación de partida y antecedentes.....</i> | 38 |
| 1.2.3. <i>Propósito de investigación.....</i> | 44 |
| 1.3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN..... | 45 |
| 1.3.1. <i>Hipótesis de partida.....</i> | 45 |
| 1.3.2. <i>Objetivos generales.....</i> | 48 |
| 1.3.3. <i>Objetivos específicos.....</i> | 48 |
| 1.4. UNIDAD TEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN..... | 51 |
| 1.4.1. <i>Publicaciones compiladas.....</i> | 52 |
| 1.4.2. <i>Transferencia de los resultados</i> 57 | |
| 1.4.3. <i>Cronograma.....</i> | 72 |
| 1.4.4. <i>Bloques de contenidos.....</i> | 73 |
| 1.4.4.1. Bloque 1: Prácticas letradas..... | 73 |
| 1.4.4.2. Bloque 2. La lectura digital en espacios de afinidad..... | 76 |
| 1.4.4.3. Bloque 3. La escritura creativa: <i>fanfics</i> y <i>Wattpad</i> | 82 |
| 1.4.4.4. Bloque 4. Nuevos modelos de mediación lectora..... | 85 |

CAPÍTULO 2 TRABAJOS COMPENDIADOS

| | |
|------------------------------------|----|
| BLOQUE 1: PRÁCTICAS LETRADAS | 89 |
|------------------------------------|----|

| | |
|--|-----|
| <i>Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital</i> | 91 |
| Resumen | 95 |
| Abstract | 96 |
| 1. Introducción | 97 |
| 2. La web 2.0 y la cultura participativa | 99 |
| 3. Espacios de afinidad | 100 |
| 4. Los Siete Reinos | 102 |
| 5. Trazar itinerarios de lectura alternativos | 103 |
| 6. Construcción del puzzle narrativo | 104 |
| 7. Lectura compartida: teorías fundamentadas | 105 |
| 8. Rol de Hielo y Fuego | 106 |
| 9. Otros apartados | 109 |
| 10. A modo de cierre | 109 |
| 11. Referencias | 112 |

| | |
|---|-----|
| <i>Prácticas lectoras en la era digital: ¿Por qué participan los usuarios en espacios de afinidad? Estudio exploratorio</i> | 115 |
| Resumen | 119 |
| Abstract | 120 |
| 1. Introducción | 121 |
| 2. Justificación | 122 |
| 3. Objetivos | 126 |
| 4. Metodología | 127 |
| 4.1. Participantes | 127 |
| 4.2. Instrumentos y técnicas para la recogida de datos | 127 |
| 5. Resultados | 131 |
| 5.1. Afiliación | 131 |
| 5.2. Proceso de recepción | 135 |
| 5.3. Formas de participar | 138 |
| 6. Conclusiones | 144 |
| 7. Referencias bibliográficas | 146 |

| | |
|--|-----|
| BLOQUE 2. LA LECTURA DIGITAL EN ESPACIOS DE AFINIDAD | 151 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>La recepción de la Narrativa Transmedia: análisis del lector modelo</i> | 153 |
| Resumen | 157 |
| Abstract | 158 |
| 1. La era digital y la lectura hipertextual | 159 |
| 2. El acto de leer | 161 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 3. | La recepción de la Narrativa <i>Transmedia</i> | 162 |
| 4. | Lectura social y espacios de afinidad..... | 164 |
| 5. | Tipología de lectores | 166 |
| 6. | El <i>translector</i> de <i>Harry Potter</i> | 169 |
| 7. | Conclusiones | 174 |
| 8. | Referencias bibliográficas | 176 |
| | <i>La lectura digital como actividad social y creativa: Los fanfictions de Harry Potter</i> | 179 |
| | Resumen | 183 |
| | Abstract..... | 184 |
| 1. | Lectura digital | 185 |
| 2. | Narrativa <i>transmedia</i> | 187 |
| 3. | Contenidos Generados por los Usuarios en la NT..... | 190 |
| 4. | El <i>fandom</i> de <i>Harry Potter</i> | 193 |
| 4.1. | Fanfictions de Harry Potter..... | 197 |
| 4.2. | Prácticas hipertextuales..... | 203 |
| 4.2.1. | Imitación..... | 204 |
| 4.2.2. | Transformación..... | 205 |
| 5. | Conclusiones | 208 |
| 6. | Referencias bibliográficas | 210 |
| | <i>Lectura virtualmente digital: el reto colectivo de interpretación textual</i> | 213 |
| | Resumen | 217 |
| | Abstract..... | 218 |
| 1. | Introducción | 219 |
| 2. | Lectura como afinidad | 220 |
| 3. | Lectura (re)creativa | 222 |
| 4. | Reto colectivo de construcción del <i>fanon</i> | 223 |
| 5. | <i>Headcanon</i> y teorías fans..... | 226 |
| 6. | Conclusión..... | 227 |
| 7. | Bibliografía | 230 |
| | <i>Mecanismos de cooperación interpretativa en prácticas letradas virtuales: las teorías fans</i> | 233 |
| | Resumen | 237 |
| | Abstract..... | 238 |
| 1. | Introducción | 239 |
| 2. | Metodología | 242 |
| 3. | Resultados..... | 243 |
| 3.1. | Teorías predictivas..... | 245 |
| 3.2. | Teorías explicativas..... | 246 |
| 3.3. | Teorías alternativas | 248 |
| 4. | Discusión | 252 |
| 5. | Bibliografía | 253 |
| | <i>Los Creepypastas como construcción creativa y colaborativa: el rol de los usuarios</i> | 259 |
| | Resumen | 263 |

| | |
|---|-----|
| Abstract | 264 |
| 1. Investigaciones previas | 265 |
| 2. Metodología | 267 |
| 3. Resultados | 267 |
| 4. Slenderman..... | 267 |
| 4.1. Los usuarios creativos o actores | 269 |
| 4.2. Los usuarios ingenuos o difusores | 270 |
| 4.3. Los usuarios receptores o espectadores..... | 270 |
| 5. Los <i>creepypastas</i> virales actuales: El Reto de Momo..... | 270 |
| 5.1. Los usuarios creativos o actores | 271 |
| 5.2. Los receptores ingenuos o difusores | 272 |
| 5.3. Los usuarios receptores o espectadores..... | 273 |
| 6. Discusión y conclusiones | 273 |
| 7. Referencias | 274 |

| | |
|--|-----|
| <i>Los Creepypasta como textualidades metaficcionales: oportunidades formativas para la Alfabetización Mediática e Informativa</i> | 277 |
| Resumen..... | 281 |
| Abstract | 282 |
| 1. Introducción | 283 |
| 2. Aprendizaje ubicuo..... | 285 |
| 3. <i>Creepypasta</i> | 287 |
| 4. Metodología | 289 |
| 5. Resultados | 290 |
| 5.1. Dinámicas del espacio virtual y comunidad | 290 |
| 5.2. Análisis del texto..... | 292 |
| 6. Discusión y conclusión..... | 295 |
| 7. Bibliografía | 296 |

| | |
|--|-----|
| <i>La Fundación SCP en el desarrollo de la Alfabetización Académica, fomento de la lectura y la escritura creativa</i> | 301 |
| 1. Introducción | 307 |
| 2. Prácticas letradas | 309 |
| 3. Metodología | 311 |
| 4. Resultados | 312 |
| 4.1. La Fundación SCP como espacio de afinidad | 312 |
| 4.2. Análisis de SCPs y relatos de la Fundación SCP | 315 |
| 5. Discusión y conclusiones | 317 |
| 6. Referencias bibliográficas | 319 |

BLOQUE 3. LA ESCRITURA CREATIVA: *FANFICS* Y *WATTPAD*

| | |
|---|-----|
| <i>Los fanfictions como escritura en colaboración: modelos de lectores beta</i> | 325 |
| Resumen..... | 329 |
| Abstract | 330 |
| 1. Introducción | 331 |
| 2. Revisión teórica..... | 333 |
| 3. Materiales y métodos..... | 336 |
| 4. Resultados | 337 |

| | | |
|--|---|------------|
| 4.1. | Características sociodemográficas | 337 |
| 4.2. | Experiencia y preferencias textuales | 340 |
| 4.3. | Fortalezas, debilidades y modelos de lector beta..... | 342 |
| | Plano de expresión (o relato) | 343 |
| | Plano de la traducción | 345 |
| | Plano del contenido | 346 |
| 5. | Discusión y conclusión | 348 |
| 6. | Bibliografía | 350 |
| <i>Juvenile Literary Hypertextual Fanfiction: evolution, analysis and educational possibilities.....</i> | | 355 |
| | Abstract..... | 359 |
| | Resumen | 360 |
| 1. | Introduction | 361 |
| 2. | Literary practises in shared spaces: <i>fanfictions</i> | 363 |
| 3. | Objective/hypothesis | 365 |
| 4. | Method..... | 366 |
| 5. | Results | 366 |
| 6. | Discussion | 371 |
| 7. | Conclusion..... | 372 |
| 8. | References | 372 |
| <i>Jóvenes escritores en la red: estudio exploratorio sobre perfiles de Wattpad.....</i> | | 375 |
| | Resumen | 379 |
| | Abstract..... | 380 |
| 1. | Introducción | 381 |
| 2. | <i>Wattpad</i> | 382 |
| 3. | Método..... | 385 |
| 4. | Resultados..... | 387 |
| 4.1. | Datos sociodemográficos de los escritores..... | 387 |
| 4.2. | Razones y motivaciones | 389 |
| 4.3. | Posición que ocupa en el grupo social..... | 389 |
| 4.4. | Hábitos lectores y escritores..... | 392 |
| 5. | Discusión y conclusión | 393 |
| 6. | Notas | 396 |
| 7. | Referencias | 396 |
| <i>Creative writing on Wattpad: user analysis and training possibilities</i> | | 399 |
| | Abstract..... | 403 |
| | Resumen | 404 |
| 1. | Introduction | 405 |
| 2. | Materials and methodology..... | 409 |
| 3. | Results | 410 |
| 4. | Discussion | 416 |
| 5. | References | 417 |
| BLOQUE 4. NUEVOS MODELOS DE MEDIACIÓN LECTORA | | 423 |
| <i>Spanish Reading Influencers in Goodreads: Participation, Experience and Canon Proposed.....</i> | | 425 |
| | Abstract..... | 429 |

| | |
|--|-----|
| Resumen..... | 430 |
| 1. Introduction..... | 431 |
| 2. Previous research..... | 433 |
| 3. Methodology..... | 435 |
| 4. Results..... | 436 |
| 4.1. Socio-demographic characteristics..... | 436 |
| 4.2. Reads on the platform..... | 438 |
| 4.3. Activity and ratings on the platform..... | 440 |
| 4.4. Proposed reading canon..... | 441 |
| 5. Discussion and conclusions..... | 445 |
| 6. References..... | 448 |

| | |
|---|-----|
| <i>Nuevos mediadores de la LIJ: Análisis de los BookTubers más importantes de habla hispana</i> | 453 |
| Resumen..... | 457 |
| Abstract..... | 458 |
| 1. Introducción..... | 459 |
| 2. Revisión bibliográfica..... | 460 |
| 3. Metodología..... | 464 |
| 4. Resultados..... | 465 |
| 4.1. Características generales de los BookTubers y su influencia..... | 465 |
| 4.2. Perfil de Goodreads..... | 468 |
| 4.1. Actividad y valoraciones en la plataforma..... | 471 |
| 5. Discusión y conclusión..... | 474 |
| 6. Notas..... | 477 |
| 7. Bibliografía..... | 477 |

CAPÍTULO 3. CONCLUSIONS

| | |
|-----------------------|-----|
| 3.1. CONCLUSIONS..... | 483 |
| 3.2. LIMITATIONS..... | 493 |
| 3.3. CLOSING..... | 494 |
| 3.4. REFERENCES..... | 495 |

ANEXOS

| | |
|--|-----|
| 1.1. INFORME CON EL FACTOR DE IMPACTO DE LAS PUBLICACIONES PRESENTADAS..... | 503 |
| 1.2. ACEPTACIÓN POR ESCRITO DE LAS PERSONAS QUE DETENTEN LA COAUTORÍA DE LOS TRABAJOS..... | 518 |
| 1.3. RENUNCIA A PRESENTAR EL TRABAJO EN OTRA U OTRAS TESIS DOCTORALES..... | 519 |

| | | |
|------|--|-----|
| 1.4. | OTRAS APORTACIONES CIENTÍFICAS DERIVADAS DIRECTAMENTE DE LA TESIS DOCTORAL | 521 |
| | <i>La hiperficción constructiva en la red. Análisis comparativo de tres roles narrativos por foros</i> | 523 |
| | Resumen | 525 |
| | Abstract..... | 526 |
| | 1. Introducción | 527 |
| | 2. Propósito | 529 |
| | 3. Metodología | 529 |
| | 4. Resultados..... | 530 |
| | 5. Conclusiones | 534 |
| | 6. Agradecimientos..... | 536 |
| | 7. Referencias | 536 |

Índice de publicaciones

Bloque 1: prácticas letradas

- García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *OCNOS: revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 42-51. <https://doi.org/10.18239/ocnos>.
- 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). Madrid: Síntesis.

Bloque 2: La lectura digital en espacios de afinidad

- 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). Amsterdam: John Benjamins.
- 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. (2020b). 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. (en evaluación). Mecanismos de cooperación interpretativa en prácticas letradas virtuales: las teorías fans. *El Profesional de la Información*, enviado. Doi: enviado.
- García-Roca, A. (2020a). Los creepypastas como construcción creativa y colaborativa: el rol de los usuarios. En T. Sola, M. García, A. Fuentes, A. Rodríguez-García y J. López (eds.) *Innovación Educativa en la sociedad digital* (pp. 320-331). Madrid: Dykinson.
- García-Roca, A. (2021b). Los Creepypasta como textualidades metaficciones: oportunidades formativas para la Alfabetización Mediática e Informacional. *Tonos digital*, 40, aceptado. Doi: en prensa.
- García-Roca, A. (en evaluación A). La Fundación SCP en el desarrollo de la alfabetización académica, fomento de la lectura y la escritura creativa. *Publicaciones*, en evaluación.

Bloque 3: la escritura creativa: *fanfics* y *Wattpad*

- 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. 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/psy.e.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. (en evaluación B). Escritura creativa en Wattpad: análisis de los usuarios y posibilidades formativas. *Aloma*, enviado.

Bloque 4: Nuevos modelos de mediación lectora

- García-Roca, A. (2020c). Spanish reading influencers in Goodreads: Participation, experience and canon proposed. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 153-166. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.453>.
- García-Roca, A. (2021b). Nuevos mediadores de la LIJ: Análisis de los BookTubers más importantes de habla hispana. *Cuadernos.info*, 48, 94-114. <https://doi.org/10.7764/cdi.48.1743>

Índice de tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1: Publicaciones compiladas por bloques de contenido..... | 56 |
| Tabla 2: Cronograma..... | 73 |
| Tabla 3: Estructura de la entrevista..... | 128 |
| Tabla 4: Categorías iniciales de análisis..... | 131 |
| Tabla 5: Prácticas hipertextuales de Genette (1989). Texto elaborado por Guerrero-Pico (2014)..... | 193 |
| Tabla 6: Contenido del <i>canon</i> de <i>Harry Potter</i> a lo largo del tiempo..... | 195 |
| Tabla 7: Resumen del análisis de teorías fans..... | 251 |
| Tabla 8: Distribución de la muestra en función del sexo..... | 338 |
| Tabla 9: Distribución de la muestra en función de la edad de inicio, actual y el tiempo en la plataforma..... | 339 |
| Tabla 10: Distribución de la muestra en función del país de residencia..... | 340 |
| Tabla 11: Estadísticos descriptivos de las historias escrituras, favoritas y autores favoritos..... | 341 |
| Tabla 12: Estadísticos descriptivos de experiencia y oferta de géneros diferentes..... | 342 |
| Tabla 13: Frecuencia absoluta y relativa en Fortaleza en Aspectos Formales..... | 344 |
| Tabla 14: Frecuencia absoluta y relativa de Fortaleza en Aspectos Estilísticos..... | 345 |
| Tabla 15: Frecuencia absoluta y relativa en Fortaleza como Traductor..... | 346 |
| Tabla 16: Frecuencia absoluta y relativa en Fortaleza en Aspectos de Contenido..... | 347 |
| Tabla 17: Resumen de los modelos de lectores beta..... | 348 |
| Tabla 18: Month and Media..... | 371 |
| Tabla 19: Distribución de los participantes según su país de residencia..... | 387 |
| Tabla 20: Índices de tendencia central según la edad actual y de inicio en la plataforma..... | 388 |
| Tabla 21: Índices de tendencia central según la edad de inicio en la escritura creativa..... | 389 |
| Tabla 22: Índices de tendencia central según obras escritas, lecturas favoritas y seguidores de los participantes..... | 390 |
| Tabla 23: Frecuencia y porcentaje de las principales razones por las que son usuarios de <i>Wattpad</i> | 391 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 24: Frecuencia y porcentaje de las respuestas de cómo descubrieron la comunidad | 392 |
| Table 25: Differences between vernacular and dominant literate practices | 406 |
| Tabla 26: Frequency and percentage distribution of users according to sex. | 410 |
| Tabla 27: Frequency and percentage distribution of the taste for reading | 412 |
| Tabla 28: Frequency and percentage distribution of the grade obtained in secondary school..... | 412 |
| Tabla 29: Frequency and percentage distribution of the answers to how did you know about <i>Wattpad</i> | 413 |
| Tabla 30: Frequency and percentage distribution of the reasons you publish your stories..... | 414 |
| Tabla 31: Frequency and percentage distribution of the answers as to whether you would write if Wattpad or similar websites did not exist. | 415 |
| Tabla 32: Frequency and percentage distribution of the taste for writing. | 416 |
| Tabla 33: Sampling distribution according to age | 437 |
| Tabla 34: Absolute data on authors followed, favourite authors, works read and currently reading, and future and abandoned readings | 439 |
| Tabla 35: Absolute data on the participation of influencers on <i>Goodreads</i> | 440 |
| Tabla 36: Most cited authors | 443 |
| Tabla 37: Best valued authors | 444 |
| Tabla 38: Best valued books..... | 445 |
| Tabla 39: Diferencias más significativas entre los roles narrativos analizados | 534 |

- CAPÍTULO 1 -
INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación

En este trabajo se ha realizado un estudio de nuevas prácticas letradas desarrolladas por jóvenes y adolescentes en la red y se han analizado sus potencialidades formativas vinculadas a contextos informales de aprendizaje. De entre las innumerables actividades, nos hemos centrado en aquellas que permiten, de manera relevante, el desarrollo de competencias relacionadas con los objetivos generales y específicos del área de *Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

¿Qué entendemos por leer en la era digital? ¿Difiere el proceso de recepción textual actual del desarrollado en la cultura escrita analógica? ¿Cómo es el actual proceso de recepción? ¿De qué modo ha incidido la red en la lectura literaria? ¿En qué prácticas letradas participan los estudiantes actuales? ¿Cómo es el actual lector? Son solo algunas de las cuestiones que han orientado la presente investigación.

No son usuales los espacios virtuales que congreguen a todos los miembros de una comunidad

Con objeto de responder a las cuestiones de carácter ontológico y epistemológico planteadas, se ha optado por la realización de estudios en los que se analizan, exploran y describen los cambios acontecidos en la cultura escrita actual.

Estudio de nuevas prácticas letradas desarrolladas por jóvenes en la red

Resulta conveniente matizar que muchas de las prácticas letradas analizadas no han nacido en el seno de la era digital. El caso paradigmático lo encontramos en los *fanfictions*. Pero es innegable que Internet ha resignificado esta práctica al

facilitar la comunicación y aumentar de forma exponencial su impacto entre los miembros de la comunidad lectora.

Como se verá a lo largo de la tesis doctoral, una de las máximas de esta investigación es la de “terminar un libro no es el final, sino el principio”. Dominar el *canon*¹ disponible no agota la experiencia de recepción de las obras de Literatura Infantil y Juvenil.

Se trata de un punto de partida, un lugar de encuentro entre usuarios o una fuente de creatividad artístico-literaria. Es precisamente todo lo que ocurre a partir de ese momento, es decir todo lo que rodea al libro, el objeto de estudio de este trabajo.

Con el fin de acotar sus límites, nos hemos centrado en el análisis del lector digital abarcando el mayor número de funciones realizables: sus comportamientos, características, hábitos, reacciones, itinerarios, etc. Se exploran no solo aquellas actividades incluidas en la recepción tradicional, sino también y sobre todo aquellas respuestas del lector adolescente y juvenil ante obras en escenarios virtuales.

Las plataformas virtuales poseen una duración indeterminada

Desde esta perspectiva, una de las particularidades que presenta el estudio de los usuarios de Internet es que no son usuales los espacios virtuales que congreguen a todos los miembros de una comunidad. Por ejemplo, los *fanfictioners* utilizan espacios de afinidad como *fanfiction.net*, *Potterfics*, *fanfics.es*, *Wattpad* o *Archive Of Our Own* y cada uno posee especificidades y congrega a diferentes usuarios. El lector y escritor no solo escogerá una plataforma en función de las funcionalidades que le ofrece (si posee versión móvil, lectura sin conexión o posibilidad de tener un lector beta), sino por la comunidad que congrega. Esto, además, puede variar o evolucionar diacrónicamente. Las comunidades virtuales, reunidas en espacios de afinidad² y formadas, por tanto, por la unión voluntaria de

¹ Se hará uso del término canon con dos acepciones: la primera referida al listado de o repertorio de lecturas y la segunda referirse a todo aquel material (oficial o autorizado) que conforma el universo ficcional de una narrativa. Esta última engloba, además, “the events presented in the media source that provide the universe, setting, and characters” (Hellekson y Busse 2006: 9).

² Gee y Hayes (2012) proponen el término de espacio de afinidad para referirse a este nuevo escenario de comunicación ya que a menudo, en la sociedad actual, un grupo se define por el espacio en torno al cual se asocia. Además, plantean unas características ideales que lo definen, aunque ante la gran heterogeneidad de estos espacios de afinidad es complicada la delimitación de unos rasgos comunes para todos ellos. Aparece desarrollado en [García-Roca, 2016](#).

usuarios que comparten una afición, interés o características, evolucionan y desarrollan unas normas implícitas que sus miembros (auto)regulan y comparten: respetan y hacen respetar.

Las investigaciones en este ámbito específico suelen ir desacom-
pasados con respecto al ritmo vertiginoso que impera en los espacios
virtuales: los procesos de efervescencia y obsolescencia de comunidades,
prácticas o uso de plataformas no se ajustan necesariamente a los periodos
temporales regulados para la implementación de los estudios. La presente
tesis doctoral se inició en 2015 —o incluso antes con el Trabajo Fin de
Grado en 2014—, y centrar el estudio de varios años en una sola práctica
letrada digital suponía asumir el riesgo de que esa práctica, integrada en

Se han utilizados dife-
rentes enfoques
metodológicos, instru-
mentos y
procedimientos

una plataforma o comunidad, se disol-
viese o desapareciese antes del periodo
de finalización del proyecto. Durante
la realización de la presente investiga-
ción, se han cerrado importantes redes
sociales como *Tuenti* (2016), *Google+*
(2019), *Vine* (2017) o *Messenger* (2013).

Desde esta perspectiva, una de
las prácticas que se empezaron a anali-
zar la vinculada a los roles narrativos y roles progresivos por foros. Se
seleccionaron tres plataformas con el fin de realizar un estudio compara-
tivo con el que definir sus rasgos distintivos: el [Foro de Laura Gallego](#)³ y el
[Rol de Hielo y Fuego de Los Siete Reinos](#)⁴ y [Victorian Vampires](#)⁵. Los resultados
obtenidos, así como las conclusiones extraídas se expusieron en el XX
*Congreso Internacional EDUTEC: Investigación, Innovación y Tecnologías, la triada
para transformar los procesos formativos* celebrado en Chile (véase apartado de
[transferencia de resultados](#)). Sin embargo, ese mismo año cerraron dos de
las plataformas exploradas. La investigación tuvo que cancelarse debido a
que dejamos de tener acceso al objeto de estudio y a que los objetivos de
transferibilidad dejaron de ser operativos.⁶

³ <https://LauraGallego.com>

⁴ <https://lossietereinos.com/rol-de-hielo-y-fuego/>

⁵ <http://victorianvampires.foroes.org>

⁶ Muchas de estas plataformas digitales poseen una obsolescencia indeterminada.

Por otra parte, para el estudio y acercamiento a la complejidad de las prácticas letradas se estimó oportuno hacerlo desde diferentes enfoques metodológicos (cualitativos, cuantitativos y mixtos), instrumentos (entrevistas, cuestionarios validados y *ad hoc*) y tipos de análisis (análisis del discurso, revisión bibliográfica, análisis de artefactos, estudios correlacionales, etc.). En este sentido, la diversidad de objetos de estudio, poblaciones, muestras y metodologías define y caracteriza la naturaleza plural y polimórfica de esta tesis doctoral, que se presenta bajo la modalidad de *tesis por compendio de publicaciones* siguiendo los criterios de la de la normativa de estudios oficiales de doctorado de la Universidad de Almería. Nos referimos a la [Guía de Trámites de Tesis Doctorales, aprobada por la Comisión de Estudios de Postgrado de 15 de marzo de 2013](#) y la [normativa de estudios oficiales de doctorado de la Universidad de Almería](#).

Esta tesis se presenta
bajo la modalidad de
Tesis por Compendio

Estos documentos regulan los estudios de doctorado que conducen a la obtención del título de Doctor por la Universidad de Almería, de acuerdo con la ordenación de los estudios universitarios oficiales establecida por el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero. En su artículo 3.º se desarrolla el procedimiento para garantizar la calidad de la tesis doctoral:

La autorización de defensa de la tesis estará supeditada a que la tesis reúna alguno de los siguientes indicios de calidad (por orden de preferencia):

Producción científica derivada de la tesis. Se considerará como indicio de calidad de la tesis el que la misma cuente con resultados publicados o aceptados en, al menos una, revista de difusión internacional con índice de impacto incluida en el *Journal Citation Reports*. Del mismo modo, en aquellas áreas en las que por su tradición no

Esto no significa que los mecanismos de participación e interacción comunitarios que se desarrollaban en el espacio desaparezcan, sino que lo usuario migran de una comunidad a otra. Es interesante analizar esos procesos como aspectos esenciales en los nuevos comportamientos y hábitos lectores que trascienden a las plataformas.

sea aplicable este criterio, se sustituirá por lo establecido por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora para estos campos científicos. El doctorando deberá figurar en el primer lugar de la autoría de la publicación, salvo casos excepcionales debidamente argumentados.

A tenor de lo expuesto, esta tesis doctoral cumple con el indicio de calidad preferente establecido por la Comisión de Estudios de Posgrado de la Universidad de Almería (2013).

En este mismo documento se desarrollan las modalidades de las tesis doctorales. En el caso específico de las *tesis por compendio* señala que “la tesis doctoral podrá estar constituida por el conjunto de trabajos (publicados y/o aceptados) por el doctorando sobre el plan de investigación de la tesis doctoral” (p. 5). La compilación deberá estar constituida por una de las siguientes opciones:

- a. Un mínimo de 3 artículos (2 publicados o aceptados) en revistas situadas en los tres primeros cuartiles de JCR.
- b. Un mínimo de 3 artículos (2 publicados o aceptados) en aquellas áreas en las que por su tradición no sea aplicable el criterio anterior, se utilizará como referencia las bases relacionadas por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora para estos campos científicos, debiendo estar los artículos publicados en revistas incluidas en los dos primeros cuartiles de la última relación publicada.
- c. Un libro o como mínimo tres capítulos de libro relacionados con el objeto de la tesis, que hayan sido publicados en editoriales de reconocido prestigio que cuenten con sistemas de selección de originales, pudiendo la Comisión Académica requerir un informe donde se haga constar estos aspectos.

En cualquiera de los casos, el doctorando deberá ser preferentemente el autor principal, pudiendo ocupar el segundo lugar siempre que sea ocupado por la persona que ostente la dirección de la tesis. Las publicaciones deberán haber sido aceptadas para su publicación con posterioridad a la primera matriculación de tutela académica: 2015. La tesis que se presenta incluye las siguientes publicaciones:

- 1 Artículo publicado en una revista que cumple con la opción a. y b.

- 11 artículos publicados en revistas que cumplen con la opción b.
- 4 capítulos de libros que cumplen con la opción c.

Tanto la [normativa de estudios oficiales de doctorado de la Universidad de Almería](#) como [La guía de trámites de tesis doctorales aprobada por Comisión de Estudios de Postgrado de la Universidad de Almería](#) establecen la superestructura textual que debe poseer una tesis por compendio:

1. [Introducción](#) en la que se justifique la [unidad temática de la tesis](#).
2. [Hipótesis y objetivos a alcanzar](#), indicando en qué publicación o publicaciones se abordan.
3. [Copia completa de las publicaciones](#), ya sean publicadas o aceptadas para publicación, donde conste el nombre y adscripción de la autoría y coautoría, en su caso, así como la referencia completa de la revista o editorial en la que los trabajos hayan sido publicados o aceptados para su publicación, en cuyo caso se aportará justificante de la aceptación de la revista o editorial.
4. [Conclusiones](#), indicando de qué publicación o publicaciones se desprenden.
5. [Resúmenes en español y en inglés](#) o, en su defecto, en el idioma habitual para la comunicación científica en su campo de conocimiento científico, técnico o artístico.
6. [Otras aportaciones científicas](#) derivadas directamente de la tesis doctoral.
7. [Informe con el factor de impacto](#) y cuartil del *Journal Citation Reports* (SCI y/o SSCI) o de las bases de datos de referencia del área en el que se encuentran las publicaciones presentadas.

La tesis doctoral está compuesta por 15 trabajos divididos en cuatro bloques temáticos

Específicamente, en las tesis por compendio se deberá aportar la siguiente documentación (p. 6):

1. [Aceptación por escrito de las personas que detentan la coautoría de los trabajos](#), si los hubiere, de la presentación de los mismos como parte de la tesis doctoral del doctorando.
2. [Renuncia de las personas que compartan la autoría de los trabajos que no sean doctores](#) a presentarlos como parte de otra u otras tesis doctorales.

Atendiendo a estas exigencias normativas, el presente trabajo está estructurado en cuatro capítulos:

1. El [primer capítulo](#) dedicado a la [introducción](#) en la que se [presenta](#) y [justifica la tesis doctoral](#) desde los dos pilares que se sustenta: [lectura digital](#) y [aprendizaje](#). Además, se formulan los [objetivos generales](#) y [específicos](#) marcados, así como las [hipótesis](#) contrastadas que han guiado todo el proceso de investigación. La sección concluye con la relación de [publicaciones compendiadas](#) y otras [actividades de transferencia](#) vinculadas a la presente tesis doctoral, el [cronograma](#) seguido, y, finalmente, los [bloques temáticos](#) en los que se encuentran divididas los informes de investigación.
2. El [segundo capítulo](#) corresponde al cuerpo de la tesis doctoral propiamente dicho, es decir, las publicaciones compiladas. Está integrado por quince trabajos que se encuentran, en consonancia con la naturaleza poliédrica de este volumen, divididos en cuatro bloques temáticos:

a. [Prácticas letradas](#)

Está formado por dos publicaciones relacionadas con las nuevas prácticas de lectura y escritura desarrolladas en comunidades virtuales. Además, se analizan las razones y motivaciones de los usuarios para participar en actividades asociadas a la producción y recepción literaria en red.

b. [La lectura digital en espacios de afinidad](#)

Este segundo apartado está conformado por siete informes centrados en la lectura en espacios de afinidad reservados a productos narrativos *transmedia*. Más concretamente, se indaga acerca del lector digital y su comportamiento reactivo ante estas narrativas.

c. [La escritura creativa: fanfics y Wattpad](#)

La escritura *amateur* en webs como *fanfiction.net* y *Wattpad* han sido los temas centrales del tercer conjunto integrado por cuatro artículos de investigación. En este caso, se investiga acerca de los comportamientos de los usuarios más

creativos de las plataformas más relevantes en la actualidad. Como se verá en el epígrafe correspondiente, se trata de adolescentes en edad escolar con unas características específicas. Su definición y concreción son fundamentales para aprovechar la transferibilidad de los resultados obtenidos al contexto específico del aprendizaje formal.

En cumplimiento de la normativa, las conclusiones están redactadas en inglés

d. *Nuevos mediadores de lectura*

Este bloque está centrado en los nuevos mediadores de lectura. Son usuarios destacados en plataformas como *Goodreads* o *YouTube*. Se han extraído tanto las características demográficas de los *influencers* como su actividad en la red y el canon de lectura propuesto a su joven audiencia.

3. En el [tercer capítulo](#) se desarrollan las conclusiones alcanzadas durante todo el proceso. Siguiendo la [normativa de estudios oficiales de doctorado de la Universidad de Almería](#) y la [Guía de Trámites de Tesis Doctorales aprobada por Comisión de Estudios de Postgrado con fecha 15 de marzo de 2013 para la obtención de la Mención de Doctorado Internacional](#), este apartado se ha redactado íntegramente en inglés.
4. El trabajo se cierra con la sección correspondiente a los [anexos](#), en los que se incluyen los [factores de impacto de las publicaciones aportadas](#), así como aquellos [estudios que no han sido incluidos en el compendio](#), pero que tienen relevancia en el marco de la investigación.

1.2. Justificación

El primer elemento que justifica la selección del objeto de estudio responde a un interés personal hacia las nuevas prácticas letradas desarrolladas en contextos digitales. Se podría decir que el doctorando es un *acafan* en términos de Matt Hills¹ (2002): durante el análisis de comunidades de *fans* como la de *Canción de Hielo y Fuego* o la de *Potterheads* era difícil diferenciar cuándo estaba disfrutando de la narrativa transmediática y cuándo estaba analizándola.

Por otro lado, esta tesis doctoral se enmarca en los resultados del proyecto de investigación I+D del Ministerio de Economía y Competitividad titulado *La lectura en la era digital: nuevas prácticas lectoras, cultura participativa y espacios de afinidad* (con referencia EDU2015-86624R) dirigido por José Manuel de Amo Sánchez-Fortún.

Esta tesis se integra en el proyecto I+D con referencia EDU2015-86624R

La finalidad del proyecto de investigación fue describir y analizar las nuevas prácticas lectoras surgidas en la era digital. Su estudio permitió 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.

No obstante, los verdaderos pilares empíricos y epistemológicos que justifican la investigación están relacionados con dos elementos:

- La alfabetización y aprendizaje informal y
- La lectura digital, cultura participativa y nuevas prácticas letradas

¹ Juego de palabras formado por la combinación de *Academic* y *fan*. Se trata de un término utilizado por Hills (2002) y posteriormente por Jenkins para referirse a un académico que se identifica como fan.

1.2.1. El reto institucional de alfabetización

La era digital, de Internet; la sociedad del conocimiento, de la (des)información, de la *infoxicación*; la web 2.0, 3.0 o, incluso, la 4.0; la cultura participativa, digital, *transmedia*; inteligencia y creación colectivas; *knowmad*, nativo digital, *prosumidores*, *ciberciudadanos*; navegacionismo, conectivismo, Actor Red, *Personal Learning Environment/Network*, etc., son solo algunos de los conceptos teóricos utilizados para analizar el impacto de las *nuevas tecnologías* en diferentes esferas de la sociedad.

El desarrollo y uso generalizado de las tecnologías digitales de la información y la comunicación han modificado sustancialmente nuestra forma de interactuar en sociedad. Esto ha influido directamente en el ámbito específico del conocimiento, aprendizaje y de la cultura. Además de ser una gran ágora, la red es un enorme repositorio de información: se ha democratizado el acceso al conocimiento (o, al menos, a la información). No obstante, esta es, además, su principal desventaja.

Se están realizando importantes esfuerzos institucionales relacionados con la MIL

Desde esta perspectiva, el concepto de alfabetización, estrechamente vinculado al contexto sociocultural en el que se utilice, requiere de una urgente redefinición conceptual: la sobrecarga informativa de la red requiere de nuevas competencias vinculadas con el acceso, selección, filtrado y comprensión de la información. A este respecto, la UNESCO desarrolla las cinco leyes de la Alfabetización Mediática e Informativa (MIL) (Grizzle y Singh, 2016):



Ilustración 1: Las 5 leyes de la Alfabetización Mediática e Informacional (MIL)

En este sentido, la UNESCO ha elaborado un importante modelo de alfabetización en trece idiomas para docentes de los Estados Miembros (Wilson, Grizzle, Tauzon, Akyempong y Cheung, 2011).

Ante la celeridad en la que se están implantando las tecnologías digitales en nuestra vida personal, y sobretodo educativa y cultural, es urgente asegurar las capacidades de acceso, comprensión, creación y evaluación crítica de los nuevos medios de comunicación. A este respecto, en la *Resolución del Parlamento Europeo, de 11 de diciembre de 2018, sobre la educación en la era digital: retos, oportunidades y lecciones para el diseño de las políticas de la Unión* se reconoce la importancia de la competencia y alfabetización digital en la formación permanente y pensamiento crítico de los usuarios. Entre las oportunidades descritas en el documento destacamos:

Subraya que la adquisición de capacidades digitales requiere un planteamiento de aprendizaje permanente coherente basado en marcos formativos formales, no formales e informales.

Destaca el potencial de las tecnologías digitales a la hora de apoyar una transición hacia unos planteamientos pedagógicos más centrados en el alumnado [...]; opina que debe orientarse al alumnado hacia unas prácticas innovadoras y ascendentes de creación de conocimientos si se quiere propiciar una auténtica transformación pedagógica;

Subraya, [...] que por el momento no es fácil evaluar el impacto de las tecnologías digitales en la educación, [...] apela, por consiguiente, a la inversión en investigaciones imparciales e interdisciplinarias sobre los diferentes impactos de las tecnologías digitales en la educación, conectando las ciencias de la educación, la pedagogía, la psicología, la sociología, la neurociencia y la informática, a fin de lograr comprender de la mejor manera posible la forma en que las mentes de los niños y de los adultos responden al entorno digital, con miras a maximizar los beneficios del uso de la tecnología digital en la educación al tiempo que se minimizan sus riesgos.

Lamenta que, [...] el efecto de las tecnologías digitales en la educación haya sido limitado; manifiesta, en particular, su preocupación por que las inversiones en TIC en escuelas y centros de formación aún no se hayan traducido en la transformación esperada de las prácticas educativas;

Por otro lado, uno de los retos sociales prioritarios del Programa Marco de Investigación e Innovación de la Unión Europea (Horizonte 2020) está vinculado con *Europa en un mundo cambiante, sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas*. Se trata de uno de los retos más ambiciosos que exige un planteamiento común, basado en el conocimiento científico compartido que pueden ofrecer, entre otras cosas, las ciencias sociales y las humanidades.

Finalmente, la *Agenda 2030* firmada en 2015 por los jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros de Naciones Unidas. Bajo el lema de “no dejar a nadie atrás”, representa el compromiso para hacer frente a los retos sociales de la globalización. El cuarto objetivo, titulado “Educación de Calidad”, desarrolla las metas planteadas: de entre ellas la 4.6.

propone que “de aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados²” (Gobierno de España, 2015).

A todo ello debemos añadir los recientes proyectos de investigación nacionales e internacionales financiados tanto por organismos públicos como privados. Entre ellos, destacamos:

- “El Fandom en la juventud española” (2016-2017) dirigido por Daniel Cassany y financiado por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- “Identidades y Culturas Digitales en la Educación Lingüística” (ICUDEL15) dirigido por Daniel Cassany y financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (con el código EDU2014-57677-C2-2-R).
- “*Transmedia Literacy*” (2015-2018) dirigido por Carlos A. Scolari financiado con fondos europeos dentro del programa Horizon 2020.
- “Los espacios virtuales para la promoción del libro y la lectura. Formulación de indicadores para evaluar su calidad y efectividad” (2016-2018) dirigido por Gemma Lluch financiado por el Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad. Ministerio de Economía y Competitividad.
- “Enseñar a leer Literatura Digital” (2016-2019) dirigido por Teresa Colomer y Ana María Margallo financiado por el Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad. Ministerio de Economía y Competitividad.
- “Modelo unificado de gestión de colecciones digitales con estructuras reconfigurables: aplicación a la creación de bibliotecas digitales especializadas para investigación y docencia” (2014-2016) dirigido por José Luis Sierra y financiado por la Fundación BBVA.
- “La Lectura en la era digital: nuevas prácticas lectoras, cultura participativa y espacios de afinidad” (2015-2018) dirigido por José Manuel de Amo financiado por el Programa Estatal de

² Más adelante se profundizará en el concepto de alfabetización.

I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad. Ministerio de Economía y Competitividad.

La alfabetización, no solo es múltiple, sino que debe concebirse como prácticas sociales y culturales (Gee, 2008). Esta tesis doctoral se enmarca en los Nuevos Estudios de Literacidad o de alfabetización (*New Literacy Studies*) (NLG, 1996; Lankshear y Knobel, 2008; Cope y Kalantzis, 2000) en los que, desde una perspectiva más antropológica y sociocultural, han estudiado nuevas prácticas letradas como tareas globales (o alfabetismos). En estos trabajos se replantean conceptos como alfabetización que se encuentra íntimamente relacionado con el contexto y necesariamente debe estar en constante actualización.

Por lo tanto, los aspectos y tópicos que se analizan en este trabajo forman parte de un estudio de mayor envergadura centrado en cómo aplicar las potencialidades de los aprendizajes adquiridos en marcos informales que se producen dentro de los espacios de afinidad en el escenario formal del aula, así como la manera de planificar y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la sociedad de la información. La investigación cobra relevancia ya que una de las grandes interrogantes en el ámbito educativo está relacionado con el concepto de alfabetización y cómo debe entenderse en la actualidad ser usuario de la cultura escrita (Amo, 2019).

En esta investigación, siguiendo los planteamientos de los *NLS* se replantea el concepto de alfabetización

1.2.2. Lectura digital: situación de partida y antecedentes

Tanto las investigaciones internacionales como nacionales evidencian el progresivo aumento de la lectura en soporte digital. Por ejemplo, el *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2019* (FGEE, 2019) señala que el 78.4% de los españoles mayores de 14 años leen algún contenido en formato digital. Esto supone un aumento de 30.6 puntos respecto a 2010. Sin embargo, la lectura de libros digitales representa un 28.7% (frente a 5.3% del 2010). El lector digital, señala el citado informe, es un lector más intensivo respecto al lector en formato código. Este mismo estudio analiza algunos elementos de la lectura en España y concluye que los criterios de selección de lecturas literarias y lecturas por ocio también han cambiado con la irrupción de las nuevas tecnologías.

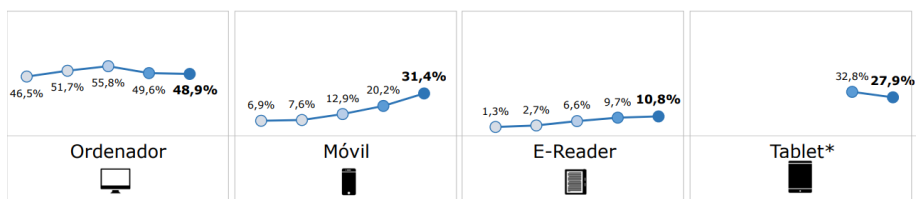


Ilustración 2: Lectura en soporte digital (con frecuencia al menos trimestral)

En este sentido, esta investigación halla que el 62.9% de los lectores busca información o recomendaciones en la red sobre nuevos libros para leer. Entre los recursos más utilizados podemos destacar: redes sociales foros, blogs, etc. (25.6%); páginas web especializadas en literatura (23.9%); reseñas en periódicos digitales (8.7%); búsqueda por Internet en general (6.5%); reseñas en periódicos online (6.8%).

Por otro lado, la investigación de la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2017) halla que el 47.8% accedió a Internet para consultar opiniones y comentarios (a los que les conceden gran confianza) relacionados con productos y servicios. El 92% de la Generación Z (16 a 23 años) sigue a algún *influencer*, especialmente en *Instagram* y *Youtube* (Interactive Advertising Bureau, 2018). Es decir, en los citados estudios se señala que los epítextos virtuales públicos³ (en su sentido más amplio) podrían ser decisivos en los criterios de selección de los lectores juveniles.

El 62% de los lectores busca información en Internet sobre nuevas lecturas

A todo ello debemos añadir que las nuevas tecnologías han ampliado las posibilidades textuales a través de la incorporación de nuevos

³ Todos aquellos elementos paratextuales “que no se encuentra materialmente anexo al texto en el mismo volumen, sino que circula en cierto modo al aire libre, en un espacio físico y social virtualmente ilimitado” (Genette 2001: 295). Las editoriales de LIJ, además de los medios clásicos, elaboran *booktrailers*, colaboran con influenciadores como *BookTubers*, etc. como medio de promoción y difusión de sus obras en redes sociales (Lluch, Tabernero-Sala, Calvo-Valios, 2015).

soportes de lectura con pantallas retroalimentadas. Los dispositivos digitales añaden nuevos modos de interacción que permiten modificar directamente en la naturaleza del texto y crear nuevas textualidades (Borràs, 2005). Desde esta perspectiva, existe una amplia bibliografía que analiza el discurso digital desde diferentes perspectivas: interactividad, multimedialidad, intermedialidad (Gil, 2012), hipertextualidad (Landow, 2009), cibertextualidad (Aarseth, 1997), etc.

A este respecto, siguiendo a J. M. de Amo (2019:16), el término lector:

no refleja conceptualmente las nuevas dimensiones o campos de acción específicos de los internautas en el mundo líquido. El uso restrictivo de esta palabra al ámbito de lo literario, ya se realice su aproximación desde los presupuestos epistemológicos de la estética de la recepción ya desde los fundamentos de la sociología de la literatura, deja fuera la riqueza de las formas de consumo de los usuarios, más inclinados hacia los productos multimodales e hipermediales y hacia formas de participación más activas y ergódicas

A pesar del progresivo aumento de la lectura en soportes virtuales, no supone la desaparición del libro en formato papel (Chartier, 2007; Scolarì y Chartier, 2019). Las pantallas líquidas con sus innovadoras posibilidades de interacción, de comunicación y de información no sustituyen al papel, pero sí que lo complementa. Todo esto hace plantearse la siguiente cuestión: ¿Ha cambiado sustancialmente la experiencia de lectura con la llegada de los medios digitales? Aparentemente, el acto de leer sigue siendo una actividad desarrollada fundamentalmente en solitario y la mayoría de los libros siguen siendo textos lineales, sin innovaciones técnicas más allá de la tinta y el papel.

Las pantallas líquidas no sustituyen al papel, pero sí que lo complementa

Donde sí hallamos importantes adaptaciones a la cultura digital es en el comportamientos, prácticas y hábitos lectores. La era digital ha potenciado y resignificado la dimensión social de la lectura. Tal y como señala García-Canclini (2015: 12) “el acto de leer no se aprende como hábito individual ni por ser solo un placer solitario, serán sesgadas las investigaciones que los analicen únicamente en relación con aprendizajes personales”. A este respecto, Lluch (2014) señala que una de las claves de

éxito de la LIJ es su carácter social, público, interactivo y global que permite socializar la lectura. Por tanto, decir que la lectura es un proceso social exige trascender la relación entre los libros y el lector (García-Canclini, 2015). En esa socialización de la lectura, Internet en general y las redes sociales en particular desempeñan un papel fundamental.

El nuevo ecosistema cultural no solo ha abierto nuevos itinerarios de lectura, sino que en la cultura participativa promueve y facilita la participación comunitaria de los usuarios (Jenkins, 2013; Jenkins, 2015) lo que implica modelos de comunicación horizontales en las que se reconfiguran las relaciones de poder (Aparici y Osuna, 2013). Es en este punto donde hallamos la verdadera revolución del cultural introducido por la era digital: tal y como señala Casacuberta (2003), en *Internet el creador es el público*. Con la masificación de Internet, el artista es aquel que desarrolla una herramienta que el público y los usuarios usan, desarrollan y difunden según sus intereses (*ibid.*). Los escritores crean así el medio para que el lector se exprese y sea este el que cree. Esto supone una reconfiguración de los conceptos, entre otros, de lector, autor, propiedad intelectual y creatividad (Maydeu, 2015).

“En Internet el creador es el público”
(Casacuberta, 2003)

Tal y como señala Carlos A. Scolari (2018), existen multitud de conceptos para definir al lector digital: *translector* (Scolari, 2015), lector social, lector digital, lector *forense*, pirata de textos (Jenkins, 1992), *prosumidor*, lectoautor o escrilector (*wreader*), *elector*, hiperlector, etc. Cada uno acompañado de una precisa definición enfocada en un aspecto concreto de la recepción. Se refleja cierta indefinición teórico-práctica del actual lector digital. De acuerdo con J. M. de Amo (2019:12):

En los comportamientos lectores hallamos importantes adaptaciones a la cultura digital

las nuevas prácticas letradas requieren propuestas de análisis que tengan en cuenta la sinergia de códigos semióticos, la gestión de la (hiper)información líquida y los nuevos modelos culturales de alfabetización en los que se priorizan la participación, colaboración y distribución del conocimiento como rasgos o modos de comportamiento

que conforman la identidad de los internautas o miembros de una comunidad virtual específica.

El ejemplo directo y explícito del comportamiento (re)activo de los usuarios lo hallamos en la práctica del *fanfiction*. En este sentido, *fanfiction.net* y *Archive of Our Own (AO3)* son las dos comunidades virtuales más populares de *fanfiction* en la que cualquier usuario puede compartir producciones hipertextuales. No obstante, es *Wattpad* con más de cien millones de descargas (solo en *Google Play*) la comunidad de jóvenes escritores y lectores más utilizada en la actualidad (Botzakis, 2014; Jiménez, 2017). Este espacio de afinidad no restringe y vincula las creaciones de los usuarios a *hipotextos* definidos, sino que los *fanfics* pertenece a una sección más. Los jóvenes, en estos contextos, a menudo disocian las competencias que ponen en funcionamiento durante la construcción de contenidos en el *fandom* con las actividades y habilidades que se desarrollan en el aula (Tirocchi, 2018). En estos espacios de afinidad, la lectura y escritura creativa son actividades de ocio y con un importante componente social. Por ello, una gran parte de esta tesis doctoral aborda el estudio de esta aplicación y sus usuarios.

En estas prácticas, la lectura y escritura son actividades lúdicas y sociales

A pesar de todo lo anterior, los centros educativos aún no han reaccionado y no han incorporado estas realidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje o en las propuestas de innovación educativa: no se están aprovechando estas oportunidades formativas. Además del vacío

Los centros educativos no han incorporado estas prácticas letradas al aula

empírico, debemos añadir la falta de formación permanente del profesorado en activo en este tema (y su concepto de alfabetización y educación literaria). Daniel Cassany (2013) destaca la brecha existente entre las prácticas letradas institucionales y las vernáculas de los jóvenes y adolescentes. Se evidencia que el canon personal de los actuales estudiantes se encuentra

bastante alejado del propuesto en el escenario educativo (canon escolar). La evidencia la hallamos en las bibliotecas escolares en las que apenas se encuentran obras de naturaleza digital (González, 2018). Todo ello a pesar de que son numerosas las investigaciones que destacan las potencialidades

formativas que poseen estas nuevas textualidades (Borràs, 2005; Moral-Pérez, Villalustre-Martínez, y Neira-Piñero, 2016). La lectura digital queda fuera de la educación formal y quedan relegadas a prácticas letradas vernáculas con escaso reconocimiento institucional (Cassany, 2010).

1.2.3. Propósito de investigación

La presente tesis doctoral posee un doble propósito:

Por un lado, cubrir la mencionada laguna en la investigación de las prácticas lectoras y comportamientos lectores del alumnado infantil, juvenil y adolescente. Todo ello, con el firme propósito de contribuir al desarrollo del conocimiento científico de la alfabetización y educación literaria. Como se ha mencionado anteriormente, son líneas de investigación contemporánea y prioritaria en el ámbito educativo y concretamente en el área de *Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

Por otro lado, los resultados y conclusiones obtenidos poseen una transferibilidad directa al aula y esfera cultural. Se trata, en primer lugar, de explorar y definir los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados en los espacios de afinidad lectora, y alfabetismos desarrolladas en ellos, en tanto escenarios de aprendizaje informal. Todo ello, con el objeto de facilitar la elaboración de propuestas de formalización y trasposición didáctica a los procesos de enseñanza-aprendizaje manteniendo la motivación intrínseca que despiertan las actividades letradas en los usuarios. La tesis doctoral ofrece alternativas y propuestas de innovación educativa en el área de la *Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

1.3. Hipótesis y objetivos de investigación

1.3.1. Hipótesis de partida

La revisión teórica y las investigaciones empíricas precedentes permitieron establecer las siguientes hipótesis trasversales de partida:

- I. *La verdadera revolución operada en la lectura en la era digital no se encuentra tanto en las textualidades como en los comportamientos lectores.*

Aunque el concepto de lectura digital, en principio, nos remita directamente a textos en soporte digital, nos planteamos si existe diferencias sustanciales entre la lectura en una pantalla líquida y en formato código. Un claro ejemplo lo hallamos en la digitalización de textos analógicos en *PDF*, *EPUB* o *MOBI* (formatos más usuales para la lectura de libros digitalizados) y su formato correspondiente en papel. Aunque sea, en determinados casos, cierto que son diferentes la transición entre páginas, la retroalimentación de la pantalla, posibilidad de ampliar la fuente del texto, peso de los dispositivos, etc., nos planteamos si todo ello ha transformado el acto mismo de leer y ha ofrecido experiencias de recepción realmente diferentes.

Los lectores digitales poseen infinidad de contenidos complementarios en la red

Donde se infiere que se halla la verdadera revolución en la lectura es en el proceso de recepción: se incluyen los mecanismos de participación e interacción de los lectores (usuarios) en comunidad que, en suma, altera el proceso de recepción literaria. Esto es especialmente relevante en las narrativas serializadas. Los lectores que se encuentran integrados en la cultura digital tienen a su disposición infinidad de contenidos en redes sociales, escenarios hiperconectados, webs oficiales (y no oficiales), etc. con sus múltiples posibilidades de participación, interacción y comunicación. Las sagas literarias juveniles y *Young Adults* más populares han conseguido crear una gran comunidad de comunidades de seguidores: *Potterheads*, *tributos*, *Idhunitas* o *Marvelitas*. Los incontables *fixs*, teorías fans, debates y discusiones, entrevistas o aportaciones de los escritores en redes sociales sí que podrían ofrecer una experiencia receptora radicalmente novedosa: mucho más *multilineal*, *transmedia*, social y creativa.

II. *Con las comunidades virtuales han emergido prácticas letradas vernáculas que potencian la formación lectora y escritora de sus miembros al margen de la escuela.*

Los *Potterheads*, *Marvelitas*, *Tributos*, *Idbunitas* u *Otakeus* son lectores que, en torno a una pasión, han creado una comunidad eminentemente virtual. Estos usuarios, reunidos en espacios de afinidad, realizan diversas prácticas letradas que van desde la lectura a la creación hipertextual (*wattpaders*, *fanfictioners*, *BookTubers*). Las investigaciones precedentes destacan el importante carácter formativo de estas actividades en la (multi)alfabetización, educación literaria, lectura crítica y competencias lingüísticas: profundización en la lengua madre y aprendizaje de lenguas extranjeras (véase Jenkins, 2006; Amo, 2019; Scolari, 2015 y 2019; Cassany, 2010, 2012, y 2013; Knobel y Lankshear, 2006 y 2008; Rovira-Collado, 2017; Gee y Hayes, 2014). Se trata de aprendizajes que, de forma serendípica y asistemática, desarrollan estos usuarios están directamente vinculados a los objetivos generales de la *Didáctica de la Lengua y la Literatura* en tanto que disciplina que persigue la formación lectora y escritora, enseñanza del lenguaje, promoción de hábitos lectores, (multi)alfabetización, etc. Y, de forma específica, la competencia literaria (Amo, 2003; Amo, 2019).

Estos usuarios actúan al margen de las instituciones educativas: tanto la membresía en estos espacios de reunión como las actividades que se realizan son libres, voluntarias y altruistas. Por tanto, los conocimientos, habilidades y actitudes que desarrollan estos usuarios son significativos ya que están vinculados directamente con sus intereses y con su vida cotidiana, además de ser ubicuos en el espacio y tiempo (Cobo y Moravec, 2011).

- III. *Estas prácticas se caracterizan por una fuerte motivación de sus participantes y por un sentimiento de pertenencia. Por tanto, para la transferibilidad de este modelo formativo al aula debería revisarse los planteamientos que vertebran los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

La última hipótesis está relacionada con la aplicación práctica en la actividad docente de niños y jóvenes. Si se confirma la hipótesis II y estas prácticas vernáculas poseen potencialidades en contextos informales, podrían tener una transferibilidad al aula.

No obstante, no es posible (o al menos, podría no serlo) realizar una propuesta de innovación docente sin un estudio minucioso en el que se analice las fortalezas y debilidades debido a que muchas de las características de las prácticas letradas: se trata de actividades basadas en una motivación intrínseca (y extrínseca), sentimiento de pertenencia, experiencia entendida como ocio, etc. Son factores determinantes de los usuarios en la generación de los contenidos. Por tanto, se requiere una profundización en este aspecto para hallar las estrategias, técnicas y oportunidad didácticas que mantengan esa pasión en los procesos de transposición al ámbito formal de la enseñanza y elementos curriculares. Por ejemplo, en una aplicación didáctica directa se perdería el carácter voluntario y libertad creativa (vinculada al anonimato). Esto se debe a que la práctica letrada se trasladaría a un contexto formal que se rige por lógicas diferentes.

Por lo tanto, se requiere un análisis de las motivaciones y razones por las que los usuarios participan en espacios de afinidad lectora y escritora con objeto de maximizar su potencial educativo manteniendo la motivación de los estudiantes.

1.3.2. Objetivos generales

Una vez realizada la [presentación](#), [justificación](#) en la que se incluye una breve revisión bibliográfica y con la definición de las [hipótesis de investigación](#), retomamos las cuestiones con las que se iniciaba este estudio. Estos interrogantes se materializaron en los siguientes objetivos generales:

- I. Describir y analizar el proceso de recepción de textos literarios por parte de jóvenes y adolescentes.
- II. Explorar las nuevas prácticas lectoras surgidas en la era digital que implican un modelo de aprendizaje social de primer orden.

1.3.3. Objetivos específicos

Dada la complejidad de los objetivos planteados y la amplia variedad de actividades objeto de estudio, fue necesaria la realización de diferentes estudios con metodologías variadas con objeto de responder adecuadamente a cada uno de ellos. Estos dos grandes objetivos se articulan en niveles de una mayor concreción en forma de objetivos operativos¹:

- a) Explorar los espacios de afinidad de lectura y escritura más frecuentados en la actualidad por parte de jóvenes y adolescentes.

Este objetivo se ha desarrollado de forma transversal en todas las publicaciones. No obstante, de forma más explícita en las publicaciones relacionadas con la escritura creativa: *fanfiction.net* ([García-Roca y Amo, 2019a](#); [García-Roca, 2019a](#); [García-Roca, 2019b](#)), *Wattpad* ([García-Roca y Amo, 2019b](#); [García-Roca, en evaluación B](#)), y nuevos mediadores de lectura en *YouTube* ([García-Roca, 2021a](#)) y *Goodreads* ([García-Roca, 2020c](#)).

- b) Examinar los rasgos y modos de comportamiento que conforman la identidad de grupos o comunidades lectoras en Internet.

¹ De acuerdo con la [normativa de estudios oficiales de doctorado de la Universidad de Almería](#) y la [Guía de Trámites de Tesis Doctorales, aprobada por la Comisión de Estudios de Postgrado de 15 de marzo de 2013](#),” en cada objetivo operativo se concretan los bloques y las publicaciones específicas en las que se aborda su consecución de forma directa.

Este objetivo ha sido desarrollado en las diferentes publicaciones compendiadas en el [Bloque 1: Prácticas letradas](#). El estudio elaborado en colaboración con E. Marcilla ([García-Roca y Marcilla, 2019](#)) permite un acercamiento desde una metodología cualitativa.

- c) Analizar el proceso de recepción literaria de narrativas transmediáticas.

Las conclusiones halladas en el [Bloque 1. Prácticas letradas](#) permiten un primer acercamiento a este objetivo ([García-Roca, 2016](#); [García-Roca y Marcilla, 2019](#)). Sin embargo, este ha sido abordado de forma explícita en las publicaciones compendiadas en el [Bloque 2. Lectura digital en espacios de afinidad](#) ([Amo y García-Roca, 2019](#); [García-Roca, 2019a](#); [García-Roca, 2020a](#); [García-Roca, 2020b](#); [García-Roca, en evaluación A](#)) Las conclusiones halladas muestran que la recepción de las narrativas transmediáticas implica la producción y consumo de *fanworks*. Por ello, las publicaciones relacionadas con la actividades de carácter hipertextual de los fans ubicadas en el [Bloque 3: La escritura creativa: fanfics y Wattpad](#) ([García-Roca, 2019b](#); [García-Roca y Amo, 2019a](#)) contribuyen al cumplimiento global de este objetivo.

- d) Identificar prácticas letradas creativas de carácter hipertextual vinculadas a la formación lectoliteraria.

Al igual que en el objetivo anterior, en el [Bloque 1. Prácticas letradas](#) se clasifican las prácticas lectoras desarrolladas en entornos virtuales desde dos puntos de vista diferentes: análisis de espacios de afinidad ([García-Roca, 2016](#)) y entrevista a lectores digitales ([García-Roca y Marcilla, 2019](#)). Aunque en la presente tesis doctoral se concibe la lectura como actividad (re)creativa, este objetivo está vinculado específicamente con la producción hipertextual de los fans e indirectamente el [Bloque 2: Lectura digital en espacios de afinidad](#) contribuye a la consecución de este objetivo. No obstante, de forma más explícita destacan los estudios relacionados con los *fanfics* ([García-Roca, 2019a](#); [García-Roca, 2019b](#); [García-Roca y Amo, 2019a](#)), teorías fans ([García-Roca, 2020b](#); [García-Roca y Amo, 2020](#)), *Creepypasta* ([García-Roca, 2020a](#); [García-Roca, 2021b](#)) y *Fundación SCP* ([García-Roca, en evaluación A](#)).

- e. Analizar y caracterizar al usuario de las plataformas de escritura creativa más frecuentadas.

Se han realizado diferentes investigaciones que estudian específicamente a usuarios de plataformas y comunidades de escritura creativa.

Concretamente, el [Bloque 3: escritura creativa](#) incluye cuatro publicaciones que abordan este objetivo ([García-Roca, 2019b](#); [García-Roca y Amo, 2019a](#); [García-Roca y Amo, 2019b](#); [García-Roca, en evaluación B](#)).

- f. Identificar a los usuarios y mecanismos más influyentes en la elaboración de un canon de lectura juvenil o canon de comunidad.

El [Bloque 4. Nuevos modelos de mediación lectora](#) está dedicado al análisis de los *influencers* de lectura más relevantes y se explora el funcionamiento de los nuevos mecanismos de mediación lectora. Desde esta perspectiva, se han analizado las plataformas más populares en la actualidad: *Goodreads* ([García-Roca, 2020c](#)) y *YouTube* ([García-Roca, 2021a](#)).

1.4. Unidad temática de la investigación

La unidad temática de las diferentes publicaciones se muestra en la complejidad de categorización y división de las publicaciones en forma de bloques temáticos. Estos no deben entenderse como compartimentos estancos ni siguen orden cronológico, sino una forma de organizar los trabajos en función de objetos de estudio y metodologías. Por lo tanto, la línea que separa a cada bloque es difusa y artificial (véase la separación de lectura y escritura en el bloque 2. y 3.) y una misma publicación podría ubicarse en cualquier otra categoría.

Los diferentes estudios compendiados en esta tesis doctoral poseen, en cierto sentido, una bibliografía trasversal. Esto se debe a que todos los artículos y capítulos compilados comparten un mismo objeto de estudio: prácticas letradas mediadas por dispositivos digitales y compartidas en Internet.

Desde esta perspectiva, han sido fundamentales las aportaciones epistemológicas de Henry Jenkins relacionadas con la Cultura Participativa (Jenkins, 1992; Jenkins, Ford y Green, 2015; Jenkins, Ito, Boyd, 2016) y *Narrativa Transmedia* (2003, 2006). Además, sus contribuciones relacionadas con los estudios de *fans* (2009; 2010) son referentes ineludibles en el análisis de las prácticas letradas hipertextuales.

Los estudios de Carlos A. Scolari relacionados con la narrativa transmediática (2013), estudios de medios y nueva ecología mediática (2015, 2018), *translector* (2017) y su línea de investigación más contemporánea relacionadas con la educación *transmedia* (2019, 2018a, 2018b) forman parte de la bibliografía básica del presente documento.

Daniel Cassany, desde una perspectiva más educativa, también analiza las prácticas letradas vernáculas desarrolladas por jóvenes y adolescentes en la red y forman parte de la base bibliográfica de los diferentes trabajos (2012; 2013a; 2016). Especialmente, destacamos las publicaciones vinculadas con la literacidad (2002; 2005) y *fandom* (2008; 2009; 2010; 2013b)

Por otro lado, James P. Gee y Elisabeth Hayes (2014) quienes, aunque no aborden específicamente la lectura literaria, desarrollan el concepto de espacio de afinidad¹. Este concepto ha sido utilizado y desarrollado tanto en los diferentes trabajos (en la fundamentación teórica y en las metodologías empleadas) como en el mismo título de presente tesis doctoral.

Finalmente, las contribuciones de J. M. de Amo relacionadas con lectura hipertextual, (2003; 2015; 2019); los estudios de Gemma Lluch vinculados con la lectura social en adolescentes (2010; 2014; 2017); y las importantes aportaciones José Rovira-Collado al estudio de la LIJ 2.0 (2013; 2015; 2016; 2017), permiten establecer un marco teórico básico que fundamenta epistemológicamente las diferentes investigaciones desarrolladas.

No obstante, son insuficientes las investigaciones que analizan con rigurosidad cómo es el proceso de recepción real de la Literatura Infantil y Juvenil en un contexto eminentemente digital.

1.4.1. Publicaciones compiladas

A continuación, se adjuntan las referencias bibliográficas y las diferentes contribuciones compendiadas. Como se ha señalado anteriormente, la unidad temática se evidencia en la dificultad de dividir los informes en bloques temáticos. Esta categorización no sigue un orden cronológico de elaboración o publicación, sino que es una clasificación temática y están agrupadas por objetivos y metodologías de investigación:

¹ El concepto de *espacio de afinidad* fue utilizado por primera vez en Gee (2004). No obstante, ha concepto ha sido desarrollado (se han añadido tres nuevas características) y se ha tomado como referencia a Gee y Hayes (2014).

| Referencia | Factor de impacto |
|---|--|
| Bloque 1: Prácticas letradas | |
| <p>García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. <i>OCNOS: revista de estudios sobre lectura</i>, 15(1), 42-51. https://doi.org/10.18239/ocnos.</p> | <p>Se encuentra en el primer cuartil (Q1) en la Categoría de <i>Literatura y Teoría Literaria</i> del <i>Scimago Journal & Country Rank</i> (la mejor puntuada en España en su categoría).</p> |
| <p>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, <i>Nuevos modos de lectura en la era digital</i> (pp. 155-178). Madrid: Síntesis.</p> | <p>La editorial <i>Síntesis</i> se encuentra en la posición 5/104 (Q1) en el ranking general nacional en la clasificación del <i>Scholarly Publishers Indicators in Humanities and Social Sciences (SPI)</i>.</p> |
| Bloque 2: La lectura digital en espacios de afinidad | |
| <p>Amo, J. M. y García-Roca (2019). La Recepción de la Narrativa <i>Transmedia</i>: análisis del lector modelo. En J. Rovira y D. Scandell, <i>Current perspectives on literary Reading</i> (pp. 6-22). Amsterdam: John Benjamins.</p> | <p>La editorial <i>John Benjamins</i> se encuentra en la posición 11/96 (Q1) en el ranking general internacional en la clasificación del <i>Scholarly Publishers Indicators in Humanities and Social Sciences</i> de 2018 (<i>SPI</i>)</p> |
| <p>García-Roca, A. (2019a). La lectura digital como actividad social y creativa: Los fanfictions de Harry Potter. En J. M. Amo, <i>Nuevos modos de lectura en la era digital</i> (pp. 75-95). Madrid: Síntesis.</p> | <p>La editorial <i>Síntesis</i> se encuentra en la posición 5/104 (Q1) en el ranking general nacional en la clasificación del <i>Scholarly Publishers Indicators in Humanities and Social Sciences (SPI)</i>.</p> |
| <p>García-Roca, A. (2020b). Lectura virtualmente digital: el reto colectivo de interpretación textual. <i>Cinta de Moebio</i>, (67), 65-74. https://doi.org/10.4067/S0717-554X2020000100065.</p> | <p>La revista se encuentra en el segundo cuartil (Q2) en la categoría de <i>Philosophy</i> y tercer cuartil (Q3) en el de <i>Social Sciences</i> en el <i>ranking</i> de <i>Scimago Journal & Country Rank</i></p> |

- García-Roca, A. y Amo, J. M. (en evaluación). Mecanismos de cooperación interpretativa en prácticas letradas virtuales: las teorías fans. *El Profesional de la Información*, en evaluación. Doi: en evaluación.
- García-Roca, A. (2020a). Los *creepypastas* como construcción creativa y colaborativa: el rol de los usuarios. En T. Sola, M. García, A. Fuentes, A. Rodríguez-García y J. López, *Innovación Educativa en la sociedad digital* (pp. 320-331). Madrid: Dykinson.
- García-Roca, A. (2021b). Los *Creepypasta* como textualidades metaficciones: oportunidades formativas para la Alfabetización Mediática e Informacional. *Tonos digital*, 40, aceptado. Doi: en prensa.
- García-Roca, A. (en evaluación A). La Fundación SCP en el desarrollo de la Alfabetización Académica, fomento de la lectura y la escritura creativa. *Publicaciones*. En evaluación. Doi: en evaluación.
- Se encuentra en el segundo cuartil (Q2) en la base de datos de *Journal Citation Report (JCR)*. Es la segunda revista con mejor puntaje en *Scimago Journal & Country Rank (SJR)* en las categorías *Library and Information Sciences* y *Communication* y primera en *Information Systems*.
- La editorial *Dykinson* se encuentra en la posición 13/104 (Q1) en el ranking *general* de editoriales españolas en la clasificación *Scholarly Publishers Indicators in Humanities and Social Sciences* de 2018 (*SPI*).
- Tonos Digital* se encuentra en el tercer cuartil (Q3) del *SJR* en la categoría de *Language and Linguistics*
- Publicaciones de la Facultad de Educacion y Humanidades del Campus de Melilla* se encuentra en el segundo cuartil en la categoría de *Educación* del *SJR*

Bloque 3: Escritura creativa: *fanfics* y *Wattpad*

- 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>.
- Se encuentra en el segundo cuartil (Q2) en la base de datos de *Journal Citation Report (JCR)*. Es la segunda revista con mejor puntaje en *Scimago Journal & Country Rank (SJR)* en las

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. (en evaluación B). Escritura creativa en *Wattpad*: análisis de los usuarios y posibilidades formativas. *Aloma*, en Evaluación. Doi: en evaluación.

categorías *Library and Information Sciences* y *Communication* y primera en *Information Systems*.

La revista se encuentra en el segundo cuartil (Q2) en las categorías de *Education*, *Social Psychology*, *Sociology and Political Sciences* y *Clinical Psychology* en el ranking de *Scimago Journal & Country*

Se encuentra en el cuartil superior (Q1) en la Categoría de *Literatura y Teoría Literatura* del *Scimago Journal & Country Rank* (la mejor puntuada en España en su categoría).

Aloma está indexada en *SCOPUS* y *ESCI (Emerging Sources Citation Index)* de la *Web of Science (WoS)*. Se encuentra en el cuarto cuartil de *SJR*.

Bloque 4: Nuevos modelos de mediación lectora

García-Roca, A. (2020c). Spanish reading influencers in Goodreads: Participation, experience and canon proposed. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 153-166. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.453>

García-Roca (2021a). Nuevos mediadores de la LIJ: Análisis de los BookTubers más importantes de habla hispana. *Cuadernos.info*, (48), 94-114. <https://doi.org/10.7764/cdi.48.1743>

En los resultados del *Scimago Journal & Country Rank* ha obtenido un factor de impacto de .23. Una puntuación que la sitúa en el segundo cuartil (Q2) del *SJR* (2019).

Cuadernos.info se encuentra en el segundo cuartil (Q2) en las categorías de *Communication* y *Library and Information Sciences* en el ranking de *Scimago Journal & Country Rank (SJR)*

Anexos: Otras investigaciones no compendiadas

García-Roca, A. (2020d). La hiperficción constructiva en la red: análisis comparativo de tres roles narrativos por foros. En C. C. Castro, *Facetas multiculturales en producción y traducción: metáforas, alegorías y otras imágenes* (pp. 201-210). Granada: Comares.

La editorial Comares se encuentra en el cuartil preferente (Q1) en el *ranking* general del *Scholarly Publishers Indicator* (SPI).

Tabla 1: Publicaciones compiladas por bloques de contenido

1.4.2. Transferencia de los resultados

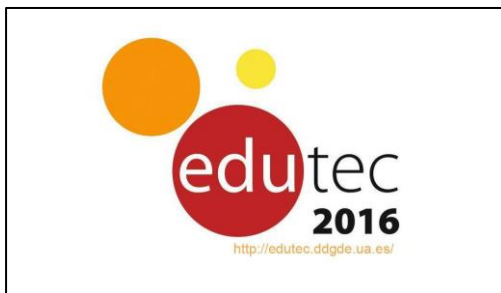
Los resultados preliminares han sido presentados y defendidos en diferentes congresos de carácter internacional. A continuación, se enumerarán las diferentes comunicaciones presentadas:

1. La formación lectora y los *fanfictions*: análisis de los procesos de cooperación y recepción textuales. Comunicación presentada en el *XVI Congreso Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. El aprendizaje de lenguas y sus literaturas en un contexto de educación plurilingüe* celebrado en la Universidad de Alicante en diciembre de 2015.
2. La educación literaria en la era digital: cultura participativa y espacios de afinidad. Comunicación presentada en el *XVI Congreso Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. El aprendizaje de lenguas y sus literaturas en un contexto de educación plurilingüe* celebrado en diciembre de 2015.



3. Nuevas estrategias censorias: formas de control en las comunidades lectoras. Comunicación presentada en el *Congreso Internacional sobre Censuras y Literatura Infantil y juvenil en el Siglo XX* celebrado en septiembre de 2016.

4. La escritura en la era electrónica: claves para la reconfiguración de la educación literaria. Comunicación presentada en el *XIX Congreso Internacional sobre Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Edutec 2016)* celebrado en noviembre de 2016.



5. El canon literario en la era digital: Nuevos hábitos lectores en el alumnado de Secundaria. Comunicación presentada en el *XIX Congreso Internacional sobre Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Edutec 2016)* celebrado en noviembre de 2016.

6. Otras posibilidades de escritura colaborativa: el rol de la hiperficción constructiva en la educación literaria. Comunicación presentada en el *XVII Congreso Internacional de la Sociedad Española de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Lectura y Educación Literaria* celebrado en la Universidad de Extremadura en diciembre de 2016.



Lectura y Educación Literaria celebrado en la Universidad de Extremadura en diciembre de 2016.

7. Evolución de actividades creativas de seguidores de sagas literarias juveniles: análisis y posibilidades formativas. Comunicación presentada en *Simposio de Humanidades Digitales del Sur: Escritura Creativa Digital y Colecciones Digitales* celebrado en la Universidad Complutense de Madrid.



7. La hiperficción constructiva como práctica letrada: análisis de webs y potencialidades didácticas.



Comunicación presentada en el *XX congreso internacional EDUTEC 2017: Investigación, Innovación y Tecnologías. La triada para transformar los procesos formativos* celebrado en la Universidad de Santiago de Chile en noviembre de 2017.

8. Los *influencers* de lectura juvenil: lectura digital y canon de comunidad. Comunicación presentada en el *IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Práxis Educativa* celebrado de forma virtual en marzo de 2018.

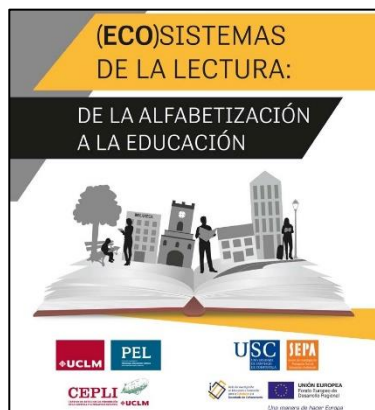


9. Los lectores beta de *fanfiction*: oportunidades para la formación lectora y literaria. Comunicación presentada en el *XII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un mundo cambiante: desde la tradición hacia la modernidad de la enseñanza de la lengua y de la literatura* celebrado en la Universidad de Silesia en marzo de 2018. 11.



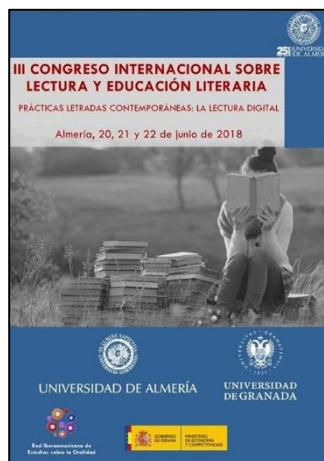
10. Análisis de usuarios de plataformas de lectura y escritura digital: estudio exploratorio. Comunicación presentada en el *XII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un*

mundo cambiante: desde la tradición hacia la modernidad de la enseñanza de la lengua y de la literatura celebrado en la Universidad de Silesia en marzo de 2018.



11. Análisis de entrevistas realizadas entre escritores de plataformas de escritura creativa: Wattpad. Comunicación presentada en III Congreso Internacional Educación Social y Alfabetizaciones (eco)sistemas de la lectura: de la alfabetización a la educación celebrado en la Universidad de Castilla-La Mancha en junio de 2018.

12. Nuevas prácticas lectoescritoras en red: participación, colaboración y creación colectiva. Comunicación presentada en el III Congreso Internacional sobre Lectura y Educación Literaria. *Prácticas letradas contemporáneas: la lectura digital* celebrado en la Universidad de Almería en junio de 2018.

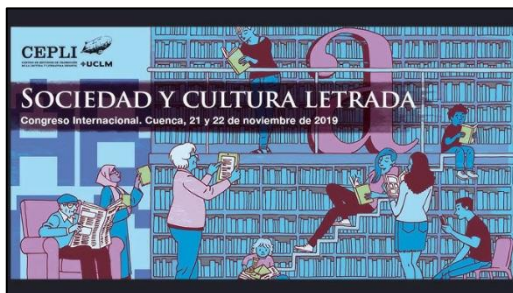




13. Literatura digital y relatos de terror en la red: Los *Creepypasta*. Comunicación presentada en *VI Congreso Internacional liLETRAd: descubrimiento, evaluación, didáctica* celebrado en la

Universidad de Almería en julio de 2019.

14. La lectura compartida en contextos digitales: Clasificación de las teorías fans. Comunicación presentada en el *Congreso Internacional: Cultura y sociedad letrada* celebrado en la Universidad de Castilla-La Mancha en noviembre de 2019.



15. Los *Creepypasta* como construcción creativa y colaborativa. Comunicación presentada en *XIII Congreso Internacional de Educación e Innovación* celebrado en la Universidad de Granada en diciembre de 2019.



16. Oportunidades formativas de las *app's* de escritura creativa. Comunicación presentada en *el Congreso Internacional Nodos del Conocimiento 2020: Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030* celebrado de forma virtual en diciembre de 2020.

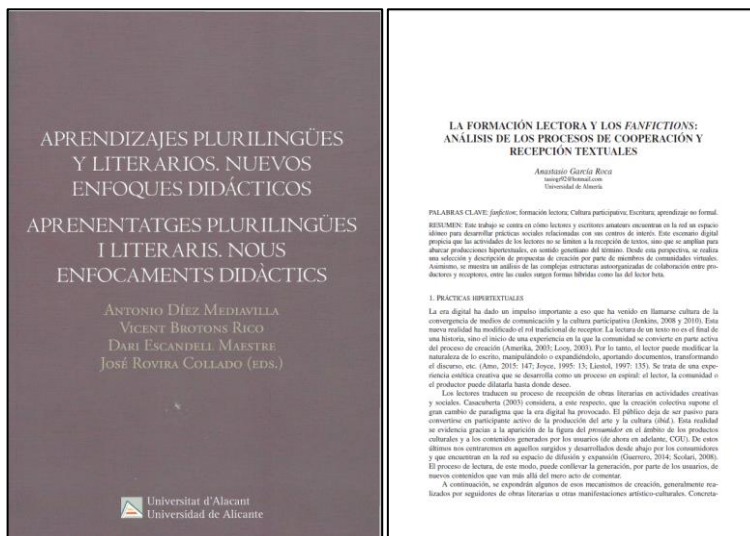


17. Comunidades virtuales: análisis de la aplicación amino. Comunicación presentada en *el XIV Congreso Internacional de educação e inovação: Rumo a uma educação sustentável* celebrado en la Universidad de Coimbra en diciembre de 2020.

Mención especial merece la presentación de los resultados en la Escuela de Lenguas Modernas (*School of Modern Languages*) de *Georgia Tech Institute* en el marco de las charlas *Phil McKnight Lecture Series: Part 4* celebrado en diciembre de 2018.

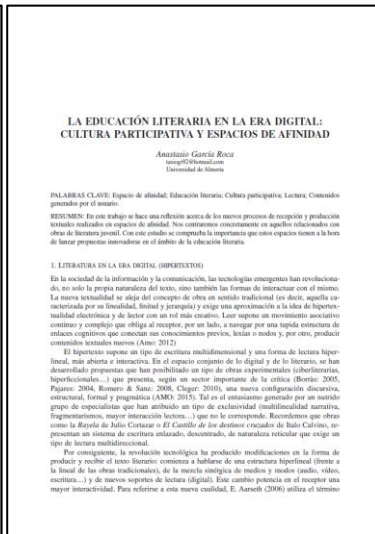
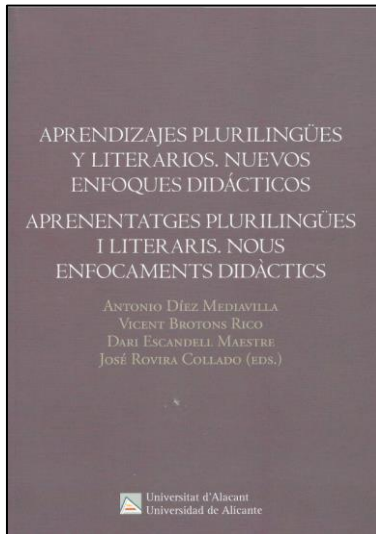
Reading in the Digital Age: BookTubers, Fan-readers and influencers. Presentada en *Phil McKnight Lecture Series* en *School of Modern Languages* de *Georgia Tech Institute* en diciembre de 2018

Algunas de estas contribuciones han sido publicadas en libros de actas¹:

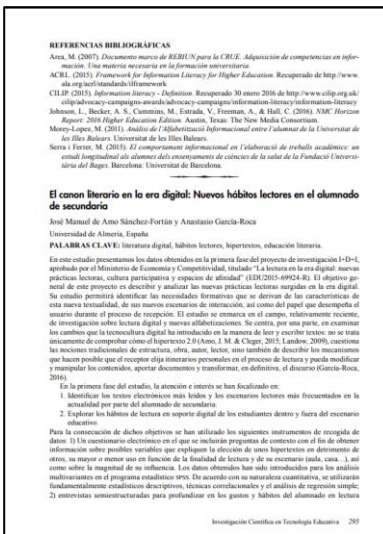
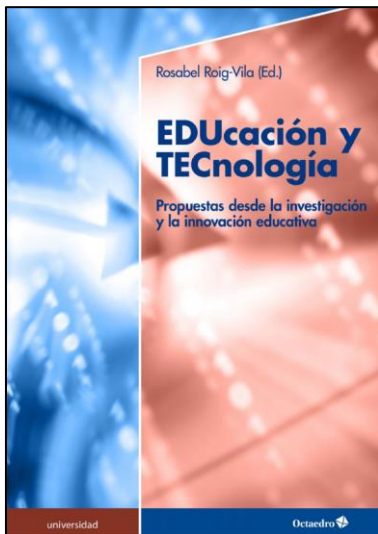


García-Roca, A. (2016). La formación lectora y los *fanfictions*: análisis de los procesos de cooperación y recepción textuales. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell y J. Rovira-Collado (eds.), *La formación lectora y los fanfictions: análisis de los procesos de cooperación y recepción textuales* (pp. 969-974). Alicante: Universidad de Alicante.

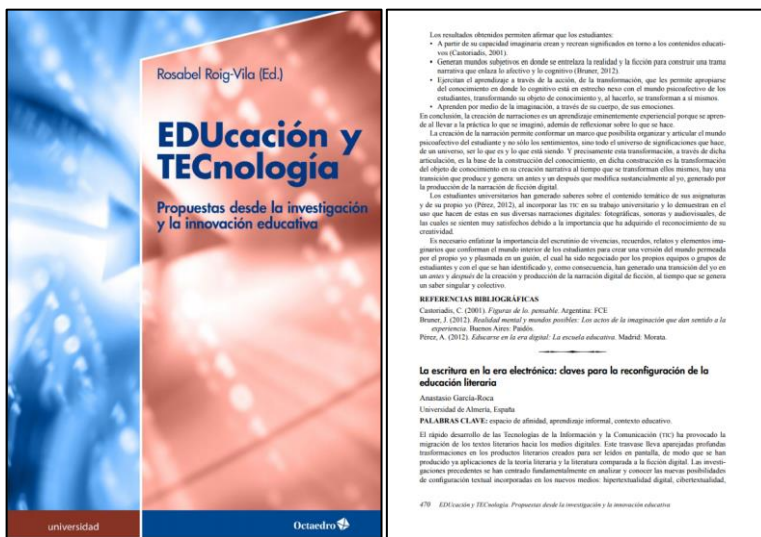
¹ Se exponen por orden de publicación.



Amo, J. M. y García-Roca, A. (2016). La educación literaria en la era digital: Cultura participativa y espacios de afinidad. En *La formación lectora y los fanfictions: análisis de los procesos de cooperación y recepción textuales* (pp. 295-296). Alicante: Universidad de Alicante.



Amo J. M. y García-Roca, A. (2016). El canon literario en la era digital: Nuevos hábitos lectores. En R. Roig-Vila (ed.), *EDUcación y TECnología. Propuestas desde la investigación y la innovación educativa* (pp. 470-471). Barcelona: Octaedro.



Los resultados obtenidos permiten afirmar que los estudiantes:

- A partir de su capacidad imaginativa crean y recrean significados en torno a los contenidos educativos (Castroblanco, 2001).
- Generan mundos subjetivos en donde se entrelaza la realidad y la ficción para construir una trama narrativa que plasma lo afectivo y lo cognitivo (Bauer, 2012).
- Ejercitan el aprendizaje a través de la acción, de la transformación, que les permite apropiarse del conocimiento en donde lo cognitivo está en estrecho contacto con el mundo psicoafectivo de los estudiantes, transformando su objeto de conocimiento y el lenguaje, se transforman a sí mismos.
- Aprenden por medio de la imaginación, a través de su cuerpo, de sus emociones.

En conclusión, la creación de narraciones es un aprendizaje eminentemente experiencial porque se aprende al llevar a la práctica lo que se imagina, además de reflexionar sobre lo que se hace.

La creación de la narración permite conformar un marco que posibilita organizar y articular el mundo psicoafectivo del estudiante y otorga los sentimientos, una red de entornos de significaciones que hace de un universo, ser lo que es y lo que está siendo. Y precisamente esta transformación, a través de dicha articulación, en la base de la construcción del conocimiento, en dicha construcción en la transformación del objeto de conocimiento en su creación narrativa al tiempo que se transforman ellos mismos, hay una intencionalidad que produce y genera un antes y un después que modifica sustancialmente el yo, generando por la producción de la narración de ficción digital.

Los estudiantes universitarios han generado saberes sobre el contenido temático de sus asignaturas y de su propio yo (Pérez, 2012), al incorporar los yo en su trabajo universitario y lo demuestran en el uso que hacen de esta en sus diversas narraciones digitales: fotográficas, sonoras y audiovisuales, de las cuales se sienten muy satisfechos debido a la importancia que ha adquirido el reconocimiento de su creatividad.

Es necesario reflexionar la importancia del escenario de virtuales, recursos, roles y elementos imaginarios que conforman el mundo interior de los estudiantes para crear una versión del mundo permeada por el propio yo y plasmada en un guion, el cual ha sido negociado por los propios equipos o grupos de estudiantes y con el que se han identificado y, como consecuencia, han generado una narración del yo en un antes y después de la creación y producción de la narración digital de ficción, al tiempo que se genera un saber singular y colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castroblanco, C. (2001). *Figuras de lo posible*. Argentina: FCE.

Bauer, J. (2012). *Realidad virtual y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.

Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital: La escuela educativa*. Madrid: Morata.

—

La escritura en la era electrónica: claves para la reconfiguración de la educación literaria

Amatziara García-Roca
Universidad de Almería, España

PALABRAS CLAVE: espacio de afinidad, aprendizaje informal, contexto educativo.

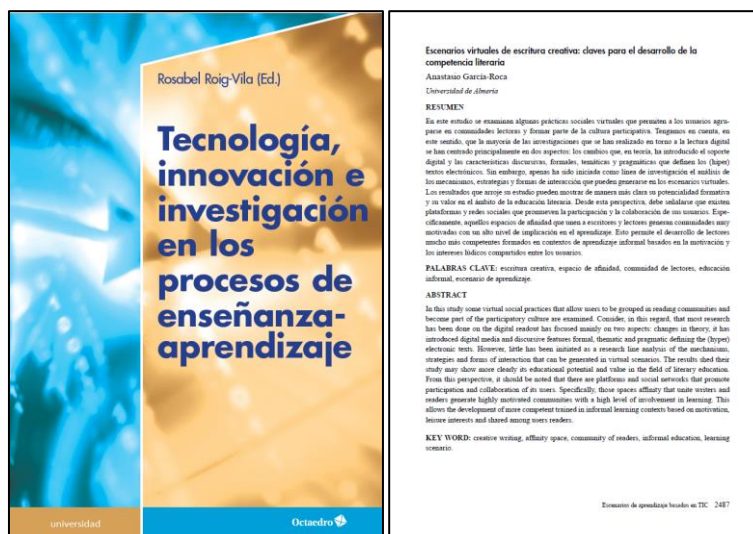
El rápido desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha provocado la migración de los textos literarios hacia los medios digitales. Esta migración lleva aparejadas profundas transformaciones en los productos literarios creados para ser leídos en pantalla, de modo que se han producido ya aplicaciones de la teoría literaria y la literatura correspondiente a la ficción digital. Las investigaciones precedentes se han centrado fundamentalmente en analizar y conocer las nuevas posibilidades de configuración textual incorporadas en los nuevos medios. Insuperabilidad digital, ciberculturalidad.

470 *EDUcación y TECnología. Propuestas desde la investigación y la innovación educativa*

García-Roca, A. (2016). La escritura en la era electrónica: claves para la reconfiguración de la educación literaria. En R. Roig-Vila (ed.), *EDUcación y TECnología. Propuestas desde la investigación y la innovación educativa* (pp. 470-471). Barcelona: Octaedro.



Amo, J. M. y García-Roca, A. (2016). Nuevas formas de leer en la era digital: de la hiperficción a las comunidades virtuales. En R. Roig-Vila (ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1530-1537). Barcelona: Octaedro.

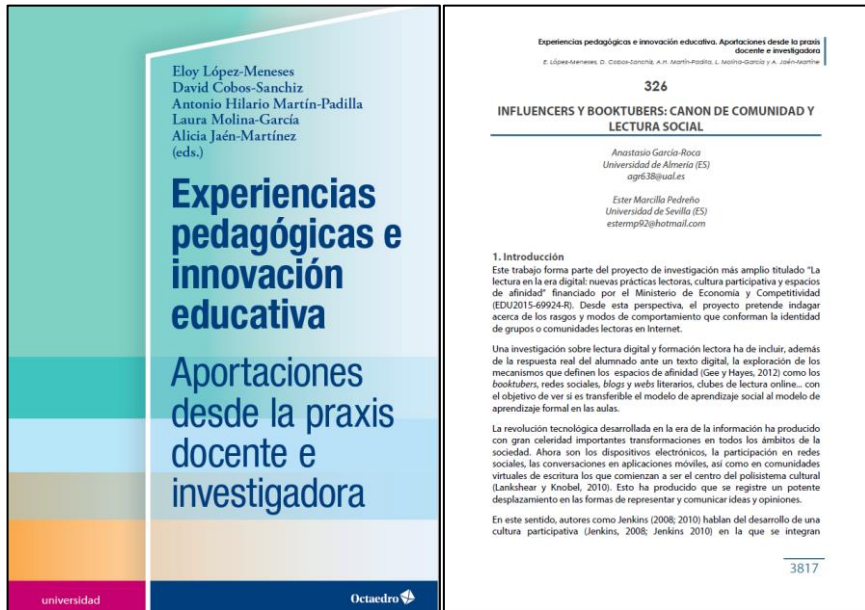


García-Roca, A. (2016). Escenarios virtuales de escritura creativa: claves para el desarrollo de la competencia literaria. En R. Roig-Vila (ed.),

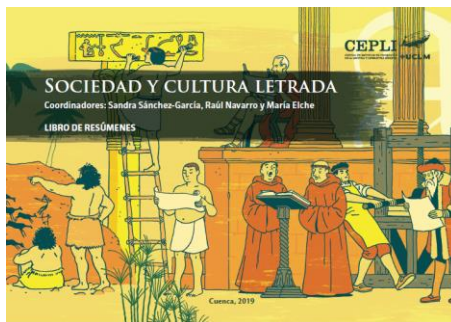
Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje
(pp. 2487-2493). Barcelona: Octaedro.



García-Roca, A. (2017). La hiperficción constructiva como práctica letrada: análisis de webs y potencialidades didácticas. En J. Silva (ed.), *Educación y Tecnología: una mirada de la investigación e innovación* (pp. 843-843). Barcelona: octaedro.



García-Roca, A. y Marcilla, E. (2018). *Influencers y BookTubers: canon de comunidad y lectura social*. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén-Martínez (eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 3817-3824). Barcelona: octaedro.



La lectura compartida en contextos digitales: clasificación de las teorías fans

Anastasio García-Roca
Universidad de Almería (España)

Internet ha favorecido la creación de espacios sociales en los que los usuarios pueden reunirse e interactuar en torno a una afición, pasión o pasión (Gee y Hayes, 2012). En el ámbito de la lectura y especialmente en las ficciones serializadas en general (nóvas literarias, narrativas transmedidicas, etc.), estos espacios virtuales han permitido que sus seguidores experimenten una lectura social (Jenkins, 2010; Scolari, 2013). El presente trabajo tiene por objeto analizar e identificar las teorías de los fans compartidas en la red. Esta propuesta hermenéutica se encuentra acompañada de sólidos argumentos presentes en el canon y/o en elementos espaciales (intertextos, referencias, redes sociales, etc.). Para la consecución del objetivo planteado se han analizado diferentes teorías fans pertenecientes a las sagas literarias de Harry Potter (J. K. Rowling) y Juego de Tronos (G. R.

R. Martin). Las teorías fans analizadas pueden ser clasificadas en tres grandes categorías:

1. Teorías predictivas: tienen por objeto adelantar e inferir posibles eventos que se desarrollarán en el canon. Los elementos epixurales adquieren especial relevancia en estas teorías. Estas conjeturas generan debates entre los fans, quienes lanzan sus hipótesis. Sin embargo, son eminentemente comprensivas, ya que acaban confirmándose o refutándose cuando se desarrolla el canon. Algunos ejemplos destacables son *R. L. y La brujuleta del Valdemar*.

2. Teorías explicativas: tratan de cubrir huecos hermenéuticos presentes en el texto. Es decir, buscan de sentido a los acontecimientos del canon disponible. Estas ideas pueden llegar a dividirse al juzgarse al utilizar diferentes argumentos para fundamentar es la *Marra* y *La errancia varita*.

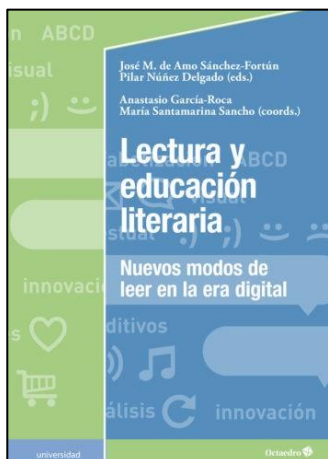
García-Roca, A. (2019). La lectura compartida en contextos digitales: clasificación de las teorías fans. En S. Sánchez-García, R. Navarro y M. Elche (coords.) *Sociedad y cultura letrada* (pp. 68-69). Cuenca: CEPLI.

García-Roca, A. (2021). *El aprendizaje no formal en aplicación para dispositivos móviles de escritura creativa*. En F. Anaya *Nuevas formas de aprendizaje en*

la era digital: En busca de una educación inclusiva (en prensa). Madrid: Dykinson.

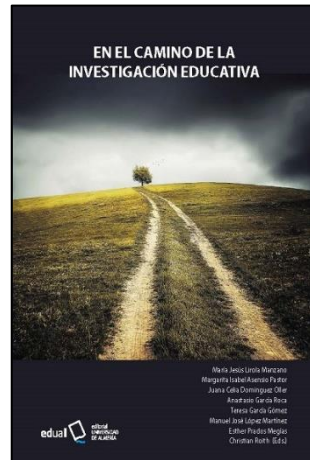
García-Roca, A. (2021). *Comunidades virtuales: análisis de la aplicación Amino*. En (en prensa). Madrid: Dykinson.

Finalmente, se han editado y coordinado diferentes monográficos publicados en editoriales nacionales de alto impacto:



Amo, J. M., Núñez, P., García-Roca, A., y Santamarina, M. (eds.) (2019). *Lectura y Educación literaria. Nuevos modos de leer en la Era Digital*. Barcelona: Octaedro.

Lirola, M. J., Asensio, M. I., Domínguez, J. C., García-Roca, A., García-Gómez, T., López, M. J., Prados, E., Roith, C. (eds.) (2019). *En el camino de la investigación*. Almería: Editorial de la Universidad de Almería.



García-Roca, A. (ed.) (2020). *Estudios interdisciplinarios transcontinentales de literatura*. Granada: Comares.

García-Roca, A. (ed.) (2021).
Traducción, literatura y fenómenos lingüísticos en contextos plurilingües e interculturales. Granada: Comares.

Traducción, literatura y fenómenos lingüísticos en contextos plurilingües e interculturales



Anastasio García-Roca
 (Editor y Coordinador)

EDITORIAL COMARES



1.4.3. Cronograma

A modo de ilustración, se adjunta el cronograma de los diferentes trabajos compendiados. Como se trata de investigaciones que requieren varios meses de trabajo (desde el planteamiento; elaboración del marco teórico y empírico y recogida de datos hasta la elaboración final del informe), se tomará como referencia la fecha de finalización:

| Fecha | Título del trabajo |
|-------|--|
| 2016 | Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital |
| | La <i>hiperficción</i> constructiva en la red. Análisis comparativo de tres roles narrativos por foros [retomado en 2019]. |
| 2017 | Prácticas lectoras en la era digital: ¿Por qué participan los usuarios en espacios de afinidad? |
| | Juvenile Literary Hypertextual <i>Fanfiction</i> : evolution, analysis and educational possibilities |
| | La lectura como actividad social y creativa: los <i>fanfictions</i> de <i>Harry Potter</i> |
| 2018 | La recepción en la Narrativa <i>Transmedia</i> : análisis del lector modelo |
| | Los <i>fanfictions</i> como escritura en colaboración: modelos de lectores beta |
| 2018 | Spanish Reading Influencers in <i>Goodreads</i> : Participation, Experience and Canon Proposed |

| | |
|------|--|
| | Nuevos mediadores de la LIJ: análisis de los <i>BookTubers</i> más importantes de habla hispana |
| | Jóvenes escritores en la red: un estudio exploratorio sobre perfiles de <i>Wattpad</i> |
| 2019 | Los <i>creepypastas</i> como construcción creativa y colaborativa: el rol de los usuarios |
| | Los <i>creepypasta</i> como textualidades metaficcionales: oportunidades formativas para la Alfabetización Mediática e Informativa |
| | <i>Lectura virtualmente digital</i> : el reto colectivo de interpretación textual |
| 2020 | Mecanismos de cooperación interpretativa en prácticas letradas virtuales: las teorías <i>fans</i> |
| | La <i>Fundación SCP</i> en el desarrollo de la alfabetización académica, fomento de la lectura y la escritura creativa |

Tabla 2: Cronograma

1.4.4. Bloques de contenidos

1.4.4.1. Bloque 1: Prácticas letradas

Este bloque se corresponde con la primera fase de investigación en la que se realiza un acercamiento a la complejidad de las prácticas lectoescritoras vernáculas. La tesis doctoral partió de dos estudios exploratorios que sirvieron de introducción al objeto de estudio y definición y concreción de las hipótesis y objetivos de investigación.

En el primero de ellos ([García-Roca 2016](#)), se analiza el proceso de recepción de la saga literaria *Canción de Hielo y Fuego* y, en ese momento, su adaptación audiovisual *Juego de Tronos*. Concretamente, se centró el análisis en las prácticas letradas desarrolladas en un espacio de afinidad concreto: *Los Siete Reinos* (lossietereinos.com). Se comprobó que existían herramientas —*wikis*— con las que los usuarios organizaban y categorizaban toda la información procedente de todos los elementos del *canon*; reestructuraban y trazaban itinerarios de lectura alternativos de los capítulos de las sagas *Festín de Cuervos* y *Danza de Dragones* y crearon una nueva

obra titulada *Festín-Danza*, los *fans* trataban de inferir futuros acontecimientos a través del análisis de los elementos epitextuales (entrevistas, filtraciones, rumores, etc.)²; etc.

Desde esta perspectiva, los *fans* planteaban propuestas interpretativas muy personales y particulares. Se proponían *teorías* interpretativas alternativas y se acompañaban con sólidos argumentos presentes en el *canon*. En ocasiones, se trataba de usos e interpretaciones más o menos internacionalmente aberrantes (en términos de Eco, 1987) en las que se llevaban a cabo sobreinterpretaciones manifiestas. Una especie de delirios que, con precisas referencias al *canon*, contagiaban a otros lectores. ¿Y si Ned también era cambiapielos y (sobre)vive en alguno de los lobos huargo? ¿Es Tyrion un Targaryen? El tiempo y desarrollo del *canon*, o el mismo George R. R. Martin en alguna declaración, han confirmado o refutado algunas de esas teorías³. Más que destripes, se infirió que era una parte inherente de la experiencia de recepción⁴.

Los usuarios plantean interpretaciones intencionalmente aberrantes

No obstante, la actividad de los fans iba más allá de la recopilación, conjeturación y reestructuración de la narración. Se comprobó que los seguidores de esta saga practicaban una lectura mucho más participativa, social y creativa. En este sentido, lossiete-reinos.com poseía un juego de rol

El primer bloque sirve de introducción y definición de objetivos e hipótesis

² Se estimó oportuno profundizar en los cambios provocados en el proceso de recepción (véase [bloque 2: lectura digital en espacios de afinidad](#)).

³ Tal y como se desprende del posterior estudio García-Roca y Amo (2020) y García-Roca (2020b), en ocasiones las teorías, y el *fandom* en general, trascienden al *canon*.

⁴ Específicamente, estos últimos resultados fueron utilizados como hipótesis en el análisis de las teorías fans (García-Roca, 2020b; García-Roca y Amo, 2020) ubicados en el [bloque 2. La lectura digital en espacios de afinidad](#).

narrativo conocido como *Rol de Hielo y Fuego*⁵, un espacio dedicado a compartir *fanarts*, *podcasts*, etc.

Por otro lado, tras este primer acercamiento a las prácticas letradas a través del análisis a un espacio de afinidad, la segunda investigación con la que se inició la presente tesis doctoral se realizó en colaboración con Ester Marcilla ([García-Roca y Marcilla, 2019](#)). Este trabajo, de corte cualitativo, tenía por objeto de estudio profundizar en los resultados hallados anteriormente e indagar en las razones, motivaciones y mecanismos utilizados para la interacción en escenarios de afinidad lectora y escritora. La consecución de estos objetivos permitió comprender, desde otro punto de vista, las prácticas letradas vernáculas. En esta ocasión no se analizaron espacios de afinidad, sino que se realizaron entrevistas semiestructuradas a dos protagonistas de estas actividades. Se indagó en el proceso real de recepción de dos lectoras que se encuentran totalmente adaptadas a la cultura digital. Los resultados más relevantes se encuentran sintetizados en el [gráfico resumen](#). Se hallaron cuatro grandes categorías que aparecen desarrolladas en el capítulo correspondiente:

- Afiliación
- Opinión de grupo
- Proceso de recepción
- Motivación para el ocio (intrínseca)

Es destacable que el *sentimiento de pertenencia* o *afiliación* era transversal en todo el análisis del discurso realizado: las dos participantes se consideraban *Potterheads*. De hecho, una de ellas llevaba tatuadas las *Reliquias de la Muerte* de la saga literaria *Harry Potter*. Una de las conclusiones alcanzadas en esta investigación fue que las entrevistadas encontraban en



Ilustración 3: Reliquias de la Muerte

⁵ Estos resultados fueron desarrollados en un capítulo en el que se realizó un análisis comparativo de tres juegos de rol narrativo/progresivo (véase [García-Roca, 2020d](#)).

la red un espacio de afinidad en el que encontrar personas con aficiones e intereses compartidos: habían desarrollado un fuerte sentimiento de comunidad: eran y se sentían orgullosas de ser *Potterheads*. La afiliación a una comunidad líquida virtual era una de las principales razones por las que realizaban prácticas letradas como la realización de *fanarts*, lectura de *fanfics* o expansión del horizonte de expectativas lectoras a través de las tertulias literarias generadas en las redes sociales.

Finalmente, las entrevistadas del estudio de [García-Roca y Marcilla \(2019\)](#) describen un proceso de selección de lecturas en el que los *influencers* de lectura o *BookTubers* juegan un papel fundamental. Por ello, se diseñaron dos investigaciones ([García-Roca, 2020c](#) y [García-Roca, 2021a](#)) que conforman el [bloque 4: nuevos modelos mediación lectora](#) en las que se profundiza tanto en el estudio de *influencers* de lectura así como en el canon de lecturas que proponen.

1.4.4.2. Bloque 2. La lectura digital en espacios de afinidad

Este bloque está dedicado a la lectura digital de obras de Literatura Juvenil y *Young Adult* y las prácticas letradas generadas en torno a estas. Es importante matizar que las líneas que separan el [bloque 2](#) y el [bloque 3](#) son especialmente difusas. Los artículos se presentan en forma de círculos concéntricos en los que se va profundizando en aspectos concretos de la recepción.

En primer lugar, se realiza una revisión bibliográfica relacionada con la lectura en soporte digital en la que surgieron cuestiones como ¿Disfrutar de un *ebook* es leer? ¿Hacerlo en plataformas de escritura creativa como *Wattpad*? ¿Son estos ejemplos de literatura digital teniendo en cuenta que no se aprovechan las posibilidades narrativas del soporte? Es aquí donde empezamos a desvincular literatura digital (contenido y continente) y lectura digital (práctica sociocultural).

Tal y como se había concluido en investigaciones precedentes ([García-Roca, 2016](#); [García-Roca y Marcilla, 2019](#)) los espacios de afinidad lectora permiten socializar el proceso de recepción. En las narrativas serializadas —sagas literarias— se llevan a cabo lecturas sincronizadas en la que los usuarios debaten y negocian propuestas hermenéuticas. De este modo, amplían su horizonte de expectativas y acceden a niveles de interpretación mucho más complejos.

En un contexto digital basado en la cultura participativa (Jenkins, 2006), narrativas transmidiáticas e inteligencia colectiva (Levy, 2004), el concepto de lectura adquiere nuevas dimensiones. Las posibilidades e itinerarios de lectura son infinitos. En este bloque temático se incluyen dos investigaciones en las que se profundiza en la construcción colaborativa de significados e interpretación negociada y compartida de la comunidad (*fanon*). En los estudios titulados *Lectura virtualmente digital: el reto colectivo de interpretación textual* ([García-Roca, 2020b](#)) y *Mecanismos de cooperación interpretativa en prácticas letradas virtuales: las teorías fans* ([García-Roca y Amo, en evaluación](#)) se analiza, desde un punto de vista teórico y empírico respectivamente, cómo funciona la construcción del *fanon*⁶.

Existen tres tipos de teorías fans: predictivas, explicativas y alternativas

Desde esta perspectiva, las teorías fans⁷ materializan estas prácticas de interpretación colectiva en la que se reconfiguran de las competencias de autor y lector: son los *fans*, en forma de comunidad, los que regulan y establecen los límites de la interpretación textual.

Este estudio ([García-Roca, 2020b](#)) sirvió de punto de partida e hipótesis para la posterior investigación ([García-Roca y Amo, en evaluación](#)) que tenía por objeto de estudio las teorías fans en tanto que propuestas hermenéuticas. Para ello, se realizó una selección de teorías basadas en las narrativas de *Harry Potter* y *Canción de Hielo y Fuego* y se analizaron entre otros

Se analiza la interpretación colectiva de los fans (*fanon*)

⁶ Los eventos creados por los fans en un *fandom* particular y repetidos de manera generalizada a lo largo del texto. *Fanon* a menudo crea detalles particulares o lecturas de personajes a pesar de que el canon no lo admite por completo o, a veces, lo contradice por completo (Hellekson y Busse, 2006).

⁷ Las teorías *fans* son propuestas hermenéuticas realizadas por lectores y compartidas en espacios de afinidad para ser discutidas y contratadas. Para más información, véase [García-Roca \(2020b\)](#).

elementos la argumentación, la intención y proyección, adecuación al canon disponible y otros aspectos como el impacto en el lectorado, inclusión de destripes, obsolescencia de la propuesta hermenéutica y la reacción de los autores ante tal lectura.

Tras el análisis de los datos, se identificaron tres tipos de propuestas hermenéuticas en forma de teorías fans que se encuentran sintetizadas en la [tabla resumen](#):

Se ha analizado el proceso de recepción literaria de la saga *Harry Potter*

- *Teorías predictivas*: infieren futuros contenidos.
- *Teorías explicativas*: cubren huecos interpretativos.
- *Teorías alternativas*: ofrecen visiones que desafían intencionalmente los límites de la interpretación.

Las teorías alternativas, tal y como se desprende de las citadas investigaciones, podrían concebirse como expansiones narrativas. Desde esta perspectiva, los Contenidos Generados por los Usuarios (CGU) no solo se limitan a la recopilación e interpretación consensuada de los contenidos canónicos, sino que la comunidad de seguidores también disfruta de los trabajos transformativos⁸: *fanfics*, *fanarts*, *fanfilms*, *remix*, *fansub*. Estas prácticas letradas se caracterizan por su continuo proceso de construcción y perpetua incompletitud.

Desde esta perspectiva, los *Potterheads* son, probablemente, la comunidad de lectores más grande y estable de la red. El casi millón de *fics* solo en *fanfiction.net* avalan esta afirmación. Por ello, una parte de la presente tesis doctoral debía estar centrada en estudiar esta narrativa transmediática: su canon y su *fandom* —y sus interacciones—.

En el capítulo de libro titulado *Recepción de la Narrativa Transmedia: análisis del lector modelo* ([Amo y García-Roca, 2019](#)) se elaboró, por un lado, una exhaustiva revisión bibliográfica de las principales investigaciones precedentes que analizaban narrativas transmediáticas y a sus lectores y, por

⁸ Los *transformative Works* hacen referencia a obras creativas de carácter hipertextual como los *fanfics*, *fanarts* o *remix*.

otro lado, se realizó el análisis del proceso de recepción de la saga *Harry Potter* y una definición de su lector modelo (en términos de Eco, 1979). Se encontraron clasificaciones en función de los conocimientos sobre el universo ficcional de la NT; en función de su relación con los medios; por sus modos de participación; y por los roles que desempeñan. Por lo tanto, existían variadas posibilidades e itinerarios de recepción. Al igual que ocurría con el estudio con el que se inició esta tesis ([García-Roca, 2016](#)), se comprobó que la narrativa transmediática era totalmente líquida y se encontraba en todas partes y en ocasiones canon y *fandom* se fundían.

Como ya se ha mencionado anteriormente, una de las principales manifestaciones del *fandom* son los *fanfics*. En el [García-Roca \(2019a\)](#) se profundiza en las creaciones *fans* a través de un análisis de contenido desde el punto de vista de la recepción. Para ello, se aplicaron categorías extraídas en investigaciones precedentes⁹ (Guerrero-Pico, 2014; Genette, 1989) y se añadieron otras emergentes y específicas del objeto de estudio. Los *fanfictioners* no solo imitan estilísticamente a J. K. Rowling y completan la narrativa, sino que se aventuran a transformarla a través de, fundamentalmente, *trasposiciones pragmáticas*. No obstante, de forma general se mantiene la diégesis a excepción de los *crossovers*: esto se debe a que el *fanfiction* es una actividad caractercéntrica, es decir, existe un esfuerzo por mantener las

Canon y *Fandom* interactúan y chocan de diferentes modos

características, comportamientos o actitudes¹⁰ de los personajes principales (Guerrero-Pico, 2014). Sin embargo, en el *fandom* de *Harry Potter* son muy populares los *dramiones* (historias que exploran una relación amorosa con los personajes antagonicos Hermione Granger y Draco

Malfoy). Esta línea de investigación fue desarrollada en el [Bloque 3: La escritura creativa: *Fanfics* y *Wattpad*](#).

⁹ Véase [tabla de categorías previas](#)

¹⁰ El *fanfiction* es una actividad caractercéntrica (Guerrero-Pico, 2014). La modificación injustificada de los personajes suele ser mal visto por el resto de los usuarios.

Finalmente, este bloque temático se cierra con dos estudios relacionados con los *Creepypasta*¹¹. Se trata de historias que presentan semejanzas fenomenológicas, estructurales y temáticas con las leyendas urbanas, bulos, noticias falsas y *fanfics*. Estas narrativas son populares entre los niños y jóvenes: lo que potencialmente podría ser un peligro para estudiantes con una baja Alfabetización Mediática e Informacional.



Ilustración 4: Fanart de Slenderman

En la primera investigación ([García-Roca, 2020a](#)) se estudia cómo surgieron, desarrollaron y viralizaron las narrativas de *Slenderman* y *El Reto de Momo*¹². Lo realmente interesante es que en su propagación y viralización son fundamentales tanto los usuarios-lectores creativos, como los ingenuos y receptores. A través de la hiperficción constructiva y creación colectiva, se

coordinan de forma deslocalizada multitud de usuarios para la creación de una narrativa: se elaboran pruebas documentales, se narran testimonios, se manipulan imágenes y fotografías, se redactan noticias falsas, etc. Todo ello contribuye a que estas historias se ubiquen en los límites de la realidad y la ficción y, por lo tanto, se presentan como una amenaza real.

Desde esta perspectiva, los *creepypastas* se desarrollan sin un canon definido, de forma ubicua y con elementos multimodales y transmediáticos. Académicos como

Los *creepypasta* pueden ser un peligro para lectores con bajas competencias lectoras y literarias

¹¹ Historias de terror que se transmiten entre usuarios a través del *copy-paste*. Estas textualidades son especialmente populares en los niños y adolescentes habituados a entornos digitales.

¹² Estas dos construcciones colaborativas (hiperficción constructivas) adquieren tal relevancia que consiguen trascender los límites de la red.

Williams (2015) consideran que los clásicos *creepypasta* virales ya forman parte de lo que se conoce como folclore contemporáneo o digital.

Los clásicos *creepypasta* han servido de modelo narrativo para la escritura creativa. En García-Roca (2021b) se han analizado las 68 narrativas más populares de la web más importante de *creepypasta*: <https://creepypasta.fandom.com/>.

Mayoritariamente, la muestra está conformada por textos que no trascienden al espacio virtual y no llegan a viralizarse, sino que se trata de textos creativos creados y leídos como actividades lúdicas. En dicho estudio se halla que se trata de textualidades hipertextuales y metaficcionales en las que se propone una difusión de realidad y ficción: las narrativas se presentan como auténticas amenazas para el lector. Para ello, se utilizan variadas técnicas narrativas que exponen

La recepción de la narrativa *Transmedia* es efímera y dependiente del *canon*

el proceso mismo de creación de los textos, interacción los diferentes niveles narrativos, constantes apelaciones al lector, expresiones con función fática, intertextualidad, etc.



Ilustración 5: fanart de Jeff the

textualidades reside en que se trata de informes de investigación creativos y ficcionales: esto implica el uso de un registro lingüístico formal-académico. Se diseñó una investigación en la que se estudiaron los 25 textos con mayor impacto y visibilidad del espacio de afinidad relacionado con la *Fundación SCP* de habla hispana. Los hallazgos muestran que en estos textos convergen trastornos de la información como las noticias falsas, manipulación de datos científicos y ética de la investigación. Estos textos destacan por su carácter hipertextual (unos informes remiten a otros), metaficcional y por el uso de variadas técnicas narrativas propias de la literatura de terror. A través de la elaboración de informe de investigación, los usuarios construyen la narración que se inserta en el complejo universo de la *Fundación SCP*.

Finalmente, en (García-Roca, [en evaluación A](#)) se analiza el proyecto de hiperficción constructiva *Fundación SCP*. Se trata de una práctica letrada relacionada con los *Creepypasta* en tanto a su temática. No obstante, la principal peculiaridad de estas

Se concluye que estas narrativas de terror son oportunidades para el desarrollo de actividades tanto de animación a la lectura fomento del hábito lector y escritura creativa como de desarrollo de la alfabetización mediática e informacional.

1.4.4.3. Bloque 3. La escritura creativa: *fanfics* y *Wattpad*

Si en el [bloque 2: la lectura digital en espacios de afinidad](#) se han expuesto las investigaciones relacionadas con el comportamiento (re)activo y creativo de lector. En este grupo de estudios se analizan textos, espacios de afinidad y prácticas letradas centradas en la producción hipertextual de los usuarios.

El *fanfiction* tal y como lo conocemos en la era digital es, casi por definición, una actividad social:

En este sentido, se planteó la hipótesis intermedia de que la recepción de la Narrativa Transmediática es efímera y dependiente de la continuación del *canon*. Con objeto de probar esa idea, se planteó un estudio ([García-Roca y Amo, 2019a](#)) en el que analizó la evolución temporal del desarrollo de las narrativas transmediáticas y, sobre todo, la producción de *fanfics*. Se seleccionó las cuatro obras de Literatura Juvenil con mayor cantidad de *fics* en la plataforma más importante: *fanfiction.net*: las sagas literarias de *Harry Potter*, *Crepúsculo*, *Juegos del Hambre* y *Divergente*.

En esta investigación ([García-Roca y Amo, 2019a](#)) se encontraron ciertos patrones que se repetían en todas las narrativas analizadas:

- El momento de mayor efervescencia participativa de los fans coincidía con la publicación de la primera adaptación cinematográfica. Esto se podría deber a que es en ese momento en el que se sincronizan los lectores de las sagas literarias y la audiencia no-lectora.
- El resto de las remediaciones afectaban en mucha menor medida ya que no aportaban nuevos contenidos narrativos.
- La comunidad comienza a perder actividad creativa, de forma progresiva e imparable, en el momento en que el contenido narrativo canónico dejar de continuar, ampliar o profundizar en la historia.

Parecía que se confirmaba la hipótesis de que la recepción de la Narrativa *Transmedia* es demasiado efímera y dependiente de la serialización de los contenidos narrativos. Desaparece progresivamente, así, la relevancia que poseen los Contenidos Generados por los Usuarios en el proceso de recepción.

Empezamos a confirmar que el *fanfiction* —como fenómeno y como práctica letrada— posee una importante potencialidad formativa. El hipotexto establecía la diégesis y el lector/escritor (amante, además, de esa diégesis) podía manipularla a su antojo. Sin embargo, cada plataforma y comunidad posee sus funcionalidades, posibilidades y normas propias implícitas. El *fanfiction* tal y como lo conocemos en la era digital es, casi por definición, una actividad social: el espacio de afinidad más importante de *fanfics* permite comentar fragmentos o capítulos y dar retroalimentación a través de “favs”. En estos espacios de afinidad se desdibujan los roles de escritores y lectores y adquieren mayor protagonismo las figuras híbridas. Lo realmente interesante de *fanfiction.net* es que incluye de forma explícita el papel de los *lectores beta*. Para ofrecer los “servicios” como colaborador, los escritores más experimentados deben rellenar una ficha de presentación en la que, tras un ejercicio metacognitivo y metaliterario, comparten sus fortalezas, debilidades, preferencias, experiencia, etc. La plataforma promueve y facilita una especie de apadrinamiento en la que pone en contacto a usuarios-expertos que actúan como mentores y usuarios-nobles.

Para su estudio, se seleccionó una muestra de 321 lectores beta de *fanfics* en español y se analizaron con una metodología mixta y con ayuda del programa *Nvivo*. Entre los resultados más relevantes, destacamos el establecimiento de los cinco claros modelos de lector beta:

1. *Modelo 1*: centrado en el plano de la expresión, y más concretamente en la corrección textual.
2. *Modelo 2*: enfocado en la mejora estética y expresiva de los *fanfics*.
3. *Modelo 3*: su función se limita a la traducción.
4. *Modelo 4*: este colaborador revisa la diégesis y el desarrollo narrativo para evitar incoherencias respecto al hipotexto (*OOC*).
5. *Modelo 5*: continúa un *fic* iniciado por otro usuario.

Una investigación que explore las nuevas prácticas letradas virtuales en general, y la lectura y escritura creativa en particular, debía

necesariamente incluir el estudio de la aplicación más importante de lectura y escritura: *Wattpad*. Esta comunidad nace en 2006 como red social y repositorio de textos con aspiración literaria. En la actualidad es la segunda aplicación más descargada de *Google Play* en la categoría “libros” con más de 100 millones de descargas y con una valoración media de 4.6 sobre cinco estrellas.

Cuando se inició el estudio de esta plataforma, eran muy escasas los trabajos empíricos que analizasen el espacio virtual *Wattpad* y a sus usuarios. Por ello, se realizó un primer acercamiento a través de un estudio exploratorio ([García-Roca y Amo, 2019](#)). En la plataforma hallamos unas actividades en las que escritores con cierta experiencia participaban en entrevistas —con un formato de entrevista periodística— con objeto de darse a conocer y compartir su parte de su vida más *personal*. Para ello, se hizo una selección —basada por el principio de conveniencia— de 146 entrevistas públicas en la que se hizo un análisis del discurso. Este análisis nos permitió conocer a estos usuarios en su contexto natural de carácter informal: se trata de adolescentes que otorgan a la lectura y la escritura fuerte implicaciones intelectuales, sociales y emocionales. Se empezó a confirmar que estos usuarios desarrollaban un sentimiento de comunidad e identidad social.

Con estos resultados y conclusiones pudimos realizar un cuestionario mucho más adaptado y fundamentado. Este formulario estuvo dividido en tres grandes categorías: datos sociodemográficos, aprendizajes desarrollados en *Wattpad* y relación de esta actividad con la educación formal. Aunque incluía preguntas cerradas (edad, frecuencia de lectura y escritura, por ejemplo), se trata de un formulario de cuestiones abiertas. Esto permitiría realizar un análisis mixto de los datos. Tras un proceso de validación por expertos y una prueba piloto, se validó el cuestionario.

La muestra estuvo formada por 351 escritores siguiendo un criterio de selección al azar basado en el principio de equiprobabilidad. El procedimiento de análisis se basó en la codificación y posterior categorización de las respuestas dadas por los participantes. Para ello, se utilizó el paquete informático *Nvivo 12* para el análisis cualitativo y *SPSS 23* para el

cuantitativo. Este estudio arrojó luz acerca de los comportamientos, motivaciones y hábitos lectores y escritores de los *wattpaders*¹³. Los resultados fueron publicados en García-Roca (en evaluación B)

1.4.4.4. Bloque 4. Nuevos modelos de mediación lectora

El último bloque temático está dedicado a los nuevos procesos de mediación lectora desarrollados en Internet. Desde esta perspectiva, ya se ha visto en el bloque 1: prácticas letradas la importancia que potencialmente tienen los *influencers* en la selección de lecturas: ya sean blogueros, *youtubers*, tuiteros o *instagramers* o las figuras destacadas en comunidades de catalogación de lecturas como *goodreaders*. Nos interesaba conocer quiénes eran esos usuarios-influenciadores, qué factores incidían en su relevancia y, especialmente, conocer su canon propuesto.

En el estudio exploratorio de García-Roca y Marcilla (2019) se comprobó que el canon personal de las entrevistadas estaba vinculado con una comunidad virtual específica. Los criterios de selección de lecturas estaban condicionados a las sugerencias de los *influencers* en general y *BookTubers* en particular. La presente tesis doctoral se cierra con el estudio de estas personalidades.

En el primer estudio, se seleccionó la comunidad de catalogación de lecturas más importante de la actualidad: *Goodreads*. La misma web premia y visibiliza a los usuarios más activos e influyentes durante un determinado periodo de tiempo —última semana, mes, año o historia— en un país determinado. Al ser *influencers* y figuras públicas, como investigadores teníamos acceso a su perfil de usuario¹⁴: se pudo acceder a sus datos sociodemográficos, lecturas, valoraciones, recomendaciones, etc. Se seleccionaron los 100 *goodreaders* más influyentes de España en 2017. Se utilizaron dos bases de datos dependientes en las que se incluyeron, por un lado, los datos obtenidos con una ficha de recogida de datos y otra en la que se añadieron todas las referencias de las obras leídas, recomendadas,

¹³ Se retomaron y confirmaron conclusiones halladas en el bloque 1: prácticas letradas.

¹⁴ Todos los datos han sido anonimizados con objeto de cumplir con los protocolos de la ley de protección de datos y la normativa que regula la bioética de la investigación.

valoradas o listadas como “futuras lecturas” de los *influencers* seleccionados. Todo esto permitió realizar un complejo estudio en el que se tuvieron que trabajar con una base de datos con 94903 filas. En esta publicación ([García-Roca, 2020c](#)) se pudo extraer las características principales de los *goodreaders* analizados.

En el segundo estudio ([García-Roca, 2021a](#)), se pretendía estudiar a los *BookTubers* de habla hispana. Para ello, fue necesario realizar una exhaustiva búsqueda de usuarios *YouTubers* de lectura. Se hallaron 486 videoblogueros, aunque muchos abandonados, con escasa actividad o sin desarrollar. Para esta investigación solo nos interesaban los más relevantes. De este modo, se seleccionaron los 165 *BookTubers* con mayor cantidad de seguidores. Durante el análisis, se encontró que el 85.54% poseían un perfil público en *Goodreads* y esta plataforma, tal y como habíamos visto en el trabajo previo, ofrecía una gran cantidad de información analizable y relevantes.

- CAPÍTULO 2 -
TRABAJOS
COMPENDIADOS

Bloque 1: Prácticas letradas



García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 42-51. <https://doi.org/10.18239/ocnos>.



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). Madrid: Síntesis

Prácticas lectoras en espacios de afinidad:
formas participativas en la cultura digital

Anastasio García-Roca

Reading Practices in Affinity Spaces: Participatory Forms of Digital Culture

Anastasio García-Roca



CEPLI 
CENTRO DE ESTUDIOS DE PROMOCIÓN
DE LA LECTURA Y LIBRERÍA UNIVERSITARIA UCLM

OCNOS

Revista de Estudios sobre Lectura

Vol. 15, nº 1 año 2016



| | | |
|--|--|--|
|  <p>OCNOS Revista de Estudios sobre Lectura</p> | <p>Ocnos Revista de Estudios sobre lectura http://ocnos.revista.uclm.es/</p> |  <p>Open Access Full Text Article</p> |
|--|--|--|

Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital
Reading Practices Affinity Spaces: Participatory Forms of Digital Culture

Anastasio García-Roca
Universidad de Almería

Fecha de recepción:
25/02/2016

Fecha de aceptación:
05/05/2016

ISSN: 1885-446 X
ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Educación literaria; escritura digital; comunicación participativa; promoción de la lectura; literatura juvenil; George R. R. Martin; hipertexto.

Keywords

Literary Education; Participatory Communication; Reading Promotion; Youth Literature; George R. R. Martin; Hypertext.

Correspondencia:
tasiogr92@hotmail.com

Resumen

En este trabajo se ha realizado un análisis de las actividades sociales y creativas llevadas a cabo por seguidores de la saga literaria *Canción de Hielo y Fuego* en la página web *Los Siete Reinos*. El estudio ha permitido comprobar cómo los lectores amplían y manipulan los contenidos textuales para modificar y expandir la experiencia lúdica y estética relacionada con las obras literarias: el receptor se convierte en co-creador de la obra. Este hecho evidencia la importancia de los espacios de afinidad en el proceso de recepción, ya que favorecen una interacción que va mucho más allá de la comprensión e interpretación del texto original. Desde esta perspectiva, se hace una revisión de las prácticas creativas en este escenario de comunicación para concluir que poseen un potencial formativo extraordinario con el que plantear propuestas innovadoras en el ámbito de la educación literaria.

Abstract

In this paper we have analysed the social and creative activities carried out by followers of *A Song of Ice and Fire* series in the web *The Seven Kingdoms*. The study has revealed how readers expand and manipulate textual content in order to modify and expand the ludic and aesthetics experience related to literary works: the receiver becomes co-creator of the work. This highlights the importance of affinity spaces in the process of receiving, because it promotes interaction that goes far beyond the understanding and interpretation of the original text. From this perspective, a review of creative practices in this communicative scenario is performed to conclude that these have extraordinary learning potential through which we can come up with innovative proposals in the field of literary education.

García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos*, 15 (1), 42-51. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.1.979



Resumen

En este trabajo se ha realizado un análisis de las actividades sociales y creativas llevadas a cabo por seguidores de la saga literaria *Canción de Hielo y Fuego* en la página web *Los Siete Reinos*. El estudio ha permitido comprobar cómo los lectores amplían y manipulan los contenidos textuales para modificar y expandir la experiencia lúdica y estética relacionada con las obras literarias: el receptor se convierte en co-creador de la obra. Este hecho evidencia la importancia de los espacios de afinidad en el proceso de recepción, ya que favorecen una interacción que va mucho más allá de la comprensión e interpretación del texto original. Desde esta perspectiva, se hace una revisión de las prácticas creativas en este escenario de comunicación para concluir que poseen un potencial formativo extraordinario con el que plantear propuestas innovadoras en el ámbito de la educación literaria.

Palabras clave: #Educaciónliteraria; #EscrituraDigital; #ComunicaciónParticipativa; #PromociónDeLaLectura; #LiteraturaJuvenil; #GeorgeRRMartin; #Hipertexto.

Abstract

In this paper we have analysed the social and creative activities carried out by followers of *A Song of Ice and Fire* series in the web *Los Siete Reinos*. The study has revealed how readers expand and manipulate textual content in order to modify and expand the ludic and aesthetics experience related to literary works: the receiver becomes co-creator of the work. This highlights the importance of affinity spaces in the process of receiving, because it promotes interaction that goes far beyond the understanding and interpretation of the original text. From this perspective, a review of creative practices in this communicative scenario is performed to conclude that these have extraordinary learning potential through which we can come up with innovative proposals in the field of literary education.

Keywords: #LiteraryEducation; #ParticipatoryCommunication; #ReadingPromotion; #YouthLiterature; #GeorgeRR-Martin, #Hypertext

1. Introducción

La era digital está potenciando nuevos escenarios y nuevos modos de interacción entre el texto y sus receptores. En este sentido, se están generando nuevas prácticas culturales que contribuyen a desarrollar espacios de afinidad (Gee, y Hayes, 2012) donde los usuarios participan no solo con el objetivo de compartir lecturas, ampliar su horizonte interpretativo o comentar contenidos literarios, sino también para apropiarse, reescribir y/o manipular el universo narrativo de sus textos favoritos.

En *Los Siete Reinos* (<https://lossietereinos.com>), por ejemplo, la comunidad de seguidores de las obras de *Canción de Hielo y Fuego*¹ colabora en procesos de producción y recepción textuales, tales como la construcción colaborativa de wikis que sirven de enciclopedias, la creación de foros en los que debatir y jugar, la elaboración de teorías fundamentadas con las que solventar posibles carencias de información textual, las anticipaciones de próximos contenidos, la negociación de interpretaciones, la propuesta de lecturas alternativas o la reestructuración consensuada de la narración. En todos estos escenarios se desarrolla un interesante aprendizaje informal (Cobo y Moravec, 2011) que presenta un potencial formativo en el desarrollo del hábito lector y la competencia literaria.

Por otra parte, nos encontramos ante una nueva textualidad multimodal y electrónica. La existencia de múltiples medios de comunicación y la interrelación que se establece entre ellos han dado lugar a un tipo de texto que no empieza y termina en un único medio, sino que se diversifica y dispersa aprovechando las características propias de cada medio, dando lugar a una narración intermedial (Gil, 2012). Además, la digitalización de los medios de comunicación ha permitido nuevas formas de interactuar por parte de los usuarios y ha favorecido el desarrollo inusitado de una cultura participativa. Nace así la idea de convergencia mediática caracterizada por el tráfico de información en diferentes “plataformas mediáticas,

¹ En este espacio se relacionan las novelas publicadas por el autor con la serie de televisión. Encontramos diferencias entre ellas: cambio de sino, nombre o edad de algunos personajes, orden narrativo distinto, etc. Recordemos que los libros y la serie, hasta el momento, han discurrido por cauces paralelos; a partir de la 6ª temporada (*Vientos de Invierno*), tomarán caminos divergentes y, por lo tanto, las diferencias serán aún más notables y/o significativas.

la cooperación entre diferentes industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas” (Jenkins, 2008: 14). Esta convergencia no se cifra únicamente en el uso de aparatos electrónicos, sino que es un proceso de cambio cultural que se produce en los consumidores individuales y mediante las interacciones con otros usuarios. En todo este proceso Internet posee un papel fundamental, ya sea directa o indirectamente, en la producción y, de manera especial, en el consumo. Los lectores deben navegar por diferentes medios (televisión, Internet, cine, videojuegos...) para experimentar una diversión o un placer determinado.

La convergencia mediática implica un proceso de cambio cultural

El fenómeno *Harry Potter* sería un ejemplo de convergencia mediática. Pueden encontrarse los libros de J. K. Rowling como hipotextos, como adaptación cinematográfica, como producto *transmedia* en videojuego (*Wonderbooks: libro de los hechizos*) con contenido exclusivo y sentido completo, así como material *crossmedia* en *Pottermore* ([https:// www.pottermore.com](https://www.pottermore.com))². Pero, sobre todo, es un ejemplo de cultura participativa, ya que posee una gran comunidad de fans activa, dispuesta a jugar y ampliar la experiencia relacionada con *Harry Potter*. De este modo, la oferta textual no se limita a contenidos *top-down* (proceso de elaboración tradicional de contenidos fuertemente jerarquizados que iría desde el productor a los usuarios), sino también a los Contenidos Generados por los Usuarios (CGU).

Si entramos en el terreno de la deconstrucción del propio proceso de creación y recepción textuales, junto a los cambios sufridos en los textos desde el punto de vista formal, destacan las modificaciones realizadas desde la perspectiva de su proceso de recepción.

El lector deja de ser un mero consumidor individual para convertirse en *prosumidor* (Scolari, 2008). No solo interactúa con el texto

² Es la página oficial de Harry Potter que ofrece varios contenidos exclusivos y experiencias de relacionadas con la principal obra de J. K. Rowling.

dotándolo de significado, sino que participa también en la creación de nuevos contenidos hipertextuales³. Entre las posibilidades creativas se encuentra la escritura amateur y los *fanfictions*. Estos últimos son manifestaciones culturales en las que los *fans* se apropian de los hipotextos y juegan con ellos expandiéndolos, modificándolos o rellenando posibles huecos argumentales. Es complicado delimitar con precisión el concepto de *fanfiction* y lo que lo rodea ya que puede mezclar varios medios, géneros, formas y grados (Cassany, 2010). Hay *fanfiction* en forma de relatos, canciones, poemas, dibujos, animaciones, etc. (Knobel y Lankshear, 2011).

2. La web 2.0 y la cultura participativa

Como ya se ha mencionado más arriba, los usuarios tienen la posibilidad, la necesidad y, en ciertos casos, la obligación de realizar nuevas actividades creativas y sociales. La gran disponibilidad de nuevas herramientas o instrumentos de comunicación (blogs, *wikis*, redes sociales ...) ha facilitado la formación de comunidades de conocimiento basadas en intereses compartidos e implicaciones emocionales comunes, en las que se priorizan la participación y la colaboración de los usuarios, así como la distribución y reelaboración de los contenidos. Muchos escritores construyen espacios para reunir a un grupo de lectores y/o *fans* en torno a su obra, pero son los propios seguidores quienes crean generalmente la mayoría de estas páginas. En esta línea, Lluch (2014) ha analizado diferentes espacios virtuales sobre lectura centrándose en el *Foro de Laura Gallego* (Lluch y Acosta, 2012) y los creados por lectores durante una campaña de *marketing* titulada *Reto Delirium*, llevada a cabo por

³ Utilizamos hipertextualidad con dos significados. Por un lado, la acepción relacionada con el uso y disposición electrónica de estructuras en red con nodos enlazados (Landow, 2009) y, por otro, el concepto desarrollado por Genette (1989) y que abarca las relaciones que incluyen a un texto A (el hipotexto) dentro de un texto posterior B (llamado hipertexto). Este segundo significado se sustenta en la idea de que todo texto es un mosaico de citas (Kristeva 1969; Barthes, 1973; Genette, 1989), alusiones, referencias, apropiaciones, reescrituras, transformaciones de otro(s) texto(s). Se concibe, entonces, como una red de alusión semántica o como un palimpsesto cuyo entramado se forma con la presencia e interconexión de textos inscritos en la cultura (Barthes, 1973: 1015).

la editorial SM para la promoción de la novela de Lauren Oliver (Sánchez-García, Lluch y Del Río, 2013).

Si algo define a la web 2.0 es su carácter social y sus potencialidades de creación colaborativa. Esto permite, precisamente, la formación de comunidades de conocimiento como afiliaciones voluntarias, temporales y tácticas, definidas mediante empresas intelectuales e inversiones emocionales comunes (Lévy, 2007; Jenkins, 2008). Es decir, la piedra angular de estas comunidades de conocimiento son los intereses compartidos. La formación y permanencia de estas, entonces, dependerán de la producción y del intercambio de conocimiento que se generen entre sus miembros.

Es verdad que estos grupos no son de creación moderna. Sin embargo, encontramos diferencias notables entre las comunidades tradicionales y las formadas en la era digital. Entre ellas podemos señalar que, antes de la revolución que supuso Internet, no eran tan fluidas e inmediatas las interacciones entre los miembros de una comunidad (se hacían, por ejemplo, mediante correo postal), existían barreras físicas, era menor la cantidad de participantes y, generalmente, los conocimientos y producciones generados no trascendían de los límites establecidos del propio grupo. Por ejemplo, los *trekkies* (*fans* de *Star Trek*) formaron una gran comunidad sin las herramientas de comunicación actuales (Internet). A pesar de ello, idearon sus propios mecanismos con los que compartir producciones culturales como *fanzines*, carteles, cómics, ilustraciones o *fanfictions* basados en el trueque y la formación de grupos de intercambio.

3. Espacios de afinidad

Lo que resulta interesante no es tanto analizar la comunidad, como explorar los espacios en los que se reúnen sus miembros. Por esta razón, Gee y Hayes (2012) prefieren centrar su atención en esos escenarios, en lugar de las asociaciones basadas en una pasión, afinidad o interés. Así, surgen muchos interrogantes: ¿Una persona que visita un espacio de afinidad es miembro de la comunidad? ¿Dónde estaría la línea que separa a un visitante de un miembro de pleno derecho? Probablemente esta línea se encuentre en la implicación emocional, social e intelectual, pero sigue siendo difusa. En este sentido, no debe establecerse una correlación entre la participación vocal de los usuarios (aquella en la que estos dejan su aportación de forma directa) y su compromiso con la

marca, producto o texto (Guerrero, 2014), ya que una parte importante de los seguidores mantiene una participación indirecta o silente.

Por ello, ha de focalizarse el interés en los espacios creados por y/o para la comunidad y han de estudiarse sus posibilidades, características, funcionamiento y potencialidades educativas, así como analizar las huellas que dejan los usuarios. Desde esta óptica, Gee y Hayes (2012) proponen el término de espacio de afinidad para referirse a este nuevo escenario de comunicación ya que a menudo, en la sociedad actual, un grupo se define por el espacio en torno al cual se asocia. Además, plantean unas características ideales que lo definen, aunque ante la gran heterogeneidad de estos espacios de afinidad es complicada la delimitación de unos rasgos comunes para todos ellos. No obstante, sí que existe una serie de especificidades que, en mayor o menor medida, comparten:

- El motivo de formación del espacio es la existencia de un interés o esfuerzo compartido. Al tratarse de interacciones generalmente mediatizadas por un dispositivo conectado a la red, no son relevantes ni el sexo, ni la edad, ni la etnia, ni la discapacidad, ni las credenciales, ni la clase socioeconómica de los miembros.
- Lo componen tantos miembros novatos en el espacio web como expertos en el tema. En este sentido, los veteranos facilitan la incorporación de nuevos usuarios a través de la figura de tutor o mentor.
- Todos tienen la posibilidad de producir. Para ello existen diferentes formas de participación creativa, y no solo consumición.
- La reputación (dentro del espacio de afinidad) se consigue a través de diferentes formas.
- El conocimiento se encuentra distribuido y opera como una inteligencia colectiva.
- Se desarrolla tanto conocimiento general como especializado e individual.
- El contenido es transformado mediante la interacción.

Por otra parte, hay que señalar que la sociedad 2.0 se relaciona con la producción e intercambio de conocimientos en sistemas cada vez más complejos (Cobo y Moravec, 2011). Esto permite a los usuarios involucrarse, colaborar o asociarse a la cultura participativa, o sea, a una

cultura en la que sus miembros creen que sus contribuciones son importantes y tienen cierto grado de conexión social entre sí. Para ello, se invita a los fans y a otros lectores a participar activamente tanto en la creación como en la difusión de nuevos contenidos (Jenkins, 2010).

Esto supone un cambio cultural en el que la producción no es únicamente jerárquica, sino multidireccional. Así, el escritor deja de ser el centro de la cultura (Foucault, 1999; Derrida, 1997; Deleuze y Guattari, 2008). La verdadera revolución cultural de la era digital, como señala Casacuberta, es la creación colectiva, en la que “el artista desarrolla una herramienta que luego será el público el que use, desarrolle y difunda según sus intereses, que no tienen por qué coincidir ni estar influidos por la voluntad original del artista” (2003: 60). Los escritores crean así el medio para que el lector se exprese y sea este el que cree. A dife-



Ilustración 6: Cabecera de los Siete Reinos

rencia de los modelos culturales de la alfabetización tradicional que refuerzan la individualidad y la autoría, la comunidad se apropia, manipula y, en definitiva, juega con la obra.

De este modo, se genera una escritura colaborativa que está determinada por la lectura hipertextual y por entornos digitales. Se exige a los miembros de esos espacios de afinidad el desarrollo de nuevas competencias y habilidades sociales: jugar, actuar, hacer simulaciones, apropiarse de ideas y contenidos, realizar multitareas, interactuar con herramientas que potencian las capacidades cognitivas, desarrollar una inteligencia colectiva, evaluar la fiabilidad de diferentes fuentes, navegar en múltiples medios, establecer conexiones intertextuales, construir contenidos multimedia, negociar interpretaciones, etc. (Jenkins, 2009).

4. Los Siete Reinos

Centrándonos en el ámbito específico de la lectura y la literatura juvenil, resulta interesante destacar la existencia de innumerables espacios de afinidad. Una de las comunidades de *fans* más activas creadas en torno a obras de literatura juvenil es la de *Canción de Hielo y Fuego* de George R. R. Martin. Por un lado, se encuentra la página web oficial del autor

(<http://www.georgerrmartin.com>)⁴ y, por otro, multitud de espacios elaborados por *fans* como <http://www.asshai.com>, <http://hieloyfuego.wikia.com> o <http://www.lossietereinos.com>. A continuación, se analizarán las prácticas lectoescritoras de este último espacio.

Los Siete Reinos es una página web en español realizada por y para lectores de la saga literaria, así como espectadores de la serie. Desde el encabezado advierten de que *we do not just read*, es decir, la participación en este espacio es un elemento más del complejo proceso de recepción. El portal estaría formado por la web en la que se exponen diferentes noticias, entradas y un foro en el que los seguidores pueden comentar, compartir y debatir.

5. Trazar itinerarios de lectura alternativos

La historia de los dos últimos libros publicados de *Canción de Hielo y Fuego*, (*Festín de Cuervos* y *Danza de Dragones*, concretamente) no se encuentra ordenada cronológicamente. El criterio que se ha seguido para ubicar los capítulos en un libro u otro es una separación espacial. De este modo, la historia de los dos últimos libros es simultánea, pero se desarrolla en escenarios diferentes. En la siguiente ilustración podemos observar la evolución temporal de ambos libros. Esta división no gustó a gran parte de la comunidad de lectores, ya que suponía un gran cambio respecto a las obras que le preceden e implicaba despedirse temporalmente de la mitad de sus personajes preferidos con sus respectivas tramas. Los lectores mostraron su decepción y enfado en los foros, webs, blogs y redes sociales. Lejos de resignarse, la comunidad tuvo la capacidad y la voluntad de manipular y moldear los textos en función de sus intereses o preferencias.

⁴ Esta es la página oficial del autor. Se trata de una web dirigida y/o moderada por George R. R. Martin. En ella pueden encontrarse las siguientes secciones: blog, información sobre el autor, bibliografía, espacio para fans, noticias y venta de productos.

ESCALA TEMPORAL: FESTÍN DE CUERVOS VS. DANZA DE DRAGONES



Ilustración 7: Escala temporal Festín de Cuervos y Danza de Dragones Fuente: <http://lossietereinos.com/>

Como solución, desde este espacio de afinidad, se ha optado por una forma alternativa de lectura en la que combinar capítulos de los dos libros y alterar su orden para así mantener una escala temporal de la historia: el resultado es conocido como *Festín-Danza*. Se trata de una nueva forma de recorrido y reestructuración del texto, en la que se tiene en cuenta el orden cronológico más que el espacial. Esta propuesta ha obtenido tal reconocimiento social que gran parte de la comunidad de *fans* considera que este es el orden que debería haber seguido el escritor. Incluso los usuarios van más allá: sugieren dos itinerarios de lectura en función del tipo de lector: a) uno para aquellos lectores que se acercan por primera vez a la obra; en él se tiene especial cuidado con los destripes o *spoilers* y b) otro para lectores que ya han leído o visto la historia. Esto genera una experiencia diferente en la que las comunidades de lectores juegan un papel fundamental apropiándose, resignificando y transformando los contenidos de las obras.

6. Construcción del puzle narrativo

Los lectores esperan con impaciencia la publicación de *Vientos de Invierno* que será el próximo libro de la saga literaria de *Canción de Hielo y Fuego*. El autor, consciente de esta situación, comparte algunos capítulos inéditos para mantener viva y activa a su comunidad de seguidores con nuevos contenidos. Ahora bien, estos capítulos no conservan el orden que seguirán en la obra, ni tan siquiera se sabe si pertenecen al principio o al final. En este espacio se comparten y traducen los fragmentos aislados y desorganizados; esto facilita a los *fans* ordenar los capítulos a su juicio, completar los vacíos existentes entre ellos en forma de análisis, ensayos,

teorías fundamentadas, conjeturas, especulaciones o ampliar el texto de una forma más creativa e imaginativa: *fanfics*.

7. Lectura compartida: teorías fundamentadas

La comunidad es capaz de profundizar en el texto de tal modo que sería imposible de forma individual, ya que operan como una inteligencia colectiva (Lévy, 2007). Los lectores con una baja competencia literaria, incapaces de cubrir adecuadamente los huecos textuales que quedan en la narración, tienen la oportunidad de acceder a interpretaciones de otros lectores. Así, se llevan a cabo lecturas vicarias.

Además, en este espacio de afinidad se generan diferentes lecturas cuya suma produce una arquitectura en términos de Riffaterre (1976), una lectura más profunda consensuada por los miembros de dicha comunidad. Lo que llamamos comunidad interpretativa, en palabras de Fish (1982). En ella se establecen y negocian un sistema de reglas y/o convenciones compartido, que sirve en definitiva para interpretar una obra literaria, un producto cultural o un texto.

En *Los Siete Reinos* existe una sección relacionada con *Teorías y Ensayos*

(<http://lossietereinos.com/teorias>).

En este apartado, los lectores tienen la oportunidad de exponer sus teorías explicativas, siempre fundamentadas con fragmentos del texto, secuencias de la serie u otros elementos relevantes, como entrevistas al autor, filtración de documentos... Estas conjeturas, anticipaciones o ensayos son debatidos por “el Consejo”, compuesto por dos lectores-administradores de la web y un invitado especial experto en el tema. Tras el veredicto se traslada esa cuestión al resto de miembros de la comunidad, que opinan, valoran, refutan o apoyan esa idea.

En este espacio de afinidad se llevan a cabo lecturas vicarias, arquitecturas y conforman, así, una comunidad interpretativa

Algunas de estas teorías revelan la gran pericia y el desarrollo de las competencias interpretativas de los usuarios. Algunas de ellas han tenido enorme repercusión entre los lectores. Tanto es así, que el escritor estadounidense ha intervenido en varias ocasiones para desmentir algunas de esas teorías y rumores. En una entrevista llegó a reconocer que algunas de esas hipótesis elaboradas por lectores eran acertadas. Estas le habían

hecho replantearse cambiar determinados acontecimientos de su saga. El *feedback* y el juego constante entre el rol del autor tradicional y la capacidad creativa de sus lectores muestran que los roles de ambas figuras se entrecruzan.

8. Rol de Hielo y Fuego

En cuanto al foro, es destacable el *Rol de Hielo y Fuego* (<http://lossietereinos.com/foro>), ya que en este apartado los lectores pueden jugar, asumiendo los papeles de personajes preferidos o inventando unos nuevos. El juego de rol por foro, chats, blogs o correos electrónicos, también conocido como rol narrativo, es un ejemplo de hiperficción constructiva o autoría en colaboración (Pajares, 1997). Se trata de una práctica lectoescritora relativamente común en los espacios de afinidad relacionados con textos literarios, videojuegos, películas o series de televisión que cuentan con una activa comunidad de fans. Este juego consiste en ir construyendo una historia entre todos los participantes; cada usuario interpreta a uno o varios personajes de la trama. Es decir, se elabora un texto colectiva y colaborativamente con el único fin de divertirse. Por ello, el producto resultante no ha de poseer necesariamente un valor literario.

Esta práctica es una variante más del juego de rol, en el que los participantes deben inventar un personaje. Para ello, el *master*⁵ generalmente facilita una ficha de inscripción. Una vez rellena, los usuarios deben, ajustándose a las normas establecidas, continuar la historia desde el punto de vista del protagonista. Se valora, no solo el desarrollo de acciones y acontecimientos, sino también la expresividad y las formas de narrar.

Cada foro establece sus propias reglas de juego y cada *master* concreta aún más estas normas en cada rol. No obstante, existe un código general compartido por todos:

- Deben cuidarse la ortografía y gramática.

⁵ *Master* es el usuario que actúa de moderador adecuado cuando las reglas, creando las fichas de inscripción, desarrollando el universo ficcional en el que se basa el rol, estableciendo el objetivo, etc.

- Ha de respetarse la forma de narración establecida, generalmente en primera persona. No obstante, si el escritor lo prefiere, puede utilizar la tercera persona.
- Queda prohibido hablar o realizar acciones de Personaje-Jugador (PJ en adelante)⁶ de otros usuarios. Este comportamiento se conoce, en algunos espacios, como “godmodeo”.
- No puede matarse, herir o secuestrar a otro PJ sin haberlo concertado con el otro jugador.
- No debe hacerse *metarrol* o metajuego. Este es uno de los errores más comunes en juegos de rol narrativos. Se trata de una práctica en la que el PJ utiliza una información que está reservada o al alcance solo de los lectores-escritores.
- No pueden realizarse comentarios que estén fuera de la propuesta narrativa. Y si se hacen, se facilita normalmente un chat o hilo paralelo.
- Toda ausencia de más de 24 horas debe ser notificada en la sección pertinente o debe apartarse al personaje de la trama.
- En todas las intervenciones debe especificarse el personaje protagonista de la intervención, ya que el mismo usuario puede tener varios PJ.
- Existe una extensión mínima de cada intervención.

En este foro solo se permiten roles relacionados con *Canción de Hielo y Fuego*, a diferencia, por ejemplo, de los [roles progresivos](#)⁷ del *Foro de Laura Gallego* (<http://www.lauragallego.com/foro>) en el que existe mayor libertad creativa y no se limitan tanto los temas. Además, en todas las partidas se mantiene siempre el mismo universo ficcional y contexto

⁶ Es aquel que está siendo interpretado o *roleado* por una persona. Por el contrario, encontramos los PNJ, que son personajes secundarios que no están siendo desarrollados directamente por un escritor.

⁷ En los roles progresivos no hay partidas, sino que se trata de una interpretación libre de sus jugadores, sin la intervención de un máster en el proceso de construcción de la historia.

histórico. Lo que varía son las coordenadas espaciales en las que se desarrollan los acontecimientos.

En el caso de *Los Siete Reinos*, existieron ciertas normas que regulaban las formas de jugar y planear estrategias:

- Tiempos de viaje: unos tiempos establecidos para realizar desplazamientos.
- Ejército de cada casa. Cada equipo poseía unas tropas determinadas que debían utilizar estratégicamente.
- Reglas de guerra. Entre ellas, podemos indicar los “modificadores” y las “bonificaciones” que se aplican en las batallas, el valor de las unidades, etc.

Los moderadores se reservan el derecho de aumentar o disminuir las reglas de guerra.

El *Rol de Hielo y Fuego* (<http://lossietereinos.com/foro/el-rol-de-hielo-y-fuego>) comenzó siendo un juego de rol narrativo convencional, en el que sus jugadores debían desarrollar partidas y coordinar acciones y estrategias para un objetivo concreto: conseguir el trono de hierro. En cambio, poco después se paralizaron y prohibieron todas las acciones bélicas y, con ello, se abandonó el objetivo que obligaba a competir entre los participantes. Actualmente, los usuarios no buscan ganar la partida, sino disfrutar con el proceso de creación del argumento. En este sentido, recuerda más a un rol progresivo, ya que el objetivo es construir colaborativamente una historia en la que el fin último es la diversión y la escritura creativa.

Debido a que las historias se encuentran relativamente avanzadas, se han realizado manuales y resúmenes para facilitar la incorporación de nuevos escritores al proyecto común. Del mismo modo, se ha creado una *wiki* del *Rol de Hielo y Fuego* (http://es.elroldehieloyfuego.wikia.com/wiki/Wiki_El_Rol_de_HieloyFuego) en la que cada usuario debe añadir la información relacionada con su PJ. Una vez conocida la situación de partida y el objetivo (establecidos por los moderadores), el nuevo jugador debe elegir a su personaje. Para ello, existen fichas que incluyen el nombre, casa o familia a la que pertenece, su vida e historia personal, condición o clase económica, social y política, lugar en el que reside, así como una imagen

o fotografía del personaje⁸. Es decir, deben detallar todos los aspectos relevantes de sus personajes o, si lo prefieren, pueden continuar con el rol de un personaje ya creado por otro usuario que ha abandonado la actividad.

Así, va construyéndose una narración a través de la creación colectiva. Para ello, en el mismo foro se facilita la comunicación entre los usuarios a través de hilos o chats, para poder iniciar tramas compartidas, formular preguntas, etc...

9. Otros apartados

En *Los Siete Reinos* encontramos otra sección, en este caso con muy poca actividad, en los que se especula acerca de las inspiraciones históricas del autor, se publican *podcasts*, se realizan análisis de las obras, se comparten ilustraciones artísticas, montajes, cómics, pruebas de conocimientos a los lectores... Son numerosas las oportunidades para la interacción social, para la producción y recepción de textos, así como para la generación de conocimientos.

10. A modo de cierre

Desde un enfoque tradicional, el inicio y fin de la experiencia estética relacionada con una obra literaria han estado circunscritos a su proceso de comprensión e interpretación textuales. El hipertexto, la cultura participativa y la era digital, con todas sus implicaciones y consecuencias tanto en la producción, distribución y consumo de textos literarios, han modificado sustancialmente ese proceso. Los seguidores se resisten a despedirse de sus textos favoritos y, para ello, realizan nuevas actividades sociales y creativas con las que seguir disfrutando de la trama o del desarrollo de sus personajes favoritos.

Los lectores se resisten a despedirse de sus textos favoritos

⁸ Para saber si ese personaje ficticio, actor o persona anónima está ya siendo interpretado por otra persona, hay una base de datos en la misma web en la que puede consultarse su disponibilidad.

El análisis de la página web *Los Siete Reinos* ha permitido conocer algunas de esas innumerables prácticas lectoescritoras que se realizan en los espacios de afinidad. Los lectores comparten sus teorías, habitualmente con una sólida fundamentación, acerca de hechos relevantes no narrados. Desde esta perspectiva, los lectores individuales pueden tener acceso a interpretaciones de otros *fans*, llegando incluso a cambiar su lectura inicial. Por ello, el proceso de recepción no acaba en el hipotexto, sino que se amplía todo lo que el lector y la comunidad deseen. Además, no se limitan a profundizar en los contenidos de las novelas, sino que se aventuran a apropiarse, ampliar y/o modificar el universo narrativo a través de *fanfictions*. Y no solo crean de forma individual, sino que lo hacen colaborativamente a través del rol narrativo, algo así como un *fanfiction* colectivo con multitud de nuevas posibilidades.

¿Qué implicaciones tiene esto para la educación literaria? Su potencial formativo es extraordinario. Los jóvenes lectores se relacionan con la literatura a partir de unas fuertes implicaciones sociales, emocionales e intelectuales. De manera voluntaria y lúdica, juegan con los textos; alcanzan así un nivel mayor de desarrollo de la competencia lectora y literaria (Amo, 2015). Además, utilizan la lectura y escritura literarias en sus espacios y tiempos de ocio; afianzan, durante este proceso, sus hábitos lectores y experimentan un mayor placer estético.

Con estas prácticas letradas se afianza el hábito lector

En estos espacios de afinidad se forman estructuras de comunicación y cooperación en las que se genera un constante intercambio de conocimientos, ya sea entre iguales o en forma de mentores o lectores beta (*betareaders*). Desde esta perspectiva, su aprovechamiento didáctico es inquestionable. Al negociar, consensuar y compartir reglas de lectura y escritura dentro de un grupo, se genera una comunidad interpretativa. De esta forma, se fomenta la lectura compartida, una lectura vicaria para la mayoría de los lectores.

Todo ello supone el aprendizaje no formal y el desarrollo de competencias vinculadas a la educación reglada. Por consiguiente, estos escenarios poseen un valor formativo que debería ser tenido en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar propuestas de innovación relacionadas con la educación lectora y literaria.

Con este tipo de prácticas sociales desaparece la jerarquía entre texto principal y subsidiario. Es, como diría Derrida (1997), el desbordamiento que borra los límites. Se desarrolla una escritura en colaboración en la cual las nociones de autoría, de propiedad intelectual y de creatividad se hallan claramente diferenciadas de las asociadas a la tecnología del libro en papel (Landow, 2009: 186).

11. Referencias

- Amo, J. M. (2015). Estructura hipertextual en la metaficción actual: proyección en la educación literaria. En O. Cleger, J. M. Amo, y A. Mendoza (eds.), *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital* (pp. 145-168). Barcelona: Octaedro.
- Barthes, R. (1973). Texte (théorie du). En *Encyclopaedia Universalis*, XV (pp. 1013-1017). Paris: Encyclopaedia Universalis.
- Casacuberta, D. (2003). *Creación colectiva. En Internet el creador es el público*. Barcelona: Gedisa.
- Cassany, D. (2010). Leer y escribir al margen de la ley. En *Actas y Memoria del CILELIJ (1º Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil)* (pp. 497-514). Santiago de Chile: Fundación SM.
- Cobo, C., y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2008). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Derrida, J. (1997). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Fish, S. (1982). *Is There a Text in This Class?* Cambridge: Harvard University Press.
- Foucault, M. (1999). ¿Qué es un autor? En M. Foucault *Entre filosofía y literatura. Obras esenciales, Volumen I* (pp. 329-360). Barcelona: Paidós.
- Gee, J., y Hayes, E. (2012). Nurturing Affinity Spaces and Game-based Learning. En C. Steinkuehler, K. Squire, y S. Barab (eds.), *Games, Learning, and Society: Learning and Meaning in the Digital Age* (pp. 129-153). Cambridge: Cambridge University Press.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Gil, A. (2012). +Narrativa(s). *Intermediaciones: novela, cine, cómic y videojuegos en el ámbito hispánico*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Guerrero, M. (2014). Webs televisivas y sus usuarios: un lugar para la narrativa transmedia. Los casos de “Águila Roja” y “Juegos de Tronos” en España. *Nueva Época*, 21, 239-267. Recuperado de <https://bit.ly/3jF4GZB>.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2009). *Fans, bloggers y videojuegos*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2010). *Piratas de Textos: Fans, Cultura participativa y televisión*. Barcelona: Paidós.

- Knobel, M., y Lankshear, C. (2011). Remix: la nueva escritura popular. *Cuadernos Comillas*, (1), 105-126. Recuperado de <https://bit.ly/2DaLqmT>.
- Kristeva, J. (1969). *Semiotiké: recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil.
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0*. Barcelona: Paidós.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 11, 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01.
- Lluch, G., y Acosta, M. (2012). Conversaciones sobre lecturas en la Web 2.0: el caso de Laura Gallego. Análisis discursivo de conversaciones virtuales entre adolescentes. En J. Díaz Armas (ed.), *Lecturas para el nuevo siglo* (pp. 37-52). La Laguna: Servicios de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Pajares, S. (1997). Las posibilidades de la narrativa hipertextual. *Espéculo: revista de estudios literarios*, 6. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajares.htm
- Riffaterre, M. (1976). *Ensayos de estilística estructural*. Barcelona: Seix Barral.
- Sánchez-García, S., Lluch, G., y Del Río, T. (2013). La lectura en la web 2.0. Estudio de caso: Los blogs en el Reto Delirium. *@tic.Revista d'innovació educativa*, 10. <https://doi.org/10.7203/attic.10.1783>
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Prácticas lectoras en la era digital: ¿Por qué participan los usuarios en espacios de afinidad? Estudio exploratorio

Anastasio García-Roca y Ester Marcilla Pedreño

Reading practices in the digital age: Why do users participate in affinity spaces? Exploratory study

Anastasio Garcia Roca y Ester Marcilla Pedreño

SÍNTESIS
libros
de

Nuevos modos de lectura en la era digital

José M. de Amo Sánchez-Fortún (coord.)



Psicología/
Educación


EDITORIAL
SÍNTESIS

6

Prácticas lectoras en la era digital: ¿por qué participan los usuarios en espacios de afinidad? Estudio exploratorio

Anastasio García Roca y Ester Marcilla Pedreño

En este capítulo se presenta un estudio de investigación cuyo objetivo principal ha sido explorar las prácticas lectoras y de escritura surgidas en la era digital que implican un modelo de aprendizaje social de primer orden. Para ello, se ha diseñado una metodología interactiva de carácter cualitativo en la que hemos establecido el diseño de investigación, las técnicas e instrumentos de recogida de datos, así como la muestra y herramientas para su análisis.

Se ha elaborado una entrevista semiestructurada con diferentes bloques de preguntas abiertas y aplicado a dos usuarias para quienes la visita a espacios de afinidad es una actividad propia de su vida cotidiana. Los datos se han procesado con el *software ATLAS.ti*, programa para investigación cualitativa. Tras el análisis, se han establecido tres grandes categorías (afiliación, formas de participar y proceso de recepción) que han arrojado información acerca de las razones, motivaciones y mecanismos utilizados para la interacción en escenarios de afinidad lectora y de escritura. Las conclusiones a las que se ha llegado tienen una importante aplicabilidad en el ámbito educativo, ya que permiten diseñar propuestas de innovación relacionadas con los procesos de lectura y escritura en el aula, con las que desarrollar la competencia lectora y de escritura y, por ende, la digital.

Palabras clave: espacio de afinidad, lectura, nuevos alfabetismos, contenidos generados por los usuarios, *BookTube*.

Resumen

En este capítulo se presenta un estudio de investigación cuyo objetivo principal ha sido explorar las prácticas lectoras y escritoras surgidas en la era digital que implican un modelo de aprendizaje social de primer orden. Para ello, se ha diseñado una metodología interactiva de carácter cualitativo en la que hemos establecido el diseño de investigación, las técnicas e instrumentos de recogida de datos, así como la muestra y herramientas para su análisis.

Se ha elaborado una entrevista semiestructurada con diferentes bloques de preguntas abiertas y aplicado a dos usuarias para quienes la visita a espacios de afinidad es una actividad propia de su vida cotidiana. Los datos se han procesado con el software *Atlas.ti*, programa para investigación cualitativa. Tras el análisis, se han establecido tres grandes categorías: afiliación, formas de participar y proceso de recepción, que han arrojado información acerca de las razones, motivaciones y mecanismos utilizados para la interacción en escenarios de afinidad lectora y escritora. Las conclusiones a las que se ha llegado tienen una importante aplicabilidad en el ámbito educativo ya que permiten diseñar propuestas de innovación relacionadas con los procesos de lectura y escritura en el aula, con las que desarrollar la competencia lectora y escritora y, por ende, la digital.

Palabras clave: #EspacioDeAfinidad, #Lectura, #NuevosAlfabetismos, #ContenidosGeneradosPorLosUsuarios, #BookTube.

Abstract

This chapter presents a research study whose main objective has been to explore the reading and writing practices that emerged in the digital age that involve a first-rate social learning model. To do this, a qualitative interactive methodology has been designed in which we have established the research design, data collection techniques and instruments, as well as the sample and tools for its analysis.

A semi-structured interview has been prepared with different blocks of open questions and applied to two users for whom visiting affinity spaces is an activity typical of their daily life. The data has been processed with the *Atlas.ti* software, a program for qualitative research. After the analysis, three main categories have been established: affiliation, ways of participating, and the reception process, which have yielded information about the reasons, motivations, and mechanisms used for interaction in scenarios of reading and writing affinity. The conclusions that have been reached have an important applicability in the educational field since they allow the design of innovation proposals related to the reading and writing processes in the classroom, with which to develop reading and writing skills and, therefore, the digital.

Keywords: #AffinitySpace, #Reading, #NewLiteracies, #UserGeneratedContent, #BookTube.

1. Introducción

Los aspectos y tópicos que se analizan en este trabajo forman parte de un estudio de mayor envergadura centrado en cómo aplicar las potencialidades del aprendizaje informal que se produce dentro de los espacios de afinidad en el escenario formal del aula y la manera de acometer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la sociedad de la información.

El desarrollo y uso generalizado de las tecnologías digitales de la información y la comunicación han modificado sustancialmente nuestra forma de interactuar en sociedad. Esto ha producido, como indica G. Kress, que se registre un potente desplazamiento con respecto a la situación tradicional de dominio del libro (2005: 1). Ahora es la pantalla y los dispositivos electrónicos quienes comienzan a ocupar el centro del polisistema cultural. La participación en redes sociales, las conversaciones en aplicaciones móviles, la escritura en comunidades virtuales de *fanfiction*... se han convertido en actividades de nuestra vida cotidiana (Lankshear y Knobel, 2010).

Este desplazamiento ha revolucionado las formas de representar y comunicar. Son la interactividad y la hipertextualidad las cualidades que definen ahora las prácticas lectoras y escritoras. No solo el proceso de recepción deja de ser una actividad cognitiva sin retroalimentación directa con el emisor (autor), sino que además la escritura comienza a realizarse desde planteamientos colaborativos y con una estructura abierta que permite el enriquecimiento y la expansión textual mediante la coautoría.

En este sentido, la red, por sus características, permite reunir a un gran número de internautas en un mismo espacio (virtual). Esto permite a los usuarios agruparse de forma voluntaria en comunidades virtuales que, en muchas ocasiones, lo hacen en torno a intereses, aficiones o afinidades con independencia de las proximidades geográficas y de las pertenencias institucionales (Lévy, 2007).

Un simple vistazo a las cifras de usuarios en plataformas, aplicaciones digitales, redes sociales y sitios web de lectura y escritura en general permite tener una idea clara del interés, la fascinación, el poder y las oportunidades expresivas que generan. En este sentido, la *app* de *Wattpad* posee 100 millones de descargas solo en *Google Play*; la web www.fanfiction.net

almacena casi de 800 000 *fanfics* únicamente de la saga *Harry Potter*, *LasPalabrasDeFa* acumula 360 000 suscriptores en su canal de *YouTube*, la cuenta de *Twitter* de *J. K. Rowling* tiene 15 millones de seguidores y la página web *Goodreads* tiene 80 millones de usuarios registrados. El eje sobre el que gravita toda esta cantidad ingente de personas interconectadas es la lectura y la escritura. Se generan verdaderas comunidades de conocimiento en torno a una afinidad concreta, donde se hacen lecturas conjuntas, se negocian los significados, se comparten opiniones, se amplían, modifican, reescriben los textos, etc. En estos escenarios, los usuarios desarrollan de manera conjunta e informal las competencias lectora, escritora y literaria.

Esta reflexión conduce necesariamente a interrogantes educativos de gran calado: ¿Cómo aprovecha la escuela este extraordinario potencial formativo? ¿Es consciente la educación formal de estos cambios? ¿Es posible que los centros educativos apuesten decididamente por propuestas innovadoras que se apropien de estas posibilidades formativas?

Es ya un lugar común afirmar que las instituciones educativas rehúyen (y esto va en su propio detrimento) muchas de las potencialidades que brinda la era digital. Estas aún no han sido capaces de integrar los avances tecnológicos experimentados en las últimas décadas en metodologías docentes eficaces que tengan en cuenta las nuevas prácticas letradas en el aula. La concreción práctica y la reflexión sobre esta propia práctica permiten establecer un puente necesario entre el alumnado del siglo XXI (definido como nativo digital), las formas de aprender y la doxa o el conocimiento institucional que debe generarse en el aula.

Internet y las nuevas tecnologías han alterado profundamente el panorama cultural y educativo. No solo los docentes y las escuelas dejan de tener el monopolio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que prácticamente todo conocimiento se encuentra al alcance de unos pocos clics. De este modo, se desarrollan nuevos entornos de aprendizaje afines a los objetivos de la educación institucionalizada.

2. Justificación

Entre las propuestas de investigación más interesantes y necesarias en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, se encuentra la de explorar las creencias del profesorado acerca de estos nuevos alfabetismos y de cómo desarrollarlos en el aula. De esta forma, se podría tener una visión más comprensiva de las prácticas pedagógicas. Indudablemente, el docente posee un sistema hiperconectado de conocimientos (integrado

por saberes, presuposiciones, representaciones, percepciones, creencias, convicciones, opiniones reflexiones, actitudes, expectativas, etc.) que utiliza activamente en el ejercicio de su desarrollo profesional (Rojas, 2014; Woods, 1996). Este conocimiento, que puede ser declarado expresamente o no por el maestro, se pone en funcionamiento cuando se diseña e “implementa” del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando se toman decisiones según las interacciones que surjan en clase... (Wanlin, 2009). Este conocimiento se forma a partir de la experiencia, del saber científico en el que se haya formado, del contexto social y cultural del individuo, de las inferencias lógicas, etc. (van Dijk, 1999; Puchta, 2000). Este complejo sistema comienza a gestionarse y expandirse desde la infancia: por medio de la observación de conductas y la interacción con personas significativas (familia, iguales, profesorado...). La interpretación que el niño haga sobre las conductas percibidas conformará la base de estas construcciones mentales (Puchta, 2000).

Partiendo de este constructo, la función de las creencias (que tienen un valor interpretativo y evaluativo) es representar la realidad desde nuestra perspectiva, así como orientar y guiar nuestras acciones o decisiones (Ramos, 2007: 18). Como se ha comentado más arriba, las creencias están limitadas por el entorno cultural al que pertenece el individuo; son resistentes al cambio y difíciles de medir; además, no son inamovibles: influyen sobre otros aspectos personales del individuo, actitudes y valores.

En este sentido, urgen investigaciones que describan este complejo sistema mental del docente con respecto a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a los enfoques didácticos relacionados con la lectura y la escritura, así como a la idea de cultura participativa y su funcionalidad formativa. Se necesitan, además, observar la relación entre lo que cree el profesor a este respecto y lo que hace en el aula en cuestión de prácticas letradas. Desde esta perspectiva, no se trata de hacer hincapié en la incongruencia, incoherencia o distancia visible entre ambos elementos (creencias y actuación), sino que se busca mirar o adoptar una óptica más comprensiva, holística, compleja e integradora de la práctica escolar.

Otra de las líneas de investigación que puede arrojar luz en la cuestión relacionada con la funcionalidad formativa de los espacios de afinidad es el estudio de la motivación. Poder entender las conductas motivadas de los internautas puede permitir ver su aplicabilidad en el aula a la hora de desarrollar la competencia lectora y escritora de los estudiantes.

Este comportamiento, conducta y/o actitud no son otra cosa, en nuestro caso, que la motivación del individuo por participar en una comunidad letrada virtual. Parafraseando a Hilgard, Atkinson y Atkinson (1979, cit. por Palomino, 2012: 13), la motivación ha de entenderse como el propósito que impulsa una acción concreta, es decir, se trata de un conjunto de factores que vigorizan la conducta y le dan una dirección. En Internet esta motivación puede tener unas características bien distintas a la que se puede tener en la práctica real cotidiana o en el escenario escolar centrado en el texto impreso.

Sea como fuere, la motivación no se define como algo meramente observable, sino como un constructo hipotético e inferencial (Ball, 1977), en el que se incardina un conjunto de factores internos o externos que guían y precisan en gran parte las (inter)acciones de un internauta. Decir que este no se muestra muy motivado hacia una acción participativa en red no deja de ser una interpretación subjetiva del fenómeno o hecho observado, ya que el alto grado de “inactividad” puede deberse, no necesariamente a su desmotivación, sino a que su rol en este escenario es más de “merodeador” o espectador de los procesos de cooperación de otros usuarios. En la dinámica del grupo o comunidad virtual, cada uno de sus miembros puede elegir la forma de participación que mejor se adapte a sus cualidades, perfil o intereses en ese momento.

En el debate teórico acerca de las motivaciones extrínsecas e intrínsecas, debe indicarse que fue a mediados del siglo XX cuando la explicación de la conducta a partir de causas fundamentalmente externas empezó a decaer; se retomará la explicación del comportamiento a partir de factores internos al individuo. La causalidad de la conducta es descrita a través de la complejidad de diversos procesos mentales. Atendiendo al proceso que nos ocupa, se han realizado distintos trabajos para comprender los factores que influyen en su desarrollo. En este apartado comentaremos las contribuciones más relevantes.

Arnold y Brown (2000, en Palomino 2012, 14) señalan que la motivación intrínseca procede de recompensas internas: el interés por la tarea, la curiosidad y el gozo que produce realizar una actividad por sí misma. Por su parte, la motivación extrínseca procede de recompensas o incentivos externos como el dinero o la aprobación de los demás.

En esta investigación, ambos tipos de motivaciones se van a caracterizar por tener elementos positivos, por un lado el placer y eficacia en el

desarrollo de la tarea (motivación intrínseca) favorecerá la necesidad de comenzar o continuar las actividades que es posible realizar en espacios de afinidad, y por otro lado, la posibilidad de obtener recompensas o un reconocimiento social dentro de la comunidad a través de “me gusta”, “favoritos”, etc. (motivación extrínseca) aumentará la permanencia en la misma. Desde esta óptica, la utilización de herramientas cualitativas favorece el conocimiento de los puntos de vista de los usuarios, así como relacionar unas variables con otras; así se comprenden las actividades y conductas de los individuos que utilizan espacios de afinidad lectora para ampliar su proceso de recepción.

Entre las investigaciones más recientes, cabe destacar la relacionada con la motivación para el ocio. En su acepción 3ª, el Diccionario de la RAE define el ocio como “Diversión u ocupación reposada, especialmente en obras de ingenio, porque estas se toman regularmente por descanso de otras tareas”. Se trata de actividades placenteras que se realizan de manera voluntaria. En torno a ella se han creado algunas propuestas teóricas interesantes: por ejemplo, la teoría del flujo (Csikzentmihalyi y Csikzentmihalyi, 1988; Csikzentmihalyi, 1997). En ella se establece que existen interacciones que producen placer y diversión, que se realizan en nuestro tiempo de ocio. En ellas se genera un placentero estado de implicación y concentración profunda en la tarea (Chóliz, 2004: 38) llamado flujo. Para que el flujo sea óptimo debe haber una relación equilibrada entre el desafío y las habilidades del individuo.

En las últimas décadas se han realizado interesantes estudios que muestran la relación directa entre las actividades de ocio y la necesidad de comenzar, reforzar, ampliar y mantener los contactos sociales Hills y Argyle (1998a y 1998b). Muchos usuarios participan en los escenarios para alcanzar dos metas: divertirse en su tiempo libre y ser apoyados socialmente. La motivación crece cuando se pone en contacto con gente que tiene sus mismas aficiones o intereses. Se genera así una comunidad o grupo donde:

- Se elaboran espacios amigables para la planificación creativa de nuevas lecturas y nuevos contenidos.
- Se planifican propuestas de participación colaborativa en las que resaltan la recreación de hipotextos, por ejemplo, y se trazan redes hipertextuales.

- Se actúa como una auténtica inteligencia colectiva dentro de la cual se asignan los trabajos y se distribuyen las responsabilidades comunitarias que cada miembro debe asumir.
- Se constituyen grupos concentrados en objetivos, intereses y pasiones, de tal manera que los usuarios interactúan para ampliar, comentar, debatir, etc. las informaciones y/o los contenidos.
- Dadas las características del soporte, todo movimiento queda reflejado en la pantalla, de este modo se genera un incremento de la eficacia a través de esa visión permanente.
- Una de las grandes fortalezas de los espacios de afinidad es que se respeta y conviven participantes de diferente perfil. La existencia de estas diferencias se ve como una oportunidad y no como un obstáculo en la construcción de los contenidos (Czikszentmihalyi, 1997).

3. Objetivos

El propósito de nuestra investigación es una exploración descriptiva en la que se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta:

- ¿Cuáles son las razones y/o motivos que inducen a los usuarios a participar en espacios de afinidad apasionada relacionados con la lectura y la escritura?

La respuesta a este interrogante ayudará al profesorado a diseñar y a desarrollar propuestas de innovación educativa que partan de los intereses del alumnado y desarrollen sus competencias lectora y escritora.

El objetivo general que se ha planteado en esta investigación ha sido:

Explorar las prácticas lectoras y escritoras surgidas en la era digital que implican un modelo de aprendizaje informal.

Para la consecución de este objetivo general, se han establecido una serie de objetivos específicos que responden a la pregunta de partida. Estos se desglosan de la siguiente manera:

- Describir las razones, motivaciones y mecanismos utilizados para la interacción en escenarios de afinidad lectora y escritora.

- Examinar los rasgos y modelos de comportamiento que conforman la identidad de grupos o comunidades lectoras en Internet.
- Explorar el rol de la comunidad en la construcción del canon de lectura de sus usuarios.

4. Metodología

En consecuencia, y para estar en concordancia con el propósito y el carácter inductivo de este estudio, es necesario incorporar métodos, técnicas e instrumentos acordes a la investigación interactiva (McMillan y Schumacher, 2005). Desde esta óptica, seleccionamos la modalidad de investigación etnográfica, ya que buscamos la descripción e interpretación de un grupo o sistema cultural o social (McMillan y Schumacher, 2005: 44). Como investigadores cualitativos, entendemos la realidad como una construcción social; es decir, las percepciones de los individuos son aquello que consideran real y que dirige sus acciones, pensamientos, emociones, sentimientos, etc. (p. 401).

4.1. *Participantes*

Por la propia naturaleza exploratoria del proyecto, la selección de los participantes ha sido determinada de forma intencional y se ha orientado por el principio de pertinencia, es decir, se ha optado por llevar a cabo un método de *muestreo por conveniencia* en el que se han identificado a aquellos informantes que tienen relación directa con el tema de investigación y que pueden aportar la mayor y mejor cantidad de información. Desde esta perspectiva, en el estudio han colaborado dos jóvenes participantes de sexo femenino, con edades comprendidas entre los 21 y 23 años. Ambas se consideran lectoras asiduas y muestran un alto interés por los temas centrales de este trabajo. Por esta razón y debido a que poseen gran cantidad de conocimientos, se las ha considerado informantes clave o fuentes primarias de información.

4.2. *Instrumentos y técnicas para la recogida de datos*

El método cualitativo ofrece multitud de estrategias, instrumentos y sistemas para abordar la recogida de datos. Como ya hemos comentado, confiamos en la estrategia multimétodo, es decir, varias técnicas de recopilación de información en nuestro estudio (observación, entrevistas, análisis de contenido) con el fin de lograr la triangulación de los datos. De entre ellas hemos seleccionado:

- La entrevista como método central y, más concretamente, la semiestructurada, individual y de tipo presencial.
- La observación de las actuaciones de las participantes en sus contextos digitales. Puesto que el escenario social interactivo es demasiado complejo y sutil para observarlo y captarlo todo nos hemos limitado a aquellas entradas realizadas por nuestras participantes. Se trata principalmente de aquellas interacciones en *twitter* (retuiteos, favs, compartir, publicar) y *bookstagram* (me gusta, comentar, publicar, etc.). El análisis de estos datos observados ha permitido corroborar las afirmaciones vertidas en sendas entrevistas.
- Selección y análisis de artefactos. Se han tenido en cuenta aquellas manifestaciones artísticas y/o literarias realizadas por las participantes (*fanart*) y que describen perfectamente la manera de interactuar en las comunidades, sus experiencias y sus propuestas hipertextuales. Una vez seleccionadas, hemos solicitado a las participantes que las registren en forma de cuaderno de trabajo, anotaciones, plantillas hipotextuales, etc. Estos objetos, en definitiva, son elementos que revelan procesos lectoescritores, significados...

Para la validez instrumental de la entrevista recurrimos a un juicio de expertos, en su mayoría docentes universitarios, especialistas en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Una vez valorada la pertinencia, claridad y coherencia de las preguntas y teniendo en cuenta las observaciones y recomendaciones anotadas, la entrevista se estructura de la siguiente manera:

| Estructura de la entrevista | |
|------------------------------------|--|
| 1. Preferencias lectoras | |
| 2. Proceso de lectura | Antes de la lectura Durante la lectura Después de la lectura |
| 3. Redes sociales | |
| 4. Comunidades de lectores | |
| 5. Actividad en red | |

Tabla 3: Estructura de la entrevista

El análisis de los datos recogidos se realizó haciendo uso de una metodología cualitativo-interpretativa (McMillan y Schumacher, 2005) a través del software *ATLAS.ti*, versión 7.

La lista de categorías con la que se inició el análisis parte de dos grandes grupos: por un lado, aquellas relacionadas con las motivaciones que tienen los jóvenes para acceder a las comunidades de seguidores y, por otro, las razones de participación en espacios virtuales de los mismos.

1. Motivación (McClelland, 1989; Dalton, Hoyle y Watts, 2007)

1.1. *Motivación intrínseca*

1.1.1. Motivación para el ocio

1.2. *Motivación extrínseca*

2. Razones de participación (o no) en espacios virtuales (Jenkins, 2009:9; Gee y Hayes, 2012; Nonnecke y Preece, 2001: 7; Guerrero-Pico, 2014; García-Roca, 2016)

2.1. *Afiliaciones*

2.1.1. *Afinidad e identificación*. Similitud o coincidencia de caracteres, opiniones, edades, gustos, etc.

2.1.2. *Obtención de reconocimiento social dentro del grupo*: a través de “me gustas”, etc. Los usuarios reciben ánimos de un público y la retroalimentación de sus compañeros, a pesar de que todo el mundo juega dos papeles en distintos momentos.

2.1.3. *Evolución de la comunidad*

2.1.4. *Evolución personal dentro de la comunidad*: Los entrevistados articulan o diferencian dos periodos específicos en la vida de su membresía. El primero es cuando se empieza a conocer el grupo y el segundo es durante el tiempo en el que se abandona al grupo: disminución del interés e implicación en el grupo, mientras conocen el grupo...

2.2. *Formas de participación*¹. Los usuarios pueden participar de manera tangencial en algunos aspectos y de forma central en otros [...]. A veces guían y tutorizan y otras siguen y son tutorizados.

2.2.1. *Expresiones o productos creativos*: Creación de *fanfictions*, *fan art*, juegos de rol narrativo, etc.

2.2.2. *Resolución de problemas de manera colaborativa*, a través de la creación de wikis en las que reunir y categorizar la información relacionada con un tema.

2.2.2.1. *Conocimiento “distribuido”* (o colectivo). Se trata de un conjunto de conocimientos que poseen los miembros de una comunidad o espacio, disponibles para la resolución de problemas.

2.2.3. *Comentar, compartir y recomendar*, mediante las conversaciones generadas en las redes sociales en torno a un autor, obra o temática.

2.3. *Recepción*

2.3.1. *Ampliar* (leer *fanfiction*)

2.3.2. *Paratexto*

2.3.3. *Lurker*: usuarios que prefieren visitar espacios de afinidad con una participación silente.

2.3.3.1. *Carácter del miembro*:

2.3.3.1.1. *Personal*: Las razones generalmente reflejan su deseo de no exponerse públicamente: permanecer en el anonimato y/o preservar privacidad y seguridad, ser vergonzoso, no puede ofender, tiene dificultades del idioma...

- 2.3.3.1.2. *Relación con el grupo*: describe cómo los individuos se ven a sí mismos en relación con el grupo, o socialmente o desde una perspectiva informativa. La relación con el grupo o inhibe su participación pública o reduce su necesidad de participar: no se siente parte del grupo, no tiene nada que ofrecer, le falta experiencia para responder pero es capaz de cuestionar, sabe que las dudas de los demás serán respondidas así que no necesita preguntar.
- 2.3.3.1.3. *Intención desde el inicio*: Hay razones por las que los participantes acechan desde el inicio. 7 de cada 10 participantes lo hicieron y dieron muchas razones para ello: nunca pretendía “postear” desde el inicio, ninguna necesidad específica de postear, no está motivado para hacerlo, reducir la participación/compromiso, es decir, postear es una forma de compromiso con el grupo.
- 2.3.3.1.4. *Las restricciones externas*: falta de tiempo y condiciones de trabajo.
- 2.3.3.2. *Características del grupo*. Describe las razones de acechar relacionadas con las características del grupo:
 - 2.3.3.2.1. *Intrusismo y estilo de moderación*

Tabla 4: Categorías iniciales de análisis

La codificación interactiva y exhaustiva de las entrevistas transcritas nos ha permitido comprender e interpretar las complejas relaciones que pueden establecerse entre los participantes, sus hábitos y gustos lectores, sus interacciones, sus pensamientos, sus motivaciones, presuposiciones y conocimientos relacionados con los hipertextos, así como extraer conclusiones.

5. Resultados

5.1. Afiliación

Una de las categorías más importantes que aparece en la red conceptual y que se ha desarrollado durante el análisis de los datos es la

¹ Los roles son intercambiables. En un espacio de afinidad, la gente a veces conduce, a veces sigue, a veces guía, a veces se tutoriza, a veces enseña, aprende a veces, a veces hace preguntas, a veces responde a ellos, a veces alienta, y a veces anima.

relacionada con la afiliación o sentimiento de comunidad. De este modo, podemos diferenciar tres subcategorías asociadas a la de “afiliación”: a) comunidades de seguidores; b) afinidad e identificación y c) plataformas y redes.

Como se ha comentado en el marco teórico, la motivación de afiliación resalta la importancia de pertenecer a un grupo y sentir que se forma parte de algo junto a otras personas. Las participantes se definen a sí mismas como miembros de comunidades como *potterheads* (seguidores de la saga de *Harry Potter*) o *BookTube*. En el primer caso, no se reúnen en un espacio concreto como *Pottermore*. De hecho, ninguna de las participantes visita habitualmente el espacio oficial, sino que optan por redes sociales como *Twitter* o páginas virtuales en general para continuar formando parte de esa comunidad. En el caso de *BookTube*, sí se reúnen en torno a una plataforma específica. En este sentido, debe indicarse que la preferencia por estos espacios no oficiales viene determinada porque le ofrecen mayores retos o desafíos y se adecúan a sus capacidades e interés.

Los espacios de afinidad permiten reunir a multitud de personas con objeto de crear un grupo de usuarios con características, aficiones o gustos comunes. Las dos participantes consideran que es muy satisfactorio visitar estas webs y encontrar a personas con gustos u opiniones compartidos. Desde esta perspectiva, genera en ellas una motivación intrínseca el sentimiento de comunidad que les produce y el hecho de coincidir en la valoración de obras o autores. Esta idea podemos observarla en el comentario que hizo Lorena [E2]:

Cuando te coinciden las opiniones como que te da así alegría, que dices, por ejemplo: en el mundo *BookTube*, pues si alguien te dice [...] si te gustó este libro, te gustará este, y entonces dices tú, pues a ver qué pasa, voy a leérmelo, y cuando ves que, efectivamente, parece que tienes los gustos iguales, iguales, iguales que otra persona, pues eso está bien. Y... sobre todo por el sentimiento de sentirte parte de... [E2]

Además, esto permite, no solo leer comentarios u opiniones de otros usuarios sino, establecer una relación de carácter temporal cuyos únicos fines es el intercambio de opiniones, impresiones o emociones relacionadas con las obras que han leído o que están disfrutando. Esto retroalimenta aún más el sentimiento de comunidad en torno a un autor, obra o temática. En este sentido, Raquel [E1] consideraba:

[...] Además... sienta muy bien que tú llegues a una página web o algún sitio y que pongas - ¡Buaah, me ha encantado no sé qué! Y que alguien diga - ¡Ah, pues a mí también! Pues ya te sientes que esa persona es tu mejor amiga para toda la vida y que podéis hablar de todo [...] Normalmente en todo ese tipo de páginas te arropas mucho porque como se supone que tú has entrado ahí [espacio de afinidad relacionado con un autor u obra] porque te gusta mucho el libro y a esa gente también [...] Sí, te puedes sentir parte del grupo aunque sea totalmente efímero y tal, pero en ese momento pues te da mucho gusto el poder compartir lo que sientes ahí [...] te hace sentir que estás dentro de ese círculo. [E1]

A esto hay añadir que se forman (sub)grupos que dividen la comunidad en función de sus creencias o pensamientos. Por ejemplo, Raquel afirmaba que dentro de los seguidores y *fans* de la saga *Crepúsculo* había dos grandes grupos formados en función de sus preferencias argumentales y que cada uno seguía cauces distintos: “Había dos bandos [...] yo siempre he estado de parte del vampiro. [...] en el grupo de chicas que amaban al licántropo no entraba.” [E1]

En este sentido, las plataformas o redes sociales preferidas de las dos entrevistadas son:

- *Twitter* ya que permite una comunicación inmediata (mensajes cortos y constante actualización); está abierta a todo el mundo y posibilita reunir a un grupo de personas que hablan sobre un tema específico utilizando los hashtags.
- *YouTube*, y más concretamente la comunidad *BookTube*. Los usuarios se han convertido en los líderes de opinión y críticos literarios que siguen los lectores jóvenes y adolescentes. Esto no solo posibilita la creación de videoblogs en los que realizar críticas literarias, recomendaciones de todo tipo, comentarios de las obras o contar la experiencia vivida relacionada con los textos que han leído, sino que se generan comunidades de lectores reunidos en torno a un lector:

Yo soy muy pero que muy fan de *YouTube* y en *YouTube* hay una comunidad que se llama *BookTube* que va sobre gente que habla de libros, entonces estoy superenganchadísima, me veo todos los vídeos de todo el mundo, hablando sobre los libros que han leído ese

mes, los libros que han adquirido ese mes, entonces pues mis lecturas salen de ahí...[E1]

El código más relevante y con mayor número de interrelaciones es el de la opinión del grupo. Los usuarios se guían fundamentalmente por la opinión de las comunidades de lectores que, entre otros, proponen el canon de la comunidad, la interpretación de los contenidos y la valoración de las obras o autores. En este sentido, conocer las recomendaciones, gustos u opiniones de otros usuarios acerca de una obra, independientemente del espacio en el que estén transmitiendo estas ideas, motiva a las entrevistadas a leer la obra y participar en el espacio comentando la opinión o valoración de la obra tras su lectura. Por eso, la plataforma se convierte en la verdadera dinamizadora de la lectura y la que establece cuáles son los libros que deben o no leerse.

Cuando todos los canales te están recomendando: ¡tienes que leer este libro porque es el mejor libro del mundo [...].! Entonces es imposible que no te pique, aunque sea la curiosidad. [E1]

Yo leí *Cincuenta sobras de Grey* porque todo el mundo estaba: ¡Dios, es el mejor libro del mundo, es erotismo puro [...].! Y yo dije: pues nada, voy a leérmelo. El segundo me lo dejé porque era infumable. Cuando me lo dejé puse un tuit en plan: ha sido insufrible, no puedo seguir leyendo, lo dejo aquí. Recuerdo que este tuit provocó mucha controversia, la gente me decía: ¿por qué lo has dejado? Sigue leyéndolo [...]. [E1]

Las dos entrevistadas, a menos que un autor que les gusta publique alguna obra, leen los libros que les aconsejan en comunidades de lectores. Raquel afirmaba que “casi todos lo que leo son porque me los han recomendado en *BookTube*” [E1]. La gran potencialidad de estas plataformas es que permiten encontrar obras valoradas por personas que comparten afinidades o gustos personales con los usuarios. En este sentido, Lorena sigue las recomendaciones de sus *BookTubers* favoritas ya que “digamos que me fío mucho más de ellas” [E2]. El canon personal, por lo tanto, depende en gran medida de la opinión y valoración del grupo.

Desde esta perspectiva, las entrevistadas sugieren que es gratificante conocer qué opinan otros usuarios acerca de los libros que han leído,

para ver si coinciden que otras opiniones o no. Ambas participantes afirman que hacer esto cada vez que leen un libro les divierte y les permite contrastar las opiniones.

Con el último o penúltimo libro que leí, me metí a leer los comentarios, porque a mí el libro me encantó y dije a ver qué dice la gente. Y claro lees de todo, gente que dice que el libro es malísimo, que vaya decepción, que no sé qué, y a mí que me había encantado, puse un comentario diciendo: ¡pero vamos a ver, cómo es posible! [...]. En realidad, todo esto lo leo porque me divierte, porque me gusta saber si la gente opina exactamente lo mismo que yo, si soy yo la que está loca o son los demás [...]. [E2]

En cualquier caso, a las dos participantes les generaba placer el hecho de pertenecer a una comunidad con la que vivir y experimentar conjuntamente el proceso de recepción y producción convirtiéndolo en una actividad social.

5.2. *Proceso de recepción*

En muchas ocasiones, el objetivo de la formación de una comunidad de seguidores es el de ampliar el proceso de recepción ya sea compartiendo información relacionada con el autor, texto o temática, ya sea profundizando en la obra, adelantando futuros contenidos a través de teorías o filtraciones o incluso ampliando el hipotexto a través de *fanfics*. En este sentido, podemos diferenciar cinco subcategorías asociadas a la de “recepción”: a) paratexto; b) adelantar; c) ampliar; d) profundizar y e) estar informada.

Para las entrevistadas resultaba importante visitar los espacios de afinidad relacionados con la literatura ya que les permitía estar al día de todo lo relacionado con sus autores, comunidades o textos preferidos. Lorena afirmaba que “sé a qué cuentas [*Twitter*] tengo que seguir, aunque no sean oficiales, y ahí me entero de todo” [E2]. Además, es posible saber de qué se está hablando en un momento determinado con la búsqueda de palabras clave o *hashtags*, así como con la consulta de *trending topics*. Precisamente esa es una de las características que más valoran las participantes que reconocían que querían estar informadas de forma actualizada: “lo que más me gusta es la inmediatez, o sea tú te metes en todos los *trending topics* y palabras clave, y es que sabes lo que estás pasando al momento” [E2]. Esto es especialmente relevante durante los estrenos de películas, series de

televisión o eventos importantes que ocurren en un periodo de tiempo puntual.

A esto hay que añadir que ambas esperan con impaciencia la publicación de la próxima obra de J. K. Rowling titulada *Harry Potter y el Niño Maldito*. En este sentido, la impaciencia y la curiosidad (motivación intrínseca) les provoca la necesidad de estar interesadas en todas aquellas filtraciones, adelantos o rumores que puedan existir relacionados con futuros contenidos: “yo la estoy esperando como agua de mayo [...] donde haya la mínima información, ahí estoy yo para leerla” [E1]. Del mismo modo, se muestran interesadas por todos aquellos elementos paratextuales como las entrevistas a los autores o actores, declaraciones, comentarios en redes sociales de los productores...

En un programa, hicieron una entrevista con los actores, con uno de los guionistas, entonces el guionista iba adelantado cosas, [...] yo ahí superentregada, a ver qué decía y tal, de cómo iban a evolucionar los personajes, las tramas nuevas, [...] y claro pues eso sí que me interesa bastante, aunque luego no hay tanta sorpresa, pero sí que me gusta, las filtraciones me encantan, vamos. [E2]

Por otro lado, los espacios de afinidad permiten la creación de grupos que actúan como una inteligencia colectiva y una comunidad interpretativa. De esto modo, es posible profundizar en el texto de tal modo que sería imposible de forma individual. Las participantes pueden leer interpretaciones de otros usuarios con competencias lecto-literarias más desarrolladas. De hecho, una de ellas nos cuenta su experiencia con el final de la serie televisiva *Perdidos*:

El final no lo entendí y me metí en Internet. De hecho, esa misma noche fue, y me tiré no sé cuántas horas leyendo teorías superdisparatadas. Al final acabé entendiéndolo todo. Tiempo después, por casualidad, descubrí que había vídeos en *YouTube* en plan recopilando momentos para que tú vieras que esa teoría era así. [E2]

Raquel cuenta que en la obra *Bajo la misma estrella* de John Green identificó muchas de las “metáforas” que aparecían en el texto pero que encontró un vídeo en *YouTube* en las que se detallaban y enumeraban las “metáforas” que había encontrado el *youtuber* y compartía su interpretación: “yo recuerdo estar pausando el vídeo y buscar en el libro a ver qué era y decir: ¡Hostia pues de esto no me he dado cuenta! ¡Qué fuerte que el

autor quiera explicar tantas cosas con una frase!” [E1]. Esto permite no solo disfrutar del texto a través de relecturas, sino comprender y alcanzar interpretaciones de los textos de forma colectiva.

En otras ocasiones, los usuarios comparten sus teorías explicativas con una sólida fundamentación en el texto o autor. Para las participantes era divertido leer esas interpretaciones, aunque en algunos casos son muy personales y poco creíbles, pero era una forma de seguir disfrutando del texto, replanteando los hechos o tratando de dilatar la experiencia o proceso de recepción. Lorena afirmaba que había teorías e interpretaciones realistas que conseguían convencerla por sus argumentos; otras, en cambio, las consideraba disparatadas. Asimismo, deseaba que algunas fueran reales y otras erróneas. En cualquier caso, le divertía continuar leyendo cosas acerca de sus obras favoritas.

Sí, le daba muchas vueltas, muchas historias, ya te digo paranoias que al final nunca llegan a nada, pero yo feliz porque seguía dentro del mundillo ¿no? Y sí, todo intento era poco para que las historias no terminaran. [E1]

Otra forma de ampliar el proceso de recepción es a través de la lectura de propuestas narrativas de otros lectores y escritores de *fanfics*. Raquel se resistía a despedirse de sus personajes favoritos: “Cuando me terminé el libro [saga Crepúsculo] y lo releí 500 veces y no había más dije: - ¡Por Dios, tengo que seguir leyendo mierda de esta!” [E1]. Para ello, buscó *fanfics* realizados por otros usuarios con objeto de continuar con la saga:

Yo podía pasarme la vida entera, o sea, no sé cuántos *fanfics* podía estar siguiendo al mismo tiempo de “parejeos”, de líos, de no sé qué, *fanfics* que estaban dentro del mismo libro, *fanfics* que lo continuaban, que estaban antes. Empecé con *Crepúsculo* y luego ya se fue la bola y ya pues seguí con *Harry Potter*, con *Memorias de Idhüm*, seguía *fanfics* de todos los libros que yo podía leerme, estaba superobsesionada, no dormía por las noches. [E1]

En cambio, para Lorena los *fanfics* no le resultaban tan interesantes ya que no se fiaba de la supuesta calidad literaria que poseían: “¿Quién me dice que mí que eso no lo ha escrito una cría de 12 años que no tiene ni idea de expresarse?” [E2]. Contaba que había leído textos de muy poco

valor estético y para ella era importante que los hipertextos que se generasen tuviesen un mínimo de calidad para no “ensuciar” su imagen sobre el libro:

Prefiero quedarme con el libro original antes que leerme un *fanfics*, pero vamos que ese mundillo es bastante amplio, pero no, la verdad, me llama la atención saber qué se escribe, pero no el *fic* en sí, en plan los temas que trata la gente. [E2]

5.3. *Formas de participar*

En relación con las respuestas dadas por las dos entrevistadas, pueden identificarse diferentes modos de participación en espacios de afinidad. La información transmitida ha dado como resultado cuatro subcategorías asociadas a la de “formas de participar”: a) retroalimentación con el autor; b) expresiones o productos; c) *lurker* y d) comentar, compartir y recomendar.

Uno de los principales modos de participación guarda relación con los productos, creaciones, manifestaciones o expresiones que hacen los usuarios en la comunidad. Raquel utiliza diversas webs para compartir con el resto de los miembros ampliaciones de los textos que ha leído a través de *fanart*. Respecto a esto, afirmó que: “mis redes sociales son, aparte de para mis amigos, las divido como en dos partes, en libros y en todo lo que sea pintar y dibujar”. [E1]

Para hacer sus propias producciones visita páginas de seguidores con la idea de conocer los trabajos que realizan otras personas, pero también para inspirarse y realizar ilustraciones de gran calidad: “son páginas que a mí como que me inspiran muchísimo, veo el trabajo de la demás gente y entonces me inspira a ser tan buenos como ellos”. [E1]

Teniendo en cuenta que la entrevistada afirmó al iniciar la entrevista que el 70% de su tiempo de ocio lo dedicaba a todo lo que engloba Internet, redes sociales, etc. y considerando la respuesta anterior, quisimos conocer si combinaba dos de sus grandes aficiones (leer y dibujar) y, si después de realizar las ilustraciones, la entrevistada hacía llegar su trabajo a los demás. En este sentido, Raquel indicó:

Soy una persona que cuando estoy leyendo algo, normalmente me implicó mucho en esa lectura, entonces a la hora de inspirarme para

pintar casi siempre me van a llegar ideas de lo que tengo más reciente o lo que me ha creado más feeling, entonces pinto sobre eso, y me gusta muchísimo porque intento que lo que tengo en la cabeza poder plasmarlo en el lienzo o en el papel y esto me crea todavía más *feeling*, y entonces lo comparto también, con la idea de que esto sea como un círculo que nunca acaba. [E1]

Al igual que ocurre con la elaboración de *fanart*, podemos encontrar otra forma de realizar producciones, los *fanfictions*. Estos últimos son manifestaciones culturales en la que los *fans* se apropian de los hipotextos y juegan con ellos expandiéndolos, modificándolos o rellenando posibles huecos argumentales. Dichas manifestaciones son compartidas con el resto de la comunidad.

En este marco, una de las participantes manifiesta que se aventuró a realizar un *fanfic*; pero el proceso, a pesar de estar motivada, no fue lo que esperaba.

Cuando llevaba medio *fanfic*, el caso es que tenía sus seguidores, [...] la gente lo leía, pero un día dije ¡qué estás haciendo con tu vida, esto no es para ti! A ti se te da mejor leer o dibujar, y entonces se lo conté a la gente que lo seguía, que mejor no iba a continuar porque a mí no me estaba llenando. Y con el *fanfic* fue así, a mí no me estaba llenando. Yo soy de esas personas que incluso cuando tienen el cuadro terminado, si no me gusta, lo tiro, ¡no me gusta! [...] no le veía a un nivel suficiente como para subir eso a Internet y lo dejé, dejé de hacerlo. [E1]

En este sentido, es necesario destacar que comenzó a realizar el *fanfic* por decisión propia, sin existir ninguna motivación extrínseca. Sin embargo, termina confesando que el reconocimiento social por parte de los seguidores que lo leían se convirtió en una motivación explícita: “procuro subir todo lo que hago a *Instagram*, a *Tumblr* y tal con un *hashtag* para que la gente lo encuentre, para que la gente le dé *likes*, al final lo que buscas es el *like*, ¿no?” [E1].

Otra de las formas de participación que predominan en espacios de afinidad es la retroalimentación. Esta está relacionada con la implicación que tiene el autor en distintas plataformas o redes sociales: “a mí me gusta mucho que los autores sean muy cercanos a sus *fans*, creo que eso les da muchos puntos” [E1]. “Me encanta mirar páginas oficiales, como la

de *Pottermore*, por ejemplo, porque me interesa lo que dice directamente el escritor, curiosidades de sus obras, adelantos...”. [E2]

Para los usuarios que el autor sea el que lleve sus propias redes sociales no solo supone una fuente de nuevos contenidos paratextuales (“Laura Gallego subía de cada libro el primer capítulo [antes de publicarlo], y entonces tú pues lo ibas leyendo” [E2]), sino también permite que los lectores conozcan el proceso de creación del autor: “subía de cada libro las curiosidades, en plan, pues este personaje se iba a llamar así pero al final le cambié el nombre... pues este libro iba a tener otro final” [E2]. Esto potencia el deseo de los usuarios por participar opinando, comentando o creando nuevos contenidos, ya que se genera una relación personal más estrecha entre el autor y sus lectores.

Javier Ruescas, un autor que tiene cuenta en *YouTube*, en *Twitter*, y lleva él mismo todas sus redes sociales [...] Esto te da pie a que tengas como la sensación de que lo conoces, aunque sea mentira, totalmente mentira, pero se hace tan cercana esa relación que incluso te invita a que los lectores queramos comprar sus libros, compartamos nuestras impresiones de los libros, etc. [...] Me encanta que los autores que se den a conocer como personas totalmente normales, totalmente cotidianas y cercanas. [E1]

Por último, con lo que respecta al cuarto elemento de la categoría “formas de participar”, nos centraremos en las respuestas de las entrevistadas que hacen referencia a aquella actividad en la que los usuarios comentan, recomiendan y comparten sensaciones que experimentan durante la lectura.

Considerando la subcategoría previamente presentada, una de las entrevistadas afirmó que “procuro compartir mucho lo que estoy leyendo o mis sensaciones” [E1]. Además, habla de ello como si para ella se hubiese convertido en algo necesario y fundamental:

Yo he tenido la gran suerte de que podía comentar por Internet lo que me parecía y luego cuando llegaba al colegio también, entonces es como un cúmulo de sensaciones y de felicidad que, gracias a Dios, porque si no me hubiese muerto [...]. Yo cuando termino un libro o una serie necesito compartirlo, necesito decirle al mundo la mierda que me ha parecido o lo bien que me lo he pasado leyéndolo, y ese es el secreto de que los libros vayan a más, de que la gente siga hablando y que acabe llegando a ti. [E1]

Como ya hemos mencionado anteriormente, para los usuarios conocer las opiniones de otros conlleva una serie de implicaciones sociales y emocionales que influyen en sus gustos literarios y en sus formas de participar en espacios de afinidad lectora. “Normalmente cuando te coinciden las opiniones como que te da así alegría, sobre todo cuando ves que parece que tienes los gustos iguales que otra persona, eso está bien”. [E2]

Se sienten arropadas por usuarios que no conocen, pero saber que opinan de igual forma que ellas las motiva a seguir en estos espacios, a mantener conversaciones con otras personas y, en definitiva, a “hacer cualquier esfuerzo porque las historias no terminen en el punto final del libro [...]. El poder comentarlo, hablar con otra gente y crear tu propio contenido sobre ese libro, hace que nunca termine y esto es lo más divertido que tiene Internet”. [E1]

Por último, las dos informantes participan de diferentes formas en espacios de afinidad: mientras que Raquel comparte todas las emociones, sensaciones, valoraciones y producciones (*fan arts*) relacionadas con lo que está leyendo, Lorena opta por una participación menos vocal, esporádica e indirecta (*lurker*). Esto, en ningún caso, supone una menor implicación o interés por los textos o autores:

En algún capítulo sí que he dejado algún comentario, pero muy pocas veces, en plan si matan a algún personaje o algo de eso... pongo - ¡¿Pero esto qué es?! Me indigno mucho, pero ya está [...] Soy más observadora. [E2]

Para concluir este apartado, se hace necesario comentar que todas las formas y de participación en la comunidad están vinculados necesariamente al sentimiento o motivación para el ocio. Las participantes expresan el gran placer que les genera las actividades propuestas en los espacios, cómo estas se adecuan a sus capacidades cognitivas e intelectuales y cómo los retos planteados les hacen perder la noción del tiempo. Por lo tanto, esta motivación generada por las propias características del discurso digital se convierte en la base en la que se debe incidir para plantear propuestas educativas de formación lectora, escritora y literaria.

Mira para serte sincera, el 70% de mi tiempo lo gasto en Internet, todo lo que engloba internet, ya sean redes sociales... todo, desde series, películas, me encanta. Pero luego también gasto mucho

tiempo leyendo, yo soy de las típicas que a lo mejor durante el día no lee nada porque trabajo, pero estoy deseando que llegue la noche y quedarme hasta las cinco de la mañana leyendo porque me ha enganchado. [E1]

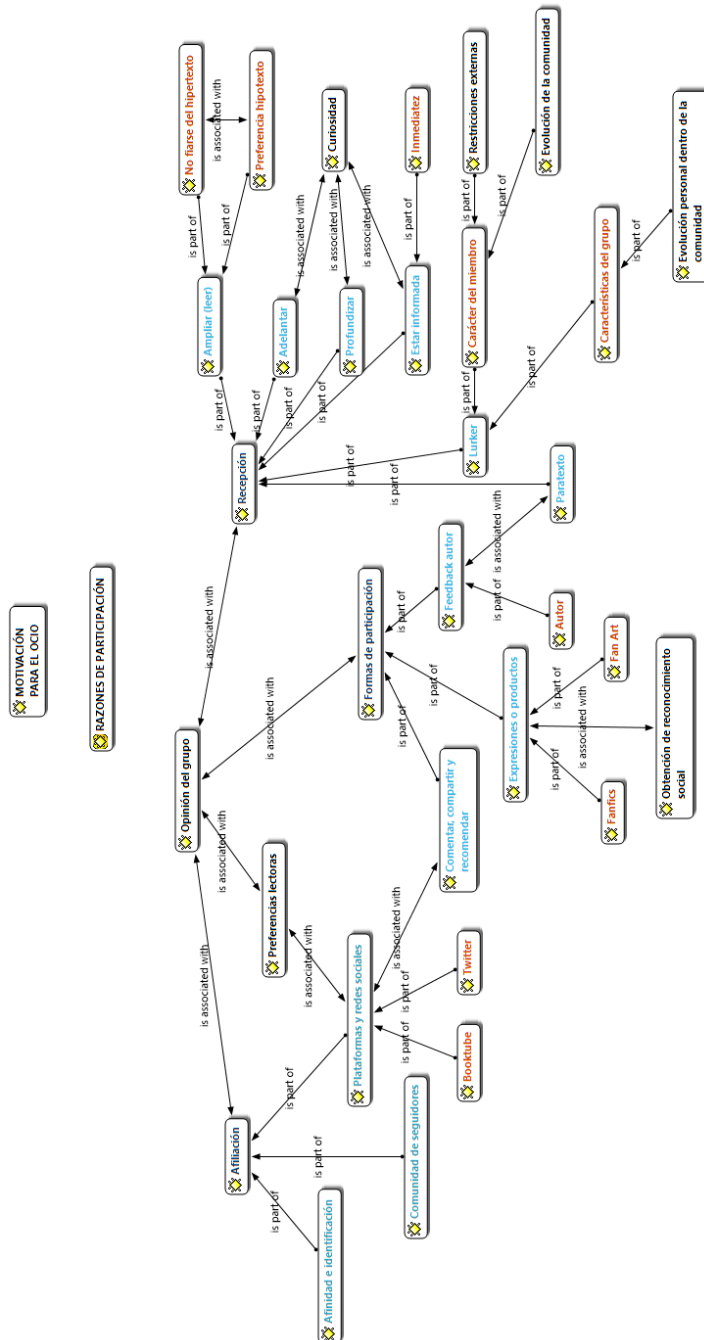


Gráfico 1: Categorización final

6. Conclusiones

Tras el análisis e interpretación de los datos obtenidos, podemos establecer algunas conclusiones consideradas como hallazgos importantes:

1. Los resultados sugieren que las razones por las que las participantes interactúan en los espacios de afinidad están íntimamente relacionadas con la motivación para el ocio. La capacidad de participar de manera placentera y con la impresión de que han perdido la noción del tiempo durante su interacción en la comunidad es la clave del proceso. A su alrededor se construyen escenarios distendidos, confortables, creativos e intuitivos que favorecen la colaboración compartida. Los usuarios están muy motivados cuando se constituyen en torno a metas y cada uno de ellos adopta el rol que más se adecue a sus capacidades e intereses.
2. Consideramos a los usuarios que interactúan de manera habitual en estas comunidades lectores competentes formados en estos escenarios. Desarrollan un hábito lector importante en el complejo engranaje del grupo. Conciben la lectura como una actividad lúdica y le atribuyen implicaciones sociales, emocionales e intelectuales. Para ellos, el hipotexto o la obra de origen es tan solo una parte más de la recepción que se expande mucho más allá de este.
3. El sentimiento de pertenencia a una comunidad o la motivación social o de afiliación se convierte en uno de los aspectos más importantes para las participantes. Es satisfactorio leer y encontrar a gente con opiniones coincidentes con los que crear lazos afectivos temporales y compartir opiniones, valoraciones e impresiones acerca de lo que están leyendo.
4. Desde esta perspectiva, el grupo es el que establece el canon de lectura de los participantes. De hecho, sus lecturas casi siempre proceden de recomendaciones de otros usuarios. Esto es especialmente relevante ya que el canon personal está íntimamente relacionado con el del grupo y, por lo tanto, es la comunidad quien selecciona las obras literarias que sus miembros deben leer. Esto se debe a que el grupo comparte una afinidad y gustos literarios que permite a sus miembros encontrar lecturas recomendadas por usuarios con intereses similares y/o confiar en los criterios de estos.

5. Del mismo modo, es el grupo quien negocia, a grandes rasgos, la forma de interpretar una obra literaria. Se constituye, así, una verdadera comunidad interpretativa (y también escritora) (Fish, 1982).
6. Los elementos paratextuales (Gennette, 1982) y más concretamente los epitextuales (Lluch, Tabernero-Sala y Calvo-Valios, 2015), adquieren una gran relevancia para los usuarios. Paralelamente a la lectura del hipotexto, visitan comunidades virtuales que les ofrecen valiosa y, en ocasiones, inédita información relacionada con ese texto que están leyendo, han leído o leerán. En este sentido, son destacables los adelantos, entrevistas, curiosidades e información en general que los autores ponen a disposición de sus lectores y que complementan los contenidos hipotextuales. En cambio, no solo son relevantes los textos oficiales, sino que, en ocasiones, a los CGU se les confiere similar reconocimiento social (no necesariamente literario) a los realizados por los productores. Así, los *fanfics* o las teorías elaboradas por otros usuarios permiten ampliar el horizonte interpretativo de los participantes y cubrir lagunas en la comprensión.
7. Las formas de participación de las dos entrevistadas son muy diferentes: Raquel no solo comentaba y opinaba sino producía activamente nuevos (hiper)textos a través de *fan arts*. Lorena, por su parte, prefería mantener una participación silente y menos directa. Sin embargo, las dos coincidían en que por el hecho de visitar e interactuar en estos espacios se sentían parte de la comunidad, independientemente del nivel de participación vocal.
8. La recepción de textos literarios se convierte, al igual que ocurre con el consumo de otros productos culturales, en el nexo de unión entre determinados usuarios. No solo permite un acercamiento lúdico a la literatura, sino que potencia el desarrollo de la competencia lecto-literaria, así como su capacidad de análisis crítico. El hecho de leer, comentar o valorar el texto con otros usuarios y debatir acerca de su calidad estético-literaria, el argumento o el autor permite no solo reflexionar sobre estos elementos y desarrollar una opinión crítica, sino escuchar y leer la de otros lectores. Lo cual posiciona a estos nuevos

alfabetismos en oportunidades ideales para la educación literaria, el fomento del hábito lector y la formación de un lector competente. Por ello, todos estos cambios sufridos en la recepción y producción de textos literarios deben ser incluidos en las propuestas didácticas que quieran innovar y tengan por objeto mejorar la formación lectora de los estudiantes.

9. Los lectores, de manera voluntaria, desarrollan nuevos procesos de cooperación y recepción textuales. Como se ha señalado, se asocian en torno a sus lecturas preferidas en espacios de afinidad apasionada para así poder disfrutar de la literatura realizando nuevas prácticas lectoescritoras. Todo ello para expandir y dilatar la experiencia lúdica y estética relacionada con sus textos favoritos.

Llegados a este punto, se hacen necesarios un replanteamiento del enfoque inicial del estudio, así como las elaboraciones de las implicaciones educativas que los resultados y conclusiones conllevan. Por ello, nos preguntamos: ¿Es posible, desde las instituciones educativas, formalizar lo informal? Estas prácticas lectoescritoras poseen un importante potencial didáctico y la educación reglada debe tener muy en cuenta este tipo actividades realizadas por sus estudiantes con objeto de acercar lo académico con los intereses del alumnado. Precisamente ese es uno de los objetivos de la educación literaria: conseguir que los lectores disfruten con la lectura y, en este caso, con la escritura creativa. De cualquier modo, supone una nueva forma de interaccionar con la literatura de forma lúdico-estética en la que no se quedan en el consumo de productos culturales, sino que se aventuran a realizar sus propias narraciones. Este es un elemento fundamental a tener en cuenta para el desarrollo del hábito lector. En definitiva, se convierten en aspectos claves para mejorar la competencia lectora y escritora y, por consiguiente, para la educación literaria.

7. Referencias bibliográficas

- Ball, S. (1977). *Motivation in Education*. New York: Academic Press.
- Chóliz, M. (2004). *Psicología de la Motivación: el proceso motivacional*. Obtenido de <http://www.uv.es/~choliz>
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis. En J. L. Bess (ed.), *Teaching Well and Linking it: Motivating Faculty to Teach Effectively* (pp. 72-89). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

- Csikzentmihalyi, M. y Csikzentmihalyi, I. S. (1988). *Optimal Experience. Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton, M., Hoyle, D. y Watts, M. (2007). *Relaciones humanas*. México: International Thomson Editores.
- Fish, S. (1982). *Is there a Text in this class?* Cambridge, Massachussets y London: Harvard University Press.
- García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *OCNOS: revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 42-51. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2016.15.1.979>.
- Gee, J. y Hayes, E. (2012). Nurturing affinity spaces and Game-Based Learning. En Steinkuehler, K (ed.) *Games, Learning, and Society: Learning and Meaning in the Digital Age* (pp. 129-153). Cambridge: Cambridge University Press.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris: Seouil.
- 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
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture*. Massachusetts: MacArthur.
- Hills, P. y Argyle, M. (1998a). Musical and religious experiences and their relationship to happiness. *Personality and Individual Differences*, 25(1), 91-102. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00004-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00004-X).
- Hills, P. y Argyle, M. (1998b). Positive moods derived from leisure and their relationship to happiness and personality. *Personality and Individual Differences*, 25, 523-535. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00082-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00082-8).
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: informe al consejo de Europa*. México: Anthropos.
- 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>.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narca.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction*. New York: Longman.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Nonnecke, B. y Preece, J. (2001). "Why lurkers lurk". *Americas Conference on Information Systems*, 1-10. Obtenido de: <https://pdfs.semanticscholar.org/2067/23950b10580ced733cbabc23c85b268e13.pdf>.
- Palomino, C. (2013). Creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje de ELE por parte de adolescentes sicilianos sin conocimientos previos de español. Estudio etnográfico-descriptivo en el contexto de una comunidad de la Sicilia sudoriental. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (16), 1-74. Obtenido de: <https://marcoele.com/descargas/16/palomino-creencias-adolescentes-sicilianos.pdf>.
- Puchta, H. (2000). Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: aplicación de la programación neuro-lingüística en la enseñanza de idiomas. En J. Arnold (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 263-275). Madrid: Cambridge University Press.
- Ramos, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Madrid: ASELE-CIDE.
- Rojas, M. T. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos educativos*, 14(27), 89-112. Obtenido de: <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n27/rojas>
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, (5), 23-36. Obtenido de: <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20E1lisis%20cr%20EDtico%20del%20discurso.pdf>.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, (166), 89-128. <https://doi.org/10.4000/rfp.1294>
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practise*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bloque 2. La lectura digital en espacios de afinidad



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



García-Roca, A. (2019). 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*. Madrid: Síntesis.



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



García, A. y Amo, J. M. (en evaluación). Mecanismos de cooperación interpretativa en prácticas letradas virtuales: las teorías fans. *El Profesional de la Información*, en evaluación.



García-Roca, A. (2019). Los *creepypastas* como construcción creativa y colaborativa: el rol de los usuarios. En T. Sola, M. García, A. Fuentes, A. Rodríguez-García y J. López, *Innovación Educativa en la Sociedad Digital*, 320-331. Madrid: Dykinson.



García-Roca, A. (2021b). Los *creepypasta* como textualidades metaficcionales: oportunidades formativas para la Alfabetización Mediática e Informativa. *Tonos digital*, aceptado.



García, A. (en evaluación A). La Fundación SCP en el desarrollo de la Alfabetización Académica, fomento de la lectura y la escritura creativa. *Publicaciones*, en evaluación.

La recepción de la Narrativa *Transmedia*:
análisis del lector modelo

José M. de Amo Sánchez-Fortún y Anastasio García-Roca

The reception of the Transmedia Narrative:
analysis of the model reader

José M. de Amo Sánchez-Fortún y Anastasio García-Roca

IVITRA Research in Linguistics and Literature

Current Perspectives on Literary Reading

EDITED BY

Dari Escandell and José Rovira-Collado

22

John Benjamins Publishing Company

Material printed on 100% recycled paper

La recepción de la Narrativa Transmedia

Análisis del lector modelo

José M. de Amo Sánchez-Fortún y Anastasio García-Roca
Universidad de Almería

En este capítulo se aborda el análisis del proceso de recepción de la Narrativa Transmedia y del lector modelo que en esta práctica periférica se inscribe. Se revisa, además, el sistema nocional sobre el que se ha sustentado la cultura impresa para que dé cabida a nuevas prácticas, hábitos, usos y comportamientos lectores. Gracias a la ubicuidad que les proporciona la industria digital, los lectores se afilian a comunidades, en las que se generan interacciones sociales relacionadas con la lectura y se potencian mecanismos de participación que pueden culminar en escritura hipertextual. Se profundiza, en este sentido, en las nuevas formas de relación entre los diferentes agentes de la comunicación literaria, mucho más horizontales y participativas.

Keywords: lector digital, Recepción, Prácticas letradas, narrativa transmedia, Transtextualidad, fanfictions, Comunidad interpretativa, Fandom, Harry Potter, hipertexto

1. La era digital y la lectura hipertextual

El universo digital se encuentra en un constante proceso de expansión. Habitamos un mundo caracterizado por el desarrollo vertiginoso y el uso masivo de las tecnologías de la información y la comunicación. Se habla, además, de una sociedad que se define por la cultura participativa y de la convergencia (tecnológica, mediática y cultural). Esto ha favorecido el tránsito hacia una auténtica sociedad del conocimiento. Desde esta perspectiva, Internet ha posibilitado la confección y ensanchamiento de redes de información sobre las que se estructuran y organizan el flujo de datos y la sociedad en general.

No obstante, el auténtico cambio cultural se halla en la participación activa de los usuarios en los mecanismos de producción y recepción. En el ámbito concreto de la ficción, el movimiento incesante del receptor por la red es el responsable de

Resumen

En este capítulo se aborda el análisis del proceso de recepción de la Narrativa *Transmedia* y del lector modelo que en esta práctica periférica se inscribe. Se revisa, además, el sistema nocional sobre el que se ha sustentado la cultura impresa para que dé cabida a nuevas prácticas, hábitos, usos y comportamientos lectores. Gracias a la ubicuidad que les proporciona la industria digital, los lectores se afilian a comunidades, en las que se generan interacciones sociales relacionadas con la lectura y se potencian mecanismos de participación que pueden culminar en escritura hipertextual. Se profundiza, en este sentido, en las nuevas formas de relación entre los diferentes agentes de la comunicación literaria, mucho más horizontales y participativas.

Palabras clave: #LectorDigital, #Recepción, #PrácticasLetradas, #NarrativaTransmedia, #Transtextualidad, #Fanfiction, #ComunidadInterpretativa, #Fandom, #HarryPotter, #Hipertexto.

Abstract

This chapter deals with the analysis of the reception process of the *Transmedia* Narrative and the model reader that is part of this peripheral practice. In addition, the notional system on which the printed culture has been based is reviewed to make room for new practices, habits, uses and reading behaviors. Thanks to the ubiquity provided by the digital industry, readers join communities, where social interactions related to reading are generated and participation mechanisms are promoted that can culminate in hypertextual writing. In this sense, the new forms of relationship between the different agents of literary communication, much more horizontal and participatory, are explored.

Keywords: DigitalReader, #Reception, #LiteracyPractices, #TransmediaStorytelling, #Transtextual, #Fanfictions, #Fandom, #HarryPotter, #Hypertext

1. La era digital y la lectura hipertextual

El universo digital se encuentra en un constante proceso de expansión. Habitamos un mundo caracterizado por el desarrollo vertiginoso y el uso masivo de las tecnologías de la información y la comunicación. Se habla, además, de una sociedad que se define por la cultura participativa y de la convergencia (tecnológica, mediática y cultural). Esto ha favorecido el tránsito hacia una auténtica sociedad del conocimiento. Desde esta perspectiva, Internet ha posibilitado la confección y ensanchamiento de redes de información sobre las que se estructuran y organizan el flujo de datos y la sociedad en general.

No obstante, el auténtico cambio cultural se halla en la participación activa de los usuarios en los mecanismos de producción y recepción. En el ámbito concreto de la ficción, el movimiento incesante del receptor por la red es el responsable de que el hipertexto literario proporcione experiencias estéticas diferentes a las narrativas tradicionales, ya que en su propia estructura apela al lector para participar junto al autor en el control de su maquinaria textual (Bolter 2006: 245): selecciona los fragmentos y traza un recorrido personal a partir de múltiples rutas inscritas en el texto. Esta interactividad —o ergodicidad en términos de Aarseth (2006)— convierte al usuario en un lectoautor, ya que se crea un texto diferente en cada acto de leer individual. En el caso de los espacios de afinidad, como veremos más adelante, este adquiere un rol dinámico y activo que va más allá de la simple interpretación textual o de la elección de su itinerario lector: comparte lecturas, difunde contenidos, genera teorías, crea artefactos hipertextuales a partir de universos narrativos pertenecientes a obras consagradas o superventas, etc. (García-Roca 2016). En definitiva, el receptor no solo toma decisiones sobre su proyecto de lectura, sino que se convierte en parte activa del proceso de producción (Amerika 2003; Looy 2003): modifica la naturaleza de lo escrito, manipula contenidos, aporta documentos, transforma el discurso, lo propaga, etc. (Joyce 1995: 13; Lies-tol 1997: 135).

Esta proyección (re)creativa del receptor implica la conquista definitiva de los territorios tradicionalmente dominados por el autor, productor, escritor o artista. Como indica George P. Landow (2009: 118), la persona que lee o disfruta de bienes culturales adquiere el papel de (co)creador. Se produce, en teoría, la convergencia entre ambos roles o el derribo de la estructura jerárquica que definía la relación emisor y receptor (Byung-Chul Han, 2014: 16). En este sentido, H. Jenkins desaconseja el

uso diferenciado entre productor y consumidor, porque no son agentes opuestos, enfrentados o incompatibles; no se encuentran en compartimientos estancos. Al contrario, en el seno de la cultura participativa, debe hablarse simplemente de “participantes que interaccionan” siguiendo nuevas pautas, que apenas comprendemos aún por ser distintas a las usadas en otros tiempos (2008: 15).

En el seno de la cultura participativa se integran conceptos como la creación colectiva (Casacuberta 2009), la intercreatividad (Berners-Lee y Fischetti, 2000) y la inteligencia colectiva (Lévy 2004). En ella, una gran cantidad de usuarios se coordinan y unen para llevar a cabo un proyecto común. Estas agrupaciones generan grandes comunidades virtuales en torno a la afinidad de sus miembros. Pensemos en los *Potterheads* (seguidores de *Harry Potter*), *BookTube* (comunidad de videoblogueros que hablan de libros y lectura) o *fanfictioners* (amantes de este tipo de escritura creativa). De este modo, la participación en redes sociales, las conversaciones en aplicaciones móviles, la escritura creativa en comunidades virtuales, etc. se han convertido en actividades de la vida cotidiana (Lankshear y Knobel 2008) o, como indica Cassany (2009), en prácticas vernáculas.

Es verdad que los usuarios, hiperestimulados por los dispositivos electrónicos, son consumidores de obras multimodales y/o intermediales; es decir, de textos donde se integran o convergen diferentes lenguajes o contenidos del código escrito con aquellos otros de naturaleza audiovisual (hipervinculados) en diferentes soportes, medios y entornos. Junto a textos impresos en papel, los lectores se adentran en estas otras textualidades.

El hipertexto electrónico promueve una navegación azarosa, inconclusa, discontinua y fragmentaria por la infinitud de lexías

Por otra parte, debe señalarse que el entorno y el hipertexto electrónico promueven una navegación azarosa, inconclusa, discontinua y fragmentaria por la infinitud de lexías, nodos o bloques de contenido interconectados. En esta trama, los nexos adquieren el protagonismo absoluto (la conectividad), ya que son los responsables de que el “usuario” se desplace libremente o seleccione un itinerario propio. El hipertexto, en este sentido, implica una escritura multidimensional y, en principio, una lectura hiperlineal, más abierta e interactiva. En palabras de Gonzalo Pontón, se trata de un tipo de recepción que “genera multiplicidad y

simultaneidad a costa de interrumpir el flujo sostenido de un solo discurso o de una sola modalidad de conocimiento” (2014: 83).

(Re)crear textos con una organización en red supone, por ejemplo, abandonar la linealidad secuencial a favor de una obra errante, desprovista de elementos narrativos centrales y secundarios; todos están al mismo nivel. Se fractura así la organización jerárquica de los componentes del universo ficcional y se da la bienvenida a la idea de *beterarquía* o estructura de múltiples niveles narrativos (o de fragmentos) en el que ninguno de ellos es superior o inferior con respecto a los demás; al contrario, interactúan y se relacionan de manera horizontal (McHale 1987). Esto nos lleva a plantearnos de qué modo se ha transformado la manera de entender la lectura debido a las posibilidades que ofrece Internet.

Se fractura la organización jerárquica de los componentes del universo ficcional

2. El acto de leer

¿Ha cambiado sustancialmente la experiencia de la lectura con la llegada de los medios digitales? De manera tradicional, se ha concebido el proceso de recepción literaria como un acto individual, solitario y de disfrute personal. En la actualidad, sin embargo, la lectura se convierte en una actividad social. Esto conlleva, en la mayoría de los casos, que se lea de manera sincronizada por parte de los miembros de comunidades o espacios de afinidad y se propicie la negociación conjunta de significados e interpretaciones posibles.

El lector digital no lo es tanto por el soporte desde el que se lee, cuanto por el modo en que participa e interactúa dentro del proceso de recepción. En este sentido, debe concebirse desde una perspectiva más abierta e inclusiva, que dé cabida a todos aquellos “usuarios” que, hiperestimulados por los dispositivos electrónicos, van más allá del disfrute de una lectura individual. Su experiencia receptora se amplía mediante el uso de otras formas de interactuar en escenarios digitales colectivos. Los lectores, por un lado, experimentan conjuntamente el proceso de recepción en el que se consensúan interpretaciones, solventan problemas de recepción y negocian significados y, por otro, expanden la experiencia lectora mediante prácticas escritoras de carácter hipertextual; es decir, reescriben,

homenajean, parodian, imitan... el *canon*, en términos de Scolari (2013) o el hipotexto.

En la industria cultural circunscrita al universo narrativo *transmedia* se es consciente de la existencia de un destinatario en forma de comunidad, que es quien actualiza el texto socialmente. Es este lector colectivo para quien el autor del hipotexto construye su universo ficcional y elabora contenidos relacionados. El espacio queda abierto entonces para que los miembros interactúen y participen activamente de todos y cada uno de los procesos creativos implicados. Pensemos en los *Potterheads*.

En este sentido, cabe preguntarse acerca del lector modelo inscrito en esta práctica letrada. En la Narrativa *Transmedia* (a partir de ahora, NT) los contenidos se encuentran dispersos en los diferentes medios. En la mayoría de los casos, son distintos el autor o los autores de cada plataforma. Por consiguiente, se necesita de un tipo de lector (o *translector*) que, integrando la información y los recursos procedentes de los diferentes medios, actualice su contenido potencial y, a su vez, participe en su construcción y difusión.

El lector modelo no solo debe prever sus competencias interpretativas sino también los textos que ha leído. ¿El lector modelo es el usuario con mayor competencia lectoliteraria o aquel que ha leído todos los textos del *canon*? En cualquier caso, es “aquel que es capaz de cubrir adecuadamente los huecos *no dichos*” (Eco 1992), es decir, aquellos que no se encuentran en la superficie. Para ello, y dada la complejidad narrativa de las propuestas transmediáticas, no solo es necesario haber navegado por los diferentes textos, sino que, además, debe poseer habilidades receptivas mucho más sofisticadas que permitan leer en diferentes formatos.

3. La recepción de la Narrativa *Transmedia*

En la NT diferentes plataformas (libros, videojuegos, películas, webs, etc.) permiten desarrollar narraciones de forma coordinada, de tal manera que cada una de ellas aporta contenidos nuevos y únicos a la trama general. Cada narración (o relato) puede generar un discurso específico mediante la elección de un tipo de focalización, de voz narrativa y de lenguaje semiótico. Es importante destacar que, aunque cada parte tiene significado propio y puede disfrutarse de forma independiente, la lectura acumulativa de todos los medios permite una visión global de la *fabula*, en términos de los formalistas rusos. Además, en ese proceso los usuarios participan activamente en la construcción textual.

Se trata de lectores activos y dinámicos que diseccionan el texto con el objetivo de concretar los lugares de indeterminación

El origen de cada NT se halla necesariamente en un medio específico. En él se plantea un universo narrativo del que se nutre el resto de partes. Se establecen así todo tipo de relaciones *palimpsestuosas* que conducen a la construcción de nuevos relatos o tramas en diferentes plataformas. Sin embargo, los

lectores no poseen una hoja de ruta preestablecida, ni siquiera reconocen un orden jerárquico a la hora de “consumir” los relatos y plataformas. Al contrario, cada cual puede empezar por el que desee sin que ello reduzca, limite o atrofie la comprensión de la historia.

Nos interesan especialmente estos universos narrativos en la medida en que permiten a los lectores expandirlos. C. A. Scolari (2013), a este respecto, afirma que la NT estaría formada por:

- El *canon*, es decir, los contenidos oficiales creados por los productores o escritores —en sentido tradicional del término— que cuentan con derechos de autor y realizados siguiendo una lógica fundamentalmente *top-down*.
- El *fandom*, esto es, aquellos textos creativos realizados por los usuarios como son *fanfics*.

En determinadas ocasiones, las diferencias e interrelaciones entre el canon y el *fandom* son tan difusas que acaban por imbricarse. Es en ese preciso momento cuando se puede hablar de NT. Desde esta perspectiva, uno de los elementos más importantes en la NT son las interacciones entre los lectores o usuarios, en las que en ocasiones participan también los productores (Lluch y Acosta 2012). Se establece un espacio de debate en el que, más allá de meras charlas intrascendentes, se gestan y elaboran nuevos elementos narrativos, se altera el orden causal temporal, se crean precuelas, etc. Asimismo, determinadas conjeturas y movimientos hermenéuticos permiten replantear al resto de seguidores las lecturas realizadas. En este sentido, hay que indicar que existen los llamados *fans forenses* (Mittell 2006). Se trata de lectores activos y dinámicos que diseccionan el texto con el objetivo de concretar los lugares de indeterminación y de participar creativamente ante la estructura apelativa del texto. Reconocen y dan sentido a la multiplicidad de códigos que interactúan en él: literario, multimodal,

simbólico, cultural, retórico, estilístico, etc. Se adentran en la complejidad narrativa desde el nivel denotativo del mensaje hasta el connotativo global del texto.

En este proceso hermenéutico, revisitan constantemente el texto. En cada lectura descubren y otorgan nuevos significados que les permiten reinterpretar la NT en su globalidad (Jenkins, Ford y Green 2015). Estos seguidores comparten sus hallazgos con el resto de usuarios. Se convierten en auténticos mediadores entre el texto y el resto del lectorado. Son los que proporcionan una lectura vicaria, una lectura que permite a aquellos con bajo nivel de desarrollo de la competencia lecto-literaria alcanzar una comprensión mucho más compleja. En el seno de estos espacios de afinidad, donde se agrupan los usuarios en función de sus afinidades, devienen auténticas comunidades interpretativas (Fish 1980). Son los escenarios donde se negocian, crean, comparten las reglas mediante las cuales se dota de sentido una obra.

Veamos un ejemplo. Durante mucho tiempo se ha dudado y especulado acerca de la orientación sexual de Albus Dumbledore, hecho, por otro lado, nada relevante para la trama, según afirma la autora. Cada conjetura realizada por un *fan* ha sido acompañada por sólidos argumentos sustentados por indicios hallados en el texto. Con toda probabilidad, la mayoría de los lectores no se percatan de esas señales o pistas. Puede ocurrir que un lector genere una teoría y no consiga reunir suficientes pruebas para fundamentarla. En estos casos, puede aparecer otro usuario que la complete, refute o cimiente. El paso del tiempo ha dado la razón a aquellos lectores que se plantearon la orientación sexual del personaje. ¿Se trata de un destripe? ¿Arruinan y acaban con el factor sorpresa? Precisamente, es todo lo contrario. Los debates sobre interpretaciones y especulaciones son parte inherente de la NT y representan un elemento crucial del proceso de recepción: generan arquitecturas.

4. Lectura social y espacios de afinidad

El proceso de lectura social ha sido potenciado por la red que, por sus características, permite a los usuarios agruparse de forma voluntaria en comunidades virtuales. Los internautas lo hacen en torno a intereses, aficiones o afinidades con independencia de las proximidades geográficas y de las pertenencias institucionales (Lévy 2007). Daniel Cassany (2016) describe estas comunidades virtuales como participativas, heterogéneas,

deslocalizadas y volátiles. De este modo, un texto, temática o autor se convierte en la piedra angular de grandes agrupaciones de usuarios para la realización de actividades comunes: ya sean compartir interpretaciones y debatirlas, recopilar información, teorizar futuras tramas, ampliar la narrativa...

Los *fanfics* son uno de los elementos que más interés ha suscitado en la investigación

En cierto sentido, poseen una fecha de caducidad corta, debido a que la recepción debe estar, de alguna manera, sincronizada con el objetivo de que multitud de lectores posean el mismo nivel de contenido narrativo (aunque dife-

rentes conocimientos) y las mismas dudas interpretativas. De esta forma, la industria cultural mantiene y alimenta las expectativas de los usuarios, estimulando la creación de debates y de productos hipertextuales.

El espacio de tiempo que dista entre una publicación y otra se convierte en un aspecto crucial del proceso de recepción de la NT. El hecho de que la comunidad no disponga del desenlace de la historia o de la resolución de las intrigas planteadas durante la acción narrativa y se encuentre esperando futuros contenidos potencia que el canon disponible sea expuesto a infinidad de (sobre)interpretaciones. Es en estos periodos cuando sus miembros toman verdaderamente las riendas de la NT. Intentan despejar incógnitas o desvelar misterios bien mediante la producción y recepción de *fanfics*, bien mediante la elaboración de complejas explicaciones basadas en los textos del *canon*.

Por esta razón, hemos afirmado más arriba que la NT posee una fecha de caducidad corta y debe ser leída durante su proceso de efervescencia editorial o mediática. Hoy podríamos disfrutar de algunos de los ejemplos clásicos como *Lost*, *Matrix* o *Star Trek*. Sin embargo, sus historias se encuentran relativamente cerradas y sus comunidades posiblemente disueltas. Sin la posibilidad ya de interactuar en su espacio de afinidad, ¿se generaría la misma experiencia de recepción? ¿Se podrían propiciar los mismos debates y contenidos? La respuesta es obvia: no. La comunidad dejaría de estar interesada en ese tipo de interacciones. Si bien es verdad que puede accederse a los *fanfics* elaborados en el momento álgido del proceso transmediático, algunos de estos hipertextos podrían haber dejado de tener operatividad y presentar ciertas incoherencias respecto al hipotexto,

puesto que el autor *amateur* podría haberlo escrito cuando la historia aún estaba desarrollándose.

En este sentido, los *fanfictions* son uno de los elementos que más interés han suscitado tanto en las investigaciones relacionadas con la comunicación y estudios culturales como en los trabajos de carácter educativo. Esto es debido a las implicaciones creativas, lúdicas y formativas que poseen.

Se trata de una de las nuevas formas de escritura popular que las tecnologías digitales han estimulado (Knobel y Lankshear 2011). Se considera una práctica de *remix* en la que se elige un artefacto cultural, se mezcla y se transforma hasta convertirlo en algo nuevo. Además, representa una de las actividades que los jóvenes desarrollan en su vida privada de manera espontánea y voluntaria. De ahí que, como señala Cassany (2010), se engloben dentro de las prácticas vernáculas.

Los *fanfics* son (hiper)textos generados por un seguidor o fan a partir de uno o varios productos culturales: series, películas, videojuegos, novelas... Como se resisten a despedirse de sus universos ficcionales preferidos, los fans optan por ampliarlos mediante diferentes relaciones transtextuales, en especial las hipertextuales. La especificidad del *fanfic* radica en impulsar y ubicar el hipotexto en un nuevo circuito de sentido (Genette 1989: 497). En tanto que escritura hipertextual es, por definición, una lectura y una reescritura de un texto anterior específico. Y esto implica una práctica de reciclaje y/o bricolaje que el lector debe percibir. Leer es saber interactuar con esta compleja red de relaciones textuales, tejida en el interior de cada (hiper)texto y reconocida por el lector en función de sus experiencias receptoras. En este sentido, son destacables las aportaciones de reconocidos investigadores como Cassany (2009), Black (2005; 2006; 2008; 2009), Thomas (2007; 2011) y Jenkins (2010) entre otros.

Los fanfics son (hiper)textos generados por un seguidor a partir de uno o varios productos culturales

5. Tipología de lectores

Son numerosos los esfuerzos que se han realizado por categorizar al receptor de la NT. Se ha definido en función de su nivel de implicación,

del grado de conocimiento sobre el mundo narrativo, del tipo de participación, de la naturaleza de su comportamiento, de las actividades que realiza durante el proceso de recepción, etc. Una mera revisión de la bibliografía existente muestra una compleja red conceptual en torno a la idea de lector en constante proceso de actualización: lector digital, *translector* (Scolari 2013), lector 2.0, lector multimedia...

Un ejemplo de clasificación puede encontrarse en la propuesta de M. Guerrero-Pico (2014). En su análisis de las webs televisivas de *Juego de Tronos* y *Águila Roja*, establece tres modelos de usuarios en función de los conocimientos sobre el universo ficcional de la NT:

- *Usuario principiante*: es aquel lector casual que está empezando a interesarse por la historia y, por ello, comienza a visitar los diferentes espacios o plataformas desde los que se desarrolla.
- *Usuario medio*: se trata de un seguidor que o bien ha disfrutado de gran parte de los contenidos del texto principal o conoce a grandes rasgos el argumento.
- *Usuario avanzado*: es un lector con altas implicaciones cognitivas, sociales y emocionales en la NT.

Como ya se ha señalado anteriormente, la NT no requiere necesariamente de una lectura *transmedia*. La NT es mucho más que la suma de sus partes. Pero, a diferencia del modelo *crossmedia*, es posible disfrutar de las partes de manera independiente. Por ello, Scolari (2009) propone una clasificación de usuarios en función de su relación con los medios:

1. *Consumidores de un único texto*: aquí se ubican aquellos lectores que limitan la recepción de la NT a un único texto, aunque no necesariamente el hipotexto (o “nave nodriza”).
2. *Consumidores de un único medio*: una vez dentro del mundo narrativo se exploran otros contenidos presentes en el mismo medio. Destacan las secuelas (y precuelas) especialmente en las sagas literarias.
3. *Consumidor transmedia*: el proceso de recepción no solo incluye la navegación y exploración en diferentes medios, plataformas y lenguajes sino también la participación en foros, redes sociales o *wikis*, así como la creación de contenidos creativos: *fanfics*, teorías personales o inferencias.

Los creadores de potenciales NT son conscientes de que, para que los usuarios se apropien del mundo ficcional que proponen, deben trabajar para un tipo de lector empírico casual, pero también para otro lector-comunidad que analiza de manera exhaustiva hasta el más mínimo detalle.

Por otra parte, se ha intentado establecer modelos de participación de los usuarios en función de sus aportaciones a los espacios de afinidad. Guerrero-Pico (2014) propone cuatro categorías:

- *Modelo observativo*: no todos los usuarios dejan huella explícita en estas webs. Esto no significa que su participación no sea relevante; participan de manera silente y observable, por ejemplo, en el número de visitas de un vídeo o la cantidad de seguidores de un autor. Este modelo de participación es el que adopta la gran mayoría de los miembros de comunidades virtuales. A pesar de que no aportan creaciones propias, optan por disfrutar de los Contenidos Generados por otros Usuarios (CGU). En ningún caso, esto es sinónimo de menor implicación.
- *Modelo discursivo/argumentativo*: el tertuliano es un usuario que comenta y participa en los debates que se generan. Para ello, diferentes webs ofrecen espacios dedicados a la interacción horizontal entre lectores, especialmente redes sociales como *Twitter*, así como foros de discusión.
- *Modelo creativo/divulgativo*: en este caso, sí se “contribuye de manera efectiva a la expansión o compresión transmediática del mundo narrativo” (Guerrero-Pico 2014: 262). Entre los ejemplos se hallan los *fanfics* o la elaboración conjunta de *wikis*. El hecho de que la web permita insertar estos contenidos posibilita a los internautas acceder a una plataforma para la traducción intertextual de los usuarios (*ibid*).
- *Modelo lúdico*: en los casos concretos que analiza Guerrero-Pico (2014) existe un videojuego en forma de aplicación móvil (*App*) que complementa y refuerza el argumento de la serie de televisión o novelas. En este sentido, este modelo de participación está relacionado con los usuarios que utilizan estas aplicaciones.

Por su parte, Hernández y Grandío (2011), analizando *Battlestar Galactica*, encuentran tres roles que desempeñan sus seguidores:

- *Difusores de los productos narrativos*: estos usuarios comparten los contenidos y consiguen distribuir la narrativa a diferentes espacios.
- *Intérpretes del conjunto de textos*: los seguidores de un mismo mundo narrativo se agrupan en comunidades virtuales con objeto de conversar y debatir contenidos e interpretaciones. Además, realizan grandes proyectos colaborativos como las ya mencionadas enciclopedias en forma de *wikis*.
- *Creadores de nuevos relatos*: destacan las expansiones argumentales de la NT en forma de *fanfics*, fotomontajes u otras producciones audiovisuales.

Si a estas clasificaciones de “usuarios” le añadimos una propuesta de categorización de receptores en función del nivel de desarrollo de las competencias lectora, literaria, multimodal y digital, puede extraerse una tipología bastante exhaustiva de lectores en la era digital.

6. El *translector* de *Harry Potter*

El mundo creado por J. K. Rowling empezó en 1997 con la publicación de *Harry Potter y la Piedra Filosofal*. Tuvo una excelente recepción por parte tanto de la crítica literaria como de los jóvenes lectores. De hecho, está considerado como uno de los libros más vendidos del mundo editorial. Varios años después la historia se extendió hacia la gran pantalla y el mundo de los videojuegos de la mano de *Warner Bros*. Las películas que compartían título con las novelas de la saga literaria se ajustaban con mayor o menor fidelidad a los textos de la escritora británica. Es decir, en estas adaptaciones no se incluían nuevos contenidos en el argumento. Por ello, estas no pueden ser consideradas expansiones transmediáticas.

La primera expansión se produce en el mismo formato que el hipotexto, es decir, en libro. J. K. Rowling publica obras como *Animales fantásticos y dónde encontrarlos* (2001) y *Quidditch a través de los tiempos* (2001). Aunque no se trata de ampliaciones argumentales, sí que profundizaban en el universo *Harry Potter*. El primero de ellos es un libro de texto escolar de *Hogwarts* utilizado por los personajes de la saga; el segundo es una obra en la que se recogen las reglas de *Quidditch* (deporte presente en las aventuras de *Harry Potter*). Para poder considerar la saga *Harry Potter* como NT, es necesario que otros medios intervengan y desarrollen la historia desde otras perspectivas. Este sería el caso, por ejemplo, de los videojuegos *HP*:

Quidditch Copa del Mundo (2003), *El Libro de los Hechizos* (2011), *El Libro de las Pociones* (2012) o *Pottermore*, que incluyeron contenidos exclusivos.

En esta línea, *Animales fantásticos y dónde encontrarlos* (2016) es la primera película de una pentalogía inspirada en la obra homónima. Inicia una nueva línea argumental paralela y situada en el mismo universo ficcional, pero se desarrolla en otras coordenadas espacio-temporales y con otros personajes. No se trata de una adaptación cinematográfica al uso. De hecho, la obra impresa tiene forma de enciclopedia en el que se describen las criaturas mágicas de la mitología del universo *Harry Potter*. El filme narra la historia del escritor del libro publicado en 2001.

En cambio, *Harry Potter y el Legado Maldito* (2016) sería la octava historia protagonizada por el ya no tan joven mago. Se trata de una secuela más o menos directa en forma de pieza teatral, destinada a aquellos admiradores de la saga *Harry Potter*. Es decir, conviene conocer las aventuras previas del protagonista para poder comprender y disfrutar plenamente de la obra. Posteriormente se publicaría el guion oficial de la pieza teatral. Es importante destacar que, a pesar de que el eje central o hipotexto del que se nutren el resto de ampliaciones ha sido la heptalogía (novelas), la historia continúa y, en este proceso, se bifurca y cambia de medios (obra teatral, películas...).

Mención especial merece *Pottermore*, sitio web oficial de la saga *Harry Potter* en la que los seguidores tienen a su disposición contenidos y experiencias adicionales nunca mostrados en la saga literaria original. En esta página, los usuarios tienen acceso a audiolibros y libros electrónicos, así como a otras publicaciones inéditas hasta entonces.

La NT, por otra parte, es muy “líquida”. Puede encontrarse información relevante en cualquier parte. Los *fans* de Rowling analizan en detalle sus entrevistas, sus comentarios en redes sociales (especialmente *Twitter*), información que pueden ofrecer actores o productores, etc. La autora siempre ha interactuado con sus seguidores ya sea aportando información exclusiva ya sea matizando la existente. Algunos ejemplos se encuentran en las revelaciones de la citada homosexualidad de *Albus Dumbledore*; sobre las fechas en las que se desarrollan los hechos de la película de *Animales Fantásticos y dónde encontrarlos*; y sobre la casa en la que fue seleccionado James Potter, etc.

Además, en estas interacciones, la escritora comenta, confirma y refuta teorías. Algunas de ellas son sobreinterpretaciones —o lo que Umberto Eco denomina interpretaciones aberrantes— elaboradas por lectores. Los *fans* usan los textos y plantean propuestas interpretativas extravagantes con la intención de mantener activo el juego de la *semiosis*. Si ya de por sí el mundo narrativo creado por Rowling es extenso, imaginemos su complejidad cuando se suma todo el *fandom*. Los usuarios, además recibir y procesar los contenidos dispersos en diferentes plataformas, deben tener protagonismo en este proceso creativo. No obstante, resulta prácticamente imposible enumerar todas las actividades consideradas CGU, ya que no solo son innumerables, sino que además están en constante proceso de desarrollo y ampliación.

Reconocemos, de este modo, que el lector digital (*transmedia*) es casi por definición un lector social. Sería inconcebible el fenómeno *Harry Potter* sin el sentimiento de pertenencia a la comunidad *Potterheads*, sin sus foros, sin los *fanfics* que se han escrito, etc. *Potterheads*, en este sentido, es una de las comunidades de *fans* más numerosas y activas en la actualidad.

Uno de los elementos esenciales de la NT es el capital emocional que generan. Los lectores digitales atribuyen implicaciones sociales, emocionales e intelectuales al proceso de recepción. Esto es especialmente relevante a partir del año 2007 cuando se publicó el último libro de la heptalogía. Se creía que era el final de la saga. Quizá lo sería para el *canon*, pero el *fandom* no tardó en publicar infinidad de continuaciones, precuelas, ucronías, *crossovers*, etc. De hecho, en julio de 2007 se registraron 7.337 nuevos *fanfics* de *Harry Potter* en la web www.fanfiction.net. En este sentido, especialmente destacables son las historias de “posguerra” (que continúan el final de *Harry Potter y las Reliquias de la Muerte*), así como la “nueva generación” que se sitúa varios años después con la llegada de los hijos de los protagonistas de la saga original.

Los *fanfics* deben entenderse como una de las prácticas hipertextuales más ricas. Se apropian del hipotexto mediante los mecanismos de imitación y transformación (Genette 1987). En ellos deja de tener vigencia el concepto de originalidad para dar paso a unos productos culturales que manifiestan explícitamente

Uno de los elementos
esenciales de la NT es el
capital emocional

el modo en que el texto admirado se reescribe, muta y adquiere sentido en un nuevo espacio textual. Con respecto al mecanismo de transformación textual descrito por Genette, deben señalarse tres tipos:

1. Parodia o transformación mínima con intención lúdica. En ella pueden encontrarse la versificación, la prosificación, la transmetrización, la transestilización y la transmodalización.
2. Travestimiento o transformación del estilo con intención satírica.
3. Transposición o transformación de carácter serio.

En estos artefactos letrados resulta especialmente complicado diferenciar las transformaciones en forma de parodia y la transposición. Posiblemente se distingan a primera vista por el tamaño del producto. A pesar de tratarse de contextos informales y cuya visita es una actividad fundamentalmente lúdica, los textos almacenados y los escritores poseen diferentes propósitos. Para este apartado, seguimos las directrices marcadas por Guerrero y Scolari (2016). Partiendo de la idea de que la más utilizada en la creación de los fans es la tercera, las que más se registran son las *transposiciones semánticas*:

- *Transdiegetización* o *transposición diegética*: cuando se operan cambios en el universo espacio-temporal del relato.
- *Transposición pragmática*: se produce modificación de los acontecimientos y las conductas constitutivas de la acción.
- *Transmotivación*: sustitución de un motivo o tema.
- *Transvalorización*: sustitución del conjunto de acciones, actitudes y sentimientos característicos de un personaje (Genette 1987: 376).

En estas prácticas transformacionales se modifica en mayor o menor medida la historia original. Sin embargo, en algunas ocasiones se mantiene el universo espacio-temporal, mientras que en otras cambia por completo. En este sentido, destacan los *crossovers* de historias: algunos personajes son descontextualizados y trasladados a otros universos narrativos.

De forma casi inevitable, la modificación del tiempo y el espacio del relato lleva aparejada una transposición pragmática, es decir, se modifican los acontecimientos. No obstante, son muchos los *fanfics* que alteran los acontecimientos respetando el canon y manteniendo el universo diegético. En esta línea, destacan aquellos hipertextos que narran romances

entre personajes, especialmente protagonizadas por Hermione Granger y Draco Malfoy. De hecho, estas historias son conocidas como *Dramiones* y son las más léidas y conocidas en la web.

En la práctica totalidad de los *dramiones* se lleva a cabo una *transvaloración*. En este proceso, puede verse cómo Draco Malfoy, que poseen un comportamiento cruel y desagradable, es transformado en su eje axiológico. Esto permite desarrollar una historia totalmente diferente a la original.

En relación con los mecanismos de imitación textual, hay que indicar que son menos usuales porque la mayoría de los *fans* se apoderan del texto y lo transforman desde un punto de vista formal o semántico. En cambio, se ocupan menos del estilo o género (Genette 1987: 100-101). Sin embargo, los admiradores tratan de prolongar la experiencia de recepción de sus textos favoritos, escribiendo la continuación, por ejemplo. Aunque Genette consideraba la *continuación* como imitación y práctica “seria” en las que el autor original dejaba inacabada una obra y otra persona la terminaba en su lugar, en la nueva realidad digital debe ensancharse dicho concepto, ya que la propuesta del crítico francés estaba dirigida única y exclusivamente a analizar las relaciones transtextuales de la literatura clásica. En los entornos virtuales, los *fans* o seguidores publican textos que continúan la historia que aún está por publicarse. Por ejemplo, entre las publicaciones de las sagas literarias, los usuarios adelantan e infieren futuras continuaciones de una narrativa incompleta (recordemos que la NT nunca acaba de cerrarse). Lo que sí parece claro es que esa continuación es más semántica que estilística.

En la práctica totalidad de los *dramiones* se realizan transvaloración

Podemos destacar la saga *James Potter* escrita por G. Norman Lipert. Este *fanfic* se ubica en los de “nueva generación” ya que narra las aventuras del hijo mayor de Harry Potter. Se trata de una imitación estilística, hecho que se aprecia desde el mismo título en el que sigue la misma estructura que los hipotextos. Además, el mismo autor afirma que se ha esforzado por mantener el canon y emular el estilo de escritura de Rowling con objeto de ser coherente con el universo creado por la autora.

7. Conclusiones

A modo de cierre, queremos retomar las preguntas con las que iniciábamos la investigación: ¿Cómo puede un lector acceder a la totalidad de la narrativa (y experiencia) *transmedia*? ¿Cómo es ese lector modelo?

- Se ha visto que *Harry Potter* se expande e irradia hacia todas direcciones. Por ello, deben ser los lectores quienes rastreen y naveguen entre los medios para acceder a los contenidos. Estos modelos de NT evidencian el cambio de ecología en la que tradicionalmente las audiencias disfrutaban de los contenidos de un medio (*media-centred*), mientras que, con estas propuestas *transmediáticas*, los contenidos y la narrativa son el centro (*narrative-centred*) y exigen que se navegue en diferentes medios. A pesar de que los contenidos más importantes del canon se encuentran relativamente serializados y ordenados (saga literaria o su adaptación cinematográfica), no ocurre lo mismo con el resto de textos complementarios o información extra que se encuentra dispersa en redes sociales, *Pottermore*, conferencias, entrevistas, etc. No existe una hoja de ruta que guíe al usuario en su proceso de lectura.
- Los seguidores fieles no solo se conforman con la gran cantidad de textos publicados en diferentes medios como películas, videojuegos, libros, *Pottermore*, etc., sino que, además, analizan las entrevistas en medios de comunicación, interpretan sus comentarios en redes sociales, interactúan con la autora para resolver dudas interpretativas, etc. En la NT estas lagunas argumentales juegan un papel fundamental. Se trata de inferir, argumentar teorías, desarrollar explicaciones, etc. Todo ello se lleva a cabo con el fin de crear una comunidad de seguidores que experimenten el proceso de recepción y actualicen el contenido en el que los movimientos cooperativos, activos y conscientes se desarrollen socialmente manteniendo activa la *semiosis*.
- El lector modelo en la NT es un lector social que forma parte de una gran comunidad de lectores. Unidos, elaboran diferentes interpretaciones, cuya suma produce una arquitectura, es decir, una lectura mucho más profunda desarrollada por el consenso de dicha comunidad. A pesar de que el acto de lectura, entendida en este caso como “descodificación” de la

palabra escrita, es una actividad realizada fundamentalmente en solitario, en la NT el proceso de recepción no se circunscribe únicamente a la lectura, independientemente de la plataforma.

- Aunque en 2007 se publicase el que parecía ser el último libro de la saga (y el fin del *canon*) de *Harry Potter*, la comunidad de seguidores, los *Potterheads*, no abandonaron el universo *transmedia*, sino que lo expandieron aún más a través de *fanfics* y otros productos del *fandom*. Tal y como se ha visto, otra característica del lector en la NT es su participación e implicación emocional, intelectual y social. Esto, en muchas ocasiones, se traduce en una efervescente participación creativa que resulta relevante en el desarrollo de la narrativa, ya que la escritora interviene e interactúa con sus lectores.
- En este sentido, la lectura digital es, también, una lectura sincronizada. Para que se active y ponga en funcionamiento la participación de una comunidad de seguidores y que esta sea significativa en el desarrollo de la NT, es necesario que compartan conocimientos, contenidos y no tengan al alcance el fin del *canon*; por ejemplo, las pausas entre la publicación de libros, capítulos, temporadas, etc. En esas esperas es donde los seguidores deben jugar con los contenidos, diseccionarlos, inferir futuras tramas o desenlaces, analizar intervenciones de los productores, etc. Esto coincide con los resultados obtenidos en investigaciones precedentes en las que se comprobó que las comunidades de lectores están formadas por fuertes sentimientos de pertenencia pero que, también, son, en general, efímeras y dependen de la publicación de nuevos contenidos narrativos.
- Finalmente, estas NT se convierten en herramientas ideales para la animación y fomento de la lectura debido a la motivación e interés que despiertan en sus seguidores. La inmersión en universos narrativos dispersos en diferentes medios obliga a los usuarios a interpretar textos en diferentes lenguajes y técnicas. Esto supone un desarrollo de competencias relacionadas con la multialfabetización al integrar en un mismo mundo narrativo diferentes discursos provenientes de diversos medios y lenguajes (Scolari, 2016).

8. Referencias bibliográficas

- Aarseth, E. (2006). Sin sensación de final: Estética Hipertextual. En M. T. Vilaríño y A. Abuín (eds.) *Teoría del Hipertexto. La Literatura en la era electrónica* (pp. 93-119). Madrid: Arco Libros.
- Amerika, M. (2003). Hypertextual Consciousness: Notes toward a Critical Net Practice. En J. V. Looy y J Baetens (eds.) *Close Reading New Media. Analyzing Electronic Literature* (pp. 157-176). Leuven: Leuven University Press.
- Berners-Lee, T., y Fischetti, M. (2000). *Weaving the Web. The original design and ultimate destiny of the World Wide Web, by its inventor*. New York: Harper Collins Publishers.
- Black, R. (2005). Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community, *Journal of adolescent & adult literacy*, 49(2), 118-128. <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.2.4>.
- Black, R. (2006). Language, culture, and identity in online fanfiction. *E-learning and Digital Media*, 3(2), 170-184. <https://doi.org/10.2304/elea.2006.3.2.170>.
- Black, R. (2008). *Adolescents and online fan fiction*. New York: Peter Lang.
- Black, R. (2009). Online fan fiction, global identities, and imagination, *Research in the Teaching of English*, 43(4), 397-425. Obtenido de: <https://pdfs.semanticscholar.org/fb22/3116836f1e31dd8d7b8d1e48a5c6e01dda20.pdf>.
- Bolter, J. D. (2006). The Desire for Transparency in an Era of Hybridity. *Leonardo*, 39, 109-111. Obtenido de: https://www.jstor.org/stable/20206180?seq=3#metadata_info_tab_contents.
- Byung-Chul, H. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.
- Casacuberta, D. (2003). *Creación colectiva. En internet el creador es el público*. Barcelona: Gedisa.
- Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas*. Madrid: Leer.es.
- Cassany, D. (2010). Leer y escribir literatura al margen de la ley. En CILELIJ (ed.) *I Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil. Actas y Memoria del Congreso* (pp. 497-514). Madrid: Fundación SM / Ministerio de Cultura de España.
- Cassany, D. (2016). Ruta maestra, *Santillana*. <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/pdf/5.pdf>.
- Eco, U. (1992). *Lector in Fábula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Editorial Lumen.

- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class?* Cambridge: Cambridge University Press
- García-Roca, A. (2015). La formación lectora y los fanfictions: Análisis de procesos de cooperación y recepción textuales. En A. Díez, A. Vincent Brotons, D. Escandell and J. Rovira-Collado (eds.) *Aprendizajes Plurilingües y Literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 969-974). Alicante: Universidad de Alicante.
- García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 42-51. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2016.15.1.979>.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la Literatura en Segundo Grado*. Barcelona: Taurus.
- Guerrero-Pico, M. (2014). Webs televisivas y sus usuarios: un lugar para la narrativa transmedia. Los casos de 'Águila Roja' y 'Juego de Tronos' en España. *Comunicación y sociedad*, (21), 239-267. Obtenido de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2014000100010.
- Guerrero-Pico, M., y Scolari, C. A. (2016). Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: el caso de los crossovers. *Cuadernos.info*, (38), 183-200. <https://doi.org/10.7764/cdi.38.760>.
- Hernández, M., y Grandío, M. M. (2011). Narrativa crossmedia en el discurso televisivo de Ciencia Ficción. Estudio de Battlestar Galactica (2003-2010). *Área Abierta*, (28), 1-20. Obtenido de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARAB/article/download/ARAB1111130004A/4031/>.
- Jenkins, H. (2008). *La Convergencia Mediática y la Cultura Participativa*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2010). *Piratas de textos. Fans, cultura participativa y televisión*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura Transmedia: la creación de contenido y el valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa.
- Joyce, M. (1995). *Othermindedness: The Emergence of Network Culture*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2008). *Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
- Knobel, M., y Lankshear, C. (2011). Remix: la nueva escritura popular. *Cuadernos Comillas*, (1), 105-126. Obtenido de: <https://bit.ly/321J6ai>.
- Landow, G. (2009). *El Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de Globalización*. Barcelona: Paidós

- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington DC: Organización Panamericana de la Salud
- Lévy, P. (2007). *Ciberculturas. la cultura en la sociedad digital*. Barcelona: Antropos.
- Liestol, G. (1997). Wittgenstein, Genette y la narrativa del lector en el hipertexto. En G. Landow (ed.) *Teoría del hipertexto* (pp. 109-146). Barcelona: Paidós.
- Lluch, G., y Acosta, M. (2012). Conversaciones sobre lecturas en la Web 2.0: el caso de Laura Gallego. Análisis discursivo de conversaciones virtuales entre adolescentes. En J. Díaz Armas (ed.) *Lecturas para el nuevo siglo: formación receptora y lector hipertextual* (pp. 37-52). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Looy, J. V. (2003). Introduction: Close Reading Electronic Literature. En J. V. Looy y J. Baetensm (eds.) *Close Reading New Media. Analyzing Electronic Literature* (pp. 7-24). Leuven: Leuven University Press.
- McHale, B. (1987). *Postmodernism Fiction*. New York: Routledge.
- Mittell, J. (2013). Forensic fandom and the drillable text. *Spreadable Media*. Obtenido de: <http://spreadablemedia.org/essays/mit-tell/#.V56rInnZBd>.
- Pontón, G. (2014). De qué hablamos cuando hablamos de la muerte del libro. *Puentes de Crítica Literaria y Cultural*, (1), 82-86.
- Scolari, C. A. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production, *International Journal of Communication*, (3), 586-606. Obtenido de: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/477/336>.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Thomas, B. (2007). Canons and fanons: Literary fanfiction online, *Digital Dichtung Journal*, (37). Obtenido de: <http://dichtung-digital.de/2007/Thomas/thomas.htm>.
- Thomas, B. 2011. What is fanfiction and why are people saying such nice things about it? *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, (3), 1-24.

La lectura digital como actividad social y
creativa: Los *fanfictions* de *Harry Potter*

Anastasio García-Roca

Digital reading as a social and creative activity: *Harry Potter fanfictions*

Anastasio García-Roca

SÍNTESIS
libros
de

Nuevos modos de lectura en la era digital

José M. de Amo Sánchez-Fortún (coord.)



Psicología/
Educación


EDITORIAL
SÍNTESIS

3

La lectura digital como actividad social y creativa: los fanfictions de Harry Potter

Anastasio García Roca

3.1. Resumen

En este capítulo nos centraremos en indagar de qué modo la era digital ha modificado el proceso de recepción de obras transmediáticas. Como veremos, el hecho de que la historia se encuentre dispersa en diferentes plataformas obliga a los lectores a navegar y explorar asumiendo en este proceso un rol más activo. Analizaremos el caso de *Harry Potter*, ya que se trata del ejemplo paradigmático de narrativa transmedia en la que el hipotexto principal es una obra de literatura infantil y juvenil. Además, veremos qué tipo de transformaciones textuales crean los fans más participativos y cuáles son los más leídos.

3.2. Lectura digital

Las nuevas tecnologías han permitido diversificar los soportes de lectura de tal modo que podemos elegir leer desde la pantalla táctil de una tableta, ordenador, reproductor de libros electrónicos, etc. Estos nuevos dispositivos, además de posibilitar la reproducción y emulación de la lectura en soporte papel, permiten introducir cambios en la propia naturaleza del texto, lo que da origen a nuevas textualidades. Así pues, lejos de tratarse de meras elecciones de soporte en función de los hábitos del lector, de la accesibilidad del texto, de su valor económico o de las preferencias posturales, los cambios operados afectan a la idea de texto, de literatura, de sus rasgos identitarios.

En este sentido, no debe confundirse literatura digitalizada con literatura digital (*eliteratura* o literatura 2.0). La primera consiste en textos dirigidos a

Resumen

En este capítulo nos centraremos en indagar de qué modo la era digital ha modificado el proceso de recepción de obras transmediáticas. Como veremos, el hecho de que la historia se encuentre dispersa en diferentes plataformas obliga a los lectores a navegar y explorar asumiendo en este proceso un rol más activo. Analizaremos el caso de *Harry Potter*, ya que se trata del ejemplo paradigmático de narrativa *transmedia* en la que el hipotexto principal es una obra de Literatura Infantil y Juvenil. Además, veremos qué tipo de transformaciones textuales crean los *fans* más participativos y cuáles son los más leídos.

Palabras clave: #Lectura, #HarryPotter, #LecturaSocial, #Fanfiction, #Transmedia, #Hipertexto, #LiteraturaJuvenil

Abstract

In this chapter we will focus on investigating how the digital age has modified the process of reception of transmedia works. As we will see, the fact that the story is scattered across different platforms forces readers to navigate and explore, assuming a more active role in this process. We will analyze the case of *Harry Potter* since it is the paradigmatic example of Transmedia Narrative in which the main hypotext is a work of Children's and Young People's Literature. In addition, we will see what type of textual transformations the most participatory fans create and which ones are the most read.

Palabras clave: #Reading, #HarryPotter, #SocialReading, #Fiction, #Transmedia, #Hypertext, #YoungLiterature

1. Lectura digital

Las nuevas tecnologías han permitido diversificar los soportes de lectura de tal modo que podemos elegir leer desde la pantalla táctil de una tableta, ordenador, reproductor de libros electrónicos, etc. Estos nuevos dispositivos, además de posibilitar la reproducción y emulación de la lectura en soporte papel, permiten introducir cambios en la propia naturaleza del texto, lo que da origen a nuevas textualidades. Así pues, lejos de tratarse de meras elecciones de soporte en función de los hábitos del lector, de la accesibilidad del texto, de su valor económico o de las preferencias posturales, los cambios operados afectan a la idea de texto, de literatura, de sus rasgos identitarios.

No debe confundirse literatura digitalizada con la literatura digital

En este sentido, no debe confundirse literatura digitalizada con literatura digital (*eliteratura* o literatura 2.0). La primera consiste en textos dirigidos a la impresión en papel y, aunque pueda reproducirse desde soportes digitales, su lectura es similar o idéntica a la que se realiza en formato papel. La segunda, en cambio, aprovecha plenamente las posibilidades y recursos que el medio le ofrece (Borràs, 2011). Desde esta perspectiva, hay que señalar que la constante proliferación de nuevos dispositivos de lectura multiplica aún más las potencialidades textuales, dado que cada medio posee diferentes modos de interacción (respuesta táctil, sonora, visual, etc.). Por ejemplo: la tableta no solo permite reproducir textos multimodales, sino que además introduce, mediante la pantalla táctil, nuevas formas de cooperar con el texto: geolocalización, toma de decisiones con respecto a la línea argumental, etc.

Pensemos, en esta línea, que estas textualidades implican no solo una reconfiguración de los recursos discursivos, sino una transformación en todos los elementos que entran en juego en su proceso de producción, recepción y distribución. Hay, en esta línea, una importante bibliografía en la que se desarrollan interesantes teorías textuales capaces analizar las diferentes dimensiones de discurso digital: interactividad, intermedialidad, multimedialidad, hipertextualidad, cibertextualidad, etc.

Pero el auténtico cambio lo encontramos en la ubicuidad del ciberespacio. Es ya una idea compartida la de que el Internet ha transformado

la práctica totalidad de la sociedad. Especialmente en el ámbito de la cultura y conocimiento. La práctica totalidad del conocimiento está al alcance de unos pocos clics o toques en la pantalla. Esto es posible debido a que Internet es un conjunto de redes interconectadas abierto a la innovación en el que se generan nuevos entornos, experiencias comunicativas y prácticas discursivas.

Además, el acceso de la información es inmediata y, en muchos casos, basadas en la creación colectiva entre grandes comunidades. Se produce una reconfiguración de los tradicionales roles de productores, receptores y productos culturales. En el ámbito de la literatura, estamos siendo testigos de la difuminación de las líneas, tradicionalmente rígidas, que separan a los autores de sus lectores. En este sentido, incluso el proceso editorial está siendo modificado con las nuevas propuestas de *crowdfunding* (micromecenazgo), autoedición y, especialmente, *crowdsourcing* (colaboración abierta distribuida). Los autores y escritores están más unidos que nunca compartiendo proyectos, financiación, ideas, difusión de obras, etc. Aprovechando el ideal de creación colectiva (Casacuberta, 2003) e inteligencia colectiva (Lévy, 2004).

Estamos viendo cómo se difuminan las rígidas líneas que separan a los autores de sus lectores

En cualquier caso, la participación en foros, la consulta de webs oficiales, el seguimiento en las redes sociales o la ampliación narrativa mediante *fanfics* son solo algunas de las actividades que realizan estos lectores digitales. Por tanto, se ha transformado la manera de entender el acto de leer debido a las posibilidades que ofrece Internet. ¿Es la misma experiencia de recepción antes y después de la llegada de los medios digitales? ¿Dónde está la revolución? Tradicionalmente la lectura se ha concebido como un acto individual, de disfrute personal y un acto solitario. Actualmente, como veremos a lo largo del capítulo, el proceso de recepción no se circunscribe a la lectura del (hipo)texto, sino que incluye infinidad de prácticas letradas que enriquecen y complementan la interpretación textual. En definitiva, la lectura se convierte en una actividad social, relativamente sincronizada entre los usuarios y donde los límites de la narrativa son muy difusos.

2. Narrativa *transmedia*

La aparición de nuevos medios de comunicación, plataformas y soportes no necesariamente suponen la sustitución y desaparición de los tradicionales. Por ejemplo, el *ebook* no ha sustituido al libro impreso, ni tampoco se espera que lo haga a corto o medio plazo. Pero sí es cierto que los medios digitales han aportado nuevas formas de interactuar con los analógicos modificando, en cualquier caso, el proceso de creación, distribución y recepción de la información. Pensemos en los contenidos transmediáticos masivos generados por los usuarios como reescritura de textos en papel.

En este sentido, Henry Jenkins (2008) habla de la cultura de la convergencia en la que los contenidos fluyen y se dispersan a través de diferentes medios (cada uno con sus respectivas características, lenguajes y peculiaridades). De este modo, diferentes plataformas mediáticas se coordinan para ofrecer una experiencia narrativa variada e integrada. Los consumidores, por su parte, deben navegar entre medios y adoptar un comportamiento migratorio a la hora de explorar entre los diferentes medios.

En la Narrativa *Transmedia* se coordinan diferentes medios

Aunque la relación es recíproca entre el cine, televisión (u otros medios como videojuegos) y la Literatura Infantil y Juvenil, especialmente en los últimos años, el éxito editorial en la LIJ ha ido acompañado de una adaptación cinematográfica o televisiva. Este es el caso de la *narrativa multiplataforma*, este modelo permite llegar a otros nichos de audiencia exprimiendo el reconocimiento y la fama adquirida. Se trata de narrar la misma historia, con mayor o menor fidelidad, desde diferentes medios sin que existan modificaciones sustanciales en el argumento. De este modo, el lector o audiencia elegirá el medio que prefiera en función de sus gustos personales ya que el resto de plataformas tan solo repetirán el contenido, pero con otros recursos técnicos lo cual supondría, también sea dicho, una experiencia diferente. Exitosas sagas literarias como *Crepúsculo*, *Los Juegos del Hambre* o *Harry Potter*, no han tardado en saltar a la gran pantalla, aunque sus películas homónimas no expandieron (o al menos, no lo suficiente) las historias contadas a papel. Es importante señalar que no debemos limitar la dirección de las adaptaciones entre diferentes plataformas: por ejemplo:

Assassin's Creed: Renaissance es una adaptación literaria del videojuego o *Animales fantásticos y dónde encontrarlos: Guion original de la película* del cine al papel.

A pesar de esto, la Literatura Infantil y Juvenil se está adaptando, aunque poco a poco, al actual paisaje digital y de convergencia mediática y cultural de nuestros tiempos. Sus relaciones intermediales no se limitan a la mera adaptación, sino que se están llevando a cabo propuestas narrativas en las que se aprovechan los diferentes medios para desarrollar la historia de forma conjunta. Estas serían los ejemplos de las narrativas *crossmedia* y *transmedia*.

Por un lado, en las *narrativas crossmedia* la utilización de diferentes soportes se convierte en un requisito obligatorio para poder comprender el texto. Los mecanismos textuales establecen un itinerario de navegación que el lector debe seguir y que genera una lectura hipertextual en la que se debe recorrer diferentes medios. Debemos indicar que cada una de las partes no tiene sentido si no se experimentan en conjunto. En la novela *Cielo rojo* de David Lozano el lector deberá no solo leer la información presente en el libro, sino que algunos de los contenidos se encuentran en el blog personal de uno de los protagonistas, su lectura resulta imprescindible ya que, en caso contrario, se realizaría una interpretación incompleta y carente de sentido completo. En la misma novela se indica al lector en qué momentos y qué entradas del blog debe consultar.

Por otro lado, en la *narrativa transmedia* las diferentes plataformas (libros, videojuegos, películas, webs, etc.) permiten desarrollar historias de forma coordinada, de tal manera que cada una de ellas aporta nuevos y valiosos contenidos a la trama general. Es importante destacar que, aunque cada parte tiene significado propio y se puede disfrutar de forma independiente, la lectura de todos los medios permitirá una profundización en la historia. Además, en ese proceso los usuarios participan activamente en la construcción textual. Aunque no existe un consenso en el significado preciso de NT, Scolari (2013) ofrece una definición que trata de ser inclusiva y general. Este académico considera a la NT como “un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en el proceso de expansión” (Scolari, 2013:46).

La NT tiene el comienzo en un medio que plantea un universo narrativo (hipotexto) del que se nutren el resto de partes que son desarrolladas en diferentes plataformas. Para los lectores no existe una clara hoja

de ruta, sino que cada cual puede empezar por el que desee sin que ello merme la comprensión. En la NT no existe un claro itinerario lector como en el caso del *crossmedia*, al menos para sus seguidores. Por ejemplo, *Canción de Hielo y Fuego* de George R. R. Martin comenzó siendo una novela, pero actualmente cuenta con una serie televisiva, precuelas, videojuegos, diccionarios (y traductor) *Dotbruki* (idioma utilizado por un grupo de personajes), libros ilustrados, además de la infinidad de Contenidos Generados por los Usuarios (a partir de aquí CGU) que amplían aún más todo el mundo ficcional.

Aunque no existan investigaciones que cuantifiquen los internautas creativos y los observadores de tal forma que podamos conocer qué porcentaje de usuarios son los que producen nuevos contenidos en Internet. Jakob Nielsen (2006) realizó un estudio en el que analizó la participación de los usuarios en webs en las que se requería aportación de un gran grupo de internautas para su buen funcionamiento, como en el caso de foros o enciclopedias colectivas. Aunque no se encuentre específicamente relacionado con las NT, nos permite conocer, a grandes rasgos, la desigualdad participativa presente en los espacios virtuales. Halló que, en los espacios que analizó, existía una gran diferencia en cuanto a la participación de los usuarios:

- El 90% de los usuarios son observadores y sus aportaciones no son verbales (*lurkers* o acechadores). Acceden a los contenidos y, en el mejor de los casos, lo difunden.
- El 9% se trata de editores de contenidos que otros usuarios han realizado y su participación es esporádica.
- El 1% de los usuarios son los creadores de la gran mayoría del contenido de la red.

Esta teoría (la del 90-9-1) ha sido muy cuestionada (y también respaldada) y aunque es indudable que depende, en gran medida, de la comunidad que se investigue, también parece incuestionable que existe gran disparidad entre el número de usuarios-lectores y usuarios-creadores independientemente del espacio.

¿Qué pasa con los usuarios que no participan? ¿Cuáles son las razones por las que no lo hacen? Como bien se ha señalado, hay gran porcentaje de usuarios que, por diferentes motivos, no participan en la elaboración de contenidos en forma de CGU o comentarios. De nuevo,

no se trata específicamente de NT, pero las aportaciones de la investigación de Nonnecke y Preece (2001) son fundamentales para acercarnos a conocer las motivaciones y razones por las que estos usuarios prefieren no dejar su huella explícitamente en estos espacios virtuales:

1. consiguen lo que necesitan sin necesidad de postear;
2. algunos necesitan conocer a la comunidad y normas del foro antes de postear;
3. creen que su posición de *lurkers* ayuda a que el sitio no se sature de mensajes irrelevantes;
4. tienen problemas técnicos para dejar sus mensajes;
5. no les gusta la dinámica de la comunidad, quizá por miedo a respuestas agresivas.

3. Contenidos Generados por los Usuarios en la NT

Desde su acepción más inclusiva, podría definirse el *fanfic* como aquel texto elaborado por admiradores (o detractores) y/o seguidores en torno a sus intereses o pasiones: literatura, cine, televisión, videojuegos...

Es importante matizar que los *fanfictions* son textos que no nacieron con la era digital (por ejemplo, recordemos los *fanzines* de *Star Trek*), pero sí que es cierto que esta práctica se ha visto impulsada por las nuevas tecnologías. Esto se debe a la existencia de espacios de afinidad que conectan, por un lado, a usuarios que disfrutan con la escritura creativa (ya sea en forma de novela, relato corto, cuento, poesía) sin pretensiones económicas... y, por otro lado, a internautas que desean leer estos textos. De este modo, escritores amateurs comparten sus producciones de forma gratuita, sin inversión económica previa y con el único fin de compartir sus textos. Incluso en algunas ocasiones, los escritores adquieren tal reconocimiento por parte de sus seguidores que publican sus creaciones en forma de libros impresos e incluso pueden llegar a convertirse en un éxito de ventas como *After*, obra escrita por Anna Todd editada inicialmente en *Wattpad* o “50 sombras de Grey”, que recordemos que empezó siendo un *fanfic* de la saga “Crepúsculo” publicado en www.fanfiction.net

De lo que no hay duda es que el *fanfic* posee unas peculiaridades que los diferencia mucho de la literatura comercial o canónica. Cassany (2010) considera esta práctica vernácula como escritura al margen de la ley. Por su parte, Guerrero-Pico analiza los mecanismos implicados en la creación *fanfiction* de la serie televisiva *Fringe* y extrae una serie de características que podríamos resumir en:

- El *fanfiction* destaca por su canonicidad, es decir, por el respeto argumentativo al hipotexto.
- De este modo, destacan los rellenos de huecos argumentativos.
- Los *fanfictions* suelen ser “caractercéntrica” de modo que los personajes tienden puentes que unen el mundo posible del fan escritor con el hipotexto.
- Se trata de una práctica introspectiva.
- La narración de expande, pero también se profundiza.
- La temporalidad define el *fanfiction*

www.fanfiction.net es el mayor repositorio de *fanfics* (Black, 2005).

En esta web, los textos se encuentran clasificados en función de diferentes categorías: tipo de hipotexto, de medio (novela, cine, cómic videojuego...), (sub)género literario, grado de desarrollo de la obra (en proceso o completa), extensión de la obra, personajes e idioma, entre otros. Esto permite a los lectores acceder a aquellos *fanfics* que más se ajusten a sus aficiones o pasatiempos y convertirse en miembros activos del espacio de afinidad apasionada. Del mismo modo, se genera complejas estructuras autoorganizadas de colaboración entre escritores, lectores y figuras híbridas: lectores betas y comentaristas.

Los escritores comparten y publican sus textos a medida que los van creando. Esto permite que el número de seguidores, los comentarios o las valoraciones de los lectores se conviertan en aspectos relevantes e influyentes en el proceso de creación. De esta manera, surge una figura híbrida: el *Beta Reader*. El lector beta asesora o ayuda en la redacción de un texto ya sea en los aspectos formales: ortografía, gramática o en el contenido o desarrollo de la trama: incoherencias, recomendaciones, etc. En este sentido, Guerrero-Pico (2014) considera a esta figura el “guardián del canon” es decir, el lector beta trata de ayudar al escritor en todos los sentidos, pero especialmente ayuda a respetar el hipotexto identificando incoherencias en el *fanfic*. A pesar de que se trata de un trabajo colaborativo entre pares, el autor posee una posición ventajosa respecto al beta.

Guerrero-Pico y Scolari (2016) analizan los *fanfics* centrando el análisis narratológico y semiótico en los *crossovers* de las narrativas de *Fringe* y *Perdidos (Lost)*, de ese trabajo se ha tomado la siguiente tabla resumen de prácticas hipertextuales descritas por Genette (1989) que se utilizó en el análisis:

Imitación

Pastiche (imitación lúdica): “Imitación de un estilo sin función satírica” (p. 38)

Caricatura (imitación satírica): “Imitación estilística con función crítica o ridiculizadora” (p. 31).

Continuación (imitación seria): “Cuando una obra queda inacabada por muerte de su autor o por cualquier otra causa de abandono definitivo, la continuación consiste en terminarla en su lugar, y eso solo puede hacerlo alguien que no es el autor” (p. 201).

Transformación

Parodia (transformación lúdica): “Desviación” (pp. 37-39) de un hipotexto por medio de una transformación de carácter semántico, manteniendo el estilo del hipotexto.

Travestimiento (transformación satírica): Transformación estilística de un hipotexto “con función degradante” (p. 37).

Transposición (transformación seria):

De carácter formal

- *Transposición cualitativa*: transformación que afecta a las características más externas de un hipotexto, como el idioma (traducción), prosa o verso, tipo de metro poético, estilo de escritura, modo narrativo o dramático.

De carácter semántico o temático:

- *Transposición diegética*: transformación que afecta a la diégesis – “el universo en el que ocurre la historia” (p. 376)– presentada en un hipotexto. Por tanto, pueden cambiar elementos de la misma, como el marco espacio-temporal, la nacionalidad de los personajes, su sexo u origen sociocultural. Al mismo tiempo, estas conversiones diegéticas pueden implicar cambios en la acción desarrollada en el hipotexto (p. 378).
- *Transposición pragmática*: transformación que altera el curso de los acontecimientos y la acción de una historia original. Se trata de una “consecuencia inevitable de la transposición diegética”, por lo que “su autonomía es mucho más reducida” que en el caso de la *transdiegetización* (p. 396).
- *Transmotivación*: transformación que consiste en la sustitución de un motivo, ya sea añadiendo uno nuevo previamente inexistente en el hipotexto (motivación), o eliminando uno ya existente (desmotivación).
- *Transvalorización*: transformación “de orden axiológico que afecta al valor explícita o implícitamente atribuido a una acción o a un conjunto de acciones (...) la serie de acciones, de actitudes y de sentimientos que caracteriza a un ‘personaje’” (p. 432). Esto se puede realizar a través de dos operaciones: revalorización –hacer que un personaje sea más ‘simpativo’.

Suplemento: “transposición bajo forma de continuación” (p. 470).

Tabla 5: Prácticas hipertextuales de Genette (1989). Texto elaborado por Guerrero-Pico (2014)

4. El *fandom* de *Harry Potter*

En la siguiente tabla se encuentran los principales contenidos del canon (novelas, películas, videojuegos y otros).

| | Libros | Películas | Videojuegos | Otros |
|------|--|-------------------------------|--|-------------------------------------|
| 1997 | HP y la Piedra Filosofal | | | |
| 1998 | HP y la Cámara Secreta | | | |
| 1999 | HP y el Prisionero de Azkaban | | | |
| 2000 | HP y el Cáliz de Fuego | | | |
| 2001 | Quidditch a Través de los Tiempos Animales Fantásticos y Dónde Encontrarlos | HP y la Piedra Filosofal | HP y la Piedra Filosofal LEGO Creator: HP | HP Trading Card Game |
| 2002 | | HP y la Cámara Secreta | HP y la Cámara Secreta LEGO Creator: HP y la Cámara Secreta | |
| 2003 | HP y la Orden del Fénix | | HP: Quidditch Copa del Mundo | |
| 2004 | | HP y el Prisionero de Azkaban | HP y el Prisionero de Azkaban | |
| 2005 | HP y el Misterio del Príncipe | HP y el Cáliz de Fuego | HP y el Cáliz de Fuego | |
| 2006 | | | | |
| 2007 | HP y las Reliquias de la Muerte | HP y la Orden del Fénix | HP y la Orden del Fénix | The Wizarding World of Harry Potter |
| 2008 | Los Cuentos de Beedle el Bardo | | | |

| | | | | |
|------|---|---|--|----------------------------------|
| 2009 | | HP y el Misterio del Príncipe | HP y el Misterio del Príncipe | |
| 2010 | | HP y las Reliquias de la Muerte-Parte 1 | Lego HP años 1-4 HP y las Reliquias de la Muerte-Parte 1 HP y las Reliquias de la Muerte: Huída en Sidecar | |
| 2011 | | HP y las Reliquias de la Muerte-Parte 2 | HP y las Reliquias de la Muerte - Parte 2 Lego HP: Years 5-7 | HP: The Quest Beta de Pottermore |
| 2012 | | | HP Kinect Libro de los Hechizos El Libro de las Pociones | Pottermore |
| 2013 | | | | |
| 2014 | | | | |
| 2015 | | | | |
| 2016 | Historias Breves de Hogwarts: Agallas, Adversidad y Aficiones Arriesgadas Historias Breves de Hogwarts: Poder, Política y Poltergeists Pesados | Animales Fantásticos y Dónde Encontrarlos | Animales Fantásticos: Animales del Mundo Mágico | HP y el Niño Maldito |

Tabla 6: Contenido del canon de *Harry Potter* a lo largo del tiempo

Si el universo narrativo creado por Rowling es complejo tal y como hemos visto en el apartado anterior, a ello debemos sumarle todo el *fandom*, es decir, todas aquellas producciones y actividades realizadas por sus seguidores. Además de la dispersión de los contenidos en diferentes plataformas, los usuarios deben tener protagonismo en este proceso creativo. Sin embargo, sería inviable enumerar todas actividades consideradas CGU ya que se encuentran en un proceso constante de desarrollo y ampliación. En este sentido, Henry Jenkins, señala que el *fandom* organizado “es quizás y, ante todo, una institución de teoría y crítica, un espacio semi-estructurado donde se proponen interpretaciones competentes y evaluaciones de textos corrientes” (Jenkins, 1992: 86).

De este modo, el lector *transmedia* es casi por definición un lector social. Sería inconcebible el fenómeno *Harry Potter* sin el sentimiento de pertenencia a la comunidad *Potterheads*, sus foros, *fanfics*, etc. *Potterheads* es una de las comunidades de fans más activas y numerosas de la actualidad (cifras que veremos posteriormente). Uno de los elementos esenciales de la NT y, en este caso, una de sus grandes potencialidades, es el capital emocional que generan. Los lectores *transmedia* atribuyen implicaciones sociales, emocionales e intelectuales al proceso de recepción. Precisamente, ese es uno de los objetivos de la NT: conseguir que el proceso de recepción se convierta una actividad social y creativa.

En el caso de la Literatura Infantil y Juvenil, terminar el libro no es más que el principio de una experiencia que se dilatará todo lo que el usuario desee. Esto es debido a que Internet, por sus características, permite reunir a un gran número de internautas en un mismo espacio (virtual). Por lo tanto, la lectura de textos literarios puede convertirse, al igual que ocurre con el consumo de otros productos culturales, en el nexo de unión de los miembros de la comunidad. Esto posibilita que los lectores puedan compartir sus lecturas, interpretaciones, dudas o teorías, así como expansiones argumentales u otros contenidos. Es decir, la lectura se transforma en el catalizador de nuevas actividades sociales y creativas.

Desde esta perspectiva, J. K. Rowling también es un éxito en las redes sociales: sus comentarios poseen una gran repercusión debido a que posee más de 12.5 millones de seguidores en *Twitter* y otros 5500000 en *Facebook*, sin contar la infinidad de perfiles oficiales nacionales relacionados con sus obras o adaptaciones, así como sitios fan existentes. Además, el primer libro de la saga, *Harry Potter y la Piedra Filosofal*, almacena cerca de

4.500000 de valoraciones en *Goodreads* con una media de 4.4 sobre 5 y, como veremos, posee más de 770000 *fanfics*.

En 1999, dos años después de la publicación del primer libro. La productora de cine *Warner Bros* compró los derechos para adaptar los siete libros al cine. Esta productora trató de cerrar todos aquellos espacios virtuales que se generaban entorno a *Harry Potter*, casi todos quedaron en intentos fallidos por la falta de un marco regulador en el entorno de Internet lo que traduce en una ventaja para los lectores y seguidores para expandirse y consolidarse en el medio digital. Rowling, por su parte, ha respaldado a las historias de *fanfiction* en Internet.

En este sentido, podemos destacar, en primer lugar, las webs oficiales: especialmente *Pottermore*, pero también la página oficial de la autora (www.jkrowling.com), sus perfiles en redes sociales, web de Warner Bros. (www.warnerbros.co.uk/franchises/harry-potter), así como todas las webs oficiales nacionales. Sin embargo, *Harry Potter* es una de las obras cuyos lectores poseen mayor actividad en red y existen infinidad de webs dedicadas a esta narrativa. Es decir, a pesar de que en un principio Warner Bros. trató de cerrar y censurar sitios virtuales, actualmente la situación es totalmente diferente: se premian a estos fieles lectores a través de invitaciones a eventos, preestrenos, etc. J. K. Rowling también ha contribuido y animado a sus seguidores a crear espacios de afinidad, de hecho premió y publicitó webs no oficiales como *MuggleNet* (<http://www.mugglenet.com/>); *Harry Potter Lexicon* (www.hp-lexicon.org) o *El caldero chorreante* (<http://www.the-leaky-cauldron.org/>).

Todo esto permiten a los usuarios actuar como auténticas inteligencias colectivas (Lévy, 2004) que, en este caso, colaboran en la realización y creación de Contenidos Generados por los Usuario (CGU). Esto, a su vez, permite, por un lado, recopilar, profundizar y expandir el texto que de forma individual no sería posible (por ejemplo, a través de wikis: *HarryPotterWiki* o *Harry Potter Lexicon*) y, por otro, ofrece a aquellos lectores con una competencia literaria insuficiente para comprender el texto en su globalidad alcanzar lecturas mucho más completas. Esto es posible ya que los usuarios comparten sus conocimientos a la vez que otros lectores consultan y debaten esos descubrimientos.

4.1. *Fanfictions de Harry Potter*

Tal y como se ha observado, la actividad de los lectores no se limita a la interpretación de textos, sino que a su vez se realizan interacciones

entre usuarios que comparten intereses o afinidades con objeto de desarrollar proyectos comunes o debatir los contenidos. Fruto de estas actuaciones se generan nuevos (hiper)textos que amplían, profundizan o incluso modifican el hipotexto.

Esto es especialmente relevante a partir del año 2007 cuando se publicó el último libro de la heptalogía y parecía ser el final de la saga. Quizá lo sería para el *canon*, pero el *fandom* no tardó en publicar infinidad de continuaciones, precuelas, ucronías, *crossovers*, etc. Especialmente destacables son las historias de “postguerra” (que continúan el final de *Harry Potter y las Reliquias de la Muerte*) y la “nueva generación” que se sitúa varios años después con la llegada de los hijos de los protagonistas de la saga original.

Por otro lado, el universo de *Harry Potter* posee cerca de 770000 *fanfics* tan solo en www.fanfiction.net protagonizados con un total de 410 personajes. El 49.86% se encuentran cerrados y terminados mientras que el resto están siendo desarrollados o se han abandonado. De hecho, se trata de la obra que más hipertextos ha inspirado (50.26% de todos los *fanfics* basados en libros), seguido de *Naruto* (con 410 000) y la saga *Crepúsculo*. A pesar de que en esta web se alojan *fanfics* en 43 idiomas diferentes, la gran mayoría (93.4%) están escritos en inglés, mientras que los hipertextos escritos en español representan un 7.4% del total. Esto supone cierta limitación para los lectores que no dominen el inglés debido a que los traductores automáticos no son del todo precisos y los *fanfics* poseen, en ocasiones, faltas ortográficas ya que generalmente estos textos se publican durante el proceso, sin ningún tipo de edición externa. En cambio, los hipertextos más importantes, con más seguidores o los más conocidos suelen ser traducidos por usuarios de forma desinteresada y siempre con el consentimiento del autor.

En cuanto a la extensión de los *fanfics* de *Harry Potter*, el 73.9% tiene más de 1000 palabras, de estos, el 63.35% están concluidos mientras que el resto se están desarrollando o se han abandonado. En este sentido, es importante destacar la existencia de una tipología de *fanfic* de breve extensión conocida como *one shot* en la que el texto está formado por tan solo un capítulo o una cantidad limitada de palabras o caracteres en la que se desarrollan breves historias cerradas.

Además, los *Potterheads* son los más numerosos en www.fanfiction.net. La web, además, permite crear comunidades de lectores en los

que recopilar textos en función de una temática. De hecho, existen 8588 comunidades en las que se recopilan textos fundamentalmente en función de los siguientes criterios:

- Los de mayor calidad
- Modificaciones de los personajes: *Black Harry* (en los que el protagonista es totalmente diferente), *Harry SuperPowered* (Harry Potter como superhéroe), etc.
- Relaciones entre personajes: como se verá más adelante: *Dramiones*, *Harmony*, *Ronmione*, *HP/DM*, *Slash/Femslash*, etc.
- *Alternative Universe*: Universo alterno, en los que los personajes son descontextualizados o trasladados a otra diégesis a través de *crossovers*.
- *Historias canónicas*: textos en los que se respeta el universo narrativo creado por J.K. Rowling.

En este sentido, destacan los 3387 foros de discusión, uno de ellos con más de un millón de intervenciones y otros con más de 6700 hilos de conversación.

En este foro destacan los *challengers* (retos), en los que se anima a la escritura a través de desafíos en los que un usuario plantea las normas y requisitos para la elaboración de un texto. Por ejemplo: un desafío que consiste en el desarrollo de *crossovers* entre mundos narrativos elegidos al azar por el moderador. Generalmente estas historias son cortas (*Drabbles* o *OneShots*) con un mínimo de palabras y puede existir un plazo de participación. Sin embargo, en la mayoría de los casos no existen ganadores ni premios (a diferencia de los concursos). Se trata, por tanto, de propuestas creativas basadas en actitudes lúdicas.

A todo esto, hay que añadir otra propuesta creativa los juegos de rol narrativos, se trata de prácticas letradas vinculadas a la hiperficción constructiva o escritura en colaboración, donde los usuarios participan colaborativamente en la creación de una historia. Cada uno de ellos desarrolla la trama de sus personajes roleados. En este sentido, para que exista coherencia textual, se coordinan tramas conjuntas, se establecen ciertas normas que regulan las interacciones y las formas de narrar etc. Es importante destacar que los escritores no compiten para ganar, sino para divertirse construyendo de forma coordinada una narración libre. En esta página

web existen 167 hilos de conversación relacionados con los juegos de rol narrativo. Algunos, incluso, superan las 320000 intervenciones.

Por otro lado, lo realmente fascinante aquí es la formación de complejas estructuras de colaboración autoorganizadas en espacios de afinidad apasionada. Los autores *amateurs*, ya sean de *fanfics* o de cualquier tipo de manifestación, comparten sus obras a medida que las van realizando. Esto permite a los receptores conocer el proceso de creación textual. De este modo, los lectores no solo tienen la posibilidad de comentar y opinar sobre el desarrollo de la trama y sobre el código literario, sino que, al hacerlo en pleno fase de elaboración, sus aportaciones pueden influir en el propio devenir de la historia. Esto, por otro lado, otorga al escritor la oportunidad de tener una retroalimentación permanente con sus receptores y adecuar así el relato.

En determinadas ocasiones, el lector se implica de tal modo que adopta el rol de lector beta (*betareader*). De hecho, en estos espacios de afinidad se facilitan y fomentan la interacción y cooperación entre usuarios con la inclusión de figura híbridas. Los escritores cuentan con la colaboración desinteresada de lectores que le ayudarán en aspectos concretos: gramática, ortografía, coherencia textual, así como sugerencias acerca del desarrollo del relato. Los lectores beta, por su parte, tienen la posibilidad de colaborar

En *fanfiction.net* existen 18 924 lectores beta dispuestos a revisar textos basados en libros. Específicamente, el 72.16% de todos estos se ofrecen para *betear* historias basadas en los libros protagonizados por Harry Potter. En este sentido, existen lectores beta que revisan textos en 41 idiomas diferentes (incluido el latín). Para español se presentan 705 usuarios para ayudar en el proceso de creación. Las principales temáticas que se revisan son, por este orden: romance, humor, amistad, general y aventura y los que menos son: *western*, poesía (con 3399) y espiritual.

En cuanto a los *fanfiction* en general, debe señalarse que algunos de los (hiper)textos se encuentran categorizados temporalmente respecto al hipotexto. De este modo, hallamos obras basadas en los fundadores de las escuelas de magia, en las vidas de los personajes antes y después de *Hogwarts* (precuelas y secuelas), *next generation* (siguiente generación) protagonizada por los hijos de los personajes originales, etc.

Del mismo modo, los *fanfics* se encuentran categorizados en función de los siguientes *géneros*. Es importante señalar que es posible categorizar un mismo texto en varias temáticas:

- *Aventuras*: representa el 8.78% del total.
- *Angst*: un 13.02% de las historias se centran en el sufrimiento emocional y personal de los personajes.
- *Drama*: un 17.98% de los *fanfics* de *Harry Potter* narran las alegrías y desventuras de los personajes.
- *Family*: el 6.2% enfocan la historia en la familia
- *Friendship*: la amistad es otra temática central que aparece en el 6.7% de las historias
- *General*: esta es una categoría en la que se ubican los *fanfics* que desarrollan multitud de otras categorías o no se ajustan a ninguna temática específica. En este caso encontramos el 31.08% de las historias.
- *Humor*: la historias divertidas y cómicas representan el 20.54% de los *fanfics*.
- *Romance*: Más de la mitad (55.1%) de los hipertextos versan sobre romances entre personajes. Estas relaciones amorosas están protagonizadas especialmente por Hermione Granger (32%), *Harry Potter* (27.5%) y Draco Malfoy (29.5%). Sin embargo, tan solo el 25.7% de estos *fics* están recomendados a lectores con una edad mínima de 13 años, el resto no tiene restricciones de edad. Se trata de ucronías en las que se exploran desarrollos argumentales basados en las relaciones sentimentales que no se dieron en las obras originales. Existen ciertas diferencias en los *fanfics* escritos en español: el 63.5% de los *fanfics* desarrollan relaciones románticas entre personajes, esto supone una diferencia del 8.3%. En este sentido, podemos encontrar categorías de *fanfics* en función de las relaciones que se generan:
 - a. *Dramiones*: historias que exploran las relaciones sentimentales entre Draco Malfoy y Hermione Granger.
 - b. *Harmony fanfics* en las que se narran la historia amorosa de Harry Potter y Hermione Granger.
 - c. *Ronmione*: Ron y Hermione.

- d. *HP/DF: fanfics slash* (relaciones homosexuales protagonizadas por hombres) en la que participan Harry Potter y Draco Malfoy.

Los *crossovers* pueden concebirse como una manifestación de la cultura entendida como *remix* (Lessig, 2008 citado en Guerrero-Pico, 2014) en la que se mezclan y fusionan diferentes elementos o en este caso narraciones. El mundo narrativo creado por Rowling se cruza con diferentes personajes y espacios de otras narrativas. En esta web existen 31 000 historias que combinan personajes, espacios u otros elementos de diferentes historias. El universo *Harry Potter* se cruza con multitud de obras, pero destacan las aventuras de la saga *Crepúsculo* (12%), *Percy Jackson y los dioses del Olimpo* (8%), *Naruto* (7.3%) y *Los Vengadores* (4%), *Sobrenatural* (3.7%) y *Doctor Who* (3.7%). En estos datos podemos observar que no solo se combinan narraciones desarrolladas en el mismo medio, sino que se intercambian y mezclan historias desarrolladas en cómics, películas, anime, libros, series de televisión, etc.

- Temática de los *crossovers* de *Harry Potter* con:
 - a. *Crepúsculo*: más del 56% desarrollan romances entre personajes de las dos narrativas. Recordemos que en la saga Stephanie Meyer es fantasía romántica y el 65% de sus *fanfics* son sobre relaciones sentimentales entre personajes.
 - b. *Juegos del hambre*: en este caso, tan solo el 30% se centran en relaciones sentimentales entre personajes. En cambio, el 40% trata sobre aventuras.
 - c. *Percy Jackson and the Olympians*: en torno al 50% se tratan de aventuras.
 - d. *Naruto*: existe gran diversidad temática y tan solo es destacable que el 43% de las obras son acerca de aventuras.
 - e. *Vengadores*: no existe una gran categoría temática.

Es decir, el tema a desarrollar en los *crossovers* de *Harry Potter* varía en función del hipertexto con el que se combine. A pesar de que el “romance” es una temática relevante, no es similar en todos los *fanfics* y mientras que en unos representa el 60%, en otros apenas alcanza el 20%.

Por otro lado, los *Potterheads* conforman una de las comunidades de lectores más estables a lo largo del tiempo con una actividad de escritura

hipertextual relativamente constante. En siguiente gráfico podemos observar la evolución temporal en la creación de nuevos (hiper)textos realizados por *fans* de la saga literaria. Es apreciable que la publicación de nuevos contenidos narrativos favorece y potencia la actividad de los usuarios. Se han incluido la publicación de libros, películas y contenidos extras para observar su influencia en la producción de nuevos *fanfics*.

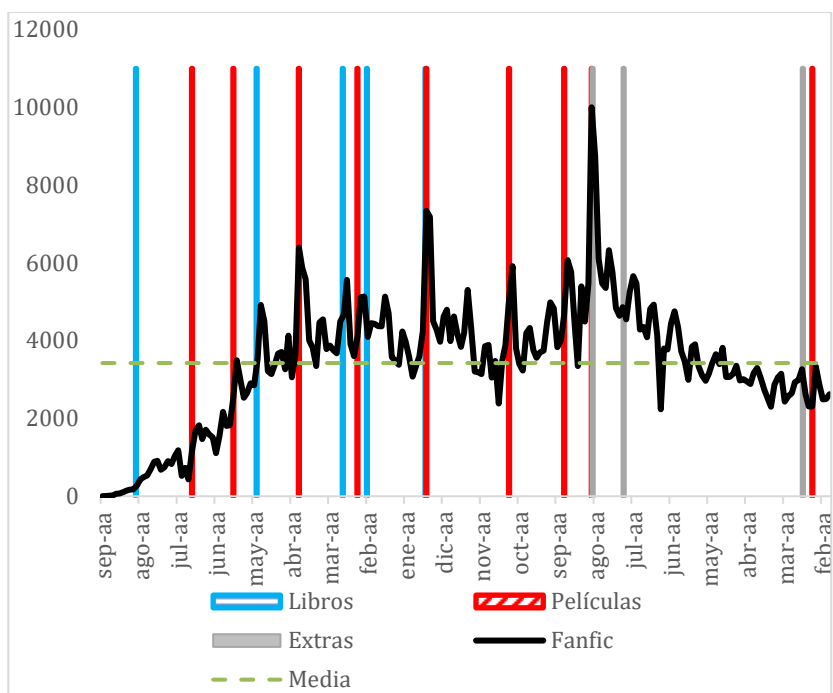


Ilustración 8: Evolución de la cantidad de *fanfictions* y la publicación de contenidos del canon

4.2. Prácticas hipertextuales

Entre los *fanfics* relacionados con *Harry Potter* podemos encontrar casi todas las prácticas hipertextuales descritas por Genette (1989). Teniendo en cuenta las particularidades de los *fanfictions* (independientemente de su formato) ya descritas en apartados anteriores, se pueden aplicar las categorías *genettianas*.

4.2.1. Imitación

La imitación es una práctica común en los *fanfics* debido a que se trata de actividades lúdicas en las que se trata de prolongar la experiencia de recepción de sus textos favoritos. De este modo, los *fans* continúan las historias que se han desarrollado en el hipotexto. Aunque Genette consideraba la continuación como imitación como prácticas “serias” en las que el autor original (independientemente del motivo) dejaba inacabada una obra y otra persona la terminaba en su lugar. En la nueva realidad digital se debe ensanchar dicho concepto ya que la propuesta *genettiana* estaba dirigida para la literatura clásica. En los entornos virtuales, los *fans* o seguidores publican textos que continúan la historia que aún está por publicarse, por ejemplo: entre las publicaciones de las sagas literarias, los usuarios adelantan e infieren futuras continuaciones de una narrativa incompleta (recordemos que la NT nunca acaba de cerrarse).

En este sentido, podríamos destacar la saga de *James Potter* escrita por G. Norman Lippert. Este *fanfic* se ubica en los de “nueva generación” ya que narra las aventuras del hijo mayor de Harry Potter. Se trata de una imitación estilística, hecho que se aprecia desde el mismo título en el que sigue la misma estructura que los hipotextos. Además, el mismo autor afirma que se ha esforzado por mantener el canon y emular el estilo de escritura de Rowling con objeto de ser coherente con el universo creado por la autora. De hecho, en un principio se especuló acerca de si Rowling o *Warner Bros.* estaban detrás de estas obras, hecho que ambos refutaron.

Esta saga de *fanfics* (la de James Potter) cuenta con cinco obras publicadas *James Potter and the Hall of Elders' Crossing* (2007), *James Potter and the Curse of the Gatekeeper* (2008), *James Potter and the Vault of Destinies* (2009), *James Potter and the Morrigan Web* (2013) y *James Potter and the Crimson Thread* (2017), tres textos complementarios, una adaptación en forma de película y un espacio virtual en el que poder acceder a todos los contenidos gratuitamente además de contenidos exclusivos (al estilo *Pottermore*). Es decir, se trata de imitar globalmente a la NT de *Harry Potter* y continuar la historia tal y como lo haría J.K. Rowling. Esta saga cuenta con un grupo numeroso de *fans* que siguen de cerca sus publicaciones, de hecho, en *Goodreads* posee más de 40000 comentarios y una media que roza las 4 estrellas sobre 5.

Por otro lado, también podemos encontrar prácticas hipertextuales en las que imitan estilísticamente al hipotexto, pero con una función

crítica o ridiculizadora. Claros ejemplos son [Harry Potter y ¡soy un maldito mago!](#) en la que se caricaturiza el primer libro de la saga y [Harry Potter y las reliquias de la muerte](#), *fanfic* que finge ser una versión previa o borrador de la versión final homónima en la que se sigue el mismo esquema narrativo y estilístico del último libro de la heptalogía de J.K. Rowling. En ambos casos, imitan a la autora (hecho que podemos apreciar desde el mismo título) y desarrollan la misma historia que el hipotexto, pero se desvían del mismo con objeto de caricaturizar el texto original. Su objetivo no es ampliar el mundo narrativo, tampoco cubrir huecos argumentales, tan solo caricaturizar y satirizar escenas, hechos y personajes del hipotexto.

4.2.2. Transformación

Por otro lado, entre los *fanfics* de *Harry Potter* destacan fundamentalmente las transformaciones en las que se desarrollan ucronías (*What 's if*) así como desarrollo de trama poco probables en el universo de origen. Estas prácticas hipertextuales (además de inferencias) son transformaciones y concretamente transposiciones semánticas en las que se exploran otros motivos, se transvalorizan personajes secundarios, etc.

- *Parodia*: en estas prácticas resulta especialmente complicado diferenciar las transformaciones en forma de parodia, cuya función es lúdica, y las transposiciones, serias. A pesar de que se trata de contextos informales y cuya visita es una actividad fundamentalmente lúdica, los textos almacenados y los escritores poseen diferentes objetivos. Por ejemplo, en el *fanfic* [Beso, Verdad, Consecuencia](#) podemos conocer cómo sería el famoso juego protagonizado por los personajes de la saga de *Harry Potter*. A pesar de que se respetan las características y canon de los personajes (al menos en un principio) y se mantiene la diégesis, se produce una desviación del hipotexto por medio de una transformación temática con función lúdica. No se pretende expandir la narración, dar explicación a determinados hechos, sino jugar con los personajes.
- *Travestimiento*: En otros casos, se realiza un cambio intencionado del estilo con objeto de degradar y satirizar el hipotexto. Se trata travestimientos, como el [Diario íntimo de Lord Voldemort](#) en la que el autor muestra cómo sería el diario del villano o personaje antagonista, y el *fanfic* [Grupo: Los Merodeadores](#) en el que el hipertexto es la conversación mantenida a través aplicación de comunicación instantánea *Whatsapps*. A pesar de que

en ambos ejemplos la narrativa se desvía clara e intencionalmente del canon del hipotexto, el cambio estilístico es el elemento más relevante (diario y conversación de *Whats.App*). En este sentido, encontramos *fanfics* en los que se desarrolla un travestimiento (transformación satírica) de otros hipertextos, por ejemplo: en [Queridos Escritores de Fanfiction](#), los personajes del universo *Harry Potter* leen los *fanfics* que protagonizan y enfadados escriben una carta a los escritores quejándose de sus roles, manipulaciones e historias que protagonizan.

- *Transposición:*
 - a. *Transposición cualitativa:* en el 15% de los textos analizados hallamos que se desarrolla una transformación intencional de las características externas del texto. Así, se versifican determinados hechos o mensajes entre personajes, se transestiliza publicando diarios con *Point of View (POV)*, etc.
 - b. *Transposición semántica:* La práctica totalidad de los hipertextos analizados son transposiciones semánticas en las que se modifican en mayor o menor medida la historia original.

- *Transdiéjetización:* en el 62% de los textos mantiene la diégesis (con sutiles o variaciones menores) mientras que en otras ocasiones se modifica intencionalmente. En este sentido, destacan los *crossovers* de historias: en este tipo de textos unos personajes son descontextualizados y trasladados a otros universos narrativos. Por ejemplo, [Nothing to left to hold](#) o [Un Cullen más](#) son *crossovers* de *Harry Potter* y la saga *Crepúsculo* en la que se desarrolla una ucronía donde Harry Potter es adoptado por la familia de los Cullen, o muchos otros como [Una en dos](#) y [Nunca fui Bella Swan, soy Bella Potter](#) que consideran hermanos a los protagonistas de ambas historias. En los casos expuestos se trata de *crossovers* asimétricos en los que destaca fundamentalmente el universo ficcional de *Harry Potter*, sin embargo, la diégesis debe ser adaptada para coordinar y dar coherencia a ambas narrativas ya que, por ejemplo, las figuras de licántropos y vampiros en ambas narrativas es totalmente diferente.

- *Transposición pragmática*: de forma casi inevitable, una transdiégetización desemboca en una transposición semántica pragmática, es decir, se modifican los acontecimientos tal y como se ha visto en los ejemplos anteriores. Sin embargo, muchos *fanfics* (el 37%) modifican acontecimientos respetando el canon y manteniendo la diégesis. En esta línea, destacan aquellos hipertextos que narran romances entre personajes, especialmente protagonizadas por Hermione Granger y Draco Malfoy. De hecho, estas historias son conocidas como *Dramiones* y son las más leídas y conocidas en la web. Esto es especialmente relevante entre las escritas en español ya que de los 10 *fanfics* más leídos (o con mayor número de *favs*) 9 de ellos son *dramiones*. En muchos casos, se mantiene la canonicidad de los personajes. Este es el ejemplo de *Lija y Terciopelo de dryadeb*, se trata del hipertexto de *Harry Potter* escrito en español con más *favs* de la web (más de 3000) con más de 200000 palabras divididas en 54 capítulos. Este *fic* fue iniciado a mediados de 2006, por tanto, está escrito entre la publicación del sexto y séptimo libro y desarrolla una ucronía (universo alterno) en la que los acontecimientos de *Harry Potter y el Príncipe Mestizo* (2005) no han ocurrido. Temporalmente se sitúa en el séptimo curso de la promoción de *Harry Potter* en la que se centra en dos personajes secundarios. Se trata de una transformación de carácter semántico en la que destaca una transposición pragmática debido a que desarrolla una historia poco probable en el canon del universo *Harry Potter* (relación sentimental entre Hermione Granger y Draco Malfoy), estos textos son conocidos como *What's if* (qué pasaría si...) y a pesar de mantener cierta conicidad de los personajes, desarrollan historias que se alejan del canon narrativo. Del mismo modo, se lleva a cabo una revalorización de los personajes en la que Draco Malfoy, a pesar de mantener su actitud y comportamiento, adquiere mayor protagonismo y el lector empatiza con mayor facilidad con él. Por otro lado, se trata de un *fanfic* en la que destacan fundamentalmente los diálogos e interacciones entre personajes (es un relato caractercéntrico).
- La *transvaloración* es una forma de transformación, en términos de Genette (1989), concretamente se trata de una transposición semántica. Entre los *fanfics* de *Harry Potter* podemos

observar cómo se desarrollan tramas de personajes secundarios y adquieren mayor protagonismo. Este es el ejemplo de los *Point Of View (POV)* en los que se conoce la historia desde el punto de vista de otros personajes. Además, en este proceso de transvaloración personajes como Draco Malfoy que poseen un comportamiento cruel y desagradable son ligeramente atenuados con objeto de desarrollar una historia diferente. En la mayoría de *dramiones*, Malfoy mantiene una actitud arrogante con Hermione, sin embargo, acaban protagonizando una historia romántica.

5. Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha comprobado que el universo ficcional de *Harry Potter* es muy líquido. Resulta prácticamente imposible poder aunar todas las partes. La narrativa se desarrolla desde la literaria, el cine, videojuegos, páginas webs, enciclopedias, etc. Además, todo ello se matiza o complementa en entrevistas o comentarios en redes sociales. Cada medio aporta lo que mejor se le da, por ejemplo: la literatura narra la historia, las películas la reproduce (o amplía), los contenidos extras desarrollan detalles de la trama, la web incluye actividades interactivas, los juegos de rol y videojuegos añaden, por ejemplo, nuevos hechizos y pociones y, finalmente, las redes sociales permiten a la autora intervenir y solventar problemas de interpretación e participar con sus seguidores.

Esta interacción entre lectores y escritores es una de las actividades comunes de la Cultura Participativa. Los lectores, más que meros receptores, se unen en comunidades (*Potterheads*) y se involucran en el proceso de creación. En un principio, como se ha visto, esta irrupción creativa fue entendida como una agresión a los derechos de autor y se trató de censurar espacios webs relacionados con *Harry Potter*. Posteriormente, se observó, que estas producciones creativas aportaban valor a la narrativa.

Además, la NT y estas prácticas letradas fueron el pilar fundamental con el que se sostenían comunidades con innumerables miembros y reunidos en diferentes espacios de afinidad. En estas páginas webs se desarrollaban verdaderas inteligencias colectivas y, por supuesto, una creatividad colectiva. La lectura, además de

La lectura es social, creativa e incluye nuevas prácticas letradas y literarias

social, es creativa e incluye una gran variedad de nuevos alfabetismos. La misma comunidad favorece y estimula que otros usuarios se unan y participen en la creación de nuevos contenidos. De este modo, se crean retos literarios,

Aunque no se trata de algo surgido en la era digital, los *fanfiction* han sido potenciados por esta. La abrumadora cantidad de (hiper)textos relacionados con *Harry Potter* en la plataforma de escritura creativa *fanfiction.net* se encuentran categorizados en función de temáticas, ubicación temporal, géneros literarios, etc. En este sentido, son especialmente relevantes las historias en las que se narran relaciones sentimentales (*ships*) protagonizadas por Draco Malfoy, Hermione Granger, Harry Potter.

Las diferencias de estas prácticas letradas con la literatura clásica son claras y evidentes. Sin embargo, podemos encontrar la mayoría de prácticas hipertextuales descritas por Genette en *Palimpsestos* (1989). Los *fans* no solo imitan a la autora con objeto de continuar la saga o cubrir huecos argumentativos, sino que sobre todo transforman la historia y realizan transposiciones pragmáticas. A pesar de que en la mayoría de casos se mantiene la *diégèse* o el *canon*, no ocurre lo mismo con el curso de los acontecimientos o la historia original. En este sentido, destacan las ucronías en las que se exploran versiones alternativas. En este proceso, se lleva a cabo una *transvalorización* de los personajes: personajes secundarios adquieren mayor protagonismo o se revalorizan personajes como Draco Malfoy.

En cuanto a la forma, es destacable el esfuerzo que realizan los escritores corrección ortográfica y sintáctica. Recordemos que la plataforma es mayoritariamente anglófona, por ello, para que el traductor funcione, y con ello llegar a un número mayor de lectores, es necesario redactar correctamente. En este sentido, la propia plataforma promueve la formación de figuras híbridas: los lectores beta asesoran y revisan (especialmente en la redacción) de forma desinteresada los *fanfics* de otros escritores. Esto favorece el desarrollo de estructuras de (auto)organizadas en las que se fomenta el trabajo colaborativo.

En cualquier caso, parece más que evidente que todos estos nuevos alfabetismos y actividades suponen el desarrollo de competencias lectoras, escritoras y literarias en un espacio de afinidad lúdico y basado en la colaboración. Recordemos, en este sentido, que todo esto se encuentra

totalmente desvinculado a la educación formal. Teniendo en cuenta las potencialidades formativas y motivacionales, estas prácticas letradas son herramientas ideales para todos los ámbitos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

6. Referencias bibliográficas

- Black, R. (2005). Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. *Journal of adolescent & adult literacy*, 49(2), 118-128. <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.2.4>.
- Black, R. (2006). Language, culture, and identity in online fanfiction. *E-learning and Digital Media*, 3(2), 170-184. <https://doi.org/10.2304/elea.2006.3.2.170>.
- Black, R. (2008). *Adolescents and online fan fiction*. New York: Peter Lang.
- Black, R. (2009). Online fan fiction, global identities, and imagination. *Research in the Teaching of English*, 43(4), 397-425. Obtenido de: <https://pdfs.semanticscholar.org/fb22/3116836f1e31dd8d7b8d1e48a5c6e01dda20.pdf>.
- Borràs, L. (2011). *Textualidades electrónicas: Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: Editorial UOC.
- Casacuberta, D. (2003). *Creación colectiva: en Internet el creador es el público*. Barcelona: Gedisa.
- Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas*. Madrid: Leer.es. Obtenido de: *Portal Leer.es*.
- Cassany, D. (2010). Leer y escribir literatura al margen de la ley. En CILELIJ, *I Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil. Actas y Memoria del Congreso* (pp. 497-514). Madrid: Fundación SM / Ministerio de Cultura de España.
- Cassany, D. (2016). *Ruta maestra*. Obtenido de Santillana: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/pdf/5.pdf>.
- Eco, U. (1992). *Lector in Fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class?* Cambridge University Press: Cambridge.
- García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 42-51. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2016.15.1.979>.

- Gee, J., y Hayes, E. (2012). *Language and Learning in the Digital Age*. New York: Routledge.
- Genette, G. (1989). *palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Altea: Taurus.
- Guerrero-Pico, M. (2014). Webs televisivas y sus usuarios: un lugar para la narrativa transmedia. Los casos de "Águila Roja" y "Juego de Tronos" en España. *Comunicación y sociedad*, (21), 239-267. Obtenido de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2014000100010.
- Guerrero-Pico, M. (2014b). *Historias más allá de lo filmado: Fan fiction y narrativa transmedia en series de televisión*. Obtenido de Universitat Pompeu Fabra: https://www.upf.edu/tnr/_pdf/20140612_MarGuerrero.pdf
- Guerrero-Pico, M., y Scolari, C. (2016). Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: el caso de los crossovers. *Cuadernos.info*, (38), 183-200. <https://doi.org/10.7764/cdi.38.760>.
- Hernández, M., y Grandío, M. (2011). Narrativa crossmedia en el discurso televisivo de Ciencia Ficción. Estudio de Battlestar Galactica (2003-2010). *Área Abierta*, (28), 1-20. Obtenido de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARAB/article/view/ARAB111130004A>
- Jenkins, H. (1992). *Textual Poaches. Television fans & participatory culture*. London: Routledge.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2010). *Piratas de textos. Fans, cultura participativa y televisión*. Paidós: Barcelona.
- Jenkins, H., Ford, S., y Green, J. (2015). *Cultura Transmedia: la creación de contenido y el valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa.
- Knobel, M., y Lankshear, C. (2010). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Knobel, M., y Lankshear, C. (2011). Remix: la nueva escritura popular. *Cuadernos Comillas*, (1), 105-126. Obtenido de: <https://bit.ly/321J6ai>.
- Koskimaa, R. (2007). The challenge of cybertext: teaching literature in the digital world. *UOC Papers*, (4), 3-9. Obtenido de: <https://www.uoc.edu/uocpapers/4/dt/eng/koskimaa.pdf>
- Lessig, L. (2008). *Remix*. London: Penguin Books.

- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Lévy, P. (2007). *Ciberculturas. la cultura en la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Nielsen, J. (9 de octubre de 2006). *Participation Inequality: Encouraging More Users to Contribute*. Obtenido de Nielsen Norman Group: <https://www.nngroup.com/articles/participation-inequality/>.
- Nonnecke, B., y Preece, J. (2001). "Why lurkers lurk". *Americas Conference on Information Systems*, 1-10. Obtenido de: <https://pdfs.semanticscholar.org/2067/23950b10580ced733cbacbfc23c85b268e13.pdf>.
- Riffaterre, M. (1976). *Ensayos de estilística estructural*. Barcelona: Seix Barral.
- Saldre, M., y Torop, P. (s.f.). Transmedia space. En I. Ibrus, y C. Scolari (eds.), *Crossmedia Innovations*. Bern: Peter Lang
- Scolari, C. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal of Communication*, 3, 586-606. Obtenido de: <https://www.ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/477/336>.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Scolari, C. A. (13 de marzo de 2016). *Hipermediaciones*. Obtenido de Cultura Participativa en la era de las redes: <https://hipermediaciones.com/2016/03/13/cultura-participativa-en-la-era-de-las-redes/>.
- Thomas, B. (2007). Canons and fanons: Literary fanfiction online. *Digital Dichtung Journal*, 37(1). Obtenido de: <http://dichtung-digital.de/2007/Thomas/thomas.htm>.
- Thomas, B. (2011). What is fanfiction and why are people saying such nice things about it? *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 3, 1-24. <https://doi.org/10.5250/storyworlds.3.2011.0001>.

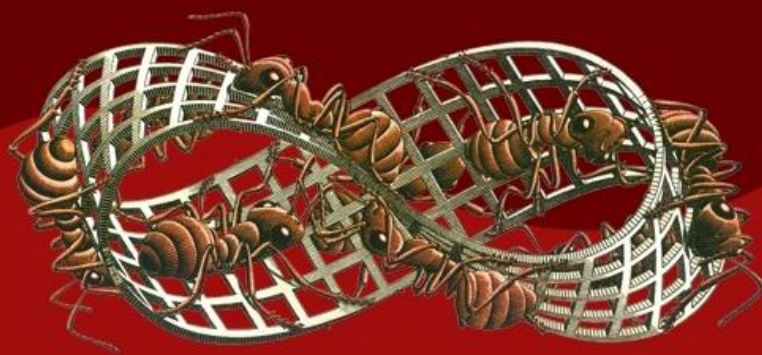
Lectura virtualmente digital: el reto colectivo de interpretación textual

Anastasio García-Roca

Virtually digital reading: the collective
challenge of textual interpretation

Anastasio García-Roca

Cinta de Moebio



*Revista de Epistemología
de Ciencias Sociales*



Lectura virtualmente digital: el reto colectivo de interpretación textual

Virtually digital reading: the collective challenge of textual interpretation

Anastasio García-Roca (agr638@ual.es) Departamento de Educación, Universidad de Almería (Almería, España) ORCID: 0000-0002-2277-3034

Abstract

This article deals with the construction of meanings and joint interpretation of the literary work by digital means. Thereby, a review of the digital reality of literature and its reception processes are made. Digital reading is not determined as much by the nature of the text (structure, textuality or support) as by the behavior of the digital reader. The Internet has facilitated the creation of affinity spaces where users can gather around their hobbies, interests or objectives. Thus, communities of readers are generated to debate, analyze and elaborate fanworks that, in short, make up the fandom. From this perspective, it is the community, as collective intelligence, and not the author, that sets the limits of textual interpretation: they decide what is or is not canonical. All of this allows us to conclude that these literacy practices allow users to perform a virtually digital reading characterized by the synchronization and socialization of the processes of comprehension and textual interpretation. The most interesting issue is the construction of the fanon because it generates a multilinear (archi)reading, hypertextual, transmedia, reactive, and, above all, consensus reading.

Key words: digital reading, transmedia, affinity spaces, informal learning, reading.

Resumen

Este artículo trata sobre la construcción de significados e interpretación conjunta de la obra literaria por medios digitales. Para ello, se hace una revisión a la realidad digital de la literatura y sus procesos de recepción: la lectura digital no viene determinada tanto por la naturaleza del texto (estructura, textualidad o soporte) como por el comportamiento del lector digital. Internet ha facilitado la creación de espacios de afinidad en los que los usuarios pueden reunirse en torno a sus aficiones, intereses u objetivos. Se generan, así, comunidades de lectores en los que debaten, analizan y elaboran *fanworks* que, en suma, conforman el *fandom*. Desde esta perspectiva, es la comunidad, como inteligencia colectiva, y no el autor, la que establece los límites de la interpretación textual: decide qué es o no canónico. Todo ello permite llegar a la conclusión de que estas prácticas letradas permiten a los usuarios realizar una *lectura virtualmente digital* caracterizada por la sincronización y socialización de los procesos de comprensión e interpretación textual. Lo realmente interesante es la construcción del *fanon* pues se genera una (archi)lectura multilínea, hipertextual, transmediática, reactiva, y, sobre todo, consensuada.

Palabras clave: lectura digital, transmedia, espacios de afinidad, aprendizaje informal, lectura.

Resumen

Este artículo trata sobre la construcción de significados e interpretación conjunta de la obra literaria por medios digitales. Para ello, se hace una revisión a la realidad digital de la literatura y sus procesos de recepción: la lectura digital no viene determinada tanto por la naturaleza del texto (estructura, textualidad o soporte) como por el comportamiento del lector digital. Internet ha facilitado la creación de espacios de afinidad en los que los usuarios pueden reunirse en torno a sus aficiones, intereses u objetivos. Se generan, así, comunidades de lectores en los que debaten, analizan y elaboran *fanworks* que, en suma, conforman el *fandom*. Desde esta perspectiva, es la comunidad, como inteligencia colectiva, y no el autor, la que establece los límites de la interpretación textual: decide qué es o no canónico. Todo ello permite llegar a la conclusión de que estas prácticas letradas permiten a los usuarios realizar una *lectura virtualmente digital* caracterizada por la sincronización y socialización de los procesos de comprensión e interpretación textual. Lo realmente interesante es la construcción del fanon pues se genera una (archi)lectura multilineal, hipertextual, transmediática, reactiva, y, sobre todo, consensuada.

Palabras clave: #lecturadigital, #Transmedia, #espaciosDeAfinidad, #AprendizajeInformal, #Lectura.

Abstract

This article deals with the construction of meanings and joint interpretation of the literary work by digital means. Thereby, a review of the digital reality of literature and its reception processes are made. Digital reading is not determined as much by the nature of the text (structure, textuality or support) as by the behavior of the digital reader. The Internet has facilitated the creation of affinity spaces where users can gather around their hobbies, interests or objectives. Thus, communities of readers are generated to debate, analyze and elaborate *fanworks* that, in short, make up the *fandom*. From this perspective, it is the community, as collective intelligence, and not the author, that sets the limits of textual interpretation: they decide what is or is not canonical. All of this allows us to conclude that these literacy practices allow users to perform a virtually digital reading characterized by the synchronization and socialization of the processes of comprehension and textual interpretation. The most interesting issue is the construction of the fanon because it generates a multilinear (archi)reading, hypertextual, transmedia, reactive, and, above all, consensus reading.

Keywords: #DigitalReading, #Transmedia, #AffinitySpaces, #InformalLearning, #Reading.

1. Introducción

Es ya un tópico afirmar que las tecnologías digitales han revolucionado todas las esferas de nuestras vidas: quedan pocos elementos analógicos. No obstante, la literatura es, aparentemente, una de las excepciones. A pesar del progresivo aumento de la lectura en soporte digital (acompañada de posturas apocalípticas), no parece que este hecho esté sustituyendo al libro: el grueso editorial está conformado por obras en formato códice, sin innovaciones técnicas más allá de la tinta y el papel.

Existe una extensa bibliografía que analiza las diferencias existentes entre la lectura digital y en papel. A este respecto, Roger Chartier resume las conclusiones de las investigaciones sociológicas, antropológicas y cognitivas de la siguiente manera: la lectura digital es “un modo de leer fragmentado, discontinuo, acelerado, impaciente. Frente a la pantalla, el lector es un lector hipertextual [...] con una reducción del tiempo de atención intensa” (Chartier y Scolari 2019:72). Se ha establecido una visión antagónica entre la lectura y tecnologías audiovisuales: una lectura legitimada institucionalmente y una (para)lectura. Tan solo es necesario observar el canon escolar propuesto/impuesto en los centros educativos o bibliotecas para confirmar que no se hallan obras de naturaleza digital. En todos estos planteamientos subyace el concepto mismo de lectura (literaria): ¿Disfrutar de una novela en formato *ebook* es leer?, ¿se considera leer en plataformas de escritura creativa como *Wattpad* (aplicación para dispositivos móviles con más de 100000000 de descargas solo en *Play Store*)? ¿y los *fanfictions*?

Nos planteamos si son estos ejemplos de literatura digital a pesar de que no se aprovechen plenamente las posibilidades narrativas que los dispositivos digitales ofrecen: interactividad narrativa, estructura *hipertextual* (o *cibertextual*), elementos audiovisuales, geolocalización, etc. Los límites conceptuales que separan a la lectura legitimada (librocéntrica) y la vernácula se difumina aún más si tenemos en cuenta que obras procedentes de *Wattpad* como la saga *After* (Anna Todd), *bestseller* editorial, se comercializa en formato libro. Esta indefinición del concepto de lectura (literaria) genera confusiones: “ante estas modalidades heterodoxas de lectura y sus combinaciones con prácticas audiovisuales y digitales, las encuestas librocéntricas dan todavía un conjunto bien intencionado de imprecisiones” (García-Canclini 2015:7).

El concepto actual de literatura digital, por tanto, está más vinculado con el contenido que por su continente. Desde el punto de vista de la hermenéutica, Raine Koskimaa (2007) establece tres significados: publicación digital, ediciones literarias académicas con hipertexto y escribir para medios digitales. La tercera categoría se vincula con el concepto teórico de *cibertexto*. Simplificando al extremo la definición, podríamos decir que la literatura digital es aquella que no se puede imprimir sin alterar la experiencia de recepción, ya que incorpora elementos propios de la tecnología del soporte digital. La *ergodicidad* del texto se inscribe en su propia estructura y requiere del esfuerzo del lector para la construcción personal de la narración.

No obstante, en este trabajo desvincularemos literatura y lectura digitales: la lectura, como práctica, opera de otro modo: es posible leer *Wikipedia* (ejemplo paradigmático de hipertexto digital) de forma totalmente convencional: como si de un periódico se tratase. Sin embargo, ¿podemos realizar una lectura digital de obras en formato código?, ¿cómo interpreta una saga literaria convencional un lector digital? Para responder a estas preguntas es clave la diferencia entre interacción y participación: el primero de ellos está limitado por las posibilidades narrativas discursivas que ofrece el soporte y está pre-estructurado por el autor, mientras que el segundo responde a un proceso de apropiación mucho más amplio que implica la transformación de la lectura en una actividad social, emocional y creativa.

Nos hallamos en un contexto de indefinición e inestabilidad teórica relacionada con las Humanidades Digitales. En este trabajo, se verá que la lectura digital no viene determinada tanto por el soporte de lectura, estructura o contenido como por el comportamiento lector. Plenamente adaptados a la cultura digital, los usuarios son capaces de realizar lecturas digitales de obras en formato código transformando el discurso y expandiendo el proceso de recepción en su sentido más amplio.

2. Lectura como afinidad

La lectura, según concepciones cognitivas y psicolingüísticas, “es un proceso de pensamiento, de soluciones de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas” (Puente, 1996:21). En este proceso, son fundamentales las competencias individuales lectora y literaria. A pesar de que el acto mismo de lectura (entendida como

decodificación) sigue siendo una actividad que se realiza en solitario, Internet ha modificado el proceso de recepción literaria, especialmente en la Literatura Juvenil: “the fundamental transformation necessary to understand the scope of the LIJ 2.0 is that of Social Reading, generated by the new ways of interaction offered by the Internet” (Rovira-Collado y Mateo, 2019:21). Desde la misma selección de lecturas a través de plataformas de catalogación de lecturas, *BookTubers* e *influencers* o redes sociales en general; hasta la ampliación narrativa a través de *fanfics*, o valoración final compartida en la red, son actividades realizadas en comunidad. Esta realidad responde a un enfoque sociocultural en el que se entiende que leer es una práctica social.

Internet ha favorecido la creación de espacios sociales en la que los usuarios pueden reunirse e interactuar en torno a una afinidad, afición o pasión. Los jóvenes lectores “han sabido crear un entorno que une libros y amigos, historias y charla, lectura y diversión y nos devuelve a lo que fue, en un pasado no muy lejano, la lectura: un acto público y compartido” (Lluch, 2017:50). A través de la interacción entre iguales, estos escenarios virtuales permiten la generación de grandes, activas y creativas comunidades de lectores. Podríamos diferenciar dos tipos de comunidades virtuales: las comunidades creadas en torno a un espacio virtual, por ejemplo, los *Wattpaders* (usuarios de *Wattpad*), *Goodreaders* o *Twitteros*; y las vinculadas a productos culturales como *Potterheads* (*fans* de *Harry Potter*), *Marvelitas* o *fan-fictioners*. Estas últimas son comunidades líquidas, que desarrollan un importante sentimiento de afiliación y se adaptan al espacio de afinidad en el que se reúnen. Por ejemplo, son muy diferentes los *fanfics* relacionados con *Marvel* publicados en *Wattpad* y en *Archivo of Our Own*. Por tanto, resulta metodológicamente inoperativo estudiar al segundo tipo de comunidades por su carácter líquido.

Desde esta perspectiva, los estudios empíricos relacionados con el estudio de los *fans* siguen, o deberían, los planteamientos de J. P. Gee y E. Hayes, quienes señalan que el objeto de estudio debería estar centrado en espacios de afinidad ya que “using the term *group* overstresses the people at the expense of the structure of the space and the way the space and people interact” (2012:131). En el ámbito de la lectura y, especialmente, en las ficciones serializadas en general (sagas literarias, series televisivas y cinematográficas, etc.), estos escenarios virtuales han permitido que sus seguidores experimenten una lectura social: “la lectura que hacen los *fans*, sin embargo, es un proceso social a través del cual las interpretaciones

individuales toman forma y se refuerzan a través de los debates con otros lectores” (Jenkins, 2010:62).

3. Lectura (re)creativa

No obstante, en la cultura participativa que describe H. Jenkins, los usuarios no solo socializan el proceso de recepción, sino que también lo convierten en una actividad (re)creativa. Desde esta perspectiva, destacan las narrativas transmediáticas, es decir, narrativas que se dispersan y expanden hacia diferentes medios de comunicación y cada uno de ellos aporta nuevos contenidos narrativos. “La narración transmediática es el arte de crear mundos” (Jenkins, 2008:31). En esa dispersión hallamos los contenidos canónicos, es decir, aquellos que siguen una lógica *top-down*, con derechos de autor y, por otro lado, el *fandom*, es decir, todo el reino de los fans.

El *fandom* incluye innumerables prácticas de diferente naturaleza: sin mencionar la participación silente, podemos destacar la construcción colectiva de *wikis* que sirven para recopilar y estructurar todo lo que rodea al *canon*, la creación de foros en los que debatir y jugar, etc. Entre los ejemplos más paradigmáticos de las producciones del *fandom* hallamos los *fanfics*, es decir, textos (en forma, generalmente, de narración, vídeo o imagen) en la que los usuarios amplían, modifican o cambian el *hipotexto*. Las posibilidades son infinitas e incluyen, por ejemplo, la mezcla de universos diegéticos independientes que “implica concretamente una transformación de la diégesis al facilitar un diálogo entre personajes que no comparten el mismo mundo narrativo” (Guerrero-Pico y Scolari, 2016:187). Todo ello, con el objeto de prolongar y dilatar el proceso de recepción más allá de las limitaciones del canon disponible. El *hipotexto* es tan solo el germen o semilla.

Estas prácticas letradas de producción han sido ampliamente estudiadas en las ciencias sociales, especialmente vinculadas a la alfabetización. Todas ellas evidencian las potencialidades formativas, ya sea para el aprendizaje de lenguas extranjeras, desarrollo de la (multi)alfabetización o competencias digital, lectora, escritora y literaria. No obstante, el análisis del proceso de recepción real de los *fans*, es decir, la construcción comunitaria del *fanon*, no han sido suficientemente abordado en la investigación en las ciencias sociales, a pesar de las importantes implicaciones que poseen en el ámbito de la comunicación, educación o sociología.

4. Reto colectivo de construcción del *fanon*

Lo que realmente nos interesa es la construcción colaborativa del *fanon*. Sin embargo, es importante matizar que los conceptos canon y *fanon*, como palabras polisémicas, aún por definir y en constante evolución, han sido utilizados con diferentes significados. Específicamente, en este trabajo se utilizará el concepto canon no solo para referirse a todo aquel material (oficial o autorizado) que conforma el universo ficcional de la historia; sino también “the events presented in the media source that provide the universe, setting, and characters” (Hellekson y Busse, 2006:9).

Por otro lado, el concepto de *fanon* está menos delimitado conceptualmente en el ámbito académico. Este puede ser entendido como “the events created by the fan community in a particular *fandom* and repeated pervasively throughout the *fantext*. *Fanon* often creates particular details or character readings even though canon does not fully support it—or at times, outright contradicts it” (Hellekson y Busse, 2006:9).

Pero este término también es entendido en estos contextos como la interpretación compartida y comunitaria del *canon*, es decir, las “ideas and concepts that fan communities have collectively decided are part of an accepted storyline or character interpretation” (Liebler y Chaney, 2007:1). Es decir, el *fanon* está directamente vinculado con la *canonicidad* de los hipertextos. Los debates acerca de los límites de la interpretación son algo habitual en las comunidades de *fans* relacionadas con narrativas que poseen diferentes productores, por ejemplo, *Sherlock Holmes*, *Marvel* o *Canción de Hielo y Fuego* y en plataformas relacionadas con los trabajos transformativos. Se puede dar la paradoja de que contenidos canónicos (ya sean oficiales o autorizados) no sean canónicos a juicio de la comunidad de *fans*:

Some editors [or *fans*] see the proclamations of the author (who is often described as the ultimate interpreter, with authority akin to a deity: the ‘author-God’) as a dividing line for what should be seen as canon and non-canon, whereas other editors are willing to listen and ascribe authority to properly sanctioned institutions (i.e. institutions that are in some way affiliated with and/or approved by the author) (Thomas, 2018:281).

En el *fandom* se materializa el concepto teórico de inteligencia colectiva (Lévy, 2004). Miles de usuarios disfrutan de un mismo texto de

forma sincronizada y se reúnen en espacios de afinidad con objeto de encontrar a *fans* con intereses comunes. En este sentido, realizan interpretaciones compartidas en las que, de forma dialogada, cubren huecos interpretativos presentes en el texto. Los lectores con baja competencia lectoliteraria tienen acceso a las interpretaciones de usuarios expertos en la narrativa:

Primarily, spoilers and fan theories (especially those perceived to be accurate) should be likely to be incorporated into the mental model prior to narrative exposure. When the relevant events actually occur on the screen they will have been expected -resonating with the previously built mental model, and thus facilitating processing and enjoyment (Ellithorpe y Brookes, 2018: 252).

Además, téngase en cuenta que determinadas narrativas transmediáticas como las sagas de *El Señor de los Anillos*, *Canción de Hielo y Fuego* o *Harry Potter* son muy extensas y no todos los seguidores han navegado por todos los textos disponibles. Hallamos diferentes tipos de lectores en función de los conocimientos sobre el universo ficcional (principiantes, medios y expertos), en función de la relación con los medios (consumidores de un único texto, de un mismo medio o *transmedia*), diferentes modelos de participación (observativo, discursivo/argumentativo y creativo/divulgativo) y roles que desempeñan en la comunidad (difusores, intérpretes y creadores).

Estas narrativas, en cuanto a textos profundizables y mundos de historias envolventes, promueven un modo de *fandom* forense en que se invita a los espectadores a profundizar y explorar más allá de la superficie textual para comprender la complejidad de una historia. Se trata, por tanto, de un “mode of television engagement encouraging research, collaboration, analysis, and interpretation” (Mittell, 2009: s. p.). Los *fans* forenses pueden releer un texto repetidamente “desvelando nuevos significados con cada visualización y regresando [...] una vez se han revelado nuevas verdades para obtener nuevos puntos de vista” (Jenkins, Ford y Green, 2013:159). Por tanto, “la obra artística será lo que Lévy denomina un «atractor cultural», que reúne y crea un terreno común entre diversas comunidades; podríamos describirla asimismo como un activador cultural, que pone en marcha su desciframiento, especulación y elaboración” (Jenkins, 2008:101). Además, permiten a los usuarios sacar aún más partido de

la experiencia de recepción si intercambian impresiones y comparten recursos que si intentan ir libremente.

Estas prácticas *fans* juegan con los elementos *epitextuales*: “es *epitexto* todo elemento *paratextual* que no se encuentra materialmente anexo al texto en el mismo volumen, sino que circula en cierto modo al aire libre, en un espacio físico y social virtualmente ilimitado” (Genette, 2001:295) que se integran plenamente en el proceso de recepción de las narrativas transmediáticas. Los usuarios, tal y como describe H. Jenkins, adoptan un comportamiento marcadamente migratorio y asumen un rol de depredador mediático en el que debe indagar en diferentes medios con objeto de tener acceso a la totalidad de la experiencia narrativa inmersiva. Desde esta perspectiva, en estas comunidades virtuales se intercambian rumores, filtraciones y otros elementos para textuales.

En estos esfuerzos colectivos de interpretación textual e intercambio de información son especialmente relevantes los destripes. M. Hills los define como “bits of narrative information that circulate within fan culture prior to the official mass availability of the narrative concerned” (2012:108). A este respecto, cabe plantearse: ¿los destripes arruinan la experiencia de recepción? “Spoilers represent a component of fan discourse and are discussed passionately and controversially” (Völcker 2017:147). Las investigaciones existentes no son concluyentes: el consumo de *spoilers* no solo está asociado con características negativas; leer *spoilers* no necesariamente reduce el placer de la lectura o estropea la narrativa: “Some viewers [...] wishing to experience each episode with as little foreknowledge as possible, while others are comfortable seeing any ‘official’ [...] Most *fansites* have dedicated spoiler boards, where spoilers are not only circulated but exhaustively discussed, evaluated for veracity, and used for both community-building and group speculation” (Gray y Mittel, 2007:1).

Sin embargo, resulta indiscutible que existen usuarios que disfrutan con estos contenidos, mientras que otros prefieren mantenerse al margen de los destripes que, a su juicio, podrían arruinar los giros narrativos de las sagas. En comunidades virtuales, para respetar el deseo del resto de miembros, estos contenidos se ocultan: “to place a ‘spoiler alert’ warning prior to any spoilers, or perhaps even leave several blank lines before posting the spoiler so people don’t accidentally read the outcome of a story” (Johnson y Rosenbaum, 2015:1069).

5. *Headcanon* y teorías fans

En cualesquiera de los casos, en estos escenarios virtuales, la lectura se convierte en un reto colectivo de interpretación. Como se ha visto anteriormente, la formulación de hipótesis e inferencias son actividades semi inconscientes que se realizan durante el proceso de lectura. En estos contextos, las lecturas personales son conocidas como *headcanon*. Ante la indefinición teórica y académica, se entenderá *headcanon* como lo desarrolla *The Urban Dictionary*: “to note a particular belief which has not been used in the universe of whatever program or story they follow, but seems to make sense to that particular individual, and as such is adopted as a sort of ‘personal canon’” (Headcanon).

Lo realmente interesante es que estos *headcanons*, entendidos como construcciones interpretativas o modelos mentales personales que configuran nuestro horizonte de expectativas, pueden ser expresados, contrastados y (auto)evaluados en diferentes ágoras digitales. Se realizan, de este modo, relecturas parciales e interpretaciones consensuadas mucho más profundas del texto. Resultado de este complejo proceso de negociación interpretativa en el seno de las comunidades lectoras, se crean las teorías fans: cuando los *headcanons* son apropiados y aceptados por la comunidad. Entendidas como propuestas hermenéuticas compartidas, materializan esos esfuerzos comunitarios y amplían la experiencia de recepción y horizonte de expectativas del resto de usuarios (Geraghty, 2017). Más que meras conjeturas, son precisas hipótesis fundamentadas con sólidos argumentos presentes en el canon disponible o elementos *epitextuales* como redes sociales oficiales, filtraciones, entrevistas, etc. Es decir, todas las teorías fans van acompañadas de una justificación. Además, por muy alternativa o alejada de los límites de la interpretación o de la lectura dominante, debe ser convincente y relativamente canónica.

Estas interacciones entre autor y comunidad, entre el canon y el *fanon*, generan importantes choques y confrontaciones. Los fans se apropian del texto y de su interpretación: deciden qué es canónico y lo que no, cuestionan decisiones argumentales y presionan a los autores. Los creadores, al ver reducidas sus competencias como creadores, han intercedido en numerosas ocasiones para confirmar o refutar algunas de esas tesis y establecer los límites de la interpretación de sus textos. J. K. Rowling, en sus redes sociales, ha confirmado, opinado y refutado algunas de las teorías interpretativas realizadas por los fans. Por su parte, George Martin, en una entrevista publicada con el título *las reacciones de los fans no cambiarán mis*

libros, hablaba del lector-comunidad y su pericia como inteligencia colectiva:

“The internet affects all this to a degree it was never affected before [...] Like Jon Snow’s parentage. There were early hints about in the books, but only one reader in 100 put it together. And before the internet that was fine -for 99 readers out of 100 when Jon Snow’s parentage gets revealed it would be, ‘Oh, that’s a great twist!’ But in the age of the internet, even if only one person in 100 figures it out then that one person posts it online and the other 99 people read it and go, ‘Oh, that makes sense’” (Hibberd, 2019).

Exceptuando los *headcanon*, las teorías *fans* generalmente no poseen autoría reconocida. Por contrario, suelen ser propuestas que se van desarrollando y cargando de argumentos a medida que se publican nuevos contenidos a través de la inteligencia colectiva. En ocasiones, la comunidad, formada por lectores individuales, posee una alta competencia lectoliteraria que disecciona la narrativa *transmedia* del modo que permiten llegar a niveles de lectura inalcanzables para la mayoría de los lectores individuales. Si bien es cierto que pueden minimizar la sorpresa, o incluso elevar las expectativas generadas artificialmente (*hype*). No obstante, a pesar de que algunas teorías han predicho y resuelto de forma muy precisa grandes interrogantes narrativos antes de su confirmación canónica y oficial, en el *fandom* no son considerados destripes (o *spoilers*). Esto se debe, fundamentalmente, a que son simples hipótesis limitadas al *canon*. En los casos en los que se utiliza información privilegiada o filtrada se oculta y avisa previamente al lector.

6. Conclusión

Suscribimos la reflexión de C. A. Scolari, que plantea que el concepto mismo de lectura “apenas alcanza para nombrar un conjunto, cada vez más rico, de prácticas lejanas a la tradicional «lectura silenciosa e individual» de libros” (2017:184). Por tanto, “los cambios en la ecología mediática nos obligan como mínimo a volver sobre algunos conceptos y abordar estas prácticas culturales desde una perspectiva más *transmedia* y menos librocéntrica” (2017:184). D. Cassany apunta, a este respecto, que “hay que aprender los aspectos socioculturales de cada práctica letrada: cómo, dónde y cuándo se usa cada artefacto, para conseguir qué propósitos, de qué manera, etc.” (2010:7).

Aunque una saga literaria siga un formato códice con una estructura lineal y clásica, los lectores pueden *digitalizar* la lectura a través de sus prácticas letradas. De este modo, se transforma el discurso y la naturaleza del texto a través de lecturas multi-lineales: alternan elementos textuales y (para/hiper)textuales, hiperficciones, multimodales, transmediáticas, participativas y constructivas. ¿No son estas, a grandes rasgos, las características discursivas y posibilidades narrativas y de la literatura digital? Si el concepto de lectura digital remite directamente a la literatura digital, se podría decir que se trata de una lectura *virtualmente digital* de textos en formato códice.

Desde un punto de vista cognitivo y psicolingüístico, durante la lectura, la comunidad actúa como una verdadera inteligencia colectiva: el complejo proceso de pensamiento y construcción de significados e interpretación es comunitario, sus razonamientos, la solución de problemas, la identificación de elementos intertextuales, la elaboración de hipótesis de lectura, así como las estrategias utilizadas para interpretar ideas implícitas y explícitas.

Las investigaciones precedentes que analizan este fenómeno se han centrado en el análisis textual y la dispersión de los contenidos: *crossmedia*, *transmedia*, *remedia*, etc. o el carácter creativo de lectores (en tanto que individuos) y sus producciones hipertextuales: *fanfics*, *remix*, *fanfilm*, etc. A pesar de reconocer el carácter social de estas prácticas, son escasos los estudios que analizan el proceso de recepción textual por parte de la comunidad de lectura como inteligencia colectiva, que estudien el intercambio de propuestas hermenéuticas (*headcanon*) que acaban convirtiéndose en teorías *fans* o expliquen cómo es la construcción del *fanon*.

Esta práctica de lectura es eminentemente social: aunque el acto de lectura es individual (no el de relectura) los *fans* negocian significados de forma colaborativa y (re)creativa, diseccionan el canon para exprimir sus posibles interpretaciones (Harriss, 2017) y amplían su horizonte de expectativas. Para ello, a través de la pericia e inteligencia colectiva, se analizan tanto elementos textuales como *paratextuales* de forma globalizada. Se fomenta, así, la lectura compartida en la que los miembros consensúan todo aquello que tienen en común acerca de la historia, favoreciendo la elaboración de una arquitectura, que facilitará a cada uno de los lectores ir un poco más allá de su nivel de competencia lectora.

Las teorías *fans* son propuestas hermenéuticas realizadas por lectores y compartidas en espacios de afinidad con objeto de ser discutidas y contrastadas. Lo realmente importante es que ya sea con el objetivo de inferir futuros contenidos, explicar determinados acontecimientos o plantear visiones alternativas, las teorías *fans* van acompañadas de sólidos argumentos y precisas referencias a elementos canónicos con objeto de cargarlas de verosimilitud. Además, dada la cantidad y variedad de posibilidades ofrecidas, el lector tan solo accede a interpretaciones de lectores competentes, o lo que Jason Mittel denomina *fans* forenses. Esto, posibilita a los lectores con baja competencia lectoliteraria comprender y acceder a otros niveles de interpretación con la ayuda de otros lectores.

Estas teorías se integran y son parte inherente del proceso de recepción de las narrativas: los lectores disfrutan del texto de forma individual y elaboran sus propias lecturas; posteriormente, ajustan y contrastan la interpretación en comunidad (*fanon*). Los usuarios llevan a cabo, de este modo, relecturas negociadas y consensuadas con el objeto de comprender y mantener activa la *semiosis*. Los lectores se resisten “a despedirse de sus textos favoritos y, para ello, realizan nuevas actividades sociales y creativas con las que seguir disfrutando de la trama o del desarrollo de sus personajes favoritos” (García-Roca, 2016:49). Desde esta óptica, en ocasiones, se desbordan intencionalmente los límites de la interpretación con un fin lúdico y se plantea lo que U. Eco denomina “una estética del uso libre, aberrante, intencionado y malicioso de los textos” (1993:86). Se comparan, así, interpretaciones manifiestamente aberrantes. En ocasiones, son el resultado del exhaustivo análisis textual de lectores con una desarrollada competencia lectoliteraria en la que se recopila y reconstruye información de forma excepcionalmente creativa: se invita a la relectura y reinterpretación del texto.

La *lectura virtualmente digital* requiere de la sincronización de los usuarios: leer juntos y a la vez. Por ello, se requiere de la serialización de la narración con objeto de que todos los lectores posean el mismo canon disponible con sus respectivas incógnitas argumentales. Es en las pausas narrativas cuando se activa la participación y el carácter (re)activo de los lectores. Por tanto, es muy específica en cuanto a su localización temporal: hoy no podríamos realizar una *lectura virtualmente digital* de la saga *Los Juegos del Hambre* o *Divergente* ya que el canon está disponible y sus comunidades inactivas. Por tanto, esta lectura no es realizada por usuarios, sino por comunidades lectoras.

En estas prácticas se funden conceptos teóricos como cultura de la participación, es decir, “aquella que no tiene barreras para la expresión ciudadana, que apoya la creatividad y la puesta en común de creaciones propias y colectivas” (Aparici y Osuna, 2013:138) e inteligencia colectiva entendida como “una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias [...]. El objetivo de la inteligencia colectiva es el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas” (Lévy, 2004:20). De este modo, los usuarios actúan como auténticas comunidades de práctica, es decir, “groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002:4). Además de ser una comunidad interpretativa, se promueven prácticas letradas como *remix*: “mezcla alternativa de diferentes productos que da como resultado algo nuevo. Es un acto esencial de creatividad de Lectura-Escritura” (Lessig, 2008:364), *fan-fiction*, tertulias literarias y debates.

Por tanto, la *lectura virtualmente digital* resignifica el concepto de comunidad interpretativa (Fish, 1982) que establece que cada lector aborda una obra literaria no como un individuo aislado sino como parte de una comunidad, y es esta la que produce significados. Claramente, en estos comportamientos se evidencia lo que Foucault denomina muerte o desaparición del autor en tanto que los *fans* se apropian de los textos (en este caso, en términos de Chartier). Si bien es cierto que el escritor domina el canon en su acepción de contenidos oficiales, pero no en su acepción de interpretación (*fanon*).

7. Bibliografía

- Aparici, R., y Osuna, S. (2013). La cultura de la participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(3), 137-148. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2.07>
- Chartier, R., y Scolari, C. A. (2019). *Cultura escritura y textos en red*. Barcelona: Gedisa.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Ellithorpe, M. y Brookes, S. E. (2018). I didn't see that coming: spoilers, fan theories, and their influence on enjoyment and parasocial breakup distress during a series finale. *Psychology of Popular Media Culture*, 7(3), 250-263. <https://doi.org/10.1037/ppm0000134>

- García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 42-51. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2016.15.1.979>.
- García-Canclini, N. (2015). Leer en papel y en pantallas: el giro antropológico. En N. García-Canclini, V. Gerber, A. López, E. Nivón, C. Pérez, C. Pinochet y R. Winocur (eds.), *Hacia una antropología de los lectores* (pp. 1-38). Ciudad de México: Ariel.
- Gee, J. P., Hayes, E. (2012). *Nurturing affinity spaces and game-based learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Genette, G. (2001). *Umbrales*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Gray, J., y Mittell, J. (2007). Speculation on spoilers: lost fandom, narrative consumption and rethinking textuality. *Participations*, 4(1). Obtenido de: https://www.participations.org/Volume%204/Issue%201/4_01_graymittell.htm
- Guerrero-Pico, M., y Scolari, C.A. (2016). Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: el caso de los crossovers. *Cuadernos.info*, 38, 183-200. <https://doi.org/10.7764/cdi.38.760>
- Hellekson, K., y Busse, K. (2006). *Fan fiction and fan communities in the age of the internet: new essays*. North Carolina: McFarland.
- Hills, M. (2012). Psychoanalysis and digital fandom: theorizing spoilers and fans self-narratives. En R. A. Lind (ed.) *Producing theory in a digital world. the intersection of audiences and production in contemporary theory* (pp. 105-122). Bern: Peter Lang.
- Jenkins, H. (2010). *Piratas de textos: fans, cultura participativa y televisión*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H., Ford, S., y Green, J. (2013). *Spreadable media: creating value and meaning in a networked culture*. New York: New York University Press.
- Johnson, B., y Rosenbaum, J. (2015). Spoiler alert: consequences of narrative spoilers for dimensions of enjoyment, appreciation, and transportation. *Communication Research*, 42(8), 1068-1088. <https://doi.org/10.1177/0093650214564051>
- Lessig, L. (2008). *Remix: Cultura de la remezcla y derechos de autor en el entorno digital*. Barcelona: Icaria

- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Liebler, R., y Chaney, K. (2007). Canon vs. fanon: folksonomies of fan culture. En V.V.A.A. *MIT media in transition 5: creativity, ownership and collaboration in the digital age* (pp. 1-16). <http://works.bepress.com/raizelliebler/10/>.
- 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). Barcelona: Ariel.
- Mittell, J. (2009). Sites of participation: wiki fandom and the case of lostpedia. *Transformative Works and Cultures*, 3. <https://doi.org/10.3983/twc.2009.0118>.
- Rovira-Collado, J., y Mateo, C. (2019). Social networks for reading as a new literary training space. En D. Escandell y J. Rovira-Collado (ed.) *Current perspectives on literary reading* (1-18). Amsterdam: John Benjamin.
- Puente, A. (1996). Cómo formar buenos lectores. En P.C. Cerrillo, y J. García-Padrino (eds.) *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 21-46). Cuenca: Ediciones Universidad de Cuenca.
- Scolari, C.A. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En J.A. Millán (ed.) *La lectura en España: informe 2017* (pp. 175-186). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Thomas, P. (2018). Canon wars: a semiotic and ethnographic study of a wikipedia talk page debate concerning the canon of star wars. *The Journal of Fandom Studies*, 6(3), 279-300. https://doi.org/10.1386/jfs.6.3.279_1
- Völcker, M. (2017). ‘Spoiler!?’ I’m completely painless, I read everything’: fans and spoilers – results of a mixed method study. *Participations. Journal of Audience & Reception Studies*, 14(1), 145-169. <https://www.participations.org/Volume%2014/Issue%201/9.pdf>
- Wenger, E., McDermott, R., y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Harvard: Harvard Business School Press.

Mecanismos de cooperación interpretativa
en prácticas letradas virtuales: las teorías
fans

Anastasio García-Roca y José Manuel de Amo Sánchez-Fortún

Interpretive cooperation mechanisms in
virtual literacy practices: fan theories

Anastasio García-Roca y José Manuel de Amo Sánchez-Fortín



SIGNA
Revista de la Asociación
Española de Semiótica

En evaluación

Resumen

Este trabajo se centra en el análisis de las teorías *fans* desde los parámetros de la etnografía de la lectura. A partir de una muestra representativa de los universos ficcionales de *Canción de Hielo y Fuego* y *Harry Potter*, se han explorado sus diferentes modos de interpretación. Su análisis ha permitido hallar tres modelos de lectura posibles y confirmar que son propuestas hermenéuticas caracterizadas por la activación de complejos procesos argumentativos profusamente referenciados con el fin de mantener activa la *semiosis* y ampliar el horizonte de expectativas de sus miembros.

Palabras clave: #Lectura, #Transmedia; #Fans; #Interpretación; #EspacioDeAfinidad.

Abstract

This work focuses on the analysis of fan theories from the parameters of reading ethnography. On a representative sample of the fictional universes of *A Song of Ice and Fire* and *Harry Potter*, their different modes of interpretation have been explored. Their analysis has allowed us to find three possible reading models and confirm that they are hermeneutical proposals characterized by the activation of complex argumentative processes profusely referenced in order to keep activating semiosis active and widen the horizon of expectations of its members.

Keywords: #Reading; #Transmedia; #Fans; #Interpretation; #AffinitySpace.

1. Introducción

Son numerosas las investigaciones actuales que evidencian cómo las revoluciones tecnológicas están modificando sustancialmente los modos y hábitos de lectura (Chartier, 2018; Amo, 2019). Además de una recepción hipertextual, centrada en fragmentos hiperconectados, Internet ha favorecido que el acto de leer deje de concebirse únicamente como una actividad cognitiva solitaria o individual para adquirir una dimensión más social: la lectura se hace conversación (Lluch, 2017 y 2018). Se constituyen, de este modo, espacios de afinidad donde sus miembros comparten aficiones, objetivos e intereses en torno a libros, autores, temáticas, etc. (Gee y Hayes, 2011) y cooperan para elaborar complejas negociaciones de sentido y mantener viva la *semiosis* colectiva del texto. En estas estructuras de interacción flexibles y descentradas, la lectura se vincula a la escritura (la cultura de *read/write*). Sus usuarios adquieren un papel más dinámico y creativo que trasciende la interpretación textual (del *canon*), convirtiéndose en generadores de contenido o en protagonistas en la circulación de sentido. En esos escenarios se produce un tipo especial de compromiso participativo con el texto y con el resto de usuarios, ya que la pertenencia y reconocimiento en el grupo, así como su fascinación por la obra fuente potencian la motivación para desarrollar la dimensión social de la lectura y las diversas manifestaciones letradas. El *fandom*, desde esta perspectiva, es una práctica comprometida, crítica e intertextual (Gray, Sandvoss y Harrington, 2007). En él los usuarios se comportan como auténticas inteligencias colectivas (Lévy, 2004; Jenkins, Ford y Green, 2015) en las que se negocia de forma conjunta, aunque no siempre consensuada, la interpretación del texto (*fanon*) y se impulsa y orienta la creación de manifestaciones hipertextuales. Se trata, en definitiva, de estrategias colectivas conducentes a la formación de una comunidad lectora que interpreta textos más allá de las pautas marcadas por la cultura *mainstream*.

En este contexto, las narrativas *transmedia* (NT en adelante) adquieren especial relevancia. Son relatos que se expanden a través de diferentes medios y en los que sus *receptores* asumen un rol activo en ese proceso. C. A. Scolari (2013), en un intento de sintetizar su densidad conceptual, sitúa su especificidad en la suma del canon y *fandom*. El primero hace referencia a los contenidos que siguen una lógica descendente o *top-down* y al universo diegético que se desarrolla en ellos (Guerrero-Pico, 2014). Es importante matizar que no solo se incluyen los elementos oficiales, sino también todos

los *epitextos*, en términos de Genette (1989: 316), como entrevistas a autores, estrategias mercadotécnicas, redes sociales oficiales, etc. El *fandom*, por su parte, se refiere a la comunidad de aficionados creada en torno a un fenómeno cultural, así como a sus actividades.

En el seno de los diferentes *fandoms* se gestan importantes producciones de carácter hipertextual (*Transformative Works*): *fanfics*, *fanfilms*, *remix*, *fansub*, etc. Se caracterizan por su continuo proceso de construcción y perpetua incompletitud. Cuestionan, además, las competencias tradicionalmente atribuidas al autor y al lector (Fathallah, 2017). Estas llegan a integrarse en las prácticas letradas vernáculas de los lectores (Lankshear y Knobel, 2008), a la vez que desarrollan competencias lingüísticas y literarias (Black, 2008).

Las NT desarrollan mundos ficcionales complejos a partir de sus posibles expansiones narrativas en diferentes medios. En ellas se juega intencionalmente con lo no dicho y se propician, en palabras de W. Iser (1987), discusiones intersubjetivas sobre las realizaciones de sentido individuales o colectivas y sobre las interpretaciones posibles. Se realizan conexiones no formuladas textualmente y se elaboran razonamientos persuasivos mediante la búsqueda de pruebas en la obra que los corroboren.

La creación de glosarios y otros elementos narratológicos en forma de *wiki* es una actividad colaborativa vinculada a la inteligencia colectiva (Booth, 2009). Desde esta perspectiva, en el proceso de construcción colaborativa de significados e interpretación comunitaria (*fanon*) no siempre es consensuada: se evidencia la subjetividad, polifonía y heteroglosia de las NT (Thomas, 2018). Estas experiencias hermenéuticas poseen importantes implicaciones para la multialfabetización y, en concreto, la formación lectora (Duncan, 2008).

El tratamiento de la información también es un aspecto relevante en el *fandom*. En la narrativa *crossmedia*, por ejemplo, se suele separar a los lectores de la saga literaria (y del resto de medios) de los espectadores de las películas o serie televisiva. Se debe a que cada uno de ellos posee un canon disponible diferente. Las lecturas que realizan los miembros de las comunidades virtuales están, además, sincronizadas (Silva; Amer; Tsikerdanos; Shedd; Restrepo y Murray; García-Roca y Amo, 2019; Jenkins, 2009): acceder a fragmentos de información de forma anticipada podría arruinar el factor sorpresa de los giros narrativos. Los destripes (*spoilers*) son fragmentos de información narrativa compartida entre *fans* antes de la

disponibilidad oficial de la narración oficial (Hills, 2012). Una parte del *fandom*, centrada en el reto creativo de elaborar inferencias y conjeturas, disfruta de los adelantos, filtraciones, teorías y rumores (Völcker, 2017; Johnson y Rosenbaum, 2017). Jason Mittel (2009) utiliza el concepto de *fandom forense* para describir el compromiso a largo plazo que experimentan los usuarios que diseccionan el canon y navegan entre las capas interpretativas más profundas. Ser seguidor de estas narrativas implica:

to embrace a detective mentality, seeking out clues, charting patterns, and assembling evidence into narrative hypotheses and theories. This forensic engagement finds a natural home in online forums, where viewers gather to posit theories and debate interpretations, and fan wikis (Mittel, 2009: 14-15).

Las *teorías fans* ocupan un lugar preferente entre las prácticas del *fanon*. En este sentido, resultan insuficientes los estudios empíricos que analizan con exhaustividad y de forma sistemática su estructura, función y definición. Investigaciones previas vinculan las *teorías fans*, especulaciones o hipótesis con el *fandom forense* y la expansión narrativa (Mittel, 2009). Además, se integran en los mecanismos compartidos de construcción de significados que permiten a lectores acceder a niveles mucho más profundos de interpretación que los alcanzados de manera individual y con la activación de una única competencia lecto-literaria (García-Roca, 2020).

Las teorías fanáticas son prácticas interpretativas que se exponen en el seno de la comunidad virtual con el fin de ser discutidas, modificadas o ratificadas por el resto de sus miembros. Se trata de actividades creativas cuyos productores desean demostrar al resto de usuarios su competencia lectora (Aranda, Sánchez-Navarro y Roig, 2013), su grado de proximidad al lector modelo inscrito en el *canon*. El texto, en tanto que mecanismo perezoso (Eco, 1993), requiere de la participación del lector para ser potencialmente actualizado. De ahí se deduce que las posibles interpretaciones, las diversas sendas de lectura que tome el intérprete son previstas y trazadas por el texto desde el principio, ya que estos movimientos forman *parte de su propio mecanismo generativo* (Eco, 1993: 79). Se trata, por lo tanto, de una estrategia textual que el autor debe diseñar y/o proyectar. Esto significa que la obra literaria exige del receptor que active los mismos elementos de la competencia literaria descrita en el texto, ya que así se podrá agotar el potencial significativo. Este receptor requerido no es un destinatario empírico, sino un mecanismo más del texto, construido

para la cooperación interpretativa: el Lector Modelo. La interpretación, por consiguiente, implica necesariamente una dialéctica entre la estrategia del texto (lector modelo) y la respuesta del lector real (p. 86).

Desde esta perspectiva, el presente trabajo tiene por objeto explorar los mecanismos de cooperación interpretativa de NT en su contexto natural y, específicamente, se ha tratado de responder a la siguiente pregunta: ¿qué papel juegan las teorías *fans* en la recepción de las narrativas en las que se insertan? Se explora el significado que las comunidades analizadas confieren al acto de la lectura con el fin de comprender las implicaciones que tiene la lectura en la configuración y funcionamiento de la comunidad y qué reglas utiliza en el proceso de la interpretación. Con objeto de dar respuesta a esta pregunta, se han planteado los siguientes objetivos operativos:

- Explorar los modos de interpretación que se generan en las comunidades lectoras virtuales.
- Analizar y describir el desarrollo e impacto de los procesos interpretativos dentro del *fandom*.
- Clasificar las teorías *fans* en función del tipo de interpretación y de sus procedimientos argumentativo-persuasivos.

2. Metodología

Se ha realizado una investigación cualitativa en la que se abordan los modos de interpretación textual a través del análisis del discurso y narrativo de diferentes propuestas hermenéuticas compartidas en la red. Se trata, por tanto, de un estudio etnográfico en el que se estudian aspectos concretos de comunidades en su contexto natural con objeto de conocerlos y comprenderlos (Hine, 2004). Interesa observar los procesos de interacción comunicativa de sus miembros, los tipos de prácticas letradas, sus reglas de interpretación y su canon de lectura.

Se ha tomado una muestra de *teorías fans* comprendidas entre 2015-2020 de dos de los *fandoms* de mayor efervescencia social vinculados a NT con origen literario: *Canción de Hielo y Fuego* y *Harry Potter*. Para la selección de la muestra, se ha optado por las teorías más relevantes de los dos *fandoms* en espacios oficiales (*Pottermore* y *Westeros*) y escenarios virtuales elaborados por *fans* y afines (por ejemplo: *lossietereinos*, *wikia* o *comunidades fandom*). En el proceso de búsqueda y recogida de datos, se han utilizado el archivo digital *Wayback Machine* de *Archive.org* y la herramienta de búsqueda de Google

con el fin de analizar las teorías *fans* en el momento de su publicación con respecto al *canon*. Téngase en cuenta que, por un lado, las narrativas seleccionadas se iniciaron hace más de veinte años y, por otro, las teorías *fans* suelen ser fenómenos con una efervescencia temporal limitada.

En relación con el análisis de los datos, se ha basado en un proceso de codificación y categorización holístico y emergente con ayuda del programa de análisis de datos *Atlas.ti*. A pesar de que se ha partido de unas categorías predeterminadas extraídas de la revisión bibliográfica, han sido desarrolladas y resignificadas a lo largo del proceso de investigación. El análisis ha girado en torno a tres ejes:

- *Argumentación*: se categorizaron cuáles eran las principales pruebas narrativas que sustentaban las teorías fans.
- *Intención y proyección*: se analizó qué elementos narrativos resolvía. Es decir, si se predecía el final, si se describía de manera más detallada una situación narrativa, si se desarrollaban las motivaciones de personajes secundarios, si se despejaban incógnitas vinculadas a la trama general, etc.
- *Adecuación al canon (como interpretación compartida)*: en esta categoría fueron fundamentales las reacciones del resto de usuarios.
- Otros aspectos relevantes:
 - a. *Impacto en el lectorado* general y apropiación por parte de la comunidad de seguidores
 - b. *Inclusión de información privilegiada* o destripes
 - c. *Obsolescencia de la teoría*, es decir, si la lectura resuelve aspectos que se desarrollarán en el canon próximamente o serán propuestas a largo plazo (desenlace).
 - d. *Reacción de los autores y productores*, algunas han sido confirmadas o refutadas oficialmente.

Para minimizar el sesgo subjetivo del proceso de análisis de datos, se realizó una triangulación de investigador con la ayuda de expertos en el ámbito de investigación con quienes se discutieron y ajustaron los mecanismos de codificación, categorización y elaboración de modelos hermenéuticos.

3. Resultados

Las teorías *fans* son propuestas interpretativas realizadas por lectores y compartidas en espacios de afinidad con objeto de ser discutidas y

contrastadas. Con el objetivo de inferir futuros contenidos, explicar determinados acontecimientos o plantear visiones alternativas, estas interpretaciones van acompañadas de argumentos sólidos y referencias precisas a elementos canónica para conferirles mayor verosimilitud: se citan fragmentos textuales, se comparten fotogramas o enlazan información de otros medios de comunicación.

Las teorías *fans* se encuentran en constante evaluación y evolución. Unas acaban por confirmarse o refutarse en el *canon*, otras se reconfiguran y adaptan al mismo. La homosexualidad de Dumbledore o la profecía de los tres hermanos encarnada en Harry Potter, Voldemort y Dumbledore han sido teorías confirmadas por la misma autora. Otras como *Bran es el Rey de la Noche* se empezó a desarrollar en 2011 en el foro de *Westeros* con un simple párrafo de Cainna (2011). Actualmente, la idea de Cainna sigue vigente, pero mucho más consolidada, desarrollada y con unos argumentos totalmente diferentes. Por lo tanto, se cargan de contenido a través de la inteligencia colectiva: se añaden constantemente detalles procedentes del *hipotexto* más actualizado.

Además, unas teorías cuestionan y chocan con otras teorías (véase las diferentes propuestas de desenlace relacionadas con el Trono de Hierro)

En ocasiones, la línea que separa las teorías *fans* y los *fanfictions* es demasiado difusa: las teorías llegan a complejizarse de tal modo que permiten crear una línea argumentativa posible y/o alternativa. La creatividad y la (sobre)interpretación de los *fans* interactúan con objeto de expandir la historia del *hipotexto* (o del *canon*) y, con ello, el proceso de recepción de estos relatos. Algunas teorías, plenamente integradas en el *fanon*, adquieren tal relevancia en el *fandom* que no llegan a ser refutadas, aunque no encaje con la coherencia narrativa del canon posterior.

El análisis inductivo de los datos ha permitido establecer tres grandes categorías en función del objetivo de la teoría, los argumentos utilizados, grado de obsolescencia, ubicación temporal, impacto y apropiación por parte de los miembros de la comunidad. No obstante, es importante destacar que las categorías no son compartimentos estancos, sino que, en ocasiones, se complementan.

3.1. *Teorías predictivas*

Las teorías *predictivas* tienen el objetivo de adelantar e inferir posibles acciones narrativas que se desarrollarán en el *canon*. Desde el punto de vista de la recepción, estas propuestas hermenéuticas reflejan el ejercicio inconsciente e individual de conjetura realizado durante la lectura.

Estas no necesariamente son planteadas por *fans*, es decir, por usuarios con una importante implicación intelectual, emocional y social hacia la narrativa o producto cultural, sino que son planteadas y están dirigidas por un lectorado menos especializado y de un solo medio: la saga literaria, cinematográfica o televisiva. A pesar de que generan grandes debates, estos no rebasan la capa superficial de la narrativa. Se trata de teorías inconexas, individuales y que no sufren una clara evolución.

Estas son las más numerosas y deslocalizadas: se encuentran en espacios no especializados tales como las redes sociales *Twitter* y *Facebook* a través del uso de *Hashtags*. Las *teorías predictivas*, en tanto que hipótesis narrativas, son efímeras y poco trascendentales para la comunidad: cualquier usuario puede conjeturar sobre el desenlace de la trama sin dominar todo el contenido disponible. En este sentido, suelen ser ideas sin una importante argumentación y justificación: se vinculan directamente con el desenlace (el Trono de Hierro o muerte de Voldemort) o huecos interpretativos explícitos en la historia.

Los lectores configuran de forma individual y, posteriormente, comparten sus propias hipótesis en red con objeto de discutirlos. Generalmente, no se profundiza en los argumentos que sustentan las teorías y se basan en los últimos elementos narrativos publicados, aunque también, en ocasiones, se utilizan los elementos *epitextuales* de promoción y márketing como tráileres y avances.

Son propuestas interpretativas temporales dado que acaban confirmándose o refutándose con el tiempo. Cabe destacar que las predictivas tan solo se generan en producciones serializadas en las que existe una sincronización en la recepción de la comunidad de lectores. Además, son teorías contextualizadas a un momento de la narración, por ejemplo: no son las mismas teorías predictivas planteadas en 2006 (con *Orden del Fénix* y *Festín de Cuervos* como últimas publicaciones de las respectivas narrativas) que las de 2012 (*Danza de Dragones* y *Reliquias de la Muerte*). Por ejemplo, los nuevos seguidores que lean la heptalogía de *Harry Potter* no plantearán ni

leerán estas conjeturas compartidas en la red debido a que tienen a su disposición el desenlace.

Algunos ejemplos destacables son:

- La búsqueda del *Valonqar*: se especuló que podría ser Jaime (y volver a ser el matarreyes), Tyrion, Jon, Danaerys, Arya, Stanis o incluso Sam.
- Quién se sentaría en el trono de hierro: la casa Stark, Lanister, Targaryen, Baratheon, *The Night King*, todos o ninguno.
- La resurrección de Jon Nieve fue una teoría consolidada y compartida. Para una parte del *fandom* no fue una sorpresa, sino una confirmación.
- *Bran is the Night King* que, a pesar de ser anterior a la serie televisiva, adquirió especial relevancia en el *fandom* por el parecido físico de los dos personajes. Esta teoría ha evolucionado en diferentes direcciones, por ejemplo, en las teorías alternativas de Faillace (2019) y Khaled_Cómic (2020).
- El *fandom* de *Harry Potter* especuló sobre la necesaria muerte de Harry Potter (o alguno de sus amigos) para acabar con Voldermort.
- Durante mucho tiempo se teorizó sobre los diferentes *ships* (relaciones) de los personajes la saga de J. K. Rowling.

3.2. Teorías explicativas

En el segundo bloque se incluyen propuestas interpretativas que tratan de cubrir huecos o vacíos hermenéuticos inscritos en el texto. Es decir, las teorías explicativas son interpretaciones canónicas que dotan y (sobre)cargan de sentido a los acontecimientos del canon disponible. Mientras que las *teorías predictivas* tienen el objetivo de inferir de forma explícita el desenlace, las *teorías explicativas* y detallan el complejo proceso previo al desenlace. Estos mecanismos semióticos que favorecen estas propuestas interpretativas exploran el subtexto, matiz o contenido implícito vinculado a los personajes, funciones y acciones narrativas. En este sentido, son destacables las teorías que analizan las verdaderas motivaciones del Rey de la Noche y Voldermort.

Estas teorías se encuentran en espacios de afinidad especializados como secciones específicas de *reddit*, *Westeros*, *lossietereinos*, *Archive Of Our Own (AO3)* y, de forma más reciente, en canales de *YouTube* especializados.

En estos escenarios, se exponen y discuten teorías caracterizadas por la complejidad de las evidencias que las sustentan: se utilizan fragmentos procedentes de toda la NT. Son construcciones colectivas elaboradas por el *fandom forense* y por lectores con un alto nivel de desarrollo de la competencia lecto-literaria que evidencian una gran pericia al reconocer y reunir las pistas que ayudan a comprender lo no narrado. Se realizan auténticos trabajos de investigación, recopilación, documentación y análisis por parte del *fandom*.

Por esta razón, además de todos los componentes oficiales de las narrativas transmediáticas, los elementos *epitextuales* son fundamentales en la elaboración de estas propuestas hermenéuticas: las entrevistas a los autores, afirmaciones en redes sociales, rumores y filtraciones son algunos de los aspectos que mantienen al *fandom* (y la *semiosis*) activo entre las publicaciones, estrenos o emisiones. Se trata de hipótesis interpretativas formuladas por el lector empírico en forma de comunidad en las que se reconstruye la narrativa teniendo en cuenta la intención del autor (*autor-modelo* en términos de U. Eco).

No necesariamente son acertadas (son hipótesis), pero sí posibles, canónicas y convincentes. Dan respuesta a grandes interrogantes de la trama y, para ello, se justifican y utilizan argumentos narrativos para sustentar la tesis. Es decir, están acompañadas de precisas referencias a elementos canónicos: páginas o fragmentos específicos de las sagas literarias, fotogramas concretos de la versión audiovisual y a elementos *epitextuales*. A esto debemos añadir que la inteligencia colectiva retroalimenta y refuerza (o refuta) las teorías fans. A este respecto, G. R. R. Martin (Hibberd, 2019) señala:

The internet affects all this to a degree it was never affected before ... Like Jon Snow's parentage. There were early hints about in the books, but only one reader in 100 put it together. And before the internet that was fine — for 99 readers out of 100 when Jon Snow's parentage gets revealed it would be, 'Oh, that's a great twist!' But in the age of the internet, even if only one person in 100 figures it out then that one person posts it online and the other 99 people read it and go, 'Oh, that makes sense (párr. 2).

Entre los ejemplos más destacados podemos señalar:

- La teoría de $R+L=J$ fue planteada en 1997, cuando tan solo se había publicado el primer libro. Ha sido una de las teorías más extendidas del *fandom* y se confirmó en el canon casi diez años más tarde. Esta teoría dota de sentido muchos detalles de la trama.
- *Tyrion es la tercera cabeza* y, por tanto, Targaryen. Son muchos los acontecimientos que conducen a esta teoría. En la red hallamos infinidad de fragmentos y escenas que podrían fundamentar esta tesis.
- Dumbledore representa la muerte en la fábula de los tres hermanos. Interpretación que ha sido confirmada por la misma autora en redes sociales (Rowling, 2015).

3.3. Teorías alternativas

Las teorías alternativas son las menos comunes y las más complejas, ya que ofrecen visiones únicas, personales, improbables y creativas del universo ficcional. Estas propuestas interpretativas desafían los límites de la interpretación.

Estructural y narrativamente son similares a las teorías explicativas: cubren vacíos argumentativos y proponen una explicación fundamentada. Sin embargo, se alejan totalmente de la interpretación compartida de la comunidad (*fanon*). Estas teorías serían automáticamente descartadas por el *fandom* si no fuese por los sólidos argumentos que las acompañan. Es, precisamente, esa una de sus principales características. Dado el impacto y la ruptura del horizonte de expectativas que provocan, necesitan ser debidamente justificadas con explícitas evidencias con objeto de suavizar la inverosimilitud de las propuestas. A pesar de ello, son entendidas como teorías divertidas, pero no son apropiadas para la interpretación textual por el resto de los usuarios.

Pueden llegar alcanzar un alto nivel de elaboración, creatividad y complejidad. De este modo, permiten a lectores con bajas competencias lectora y literaria, a través de una lectura social, alcanzar una mayor comprensión textual. Lo realmente interesante es que son elaboradas exclusivamente por los *fans forenses*, es decir, aquellos que diseccionan el canon y reúnen diferentes fragmentos para construir la teoría alternativa y persuadir al resto de usuarios de que esa interpretación es viable, aceptable y fidedigna.

Las *teorías alternativas* están formadas con un alto componente creativo y, por ello, suelen tener autoría o fuente reconocida. A diferencia de otros *fanworks* como los *fanfics* (trabajos transformativos carácter céntricos), mantienen intactos los personajes, el mundo ficticio en el que se sitúan y la historia narrada en el canon sin incluir nuevos elementos narrativos. Si bien es cierto que actualizan el potencial de efectos disponible en el texto y se sobrecargan de contenido, no dejan de ser propuestas de lectura.

Estas teorías se gestan en espacios de afinidad especializados, pero su carácter lúdico provocado por el choque interpretativo, trascienden y son publicados por medios de comunicación y espacios webs con contenido más variado. La mayoría de las teorías son atemporales y vigentes (a pesar de que se han publicado nuevos contenidos posteriormente): ¿Podrían confirmarse en un futuro? Sí, todas las teorías alternativas son posibles, aunque improbables. Desde esta perspectiva, las teorías alternativas pueden aparecer mucho después de que la narrativa esté concluida y plantean relecturas. Algunos ejemplos destacables:

- Hogwarts es en realidad un centro de salud mental en el que Harry Potter se encuentra ingresado y toda la saga es producto de su imaginación (véase Ronin_Ikari, 2019).
- Ron Wesley y Albus Dumbledore son en realidad el mismo personaje que ha viajado en el tiempo con el *giratiempo* para acabar con Voldemort (posteriormente conocida como *Ronble-dore*). Esta teoría fue planteada por *Knight2King* a finales de 2003 (véase Knight2King, 2004). Esta particular lectura se ha mantenido a lo largo del tiempo y se han ido incorporando nuevos argumentos. Sin embargo, diez años más tarde, la autora, J. K. Rowling, intervino con objeto de refutar esta teoría que consiguió gran relevancia en el *fandom* (J. K. Rowling, 2015).
- *Ned Stark sigue vivo* hay diferentes teorías que sustentan esta tesis:
 - a. Eddard Stark posee el poder de *cambiapielas* (al igual que su hijo). Antes de ser ejecutado cambió de cuerpo, concretamente a los pájaros que salen volando.
 - b. Ned compartió celda con Jaqen (Syrio Forel) quien podía cambiar de rostro. Fue este último quien fue

ejecutado. Esto resignificaría la sorpresa de Catelyn al ver los huesos de Ned demasiado pequeños.

- Todo el *juego de tronos* responde a un plan malévolo del Cuervo de Tres Ojos y Brandon Stark (Faillace 2019). Esta teoría ha inspirado diferentes *fanfics* y finales alternativas (por ejemplo, KhaledCómics, 2019).
- Hagrid es, en realidad, un mortífago (véase Hansen s.f.)

A continuación, la tabla 1 desarrolla de forma esquemática las características de cada una de ellas:

| | Teorías alternativas | Teorías explicativas | Teorías predictivas |
|--------------------------------|--|---|--|
| Objetivo | Replantear la lectura y ofrecer una visión diferente | Dotar de significado a acontecimientos narrativos | Inferir elementos narrativos |
| Argumentos | Sólidos argumentos con precisas referencias a elementos canónicos | | Sin grandes argumentaciones |
| Elaboración | Individual | <i>Fandom</i> | Individual |
| Adecuación | No canónicas | | Canónicas |
| Impacto y Obsolescencia | Complejas, únicas y periféricas. No se confirman/refutan en el canon | Las más trascendentales. Amplían el horizonte de expectativas del <i>fandom</i> | Poco relevantes para el <i>fandom</i> . Muy abundantes y se confirman/refutan pronto |

Tabla 7: Resumen del análisis de teorías fans

4. Discusión

Internet favorece la creación de comunidades virtuales de lectura en cuyo seno se consensúan las leyes de producción y recepción de los textos. Se perfila así el horizonte de expectativas común a sus miembros: un sistema de referencia que los guía en la lectura y que se traduce en la activación de sus experiencias y conocimientos previos sobre subgéneros narrativos, rasgos formales, temáticos y discursivos, así como sus ideas acerca de qué es lenguaje poético (y *transmedia*) en contraposición con el cotidiano o práctico.

Si, como reconoce J. Culler (2004: 80), la interpretación de una obra se produce a partir de respuestas a las cuestiones formuladas por este horizonte de expectativas, la comunidad lectora virtual determina los tipos de respuestas válidas o posibles. En este caso, la clave se encuentra en cómo se hace uso de los detalles textuales para vincularlos a esas respuestas. Las teorías *fans*, desde esta perspectiva, son formas de lectura inscritas en los mecanismos hermenéuticos de la comunidad.

Las teorías *fans* son hipótesis interpretativas realizadas por los lectores empíricos, en forma de comunidad, que tratan de analizar las estrategias textuales tal y como el texto lo presenta. Aunque en ocasiones resuelvan de forma anticipada determinadas incógnitas argumentales de forma precisa, en el *fandom* no son rechazadas o entendidas como destripes ya que, usualmente, no incorporan información privilegiada. Además, dada la gran cantidad y variedad de posibilidades interpretativas ofrecidas, el lector individual tan solo accede a lecturas de otros usuarios y se desdibujan las líneas que separan a los destripes, rumores (y bulos), *teorías fans* y *fanfics*. Esto posibilita a los lectores de las comunidades de *fans* con baja competencia lectoliteraria comprender y acceder a otros niveles de interpretación con la ayuda de otros seguidores a través de la ampliación comunitaria del horizonte de expectativas de sus miembros. Estos resultados coinciden con los hallados por Ellithorpe y Brookes (2018).

Por tanto, más que destripes o *spoilers*, estas teorías se integran y son parte inherente del proceso de recepción de las narrativas (transmediáticas) analizadas: los lectores disfrutan del texto de forma individual y elaboran sus propias lecturas; posteriormente, ajustan y contrastan la interpretación en comunidad (*fanon*) (Völker, 2017; Jenkins, Ford y Green, 2015). Los usuarios llevan a cabo, de este modo, relecturas negociadas y consensuadas con el objeto de comprender y mantener activa la *semiosis*.

Los lectores se resisten “a despedirse de sus textos favoritos y, para ello, realizan nuevas actividades sociales y creativas con las que seguir disfrutando de la trama o del desarrollo de sus personajes favoritos” (García-Roca 2016: 49). Desde esta óptica, en ocasiones, se desbordan intencionalmente los límites de la interpretación con un fin lúdico y se plantea lo que Eco (1993: 86) denomina “una estética del uso libre, aberrante, intencionado y malicioso de los textos”. Se comparten, así, interpretaciones manifiestamente aberrantes. Las teorías *fans* se ubican en los debates semióticos de delimitación de estos límites interpretativos establecidos por el *fandom*, es decir, el *fanon*. Generan grandes discusiones hermenéuticas en el seno de las comunidades de *fans*, tal y como se desprende de las investigaciones de Chaney y Liebler (2007) y Thomas (2018).

Las teorías alternativas son el resultado del exhaustivo análisis textual de lectores con una desarrollada competencia lectoliteraria en la que se recopila y reconstruye información de forma excepcionalmente creativa: se invita a la relectura y reinterpretación del texto.

No obstante, resulta pertinente destacar que las teorías *fans* tan solo son operativas y funcionales (a excepción de las alternativas que son atemporales) cuando la narrativa es serializada y no ha concluido: es en las pausas argumentales cuando se elaboran, disfrutan y discuten. Cuando se realiza una lectura asincrónica o cuando la saga ha concluido, las teorías *fans* no son relevantes para el lectorado.

Como líneas de futuro que abre el presente estudio se plantea la hipótesis de que las teorías *fans* influyen en la generación artificial de expectativas (*hype*) sobrevalorando las posibilidades narrativas a los espectadores y lectores de NT. La confirmación de esta hipótesis podría explicar el rechazo del *fandom* ante los desenlaces de las principales narrativas transmediáticas: *Juego de Tronos*, *Harry Potter*, *Star Wars* o *Perdidos*.

5. Bibliografía

- Amo, J. M. de (2019). La mutación cultural: estudios sobre lectura digital. En J. M. de Amo (ed.). *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 15-40). Madrid: Síntesis.
- Aranda, D., Sánchez-Navarro, J. y Roig, A. (eds.) (2013). *Fanáticos. La cultura fan*. Barcelona: UOC.
- Black, R. W. (2008). *Adolescents and Online Fan Fiction*. Bern: Peter Lang

- Booth, P. (2009). Narrativity and the narrative database. Media-based wikis as interactive fan fiction. *Narrative Inquiry* 19(2), 372-392. <https://doi.org/10.1075/ni.19.2.09boo>.
- Cainna (18 de junio de 2011). *The Night's King was the 13th commander of the night's watch [...]*. Comentario extraído de: https://asoiwf.westeros.org/index.php?/topic/51144-three-eyed-crow/page_view_findpost_p_2527735/
- Chaney, K. y Liebler, R. (2007). Canon vs fanon: Folksonomies of Fan Culture. En V.V. A. A. *Mit media in transition 5: creativity ownership and collaboration in the digital age* (pp. 1-16). Obtenido de: http://web.mit.edu/comm-forum/legacy/mit5/papers/Chaney_Liebler_MIT5.pdf.
- Chartier, R. (2018). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Culler, J. (2004). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- Duncan, S. (2008). Literacy Implications of Online Fan Debates. En *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (24-28 de Marzo), New York.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Ellithorpe, M. E., Brookes, S. E. (2018). I didn't see that coming: spoilers, fan theories, and their influence on enjoyment and parasocial breakup distress during series finale. *Psychology of Popular Media Culture*, 7(3), 250-263. <https://doi.org/10.1037/ppm0000134>.
- Faillace, D. (2019). Según esta teoría Bran movió malignamente los hilos para ser Rey. *Spoiler time*. Recuperado de: <https://spoiler-time.com/teoria-bran-stark-malvado/>
- Fathallah, J. (2017). *Fanfiction and the Author: How Fanfic Changes Popular Cultural Texts*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 42-51. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.979.
- 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. (2019). Juvenile Literary Hypertextual Fanfiction: evolution, analysis and educational possibilities. *Psychology, Society, & Education*, 11(2), 241-251. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2187>.

- Gee, J. M.; Hayes, E. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. London: Routledge.
- Gennette, G. (1989). *Palimpsestos. Literatura en Segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Gray, J., Mittell J. (2007). Speculation on Spoilers: Lost Fandom, Narrative Consumption and Rethinking Textuality. *Participations*, 4(1). Obtenido de: https://participations.org/Volume%204/Issue%201/4_01_gray-mittell.htm.
- Gray, J., Sandvoss, C. y Harrington, C. L. (2007). *Fandom Identities and Communities in a Mediated World*. New York: New York University Press.
- Guerrero-Pico, M. (2014). *Historias más allá de lo filmado: Fan fiction y narrativa transmedia en series de televisión* (tesis doctoral). Universitat Pompeu Fabra: Barcelona.
- Hibberd, J. (2019). George R.R. Martin: Game of Thrones fan reactions won't change my books. *Entertainment Weekly*. Recuperado de: <https://ew.com/tv/2019/07/15/george-rr-martin-game-thrones-fan-reactions/>
- Hills, M. (2012). Psychoanalysis and digital fandom: Theorizing spoilers and fans' self-narratives. En R. A. Lind, *Producing theory in a digital world: the intersection of audiences and production in contemporary theory* (pp. 105-122). Bern: Peter Lang.
- Hine, C. (2000). *Etnografía virtual*. Sevilla: Editorial UOC
- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- Jenkins, H. (2009). The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling (Well, Two Actually. Five More on Friday). Recuperado de: http://henryjenkins.org/blog/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html.
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura Transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa.
- Johnson, B. K. y Rosenbaum, J. E. (2017). (Don't) Tell Me How It Ends: Spoilers, Enjoyment, and Involvement in Television and Film. *Media Psychology*, 21(4), 582-612. <https://doi.org/10.1080/15213269.2017.1338964>.
- Knight2King. (2004). Weasley is Our King. *Unplottables. Knight2King and other Harry Potter Theories*. Recuperado de: <https://unplottables.wordpress.com/weasley-is-our-king/>

- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En F. Cruces, *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, BookTubers y prosumidores* (pp. 28-51). Barcelona: Ariel.
- Lluch, G. (2018). *Claves para promocionar la lectura en la red*. Madrid: Síntesis.
- Mallori, D. (2014). This Guy On An Old Harry Potter Forum Says Dumbledore Is A Time-Traveling Ron Weasley And I Want To Hear Him Out. *The toast*. Recuperado de: <https://the-toast.net/2014/01/02/let-the-man-speak/>
- Mittell, J. (2009). Lost in a Great Story: Evaluation in Narrative Television (and Television Studies). En R. Pearson (ed.) *Reading Lost: perspectives on a hit television show* (pp.119-138). Michigan: Tauris.
- Roning_ikari. (2016). [Harry Potter] Hogwarts is a madhouse (literally). *Reddit*. Recuperado de: https://www.reddit.com/r/FanTheories/comments/4z7gh8/harry_potter_hogwarts_is_a_madhouse_literally/
- Rowling, J. K. (2015). *Dumbledore as death. It's a beautiful theory and it its* [tuit]. Recuperado de: https://twitter.com/jk_rowling/status/634666937990152192
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Silva, P.; Amer, Y.; Tsikerdanos, W.; Shedd, J. Restrepo, I. y Murray, J. (2015). A Game of Thrones Companion: Orienting Viewers to complex Storyworlds via Synchronized Visualizations. En *Proceedings of the ACM International Conference on Interactive Experiences for TV and Online Video* (pp. 197-172). <http://dx.doi.org/10.1145/2745197.2755519>.
- Thomas, P. (2018). Canon wars: A semiotic and ethnographic study of a Wikipedia talk page debate concerning the canon of Star Wars. *The Journal of Fandom Studies*, 6(3), 279-300. http://doi.org/10.1386/jfs.6.3.279_1.
- Völcker, M. (2017). ‘Spoiler!?’ I’m completely painless, I read everything’: fans and spoilers – results of a mixed method study. *Participations: Journal of Audience & Reception Studies*, 14(1), 145-169. Obtenido de: <https://www.participations.org/Volume%2014/Issue%201/9.pdf>

Whoofph. (2019). Hagrid is a Death Eater. *Reddit*. Recuperado de: https://www.reddit.com/r/FanTheories/comments/cmb746/hagrid_is_a_death_eater/

KhaledCómics, (5/03/2020). *The video has been removed due to a copyright claim, i don't know why specially that it should be under a fair use act, here it is again* [tuit]. Obtenido de <https://twitter.com/KhaledComics/status/1235622077190877184>

Los *Creepypastas* como construcción creativa y colaborativa: el rol de los usuarios

Anastasio García-Roca

Creepypastas as a creative and collaborative construction: the role of users

Anastasio García-Roca

Innovación Educativa en la Sociedad Digital

Tomás Sola Martínez
Marina García Carmona
Arturo Fuentes Cabrera
Antonio-Manuel Rodríguez-García
Jesús López Belmonte

Dykinson, S.L.

CAPÍTULO 15
LOS CREEPYPASTAS COMO CONSTRUCCIÓN CREATIVA Y
COLABORATIVA: EL ROL DE LOS USUARIOS

Anastasio García-Roca
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Para entender qué son los *creepypastas* debemos remontarnos a sus orígenes: podríamos ubicarlo en el inicio del uso masivo de Internet y sus inexpertos usuarios. Durante la primera década del 2000 fueron muy populares las cadenas de mensajes de correos electrónicos que apelaban al lado emocional del lector con diferentes mensajes (cadenas de suerte, sociales, publicitarias, humorísticas, etc.) en las que invitaban, o amenazaban, al receptor no solo a no eliminarlo sino a compartirlo con sus contactos (Roy, 2014). Esto permitió el desarrollo y difusión de multitud de bulos⁴, este contexto favoreció el desarrollo de los *creepypastas* (Kibby, 2005).

Email has become a productive medium for disseminating the stories, warnings, petitions and hoaxes that constitute contemporary folklore, as it provides not only a medium with many characteristics of an oral tradition, but also interwoven communities of thousands of people worldwide connected via their computers, within an environment that facilitates the sharing of information (p.789).

Su nombre, *creepypasta*, lo define: el término es un juego de palabra que está formado por la combinación del adjetivo anglosajón *creepy* (horripilante, pavoroso) y su proceso de transmisión *copy-paste* (copia-pegar). Originalmente fueron las narrativas de terror compartidos entre internautas. Este fenómeno es considerado una adaptación digital del folclore contemporáneo (Williams, 2015) o folclore digital o *netlore* (Sánchez, 2018).

⁴ También conocidos por su nombre en inglés: *Hoaxes*. Se popularizó con los engaños masivos por medios digitales. Por ejemplo: "WhatsApp pasará a ser de pago a menos de que reenvíes a 10 contactos este mensaje. El logotipo se convertirá en verde para indicar que eres un usuario frecuente".

Resumen

En este trabajo se han estudiado los *Creepypastas* como construcción colaborativa. Estos son relatos cortos de terror que se transmiten de usuario a usuario a través del copia y pega (boca a boca digital) y presenta similitudes a las leyendas urbanas. Los *creepypastas*, en muchas ocasiones, toman la forma de textos escritos, imágenes, sonidos, vídeos o una combinación de varios elementos. Todo ello permite aumentar la verosimilitud de las historias narradas. En el presente estudio se han seleccionado y analizado el proceso de desarrollo, evolución y difusión de dos *creepypastas*: *Slenderman* y *El reto de Momo*. Todo esto ha permitido confirmar que se trata de construcciones colaborativas basadas en los principios de la inteligencia colectiva. En la difusión del *creepypasta* actúan tanto usuarios creativos que retroalimentan el fenómeno como usuarios ingenuos que, atrapados en la ficción, lo propagan.

Palabras clave: #Creepypasta; #EscrituraCreativa; #LiteraturaDeTerror; #LectorDigital; #FormaciónLectora.

Abstract

In this work the *creepypastas* have been studied as a collaborative construction. These are short horror stories that are transmitted from user to user through copy-paste (digital word of mouth) and present similarities to urban legends. The *creepypastas*, in many occasions, take the form of written texts, images, sounds, videos or a combination of several elements. All this increases the likelihood of the stories told. In the present study, the development, evolution and dissemination process of two *creepypastas* have been selected and analyzed: *Slenderman* and *Momo's challenge*. All this has allowed us to confirm that these are collaborative constructions based on the principles of collective intelligence. In the dissemination of *creepypasta* both creative users act that feed the phenomenon as naive users who, trapped in fiction, propagate it.

Keywords: #Creepypasta; #CreativeWriting; #HorrorLiterature;
#DigitalReader; #ReadingTraining

1. Investigaciones previas

Para entender qué son los *creepypastas* debemos remontarnos a sus orígenes: podríamos ubicarlo en el inicio del uso masivo de Internet y sus inexpertos usuarios. Durante la primera década del 2000 fueron muy populares las cadenas de mensajes de correos electrónicos que apelaban al lado emocional del lector con diferentes mensajes (cadenas de suerte, sociales, publicitarias, humorísticas, etc.) en las que invitaban, o amenazaban, al receptor no solo a no eliminarlo sino a compartirlo con sus contactos (Roy, 2014). Esto permitió el desarrollo y difusión de multitud de bulos¹, este contexto favoreció el desarrollo de los *creepypastas*.

Email has become a productive medium for disseminating the stories, warnings, petitions and hoaxes that constitute contemporary folklore, as it provides not only a medium with many characteristics of an oral tradition, but also interwoven communities of thousands of people worldwide connected via their computers, within an environment that facilitates the sharing of information. (Kibby, 2005:789)

Su nombre, *creepypasta*, lo define: el término es un juego de palabra que está formado por la combinación del adjetivo anglosajón *creepy* (horripilante, pavoroso) y su proceso de transmisión *copy-paste* (copia-pegar). Originalmente fueron las narrativas de terror compartidos entre internautas. Este fenómeno es considerado una adaptación digital del folclore contemporáneo (Williams, 2015) o folclore digital o *netlore* (Sánchez, 2018).

Desde esta perspectiva, estas producciones tenían, y tienen, unas características comunes que presentaban semejanzas formales y fenomenológicas con las leyendas urbanas (Ondrak, 2018). En ambos casos se trata de relatos que no se alejan demasiado de la realidad debido a que debe dar apariencia de historia real o, al menos, posible. Suelen estar contextualizadas espacio-temporalmente y basarse en sucesos reales a los que se le

¹ También conocidos por su nombre en inglés: *Hoaxes*. Se popularizó con los engaños masivos por medios digitales. Por ejemplo: “*WhatsApp* [o cualquier otra red social] pasará a ser de pago a menos de que reenvíes a 10 contactos este mensaje. El logotipo se convertirá en verde para indicar que eres un usuario frecuente”.

añaden elementos y explicaciones paranormales (Henriksen, 2013). Además, no poseen un autor u origen claramente definido o conocido, de hecho, se trata de desvincular. Esto se debe a que un elemento idiosincrático de estas historias es su juego metaficcional en la que se difuminan la realidad y la ficción. Alertan de un posible peligro que, a pesar de incluir personajes o sucesos sobrenaturales y maravillosos, se presenta como verdadero bajo ciertas condiciones de verosimilitud. Desde esta perspectiva, también en los *creepypastas* existen elementos gráficos, documentales y declaraciones, experiencias de usuarios que retroalimentan, refuerzan y difunden, etc. Estos elementos sitúan a estas historias en el borde de la credibilidad y permiten fusionar el orden empírico y el orden imaginario que describe Silva en su análisis de imaginarios urbanos (2006).

A pesar de que el “copia y pega” es el “boca y boca” de la era digital, son dos técnicas de transmisión de información muy diferentes. Los relatos digitales, de este modo, son transmitidos de forma casi invariante. Los *creepypastas* originales son los que se recibían a través del correo, chat o *Messenger* y se instigaba a transmitir a un número determinado de contactos bajo una amenaza supersticiosa, paranormal o sobrenatural. Estas cadenas (bajo amenaza) han perdido relevancia.

En la actualidad, con un mayor desarrollo de la red, mayor madurez del usuario y su carácter participativo, este fenómeno se ha visto modificado y desarrollado. Conviven los *creepypasta* que siguen el clásico modelo de difusión viral de usuario a usuario (por ejemplo, *Slenderman* o el *Reto de Momo*) y el modelo de *creepypasta* como modelo narrativo en la escritura creativa.

Respecto a las diferencias entre leyenda urbana y *creepypasta*, es destacable que los segundos no solo son historias nacidas en la era digital, sino que se integra en la cultura digital. Es decir, estos relatos solo son conocidos por los internautas quienes son, además, los creadores, ampliadores, difusores y, finalmente, receptores (Wiles, 2013; Cooley y Milligan, 2018; García-Roca, 2019). Sin embargo, algunos casos han adquirido tal relevancia que rebasan los límites de Internet: los personajes paradigmáticos del *creepypasta* —*Jeff The Killer*, *Slenderman* o *Rake*— protagonizan, o al menos aparecen en películas, aplicaciones para dispositivos móviles, videojuegos, novelas, documentales, etc.

A pesar de todo esto, no se han hallado suficientes investigaciones que analicen con rigurosidad los *creepypastas*. Por ello, este estudio tiene por

objeto de análisis este fenómeno como resultado de la participación creativa de los internautas. Este planteamiento general se articula en los siguientes objetivos operativos:

- Analizar y comparar el desarrollo de dos *creepypastas* virales: uno clásico y uno actual.
- Examinar el rol que desempeña el usuario en el proceso de desarrollo y difusión del *creepypasta*.

2. Metodología

Para la consecución de los objetivos planteados se han seleccionados dos *creepypastas* virales: uno clásico –*Slenderman*– y uno actual –*El Reto de Momo*–. El primero de ellos surgió en 2009, del teclado y ratón de Eric Knudsen (Victor Surge), mientras que Momo nació en 2017. La selección de los casos se basa en un muestro no probabilístico intencionado ya que se han seleccionado dos *creepypastas* únicos y su análisis resulta pertinente (Mcmillan y Schumacher, 2005).

Para la recogida de información se ha utilizado la base de datos *Wayback Machine*. Esta herramienta permite consultar una web en un determinado momento. De este modo, nos permite navegar por webs cerradas o utilizarlas en su estado original. Este servicio ha sido utilizado para el análisis de *Slenderman* y ha permitido profundizar en el desarrollo del fenómeno.

Se ha realizado un estudio cualitativo en el que, a través de la descripción densa, se ha explorado cómo es el proceso de propagación de estas historias y analizado cómo han evolucionado a lo largo del tiempo. Finalmente, se examinan algunas de las plataformas y repositorios de *creepypastas* como escritura creativa y no como fenómeno viral.

3. Resultados

4. *Slenderman*

Hay una serie de *creepypastas* que ya podríamos considerar clásicos debido a que han sentado las bases fenómeno. Desde esta perspectiva, *Slenderman* es, probablemente, el *creepypasta* más conocido de todos, aunque, como veremos, no nació como tal. Este personaje tiene apariencia de humano delgado, anormalmente alto, con traje y sin rostro que estaría implicado en casos relacionados con desapariciones y masacres especialmente de niños y adolescentes. En este sentido, sería capaz de infundir terror con sus largo brazos hasta el punto de ser capaz de manipular

a la gente. Algunos relatos indican que es invisible a ojos humanos, pero no a las fotografías, esto explicaría por qué nadie lo ha visto pero sí se tienen documentos gráficos.

Su origen lo encontramos en el foro *Something Awful*. Concretamente en un hilo titulado “Create Paranomal Images” en el que “Victor Surge” –en junio de 2009– participa y comparte varias imágenes manipuladas acompañadas de textos como:

"we didn't want to go, we didn't want to kill them, but its persistent silence and outstretched arms horrified and comforted us at the same time..." 1983, photographer unknown, presumed dead.



Ilustración 9: Imagen manipulada en la que aparece *Slenderman I*

One of two recovered photographs from the Stirling City Library blaze. Notable for being taken the day which fourteen children vanished and for what is referred to as "The Slender Man". Deformities cited as film defects by officials. Fire at library occurred one week later. Actual photograph confiscated as evidence.

1986, photographer: Mary Thomas, missing since June 13th, 1986. fuente: <https://bit.ly/2Q8cYMO> (consultado 13/04/2019).



Ilustración 10: Imagen manipulada en la que aparece *Slenderman II*

La combinación del texto e imagen eran inquietantes. Estas fotografías en blanco y negro con apariencia real llamaron la atención del resto de foreros que pedían a este

usuario que compartiese más imágenes: “Please do more. These are haunting” (Dissappointed Owl, 2009) incluso otros usuarios participaban en el desarrollo de *Slenderman*. En poco tiempo, el hilo giraba en torno a la criatura que había creado “Victor Surge”, o Eric Knudsen fuera de la red.

Creado el germen, numerosos usuarios crearon nuevas imágenes y fotografías, historias, relatos, documentales y otros *fanarts*. Esto permitió crear cierta ubicuidad del personaje. Otros usuarios, ajenos hasta ese momento, reciben estos *creepypastas* y comprueban la existencia de infinidad pruebas que demuestran su existencia. Estos últimos, actúan de difusores y participan en la viralización del fenómeno. A la velocidad que se estaba propagando el *creepypasta* era difícil encontrar el origen.

Slenderman fue iniciado por Victor Surge como parte de un juego o concurso de manipulación de imágenes. En ese foro, estaba claro que eran fotografías manipuladas y era un juego narrativo y creativo. Sin embargo, muy pronto desbordó los límites de ese espacio virtual. *Slenderman* es el resultado del trabajo colaborativo de innumerables de fanes creativos que, intencionalmente, construían pruebas de su existencia y creaban relatos que fueron moldeando la criatura de Eric Knudsen.

4.1. *Los usuarios creativos o actores*

A los pocos días, otros usuarios del foro *Something Awful* compartieron más fotografías con una breve descripción, era un juego creativo y se premiaba la originalidad.

Esta criatura se propagó en todas direcciones de forma muy rápida. Desde un inicio el juego narrativo de este *creepypasta* consistía en crear a un personaje escalofriante, real, ubicuo y basado en la existencia de evidencias que demostrarían su existencia. En cuestión de semanas, otros usuarios en otros escenarios virtuales crearon documentales audiovisuales, relatos de terror, entrevistas, nuevas fotografías y pruebas gráficas (informes, manuscritos, etc.). Por ejemplo, *Marble Hornets* es una webserie de terror publicada en *YouTube* creada por Troy Wagner –usuario también de *Something Awful*–basada en *Slenderman* creada en junio de 2009, tres meses después de que Victor Surge compartiese la primera imagen de *Slenderman*. En este proceso, el personaje fue evolucionando y se le otorgaron nuevas características físicas y sobrenaturales.

4.2. *Los usuarios ingenuos o difusores*

Esta búsqueda de omnipresencia de la historia, los usuarios creativos conseguían que el personaje se ubicase entre la ficción y la realidad. Esto permitió que usuarios ingenuos entrasen en el juego de propagación del fenómeno a través del miedo.

El *creepypasta* empezó a preocupar cuando en mayo de 2014 cuando dos niñas de 12 años apuñalaron a una tercera bajo la supuesta amenaza de *Slenderman*. Este hecho, documentado por medios de comunicación de masas reconocidos y de rigor periodístico, encaja a la perfección en el canon del *creepypasta*: protagonizado por niñas, comportamiento paranoico, secuelas traumáticas, desarrollado en un bosque, siguen las órdenes de la criatura... Sin embargo, esto fue real.

El intento de asesinato tuvo un fuerte impacto mediático y social, lo que, de nuevo, retroalimentó el proceso de viralización del fenómeno. *Slenderman* suponía un peligro real desde dos puntos de vista diferentes: los jóvenes lectores temían a esta criatura y los adultos se preocuparon por el bienestar de los niños y adolescentes.

4.3. *Los usuarios receptores o espectadores*

Finalmente, un gran grupo de usuarios se limitaban a disfrutar de *Slenderman* como lo que es, una construcción colectiva y de ficción en la que se coordinan diseñadores gráficos, escritores o videoblogueros. En la actualidad, hallamos películas realizadas por compañías como Sony Pictures, videojuegos, series y documentales como *Beware The Slenderman* emitido por HBO.

5. Los *creepypastas* virales actuales: El Reto de Momo

Hay varios *creepypastas* que se están desarrollando en la actualidad: *Ayuwoki*, *Bloody Mary*, *Baby Blue*, etc. Sin embargo, ninguno ha trascendido más allá de la red. Este no es el caso de *Momo*.

El *Reto de Momo* es otro fenómeno que nació en las redes sociales con una supuesta llamada de auxilio de un número telefónico japonés con una imagen de perfil de un monstruo con ojos saltones y garras de pájaro. El viral indicaba que era necesario contactarle a las tres de la madrugada, la hora maldita (con independencia del huso horario), no había que permitir que escribiera dos veces seguidas y era capaz de comunicarse contigo en cualquier idioma. Las respuestas consistían en el envío de fotografías gore acompañadas de amenazas y datos personales. Además, incitaba a

participar en un peligroso reto que implicaba actuaciones violentas y autolesivas.

A partir de este momento, creado el germen del *creepypasta*, el fenómeno evoluciona. En este sentido, los usuarios tratan de difuminar la ficción y la realidad. Con el *Reto de Momo*, aparecieron diferentes números telefónicos a los que podrías escribir y comunicarte directamente con él. Con este juego metaléptico, *Momo* se convertían en real e interactivo.

La imagen de Momo es de una escultura expuesta en una galería de arte japonesa –Vanilla Gallery– en la exhibición temática de terror: *Between Mirrors*. Concretamente, el artista es Keisuke Aisawa y la obra se titula *Mother-Bird* (Mama Pájaro). El *creepypasta* se creó al margen del artista que se deshizo de la obra antes de que inspirase este fenómeno.

5.1. *Los usuarios creativos o actores*

El *creepypasta* rebasó los límites de la red. Como decíamos, los *creepypastas* son construcciones colaborativas en las que usuarios, conocedores de este fenómeno, refuerzan y complementan estas construcciones a través de nuevas imágenes, nuevos relatos, vídeos, etc.

Cuando Momo empezó a ser conocido, infinidad de bloggers, *YouTubers*, *influencers*, foreros y escritores en general, con objeto de recibir visitas, reportaron y documentaron las interacciones mantenidas con esta criatura. Todo esto forma parte del espectáculo y del proceso de viralización del *creepypasta*². Estos usuarios (re)creaban y retroalimentaba la figura de Momo lo que permitía difuminar aún más realidad y ficción. Estos usuarios creativos o actores no solo narran su experiencia, sino que, con objeto de convencer al lector o espectador de la veracidad de su vivencia, exponen supuestas pruebas: capturas de pantalla, grabaciones, audios o fotografías.

² Este reto no solo era potencialmente peligroso dadas las semejanzas que presentaba con las autolesiones del *Reto de la Ballena Azul* sino porque aparecieron decenas de nuevos números teléfono con los que contactar. Teniendo en cuenta que potencialmente se trata de menores y usuarios vulnerables, esta situación podía ser utilizada por delincuentes para extorsionar, exigir datos y fotos personales.

El fenómeno se propaga con la ayuda de usuarios independientes no existe una coordinación premeditada que amplían la historia añadiendo su experiencia o aportación personal (Wiles, 2013).

5.2. *Los receptores ingenuos o difusores*

Posteriormente, Momo volvió en forma de falso vídeo viral infantil en el que aparecía tras unos minutos de reproducción normal e incitaba a los espectadores a suicidarse. En este caso, el mensaje de Momo tenía un receptor: niños y adolescentes. ¿Cómo llegar a ese destinatario sin la censura de los padres? Momo se esconde entre vídeos infantiles en los que, tras unos minutos de emisión del vídeo original que permiten que los tutores descuidarse, se dirige directamente a niños que se encuentran solos y vulnerables. En este supuesto fragmento, Momo amenaza e incita al espectador, en este caso niños, a suicidarse. Las consecuencias de desobedecer no están claramente definidas.

En realidad, esta segunda versión del *creepypasta* tenía un receptor y no eran los niños, sino los padres. Las familias empezaron a compartir cadenas por redes sociales: *Facebook* y *Whatsapp* y se convertía en un tema de conversación recurrente. Durante un periodo de tiempo, se controló con mayor exhaustividad los contenidos audiovisuales que los niños consumían en *YouTube*. En las cadenas informativas se adjuntaba un vídeo que cumplía las características que describían y se advertía de que ese tipo de vídeos estaban en *YouTube* y *YouTube Kids*³.

El 21 de marzo de 2019, la cuenta oficial de *Facebook* de la Policía Nacional de España publicó una advertencia de la vuelta, con modificaciones, de Momo. Este mensaje, solo en Facebook, recibió más de 3000 reacciones y más de 800 comentarios. En las respuestas padres, tutores e incluso docentes comparten su experiencia y hablan del supuesto vídeo compartido por aplicaciones de mensajería instantánea.

Google ofreció un comunicado informando de que no existía tal vídeo en sus servidores. En caso de que se crease, incumpliría los términos

³ Este aspecto recuerda, en cierto sentido, al *Elsagate*. En España no ha tenido relevancia social ni mediática. *Elsagate* hace referencia a una polémica que surgió en 2016 alrededor de una serie vídeos amateur no oficiales en los que se versiona películas y series infantiles.

y condiciones de la plataforma y desaparecería el vídeo y el canal en cuestión de minutos. Sin embargo, en *WhatsApp*, red social en la que se transmitía el mensaje informativo acompañado del vídeo, no existe un filtro de contenido.

El *creepypasta*, y Momo en particular, se alimenta de los usuarios que, atrapados en la ficción, juego –y objetivo– de este fenómeno, lo difunden y lo propagan. En este caso, los padres, preocupados por el bienestar de sus hijos y la de sus cercanos, advertían a otros padres de que supervisasen el visionado de vídeos de sus hijos. Entraban, así, en el juego de viralización del *creepypasta*.

5.3. Los usuarios receptores o espectadores

Finalmente, hay otro grupo de usuarios que disfrutan con las historias de terror, misterio, elementos paranormales y *creepypastas* en general. Estos usuarios no crean nuevos contenidos y si difunden el fenómeno es con otros usuarios que comparten la afición por estos relatos. Los espectadores disfrutan de la (re)creación de los *creepypastas* por parte de *influencers*, *Youtubers*, escritores, blogueros, etc. Tienen a su disposición innumerables producciones creativas y de diferente naturaleza.

6. Discusión y conclusiones

Tal y como se ha visto, los *creepypastas* virales son construcciones sociales, creativas y colaborativas. En su propagación y viralización son relevantes tanto los receptores ingenuos o difusores, es decir, aquellos que viven el *creepypasta* como una amenaza real y los usuarios creativo como aquellos usuarios que colaboran en la construcción del fenómeno a través de avistamientos, relatos, experiencias, pruebas documentales, etc. Los casos analizados no nacieron como un *creepypasta* –recordemos que *Slenderman* nació en un reto de manipulación de imágenes– Sin embargo, sí que reunía las características potenciales para serlo.

Respecto al contenido, los casos analizados se desarrollan sin un canon claramente definido de referencia (aunque Victor Surge caracterizó al personaje, no profundizó). Cuando el *creepypasta* es viral, no se (re)conocen el canon y el *fandom* –en términos de Scolari (2015)– sino que cada usuario o actor aporta su toque personal, lo personaliza y participa en el desarrollo del *creepypasta*. Todo ello se desarrolla sin una coordinación o liderazgo (Wiles, 2013). En este fenómeno hay innumerables internautas que, intencionalmente, construyen pruebas y, en ese proceso, cargan de contenido al *creepypasta*.

Por tanto, las diferencias existentes con las leyendas urbanas y *creepypastas* virales no las encontramos en el plano del contenido ni tampoco en el plano de la expresión ya que, en este sentido, son similares. Los *creepypastas* son productos creados en el seno de la sociedad red. Por tanto, aunque se basa en las leyendas urbanas en muchos aspectos, se trata de un ejemplo idiosincrático de literatura y folclore digital (Williams, 2015). Estos fenómenos requieren de la participación creativa de los usuarios.

En la mayoría de las ocasiones los *creepypastas* no llegan a convertirse en virales o trascender más allá del espacio virtual en el que se publica. La mayoría de ellos no persiguen la viralización sino disfrutar de la creación o recepción narrativa de una combinación multimedia de literatura de terror y leyendas urbanas. Es apreciable que estas propuestas narrativas despiertan interés especialmente en jóvenes y adolescentes quienes construyen y consultan estos textos.

Podemos concluir que en este fenómeno se integran características de las leyendas urbanas en contenido y forma, de los bulos en su propagación viral, *Fakes News* en la construcción de pruebas, creación colectiva (Casacuberta, 2003) o intercreatividad (Berners-Lee, 2000) en su formación y desarrollo narrativo y Cultura *Transmedia* (Jenkins, Ford, y Green, 2015) que explica contextualiza y engloba a los anteriores.

7. Referencias

- Amo, J., y García-Roca, A. (2019). La recepción en la Narrativa Transmedia; análisis del lector modelo. En D. Escandell y J. Rovira-Collado, *Current Perspectives on Literary Reading* (pp. 1-16). Amsterdam: John Benjamins.
- Berners-Lee, T. (2000). *Tejiendo la red: el inventor del world wide web nos descubre su origen*. Madrid: Siglo XXI.
- Black, R. (2008). *Adolescents and online fan fiction*. New York: Peter Lang.
- Casacuberta, D. (2003). *Creación Colectiva: en Internet el creador es el público*. Barcelona: Gedisa.
- Cooley, K., y Milligan, C. A. (2018). Haunted objects, networked subjects: The nightmarish nostalgia of creepypasta. *Horror Studies*, 9(2), 193-2011. https://doi.org/10.1386/host.9.2.193_1
- García-Roca, A. (2015). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 42-51. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.979.

- García-Roca, A. (2019). 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>.
- Henriksen, L. (2013). Here be monsters: a choreomaniac's companion to the danse macabre. *Women & Performance: a journal of feminist theory*, 23(3), 414-423. <https://doi.org/10.1080/0740770X.2013.857082>.
- Jenkins, H., Ford, S., y Green, J. (2015). *Cultura Transmedia. La creación de contenido y el valor de la cultura en red*. Gedisa: Barcelona.
- Kibby, M. D. (2005). Email forwardables: folklore in the age of the Internet. *New Media & Society*, 7(6), 770-790. <https://doi.org/10.1177/1461444805058161>
- McMillan, J. H. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Ondrak, J. (2018). Spectres des Monstres: Postpostmodernisms, hauntology and creepypasta narratives as digital fiction. *Horror Studies*, 9(2), 161-178. https://doi.org/10.1386/host.9.2.161_1.
- Roy, J. (3 de junio de 2014). Behind Creepypasta, the Internet Community That Allegedly Spread a Killer Meme. *Time*. Obtenido de <http://time.com/2818192/creepypasta-copy-pasta-slender-man/>.
- Sánchez, S. (2018). Folklore digital: la vigencia de las leyendas urbanas en los Creepypastas. *Revista Heterotopías del Área de Estudios del Discurso de FFyH*, 1(1), 1-13.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Planeta.
- Silva, A. (2006). *Imaginario Urbanos*. Bogotá: Arango.
- Wiles, W. (20 de diciembre de 2013). *Creepypasta is how the internet learns our fears*. Obtenido de Aeon: <https://aeon.co/essays/creepypasta-is-how-the-internet-learns-our-fears>.
- Williams, C. (2015). How has Creepypasta transformed folklore? *Digital Humanities Symposium*, 27-28 de febrero.

Los *Creepypasta* como textualidades meta-
ficciones: oportunidades formativas para
la Alfabetización Mediática e Informacio-
nal

Anastasio García-Roca

Creepypasta as metafictional textualities:
training opportunities for Media and Infor-
mation Literacy

Anastasio García-Roca

En prensa

Resumen

Las nuevas tecnologías y la era del conocimiento han provocado que la escuela deje de ostentar el monopolio de la educación y surjan nuevos modelos y formatos de aprendizaje. Además, estas circunstancias han desembocado en una cultura de la *infoxicación*, desinformación y posverdad. En la red no existe el filtro de la información. Este contexto también ha favorecido la creación de nuevas textualidades digitales basadas en la creación colectiva. Entre ellos destacan los *creepypasta* (historias digitales de terror) como obras basadas en la hiperficción constructiva, inspiradas en las leyendas urbanas y relacionadas con las noticias falsas. Esta investigación tiene el objetivo de analizar los *creepypasta* como construcciones y modelos narrativos con el fin de aprovechar sus potencialidades en la educación formal. Para ello, se ha extraído y analizado un corpus de 68 obras ubicadas en la sección de *Lecturas Sugeridas* del espacio de afinidad relacionado con estos textos más importante de la red: *creepypasta.fandom*. Los resultados hallados muestran que se trata de relatos metaficcionalles que utilizan una gran riqueza de técnicas y recursos narrativos. Se manipulan y resignifican imágenes, documentos, noticias y otros hechos documentados. Todo ello, posiciona a estos textos en un espacio privilegiado para el fomento de la lectura y alfabetización mediática e informacional.

Palabras clave: #Creepypasta; #Metaficción; #Multialfabetización; #LecturaDigital; #AprendizajeInformal.

Abstract

New technologies and the era of knowledge have caused the school to cease to hold a monopoly on education and to emerge new models and learning formats. Furthermore, these circumstances have led to a culture of *infoxication*, disinformation and post-truth. In the network there is no information filter. This context has also favored the creation of new digital textualities based on collective creation. Among them stand out the *creepypasta* (digital horror stories) as works based on constructive hyperfiction, inspired by urban legends and related to fake news. This research aims to analyze *creepypasta* as constructions and narrative models in order to take advantage of their potential in formal education. To do this, a corpus of 68 works located in the *Suggested Reading* section of the affinity space related to these most important texts on the web has been extracted and analyzed: *creepypasta.fandom*. The results found show that these are metafictional stories that use a great wealth of techniques and narrative resources. Images, documents, news and other document facts are manipulated and resignified. All this positions these texts in a privileged space for the promotion of reading and media and information literacy.

Key-words: #Creepypasta; #Metafiction; #Multiliteracy; #DigitalReading; #InformalLearning.

1. Introducción

Nos ubicamos en la era de la (des)información en la que el acceso a la información se realiza a través de mecanismos de comunicación y socialización que no están diseñados para tal fin como *Whatsapp*, *Facebook*, *Twitter* y otras redes sociales (Loterio, Romero y Pérez-Rodríguez, 2018). Además, la ingente cantidad de información existente y disponible en la red obliga a hablar de *infoxicación* (Cornella, 2010), *infobesidad* o sobrecarga informativa. Estas circunstancias favorecen la creación y proliferación de nuevos fenómenos informativos y comunicativos como bulos (*hoaxes*) y, en contextos periodísticos, las noticias falsas, etc. Se fabrica información que imita el contenido de los medios de comunicación en forma, pero no en el proceso o la intención de la organización (Lazer y otros, 2018). Las noticias falsas conviven con otros trastornos de la información, como información errónea (información falsa o engañosa) y desinformación (información falsa que se difunde deliberadamente para engañar a las personas) (*ibid.*).

Desde esta perspectiva, la era digital también ha producido cambios significativos en los modos, hábitos y comportamientos de los lectores. De entre estas innumerables construcciones basadas en la (des)información, en este trabajo se analizan los *creepypasta* (también denominados *pastas* o *CP*) como modelo narrativo basado en la creación colectiva digital (Casacuberta, 2003) e hiperficción constructiva (Pajares, 1997). Esto es especialmente interesante ya que estas prácticas letradas desafían los límites conceptuales de términos como autoría, originalidad o creatividad:

La creatividad en la práctica de remezcla digital reside en la selección y posterior combinación de fragmentos de otras obras. Se trata de un proceso creativo democratizado que se expande en espacios sociales virtuales y genera productos que entran en liza con la actual Ley de la Propiedad Intelectual (Amo, 2019: 26-27).

Los *creepypasta*, en su proceso de propagación, se hace uso de las herramientas de viralización como *fake news*, *clickbait*s, bulos, cadenas de mensajes por correo electrónico (y redes sociales), etc. El *creepypasta* es un fenómeno digital fuertemente inspirado en el folclore contemporáneo — ya sea en la (re)creación como en la difusión— (Williams, 2015) que requiere de la participación de una gran cantidad de usuarios. Se trata de

fenómenos que destacan por una naturaleza proteica y de adaptación continua a los diferentes contextos sociales e históricos; por ello, hace de ella una fuente inagotable de textos, de la que las redes se nutren y reescriben.

Desde el punto de vista educativo, en la era del conocimiento y sociedad de la (des)información, ser alfabeto funcional exige nuevas competencias, conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas con la interacción de diferentes lenguajes semióticos y la (s)elección y evaluación de la información. El concepto de alfabetización en general, y la funcional en particular, son conceptos que se encuentran en constante actualización debido a la estrecha vinculación con su contexto sociocultural (Cassany y Castellà, 2010). En este sentido, se habla de competencias, además de la lectora, digital, informacional, *transmedia*, etc.

Se están realizando importantes esfuerzos institucionales encaminados al desarrollo de la alfabetización o literacidad crítica, la ética y el pensamiento científico. La UNESCO aúna los resultados y conclusiones de las investigaciones relacionadas con la alfabetización mediática y la informacional a través de la *Media and Information Literacy* (Grizzle y otros, 2013). Se trata de una línea de investigación prioritaria y urgente en las áreas de Comunicación, Filología, Educación y, específicamente en la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Esta investigación, por lo tanto, se enmarca en los *New Literacy Studies* (The New London Group, 1996) y tiene propósito responder a las siguientes preguntas: ¿Qué son los *creepypasta*? ¿Cómo podemos desarrollar la MIL? Y, sobre todo, ¿Qué oportunidades presentan las producciones de creación colectiva de la red para el desarrollo de la (multi)alfabetización? Estas cuestiones se desglosan en los siguientes objetivos operativos:

- Analizar el contenido y la forma de los *creepypasta*.
- Explorar los mecanismos hipertextuales de creación colectiva que definen los *creepypasta*.
- Describir las posibilidades formativas de estos textos en tanto que hiperficción constructiva.

Los hallazgos permitirán el desarrollo de propuestas de innovación educativa que partan de las prácticas letradas vernáculas de los estudiantes (Cassany, 2013) y favorezcan un aprendizaje significativo.

2. Aprendizaje ubicuo

En la era digital y sociedad del conocimiento adquieren mayor protagonismo formatos didácticos como el de la enseñanza no formal (Sirvent y otros, 2006), ya que los contextos informales de intercambio del conocimiento y comunicación, así como las oportunidades de conectividad, interactividad, transmedialidad y *ergodicidad* que brindan las redes virtuales aseguran un aprendizaje experiencial auténtico y serendípico. Se conjugan así acciones educativas organizadas en contextos dedicados prioritariamente a la reproducción del conocimiento con aquellas otras establecidas fuera del aula física y las orientadas a alcanzar aprendizajes asistemáticos (Smitter, 2006). No obstante, no deben concebirse estos escenarios como compartimentos estancos: contexto de aprendizaje formal, no formal e informal interactúan de tal modo que acaban por difuminarse las líneas que los separan, produciéndose intromisiones mutuas.

En nuestro estudio, nos hemos interesado por aquellos escenarios formativos que se sitúan en los *aprendizajes informales inesperados* dentro de la categorización que propone Conner (2009): la adquisición de conocimientos se produce de forma serendípica, invisible y asistemática. Además, en ningún caso el aprendizaje es el fin, sino el medio o consecuencia de las interacciones en entornos virtuales. Estos conocimientos adquiridos son significativos y relevantes ya que:

- Están directamente relacionados con los intereses de los usuarios: cada internauta posee un itinerario de aprendizaje personal.
- Están vinculados a la vida cotidiana.
- Son ubicuos y sin vinculación a un tiempo específico (Cobo y Moravec, 2011; García y Fernández, 2016).

Estos espacios congregan comunidades virtuales muy participativas y creativas (Torregrosa-Carmona y Rodríguez-Gómez, 2017; Lluch, 2014). Promueven el intercambio, producción y consumo constante de contenido. Este tráfico o flujo continuo y denso, realizado a través de numerosas plataformas mediáticas es debido, como sostiene Jenkins (2008), a la participación activa de los usuarios que migran de manera asidua en busca de información e identificación de conexiones entre esos datos diseminados a lo largo y ancho del universo digital. Además, el nuevo

ecosistema mediático posibilita que los internautas se conviertan todos en creadores (Casacuberta, 2003).

Desde esta perspectiva, los aprendizajes conectados dejarían de ser concebidos como un complemento a la educación formal para convertirse en verdaderas oportunidades para el desarrollo integral de los estudiantes. A diferencia de los escenarios institucionales, en la educación informal no existe la definición del criterio de organización de los contenidos, ni el establecimiento de unos objetivos, ni la determinación de las coordenadas espacio-temporales (Lázaro, 2001).

Adell y Castañeda (2010) categorizan estos escenarios en tres grandes herramientas y estrategias: de lectura, de reflexión y de relación. No obstante, nuestro interés en este artículo se ha focalizado especialmente en las últimas. La red promueve la creación de espacios de afinidad, en términos de Gee y Hayes (2011), escenarios virtuales que permiten y potencian la formación de agrupaciones de internautas en torno a un interés, objetivo o pasión. La convergencia de estos usuarios, por tanto, es una afinidad que actúa como piedra angular (García-Roca y Amo, 2019). Esto es especialmente relevante debido a que posibilita profundizar en esos elementos comunes de la plataforma.

La lectura por placer, de este modo, se ha visto modificada por el uso masivo de estas tecnologías digitales. Internet ha favorecido el desarrollo de nuevas propuestas narrativas. Entre estas actividades destacan los *fanfictions* como manifestaciones culturales en la que los usuarios responden o reaccionan de forma creativa en su proceso de recepción. Estos han sido objeto de estudio de numerosas investigaciones (Black, 2008; Guerrero-Pico, 2016) en los que se evidencia el comportamiento activo y (re)creativo del usuario en el seno de la cultura participativa (Jenkins, 2008) o cultura *transmedia* (Jenkins, Ford y Green, 2015).

Estas nuevas prácticas letradas y literarias son eminentemente sociales: los *fanfictions* con lectores beta, la escritura creativa en webs como *Wattpad* poseen multitud de opciones de interacción, la participación en comunidades de catalogación de lecturas, los roles narrativos por foros son construcciones colaborativas o hiperficción constructiva (Pajares, 1997), las *wikis* de *fandom* son el resultado de un trabajo cooperativo basado en la inteligencia y creación colectivas (Levy, 2004; Casacuberta, 2003), etc. En la actualidad hay un uso generalizado de las redes sociales –*WhatsApp*, *YouTube*, *Facebook*, *Instagram*– en las que millones de usuarios interactúan.

Con estas herramientas, los usuarios se reúnen en comunidades virtuales en función de sus aficiones e intereses (Lévy, 2004, Gee y Hayes, 2011) y, de manera lúdica y voluntaria, desarrollan nuevas prácticas letradas vernáculas que se encuentran totalmente integradas en su vida cotidiana (Lankshear y Knobel, 2008; Cassany, 2013).

3. *Creepypasta*

Los *creepypasta* son una de esas producciones hipertextuales creativas elaboradas por los usuarios. El mismo concepto lo define: se trata de una construcción formada por la unión del adjetivo anglosajón *creepy*: siniestro, horripilante, pavoroso; y *pasta* en referencia a su proceso de transmisión a través de *copy-paste* (copia y pega). Son historias, por lo tanto, de terror transmitidas de usuario a usuario a través de Internet.

Su origen lo hallamos en el inicio de la masificación de la red y sus inexpertos usuarios en el que se popularizaron las cadenas de correos electrónicos que apelaban al lado emocional del lector con diferentes mensajes (cadenas de suerte, sociales, publicitarias, humorísticas, etc.) en las que invitaban, o amenazaban, al receptor no solo a no eliminarlo sino a compartirlo con sus contactos (Roy, 2014). Estas cadenas de *emails* alertaban de peligros, transmitían historias, propagaban bulos, se hacían peticiones y deseos, etc. que, en suma, se incluyen en el folclore contemporáneo digital (Kibby, 2005). A través de relatos, fragmentos audiovisuales o fotografía manipuladas, se revivieron y adaptaron las leyendas urbanas de *Verónica*, *Chupacabras* y otras apariciones sobrenaturales (Pedrosa, 2004). Asimismo, aparecieron nuevas narrativas como *Rake*, *Jeff the Killer* o *Slenderman* que compartían una serie de características específicas.

Los *creepypasta* presentan semejanzas tanto en el contenido como en su forma y mecanismos de perpetuación y transmisión que han caracterizado los textos literarios de tradición popular como las leyendas urbanas (Ondrak, 2018). Se trata de historias que se ubican en el borde de la credibilidad y permiten fusionar el orden empírico y el orden imaginario (Silva, 2006); alertan de un peligro; pueden estar contextualizadas espaciotemporalmente y basarse en sucesos reales a los que se le añaden elementos fantásticos y paranormales (Henriksen, 2018); debido a su modo de propagación no se (re)conoce el autor u origen ya que su objetivo, de carácter metaficcional, es fusionar ficción y realidad; a pesar de incluir

personajes o hechos sobrenaturales y maravillosos, se presenta como verdadero bajo ciertas condiciones de verosimilitud.

Con objeto de difuminar realidad y ficción se utilizan estrategias metaficcionales propias de los *creepypasta*. A través de su carácter hipertextual basado en la creación colectiva (Casacuberta, 2003), los usuarios, como actividad lúdica y creativa, elaboran pruebas de diferente naturaleza que evidencian la existencia de una amenaza real. Se persigue la fusión de realidad y ficción y se presentan pruebas que certifican los hechos narrados: recortes de periódicos, informes, vídeos y documentales, audios y podcast, relatos, etc.

De este modo, aunque el *copia-pegar* sea un mecanismo transmisión de información que, en teoría, mantiene el mensaje intacto, los *creepypasta* evolucionan con el tiempo. Esto se debe a que se expande y amplía sin un canon concreto, en diferentes direcciones y a través de diversas plataformas —se trata de una práctica letrada descentralizada—. No obstante, estas narrativas no suelen trascender los límites de la red.

En la actualidad, aunque siguen existiendo *creepypasta* virales como *Ayiwoki*, *bloody mary* (ambos inspirados en la leyenda urbana de *Verónica*) o *Herobrine*, estos se han utilizado como modelo narrativo para la escritura creativa en espacios de afinidad. Los capítulos perdidos o secretos de series de televisión infantiles o populares son ya un género clásico dentro de los *creepypasta*. A este respecto, Cooley y Milligan (2018: 193) destacan que:

The perversion of the nostalgic text is only one part of what generates horror in these stories. It is that the texts themselves were always the perversions to begin with; always performing an eradication of object and subject, player and game, reader and text.

Otro ejemplo es el canal de *YouTube* de entretenimiento titulado *Creepypasta Everywhere*. Este *YouTuber*, con más de 400 vídeos publicados, posee más de siete millones de seguidores y 850 000 000 visualizaciones desde 2013. En este espacio, el videobloguero publica, generalmente, *creepypastas* escritos, producidos y narrados por él. En contextos como este sí que existe autoría reconocida y el lector tiene claro que se trata de construcciones ficcionales que tienen por objeto inducir sentimientos de horror y terror. Generalmente, estas historias no trascienden más allá del espacio virtual de afinidad ya que no actúan los usuarios ingenuos o difusores.

En investigaciones previas analizamos el proceso de viralización de dos *creepypastas*: *Slenderman*, un clásico nacido en 2009; y *El Reto de Momo* uno contemporáneo (García-Roca, 2019). Hallamos que en su proceso de propagación destacaban tres roles de usuarios:

- *Usuarios ingenuos o difusores*: atrapados en la ficción y estrategias de viralización, propagan el *creepypasta* a través de redes sociales.
- *Usuarios espectadores*: son aquellos que entienden que se trata de una construcción creativa y disfrutan leyendo estas narrativas.
- *Usuarios creativos o actores*: internautas que retroalimentaban el *creepypasta* a través de la construcción de contenidos narrativos o pruebas que evidencian y demuestran que la amenaza es real. Es aquí donde se halla la escritura en colaboración o hiperficción constructiva.

Se concluyó que tanto los *espectadores* como los *creativos* son usuarios alfabetizados en la *Competencia Mediática e Informativa* (MIL), que conocen las características de la red, y que además disfrutan leyendo o ampliando estas narrativas (García-Roca, 2019).

4. Metodología

Para la consecución de los objetivos planteados se ha realizado una descripción densa de las características más sobresalientes y funcionamiento del espacio virtual más relevante relacionados con *Creepypasta* de la red. Se ha elaborado una selección de los principales textos (medidos por su popularidad) de este espacio de afinidad lectora con objeto de extraer las principales características formales y narratológicas.

Los *creepypasta* poseen un carácter líquido y descentralizado en el que un mismo texto o narrativa se propaga entre usuarios a través de redes sociales. Como se ha señalado anteriormente, se viralizan a través del copia-pegar y usuario a usuario. Por lo tanto, no existe un único repositorio en los que encontrar un importante *corpus*. No obstante, se ha seleccionado *creepypasta.fandom.com* ya que se trata de un proyecto colaborativo hispanoamericano en forma de *wiki* que cuenta con más de 14000 páginas e imágenes. Se trata de un trabajo colaborativo en la que participan multitud de usuarios. En este escenario, se combinan *creepypastas* clásicos como *Jeff The Killer*, *Slenderman* o *Smile.dog* con otros creados *ad hoc* por usuarios. Dentro de este espacio, se han analizado los 68 textos bajo la privilegiada

etiqueta “lecturas sugeridas” ya que, según los mismos administradores de la *wiki*, son una selección que destaca por su contenido, formato y redacción.

La selección de la muestra está basada por el principio de casos relevantes en los que se han escogido los textos con mayor impacto en las respectivas comunidades de lectores y escritores.

5. Resultados

5.1. *Dinámicas del espacio virtual y comunidad*

Este espacio virtual se presenta como una *wiki* dedicada a recopilar y mostrar la mayor cantidad de información posible sobre literatura de terror. Más que un mero repositorio, se trata de un espacio de afinidad (en términos de Gee y Hayes, 2011) en el que se reúnen internautas unidos por los *creepypasta*. Como en cualquier *wiki*, existen multitud de formas de interactuar y participar en la comunidad: escribir artículos y *creepypastas*, editarlos, comentarlos, puntuarlos, etc.

La interfaz de la web se caracteriza por la ausencia de colores lo que permite crear una ambientación lúgubre de lectura con letras blancas sobre fondo negro y con imágenes con colores poco saturados. La *wiki* de *creepypasta* se complementa con perfiles en redes sociales como *Facebook* y *Twitter*, aunque con una actividad mucho menor.

Con objeto de facilitar la incorporación de nuevos usuarios a la comunidad, se han elaborado guías, tutoriales y realizado una selección de artículos relevantes. Desde el punto de vista formativo, la comunidad fomenta el aprendizaje horizontal a través de la mentorización y retroalimentación. Es destacable la sección “Proyectos de la Comunidad”. Esta posee un formato de foro con cinco grandes secciones:

- *Academia del Terror*: en la que se comparten guías, dudas, consejos y coordinan esfuerzos para la elaboración de un proyecto común. Se trata, por tanto, de un escenario de aprendizaje informal.
- *Concurso de creepypastas*: Con el fin de fomentar la participación de calidad de los usuarios, se crean certámenes de *creepypasta*. Además de un reconocimiento por parte de la comunidad, el texto permanecerá un mes en la portada de la web.

- *El álbum de Slenderman*: en esta ocasión, se trata de un concurso de imágenes e ilustraciones donde los usuarios pueden presentar sus propias creaciones.
- *La Guillotina*: en este apartado los usuarios velan por la calidad del contenido de la web y debaten la supresión de contenidos.
- *Centro de Adopciones*: vinculada a la anterior, en esta sección se editan contenidos de baja calidad con objeto de que tengan un nuevo y mejor futuro en la *wiki*.

Respecto a la temática de las narrativas, esta *wiki* ofrece una categorización de los textos recopilados. Entre esa clasificación destacan:

- *Seres sobrenaturales y mitológicos*: pastas relacionadas con situaciones paranormales (apariciones espectrales, narraciones desde la perspectiva del muerto, contactos con el más allá (2323 CP); brujas, magos, hechiceros ocultistas, etc. (255 CP); espíritus infernales (1277 CP); animales (634 CP) y bestias (223 CP); alienígenas y ovnis (165 CP); *zombies* (142 CP); o ángeles (98 CP).
- *Mentes trastornadas*: historias vinculadas con homicidas y/o individuos peligrosamente perturbados (3563 CP) y payasos (141 CP).
- *Lugares*: ya sean localizaciones geográficas reales o espacios físicos y mundanos resignificados (1009 CP).
- *Ciencia*: historias que incluyen experimentos científicos prohibidos con experimentación humana, referencias y/o una descripción de procedimientos poco éticos (424 CP). Relacionados con estos, hallamos a la *fundación SCP*: una organización científica clandestina y global que tienen el objetivo de contener objetos, entes y fenómenos anómalos (1001 CP). Para ello, elaboran informes de investigación relacionados con estos objetivos o seres.
- *Hipertextuales*: pastas basados en episodios perdidos (78 CP) de series de televisión (39 CP), películas, videojuegos (415 CP) o páginas webs (449 CP).
- *Sueños/Dormir*: pastas enfocados en siniestras experiencias a la hora del sueño y/o vivencias de pesadillas tenebrosas (640 CP).

- *Rituales*: enfocados en un conjunto de pasos a seguir para contactar con determinada entidad sobrenatural, dimensión suprasensible o una vivencia terrorífica a la que difícilmente se sobrevive (422 CP).
- *Poemas*: textos en verso relacionados con la desesperación del narrador, elementos perturbadores dentro de un contexto oscuro o, en su defecto, reflexiones sobre el dolor y lo problemático de la vida (506 CP).
- *Otros*: Pastas que no pueden clasificarse, dada su naturaleza, de acuerdo con ninguna categoría predeterminada (1.839 CP).

5.2. *Análisis del texto*

Los *creepypasta* que se han analizado son textos generalmente cortos con una extensión media aproximada de 2000 palabras. No obstante, encontramos CP con un formato de microficción como *La caricia del sueño* (149 palabras), *I'm so happy.gif* (211 palabras) y *Mereana Mordegard Glesgorv* (231 palabras). En el otro extremo hallamos textos como *El mensaje oculto en V for Vendetta* (11153 palabras), *6 píldoras* (7462 palabras) y *NES Godzilla* (8 capítulos y un epílogo) con una extensión mucho mayor sin incluir las diferentes expansiones hipertextuales o continuaciones de los diferentes CP.

En cuanto al plano de la expresión, es una comunidad que valora más el contenido que la forma: aunque sean los más votados y valorados, muchos de los textos analizados presentan importantes errores formales relacionados con la ortografía y gramática. Estos son más pronunciados en los *creepypastas* virales (que se mantienen intactos) debido a que la intención comunicativa de estos textos no estaba vinculada con la función poética sino con estrategias de propagación y viralización. En los textos originales de la comunidad se cuida tanto el contenido como la forma.

No obstante, y aunque generalmente están escritas en prosa, hallamos CP como *El violín maldito*, *Caín*, *Lamento a la Luna* y *La invocación* escritas exclusivamente en verso y otras como *-11* incluyen ambas formas de expresión. La selección realizada por la comunidad incluye una gran variedad de tipologías textuales: hallamos informes de investigación (véanse los SCP), de diarios personales (*Diario de mi muerte*), oraciones para ritos (*Ritual de rituales*), canciones (*Zalgo*), conversación en formato chat y correo electrónico (*Boca divertida*), advertencias y avisos, relatos, análisis de textos o noticias, etc.

Generalmente, son textos escritos en primera persona que narran experiencias personales como víctimas (*Eyeless Jack*), testigos (*Pecados*) o asesinos y psicópatas (*Y yo solía hablar con los muebles*). No obstante, también hallamos relatos narrados en tercera persona (*sin novedad en el suburbio*) y voces autodiegéticas como *La lista de despensa* en el que el lector se convierte en el protagonista de la historia narrada: “Recibes una llamada de tu madre. Te dice que su carro está descompuesto y que no puede ir a la tienda; te pide que si por favor puedes ir a comprarle un poco de despensa”.

Los *creepypasta*, con objeto de asustar y estremecer al lector, son textos metaficcionales que utilizan recursos narrativos similares a las leyendas urbanas. No obstante, el medio (oral y digital) es totalmente diferentes y difieren, por tanto, algunas de las técnicas empleadas. Las apelaciones al lector cargan de verosimilitud a los textos y permiten un acercamiento del lector y narrador-autor: se crea un clima de complicidad, por ejemplo: en el inicio de *B.O.B. - Bestia Obscena Brutal* se dirige directamente a su lectorado a través de “Hola chicos”. Continúa como si de una conversación informal con el lector se tratase: “normalmente no me pasa ningún tipo de mierda espeluznante a pesar de vivir en el extraño NJ”. Además, se emplean expresiones de función fática como: “¿Sabes?”, “¿Cierto?” (*El ángel de la guardia*) o “¿te imaginas?” (*Evaporación*) que se dirigen directamente al lector.

Utilizando terminología genettiana (1989), los *creepypastas* son textos que alcanzan niveles metadieгéticos (narración dentro de narración o relato en segundo grado) y estos se convierten en el núcleo de la historia. Del total de la muestra, seis textos juegan intencionalmente con los niveles narrativos existentes en los sueños de los personajes. Desde esta perspectiva, en *creepypasta* textos como el de *Alba* la protagonista no diferencia realidad (nivel intradieгético) y ficción (nivel metadieгético):

Ellos quieren que crea que mi entrada en el hospital se llevó a cabo el día 18 de abril de 2007. Su teoría se basa en que mis cinco años en coma he creado una vida paralela a la realidad y que ahora no sé distinguir lo real de lo ficción. Mienten.

Se rompen las fronteras de los diferentes niveles narrativos a través de metalepsis. En *No mires a Mandú* el narrador autodieгético advierte al lector de un peligro inminente “Mandú está justo arriba de ti, NO MIRE

ARRIBA y evita cualquier cosa que pueda reflejarlo (vidrios, espejos, vasos)”.

Desde esta perspectiva, los relatos suelen basar su diégesis lo más próxima al lector. Por tanto, están contextualizadas espaciotemporalmente en un mundo presente: se incluyen tanto ubicaciones concretas reales como fechas exactas, por ejemplo: “Esto está fechado en Bután, en el sudeste del Tíbet, el 1 de Julio de 1914, o sea cuatro semanas antes del estallido de la guerra” de *El Juego de los Grillos*. El carácter metaficcional de las historias también se evidencia en la inclusión de acontecimientos reales, conocidos o documentados, por ejemplo: en *Abandonado por Disney*, a través de una apelación al lector, se invita a contrastar la información “Disney construyó el complejo de “La Isla del Tesoro” en Baker’s Bay en las Bahamas [...] Esto es un HECHO. Búscalo tú mismo”. Es en estos *creepypasta* donde se hallan las convergencias con los bulos y *fake news*. Desde esta perspectiva, se utiliza la prensa como criterio de autoridad y veracidad: “Esto pasó en una pequeña ciudad de Francia y salió en todos los periódicos locales” (*No solo los perros lamen*).

Desde esta perspectiva, también hallamos numerosas narrativas con una diégesis indefinida (*perfección* o *No mires a Mandú*) e históricas como *Anomalías* y *El juego de los grillos*. Aunque hallamos ejemplos (véase *6 Píldoras*), no son comunes los textos basados en un lejano futuro.

Respecto a los elementos audiovisuales que acompañan a la narración, es destacable que 43 de los 67 textos que conforman la muestra incluyen, al menos, una imagen cargada de contenido narrativo que refuerza e intensifica a la narración. Estas suelen ser fotografías en monocromo manipuladas, capturas de pantalla o fotogramas de un capítulo televisivo o videojuego. Aunque sí hallamos casos, no son comunes las ilustraciones (véase *Caronte*), vídeos (véase *No solo los perros lamen*) o audios.

En el *creepypasta* se utilizan narrativas que resignifican elementos culturales cotidianos o cercanos al lector con objeto de dar la sensación de que el peligro está cerca. Además, es una práctica eminentemente hipertextual. Son comunes y populares los episodios perdidos de series televisivas de animación como *El Suicidio de Calamardo* y *El divorcio de Homer y Marge*; falsas series de televisión como *Dante & Los Mirmidones*, *Candle Cove*; y el análisis de interpretaciones de películas como *El mensaje oculto en V for Vendetta*.

6. Discusión y conclusión

Las nuevas tecnologías han permitido el desarrollo de nuevas textualidades mucho más interactivas, transmediáticas, hipertextuales y multimedia. Más que en los meros cambios formales de los textos, donde hallamos la verdadera revolución es en el valor de la inteligencia y creación colectivas (Casacuberta, 2003; Lévy, 2004). Los *creepypasta virales* son uno de esos ejemplos. Estos son construcciones realizadas por una gran cantidad de usuarios sin un canon definido (García-Roca, 2019) a través de la escritura en colaboración o *hiperficción constructiva* (Pajares, 1997) en las que se diluyen los tradicionales conceptos de autoría, lectorado y usuario (Fathallah, 2017).

Los *creepypasta* podrían ser considerados una adaptación del folclore contemporáneo a la cultura digital (Sánchez, 2018; Williams, 2015). Estas narrativas están fuertemente inspiradas en las leyendas e imaginarios urbanos tanto en la mitología planteada como en forma, estructura y transmisión. Conviven, por un lado, los clásicos *creepypasta* cuyo origen y evolución no quedan claros y destacaban por el empleo de técnicas narrativas y formales de viralización de contenidos propios de la era de la desinformación (Henriksen, 2018); son estos los que más semejanzas presentan con las leyendas urbanas. Y, por otro lado, los *creepypasta creativos* que, utilizando de modelo a los *creepypasta virales*, han sido creados con una función poética mucho más definida y elaborados para el goce y disfruta de la lectura.

La particularidad más destacable de los *creepypasta* es su carácter hipertextual y metaficcional. El hipertexto se convierte en metaficcional “al construirse como una transformación del texto parodiado o hipotexto (de sus características o de las propias del género en que se encuadra), exhibe la relación de la literatura con la propia literatura o del arte con el arte mismo” (Amo y Ruiz, 2015: 34). Al igual que en las leyendas urbanas, se persigue la fusión de realidad y ficción. Tanto desde un punto de vista narrativo como formal, estos textos se presentan como amenazas reales para el lector. Asimismo, se utilizan variadas técnicas narrativas que exponen el proceso mismo de creación de los textos, interacción los diferentes niveles narrativos, constantes apelaciones al lector, expresiones con función fática, intertextualidad, etc.

La metaficcionalidad está presente en la manipulación, descontextualización y apropiación de acontecimientos reales documentados por

medios de comunicación. Los *creepypasta* nacieron en el seno de los bulos y las posteriores noticias falsas (Fox, 2017). Esta cualidad otorga a los textos mayor verosimilitud. Los *creepypasta* creativos son construcciones creadas en el mismo contexto y presentan convergencias estructurales, de contenido y de propagación con los bulos y *fake news* (Henriksen, 2016; Fox, 2017). El *creepypasta* ofrece una forma creativa, lúdica y literaria de abordar la importancia de la gestión de la información —y la MIL en general— en la sociedad digital.

Finalmente, desde una perspectiva formativa, se infiere que el destinatario potencial es un lectorado adolescente y juvenil habituado a la lectura en contextos digitales. De forma serendípica, inconsciente e invisible estos usuarios, conscientes de la facilidad de la manipulación de pruebas, noticias y acontecimientos, desarrollan la Alfabetización Mediática e Informativa al realizar una lectura crítica (y lúdica) de la información presentada como real y legitimada por un filtro periodístico.

A esto debemos añadir que los textos metaficticiales destacan por su valor formativo en el que se propone un nuevo horizonte de expectativas y la exigencia de un lector modelo mucho más complejo (Amo, 2010) que contribuye al desarrollo de la competencia literaria (Amo, 2015).

Estos usuarios, reunidos en espacios de afinidad lectora (Gee y Hayes, 2011) en su tiempo de ocio reviven y adaptan clásicas leyendas urbanas y otros conocimientos populares a las posibilidades creativas de los espacios de afinidad lectora y escritora. De igual modo, leen, escriben, comparten y comentan textos creativos estrechamente vinculados con sus intereses: se trata de obras escritas por y para ellos. Forman parte de una comunidad de lectores interesada en la literatura de terror. Por lo tanto, los *creepypasta* son recursos ideales para la propuesta de actividades de innovación educativa para el fomento de la lectura debido a que son textos que se ubican en las prácticas letradas vernáculas de los jóvenes estudiantes (Cassany, 2013, Lankshear y Knobel, 2008).

7. Bibliografía

Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En I. Roig-Vila y M. Fiorucci (eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (pp. 1-16). Roma: Università degli studi.

- Amo, J. M. (2010). Los recursos metaficcionales en la literatura juvenil: el caso de *Dónde crees que vas y quién te crees que eres* de Benjamín Prado. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, (6), 21-31. Obtenido de: https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2010.06.02/169.
- Amo, J. M. (2015). Estructura hipertextual en la metaficción actual: proyección en la educación literaria. En J. M. Amo, O. Cleger y A. Mendoza, *Redes hipertextuales en el aula: Literatura, hipertextos y cultura digital*. Barcelona: Octaedro.
- Amo, J. M. (2015). La lectura hipertextual en la formación literaria: aplicaciones didácticas. En C. Arbonés, M. Prats y E. Sanahuja (eds.) *Literatura 2.0 en el aula. Propuestas y experiencias* (pp. 21-42). Barcelona: Octaedro.
- 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). Madrid: Síntesis.
- Black, R. (2008). *Adolescents and online fan fiction*. Bern: Peter Lang.
- Casacuberta, D. (2003). *Creación colectiva: en Internet el creador es el público*. Gedisa: Barcelona.
- Cassany, D. (2013). Prácticas letradas vernáculas: lo que leen y escriben los jóvenes. En M. García, C. Gómez, y Llanilla, F. F. (eds.) *Unplugged: la palabra como nueva tecnología* (pp. 1-18). Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Cassany, D. y Castellà, J. (2010) Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28(2) 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>.
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Conner, M. (2009). *Introduction to Informal Learning*. Obtenido de Marcia Conner: <http://marciacconner.com/resources/informal-learning/>.
- Cooley, K. y Milligan, C. (2018). Haunted objects, networked subjects: The nightmarish nostalgia of creepypasta. *Horror Studies*, 9(2), 193-211. https://doi.org/10.1386/HOST.9.2.193_1.
- Cornella, A. (2010). *Infoxicación: Buscando un orden en la información*. Barcelona: Infonomía.
- Fathallah, J. (2017). *Fanfiction and the Author. How Fanfic Changes Popular Cultural Texts*. Amsterdam University Press: Amsterdam.

- Fox, K. (2019). Converging Horror: analyzing the importance of Convergence Culture on a digital audience through an examination of the conventions and politics of the conventions and politics of the horror genre. *Media and Cultura Studies*, 2, 1-49. Obtenido de: https://digitalcommons.macalester.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=hmc_honors.
- García, M., y Fernández, C. (2016). *Si lo vives, lo compartes. Cómo se comunican los jóvenes en un mundo digital*. Barcelona: Ariel.
- García-Roca, A. (2019). Los Creepypastas como construcción creativa y colaborativa: el rol de los usuarios. En Sola, T; García, M; Fuentes, A; Rodríguez-García, A., y López, J. (eds.) *Innovación Educativa en la Sociedad Digital* (pp. 320-331). Madrid: Dykinson.
- García-Roca, A. (2020). Lectura virtualmente digital: el reto colectivo de interpretación textual. *Cinta de Moebius*, (67), 65-74. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X202000010006565>.
- García-Roca, A. y Amo, J. M. (2019). Jóvenes escritores en la 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.
- Gee, J. M. y Hayes, E. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. Routledge: London.
- Genette, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen
- Grizzle, A; Moore, P; Dezuanni; Asthana, S; Wilson, C; Banda, F y Onumah, C. (2013). *Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines*. Paris: UNESCO.
- Guerrero-Pico, M. (2016). *Historias más allá de lo filmado: Fan fiction y narrativa transmedia en series de television*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra. Obtenido de: <http://hdl.handle.net/10803/385849>.
- Henriksen, L. (2016). *In the Company of Ghosts: Hauntology, Ethics, Digital Monsters*. Linköping Studies in Arts and Science: Linköping.
- Henriksen, L. (2018). "Spread the Word": Creepypasta, Hauntology, and an Ethics of the Curse. *University of Toronto Quarterly*, 87(1), 266-280. <https://doi.org/10.3138/utq.87.1.266>.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H.; Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura Transmedia: la creación de contenido y valor en una Cultura en Red*. Barcelona: Gedisa.

- Kibby, M. (2005). Email forwardables: folklore in the age of the Internet. *New Media & Society*, 7(6), 770-790. <https://doi.org/10.1177/1461444805058161>.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Lázaro, L. (2001). *Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina*. Valencia: Editora Universitas de Valencia.
- Lazer, D., Baum, M., Benkler, Y., Berinsky, A., Greenhill, K. M., Menczer, F., Metzger, M. J., Nyhan, B., Pennycook, G., Rothschild, D., Schudson, M; Sloman, S. A., Sunstein, C. R., Thorson, E. A., Watts, D. J., y Zittrain, J. L. (2018). The science of fake news Addressing fake news requires a multidisciplinary effort. *Science*, 359(6380), 1094-1096. <https://doi.org/10.1126/science.aao2998>.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud: Washington.
- Lotero, G., Romero, L. M., y Pérez-Rodríguez, M. (2018). Fact-checking vs. Fake news Periodismo de confirmación como componente de la competencia mediática contra la desinformación. *Index.comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 8(2), 295-316.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (11), 7-20. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01.
- Ondrak, J. (2018). Spectres des Monstres: Post-postmodernisms, hauntology and creepypasta narratives as digital fiction. *Horror Studies*, 9(2), 161-178. https://doi.org/10.1386/host.9.2.161_1.
- Pajares, S. (1997). Las posibilidades de la narrativa hipertextual. *Espéculo*, (6), s. p. Obtenido de: https://webs.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm.
- Pedrosa, J. M. (2004). *La autopista fantasma y otras leyendas urbanas españolas*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Roy, J. (3 de junio de 2014). Behind Creepypasta, the Internet Community That Allegedly Spread a Killer Meme. *Time*. Obtenido de <http://time.com/2818192/creepypasta-copyypasta-slender-man/>.
- Sánchez, S. (2018). Folklore digital: la vigencia de las leyendas urbanas en los creepypasptas. *Revista Heterotopías del Área de Estudios del Discurso de FFyH*, 1(1), 1-13.
- Silva, A. (2006). *Imaginarios urbanos*. Bogotá: Arango.

- Sirvent, M., Toubes, A., Santos, H., y Lomagno, C. (2006). *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistemática de la educación no formal. *Laurus*, 12(22), 241-256.
- The New London Group, (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.
- Torregrosa-Carmona, J.-F., y Rodríguez-Gómez, E. (2017). Comunidades de fans y ficción televisiva. Estudio de caso: el ministerio del tiempo (IVE). *El profesional de la información*, 26(6), 1139-1148. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.nov.13>.
- Williams, C. (2015). How has Creepypasta transformed folklore. *Digital Humanities Symposium*, 27-28 de Febrero.

La Fundación SCP en el desarrollo de la Alfabetización Académica, fomento de la lectura y la escritura creativa

Anastasio García-Roca

The SCP Foundation in the development of
Academic Literacy, promotion of reading
and creative writing

Anastasio García-Roca

P PUBLICACIONES

En evaluación

Resumen

En este artículo se ha analizado el proyecto internacional de escritura creativa *Fundación SCP* en tanto que hiperficción constructiva basada en la creación de artículos científicos de carácter ficcional. El objetivo del presente estudio se ha centrado en concretar los aspectos formativos de esta práctica letrada y explorar las implicaciones para el planteamiento de actividades de innovación educativa en las aulas. Para ello, se ha realizado una selección basada en el principio de relevancia: los 25 *SCPs* con mayor impacto y mejor puntuados y se ha realizado un análisis cualitativo a través de una descripción densa y análisis textual. Los resultados hallados muestran que se trata de un espacio de afinidad en el que se desarrollan importantes aprendizajes vinculados a la alfabetización. Además, es destacable el uso de un registro lingüístico formal-académico con una gran heterogeneidad en la selección de temáticas, recursos empleados, complejas estructuras hipertextuales y elementos multimodales. En esta práctica letrada, además, convergen trastornos de la información como *fake-news*, manipulación de datos, ética de la investigación y aspectos relacionados con la lectura literaria como leyendas urbanas y escritura creativa en general. Se trata, por lo tanto, de textos únicos que promueven la Alfabetización Mediática e Informativa en contextos informales y son obras con potencial formativo para el fomento de la lectura.

Palabras clave: #alfabetizaciónInformativa, #Lectura, #EscrituraCreativa, EducaciónInformal, #Ccreepypasta.

Abstract

This article has analyzed the international creative writing project *Fundación SCP* as a constructive hyperfiction based on the creation of fictional scientific articles. The objective of this study has focused on specifying the formative aspects of this literacy practice and exploring the implications for the planning of educational innovation activities in the classroom. To do this, a selection has been made based on the principle of relevance: the 25 *SCP*s with the highest impact and the best scores, and a qualitative analysis has been carried out through a dense description and textual analysis. The results found show that it is a space of affinity in which important learning related to literacy is developed. In addition, the use of a formal-academic linguistic register with great heterogeneity in the selection of topics, resources used, complex hypertextual structures and multimodal elements is noteworthy. In addition, information disorders such as fake news, data manipulation, research ethics and aspects related to literary reading such as urban legends and creative writing in general converge in this literacy practice. They are, therefore, unique texts that promote Media and Informational Literacy in informal contexts and are works with educational potential to promote reading.

Keywords: #InformationLiteracy, #Reading, #CreativeWriting, #InformalEducation, #Creepypasta..

1. Introducción

El mundo digital ha introducido importantes cambios en el panorama educativo: se han abierto nuevas oportunidades y aparecido nuevos retos. Desde esta perspectiva, la competencia digital implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f.). En este sentido, la alfabetización funcional, entendida como la capacidad de actuación eficaz en su comunidad (UNESCO, 2006), incluye nuevos conocimientos, habilidades y actitudes vinculados a la era digital. De este modo, la sociedad del siglo XXI y la transformación digital exigen nuevas competencias vinculadas a la (multi)alfabetización, concepto en constante actualización ligado al contexto en el que se usa (Cassany y Castellà, 2010).

Desde el punto de vista educativo y cultural, una de las principales fortalezas de la era de la información, además de la comunicación, es que cualquier internauta tiene a su disposición de forma accesible e inmediata cantidades desorbitadas de (des)información. No obstante, este hecho es también su principal riesgo: la explosión de datos provoca que sea cada vez más complejo acceder a la información deseada, identificar la información relevante o comprobar su veracidad. A este respecto, la UNESCO propone el concepto integrador de Alfabetización Mediática y Funcional (*Mediatic and Informational Literacy, MIL*). Este concepto reconoce el papel fundamental de la información y los medios de comunicación en nuestra vida diaria como parte de la libertad de expresión y de información. A. Grizzle y J. Singh desarrollan las cinco leyes de la MIL que J. A. Arévalo (2017: s.p.) resume del siguiente modo:

1. La información y la comunicación son fundamentales para la participación ciudadana y el desarrollo sostenible en todas sus formas;
2. Todo ciudadano es un creador de la información y/o conocimiento;
3. Los mensajes de información, los medios de comunicación no conllevan siempre un valor neutro y por lo que la verdad debe hacerse comprensible;

4. Todos los ciudadanos tienen derecho a acceder y comprender la nueva información / conocimiento / mensajes;
5. La alfabetización mediática e informacional no se adquiere de manera inmediata, es un proceso vivo y una experiencia dinámica.

La pandemia mundial provocada por el covid-19 ha puesto en evidencia la vital importancia de la Alfabetización Mediática e Informacional: se trata de un contexto en el que la información y la comunicación es abrumadora y se encuentra en constante cambio y actualización, se toman las redes sociales como canales de difusión y fuentes de información y se transmiten bulos y noticias falsas de temas políticos y gubernamentales (Salaverría y otros, 2020; Destiny y Omar, 2020). Además, en este contexto muchos medios de comunicación transmiten mensajes que requieren una alfabetización científica para poder comprenderlos.

La educación formal no puede permitirse mantenerse al margen de los avances sociales y tecnológicos. La escuela aún no ha integrado de forma eficaz las nuevas herramientas en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y el uso de recursos digitales se limita a actividades periféricas. A este respecto, los confinamientos han obligado a acelerar, y en ocasiones a improvisar, los procesos de adaptación al mundo digital en las escuelas e institutos.

A esto debemos añadir que los jóvenes y adolescentes dedican una gran parte de su tiempo de ocio a Internet en general y las redes sociales en particular: *Instagram*, *YouTube* o *Tik-Tok*. Según el estudio realizado por Qustodio (2020) con una muestra de 60000 familias españolas, estadounidenses y británicas, destaca que las horas dedicadas a las *apps* sociales se han incrementado un 170% en niños y adolescentes españoles. Los adolescentes también reciben esa información distorsionada y manipulada a través de estos medios sociales.

Los confinamientos y cuarentenas también están incidiendo los hábitos culturales relacionados con la lectura: según el informe elaborado *Conecta Research & Consulting* (2020) al inicio de la pandemia (abril) destaca que la cantidad relativa de lectores frecuentes ha aumentado en cuatro puntos porcentuales. A este respecto, la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2020: s.p.), indica que estos cambios en los hábitos lectores podrían tener un impacto a largo plazo.

La nueva normalidad exige una adaptación urgente de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se imbriquen los contextos de educación formal e informal con el propósito de desarrollar una (multi)Alfabetización Mediática e Informacional. Para ello, es necesario explorar las prácticas digitales vernáculas de los estudiantes con el objeto de partir de sus intereses y necesidades formativas. Desde esta perspectiva, ahora más que nunca son prioritarios los estudios centrados en estudiar las prácticas letradas realizadas por los estudiantes en espacios de afinidad (en términos de Gee y Hayes, 2012).

2. Prácticas letradas

Este estudio se enmarca en los *New Literacy Studies* (nuevos estudios de alfabetización) en los que se aborda estudio de las prácticas letradas desde una perspectiva sociocultural y situada (Gee, 2004). Investigaciones previas señalan que prácticas letradas como los *fanfics* (Guerrero-Pico, 2016; Black, 2008), *Wattpad* (Tirocchi, 2018), *remix* (Lessig, 2008), o la participación en comunidades de catalogación de lecturas y *BookTube* (Lluch, 2017; Rovira-Collado, 2017) promueven el desarrollo de importantes aprendizajes en contextos informales relacionados con la alfabetización, aprendizaje de lenguas extranjeras y fomento de la lectura. Además, son herramientas ideales para la innovación educativa en el aula (Scolari, Lugo y Masanet, 2019).

Desde esta perspectiva, una de las prácticas letradas más interesantes son los *creepypasta*: considerados una adaptación digital del folclore contemporáneo (Cooley y Milligan, 2018; Sánchez, 2018), presentan una serie de características ideales para el desarrollo de la Alfabetización Mediática y Funcional: se trata de textos multimodales de terror con carácter hipertextual y metaficcional en la que se manipulan, descontextualizan y apropian de acontecimientos reales documentados por medios de comunicación (Autor, 2020). En los *creepypasta* se unen (meta)ficción, bulos y noticias falsas –en su difusión– y terror –en su temática– (*ibid.*). Algunos ejemplos paradigmáticos los hallamos en las narrativas de *El Reto de Momo*, *Slenderman* o *Jeff the Killer*.

En este trabajo se ha analizado el proyecto de escritura creativa *Fundación SCP* en tanto que práctica letrada vinculada a los *creepypastas*. *La Fundación SCP* (*Secure, Contain, Protect*) es un proyecto de escritura creativa internacional en forma de *wiki* que narra los hallazgos de una organización

secreta científica que investiga, contiene objetos ficticios, entes y fenómenos anómalos y sobrenaturales con un potencial peligro directo o indirecto para la humanidad: sus objetivos se resumen en Seguridad, Contención y Protección. Cada entidad tiene su propia entrada y está etiquetada con un número, con "SCP" como prefijo. Además de los registros de *SCPs*, el sitio contiene varias historias y relatos relacionados con investigadores de *La Fundación* que experimentan o discuten sobre entidades de *SCP*. Se trata, por lo tanto, de textos de ficción colaborativa relacionados con la ciencia ficción, horror y fantasía urbana.

Este proyecto surgió de un hilo de sucesos paranormales del foro *4chan* en el que se publicó el primer procedimiento especial de contención: el *SCP-173* en 2007. Este texto activó la creatividad de otros usuarios quienes ampliaron el universo ficcional de la *Fundación SCP*. Posteriormente, se crearon espacios de afinidad específicos para reunir estas narrativas en las que los usuarios podían actuar como una verdadera inteligencia colectiva a través de un formato *wiki*.

Las webs *scpwiki.com* (y su homólogo en español *scp-es.com*) son grandes bases de datos que contiene información sobre las anomalías y procedimientos de contención a los que se les denomina *SCPs*. Estos repositorios comprenden resúmenes de tales descubrimientos, así como el procedimiento de contención empleado e instrucciones para los nuevos investigadores.

La principal característica de estos textos es que están escritos simulando el método científico y su escritura. En la guía del espacio de afinidad lo definen como “tono clínico” y se basa en una escritura profesional, precisa y concisa. A este respecto, la guía para elaborar un *SCP* indica: “usted está escribiendo desde la perspectiva de un investigador *SCP* [...] los investigadores deben tratar de ser distantes y no emocionales en sus escritos”. Son artículos independientes y cada procedimiento se numera con un código único, por ejemplo: *SCP-173*.

Respecto a las investigaciones previas, no se han hallado estudios que analicen con rigurosidad los textos (*SCPs*) creados en estos espacios de afinidad. Se trata de una laguna de investigación que requiere ser explorada con el propósito de analizar los conocimientos, destrezas y actitudes que se promueven con la lectura y escritura de estas textualidades, así como conocer las posibilidades de trasposición al aula para la elaboración de

propuestas didácticas que partan de los intereses reales de los estudiantes. Por consiguiente, este estudio tiene los siguientes objetivos:

- Explorar los mecanismos de participación y colaboración del proyecto colaborativo *La Fundación SCP*.
- Extraer las características básicas de los textos que poseen un mayor impacto.
- Analizar las principales potencialidades formativas del espacio de afinidad en el que se desarrollan aprendizajes en contextos informales.

3. Metodología

El vacío empírico existente relacionado con este proyecto de escritura creativa ha imposibilitado el uso y aplicación de un instrumento de análisis validado. Por lo tanto, para la consecución de los objetivos planteados se ha diseñado una investigación cualitativa de carácter exploratorio en el que se ha realizado un primer acercamiento al objeto de estudio. Se trata de una investigación que combina técnicas etnográficas ya que se investigan una comunidad virtual: sus comportamientos, hábitos, reacciones, etc. y análisis documental al realizar un análisis de artefactos elaborados por los usuarios.

Respecto al procedimiento de recogida y análisis de datos se ha realizado una descripción densa del espacio de afinidad y análisis textual de los *SCP* más importantes. Desde esta perspectiva, los resultados se han dividido en dos secciones:

- En el primero de ellos se exponen los principales hallazgos relacionados con el espacio de afinidad analizado: se ha centrado la atención en el funcionamiento en los procesos de recepción y creación textual, los diferentes roles que desempeña el usuario en la comunidad y las posibilidades interactivas entre usuarios que promueve y permite la interfaz web.
- En segundo lugar, se exponen los resultados extraídos en el análisis de los textos: características estructurales del discurso –hipertextual, interactiva, etc.–, de formato –multimodal, transmediático–, temática, argumentos y pruebas científicas empleadas (vinculados a la alfabetización científica) y recursos literarios y metaficcionales.

Existen diferentes repositorios virtuales en los que se almacenan artículos y relatos de la *Fundación SCP*. No obstante, en este trabajo nos hemos centrado en <http://scp-es.com/> en tanto que web oficial en la rama hispanohablante, ya que es una comunidad exclusiva de este tipo de textualidades y es la más utilizada en español.

Respecto al corpus de obras para el análisis textual, se ha realizado una selección basada en el principio de relevancia: los 25 *SCP*s con mayor impacto medido por el número de valoraciones otorgadas por los usuarios. Además, son estos *SCP*s los modelos narrativos y discursivos de la comunidad: los más canónicos. Para ello, se ha utilizado el modelo realizado en investigaciones precedentes para el análisis de *creepypastas* (autor, 2020). La selección de la muestra está conformada por los siguientes textos:

| | | | | |
|---------------------|----------|---------|----------|----------|
| SCP-173 | SCP-3999 | SCP-087 | SCP-035 | SCP-3001 |
| SCP-682 | SCP-096 | SCP-076 | SCP-055 | SCP-1730 |
| ●● ●●●●● ●● ● | SCP-999 | SCP-914 | SCP-1000 | SCP-1471 |
| SCP-049 | SCP-106 | SCP-895 | SCP-093 | SCP-5000 |
| SCP-2317 | SCP-231 | SCP-079 | SCP-002 | SCP-500 |

Tabla 1: Muestra analizada

Respecto al análisis de la muestra, es importante matizar que se trata de los SCPs más valorados y, por ello, los más conocidos. Muchos de ellos pertenecen a la primera serie (primera generación) de *SCP*s y corresponden con una comunidad naciente que estaba configurando su canon, estilo e identidad. En el siguiente listado podemos identificar las fechas de publicación en función del código que se le asigna al texto:

- Serie I: SCP-001 a SCP-999 (2007 a 2011)
- Serie II: SCP-1000 a SCP-1999 (2011-2013)
- Serie III: SCP-2000 a SCP-2999. (2013-2017)
- Serie IV: SCP-3000 a SCP-3999. (2017-2018)

4. Resultados

4.1. *La Fundación SCP como espacio de afinidad*

La web de *La Fundación SCP* desde su página de inicio advierte al lector de que se encuentra en peligro por entrar en un espacio restringido a través del siguiente mensaje: “Aviso: la base de datos de la fundación es clasificada. Está estrictamente prohibido el acceso de personal no autorizado. Los perpetradores serán identificados, localizados y detenidos”. De este

modo, se presenta como un espacio en el que el lector encontrará documentos y archivos secretos.

La interfaz del espacio sigue una estructura en forma de wiki de informes sobre eventos y artefactos paranormales lo que la convierte en sencilla e intuitiva ya que el usuario está habituado a este tipo de interfaces. Desde esta perspectiva, el funcionamiento general del espacio web se basa en la inteligencia y creatividad colectiva a través de la publicación, revisión o traducción de artículos publicados.

La comunidad lectora y escritora reunida en el espacio de afinidad <http://scp-es.com/> favorece la incorporación de nuevos miembros a través de la elaboración de guías destinadas a usuarios que acceden por primera vez a la web a través de *guías para los nuevos*, *FAQs* o resumen de las *reglas del sitio*. Además, para los usuarios más creativos, en el centro de guías destaca el manual de *Cómo publicar un SCP*. El primer caso de este tutorial es leer muchos textos creados por la comunidad. Desde esta perspectiva, se han elaborado guías para mejorar la redacción y narración: cómo utilizar técnicas narrativas muy comunes en este espacio de afinidad como la *elisión*: omitir información que podría ser clave de forma explícita (se borran o tachan datos imposibilitando su lectura) o implícita.

Entre todo el material de formación de escritores, es destacable el relacionado con la *Redacción Técnica* (<http://scp-es.com/technical-writing>) y *Palabras Técnicas* (<http://scp-es.com/technical-words>). En estas páginas se desarrollan conceptos relacionados con las Ciencias Físicas (cantidades y unidades, física, química y geología), Ciencias Biológicas (biología, neurología y medicina), Ingeniería, Tecnología y Lingüística. Recordemos que los textos ficcionalmente están escritos por investigadores especializados con un estilo pseudoacadémico (*tono clínico* denominado en la comunidad).

Los *SCPs* poseen una estructura homogénea:

- *Ítem #*: es el código y nombre que se le asigna al fenómeno, objeto o ser estudiado.
- *Clasificación del objeto*: existen diferentes categorías (*seguro*, *euclid*, *keeter*, *taumiel* o *neutralizado*) en función de la complejidad de contención del *SCP*.
- *Procedimientos Especiales de Contención*: en esta sección se concretan los mecanismos para la captura y neutralización del *SCP*.

- *Descripción*: se detallan las principales características y anomalías que el SCP que puede provocar.
- *Anexos y apéndices*: se indexan informes, relatos, entrevistas, experimentos fallidos, etc.
- *Pies de página*.

En cualquier caso, existen diferentes roles dentro de la comunidad: se definen como una comunidad de literatura y, por ello, destacan que son principalmente lectores. No obstante, existen diferentes formas y mecanismos de participación: los evaluadores permiten localizar los artículos con mayor o menor calidad; los revisores, con la información de los evaluadores, velan por mantener los estándares de calidad del espacio virtual a través de la edición o eliminación (temporal o definitiva) de páginas; los traductores ayudan a aumentar la visibilidad de los SCP-ES en otros idiomas o facilitan la lectura de textos propios de otros países no hispanohablantes; los testigos expertos que actúan como lectores beta; escritores; diseñadores gráficos y dibujantes; actores de voz; y moderadores y administradores quienes organizan el funcionamiento del espacio virtual.

El universo ficcional de este proyecto es muy amplio y a pesar de que la mayoría de las creaciones son SCPs, también hay otras producciones entre las que destacan:

- Relatos de investigadores o entrevistas a testigos (escritos en primera persona y una narración más personal),
- Descripción y análisis de lugares inexplicables (destaca la escritura descriptiva),
- *HUBs de cánones* son un conjunto de suposiciones diferentes al canon principal de la *Fundación*, por ejemplo: *mascarada rota* se basa en un mundo en el que la Fundación no es secreta o *nido de ratas* que crea un mundo narrativo en el que los militares mataron a Dios y la función de la *Fundación* es ocultarlo.
- En los que se crea una narrativa que sirve de texto fuente o hipotexto para activar la creatividad de sus lectores (se trata de una actividad hiperficcional de carácter constructivo).
- *HUBs de arte* en los que se comparten dibujos, imágenes, capturas de pantalla o fotografías manipuladas relacionadas las actividades de *La Fundación*.

- *Grupos de Interés (GdI)* en los que se desarrollan las actividades de otras organizaciones paralelas a la Fundación que interactúan con elementos paranormales, por ejemplo: *Anderson Robotics* centra su investigación en especializada en la venta de androides, robots, inteligencias artificiales, y cibernéticos anómalos. Desde esta perspectiva, se desarrollan proyectos hipertextuales con una canonicidad, aunque diferente, compatible.

Finalmente, es destacable que además de los foros de discusión del espacio, la *Fundación* posee perfiles en las principales redes sociales como *Facebook* (5735 seguidores), *Twitter* (1139 seguidores), *Instagram* (1252 seguidores) y *Discord*. Además, indexa otros proyectos de escritura creativa relacionados como juegos de rol por foros o videojuegos.

4.2. *Análisis de SCPs y relatos de la Fundación SCP*

En cualquier caso, los textos analizados son textos breves poseen una extensión media aproximada de 2000 ($n=25$) palabras incluyendo anexos y pies de página. En este sentido, hallamos excepciones como el texto titulado ●● | ●●●●● | ●● | ● que se presenta como una secuencia de imágenes sin ningún texto escrito y el *SCP-1730* destaca por su extensión con 28000 palabras.

Los *SCPs* generalmente no incluyen figuras retóricas o literarias ni utilizan el lenguaje con una función poética. El registro lingüístico utilizado simula el formal-especializado con la inclusión de un vocabulario técnico y expresiones idiomatizadas con un significado especial escrito por investigadores para investigadores. Emplean, por lo tanto, estrategias del discurso académico expositivo/explicativo: narración impersonal (pronominales de impersonalidad), precisa, conciso, neutral, descriptiva-objetiva.

Desde el punto de vista narrativo, no hay acción ni hay diálogos en el cuerpo del texto. No obstante, los artículos anexan documentos que utilizan diferentes registros, por ejemplo: entrevistas formales e informales (*SCP-096*), cartas (*SCP-231*), diarios de campo (*SCP-076*), diarios personales (*SCP-5000*), correos electrónicos (*SCP-076*) o conversaciones (*SCP-055*) que sí admiten otros registros lingüísticos y contextos comunicativos en los que se incluyen conversaciones y acciones de los personajes.

Por otro lado, es relevante el uso de diferentes tipografías de forma signitativa, por ejemplo: el espacio virtual utiliza principalmente una fuente de la familia *sans serif* (*Verdana*), pero esta tipografía es cambiada por otras como *Curier New* (letra empleada durante el siglo XX en las máquinas de escribir) cuando se incluyen fragmentos digitales como en el SCP-1471 y el SCP-2317. En este sentido, el texto se formatea de un modo uniforme en todo el espacio virtual: existe una clara homogeneidad en el uso de cursivas, negritas, subrayados, etc.

Tal y como se ha señalado anteriormente, una estrategia narrativa utilizada en estas narrativas es la elisión: de forma explícita en el texto hay determinada información a la que el lector no tiene acceso. En la mayoría de los casos, se trata de nombres de investigadores (por la ética de la investigación y protección de datos), fechas (para conseguir atemporalidad argumental) y ubicaciones concretas. No obstante, también hallamos textos en los que se hace referencia a documentos eliminados o imágenes removidas (véase *SCP-231*).

Se trata de textos que destacan por su multimodalidad en los que incluyen imágenes y fotografías manipuladas que refuerzan y cargan de verosimilitud al texto escrito. Desde esta perspectiva, son comunes las referencias a las imágenes en el cuerpo del texto. Esto contribuye a que las imágenes, más que meros elementos decorativos, establezcan una relación sinérgica con el texto. Este hecho se repite cuando se incluyen audios de entrevistas, registros de voz de investigadores, psicofonías, vídeos e imágenes en movimiento.

A pesar de ser textos cortos y aparentemente independientes, destaca las relaciones hipertextual entre los diferentes artículos en forma de red: los *SCP*s se comportan como nodos interdependientes con relaciones entre los diferentes *SCP*s, relatos e informes de investigación, por ejemplo: para contener a *SCP-3999* se necesita el *SCP-2432*; se ha establecido un contacto directo entre el *SCP-682* y *SCP-409* para explorar las posibles interacciones; se ha experimentado con el *SCP-500* (píldoras que curan todas las enfermedades) con el *SCP-038*, *SCP-914* y *SCP-253* entre otros. Casi todos los textos añaden referencias a otras obras previas o paralelas con objeto de crear unidad ficcional a las obras de *La Fundación*.

En ocasiones, la hipertextualidad o estructura en red se combina con la interactividad: aunque la interfaz web no permita la inclusión de elementos interactivos complejos, determinados textos exigen al lector la

realización de determinadas acciones que van más allá de deslizar el dedo, por ejemplo: comprar el *SCP-1471* o acceder a la terminal de *La Fundación* en el *SCP-2317*.

Por otro lado, incluyen determinados recursos y estrategias meta-ficcionales, por ejemplo, en el *SCP-2317*, además de no seguir la estructura clásica del espacio virtual, el usuario debe ponerse en el lugar de diferentes trabajadores y acceder a la terminal de *La Fundación* para obtener información clasificada. Desde esta perspectiva, se establecen diferentes niveles de acceso a la información en forma de estructura reticular. El *SCP-895* inserta las imágenes de una grabación en vivo (se incluye un reloj que muestra la hora actual) del área de contención en el que se encuentra. El *SCP-3999* desorienta al lector al incluir la superposición de varias voces narrativas.

5. Discusión y conclusiones

El uso de dispositivos móviles se ha disparado en tiempos de pandemia y ha aumentado el tiempo dedicado a la lectura. No obstante, resulta complejo evaluar los cambios en las prácticas letradas vernáculas ya que subyace el concepto mismo de lectura (Canclini y otros, 2015). No obstante, se infiere que estas actividades también se han incrementado a tenor de las investigaciones previas (Qestudio, 2020; Conecta, 2020).

Lo más significativo de esta práctica es el formato y registro lingüístico utilizado: la diégesis (en términos de Genette, 1987) construida por la comunidad muestra un contexto con una serie de artículos de investigación elaborados por científicos. Por lo tanto, se debe cuidar minuciosamente el registro utilizado (formal-académico). En otras plataformas de escritura creativa como *Wattpad* o repositorios de *fanfiction*, la atención se centra en el argumento y la función poética del lenguaje (Pianzola, Reborá y Lauer, 2020; Black, 2008) y los aspectos formales no son tan relevantes.

Otra característica de la *Fundación SCP* es la estructura en red de sus artículos: existen relaciones hipertextuales entre los diferentes documentos. Esto ofrece unidad ficcional a todo el proyecto. Se trata de una práctica letrada en la que se pone en funcionamiento los ideales de inteligencia colectiva (Lévy, 2004) y creatividad colectiva (Casacuberta, 2003). Aunque los *fanfics* y *fanarts* son también obras hipertextuales (transformativos), su estructura se nutre de un solo autor o texto fuente (Guerrero-Pico, 2015). Son escasos los proyectos de ficción colaborativa basados en

la estructura hipertextual *wiki* que han conseguido crear un canon tan complejo y una comunidad tan numerosa (Cleger, 2010).

Esta práctica letrada presenta determinadas similitudes con otras como los *creepypasta*. Ambas textualidades se basan en hechos sobrenaturales, generalmente son relatos de terror con características multimodales e hipertextuales sin una autoría reconocida y representan un potencial peligro para el lector (Henriksen, 2018).

No obstante, destacan ciertas diferencias que los convierte en distintas prácticas letradas: los *creepypasta* generalmente son relatos, mientras que los SCP son artículos científicos; cada *creepypasta* constituye un *canon* independiente y es elaborado por diferentes usuarios sin conexión entre sí, en *La Fundación* existe un complejo *canon* transversal a todos los SCP; y cada uno de ellos es escrito por un usuario (o varios coordinados). Desde esta perspectiva, los SCPs no tienen el objetivo de trascender más allá del repositorio en el que se encuentra alojado y no utiliza tantos recursos metaficcionales como los *creepypastas* (Autor, 2020).

La Fundación SCP es un espacio de afinidad (Gee y Hayes, 2012) que promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes vinculados a la educación formal: se fomenta la lectura y escritura recreativa, activa la creatividad de los internautas, estos se habitúan a leer y escribir en un registro lingüístico elaborado y complejo (formal-académico), interactúan con el método científico, disfrutan de textos en su lengua materna y en otros idiomas y se asocian a una comunidad lectora virtual.

Es importante destacar que se trata de unos aprendizajes invisibles (Cobo y Moravec (2011) y adquiridos de forma serendípica e inesperada, según la clasificación de Conner (2009). No obstante, los usuarios también realizan esfuerzos intencionales encaminados a la adquisición de habilidades y destrezas para la mejora de la competencia escrita (lectura de guías, tutoriales, actividades de mentorización y lectores beta, etc.). En cualquier caso, se trata de conocimientos relacionados con los intereses de los usuarios, lo que asegura un aprendizaje significativo y competencial (Amo, 2020).

La Fundación SCP, además de los aprendizajes que promueve en contextos informales, puede convertirse en una herramienta ideal para el desarrollo de la Alfabetización Mediática e Informacional en el aula. En

ocasiones, estas prácticas letradas son concebidas como lecturas prohibidas, clandestinas o independientes de las institucionales (Cassany, 2013). No obstante, la escuela debe reaccionar e incorporar y apropiarse de los comportamientos y hábitos lectores de sus estudiantes (Amo, 2020; Scolarí, Lugo y Masanet, 2019). Esto es especialmente relevante en un momento excepcional en el que existen importantes interferencias o, en palabras de Trilla (1992) intromisiones mutuas, entre los contextos de educación formal e informal.

6. Referencias bibliográficas

- Amo, J. M. (2020). La mutación cultural: estudios sobre lectura digital. En J. M. Amo (ed.) *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 15-40). Madrid: Síntesis.
- Arévalo, J. A. (2017). Las cinco leyes sobre la Alfabetización mediática e Informacional (MIL) de la UNESCO. *Universo Abierto*. Recuperado de: <https://universoabierto.org/2017/02/22/las-cinco-leyes-sobre-la-alfabetizacion-mediatica-e-informacional-mil-de-la-unesco/>
- Cassany, D. y Castellá, J. M. (2013). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Cleger, O. (2010). *Narrar en la Era de las Blogoficciones: Literatura Cultura y Sociedad de las Redes en el Siglo XXI*. New York: Edwin Mellen Press
- Cobo, C., Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Conner, M. (2009). *Introduction to Informal Learning*. Recuperado de: <http://marciaconner.com/resources/informal-learning/>
- Cooley, K., Milligan, C. A. (2018). Haunted objects, networked subjects: The nightmarish nostalgia of creepypasta. *Horror Studies*, 9(2), 193-211. https://doi.org/10.1386/host.9.2.193_1
- Destiny, O. y Omar, B. (2020). Fake news and COVID-19: modelling the predictors of fake news sharing among social media users. *Telematics and Informatics*, en prensa. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101475>
- Fundación Germán Sánchez-Ruipérez (2020). Primeros datos sobre lo que la pandemia está provocando en el ocio y la lectura. *Lectura y cuarentena*. Recuperado de: <https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2020/04/Cuarentena-y-lectura.pdf>

- García-Roca, A. (2020). Los creepypasta como construcción creativa y colaborativa: el rol de los usuarios. En T. Solá, M. García, A. Fuentes, A. Rodríguez-García, J. López (eds.). *Innovación educativa en la sociedad digital*, pp. 320-331. Madrid: Dykinson.
- García-Canclini, N., Gerber, V., López, A., Nivón, E., Pérez, C., Pinochet C., Winocur, R. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Madrid: Ariel.
- Gee, J. P. (2003). *Situated Language and Learning*. New York: Routledge.
- Gee, J. P., y Hayes, E. (2012). Nurturing affinity spaces and game-based learning. In C. Steinkuehler, K. Squire y S. Barab (eds.) *Games, Learning, and Society Learning and Meaning in the Digital Age* (129-153).
- Guerrero-Pico, M. (2015). Producción y lectura de fan fiction en la comunidad online de la serie Fringe: transmedialidad, competencia y alfabetización mediática. *Palabra clave*, 18(3), 722-745. <https://doi.org/10.5294/pacla.2015.18.3.5>.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus
- Grizzle, A., y Singh, J. (2017). Las cinco leyes de la Alfabetización Mediática e Informacional. *Unesco*. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/mil_five_laws_spanish.png
- Guerrero-Pico, M. (2016). *Historias más allá de lo filmado: fan fiction y narrativa transmedia en series de televisión*. [Tesis Doctoral]. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henriksen, L. (2018). "Spread the Word": Creepypasta, Hauntology, and an Ethics of the Curse. *University of Toronto Quarterly*, 87(1), 266-280 <https://doi.org/10.3138/utq.87.1.266>
- Jenkins, H., Ford, S., y Green, J. (2013). *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H., Ito, M., y Boyd, D. (2015). *Participatory Culture in Networked era: A conversation on youth, Learning, and Politics*. Cambridge: Polity Press
- Landow, G. P. (2006). *Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*. London: The Johns Hopkins University Press.
- Lessig, L. (2008). *REMIX. Making Art Commerce Thrive . Making Art Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. London: Penguin Books.
- Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En F. Cruces (dir.) *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, Booktubers y prosumidores*, (31-51). Madrid: Ariel.

- Pajares, S. (1997). Las posibilidades de la narrativa hipertextual. *Espéculo*, 8, s.p. Obtenido de: https://webs.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm
- Pianzola, F., Rebora, S., Lauer, G. (2020). Wattpad as a resource for literary studies. Quantitative and qualitative examples of the importance of digital social reading and readers' comments in the margins. *Plos One*, 15(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0226708>
- Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LII 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones sobre lectura*, 7, 55-72. <http://hdl.handle.net/10045/62755>
- Salaverría, R., Buslón, N., López-Pan, F., León, B., López-Goñi, I., y Erviti, M. (2020). Desinformación en tiempos de pandemia: tipología de bulos sobre la covid-19. *El Profesional de la Información*, 29(3), 1-15. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.15>
- Sánchez, S. (2018). Folklore digital: la vigencia de las leyendas urbanas en los creepypastas. *Heterotopías*, 1(1), 1-13. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heterotopias/article/view/19993/23158>.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas Transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- 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>
- Taylor, T. R. (2020). Horror Memes and Digital Culture. En C. Bloom (ed.) *The Palgrave Handbook of Contemporary Gothic*. London: Palgrave.
- Tirocchi, S. (2018). Wattpad. En C. A. Scolari (ed.) *Teens, media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom*, (pp. 97). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Trilla, J. (1992). *La Educación No Formal: definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación*. España: Universidad de Barcelona
- UNESCO (2006). *La alfabetización, un factor vital. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. París: Organización de las Naciones Unidas.

Bloque 3. La escritura creativa: *fanfics* y *Wattpad*



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

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



García-Roca, A. y Amo, J. M. (2019). 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. (2019). 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. (en evaluación B). Escritura creativa en *Wattpad*: análisis de los usuarios y posibilidades formativas. *Aloma*, en evaluación.

Los *fanfictions* como escritura en colaboración: modelos de lectores beta

Anastasio García-Roca

Fanfictions as collaborative writing: beta
reader models

Anastasio García-Roca



Observatory / Observatorio

Tránsito de universidad docente a universidad de investigación
Alba Rubio-González

Research articles / Artículos de investigación

Revistas científicas editadas por universidades en Web of Science: características y contribución a la marca universidad

Rafael Benito, Enrique Bermejo-Muñoz, Ignacio Aguaded

Changing times for scholarly communication: The case of the academic research video and the online video journal

Fernando Caber

The citation from polemits to scientific output revisited: A new approach to Pabstat / Scopus matching

Vicente J. Guerrero-Bola, Rodrigo Sánchez-Jiménez, Fátima De Noya-Jorge

Correlaciones entre niveles de uso y citas: aplicación en una muestra de documentos altamente citados sobre emprendimiento

L. Javier Calvo-Ramírez, Siedra Sánchez-Cabrera, Fernando J. Fariñas-García

El profesional de la información (PPI): Bibliometric and thematic analysis (2006-2017)

José-María López-Pérez, Javier Guillán, María Ramos-García-Bouza, José-Ramón Olguero

Evaluation of the visibility of scholarly monographs in the academic field

José-António Cordeiro-Garcia, Javier Morillo-Sánchez-Jara, Almendra Marques-Viegas

Acceptance rates of scholarly peer-reviewed journals: A literature survey
In-Cristina Silva

Perspectives of library and data integration in campus information systems: A globalized perspective

Almendra Marques-Viegas, David Martínez-Juliá

Roles, interests and engagement: análisis de las bibliotecas universitarias españolas en Twitter

Rafael Corrales-Palomo, Ernesto Villar-Corcoso, Miguel-Ángel Martín-Cerdado

Nuevos roles parentales de medicación: percepciones de los padres sobre la relación de sus hijos con múltiples pastillas

Rosari Concha, María Almendra Márquez, Carolina Barro-Pérez

Las bibliotecas como escrituras en colaboración: modelos de lectura beta
Almendra Marques-Viegas

Evolución del perfil profesional del community manager durante la década 2009-2018
Luis Miguel Velasco, María-José Gómez

Desencuentro de los periodistas con YouTube

Sonia Blasco, Berta Palomo

Latin-American perceptions on definitions and arguments about crossmedia and transmedia in silver living

Pablo Melillo-Ortado, Eileen Triandaf, Javier García-López

Deontología periodística sobre violencias contra las mujeres. Un estudio retrospectivo (1999-2018)

Aurora Edo, Belén Zubano-Berenguer

Analysis / Análisis

Lucha contra la desinformación desde las bibliotecas universitarias

Sara Martínez-Cardena, Laura Aljora-Cascho

Funding APCs from the research funder's seat: Findings from the EC FP7 Post-Grant Open Access Pilot

Pablo De Castro, Gwen Frank

Investigación transmedia. Cultura participativa en la creación del conocimiento académico

María-José Picó, Emilio Sáez, Esteban Gaitán

Creación de docuweb: protos de nuevos generos periodísticos online

David Parra-Valcarlos, Santiago M. Martínez-Arias

Libertad de prensa y derecho de los periodistas a mantener la confidencialidad de sus fuentes de información

María-del-Mar Navas-Sánchez

LIS software / Software documental

Proyecto Hilibcart: aplicación de SaaS (georreferenciación y geocalización) para mejorar la recuperación de la documentación histórica gráfica

Jesús Daniel Cacán-Kalchadourian, Antonio Gabriel López-Hernández, Antonio-Angel Ruiz-Rodríguez, Enrique Herrera-Viedma



ISSN: 1699-2407
2019, v. 28, n. 4



USO DE INFORMACIÓN ACADÉMICA

11:26 AM - SEARCHING IN MESH DATABASE



Los *fanfictions* como escritura en colaboración: modelos de lectores beta

Fanfictions as collaborative writing: Models of beta readers

Anastasio García-Roca

Cómo citar este artículo:

García-Roca, Anastasio (2019). "Los *fanfictions* como escritura en colaboración: modelos de lectores beta". *El profesional de la información*, v. 28, n. 4, e280404.
<https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.04>

Artículo recibido el 22-10-2018
Aceptación definitiva: 21-02-2019



Anastasio García-Roca 
<https://orcid.org/0000-0002-2277-3034>

Universidad de Almería
Edificio Departamental de Humanidades
y Ciencias de la Educación II
Carretera Sacramento, s/n.
04120 Almería, España
agr638@ual.es

Resumen

Dadas las potencialidades formativas y lúdicas que poseen las nuevas prácticas letradas desarrolladas en entornos digitales y, concretamente, los *fanfictions*, en este trabajo se han analizado 321 lectores beta (lectores que ayudan a mejorar los textos antes de su publicación) de la plataforma *fanfiction.net*. En estos perfiles se han podido conocer características generales como el sexo, edad y país de residencia, así como las fortalezas, debilidades y preferencias textuales que exponen estos *beta readers*. Todo ello ha permitido explorar las interacciones que se establecen entre escritores y sus lectores beta. Además, se han extraído cinco modelos de colaboración de lectores beta. Finalmente se ha comprobado que se trata de oportunidades únicas para el desarrollo de competencias lectoras, escritoras y literarias en escenarios informales.

Palabras clave

Fanfictions; *Fics*; Lectura; Lectores; Lectores beta; Escritura creativa; Aprendizaje; Educación literaria; Narrativa transmedia; *Fandom*; Cultura participativa.

Abstract

Given the formative and playful potential of the new literate practices developed in digital environments and, specifically, fanfictions, 321 beta readers of the *fanfiction.net* platform have been analyzed in this work. In the readers' profiles we have been able to know general characteristics such as sex, age or country of residence. As well as the strengths, weaknesses, textual preferences that these beta readers expose. All this has allowed us to explore the interactions that are established between writers and their beta readers. In addition, five collaboration models of beta readers have been extracted. Finally, it has been proven that these are unique opportunities for the development of reading, writing and literary skills in informal settings.

Keywords

Fanfictions; Fics; Reading; Readers; Beta readers; Creative writing; Learning; Literary education; Transmedia narrative; Fandom; Participative culture.

Financiación

Esta investigación forma parte del proyecto I+D titulado *La lectura en la era digital: nuevas prácticas lectoras, cultura participativa y espacios de afinidad* (ref. EDU2015-69924-R) del Ministerio de Economía y Competitividad dentro del Programa Estatal de I+D+i Orientado a los Retos de la Sociedad.

Resumen

Dadas las potencialidades formativas y lúdicas que poseen las nuevas prácticas letradas desarrolladas en entornos digitales y, concretamente, los *fanfictions*, en este trabajo se han analizado 321 lectores beta (lectores que ayudan a mejorar los textos antes de su publicación) de la plataforma *fanfiction.net*. En estos perfiles se han podido conocer características generales como el sexo, edad y país de residencia, así como las fortalezas, debilidades y preferencias textuales que exponen estos *beta readers*. Todo ello ha permitido explorar las interacciones que se establecen entre escritores y sus lectores beta. Además, se han extraído cinco modelos de colaboración de lectores beta. Finalmente se ha comprobado que se trata de oportunidades únicas para el desarrollo de competencias lectoras, escritoras y literarias en escenarios informales.

Palabras clave: #Fanfictions; #Fics; #Lectura; #Lectores; #LectoresBeta; #EscrituraCreativa; #Aprendizaje; #EducaciónLiteraria; #NarrativaTransmedia; #Fandom; #CulturaParticipativa

Abstract

Given the formative and playful potential of the new literate practices developed in digital environments and, specifically, *fanfictions*, 321 beta readers of the *fanfiction.net* platform have been analyzed in this work. In the readers' profiles, we have been able to know general characteristics such as sex, age or country of residence. As well as the strengths, weaknesses, textual preferences that these beta readers expose. All this has allowed us to explore the interactions that are established between writers and their beta readers. In addition, five collaboration models of beta readers have been extracted. Finally, it has been proven that these are unique opportunities for the development of reading, writing and literary skills in informal settings.

Key-words: #Fanfictions; #Fics; #Reading; #Readers; #BetaReaders; #CreativeWriting; #Learning; #LiteraryEducation; #Trans-mediaNarrative; #Fandom; #ParticipativeCulture.

1. Introducción

En el ámbito de la lectura literaria, la era digital ha permitido la evolución de nuevas textualidades basadas en las posibilidades tecnológicas que ofrecen los nuevos dispositivos. Destacan obras creadas para ser reproducidas en nuevos soportes con diferentes e innovadores modos de interactividad (respuesta táctil y realidad virtual y aumentada). Sin embargo, no es aquí donde hallamos la verdadera revolución de la lectura introducida por las nuevas tecnologías.

La lectura de libros en España sigue siendo mayoritariamente en formato código sin innovaciones tecnológicas (FGEE, 2018). No obstante, no es tanto la naturaleza del texto lo que ha cambiado, como los procesos de recepción textual. Es decir, se lleva a cabo una lectura digital de obras convencionales.

Podríamos poner los ejemplos de las sagas literarias de *Harry Potter* (J. K. Rowling), *Crepúsculo* (Stephenie Meyer), *Canción de hielo y fuego* (George R. R. Martin) o, en el caso español, *Memorias de Idhüm* (Laura Gallego). Es cierto que con el tiempo acabaron convirtiéndose en narrativas transmediáticas. Sin embargo, desde un principio la lectura que se ha realizado de estas obras no ha sido la convencional o clásica. En todos los ejemplos citados, internet ha jugado un papel central.

Esto se debe a la aparición de una cultura de la participación o cultura participativa (en términos de Jenkins, 2008) en la que se han desdibujado (al menos, en parte) las barreras para la expresión ciudadana. Se apoya la creatividad y la puesta en común de creaciones propias y colectivas de manera que los usuarios confían en que sus contribuciones son relevantes y sienten una conexión entre lo que dicen los demás y sus propias aportaciones (Aparici; Osuna-Acebo, 2013).

Por tanto, conceptos como el de audiencia, comunicación de masas o medio necesariamente han de ser actualizados o revisados (Scolari, 2016; Scott, 2015).

Internet ha catalizado esta cultura de la participación (Jenkins, 2009). En la esfera de la lectura literaria, tanto en la selección como en la recepción, la Red suele estar presente (FGEE, 2018). La lectura literaria se ha convertido en una actividad social, especialmente para los adolescentes seguidores de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) (Lluch, 2014). Prueba de ello son la aparición de *BookTubers*, redes sociales temáticas dedicadas a la

lectura y escritura, de etiquetas (o *hashtags*) de LIJ y de infinidad de *fanfictions*. En este sentido, las aportaciones de Rovira-Collado (2017) apuntan a que estos elementos adquieren un incipiente protagonismo en la promoción de la LIJ. Parece que al menos un sector de la población vive la lectura atendiendo a la afirmación de García-Galera y Fernández-Muñoz (2016: 1): “si lo vives, lo compartes”. Desde esta perspectiva, satisfacer esa necesidad de vivir socialmente o compartir las aficiones, intereses u objetivos de las personas es mucho más fácil e inmediato en la era de las redes. De hecho, así es como se generan las grandes comunidades virtuales: por la unión de internautas en espacios de afinidad (Gee, 2004).

El entusiasmo generado en torno a conceptos como cultura participativa o *produser* no debe ser entendido como una respuesta activa, creativa y productiva por parte del lectorado en general (Van-Dijk, 2009; Schäfer, 2011). En este trabajo se entiende participación en su sentido más amplio con objeto de incluir a los participantes silentes o acechadores, es decir, aquellos usuarios que no participan explícitamente en el desarrollo de nuevos contenidos pero que su existencia se evidencia en el número de lecturas, visualizaciones, seguidores o en el mismo posicionamiento web (Guerrero-Pico, 2014b; Nielsen, 2006). Esto dificulta el análisis de comunidades virtuales. Por ello seguimos la propuesta de Gee y Hayes (2011) de centrar el análisis en los espacios virtuales. Esto permite además analizar las huellas que los usuarios dejan y las peculiaridades o especificidades de estos escenarios virtuales.

En este trabajo se pretende realizar un acercamiento a estas nuevas prácticas letradas en su contexto natural (*fanfiction.net*), con objeto de conocer con mayor profundidad el proceso real de interacción entre escritores y lectores beta. Para ello se han perseguido los siguientes objetivos:

- Extraer las principales características sociodemográficas de los lectores beta.
- Analizar la experiencia y recorrido en la plataforma de los *beta readers* como lectores y escritores de *fics*.
- Explorar las fortalezas, debilidades y preferencias textuales que exponen los lectores beta en sus perfiles.
- Elaborar y describir los modelos de lectores beta existentes.

La consecución de los objetivos propuestos permitirá conocer, en su globalidad, estos nuevos alfabetismos desarrollados en contextos informales como prácticas vernáculas de los jóvenes y adolescentes.

2. Revisión teórica

La cultura participativa es un requisito previo para el desarrollo de narrativas transmediáticas en las que no solo los contenidos se dispersan en diferentes medios y plataformas, sino que una parte de los usuarios adquieren el protagonismo en la creación de nuevas ampliaciones narrativas (Scolari, 2013). Entre estas extensiones destacan los *fanfictions*, definidos como manifestaciones culturales en las que los usuarios se apropian de textos y juegan con ellos expandiéndolos, modificándolos o rellenando posibles huecos argumentales (García-Roca, 2016). Todo esto posibilita a los seguidores expandir la experiencia de recepción de sus universos ficcionales preferidos.

En este fenómeno dejan de ser relevantes los derechos de autor y la propiedad intelectual ya que no existe un fin lucrativo. Desde esta perspectiva, es destacable el trabajo de *The Organization for Transformative Works*, una organización sin ánimo de lucro creada por y para los *fans*. Su intención es proteger legalmente, preservar y compartir las obras transformativas elaboradas por los usuarios (Coppa, 2014).

Podemos distinguir *grosso modo* dos grandes tipos de contenidos en la *narrativa transmedia*:

- oficiales;
- creados por los fans.

Scolari (2013) denomina canon a los contenidos oficiales protegidos por derechos de autor en los que priman las lógicas comerciales. Guerrero-Pico define canon como:

“el universo o mundo diegético oficial (acontecimientos, personajes, coordenadas espaciales y temporales) desarrollado a través de todas las extensiones transmedia oficiales” (Guerrero-Pico, 2014b: 257).

En cambio, el *fandom* (*fan* + *kingdom*) es el reino de los *fans*: sus producciones, miembros, actividades, creencias, comentarios e interpretaciones. La combinación e interacción de ambos elementos permite la creación de narrativas *transmedia*.

Desde la investigación educativa, el *fandom* y especialmente los *fanfictions* han estado en el centro de numerosas investigaciones de reconocidos académicos (Black, 2008; Cassany, 2012; Knobel; Lankshear, 2006). Todos ellos han destacado el valor formativo que poseen estos nuevos alfabetismos en la educación no formal de los jóvenes y adolescentes. Desde este punto de vista los *fanfictions* son producciones realizadas en tiempos de ocio como prácticas vernáculas (Cassany, 2010) y forman parte de la vida personal de los escritores (Lankshear; Knobel, 2008; Barnes, 2015). En cualquier caso, esta forma de producción hipertextual se basa en la escritura colaborativa o social y requiere de desarrolladas competencias lectoras y literarias debido a que se debe conocer en profundidad la diégesis del hipotexto (texto origen) y, además, competencias escritoras para la elaboración de las historias.

Se generan de este modo estructuras (auto)organizadas de colaboración basadas en la retroalimentación de los usuarios. En los *fanfictions*, y escritura creativa digital en general, encontramos no solo a los escritores y sus lectores, sino que aparecen figuras híbridas como comentaristas, calificadores, difusores, diseñadores gráficos y audiovisuales y lectores beta. Esta idea de colaboración abierta distribuida (o *crowdsourcing*), inteligencia colectiva o colaboración horizontal voluntaria o desinteresada obliga a replantear la idea tradicional de autor (Fathallah, 2017; Scott, 2015).

Para esta investigación nos hemos centrado en los lectores beta de *fanfictions*, ya que son usuarios que se ofrecen a ayudar en la corrección, narración, traducción o elaboración, en general, de las historias. Guerrero-Pico define lector beta como aquel:

“fan que tiene acceso a borradores de *fic*s para editarlos y sugerir cambios a los autores antes de su publicación” (Guerrero-Pico, 2014^a: 729).

Esto es especialmente relevante debido a que este tipo de textos se suelen publicar de forma periódica y a medida que se van escribiendo:

por semanas, meses u otros intervalos. Esta regularidad también está relativamente impuesta por los seguidores de las historias quienes solicitan la actualización de los contenidos para dar continuidad a la trama.

La misma web *fanfiction.net* ofrece una definición de lector beta:

“Un lector beta (o betalector, o beta) es una persona que lee una obra de ficción con ojos críticos, con el objetivo de mejorar la gramática, la ortografía, la caracterización y el estilo general de una historia antes de su presentación al público en general”
<https://www.fanfiction.net/betareaders>

El lector beta, más que un editor o evaluador, es un claro ejemplo de audiencia prospectiva y participativa. Es decir, es un acompañante que ve el trabajo de manera más integral, centrado en la continuidad, defectos lógicos, etc. (Coppola, 2015). Desde esta perspectiva, no se establece jerarquía entre escritor y sus lectores beta, sino una interacción entre pares basada en una retroalimentación constructiva (Olin-Scheller; Wikström, 2010). La estrecha colaboración y la alta implicación de los lectores beta en el proceso de creación, favorece el desarrollo de vínculos afectivos y de amistad entre autores y lectores beta (Guerrero-Pico, 2015).

Por otro lado, tal y como se ha comentado anteriormente, la escritura de *fanfictions* requiere un dominio de la diégesis del hipotexto (en términos de Genette, 1989). En ocasiones, el universo ficcional es prácticamente inabarcable (por ejemplo, el multiverso *Marvel*). Para ello y aplicando el ideal de inteligencia colectiva (Lévy, 2004) y la creación colectiva (Casacuberta, 2003), los lectores beta se ofrecen para proteger el canon y evitar incoherencias respecto al hipotexto. Especialmente, en la plataforma se tratan de evitar los *out of character*. En los *alternative universe* (AU) se desarrolla el *fic* con la intención explícita de explorar ucronías, *crossovers* y otras transformaciones de la *diégesis* que desafían al *canon*. No obstante, el *fanfiction* es una práctica caracterocéntrica (Guerrero-Pico, 2014a) por lo que en cualquiera de los casos los personajes deben mantener su canonicidad. Guerrero-Pico (2015: 213) los denomina “guardianes del *canon*”, puesto que “velan por la representación canónica de los personajes en el *fanfiction*”.

Muchos autores jóvenes empiezan a escribir en solitario; otros en cambio se motivaron a hacerlo cuando descubrieron plataformas de escritura creativa como la de *fanfiction*. En cualquier caso, se trata de una

respuesta natural a la cultura participativa que describe Henry Jenkins (2008). El itinerario de aprendizaje, en este sentido, es personal y construido por los usuarios (Siemens, 2004). Además, la existencia de mentores, ayudantes, colaboradores, aconsejadores o como queramos denominar a los lectores beta permite, junto con los comentarios de los seguidores de los *fanfictions*, el desarrollo de una *personal learning network* (Warlick, 2009). El aprendizaje se basa en la práctica, esfuerzo y retroalimentación con el resto de usuarios.

3. Materiales y métodos

Para la consecución de los objetivos propuestos, y teniendo en cuenta la revisión bibliográfica realizada, se ha optado por una investigación descriptiva ya que se ha tratado de

observar a individuos, grupos, instituciones, métodos o materiales con el fin de describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar las entidades y los acontecimientos que constituyen sus diversos campos de investigación (Cohen; Manion, 1990: 101).

Para la selección de la muestra se ha seguido un muestreo aleatorio simple que se basa en el principio de equiprobabilidad (Bisquerra-Alzina, 2016) con objeto de realizar una estadística descriptiva e inferencial en la que la muestra ha sido seleccionada a partir de la población global, de tal modo que todos los miembros de la población tienen la misma probabilidad de resultar escogidos (McMillan; Schumacher, 2005). La muestra contiene participantes con características similares a las de la población como un todo que permite reducir la varianza externa. La selección aleatoria permite al investigador generalizar los resultados más allá del grupo inmediato estudiado ya que ayuda al control del error asociado a características de sujetos en diferentes grupos (McMillan; Schumacher, 2005).

La muestra ($n=321$) ha sido tomada del universo objeto de análisis conformado por todos los lectores beta que colaboran con los textos escritos en español ($n=1.141$). El tamaño muestral responde a la saturación de los datos durante el proceso de análisis cualitativo. Se ha optado por

*fanfiction.net*¹ debido a que es el espacio virtual dedicado a la escritura hipertextual más grande de la red (medido por el número de usuarios y de textos almacenados). Por poner un ejemplo, *Harry Potter* posee 780000 *fanfics* solo en esta web.

Para la triangulación de los datos, no solo se ha analizado la ficha de lector beta, sino también su perfil de usuario en la plataforma, sus historias publicadas y, en determinados casos redes sociales que poseían perfil público. Esto ha permitido tomar datos desde diferentes fuentes de información con objeto de mejorar la validez y fiabilidad del estudio.

En estas fichas de lectores beta, los usuarios deben exponer sus fortalezas y debilidades como editores, revisores o asesores. Para ello, se debe realizar un ejercicio metacognitivo y metalingüístico en el que se autoevalúen las habilidades expresivas y las competencias lectoras, escritoras y literarias. Por otro lado, deben exponer sus preferencias temáticas, de género, mediales, así como el nivel de la clasificación del contenido (también denominado de madurez). Finalmente deben incluir el idioma en el que prefieren betear. Además, se han extraído datos como sexo, edad de inicio en la plataforma y actual, país de residencia y número de historias escritas.

Toda esta información ha sido procesada, codificada y categorizada con el paquete informático de análisis de datos *Nvivo 12*. Las categorías han sido traspasadas al programa *SPSS 23* para su análisis cuantitativo. Aunque el análisis cualitativo se fundamentó en una codificación emergente, se partió de las categorías y conclusiones de investigaciones precedentes (Guerrero-Pico, 2014a; Black, 2008), que fueron ampliadas y modificadas.

4. Resultados

4.1. Características sociodemográficas

En primer lugar, se analizaron los datos sociodemográficos con objeto de conocer el perfil de los lectores beta de *fanfiction.net*. El tamaño

¹ *Fanfiction.net* no es el único espacio de reunión de *fanfictioners*: también destacan otros como *LiveJournal*, *ArchiveofOurOwn* o *Wattpad*. Cada uno posee características propias y reúnen a comunidades diferentes.

de la muestra y la clara diferencia existente nos permite afirmar que la plataforma es fundamentalmente femenina a nivel poblacional. El 85.9% de los que se ha podido extraer su sexo son chicas frente al 14.1% de chicos.

| | | Sexo | | |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido |
| Válido | Chico | 29 | 9 | 14.1 |
| | Chica | 177 | 55.1 | 85.9 |
| | Total | 206 | 64.2 | 100 |
| Perdidos | Sistema | 115 | 35.8 | |
| Total | | 321 | 100 | |

Tabla 8: Distribución de la muestra en función del sexo

Estos usuarios tienen una edad comprendida entre 9 y 40 años ($R=31$), aunque la media obtenida es 19.47 años. Es destacable que la mediana se sitúa en 19 años. Si comparamos estos datos con la edad de inicio en la plataforma, hallamos que estos lectores beta empezaron en *fanfiction.net* con una media de 15.17 años.

Es decir, en general estos usuarios llevan más de 4 años en la plataforma (el 86.4% tienen entre 1 y 6 años de experiencia en la web). También es destacable que el tercer cuartil (Q3) de la edad de inicio se sitúa en 17 años, por tanto, el 75% de los lectores beta empezaron siéndolo en edad escolar según el sistema educativo español. De media los usuarios se registraron en la plataforma a mediados de 2012.

| | | Edad de inicio | Edad Actual | Tiempo en la plataforma |
|---------------------|----------|----------------|-------------|-------------------------|
| Media | | 15.17 | 19.47 | 4.27 |
| Mediana | | 15 | 19.50 | 4 |
| Desviación estándar | | 3.845 | 4.503 | 2.424 |
| Varianza | | 14.781 | 20.275 | 5.875 |
| Percentiles | 25 | 13 | 16 | 2 |
| | 50 | 15 | 19.5 | 4 |
| | 75 | 17 | 22 | 5 |
| N | Válido | 86 | 86 | 81 |
| | Perdidos | 235 | 235 | 238 |

Tabla 9: Distribución de la muestra en función de la edad de inicio, actual y el tiempo en la plataforma

En cuanto a la distribución geográfica, se han tomado datos de *fanfictioners* procedentes de hasta 27 países diferentes. A pesar de que son lectores beta de *fanfictions* en español, el 45.2% de los perfiles son estadounidenses. En segundo lugar, destacan México y España que representan un 14.9% y un 10.4% de la muestra respectivamente. Finalmente aparecen otros países como Argentina (6.6%), Chile (4.1%), Colombia (2.9%), Venezuela (2.5%) e Inglaterra (2.1%). Esto está relacionado con el idioma en el que tienen publicado sus perfiles: a pesar de que se filtraron los datos para analizar a usuarios que *betean* hipertextos de libros en español, el 60.7% de los perfiles están escritos en inglés. Esto indica que los usuarios escriben y corrigen en otros idiomas, además del materno (*leen* y *betean* en al menos dos idiomas).

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido |
|----------|----------------|------------|------------|-------------------|
| Válido | No Especifica | 1 | .3 | .4 |
| | Estados Unidos | 109 | 34 | 45.2 |
| | México | 36 | 11.2 | 14.9 |
| | España | 25 | 7.8 | 10.4 |
| | Argentina | 16 | 5 | 6.6 |
| | Chile | 10 | 3.1 | 4.1 |
| | Colombia | 7 | 2.2 | 2.9 |
| | Venezuela | 6 | 1.9 | 2.5 |
| | Inglaterra | 5 | 1.6 | 2.1 |
| | Otros | 26 | 7.8 | 10.4 |
| | Total | 241 | 75.1 | 100 |
| Perdidos | Sistema | 80 | 24.9 | |
| Total | | 321 | 100 | |

Tabla 10: Distribución de la muestra en función del país de residencia

Además de ser un fenómeno internacional, también lo es multilingüe. De los perfiles analizados es destacable que tan solo el 68.5% de los usuarios revisan textos únicamente en español. O lo que es lo mismo: al menos el 31.5% de los lectores beta se ofrecen para asesorar textos en dos o más idiomas. Recordemos además que el 45.2% de los perfiles analizados pertenecen a estadounidenses. Encontramos que el 17.1% del total lo hace además en inglés y un 6.5% en francés. En total se registran 12 segundos idiomas (entre los que se incluye el latín).

4.2. *Experiencia y preferencias textuales*

Estos usuarios no solo colaboran en la redacción y narración, sino que en la mayoría de los casos son grandes lectores: tienen de media marcadas más de 153 historias como favoritas. Siguen a más de 31 autores. Todo ello indica que son lectores de una gran cantidad y variedad de *fanfictions*.

Hay que añadir que los usuarios analizados, además de desempeñar el rol de lectores y lectores beta, son también escritores de *fanfictions*. Estos usuarios tienen 11.8 historias de media publicadas en la plataforma. Hay que tomar estos datos con cierta prudencia debido a que algunos de los perfiles están sin actualizar mucho tiempo y es posible que los autores hayan dejado la plataforma y borrado sus textos. Por tanto, podrían ser incluso más.

| Experiencia lectora y escritora | Historias escritas | Historias favoritas | Autores favoritos |
|---------------------------------|--------------------|---------------------|-------------------|
| Media | 11.80 | 153.11 | 31.59 |
| Error estándar de la media | 1.018 | 22.376 | 6.334 |
| Mediana | 7 | 41 | 9 |
| Moda | 6 | 1 | 0 |
| Desviación estándar | 18.178 | 398.390 | 112.603 |
| Varianza | 330.452 | 158714.704 | 12679.348 |
| N | | | |
| Válidos | 319 | 317 | 316 |
| Perdidos | 2 | 4 | 5 |

Tabla 11: Estadísticos descriptivos de las historias escrituras, favoritas y autores favoritos

La web no incluye un apartado en el que los usuarios puedan indexar sus redes sociales con objeto de compartir o promocionar sus textos entre sus allegados. A pesar de esto, el 18.4% de los usuarios analizados referencian sus redes sociales: *Twitter*, *Instagram*, *Facebook*, *Tumblr* o *YouTube*.

Al tratarse de una actividad altruista y voluntaria, los lectores beta también incluyen cuáles son sus preferencias a la hora de *betear* y dedicar su tiempo. Estas se basan en dos grandes apartados:

- el género (89.1%) por ejemplo: aventura, humor, romance, etc.;
- el medio del hipotexto (14.6%): libros, películas, videojuegos, anime, cómics, espectáculos, series televisivas o dibujos animados.

Por otro lado, en estos perfiles de presentación señalan aquellas obras con las que no colaborarían. El 43.3% de la muestra rechaza textos de una temática específica: generalmente rehúsan textos basados en historias románticas centradas en una relación o un amor romántico (novelas rosas). El 11% de estos usuarios concretan que no aceptarán textos en los que se desarrollen y se detengan en escenas de sexo. Esto contrasta con la temática principal de la comunidad: de los 784000 *fanfictions* de *Harry Potter*, 410000 se incardinan en la categoría de “romance” (de las 23 existentes), lo que representa un 52.2% del total; en el caso de *Twilight* es un 64.48% o, en el caso *Percy Jackson and the Olympians*, un 47.27%.

En cuanto a la clasificación del contenido en función de la edad, es importante señalar que 97.5% de los usuarios *betean* textos clasificados en *Rated K* (recomendado para todas las edades ya que no existe un lenguaje grosero, temas adultos o violencia). No son exigentes en este apartado, ya que el 14.6% restringe su colaboración a textos clasificados hasta la categoría *Rated T* (mayores de 13 años) y el 82.8% hasta los clasificados en *Rated M* (recomendado para mayores de 16 años debido a referencias a violencia, lenguaje grosero o contenido sexual).

En relación con la experiencia como lectores beta es reseñable que de media han *beteado* textos en más de 5 géneros. Por tanto, el género no suele ser tampoco un filtro demasiado denso ya que en promedio los *beta readers* se exponen a colaborar con textos clasificados en 14 géneros. Esto indica que se ofrecen para revisar y corregir una gran variedad de textos de diferentes temas y géneros.

| | | Experiencia géneros diferentes | Oferta de géneros dife- rentes |
|---------------------|----------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Media | | 5.52 | 14.32 |
| Mediana | | 5 | 15 |
| Desviación estándar | | 3.359 | 4.853 |
| Varianza | | 11.285 | 23.551 |
| Mínimo | | 1 | 1 |
| Máximo | | 21 | 21 |
| N | Válido | 318 | 310 |
| | Perdidos | 3 | 11 |

Tabla 12: Estadísticos descriptivos de experiencia y oferta de géneros diferentes

4.3. Fortalezas, debilidades y modelos de lector beta

A continuación, se muestran los resultados de las fortalezas y debilidades que los lectores beta exponen en sus perfiles de usuarios. Las fortalezas (en este contexto) son los elementos que estos internautas, tras un ejercicio metacognitivo, metalingüístico y metaliterario, reconocen como sus cualidades principales en la ayuda en la producción de *fanfics*. Además, exponen los aspectos en los que están dispuestos a colaborar. La codificación y posterior categorización dieron como resultado tres grandes bloques:

- Lector beta para el plano de la expresión (o relato) del texto que se divide en dos subcategorías: corrección textual y función poética;
- Lector beta para el plano de la traducción;
- Lector beta para el plano de contenido (o historia) con dos subcategorías: coherencia narrativa respecto al hipotexto y construcción de nuevos contenidos.

Mantendremos en nuestro análisis la dicotomía forma-contenido, si bien es cierto que son dos aspectos de todo producto artístico-literario inseparables e interdependientes.

Plano de expresión (o relato)

En este bloque, la función del lector beta es ayudar a mejorar y enriquecer la redacción mediante la detección de errores ortográficos, gramaticales y léxico-semánticos, así como de inconsistencias en el procedimiento estilístico. La labor de corrección lingüística ocupa el lugar preferente en este apartado de la plataforma virtual. Por eso esta es la categoría más importante y frecuente de todo el análisis. Tanto es así que en la plataforma se relaciona la calidad de un *fanfiction* con escribir con precisión y corrección. El 74.8% de los lectores beta analizados se centran en, entre otros elementos, adaptar el texto a las normas que regulan la correcta escritura de una lengua: gramática, ortografía, sintaxis, etc. Concretamente:

- el 56.7% del total expone que tiene un alto grado de competencia gramatical;
- el 57.9% destaca que puede ayudar con la ortografía en general;
- el 23.4% se centra en signos de puntuación o acentuación en particular;
- un 11.8% indica que puede ayudar en la coherencia y cohesión de la estructura general de la narración.

El análisis mixto de los datos ha permitido extraer un primer modelo de lector beta que asesora únicamente en los aspectos formales sin interferir en el desarrollo de la historia o del plano del contenido. Generalmente estos usuarios no restringen los *fandoms* o temas que *betearán*. Este modelo matiza e insiste en que tan solo revisará aspectos formales del texto sin interferir en la trama o en aspectos estilísticos. Por tanto, la retroalimentación entre los escritores y lectores beta se limita a las interacciones propias de corrección textual.

Por ejemplo, algunos de ellos señalan que, si los escritores así lo desean y solo en ese caso, se ofrecen a colaborar también en el desarrollo de la trama general de los *fics*. Sin embargo, el hecho de no especificar el *fandom* ni la temática/género lo convierte en una de sus debilidades. Es decir, estos *betareaders* no son los más indicados para revisar la *canonicidad* del texto ni continuar la historia.

| Fortaleza: Fortalezas en Aspectos Formales (FAF) | | |
|--|------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje |
| Gramática | 182 | 56.7 |
| Ortografía | 186 | 57.9 |
| Puntuación | 75 | 23.4 |
| Coherencia textual | 38 | 11.8 |
| Total | 240 | 74.8 |

Tabla 13: Frecuencia absoluta y relativa en Fortaleza en Aspectos Formales

En la escritura creativa no solo se valora la corrección lingüística, sino también el uso de la lengua literaria. Atraer la atención del lector sobre la forma del mensaje verbal conlleva extraer su máxima potencialidad expresiva mediante la aplicación de estrategias estilísticas. Desde esta perspectiva, otra fortaleza a la que hacen referencia los lectores beta es la ayuda a embellecer el estilo del relato. En esta categoría se ha incluido una gran variedad de códigos relacionados con la narración y los recursos literarios: figuras retóricas, dominio del repertorio léxico, fortaleza del nivel connotativo del lenguaje, transformación de oraciones y otros elementos. Debe indicarse que el 19.6% de los participantes comentan que poseen un alto desarrollo de la competencia léxico-semántica lo que les ha permitido mejorar la calidad poética de los textos *beteados*. El 8.1% se ofrece para mejorar el relato detectando inconsistencias en el procedimiento estilístico y sugiriendo recursos retóricos posibles, etc. Si nos atenemos al discurso, es decir a cómo se desarrolla la historia, es reseñable que un 13.1% expone que su fortaleza reside en la ambientación, la construcción y la caracterización y evolución de los personajes, así como la consistencia del conflicto o de los hechos narrados, entre otros.

De lo anteriormente expuesto se infiere un segundo modelo de lector beta, que colabora con el escritor para mejorar la calidad estética o función poética del texto. Estos *betareaders* comienzan a participar en el proceso de creación textual. Asimismo, la relación que se establece sigue

siendo desigual: los lectores beta sugieren cambios superficiales en la manera en que el autor relata los hechos, sin intervenir en el desarrollo de la historia.

Son usuarios con un mayor nivel de exigencia en sus colaboraciones: rechazan textos con errores formales. En general este modelo no especifica el *fandom*, aunque sí la temática del *fic*: romance, drama, terror, aventuras, etc. Son usuarios que disfrutan con la narración, recreación y descripción de escenas concretas. Sin embargo, no pueden ampliar la historia debido a que posiblemente no necesariamente conocen el *hipotexto*.

| Fortaleza: Fortalezas en Aspectos Estilísticos (FAE) | | |
|--|------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje |
| Varios elementos | 42 | 13.1 |
| Metáforas | 2 | .6 |
| Variedad léxica | 63 | 19.6 |
| Función poética | 26 | 8.1 |
| Total | 104 | 32.4 |

Tabla 14: Frecuencia absoluta y relativa de Fortaleza en Aspectos Estilísticos

Plano de la traducción

Por otra parte, los escritores desean que sus historias sean leídas por el máximo número de usuarios y tengan un notorio alcance internacional. Para ello es fundamental eliminar fronteras como pueden ser los idiomas. Hay un 13.1% de lectores beta que indica que la traducción es uno de sus puntos fuertes. Se trata de una actividad en la que primero se interpreta el texto origen para luego producir el nuevo en otra lengua. Indican que tienen buena competencia traductora, que les permite solucionar posibles problemas léxico-semánticos, morfo-sintácticos, pragmáticos, retóricos y culturales en el proceso de traslación.

Se ha hallado por tanto un tercer modelo de lector beta que se centra en cuestiones específicas de traducción, ya sea revisar o realizar la traducción completa del *fic*. Se trata de una posición híbrida que se sitúa entre la competencia traductora y mediadora. Estos usuarios intervienen directamente en el plano estilístico y formal del *fic* traducido. Además, se ha comprobado que los lectores beta que colaboran en la traducción de *fics* ofrecen su asesoramiento en la revisión de aspectos formales en uno o ambos idiomas. Habitualmente no especifican *fandom* ni género.

Este modelo de lector beta es el más exigente de todos debido al esfuerzo que requiere la traducción de un *fic*. Dependiendo de la proporción de la traducción, la nueva versión puede pasar a formar parte del perfil del traductor reconociendo la autoría del escritor. Destacan que su principal debilidad es el tiempo que se demoran en la traslación.

| Fortaleza: Fortaleza como Traductor (FT) | | |
|--|------------|------------|
| Traducción | Frecuencia | Porcentaje |
| | 42 | 13.1 |

Tabla 15: Frecuencia absoluta y relativa en Fortaleza como Traductor

Plano del contenido

En esta categoría se incluyen elementos relacionados con el desarrollo narrativo de los *fanfictions*. El 53% de los lectores beta analizados señala que su fortaleza se relaciona con este bloque. Los escritores de *fics* deben dominar a la perfección la diégesis del hipotexto, es decir, el mundo ficticio en el que se desarrolla la historia del *canon*. El 24% afirma que puede asesorar en la caracterización de los personajes. Desde esta perspectiva, el 10.6% detalla que su ayuda evitará los *out of character* (OOC)², esto impedirá que el personaje trazado en el *fanfiction* sea endeble e inconsistente con respecto a la manera de actuar, pensar o hablar en el texto de origen o hipotexto. Este es uno de los elementos más sensibles en la elaboración de un *fic*. Existe una aversión generalizada hacia las transformaciones excesivas de los personajes, ya que restan credibilidad y, en opinión de los *fanfictioners*, calidad al *fic*. La *canonicidad* de los textos reside especialmente en los personajes. Esto lo podemos observar en los universos alternos (*alternative universes*) y *crossovers* en los que se modifica total o parcialmente la diégesis manteniendo intactos a los personajes. Finalmente, un 22.1% de los lectores beta analizados asesora en varios elementos relacionados con el desarrollo narrativo.

² Los *out of character* (OOC) son errores narrativos en los que se desarrolla una transvalorización excesiva de un personaje que se aleja demasiado del canon. En cambio, cuando los personajes actúan siguiendo el canon se conoce como *in character* (IC).

Otros usuarios reconocen que tienen un alto desarrollo de la competencia genérica y se ofrecen como asesores y revisores de las reglas específicas de cada (sub)género literario o temática: romances, tragedias, fantasía, humor, poesía, aventuras, etc. De hecho, el 18.1% de la muestra se ofrece para *betear* géneros concretos.

| Fortaleza: Fortaleza en Aspectos del Contenido (FAC) | | |
|--|------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje |
| Varios elementos | 71 | 22.1 |
| Argumento | 125 | 38.9 |
| Personajes | 77 | 24 |
| OOC | 34 | 10.6 |
| Escenarios | 5 | 1.6 |
| Total | 170 | 53 |

Tabla 16: Frecuencia absoluta y relativa en Fortaleza en Aspectos de Contenido

En esta ocasión se pueden extraer dos modelos de lectores beta:

- usuarios que velan por mantener la canonicidad de *fanfiction* para evitar los OOC. Desde esta óptica sí que especifican qué *fandoms* dominan y cuáles están dispuestos a *betear*, ya que deben identificar incoherencias narrativas del *fanfic* respecto al hipotexto. Las interacciones que potencialmente se establezcan entre escritor y lector beta se centran en debates relacionados con la historia original;
- aquel que se ofrece para co-crear una historia, salvar un bloqueo del autor o continuar un *fanfic* iniciado. La relación que se establece entre los protagonistas es la más horizontal de todos los modelos extraídos. El *beta reader* colabora con el autor original, y sus sugerencias no solo afectan al plano de la expresión, sino que interviene directamente en el desarrollo global del *fanfic*.

Paradójicamente, una fortaleza y a la vez debilidad que señalan los usuarios que se encuentran en este último modelo es la especialización en una temática concreta. Es decir, publican qué temáticas dominan y cuáles son las que no serían capaces de continuar.

Las características de los cinco modelos de lector beta se recogen en la siguiente tabla.

| Modelos de lector modelo | Planos | Objeto | <i>Fandom</i> | Tema/Género | Rol |
|--------------------------|------------------------|-------------------------------|---------------|---------------|------------|
| Modelo 1 | Plano de la expresión | Aspectos formales | No específica | No específica | Corrige |
| Modelo 2 | | Función poética | | Específica | Sugiere |
| Modelo 3 | Plano de la traducción | Traducción | | Específica | Traduce |
| Modelo 4 | Plano del contenido | Fidelidad al hipotexto | | No específica | Debate |
| Modelo 5 | | Continúa el <i>fanfiction</i> | | Específica | Específica |

Tabla 17: Resumen de los modelos de lectores beta

5. Discusión y conclusión

El análisis de los resultados nos ha permitido comprobar que el lectorado beta es mayoritariamente femenino y con una edad media de estar cursando Educación Secundaria Obligatoria (ESO) según el sistema educativo español, aspecto que coincide con las conclusiones de investigaciones de Jenkins (2008), Guerrero-Pico (2014a) y Hellekson (2009). Se trata igualmente de un fenómeno de alcance internacional y multilingüe en el que no son aplicables barreras geográficas. De igual modo, concuerda con los resultados de la reconocida académica Black (2008), quien concluye que los autores de *fanfictions* son jóvenes y adolescentes de diferentes países.

Los usuarios permanecen varios años y evolucionan dentro de la plataforma, se hacen más exigentes, se convierten en tutores, asesores o lectores beta. Este hecho se relaciona con las conclusiones de la investigación longitudinal de Lammers y Marsh (2018), quienes documentan la evolución de una escritora de *fanfics* y muestran que la escritura creativa forma parte de su identidad duradera en el tiempo.

A pesar de esto no existen requisitos para ser lector beta, pero se ha comprobado que estos cuentan con cierta experiencia dentro de la plataforma. Son lectores de una gran cantidad de (hiper)textos de autores y temáticas diversas, pero también poseen experiencia en la escritura de *fanfiction*. Por tanto, se trata de usuarios con conocimientos y competencias

suficientes en la plataforma para actuar como mentores en todo el proceso de creación de *fanfictions*. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Campbell y otros (2016), que analizaron la tutoría distribuida que se lleva a cabo en comunidades de *fans* online.

Desde esta perspectiva, se han identificado cinco modelos de *beta readers* que se especializan en diferentes apartados del proceso de creación textual: aspectos formales, de traducción y de contenido. Esto refuerza la idea de *beta reader* como experto en un área.

En cuanto a las fortalezas y debilidades, destacan los aspectos formales de la narración ya que, al tratarse de escritores jóvenes y adolescentes, existen ciertas dificultades en este sentido. Por otro lado, los *betareaders* también ayudan en aspectos relacionados con los elementos narrativos y desarrollo de la historia. El escritor de *fanfictions* ideal debe conocer todos los detalles de la diégesis del hipotexto. Pero cuando esto no sucede, los lectores beta ayudan en el desarrollo de personajes, relaciones, escenarios o tramas. Esto coincide con la definición de Guerrero-Pico (2015), quien considera a los *beta readers* como guardianes del *canon*, puesto que son los encargados de revisar el texto para mantener la *canonicidad* de los contenidos y no alejarse demasiado del mundo narrativo previo.

Los *fanfictioners* pueden tener varios lectores beta que les asesoren en elementos específicos de sus textos. Se hace complicado la delimitación de roles diferenciados: los *beta readers*, además de colaboradores, son también escritores en la plataforma y lectores. Es decir, los usuarios desempeñan diferentes papeles al mismo tiempo. De este modo se crea una estructura autoorganizada basada en la retroalimentación y colaboración entre los usuarios: esto es uno de los elementos más importantes que estimula el funcionamiento de la plataforma. En ella se almacenan millones de *fanfictions*, se reúnen varios miles de lectores beta, incontables escritores e infinidad de lectores. En ningún caso existe un fin lucrativo, sino que todos los esfuerzos se basan en una motivación para el ocio o intrínseca. A esta misma conclusión se llega en investigaciones precedentes como la elaborada por Evans *et al.* (2017) sobre la misma plataforma de escritura de *fanfiction*. Se trata además de una plataforma que cumple las características que definen los espacios de afinidad descritos por Gee (2004).

A estas alturas es indudable el enorme interés y fascinación que despierta la ficción amateur o fan en los jóvenes. Si a esto le añadimos las

potencialidades formativas y educativas que posee todo el proceso de creación y recepción textual, convierte a esta práctica letrada vernácula en una oportunidad única para la realización de propuestas de innovación educativa. Por ello se hace necesario imbricar contextos de enseñanza y escenarios de aprendizaje formal, no formal e informal (Scolari; Lugo-Rodríguez y Masanet, 2019).

Para acabar, el presente estudio abre nuevas líneas de investigación:

- ¿Qué relación existe entre los lectores beta, sus textos y sus colaboraciones?
- ¿Cómo son las interacciones y el intercambio de borradores entre los escritores de *fics* y sus betas?
- ¿Cómo se podrían integrar estos aprendizajes en la educación formal?

6. Bibliografía

- Aparici, R., y Osuna-Acebo, S. (2013). La cultura de la participación. *Mediterranean journal of communication*, 4(6), 137-148. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2.07>.
- Barnes, J. L. (2015). Fanfiction as imaginary play: What fan-written stories can tell us about the cognitive science of fiction. *Poetics*, 48, 69-82. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2014.12.004>
- Bisquerra-Alzina, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Black, R. W. (2008). *Adolescents and online fan fiction*. New York: Peter Lang.
- Campbell, J., Aragon, C., Davis, K., Evans, S., Evans, A., Randall, D. P. (2016). Thousands of positive reviews: distributed mentoring in online fan communities. En D. Gergle, y M. R. Morris (eds.). *Proceedings of the 19th ACM Conf on computer-supported cooperative work & social computing* (pp. 691-704). New York: ACM.
- Casacuberta, D. (2003). *Creación colectiva. En internet el creador es el público*. Barcelona: Gedisa.
- Cassany, D. (2010). Leer y escribir al margen de la ley. En CILELIJ (ed.) *I Congreso iberoamericano de lengua y literatura infantil y juvenil. Actas y memoria del congreso* (pp. 497-514). Madrid: Fundación SM/ Ministerio de Cultura de España. Obtenido de: https://www.academia.edu/7130732/Leer_y_escribir_literatura_al_margen_de_la_ley

- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la Red*. Barcelona: Anagrama.
- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coppa, F. (2014). Pop cultre, fans, and social media. En J. Hunsiger, y T. Senft (eds.) *The social media handbook*. London: Routledge.
- Coppola, B. P. (2015). Book and media recommendations: Stories, style, and a few study breaks. *Journal of chemical education*, 92(7), 1140-1142. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5b00359>
- Evans, D., Davis, K., Evans, A., Campbell, J., Randall, D., Yin, K., y Aragon, C. (2017). More than peer production: Fanfiction communities as sites of distributed mentoring. En C. Lee, y S. Poltrock. *CSCW'17 Procs of the 2017 ACM Conf on computer supported cooperative work and social computing* (pp. 256-272). New York: ACM.
- Fathallah, J. M. (2017). *Fanfiction and the author. How fanfic changes popular cultural texts*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- 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-Galera, M., y Fernández-Muñoz, C. (2016). *Si lo vives, lo compartes. Cómo se comunican los jóvenes en un mundo digital*. Barcelona: Ariel.
- García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 42-51. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.979.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Gee, J. P., y Hayes, E. (2011). *Language and learning in the digital age*. New York: Routledge.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Altea: Taurus.
- Guerrero-Pico, M. (2014a). Producción y lectura de fan fiction en la comunidad online de la serie Fringe: transmedialidad, competencia y alfabetización mediática. *Palabra Clave*, 18(3), 722-745. <https://doi.org/10.5294/pacla.2015.18.3.5>.
- Guerrero-Pico, M. (2014b). Webs televisivas y sus usuarios: un lugar para la narrativa transmedia. Los casos de 'Águila Roja' y 'Juego de Tronos' en España. *Comunicación y Sociedad*, (21), 239-267. Obtenido de: <http://comunicacionsociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/578>.

- Guerrero-Pico, M. (2015). *Historias más allá de lo filmado: Fan fiction y narrativa transmedia en series de televisión*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Obtenido de: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/26921>
- Hellekson, K. (2009). A fannish field of value: Online fan gift culture. *Cinema journal*, 48(4), 113-118. <https://doi.org/10.1353/cj.0.0140>.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2009). *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.
- Knobel, M., y Lankshear, C. (2006). Digital literacy and digital literacies: Policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic journal of digital literacy*, 1, 12-24. Obtenido de: <https://www.idunn.no/dk/2006/01/digital-literacy-and-digital-literacies-policy-pedagogy-and-research-cons>
- Lammers, J. C., y Marsh, V. L. (2018). A writer more than... a child: A longitudinal study examining adolescent writer identity. *Writer communication*, 35(1), 89-114. <https://doi.org/10.1177/0741088317735835>.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington DC: Organización Panamericana de la Salud. Obtenido de: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (11), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Nielsen, J. (2006). The 90-9-1 rule for participation inequality in social media and online communities. *Nielsen Norman Group*, 9 October. Obtenido de: <https://www.nngroup.com/articles/participation-inequality>.
- Olin-Scheller, C., y Wikström, P. (2010). Literary prosumers: Young people's reading and writing. *Education Inquiry*, 1(1), 41-56. <https://doi.org/10.3402/edui.v1i1.21931>.

- Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y BookTuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones sobre lectura*, (7), 55-72. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/62755>
- Schäfer, M. (2011). *Bastard culture! How user participation transforms cultural production*. Amsterdam: Amsterdam University Press. Obtenido de: http://mtschaefer.net/media/uploads/docs/Schaefer_Bastard-Culture_2011.pdf.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Scolari, C. A. (2016). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En J. Millán (ed.). *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 175-186). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5803284>.
- Scolari, C. A., Lugo-Rodríguez, 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>.
- Scott, S. (2015). The moral economy of crowdfunding and the transformative capacity of fan-ancing. *New media and society*, 17(2), 167-182. <https://doi.org/10.1177/1461444814558908>.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. *Internacional journal of instructional technology & distance learning*, 2(1). Obtenido de: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm.
- Van-Dijk, J. (2009). Users like you? Theorizing agency in user-generated content. *Media culture and society*, 31(1), 41-58. <https://doi.org/10.1177/0163443708098245>.
- Warlick, D. (2009). Grow your personal learning network: New technologies can keep you connected and help you manage information overload. *Learning & leading with technology*, 36(6), 12-16.

Juvenile Literary Hypertextual *Fanfiction*:
evolution, analysis and educational possi-
bilities

Anastasio García-Roca y José Manuel de Amo Sánchez-Fortún

Fanfiction hipertextual literario juvenil:
evolución, análisis y posibilidades educati-
vas

Anastasio García-Roca y José Manuel de amo Sánchez-Fortún



Psychology, Society, & Education





Juvenile Literary Hypertextual *Fanfiction*: evolution, analysis and educational possibilities

Anastasio GARCÍA-ROCA y José Manuel de AMO

University of Almería

(Received on October 10, 2018; Accepted on January 28, 2019)

ABSTRACT: In this work we analyse the evolution of *fanfictions* related to four of the most popular current *fandom* series: *Harry Potter*, *Twilight*, *The Hunger Games* and *Divergent*. This is a descriptive investigation wherein the temporal evolution of *fanfic* production is studied. The research focuses mainly on the relationship between the periods of greatest creative *fanfiction* activity and the publishing of the different books of the respective series, their transmedia expansion and film adaptations, among others. The study has allowed us to observe that these fan communities are generally ephemeral, although strongly united by ties of affinity, as well as being creative and active. The results obtained suggest that these vernacular literary practices are the source not only of motivation, but also of a formative process of reading and writing that can be planned and developed in formal learning contexts.

Keywords: Literacy, transmedia, temporal evolution, fan, Community participation.

*La escritura hipertextual de los fans (o seguidores) de sagas literarias juveniles:
evolución, análisis y posibilidades formativas*

RESUMEN: En este trabajo se ha analizado la evolución temporal de la producción de *fanfictions* relacionados con cuatro de las sagas de Literatura Infantil y Juvenil con mayor *fandom* en la actualidad: *Harry Potter*, *Crepúsculo*, *Los Juegos del Hambre* y *Divergente*. La investigación se centra, principalmente, en conocer la relación entre los periodos de mayor actividad de creación de *fanfiction* y la publicación de los diferentes libros o series, su expansión *transmediática* y adaptaciones cinematográficas, entre otros. El estudio nos ha permitido observar que estas comunidades de fans son generalmente efímeras, aunque fuertemente unidas por lazos de afinidad, además de creativas y activas. Los resultados obtenidos sugieren que estas prácticas literarias vernáculas son la fuente no solo de la motivación, sino también de un proceso formativo de lectura y escritura que puede planificarse y desarrollarse en contextos de aprendizaje formales.

Palabras claves: Alfabetización, transmedia, evolución temporal, seguidor, participación en comunidad.

Address for correspondence: Anastasio García-Roca. Departamento de Educación, Facultad de Educación, Universidad de Almería, Ctra. de Sacramento s/n, Almería, 04120. España, +34 950 015803. E-mail: agr638@ual.es, <https://orcid.org/0000-0002-2277-3034>

Abstract

In this work we analyse the evolution of *fanfictions* related to four of the most popular current *fandom* series: *Harry Potter*, *Twilight*, *The Hunger Games* and *Divergent*. This is a descriptive investigation wherein the temporal evolution of fanfic production is studied. The research focuses mainly on the relationship between the periods of greatest creative *fanfiction* activity and the publishing of the different books of the respective series, their transmedia expansion and film adaptations, among others. The study has allowed us to observe that these fan communities are generally ephemeral, although strongly united by ties of affinity, as well as being creative and active. The results obtained suggest that these vernacular literary practices are the source not only of motivation, but also of a formative process of reading and writing that can be planned and developed in formal learning contexts.

Keywords: #Literacy, #Transmedia, #TemporalEvolution, #Fan, #CommunityParticipation.

Resumen

En este trabajo analizamos la evolución de los *fanfictions* relacionados con cuatro de las series de *fandom* actuales más populares: *Harry Potter*, *Crepúsculo*, *Los juegos del Hambre* y *Divergente*. Se trata de una investigación descriptiva en la que se estudia la evolución temporal de la producción *fanfic*. La investigación se centra principalmente en la relación entre los períodos de mayor actividad creativa de *fanfiction* y la publicación de los diferentes libros de las respectivas series, su expansión transmedia y adaptaciones cinematográficas, entre otros. El estudio nos ha permitido observar que estas comunidades de *fans* son generalmente efímeras, aunque fuertemente unidas por lazos de afinidad, además de creativas y activas. Los resultados obtenidos sugieren que estas prácticas literarias vernáculas son fuente no solo de motivación, sino también de un proceso formativo de lectura y escritura que se puede planificar y desarrollar en contextos formales de aprendizaje.

Palabras clave #Alfabetización, #Transmedia, #EvoluciónTemporal, #Fan, #ParticipaciónComunitaria.

1. Introduction

This work presents part of the results obtained during the second phase of the Research Development and Innovation Project, awarded by the Ministry of Economy and Competition of Spain. In this phase we explain how juveniles react to transmedia storytelling, in other words how they respond. We aim principally to recognise the various abilities and strategies required of the readers of these multimedia and multiplatform, discursively complex texts. Specifically, in this research we test the hypothesis that users' creative activity is linked to the publication of new narrative content and not so much to the transmedia translation of already published content.

Educational solutions are sought for the current demands of multiliteracies. This research aims to provide answers to the challenges of attaining an innovative, inclusive and responsible society of individuals capable of informing themselves, communicating, interacting and managing knowledge. Although there is an extensive bibliography concerning digital literacy and its value in the communication society, specific research on users' literary and creative response to transmedia storytelling is sparse. This research aims to fill the gap in knowledge relative to the evolution of the literary practises of *fanfiction*.

A line of research that explores the hypertextual, multiplatform, intermedial and interactive nature of texts arising from the development of digital technology is being consolidated. In theory, these new kinds of texts promote a kind of arbitrary, inconclusive, discontinuous and fragmentary reading experience (Chartier, 2006) which some specialists have defined as information scanning, like channel surfing or jumping from one source, content or medium, to another. (Scolari, 2008; Cassany, 2013; Morduchowicz, 2013). But the real change in reception, distribution and production of literary texts can be found in their ubiquitousness. As we shall see, peripheral social activities related to the reading of such texts increasingly gain protagonism, which increases the process of reception: from commenting on social media, reviewing the work on a virtual community of catalogisation, or participating in more complex and enriching hypertextual practises such as *fanfictions*.

Mass use of new technologies is fuelling the development of a digital society characterised by the convergence of technology, media and culture. This has forced the obsolescence or at least the reassessment, of

terms such as audience, passive audience, literary writer or functional literacy. This has come about principally because of the development of the participatory culture, that is to say a society where the barriers to artistic expression and civic duty are blurred, with strong support for creativity and exchange. Furthermore, a kind of informal affiliation is formed, based on affinities, hobbies or interests where the more experienced share their knowledge and facilitate access to new members (Jenkins, 2008; Gee y Hayes, 2011). Aparici and Osuna describe this participative culture as having "no bars to civic expression, supporting creativity and the sharing of individual and collective creations" (2013: 138).

Therefore, the participative culture integrates concepts such as collective creativity (Casacuberta, 2009), intercreativity (Berners-Lee and Fischetti, 2000) and collective intelligence (Lévy, 2004) etc. Large numbers of users coordinate and unite in this culture the aim of producing a common project. These groups generate large virtual communities based on the shared interests of members, for instance: *Potterheads* (followers of *Harry Potter*), *BookTube* (vloggers that talk about books and reading), or *fanfictioners* (fans of this kind of creative writing). The use of social media, conversations using mobile apps, creative writing in virtual communities have therefore all become every-day practices (Lankshear y Knobel, 2008; Cassany, 2009).

These virtual communities grant a sense of belonging based on group identity. Online users decide which community to join based on their preferences, which minimises or cancels out differences in age, sex, location, language, social or cultural standing, etc. For this reason, researchers such as Gee and Hayes (2011) choose to centre their analysis on areas of affinity generated on the web where users unite.

In this sense, they are developing narratives based on transmedia, meaning the narrative is dispersed across different mediums. This obliges users to navigate between different platforms or adopt what Jenkins (2008) describes as migratory behaviour in order to access the whole narrative.

In this sense, taking into account Scolari's inclusive definition (2013: 46) Transmedia storytelling has two primary vertebrae:

- The contents of the canon of rules (official information, texts from the author in the traditional sense following the hierarchical model of communication) are spread across multiple platforms.
- Followers of the canon play an important role in the development of the story, building on it, promoting and commenting on it, etc.

Despite the fact that not all transmedia storytelling begins as such, the success of books, TV or film allows the story to continue through other media. Some examples are: *The Walking Dead* (Kirkman), *Matrix* (Lana y Lilly Wachowski), *Harry Potter* (J. K. Rowling), etc.

2. Literary practises in shared spaces: *fanfictions*

One of the creative possibilities in these shared spaces is *fanfiction*. This is the literary manifestation whereby fans appropriate the hypotexts and play with them: expanding, modifying, or filling gaps in the storyline. This practice is particularly relevant due to the creative, recreational and formative implications for users. We could define these as stories created by admirers (or detractors) or followers, based on their interests or passions: literature, cinema, television, videogames etc. (García-Roca, 2016b). It is difficult to precisely define *fanfiction* and its environment since it combines various platforms, genres, forms and grades. *Fanfiction* can therefore be found in the form of stories, songs, poems, drawings, films, animations, etc.

On these web pages, the figure of the author and reader are not defined in watertight compartments. On the contrary, these spaces of shared affinity facilitate and encourage cooperation and interaction between users and include hybrid figures. Other users freely collaborate with the writers and help in specific aspects: offering to revise grammar, orthography, spelling, or narrative coherence as well as make suggestions on the storyline development. These *beta readers* have the opportunity to collaborate in the creation of stories and concentrate on the aspects that are easiest or most attractive to them, in addition to making suggestions, recommendations or corrections, acting as co-creators. At *fanfiction.net* for instance, users fill out a form specifying their strengths, weaknesses and revision preferences. A community of users is therefore created in which each member's role is not clearly defined and in which collaboration and feedback are prioritised among users.

A multitude of literary activities occur in the heart of these communities which develop important informal learning contexts (Cobo and Moravec, 2011), closely related to reader and writer development, and literacy in general. There is a notable effort towards the correct narration of the stories in order to make reading easy for both those who share the vernacular and those who read in languages other than their own. Specialists such as Jenkins (1992), Black (2008), Cassany (2012), Scolari and Guerrero (2016) who have analysed creative productions by fans from different perspectives, highlight the enormous didactic possibilities of *fanfics* in formal education and learning foreign languages.

These are therefore, unique opportunities to encourage reading and develop literary and multimodal competencies. This work is precisely more centred on analysing how to apply the motivation and potential for learning generated within these digital contexts in the classroom. Data such as the 780000 hypertextual narratives of *Harry Potter* (written in over 40 languages) at *fanfiction.net*, or the over 50 million downloads of *Wattpad* at Google Play show the notable interest in reading and writing among the generally young users. Despite this, there is a huge gulf between literary teaching in schools, and the vernacular, which continues to be inexplicably excluded from school literacy activities. It therefore begs the question: how can this be applied to the classroom and can it be integrated into educational proposals more in line with the digital reality. It must be pointed out that there are certain elements inherent to the context (García-Roca, 2016a) that cannot be directly transposed to the classroom:

- These are informal settings where users decide the actual learning itinerary they wish to follow, such as the reading of manuals or guides, provide feedback for other users that suggest changes, etc.
- Visiting these web sites is considered a pastime.
- Since these are virtual spaces, relationships formed therein are horizontal: there is no clear hierarchy based on age, sex or credentials, rather participants start from an equal status. Language barriers are also minimised.
- Constant communication is established by a community that shares the same tastes and affinities.

- There is great freedom of expression wherein author and intellectual property rights disappear. Writers can therefore write what they please.

Nevertheless, other aspects linked to motivation and learning related to informal educational contexts should be pointed out. Learning is not an explicit aim in these areas of shared affinity, but rather is a side effect of the creative process, of collaboration and community organisation (Ito, cited in Scolari, 2016). It is the freedom of the user and belonging to a group that induces youngsters to read and write hypertexts.

3. Objective/hypothesis

The motivation to read has been one of the primary challenges in the field of literary education and language acquisition. If reliable data could be gathered on when users are most active on the *fanfiction.net* platform it would be possible to make headway in the elaboration of innovative teaching proposals that situate the reader and reading at the heart of the learning process and call for the inclusion of popular literary practises into formal education. From this perspective, this study analyses the temporal evolution of *fanfic* stories of series such as J.K Rowling's *Harry Potter*, Stephanie Meyer's *Twilight*, Suzanne Collins' *Hunger Games* and Veronica Roth's *Divergent* trilogy. We have tried to pinpoint the moment in the development of the narrative in which fan's creative activity has been most vibrant. The results obtained provide information on how to approach encouraging to read in the digital era, while revealing the keys to explain the complex process of interaction within virtual literary communities. In this way, this study contributes on the one hand to guiding teachers in the approach to creative hypertextual narrative activities, and on the other, explores the behaviour of these creative users.

Therefore, this work proposes solutions relative to the following general research aim:

- Examine the behaviour and motivation of the followers of juvenile literature as producers of creative hypertextual content.

This general aim is articulated in the following specific objectives:

- Examine the temporal evolution of the creative activity of the fans of these literary series'.

- Contextualise and locate the key *fanfic* author moments, from greatest to least vibrant.
- Evaluate the impact new narrative content has on the production of *fanfiction*.

4. Method

This is a quantitative, descriptive investigation (McMillan and Schumacher, 2005) wherein the temporal evolution of *fanfic* production is studied: when they are most active (in which case we only use hypertextual narratives created in *fanfiction.net*), and what factors determine the volume of publications. We have opted to take the date on which the users began writing or sharing their writing with other users, to be the exact moment when a larger number of new creative content and of writers interacting simultaneously, is detected. Data was gathered directly from each *fanfic* file and processed in a spreadsheet.

We chose to analyse *fanfiction.net* since it is the largest repository of *fanfiction* and has also been the subject of extensive research (Black, 2008; Cassany, 2009; Scolari and Guerrero, 2016). The criteria for selecting the corpus has been the number of rewrites and of all these, recent literary series' have been chosen with the idea of analysing their temporal evolution since their inception. For this reason, works such as: *The Chronicles of Narnia* (C.S Lewis, 1950) or *The Lord of the Rings* (Tolkien, 1954), have been discarded, although recent adaptations to film have caused renewed interest in these works.

Data from a total of 995 554 juvenile literary hypertext narratives has been used. Of these, 73% corresponds to *Harry Potter*, 22% to *Twilight*, 4% *Hunger Games* and 1% (a total of 7780 texts) to the *Divergent* series. Crossover texts have been excluded because it is not always clear what their base text is (Ref: Guerrero and Scolari, 2016). Following this, new official publications (belonging to the *canon*), such as film adaptations or spinoffs (such as *Pottermore*) are introduced as an independent variation. This reveals the general tendency and user behaviour in the face of the amplification or development of the hypotext story.

5. Results

Below are the results obtained from analysing the chronological sequence of monthly *fanfiction* output. The X axis shows the momentary highs while the Y axis represents the total number of *fanfics*. The graph

also includes vertical bars representing the publication of new books, films and extras, as well as the average and monthly production quartiles of new hypertexts in the horizontal axis.

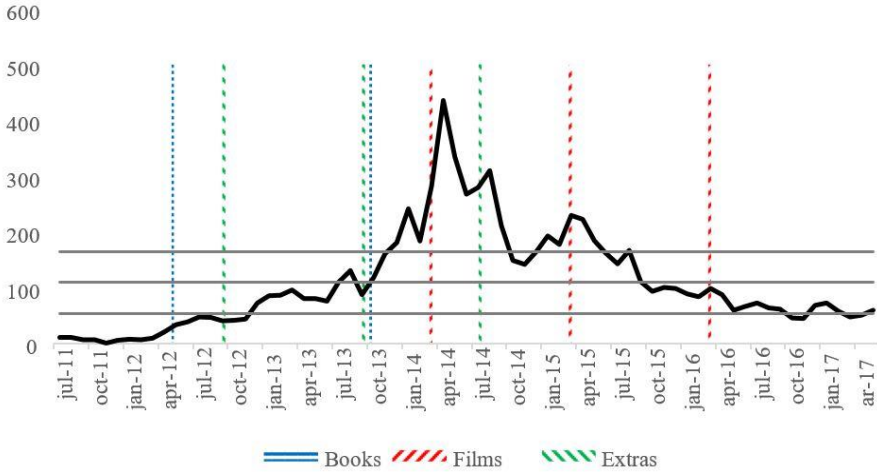


Gráfico 2: Temporal evolution of the creation of new *fanfics* in the *Divergent* series

In the case of the *Divergent* books series 7 780 *fanfics* were registered. The average production was 109.57 initiated per month and the maximum peak of activity reached 436 texts created in March 2014. Following publication of the first book in April 2011, fans barely produced any creative activity. After publication of the second book, *fanfics* gradually increased. The first major spike comes after the final book was released, *Allegiant* (October 2013) which coincided with the second instalment of the collection *Four: A Divergent Collection* (September 2013). This collection consists of the parallel story of a secondary character and is therefore an extra. This all contributed to the number of hypertexts increasing threefold during those months. Shortly afterwards, with the release of the first film in March 2014 *Divergent*, amateur writing output increased further, producing the greatest spike in production. From this point, the number of creative productions reduced drastically until the publication, in July 2014 of the last three books in the *Four* series. This caused a moderate recovery in interest in *fanfic* production. When the marketing campaign for the second film in *The Divergent Series: Insurgent* began, followers' activity gradually picked up until its release. Two months later, activity began to reduce until it settled around the first quartile (54.7). The final film, which

had an audience of less than 45% compared to the 70% of the first, did not significantly alter the downward tendency of hypertexts created in this space.

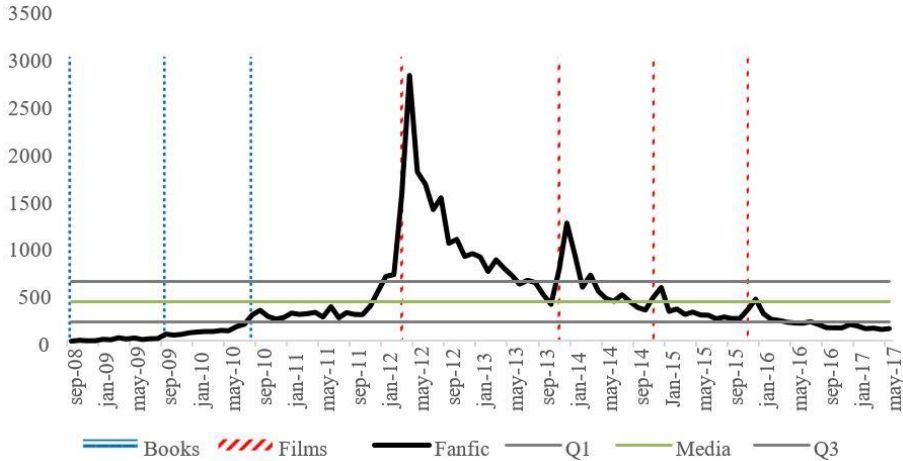


Gráfico 3: Temporal evolution of the Hunger Games series

The Hunger Games series by Suzanne Collins registered a total of 47318 *fanfics*. Evidence of the success of this series on the platform is the 2815 texts written in just one month and an average of 419.7 monthly hypertexts per month. Books in this series instigated a timid production of hypertexts, but *fanfic* production increased notably around the release of the first film in 2012, multiplying by 10 the density of fanfic texts written in just 6 months. Immediately afterwards, fan activity descended notably during 17 consecutive months, until the second film in the series was released in 2013, when interest increased threefold with respect to the previous month. The following releases marginally increased amateur writer production, but the general tendency was consistently downward.

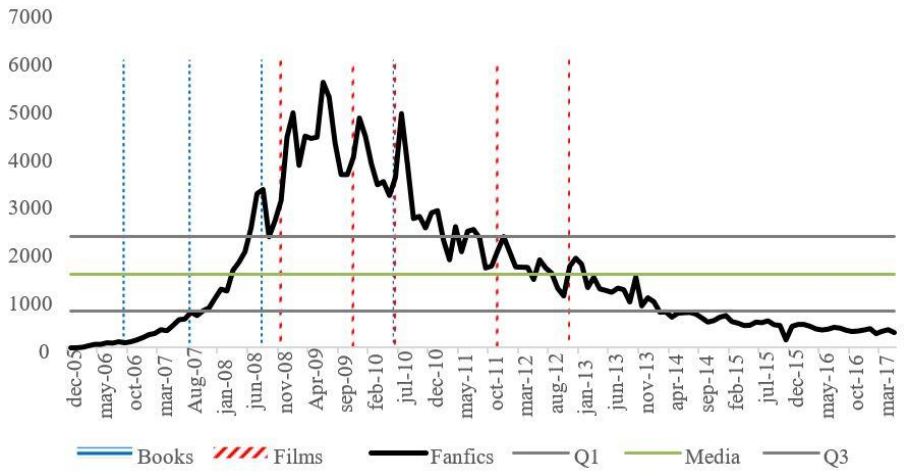
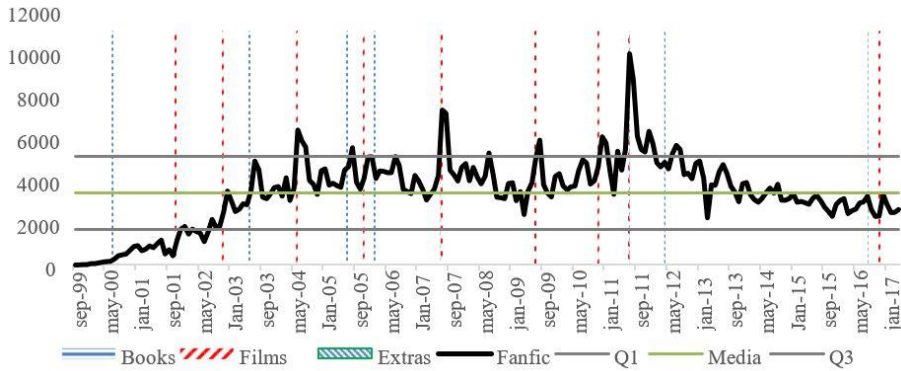


Gráfico 4: Temporal evolution of Twilight Trilogy

Stephanie Meyer's main work, the *Twilight Trilogy* has 214216 hypertexts on this web. Although peak interest has not been as marked as the previous cases, it succeeded in inspiring 5565 new *fanfics* in just one month. The median is 1552.27 hypertexts per month, although no new stories have been published since November 2012. Graph 5 shows that *fanfics* increased exponentially during the first years after publication, with new story production quadrupling between August 2007 (748) and August 2008 (3320). It should be pointed out that an average of 4222 new *fanfics* per month was maintained between January 2009 and July 2010. Finally, writer activity declined after the last book was published, despite the release of the last two films: these did not build on the narrative but were adaptations for the screen.


 Gráfico 5: Temporal evolution of the *Harry Potter* series *fanfics*

As far as the narrative world of *Harry Potter* is concerned, it must be pointed out that it is an exception in every sense, being the best-selling book series in history. The author has over eleven million followers on Twitter and it is the work that has inspired the largest number of *fanfics* with a total of 729487 (and 41351 crossovers). It consists of a wide number of works enlarging the transmedia universe: novels, encyclopaedias, films, stage plays, videogames and webs with exclusive content. Therefore, in this case there are far more variables which cannot be included in this work.

First, it is important to note that *fanfiction.net* was registered in September 1998. Traffic to the web was far less since it was unknown, besides access to the internet was significantly lower. Nevertheless, the immediate effects on the production of *fanfics* caused by each film and novel are interesting. July 2011 was particularly relevant, when the last film version of the series, *Harry Potter and the Deathly Hallows- part 2* was released, which coincided with the *beta* version of *Pottermore*. All this caused the production of new hypertexts to reach over 10000 in just one month.

The decline in the number of *fanfics* created per month has been far less pronounced than in the previous series analysed, and it should be noted that activity has been more or less constant. This is due to the fact that the *Harry Potter* universe has developed not only in books and films, but also in many other media, formats and languages. The *Potterhead* community has also been characterised by intense activity, expressed through different cultural forms: *fanfictions*, *fanart*, *fanfilms*, fan theories, etc.

Lastly, we have analysed whether there are seasonal or monthly differences in each temporal series. No significant differences were found. The month with the most activity in the works analysed was January, with an average 20914 texts compared to the 20732 *fanfics* in October

| Month | Media | Month | Media | Month | Media |
|----------|-------|--------|-------|-----------|-------|
| January | 20914 | May | 20828 | September | 20829 |
| February | 20875 | June | 20834 | October | 20732 |
| March | 20838 | July | 20889 | November | 20778 |
| April | 20892 | August | 20949 | December | 20836 |

Tabla 18: Month and Media

6. Discussion

By analysing the data, we have been able to find the causes of surges in interest, the variations, impact of new content and the precise temporal evolution of new texts created by the followers of these literary series.

In the series' analysed we have shown that amateur writing increases more or less following the publication of new content, particularly following the first film adaptations, which although they don't build on the story, do:

- Reach a much larger audience and increase the fan base,
- Offer followers an interpretation in a different medium, and
- Synchronise fans since films are available for a shorter time than novels.

It may be inferred that *fanfictioners* are loyal followers and fans (*the fandom*) and are the first to not only read and enjoy the narrative content, but also to venture to create and re-write.

In contrast, *fanfic* production gradually decreased after the premieres of the first films, despite the publication of new narrative content. The exception must be *Potterheads* due to the fact that this is a stable, longstanding community with a relatively consistent hypertextual production. This is due to the fact that J. K. Rowling has maintained fans' interest by adding new content to *Pottermore*, conferences, and social media etc.

This means that as transmedia storytelling, *Harry Potter* is found not only in books, films and videogames but is much more dispersed. This makes analysis difficult since new editorial content is constant.

In this sense, it must be pointed out that *fandom* communities tend to be large and united by a strong sense of belonging. However, they are also in a sense, ephemeral: created temporarily around series, works and authors. As soon as the production of new content ceases, they gradually dissolve. Nevertheless, the sense of community remains latent, waiting for new narrative content.

7. Conclusion

Lastly, these vernacular literary practices by juveniles are important sources of motivation and learning in informal settings. Writers try to get their texts read by the greatest number of users and seek to improve their skills, spelling, originality, creativity, loyalty to the hypertext (making them competent readers) and work in collaboration etc. Therefore, they attain greater levels of competence in literary and multimodal skills, the use of digital tools and communication in general. There just remains one question: is this not the goal of formal education? And, how might these vernacular pastimes be linked to learning institutions without damaging their free and informal nature?

8. References

- Aparici, R., & Osuna, S. (2013). La Cultura de la Participación [The Culture of Participation]. *Revista Mediterránea de Comunicación*. 2(4), 137-148. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2.07>.
- Berners-Lee, T., & Fischetti, M. (2009). *Tejiendo la red: El inventor del World Wide Web nos descubre su origen* [Weaving the web: The inventor of the World Wide Web reveals its origin]. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Black, R. W. (2008). *Adolescent and online fan fiction*. Washington DC: Peter Lang.
- Casacuberta, D. (2009). *Creación Colectiva: En Internet el creador es el público* [Collective Creation: On the Internet the creator is the public]. Barcelona: Gedisa.
- Cassany, D. (2009). Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes [Write to the margin of the law:

- vernacular literary practices of Catalan teenagers]. En *Primer Congreso Nacional Leer.es* (pp. 1-43), Madrid, Ministerio de Educación. Retrieved from: <http://leer.es>
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red* [On_line. Read and write on the web]. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2013). ¿Cómo se lee y escribe en línea? [How do you read and write online?]. *RELED Revista Electrónica: Leer, Escribir y Descubrir*, 1(1), 1-24. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10230/21235>
- Chartier, R. (2016, December 4). El mundo digital puede transformar radicalmente la cultura escrita [The digital world can radically transform written culture] *El Observador*. Retrieved from: <http://www.perfil.com/elobservador/el-mundo-digital-puede-transformar-radicalmente-la-cultura-escrita.phtml>
- Cobo, C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* [Invisible Learning. Towards a new ecology of education]. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- García-Roca, A. (2016a). Escenarios virtuales de escritura creativa: claves para el desarrollo de la competencia literaria [Virtual scenes of creative writing: keys for the development of literary competence]. In R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 2490-2496). Barcelona: Octaedro.
- García-Roca, A. (2016b). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital [Reading practices in affinity spaces: participatory forms in digital culture], *Ocnos: Revista de estudios sobre Lectura*, 15(1), 42-51. <http://dx.doi.org/10.18239/ocnos.2016.15.1.979>.
- Gee, J. P., & Hayes, E. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. New York: Routledge.
- Jenkins, H. (1992). *Textual Poaches. Television fans y participatory culture*. London: Routledge.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Cultura: Cultura de la Convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula* [New literacies. Their daily practice and learning in the classroom]. Madrid: Morata.

- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio* [Collective intelligence: for an anthropology of cyberspace]. Washington DC: Organización Panamericana de la Salud.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual* [Educational Investigation. A conceptual introduction]. Madrid: Pearson.
- Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas* [The teenagers of the 21st century. Cultural consumption in a world of screens]. Buenos Aires: Fondos de Cultura Económica de Argentina.
- Scolari, C. A. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva* [Hypermediations: Elements for a Theory of Interactive Digital Communication]. Gedisa: Barcelona.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas Transmedia: cuando todos los medios cuentan* [Transmedia Storytelling: when all media relate]. Barcelona: Deusto.
- Scolari, C. A. (2013). *Hipermediaciones* [Hypermediations] [online version]. Retrieved from <https://hipermediaciones.com/2016/03/13/cultura-participativa-en-la-era-de-lasredes>
- Scolari, C. A., & Guerrero, M. (2016). Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: El caso de los crossovers [Transmedia storytelling and user-generated content: A case study on crossovers]. *Cuadernos.info*, 38, 183-200. <https://doi.org/10.7764/cdi.38.760>

Jóvenes escritores en la red: estudio exploratorio sobre perfiles de *Wattpad*

Anastasio García-Roca y José Manuel de Amo Sánchez-Fortún

Young Writers on Internet: Exploratory
Study on *Wattpad* Profiles

Anastasio García-Roca y José Manuel de Amo Sánchez-Fortín

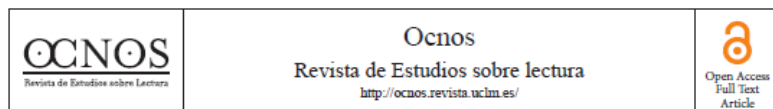
CEPLI 
CENTRO DE ESTUDIOS DE PROMOCIÓN
DE LA DIDACTICA Y LINGÜÍSTICA INGLÉS UCLM

OCNOS

Revista de Estudios sobre Lectura
Vol. 19, n.º 3 año 2019



Foto: J. Bosco. Export on Unsplash



Jóvenes escritores en la red: un estudio exploratorio sobre perfiles de Wattpad

Young writers on the web: an exploratory study on Wattpad profiles

Anastasio García-Roca

<http://orcid.org/0000-0002-2277-3034>
Universidad de Almería

José Manuel De-Amo

<http://orcid.org/0000-0002-5680-2921>
Universidad de Almería

Fecha de recepción:

13/02/2019

Fecha de aceptación:

01/07/2019

ISSN: 1885-446 X
ISSN-e: 2254-9099

Palabras clave:

Escritura creativa;
alfabetización mediática;
habilidades lectoras,
habilidades de escritura;
Intereses lectores; educación
Informal.

Keywords:

Creative Writing; Media
Literacy; Reading Skills, Writing
Skills; Reading Interests;
Informal Education.

Correspondencia:

agr638@ual.es
jmdeamo@ual.es

Resumen

Este artículo explora el perfil general de usuarios de Wattpad, red de lectura social que cuenta con una sección de autopublicación para jóvenes escritores. El campo de interés está centrado en el análisis de las entrevistas escritas voluntariamente entre usuarios de la plataforma en las que se exponen sus reflexiones metaliterarias sobre el proceso creativo y la construcción de su canon de lectura personal. Se ha realizado una investigación descriptiva no experimental para la que se ha contado con un total de 146 entrevistas a escritores publicadas en este espacio de afinidad. Los resultados obtenidos proporcionan una relación detallada de los rasgos identitarios de sus miembros y de las motivaciones que los animan a participar en el marco de las prácticas letradas.

Abstract

This article explores the profiles of people who use Wattpad, a reading social network which includes a self-publishing section for young writers. The analysis focuses on voluntarily written interviews between platform users reflecting on the creative process and the construction of their personal reading canon. A non-experimental descriptive research has been carried out, with a total of 146 interviews with writers published in this affinity space. The results obtained provide a detailed account of the identity traits of Wattpad's members and why they are motivated to participate in this form of literacy practice.

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



Resumen

Este artículo explora el perfil general de usuarios de *Wattpad*, red de lectura social que cuenta con una sección de autopublicación para jóvenes escritores. El campo de interés está centrado en el análisis de las entrevistas escritas voluntariamente entre usuarios de la plataforma en las que se exponen sus reflexiones meta-literarias sobre el proceso creativo y la construcción de su canon de lectura personal. Se ha realizado una investigación descriptiva no experimental para la que se ha contado con un total de 146 entrevistas a escritores publicadas en este espacio de afinidad. Los resultados obtenidos proporcionan una relación detallada de los rasgos identitarios de sus miembros y de las motivaciones que los animan a participar en el marco de las prácticas letradas.

Palabras clave: #EscrituraCreativa; #LecturaSocial; #PrácticasLetradas; #EscenarioDeAfinidad; #InteresesLectores; #AprendizajeInformal.

Abstract

This article explores the profiles of people who use *Wattpad*, a reading social network which includes a self-publishing section for young writers. The analysis focuses on voluntarily written interviews between platform users reflecting on the creative process and the construction of their personal reading canon. A non-experimental descriptive research has been carried out, with a total of 146 interviews with writers published in this affinity space. The results obtained provide a detailed account of the identity traits of *Wattpad*'s members and why they are motivated to participate in this form of literacy practice.

Keywords: #CreativeWriting; #SocialReading; #LiteracyPractices; #AffinitySpaces; #ReadingInterests; #InformalLearning.

1. Introducción

Este trabajo se enmarca en una línea de investigación centrada en las prácticas letradas vernáculas que se generan en entornos digitales. El uso de Internet y la emergencia de nuevas tecnologías han permitido la creación y expansión de espacios de lectura y escritura donde los jóvenes, movidos por los mismos intereses, participan de manera informal (Cassany y Hernández, 2012). Las TIC proporcionan, por consiguiente, un marco motivacional de interacción entre iguales —por lo general— situado fuera de los parámetros que han definido tradicionalmente la cultura escolar.

En estos escenarios, los usuarios pueden producir, compartir o difundir proyectos creativos conjuntos, así como construir su identidad social y desarrollar nuevas formas de gestionar sus relaciones (Gee y Hayes, 2011; Vargas, 2016). Crean comunidad cuando comentan o negocian el significado de textos, en cualquiera de sus formatos, medios y modalidades (Torrego y Gutiérrez, 2018). La lectura se convierte así en conversación social de marcada naturaleza horizontal (Lluch, 2014). El hecho de que estos espacios de afinidad promuevan propuestas de tertulias dialógicas, recomendaciones de libros y escritura creativa contribuye, en gran medida, al desarrollo de la competencia lectora, escritora y literaria de los jóvenes (Vlieghe y Rutten, 2013), a la vez que desempeñan un papel relevante en la promoción de la lectura (Rovira-Collado, 2015). En este sentido, la escuela deja de ostentar el monopolio del libro y la lectura (Lluch, 2017).

Sin embargo, el conocimiento que construyen los jóvenes en estos escenarios no goza de la misma consideración institucional que el aprendizaje promovido en el aula (Pereira, Fillol y Moura, 2019). En el estudio realizado por García Canclini (2015) a universitarios habituados a interactuar con dispositivos electrónicos y a socializarse mediante redes sociales, se pone de relieve que la lectura en pantalla es concebida como lectura genuina; la legítima se reserva a aquellas experiencias de recepción que necesitan intimidad, atención profunda, concentración y el formato código. Se constata una tensión entre las prácticas escolares y aquellas otras favorecidas en las comunidades virtuales (Cassany, 2013). En este sentido, los jóvenes a menudo disocian las competencias que ponen en uso durante la construcción de contenidos en el *fandom* con las actividades y habilidades que se desarrollan en el aula (Tirocchi, 2018).

Entre los modos habituales de usar los artefactos letrados en escenarios virtuales destacan las ampliaciones narrativas en forma de *fanfics*. Se definen como prácticas hipertextuales en las que los usuarios se apropian de textos y juegan con ellos expandiéndolos, modificándolos o rellenando posibles huecos hermenéuticos (García-Roca, 2016). Se trata de una actividad con la que prolongar la experiencia de recepción más allá del canon o universo oficial o autorizado por el autor (Scolari, 2013).

En estos escenarios, se generan nuevos agentes de la comunicación literaria: junto a los escritores y lectores concebidos de manera tradicional, irrumpen figuras o instancias híbridas como comentaristas, calificadores, difusores o lectores beta (García-Roca, 2019). Estas variadas formas de participación generan estructuras de colaboración autoorganizadas basadas en la retroalimentación de los usuarios que desempeñan diferentes roles (*ibib.*). En esta línea, sobresalen plataformas digitales como *fanfiction.net*, *Archive of Our Own* o *Wattpad*.

Desde esta perspectiva, la presente investigación se incardina en una línea de trabajo incipiente orientada hacia la descripción y explicación de los rasgos y modos de comportamiento que conforman la identidad de grupos o comunidades de lectura y escritura en Internet. La identificación de los mecanismos de interacción colectiva en estos escenarios de socialización podría arrojar evidencias acerca de sus potencialidades formativas, explorar la manera de transferirlas al ámbito educativo, así como impulsar propuestas educativas innovadoras que lideren el reto de cambiar el modelo basado en el aprendizaje conectado aprovechando el potencial creativo, productivo y colaborativo del alumnado en comunidades virtuales.

2. *Wattpad*

La web de *Wattpad* y su aplicación móvil, más que un repositorio de libros, constituyen una red social de apasionados por la lectura y escritura creativa. Por un lado, los lectores tienen la posibilidad de leer numerosos textos categorizados por su temática principal y agruparse en función de sus intereses relacionados con subgéneros literarios (Establés, Guerrero-Pico y Contreras-Espinosa, 2019). Todo ello contribuye a confeccionar, en función del algoritmo empleado y desarrollado a partir de las lecturas, comentarios y votaciones, las recomendaciones personalizadas y los *rankings* generales de la plataforma.

Con respecto a los creadores, se les ofrece la posibilidad de publicar y compartir de una manera rápida y sencilla historias, recibir *feedback* de sus textos o comentarios y relacionarse con otros autores o lectores. No existen requisitos específicos para publicar, ni tampoco censura al no existir rendimiento económico. Se otorga a sus usuarios de una gran libertad creativa (Bold, 2018). Además, al compartir sus capítulos a medida que se van acabando, los escritores mantienen una comunicación menos vertical. Desde esta perspectiva, los lectores pueden influir directamente en el desarrollo de la trama, caracterización de los personajes o profundización en aspectos específicos del plano de la expresión. La propia plataforma, en este sentido, facilita y promueve este tipo de interrelaciones mediante la creación de comunidades y foros integrados.

Por otra parte, debe indicarse que *Wattpad* posee más de cien millones de descargas solo en *Google Play*, con una media de 4.6 estrellas obtenidas (sobre 5) con los votos de más de 3 millones de usuarios. Además, supera los 6.6 millones de seguidores en *Facebook* y los 600000 en *Twitter* e *Instagram*. Según datos estimativos de la aplicación, se registran más de 130000 nuevos usuarios al día y se reciben más de 55 millones de visitas al mes. Son cifras que avalan la popularidad de este espacio de participación social y lo posicionan como una de las comunidades de lectura y escritura creativa más frecuentadas y activas en Internet.

Asimismo, la notoriedad que adquieren muchas de sus historias editadas es tal que acaban siendo traducidas a numerosas lenguas y publicadas por prestigiosas editoriales de alcance internacional. Puede citarse como ejemplo el caso de la saga *After*. Su autora, Anna Todd, comenzó a la edad de 25 años a compartir en *Wattpad* un *fanfic* sobre Harry Styles, el cantante de la banda británico-irlandesa *One Direction*. Se trata de un fenómeno social de superventas que ha propiciado, incluso, el rodaje de una película, estrenada en 2019.

A pesar de las cifras relacionadas con la participación de los jóvenes en esta y otras plataformas, la institución educativa no ha incorporado aún en sus propuestas curriculares estas dinámicas, debido posiblemente a que siguen legitimándose, en parte, la lectura en texto impreso y la selección del canon literario como garantes de la educación literaria (García-Canclini, 2015).

Sin embargo, existen numerosas zonas de convergencias entre las actividades que se desarrollan en *Wattpad* —y otras comunidades virtuales— y las fomentadas en la escuela. De hecho, se ha constatado que son espacios ecológicos en los que se generan no solo procesos de interacción aparentemente más democráticos (Bold, 2018), sino también aprendizajes relevantes que redundan en el desarrollo de la competencia lectora y literaria (Polo, 2018). Las convicciones epistemológicas referidas a la lectura y al conocimiento legítimo o digno de ser aprendido obstaculizan, en cierta manera, la integración de las prácticas letradas vernáculas (Cassany, 2013) en el sistema educativo: son consideradas productos de escaso capital simbólico, cultural y, en especial, literario. Los jóvenes perciben que las habilidades y acciones que movilizan o desarrollan gracias a su participación en el *fandom* no tienen vinculación alguna con el mundo académico (Tirocchi, 2018). A este respecto, se hacen necesarias investigaciones que revisen el sistema de creencias que sustenta la institución educativa (García-Canclini, 2015) y examinen, en este campo, la realidad de las comunidades en línea.

La escuela infravalora las prácticas letradas vernáculas de sus estudiantes

Recientes estudios de carácter internacional coinciden en definir a *Wattpad* como un espacio privilegiado para el fomento y la promoción de la lectura y la escritura (Jimenez, 2017; Tirocchi, 2018). Sus usuarios son jóvenes en edad de estar cursando Educación Secundaria Obligatoria (Botzakis,

2014; Jimenez, 2017) y desarrollan una amplia y variada gama de interacciones entre iguales. Mediante la promoción de estos intercambios sociales, la plataforma favorece las reflexiones metaliterarias, la construcción social de un conocimiento compartido sobre el código literario y la capacidad de negociar el significado de lo leído.

En este sentido, se hacen necesarias investigaciones cuantitativas y cualitativas que se centren en el fenómeno de la lectura en un mundo hiperconectado y, más concretamente, exploren los rasgos distintivos de los grupos de lectores y escritores (Millán, 2016). Aportarán conocimiento valioso, por un lado, sobre la influencia de los medios digitales en la construcción identitaria de los individuos y, por otro, sobre los mecanismos de experimentación y aprendizaje colaborativo que en estos espacios

se promueven, así como la manera en que se genera una actitud positiva hacia la alfabetización.

Una vez establecidas las bases teóricas del estudio, contextualizadas en las investigaciones precedentes, se ha determinado el objetivo general:

- Identificar el perfil de usuario de la comunidad de *Wattpad*.

Este se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Extraer los datos sociodemográficos de los usuarios de *Wattpad*.
2. Explorar las motivaciones y razones por las que escriben en la plataforma de escritura creativa.
3. Analizar los perfiles de los escritores como medios de promoción de sus obras.

3. Método

En esta investigación se ha realizado una exploración descriptiva en la que se examina un fenómeno poco conocido. Describir el perfil de usuario permite dar respuesta a las interrogantes que han dado origen a este trabajo y que están relacionados con los procesos metaliterarios de expresión creativa de los participantes, así como con los mecanismos de interacción comunicativa desarrollados en la plataforma (McMillan y Schumacher, 2005).

Se trata, además, de una investigación descriptiva no experimental que se vincula al análisis de la situación actual y las relaciones, actitudes, comportamientos, así como de otras características específicas de un grupo de participantes.

En cuanto al instrumento de recogida de datos y análisis, se ha hecho uso de una metodología mixta o híbrida en la que se han codificado y categorizado las entrevistas mediante un análisis discursivo con categorías y códigos emergentes, para lo cual se ha hecho uso del *software Atlas.ti 8.4.2*. Esta codificación y categorización se ha exportado y analizado con ayuda del programa estadístico *SPSS 25*.

Los artefactos objeto de estudio son entrevistas escritas en español y realizadas voluntariamente entre usuarios de la plataforma virtual de escritura creativa *Wattpad*. Determinados miembros se ofrecen como

entrevistadores con el fin de que otros miembros de la comunidad —en este caso, escritores— participen. De este modo, los autores *amateurs* o aspirantes consiguen no solo aumentar su visibilidad en la web, sino también facilitar una información más personal a sus lectores y alcanzar el estatus deseado de auténticos creadores con reconocimiento social. No obstante, se cuenta con el inconveniente de que no se ha tenido la posibilidad de seleccionar las preguntas en las entrevistas, sino que debe navegarse entre las diferentes intervenciones y seleccionar aquellas con mayor cantidad de información relevante para la consecución de los objetivos propuestos.

Si bien es cierto que no existe un modelo único de entrevista, las preguntas giran en torno a tres grandes dimensiones: a) Relación con *Wattpad*; b) Oficio de escritor y c) Gustos culturales. La primera está centrada en cuestiones vinculadas a preferencias literarias, sentimiento de pertenencia, tipo de interacciones con seguidores y funcionalidad formativa de la plataforma. Las preguntas inscritas en la segunda dimensión se asocian al proceso de creación: selección del género, uso de técnicas y recursos narrativos, referentes literarios, inspiraciones, futuros proyectos... El último bloque está orientado a describir los hábitos y preferencias culturales de los entrevistados: libros, películas, música, etc. Se trata de una red de temas que muestra nítidamente los intereses específicos de los escritores miembros de esta comunidad letrada.

La categorización de las entrevistas y el procesado de los datos nos han permitido establecer las siguientes variables de interés cuyo orden seguiremos en la exposición de los resultados:

- Datos sociodemográficos: edad, sexo, país de residencia, etc.
- Razones y motivaciones para escribir en la plataforma.
- Posición que ocupa en el grupo social: número de lectores, seguidores en redes sociales, etc.
- Hábito lector y escritor: número de obras publicadas, listas de lecturas, tiempo de dedicación, etc.

Si bien es verdad que la plataforma arrojó más de 8000 resultados diferentes cuando se introdujo la palabra clave “entrevista”, esta investigación se ha centrado en el estudio de la situación en países hispanohablantes. El corpus de análisis está formado por 146 entrevistas a usuarios de *Wattpad*. Para la selección de las entrevistas se ha seguido un

muestreo no probabilístico basado en el principio de conveniencia, ya que se han elegido aquellas intervenciones que son más satisfactorias para las necesidades específicas de la investigación (Cohen y Manion, 1990).

4. Resultados

A pesar de que los diferentes entrevistadores utilizan, en sus preguntas, un registro aparentemente formal, las respuestas de los escritores muestran el uso de un tono más informal. Es apreciable por el uso abundante de emoticonos, expresiones coloquiales del lenguaje oral, interjecciones propias y escasa atención prestada a la adaptación a la situación y contexto comunicativo. Esto no implica que los usuarios posean un bajo nivel de desarrollo de la competencia escritora: en sus perfiles personales de las plataformas e historias publicadas, se constata un mayor nivel de corrección, cohesión, coherencia y corrección textuales. En este sentido, el registro comunicativo de las interacciones cambia en las cuestiones relativas a sus textos y los entrevistados responden con mayor corrección y formalidad: inspiraciones, elementos comunes, análisis, adelantos, explicaciones del proceso de creación, etc.

4.1. *Datos sociodemográficos de los escritores*

Se han tomado datos de escritores de 19 países diferentes de habla hispana. Del total de la muestra, destacan España (18.89%), Argentina (17.48%) y México (17.48%); entre los tres suman el 53.8% del total de las entrevistas. Todos los usuarios, con independencia de su procedencia o país de residencia, poseen un sentimiento de pertenencia a un mismo grupo o espacio virtual donde desarrollar su potencialidad creativa.

| País | N | Porcentaje |
|-----------------|----------|-------------------|
| España | 27 | 18.89 |
| Argentina | 25 | 17.48 |
| México | 25 | 17.48 |
| Perú | 9 | 6.29 |
| Chile | 9 | 6.29 |
| Colombia | 8 | 5.59 |
| Otros | 29 | 20.29 |
| No especificado | 11 | 7.69 |

Tabla 19: Distribución de los participantes según su país de residencia

Con respecto al sexo de los entrevistados, se ha hallado menos diversidad: el 87.9% de las entrevistas están respondidas por chicas frente al 12.1% que representan los hombres. Se evidencia, en este sentido, una diferencia manifiesta en cuanto a la implicación, compromiso y participación de los miembros en la plataforma.

Debe indicarse que son escritores jóvenes, con edades comprendidas entre los 9 y los 33 años ($R=24$). La media se sitúa prácticamente en los $\bar{X}=17$ años. En relación con la mediana, se ha obtenido el valor de $m_e=16$ años, lo que indica que, al menos, la mitad de los participantes posee edad de cursar la Educación Secundaria Obligatoria, atendiendo al sistema educativo español. Resulta pertinente señalar que las entrevistas analizadas son protagonizadas por usuarios con cierto grado de experiencia en la plataforma, ya que han autopublicado más de una obra. Por ello, si se compara la edad actual con la de inicio en *Wattpad*, se aprecia que la media se sitúa en $\bar{X}=2.5$ años por debajo de la edad actual. En este caso, la mediana se encuentra en $m_e=14$ años y el tercer cuartil en 16.75.

| | | Edad actual | Edad de Inicio en <i>Wattpad</i> |
|-------------|----------|-------------|----------------------------------|
| Media | | 16.93 | 14.54 |
| Mediana | | 16 | 14 |
| Percentiles | 25 | 14 | 12 |
| | 50 | 16 | 14 |
| | 75 | 18.75 | 16.75 |
| N | Válido | 124 | 48 |
| | Perdidos | 22 | 98 |

Tabla 20: Índices de tendencia central según la edad actual y de inicio en la plataforma

Asimismo, los usuarios señalan que empezaron a escribir incluso antes de conocer *Wattpad*. Unos en diferentes plataformas, otros de forma privada. La *media* se sitúa en $\bar{X}=12$ años y la *mediana* en $m_e=12$. De modo que, para la mayoría de estos usuarios experimentados, su entrada en la web o aplicación fue posterior a su deseo de escribir.

| | | ¿Cuándo empezaste escribir (edad en años)? | ¿Hace cuánto escribes (meses)? |
|-------------|----------|--|--------------------------------|
| Media | | 12 | 55.61 |
| Mediana | | 12 | 48 |
| Percentiles | 25 | 10 | 24 |
| | 50 | 12 | 48 |
| | 75 | 14 | 81 |
| N | Válido | 63 | 64 |
| | Perdidos | 83 | 82 |

Tabla 21: Índices de tendencia central según la edad de inicio en la escritura creativa

4.2. Razones y motivaciones

Desde una perspectiva cualitativa, debe indicarse que la motivación de los jóvenes por escribir en la plataforma viene determinada, en gran medida, por un sentimiento de pertenencia a un grupo constituido en torno a la pasión por la literatura. Al interactuar en ella, sus usuarios establecen asociaciones positivas con la creación literaria, con los procesos de comprensión e interpretación textuales, así como con otras formas de generar contenido en Internet. *Wattpad*, en este sentido, se percibe como una red social que promueve acciones letradas de un modo horizontal, simétrico y sin propuestas coercitivas. Sus miembros se sienten parte integral de una comunidad prestigiada y de relevancia social con la que tejen lazos afectivos a partir de experiencias individuales y colectivas entre iguales que se ayudan mutuamente y comparten valores comunes. De esta forma, se construyen rasgos identitarios alrededor de lo literario, a la vez que se potencia un clima de inclusión, confianza y apoyo que propicia mayor grado de compromiso e implicación. Participar en este escenario confiere a sus miembros valor social y simbólico: los *wattpaders* consiguen notoriedad, reputación, crédito o influencia cuando, en el interior de la red de relaciones, desarrollan propuestas creativas que alcanzan gran visibilidad y obtienen el respaldo o apoyo del mayor número de usuarios.

4.3. Posición que ocupa en el grupo social

En cuanto a la cantidad de historias publicadas, puede señalarse que estos usuarios tienen, de media, 7 obras publicadas. Se ha encontrado una correlación estadísticamente significativa y positiva en el nivel .000 con un grado de significación de .366 ($r_p = .366$, $p < .000$) entre el número

de obras y el número de redes sociales indexadas. Las redes sociales sirven como medio de promoción social de las obras escritas.

Los escritores visibilizan en redes sociales con objeto de aumentar el número de lectores potenciales. Desde esta perspectiva, se han encontrado dos modelos diferentes de uso: los usuarios con pocos seguidores comparten sus redes sociales personales, mientras que las creadas solo para la difusión de sus textos han sido eliminadas, abandonadas o mantenidas con poca actividad. Por otro lado, los escritores reconocidos utilizan perfiles específicos para su promoción, centrándose en una de sus obras o en su figura del escritor. En cualquier caso, más del 64% de los usuarios enlazan sus redes sociales con la plataforma. En este sentido, destacan *Facebook* (utilizada por el 42% de los entrevistados), *Twitter* (por el 33%) o Blogs personales e *Instagram* (por el 17%). Menos frecuentadas son redes sociales como *YouTube* (en la que comparten *booktrailers* de sus obras escritas), *Pinterest* o *Tumblr* (difunden *fanarts* de sus historias) y *Ask* en la que se ofrecen para responder cuestiones planteadas por sus lectores.

Por lo que respecta a los seguidores de los usuarios analizados, la media se sitúa en 9242. Las entrevistas han sido realizadas por miembros de la comunidad que tienen entre 16 y 154000 seguidores. Son *wattpaders* con experiencia ya no solo medida por el tiempo en la plataforma, sino también por su activa participación y por la influencia que ejercen en su amplio lectorado.

| | | Obras | Lecturas | Seguidores |
|-------------|----------|-------|----------|------------|
| Media | | 6.98 | 4.14 | 9242.41 |
| Mediana | | 5 | 4 | 550.5 |
| Percentiles | 25 | 3 | 2 | 132 |
| | 50 | 5 | 4 | 550.5 |
| | 75 | 8 | 6 | 4725 |
| N | Válido | 130 | 129 | 146 |
| | Perdidos | 16 | 17 | 0 |

Tabla 22: Índices de tendencia central según obras escritas, lecturas favoritas y seguidores de los participantes

Como se ha adelantado, los investigadores no han tenido la posibilidad de seleccionar las preguntas debido a que se han analizado las

entrevistas realizadas y publicadas por los usuarios. En 32 de las 146 entrevistas las respuestas explicitan los motivos por los que les gusta escribir en *Wattpad*: 15 entrevistados aducen que la motivación viene determinada por ser los creadores de una historia que no será evaluada por usuarios jerárquicamente superiores. Esta libertad creativa y la ausencia de estructuras de poder rígidas son algunas de las características de esta red social de lectura. Además, 2 usuarios han indicado que les motiva recibir retroalimentación por parte de los lectores: en forma de votos, comentarios, recomendaciones, etc. (motivación extrínseca). Por último, 15 entrevistados han afirmado que escriben porque les gusta sin saber concretar el porqué.

| ¿Qué es lo que más te gusta de escribir en <i>Wattpad</i> ? | | Frecuencia | Porcentaje |
|---|--|------------|------------|
| Válido | Libertad. Ser el creador de la narrativa | 15 | 10.3 |
| | Retroalimentación. Recibir votos y comentarios | 2 | 1.4 |
| | Motivación intrínseca | 15 | 10.3 |
| | Total | 32 | 21.9 |
| Perdidos | Sistema | 114 | 78.1 |
| Total | | 146 | 100 |

Tabla 23: Frecuencia y porcentaje de las principales razones por las que son usuarios de *Wattpad*

Ha resultado pertinente indagar en cómo han conocido *Wattpad* y por qué han acabado siendo escritores *amateurs*. El 26% la ha hallado por casualidad mientras navegaba por Internet o buscaba aplicaciones similares. Debe destacarse que el 41.1% de los usuarios se ha introducido en ella gracias a otros *wattpaders* de su entorno más inmediato, por ejemplo, “Una amiga me habló de él” [7:3], “Gracias a mi hermana :D” [7:5] “Gracias a mi mejor amiga” [7:6]. Además, el 13.7% de los participantes han descubierto la web a través de las redes sociales: “Fue porque vi en *Facebook* que una chica había publicado algo en *wattpad*” [7:8] y “Descubrí *Wattpad* gracias a una chica que sube *fancis* en *Youtube* y aquí en *Wattpad*” [7:10]. Por tanto, la introducción en *Wattpad*, para más de la mitad de los entrevistados, se debe a la recomendación directa de las amistades. Lo que refuerza aún más el carácter social de la escritura creativa.

¿Cómo conociste *Wattpad*?

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|----------|--------------------------------|------------|------------|
| Válido | Casualidad. Buscando lecturas. | 38 | 26 |
| | Buscando <i>apps</i> | | |
| | Amistades | 60 | 41.1 |
| | Redes sociales | 20 | 13.7 |
| | Otras webs similares | 7 | 4.8 |
| | Total | 125 | 85.6 |
| Perdidos | Sistema | 21 | 14.4 |
| Total | | 146 | 100 |

Tabla 24: Frecuencia y porcentaje de las respuestas de cómo descubrieron la comunidad

4.4. *Hábitos lectores y escritores*

Se constata que los escritores muestran, a lo largo de este periodo de participación, un interés progresivo por perfeccionar y mejorar constantemente las historias que publican. Se concibe como un proceso holístico de autoevaluación. En ocasiones, llegan a suprimir por completo proyectos consolidados. Los entrevistados señalan que, a lo largo de su participación en la plataforma, han madurado y desarrollado sus competencias lectora, escritora y literaria. Una entrevistada afirma que ha borrado historias por las siguientes razones:

antes tenía como cinco publicadas pero decidí eliminar cuatro de ellas, porque obviamente tu nivel de escritura no es lo cuando tienes 14 años, que 3 años después. Hay obras que se pueden arreglar con una corrección y edición, pero hay algunas que simplemente no se pueden arreglar, necesitan una reescritura completa. [1:2]

En este proceso, también influye la interacción de otros usuarios: a través de una participación explícita (comentarios y votos) o de una manera más silente (lecturas o visitas). Los escritores utilizan y valoran esta retroalimentación cualitativa y cuantitativa a la hora de desarrollar la trama argumental, profundizar en los personajes, embellecer el estilo, etc. De

esta forma, se fomentan formas más horizontales de comunicación literaria.

Llegan incluso a rechazar sus primeros textos: “Fue una de las primeras que escribí..., siento vergüenza ajena” [3:3] y “Era MUY Cliché, la Borre así que...Mejor no la Nombro” [4:14]. En este sentido, una de las principales razones por las que eliminan textos se debe a la (auto)identificación de lugares comunes en su producción literaria que generan estructuras narrativas predictivas. El cliché, en este contexto, se entiende como un procedimiento narrativo en el que se reproduce (o plagia) una fórmula exitosa. Algunos usuarios le atribuyen una carga negativa: “sé que con el tiempo (a medida que se adquiere experiencia y madures) se darán cuenta de que escribir lo mismo que otras personas está mal” [2:9] o “Realmente es algo que no me gusta, para nada. El cliché es algo que lastimosamente abunda acá en *Wattpad*, y para pena de muchos; es lo que más se lee” [6:11]. No obstante, se considera un punto de partida y de inspiración o una etapa inicial de formación en la escritura. Según los entrevistados, estas historias estereotipadas alcanzan mayor éxito de lecturas en la plataforma.

Asimismo, se han codificado y categorizado las respuestas que daban los escritores referidas a las temáticas sobre las que preferían escribir. Al tratarse de jóvenes (con una edad media de 17 años), predominan, por un lado, las historias que exploran relaciones amorosas entre sus personajes y, por otro, las narraciones que se amoldan a las convenciones genéricas de la literatura fantástica.

En este espacio de afinidad, la escritura creativa se convierte en una verdadera pasión que une a sus miembros. Esta afición adquiere tal relevancia que el 22% de los participantes a los que se les ha preguntado por su futuro profesional reconoce que desearía dedicarse a algo relacionado con la lectura y escritura: escritores, periodistas, editores, estudiar filología. Además, un 29% considera que, aunque actualmente la percibe como un pasatiempo, no descarta la posibilidad de trabajar de convertir su actual afición en su trabajo.

5. Discusión y conclusión

El presente estudio ha permitido comprobar que *Wattpad* es una comunidad virtual de escritores y lectores fundamentalmente formada por usuarias jóvenes y adolescentes: se unen a la plataforma con apenas 14 años. Este resultado coincide con las investigaciones realizadas por Black

(2008), Jiménez (2017) y de Botzakis (2014). Se trata, en cualquier caso, de jóvenes en edad escolar que dedican su tiempo libre a la escritura y lectura literarias de forma lúdica y voluntaria en contextos informales.

A pesar de concebirse como una comunidad variada conformada por individuos de numerosas nacionalidades, la muestra se localiza principalmente en España, México y Argentina. Al ser un escenario virtual que reúne a usuarios que comparten el gusto, interés y pasión por la lectura, dejan de ser relevantes variables como la de país de residencia, sexo, edad, etc. A esta misma conclusión llegan Gee y Hayes (2011) cuando indican que los miembros del espacio de afinidad no se agrupan por edades o niveles de desempeño o de formación académica.

Debe ponerse de relieve que en esta comunidad la lectura y la escritura adquieren una dimensión mucho más social (Vlieghe y Rutten, 2013). Los resultados cualitativos corroboran que la participación de los jóvenes en *Wattpad* delimita su identidad social y expande las formas de gestionar sus relaciones personales. Sus rasgos identitarios se construyen sobre la base de intereses, objetivos y valores comunes: los relacionados con la literatura. Son miembros de una comunidad donde la interacción no viene condicionada por una estructura vertical que coarta su libertad creativa, sino por la confianza y la ayuda mutua entre iguales, así como por el capital social (visibilidad, fama, relevancia...) que genere su obra entre los miembros de la red. Se forman así fuertes lazos afectivos con la plataforma y con sus usuarios que los motivan para adquirir mayor compromiso e implicación en las prácticas letradas. A conclusiones parecidas llegan Vizcaíno-Verdú, Contreras-Pulido y Guzmán-Franco (2019) en su estudio sobre *BookTube*, ya que lo definen como un espacio de afinidad vinculado a la opinión entre pares y a la reflexión sobre la producción literaria, en el que se produce aprendizaje informal relacionado con la formación lectora.

A esto hay que añadir que, en el desarrollo de su producción creativa, conocen a gente nueva e invitan a sus pares más cercanos a formar parte de la comunidad letrada. Estos resultados coinciden con las conclusiones obtenidas en el trabajo de Davies (2017), donde se analiza la producción colaborativa en *Wattpad*. Al igual que ocurre con otras plataformas de escritura creativa como *fanfiction.net*, las historias románticas y fantásticas son las predominantes (Jenkins, 2008; García-Roca, 2019).

En cuanto al plano de la expresión, se ha comprobado que no solo se esfuerzan por relatar de manera correcta sus historias, sino que también tratan de desarrollar su competencia narrativa de diversas formas: retroalimentación con sus lectores, tutoriales de escritura creativa, la interacción en redes sociales, etc. En este sentido, autoevalúan, editan y mejoran sus historias de forma constante (García-Roca, 2019).

Asimismo, la labor de promoción y difusión de sus textos a través del uso de redes sociales está integrada entre las funciones de creación textual. Es destacable, en este sentido, la elaboración de elementos epitextuales como *booktrailers*, portadas, entrevistas, etc. (Lluch, Tabernero-Sala y Calvo-Valios, 2015; Rovira-Collado, 2017).

Los resultados obtenidos permiten concluir que la plataforma favorece la formación lectora y escritora en contextos informales. En primer lugar, se atribuye a la lectura en red fuertes implicaciones lúdicas, intelectuales, sociales y afectivas. Este hallazgo, coincide con Tirocchi (2018) en que *Wattpad* es un medio que satisface las necesidades emocionales, sociales y cognitivas de los participantes. Durante el proceso, los escritores siguen un itinerario personal de aprendizaje basado en la retroalimentación entre lectores, escritores y figuras híbridas. En este sentido, se confirma que en *Wattpad* se genera un complejo sistema autorregulado de colaboración en el que sus miembros desempeñan diferentes roles dentro del proceso de recepción y creación textual (García-Roca, 2019; Reborá y Pianzola, 2018): además de las instancias clásicas de la comunicación literaria (escritor y lector), aparecen mediadores, comentaristas, seguidores, difusores, etc.

Entre las limitaciones del estudio, puede destacarse el hecho de no haber podido elegir las preguntas de las entrevistas. Sin embargo, esta restricción no ha impedido conocer a los usuarios de esta plataforma para iniciar la elaboración de un instrumento *ad hoc*. Además, se han abierto nuevas líneas de investigación en las que sería interesante profundizar:

- Profundizar en los hábitos de lectura y escritura de los usuarios.
- Describir el canon de lectura personal.
- Determinar qué motivación (intrínseca o extrínseca) los lleva a escribir.

- Analizar el proceso de aprendizaje personal (PLE) de los escritores *amateurs*.
- Indagar en el papel que ha desempeñado la escuela en ese proceso y qué relación, si la hubiere, guarda con la dinámica de la plataforma.

6. Notas

Todos los datos han sido anonimizados con objeto de facilitar el borrado de la huella digital de los usuarios analizados.

7. Referencias

- Black, R. (2008). *Adolescents and online fan fiction*. New York: Peter Lang.
- Bold, R. M. (2018). The return of the social author: Negotiating authority and influence on Wattpad. *Convergence*, 24(2), 117-136.
- Botzakis, S. (2014). Visual and Digital Texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(6), 503-505.
- Cassany, D. (2013). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Cassany, D. y Hernández, D. (2012). ¿Internet: 1; Escuela: 0? CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 14, 126-141.
- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Davies, R. (2017). Collaborative Production and the Transformation of Publishing: The Case of Wattpad. En G. James, y G. Alessandro, *Collaborative Production in the Creative Industries* (pp. 51-68). Westminster: University of Westminster Press.
- Establés, M. J., Guerrero-Pico, M. y Contreras-Espinosa R. S. (2019). Jugadores, escritores e influencers en redes sociales: procesos de profesionalización entre adolescentes. *Revista latina de Comunicación Social*, 74, 214-236. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1328>.
- García-Canclini, N. (2015). *El mundo entero como lugar extraño*. Barcelona: Gedisa.
- García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos: Revista de Estudios sobre lectura*, 15(1), 42-51. <https://doi.org/10.18239/ocnos>

- García-Roca, A. (2019). Los fanfictions como escritura en colaboración: modelos de lectores beta. *El profesional de la información*, 28(3), 1-12. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.04>.
- Gee, J., y Hayes, E. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. London and New York: Routledge.
- Jimenez, J. J. (2017). Leisure Activities and Hobbies Preferred by Third Year College Students. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(2), 21-25.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 11, 7-20. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2014.11.01>
- Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En G. Lluch y F. Cruces (eds.) *¿Cómo leemos en la sociedad digital? lectores, "BookTubers" y prosumidores* (pp. 31-51). Barcelona: 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. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.1>
- Pereira, S., Filloi, J., y Moura, P. (2019). El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal. *Comunicar*, 58(1), 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>.
- Polo, N. D. (2018). Lectoescritura juvenil en tiempos de narraciones transmedia. *Comunicación y Sociedad*, 33, 41-64.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Millán, J. (2016). *La Lectura en España. Informe 2017*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Rebora, S. y Pianzola, F. (2018). A New Research Programme for Reading Research: Analysing Comments in the Margins on Wattpad. *Digitalcult*, 3(2), 19-36.
- Rovira-Collado, J. (2015). Redes sociales de lectura: del libro de caras a la LIJ 2.0. *Investigaciones sobre lectura*, (3), 106-122.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Tirocchi, S. (2018). Wattpad. En C. A. Scolari (ed.) *Teens, Media and Collaborative Cultures* (pp. 93-87). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

- Torrego, A., y Gutiérrez-Martín, A. (2018). El consumo literario como experiencia compartida en entornos transmedia. El caso de El Club de los incomprensidos. *Revista mediterránea de comunicación*, 9(2), 1-10. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.2.7>.
- Vargas, A. (2016). Redes sociales, literacidad e identidad(es): el caso de Facebook. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(1), 11-23. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n1.9415>.
- Vizcaíno-Verdú, A., Contreras, P., y Guzmán-Franco M. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El BookTuber. *Comunicar*, 27(59), 95-104. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>.
- Vlieghe, J., y Rutten, K. (2013). Rhetorical Analysis of Literary Culture in Social Reading Platforms. *Comparative Literature and Culture*, 15(3). <https://doi.org/10.7771/1481-4374.2244>.

Creative writing on Wattpad: user analysis
and training possibilities

Anastasio García-Roca

Escritura creativa en Wattpad: análisis de
los usuarios y posibilidades formativas

Anastasio García-Roca

Aloma

Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport



En evaluación

Abstract

Wattpad is the most important creative writing platform in the world on which millions of users whose nexus is their fondness for reading and writing meet monthly. This research work aims to describe and learn about *Wattpad* writers. Thus, an *ad hoc* questionnaire with closed and open-ended questions has been designed and applied to 351 users of the platform. The results show that these are mainly young school-age girls and adolescents from different countries. Furthermore, these users have a well-developed reading and writing habit to which they attach social, intellectual and emotional involvement. Both the access and the continued use of the platform is primarily due to social reasons. In addition, based on feedback from readers, writers and hybrid figures, users feel a sense of community. Therefore, it is a unique space with numerous implications for institutionalised education and training in reading, writing and literature.

Keywords: #Wattpad, #Reading, #CreativeWriting, #In-formalEducation, #Literacy, #DigitalLiterature.

Resumen

Wattpad es la plataforma de escritura creativa más importante del mundo en la que se reúnen diariamente millones de usuarios cuyo nexo de unión es la afición por la lectura y escritura. En este trabajo de investigación se ha tratado de describir y conocer a los escritores de *Wattpad*. Para ello, se ha diseñado un cuestionario *ad hoc* con preguntas abiertas y cerradas que se ha aplicado a 351 usuarios de la plataforma. Los resultados muestran que se trata, principalmente, de chicas jóvenes y adolescentes de diferentes países en edad escolar. Además, estos usuarios poseen un desarrollado hábito lector y escritor al que le atribuyen implicaciones sociales, intelectuales y emocionales. Tanto el acceso como la permanencia en la plataforma se debe, fundamentalmente, a razones sociales. A esto hay que añadir que se genera entre los usuarios un sentimiento de comunidad basado en la retroalimentación de lectores, escritores y figuras híbridas. Se trata, por tanto, de un espacio único con numerosas implicaciones para la educación institucionalizada y la formación lectora, escritora y literaria.

Palabras clave: #*Wattpad*, #Lectura, #EscrituraCreativa, #EducaciónInformal, #Alfabetización, LiteraturaDigital.

1. Introduction

It is still early to observe the cultural changes that the digital age is promoting in school. Undoubtedly, in this sense, they begin to review the main learning theories (behaviorism, cognitivism and constructivism) and develop new explanations adapted to the complex reality, uncertain and changing as the current: connectivism (Siemens 2004), navigation (Brown, 2005), etc. Be that as it may, interesting research based on online education is being developed: eLearning, mass open online courses, etc.

From this perspective, connected learning would cease to be conceived as a complement to formal education to become true opportunities for the integral development of students. Unlike the institutional scenarios, in informal education there is no definition of the content organization criteria, nor the establishment of objectives nor the determination of spatio-temporal coordinates (Lázaro, 2001).

Adell and Castañeda (2010) categorize these scenarios into three major tools and strategies: reading, reflection and relationship. However, our interest in this article has focused especially on the latter. The Network promotes the creation of spaces of affinity, in terms of Gee and Hayes (2012), virtual scenarios that allow and enhance the formation of groups of Internet users around an interest, goal or passion. The convergence of these users, therefore, is an affinity that acts as a cornerstone (García-Roca, 2019). This is especially relevant because it makes it possible to delve into these common elements of the platform.

One of the primary objectives of the Didactics of Language and Literature is to promote reading. This is particularly relevant for young people and adolescents, as, from the age of 14, there is a steep decline in reading in leisure time (*Federación de Gremios de Editores de España* (Spanish Association of Publishers Guilds), 2018). It is also in this age group that new technologies are widely used; in fact, 95.4% are Internet users, and 35.5%, digital book readers (*ibid*).

Despite this, in educational centres, reading (literature) is only linked to the reading of works in codex format (González, 2018), so that the other literate practices, including digital reading and writing, are relegated to personal practices of little educational or literary social value. However, studies such as those carried out by Moral, Villalustre and Neira

(2016) show the educational potential of digital storytelling. This confrontation between vernacular and dominant or institutional practices is studied by Cassany (2019:12), who compares their main features.

| Vernacular | Dominant |
|--------------------------------------|---|
| Self-regulatory | Regulated by institutions |
| Personal, free choice | Required |
| Private sphere | Social sphere |
| Informally learned | Formally learned |
| Socially despised, criticised | Socially legitimised, prestigious |
| Linked to identity, emotional nature | Linked to institution, informative nature |

Table 25: Differences between vernacular and dominant literate practices

In this regard, it is already a shared assumption that school is no longer the only or main space where an individual learns. The latest research proposes and underlines the need to break down the walls that separate the traditional school from the society into which it should be integrated (Tyner, Gutiérrez & Torrego, 2015; Krishnan, Yim, Wolters & Cusimano, 2019). Thus, it is necessary to interweave formal, non-formal and informal learning settings and teaching contexts.

From this point of view, it is not only necessary in formal education to approach and consider the interests and needs of the students, but also that these vernacular literate practices or new literacies enable the development of new literacies. From a social and cultural perspective, these new activities require a great deal of knowledge (Knobel & Lankshear, 2010) and competences that are generally developed in parallel to formal education, which Cobo and Moravec (2011) call invisible learning.

In this line, we highlight the concept of Personal Learning Environments (PLE) and Personal Learning Networks (PLN). These concepts recognize the continuous and individual nature of learning (Attwell, 2007). The PLEs are based on the idea that learning is developed in different contexts and situations, the tools of the network that allow a continuous and self-regulated learning (Attwell, 2007, Dabbagh & Kitsantas, 2012).

There are no universal resources, but each individual uses and builds their own. At a time like the current one in which the network is

more than ever a meeting space, interactive, exchange and eminently social, these tools end up becoming virtual communities, unknown users with whom interests, objectives or affinities are shared, etc. The Personal Learning Network is developed in social networks and other platforms such as *Wattpad*.

Thus, concepts such as literacy, a term directly linked to the context, must be constantly revised. There are numerous specialists that are developing lines of research focused on digital, information, mathematical, scientific and cinematographic literacy... In this work, according to the pioneering studies in this field (New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2010; Cassany, 2005), the term multiliteracies is addressed in order to use a concept that integrates the development of diverse competences required to produce, understand and value any kind of information in different languages and communication mediums (Area, 2010).

From this perspective, *fanfictions* (hypertextual practice of amateur creative writing), for instance, have been the focus of different research (Black, 2008; Guerrero-Pico, 2014; Scolari & Guerrero-Pico, 2016; Thomas, 2011, etc.), as well as *remix* (Knobel & Lankshear, 2008) and narrative roles by forums (Pajares, 1997; author, year), etc.

However, there is little *Wattpad*-related research despite the fact that the figures referring to the platform are overwhelming: *Google Play* itself has more than 100 million downloads (according to *Google Play* data), with an average rating of 4.6 out of 5 stars resulting from the opinion of nearly three million users. The same website boasts 65 million monthly readers with an average duration of 30 minutes per session. It stores more than 400 million stories followed, mainly, (90%), by mobile devices. In short, it is the largest amateur reading and writing community in the world (Jiménez, 2017). All of them are unique tools for teachers, librarians and those interested in promoting reading and writing as recreational and educational activities (Rovira-Collado, 201).

In terms of research on *Wattpad*, it is worth mentioning Ramdarshan's work (2018), which analyses how the digital culture is modifying the (traditional) concept of authorship. In this regard, the *Wattpad* website is presented as an alternative for writers to the existing publishing model. Thus, the ease of publishing on the platform allows any user to share their texts, as there is no need for economic investment and development of paratextual elements.

From this point of view, Davies (2017) emphasizes the educational potential based on horizontal learning within the context of informal learning and collaborative production and the interaction between readers, writers and hybrid figures (commentators, assessors, reviewers or beta readers, collaborators, etc.). All this, according to Sainz (2017: 205), ‘constitutes an aesthetic experience through the work as a cultural good of symbolic nature; consequently, the process developed has this cultural nature’, as well as social nature.

Botzakis (2014), in his research on *Wattpad*, concludes that the application has great motivating and educational potential related to the literacy of adolescents and young adults. Furthermore, it has implications directly related to formal education and, specifically, to classes in creative writing and poetry (*ibid.*).

Similarly, this work is based on the previous author’s research (2016), in which the technical website features or the affinity spaces for readers and writers were analysed, as well as its educational potential. Additionally, a pilot and exploratory study analysing 153 interviews conducted among *Wattpad* users was carried out. As a result, it was concluded that the platform is an affinity space for readers and writers where important lessons are learned in informal contexts. On the other hand, it was found that interviews were conducted by young people (14 to 18 years of age) and women. This study opens up new research lines taken up again in this work: getting to know the actual socio-demographic and family profile of the existing writers of the platform.

The purpose of this study is a descriptive exploration aimed at answering the following research question: Who are the users of and how do they use the most important digital creative writing platform? The answer to this question will allow teachers to design and develop proposals for educational innovation based on the actual interests of their students. For this purpose, this general objective combines a number of operative objectives that are divided as follows:

- Describing the user of creative writing platforms.
- Exploring the reasons and motivations behind these reading and writing practices.
- Analysing the educational potential for the Didactics of Language and Literature and the promotion of reading.

2. Materials and methodology

In order to achieve the proposed objectives, and considering the literature review carried out in previous sections, the choice was made for descriptive research (Cohen, Manion & Morrison, 2011). This work is about what people do, how they behave and how they interact with each other. From this perspective, the ethnography 'aims to find out their beliefs, values, motivational perspectives and the way they develop over time' (Bisquerra, 1989: 146).

In addition, 351 questionnaires were applied and a mixed analysis of data was performed, as the questionnaire included qualitative questions in which the opinions, beliefs and assumptions of the users were investigated. The answers were coded and categorised using the *Nvivo 12* data analysis programme. Afterwards, this data has been dumped and processed with the *SPSS 23* programme.

For the selection of the population, a simple random sampling method was used on the basis on the principle of equiprobability (Bisquerra, 1989) with the aim of performing descriptive and inferential statistics in which the population has been selected from the global population in such a way that all members of the population are equally likely to be selected (McMillan & Schumacher, 2010).

The sample comprises participants with characteristics similar to those of the population as a whole that enables the external variance to be reduced (Cohen, Manion & Morrison 2011). The random selection allows the researcher to generalise the results beyond the immediate group under study, since it helps to control the error related to the characteristics of subjects in different groups (McMillan & Schumacher, 2010).

Variables such as the language they write have been controlled and only those who write in Spanish have been selected. On the other hand, in order to improve the internal validity of the design, particular attention was given to those factors (external variables) that may have an impact on the results or conclusions of the study.

After reviewing the previous research, no suitable and specific tool was found to help to meet the proposed objectives, so the need to create an *ad hoc* questionnaire was raised. This was the result of an elliptical validation process adapted to the different models of Cohen, Manion and Morrison (2011) and Bisquerra (1989:128).

Given that this is generally an unrestricted form with open-ended questions in which the beliefs and arguments of the users are explored, the validation of the answers was not required. Open-ended questions allow in-depth answers in which the participant discloses his or her frame of references and possibly the reasons for his or her answers (Best, 1982).

3. Results

Firstly, socio-demographic data is shown in order to know the profile of *Wattpad* users. The size of the sample and the obvious difference existing allows it to be confirmed that the platform is mainly female at the population level (see next table). In fact, 88.6% of the sample are girls compared to 10% of boys.

| | | Sex | | |
|-------|-------------|-----------|------------|------------------|
| | | Frequency | Percentage | Valid percentage |
| Valid | Men | 35 | 10 | 10 |
| | Women | 311 | 88.6 | 88.6 |
| | No response | 5 | 1.4 | 1.4 |
| | Total | 351 | 100 | 100 |

Tabla 26: Frequency and percentage distribution of users according to sex.

Regarding the mean age of the users of this platform, it is worth noting that these are young people with a mean age of $M_{age}=16.36$ years old with a standard deviation of 4.27. From this perspective, 75% of the participants are 18 years old or younger. Therefore, they are adolescents of Compulsory Secondary Education age according to the Spanish education system. In this regard, it was checked whether there were significant differences in ages according to sex: in order to analyse the normality of the data, the *Shapiro-Wilk's* test ($N<50$) was performed, showing that the variables analysed ($p<.01$) do not fit a normal distribution. The *Mann-Whitney U test* for independent samples (significance level $p<.05$) made it possible to prove the existence of a statistically significant difference in ages between both sexes: boys ($M_{age}=18.12$ and $DT= 6.39$) have a mean age slightly higher than girls do ($M_{age}=16.16$ and $DT=4.27$). Atypical cases generally correspond to adults over 25 years old (see next figure).

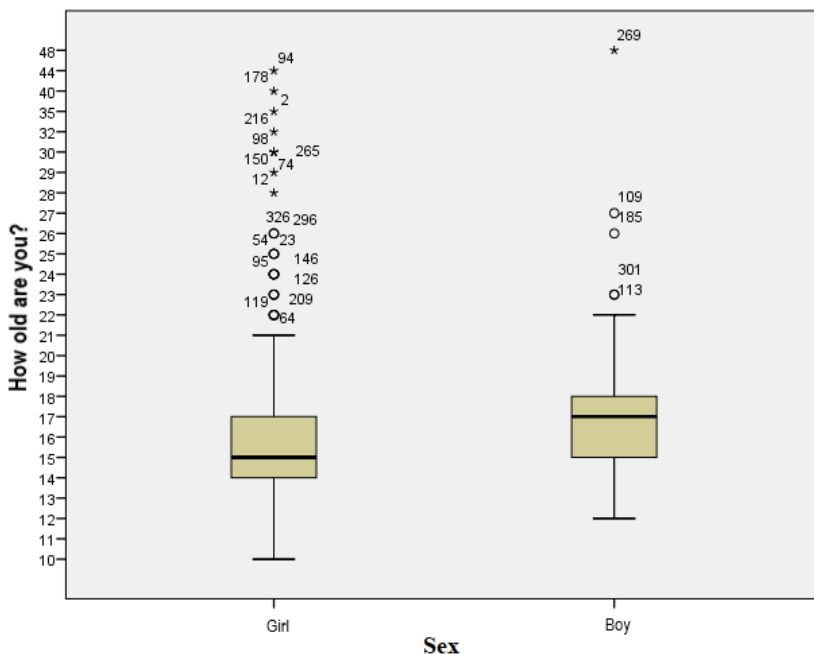


Ilustración 11: Age differences according to sex

These writers began to share their outputs on *Wattpad* (or similar webpages) as children with an average age of 14 years $DT=4$: the average age is 15 years old and the third quartile was $Q3=15$ years old. Thus, on average, the participants have a platform experience of more than 2 years.

As for the country of residence, 22 different countries have been registered. Among these countries, Mexico (33.3% of the total), Spain (11.1%), Chile (8.8%) and Argentina (8.3%) stand out primarily. It is, therefore, an international phenomenon. It should be noted that the questionnaire was applied to users of profiles and works written in Spanish, so most countries in the sample are Spanish-speaking countries.

The literature reading and the creative writing are closely related and this is what the participants of this research show: only 3.1% of them consider that they like reading a little or not at all. While 73.2% of the respondents state that reading is an important activity in their leisure time (see next table). It should be taken into account that it is not a mere repository of texts, but it is a social network based on user feedback, i.e. it

requires readers, writers, and hybrid figures (commentators, assessors, beta readers, etc.).

| Do you like reading? | | | |
|-----------------------------|-------------|------------------|-----------------------|
| | Frequency | Valid percentage | Cumulative percentage |
| Valid | No reply | 3 | .9 |
| | A little | 11 | 3.1 |
| | Quite a bit | 80 | 22.8 |
| | A lot | 257 | 73.2 |
| | Total | 351 | 100 |

Tabla 27: Frequency and percentage distribution of the taste for reading

Another variable under study is academic achievement. *Wattpad* users are generally young people who do not have difficulties advancing within the education system. However, the bulk of the participants are not the brightest or most outstanding, but those who achieve notable grades (see next table).

| What is the average grade obtained in secondary school? | | | |
|--|-------------|------------|------------------|
| | Frequency | Percentage | Valid percentage |
| Valid | No reply | 7 | 2 |
| | Fail | 2 | .6 |
| | Pass | 45 | 12.8 |
| | Very good | 169 | 48.1 |
| | Outstanding | 128 | 36.5 |
| | Total | 351 | 100 |

Tabla 28: Frequency and percentage distribution of the grade obtained in secondary school.

It is important to know how they reached the *Wattpad* platform. More than half (51%) of the participants found the website or application by recommendation of peers and, to a lesser extent, relatives. This is particularly relevant because the social aspect can be seen from the very access to the platform (see next table). In addition to this, another 12.3% had access to the platform from their social networks (which is more or less directly related to the peers). Finally, 29.9% accessed *Wattpad* by chance (surfing in the net).

| How did you know about <i>Wattpad</i> ? | | | |
|---|------------------------------------|------------|------|
| | Frequency | Percentage | |
| Valid | By recommendation | 179 | 51 |
| | By chance | 105 | 29.9 |
| | I found it through social networks | 43 | 12.3 |
| | I knew about other websites | 8 | 2.3 |
| | Other | 12 | 3.6 |
| | Total | 348 | 99.1 |
| Lost | 3 | .9 | |
| Total | 351 | 100 | |

Tabla 29: Frequency and percentage distribution of the answers to how did you know about *Wattpad*.

In previous research, some users indicated that people around them did not know their fondness for creative writing, sometimes intentionally, that is, they hide it. This fact is significant because of the fact that it could be a barrier when proposing educational innovation activities. In this case, 81.2% of the participants state that people around them are aware of their fondness for creative writing.

The qualitative data analyses has allowed to go deeply into this question: 17.1% of the participants acknowledged that only their closest friends or relatives know their facet as a writer. Why are they trying to hide it? 55.2% of the users hide their fondness and argue that it is private (both because of shame or because it is personal), and another 24.1 consider they would not value it or would not understand it. It should be noted that the platform allows anonymity to be maintained.

With regard to social relationships within the platform, the vast majority of the participants consider that they have become friends on *Wattpad* (83.1%). This proves that the website or application for mobile devices is not a mere repository of stories created by amateur writers, but a space for meeting and interaction between young people who love reading and literature. In short, it is an affinity space.

The most ambitious objective of the project is to understand the motivations and reasons why the users enjoy sharing their outputs on the Internet. Therefore, they were directly asked why they decided to publish their stories. The process of categorising the answers given to this question is particularly complex due to the variety of arguments (see next table).

They, basically, share their texts in order to be read by many more readers (47.4%). This also allows them to become known and to establish relationships with other writers. A further 12.7% asserted that they publish their stories to receive feedback, both by means of one *Like* or simply by increasing the statistics of their user profile. On the other hand, 10.6% stated that they feel free to write what they want (without censorship, filters or copyright) and, in relation to this category, 4.5% indicated that the platform allows them to maintain their anonymity.

| | | Why did you decide to publish? | | |
|-------|------------------------------------|--------------------------------|------------|------------------|
| | | Frequency | Percentage | Valid percentage |
| Valid | To become known and to meet people | 157 | 44.7 | 47.4 |
| | <i>Feedback</i> | 42 | 12 | 12.7 |
| | Freedom | 35 | 10 | 10.6 |
| | Leisure | 39 | 11.1 | 11.8 |
| | Practical | 43 | 12.3 | 13 |
| | Anonymity | 15 | 4.3 | 4.5 |
| | Total | 331 | 94.3 | 100 |
| Lost | Not valid | 14 | 4 | |
| | Do not know | 6 | 1.7 | |
| | Total | 20 | 5.7 | |
| Total | | 351 | 100 | |

Tabla 30: Frequency and percentage distribution of the reasons you publish your stories.

It is important to know whether it is the platform that aroused the interest in creative writing of young people and adolescents who had not written before, or whether, on the contrary, this reinforces the fondness among users who have a previous interest in this activity. For this purpose, the following question was included: *Would you write if there were no websites like Wattpad (or similar)?* Users are sure that their fondness goes beyond *Wattpad* platform. 87.6% of them indicated that they would continue to write, although 27.6% acknowledged that they might not do it so regularly

Would you write if there were no websites like *Wattpad* or similar?

| | | Frequency | Percentage | Valid percentage |
|-------|-----------|-----------|------------|------------------|
| Valid | No | 42 | 12 | 12.1 |
| | Yes | 304 | 86.6 | 87.6 |
| | Maybe | 1 | .3 | .3 |
| | Total | 347 | 98.9 | 100 |
| Lost | Not valid | 4 | 1.1 | |
| Total | | 351 | 100 | |

Tabla 31: Frequency and percentage distribution of the answers as to whether you would write if *Wattpad* or similar websites did not exist.

Wattpad users make up a large community with common interests and passions. Therefore, this work aimed to investigate the sense of community or membership that unites users. Do *Wattpad* users feel part of a community (writers, *Wattpaders*, etc.)? 73.2% asserted that they are part of *Wattpad* community, have a sense of community and share a number of values, characteristics, interests, affinities, etc. If you look deeper into this feeling, 33.9% of those who feel part of a community pointed out that, on the platform, they find other people who share a passion for reading and writing. This allows them to establish new relationships and friendships much easier. A further 28.4% stressed these interactions between users (both direct and indirect): for instance, feedback (comments, beta readers, etc.), recommendations, support, and encouragement in comments, views, votes, etc.

The results obtained allow it to be checked that *Wattpad* writers do not only have a well-developed reading habit, but also write regularly. In fact, 65.8% of the participants write every day or almost every day. This shows that, for these young people and adolescents, literature is an important part of their leisure time. In this regard, only 28.5% of the participants considered themselves more a reader (11.8%) or a writer (16.7%), while 71.6% pointed out that both roles are equally important for them.

| | | How often do you write? | |
|-------|------------------|-------------------------|------------|
| | | Frequency | Percentage |
| Valid | Rarely | 7 | 2 |
| | Once a month | 24 | 6.8 |
| | Once a week | 88 | 25.1 |
| | Almost every day | 171 | 48.7 |
| | Every day | 58 | 16.5 |
| | Total | 348 | 99.1 |
| Lost | | 3 | .9 |
| Total | | 351 | 100 |

Tabla 32: Frequency and percentage distribution of the taste for writing.

4. Discussion

The data analysis allows it to be concluded that *Wattpad* is an international community of amateur readers and writers. On the platform, there are no longer operational socio-demographic characteristics such as sex, age, country of birth and residence, credentials, etc. This is because it enables anonymity to be maintained. In this respect, the nexus between this large number of users is the passion for literature. It is, therefore, an affinity space according to Gee and Hayes (2012).

Despite this, some general features can be extracted depending on the sex and age of the writers. The platform is mainly female and is made up of women writers aged between 14 and 18. These results are consistent with previous research by Black (2008), and Botzakis (2014). They are also young people and adolescents who achieve remarkable grades in the formal education system of their respective countries.

In addition, they are adolescents with a well-developed reading and writing habit. Literature is one of their hobbies and they devote a significant amount of time to it every day. This is in line with the conclusions of Jimenez (2017), who found that *Wattpad* is the favourite application for reading among the participants of his research. From this perspective, participants would not know how to position themselves and decide whether they are more readers or writers. In the community, traditional roles that have separated the producer and consumer become blurred. These conclusions are consistent with the results of Muñoz's (2017) research work.

It is not an ephemeral activity, since the participants are writers on *Wattpad* for more than two years. Both the continued use of and the access

to the platform are made by social motivations or peer recommendations. Users develop a sense of belonging to a community, in which relationships are established based on the nexus of users: their passion for reading and writing.

These affinities result in different types of feedback (comments, *favs*, text dissemination, *famart* creations, etc.) that blur the traditional roles of writers and readers and lead to the emergence of hybrid figures. This is in line with the results of the research of Davies (2017), who analyses the collaborative production on *Wattpad*, and Ramdarshan (2016), who analyses the figure of the social author and the (self-)publishing on *Wattpad*. That is to say, the website is not a mere repository of texts, but acts as a social network. The platform plays a key role in promoting the participation of the contributors and this is what users show.

To conclude, it is worth pointing out that these literate practices are unique opportunities for the development of a reading habit and for the reading and literary training of Secondary Education students. The motivating and educational potential of these spaces of reading affinity is undeniable. Therefore, proposals for educational innovation related to reading promotion should include and adopt the vernacular practices of their students.

This study leaves new questions unanswered and, with them, new lines of research:

- How do *Wattpad* users learn and try to improve their writing?
- What is the sense of community that they develop?
- How could the vernacular practices developed in affinity spaces and the institutional practices be linked?

5. References

Adell, J., & Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje [Personal Learning Environments: a new way of understanding learning]. En R. Roig, & M. Fiorucci, *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Stumenti di ricerca per l' innovazioni e la qualità in ámbito educativo. Alcoy: Marfil - Roma TRE Universita degli studi.

- Area, M. (2010). Multialfabetización, ciudadanía y cultura digital: redefinir la escuela del siglo XXI [Multiliteracy, citizenship and digital culture: redefining the 21st Century School]. *Novedades educativas*, (1), 4-7.
- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments - the future of eLearning? *eLearning Papers*, 2(1), 1-8. Obtained at <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.97.3011&rep=rep1&type=pdf>
- Best, J. (1982). *Cómo investigar en educación* [How to research in education]. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa* [Educational research methods]. Barcelona: CEAC.
- Black, R. W. (2008). *Adolescents and online fan fiction*. New York: Peter Lang.
- Botzakis, S. (2014). Applications for Motivating and Aiding Young Adult Literacy Practice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(6), 503-505. <https://doi.org/10.1002/JAAL.267>
- Brown, T. (2005). Beyond constructivism: Exploring future learning paradigms. *Education Today*, 14(3), 1-14.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: Multiliteracidad, Internet y Criticidad [Researchs and proposals on current literacy: Multiliteracy, Internet and Criticism]. *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura* (pp. 1-10). Santiago: Universidad de Concepción.
- Cassany, D. (2013). Prácticas letradas vernáculas: lo que leen y escriben los jóvenes [Vernacular literacy: what young people read and write]. *Unplugged: la palabra como nueva tecnología* (pp. 1-18). Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Cassany, D. (2019). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo* [Contemporary literary practices: Keys to its development]. Madrid: Ministerio de Educación.
- Cobo, C., & Moravec, J. (2011). *El aprendizaje invisible. Hacia una ecología de la educación* [The invisible learning. Towards an ecology of education]. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cohen, L., Manion, & L., Morrison (2011). *Research Methods in Education*. Abingdon: Routledge
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.

- Davies, R. (2017). Collaborative Production and the Transformation of Publishing: The Case of Wattpad. In J. Graham, & A. Gandini (eds.), *Collaborative Production in the Creative Industries* (pp. 51-68). London: University of Westminster Press.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Federación de Gremios de Editores de España. (2018). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2017* [Book Reading and Buying Habits in Spain 2017]. Madrid: Conecta.
- Gee, J., & Hayes, E. (2012). Nurturing affinity spaces and game-based learning. In C. Steinkuehler, K. Squire, & S. Bara (eds.), *Games, Learning and Society: Learning and Meaning in the Digital Age* (pp. 129-153). Cambridge: Cambridge University Press.
- García-Roca, A. (2019). Los *fanfictions* como escritura en colaboración: modelos de lectores beta [Fanfictions as collaborative writing: models of beta readers]. *El profesional de la Información*, 28(4), 1-12. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.04>.
- González, L. (2018). Hábitos lectores y políticas habituales de lectura [Habits readers and usual reading policies]. In J. Millán (ed.), *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 81-91). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Guerrero-Pico, M. (2014b). *Historias más allá de lo filmado: Fan fiction y narrativa transmedia en series de televisión* [Stories beyond the filmed: Fan fiction and transmedia narrative in television series]. Obtained at Universitat Pompeu Fabra: https://www.upf.edu/tnr/pdf/20140612_MarGuerrero.pdf
- Guerrero-Pico, M., & Scolari, C. (2016). Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: el caso de los crossovers [Transmedia narratives and content generated by users: the case of crossovers]. *Cuadernos.info*, (38), 183-200. <https://doi.org/10.7764/cdi.38.760>
- Jimenez, J. (2017). Leisure Activities and Hobbies Preferred by Third Year College Students. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(2), 21-25.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2010). *New Literacies. Everyday practices and Social Learning*. London: Open University Press.

- Lankshear, C., & Knobel M. (2008). Digital Literacy and the Law: Remixing Elements of Lawrence Lessig's Ideal of "Free Culture". In C. Lankshear and M. Knobel (eds.) *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 282-303). New York: Peter Lang.
- Lázaro, L. (2001). *Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina* [Problems and challenges for education in the 21st century in Europe and Latin America]. Valencia: Editora Universitat de Valencia.
- Krishnan, J., Yim, S., Wolters, A., & Cusimano, A. (2019). Supporting Online Synchronous Collaborative Writing in the Secondary Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 1-11. <https://doi.org/10.1002/jaal.969>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*. London: Pearson.
- Moral-Pérez, M., Villalustre-Martínez, L., & Neira-Piñero, M. (2016). Digital Storytelling: Activating Communicative, Narrative and Digital Competences in Initial Teacher Training. *Ocnos: Revista de Estudios sobre lectura*, 15(1), 22-41. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.923
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Rev*, 66(1), 60-92.
- Pajares, S. (1997). Las posibilidades de la narrativa hipermedia [The possibilities of hypermedia narrative]. *Espéculo*, (6). Obtained at http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero6/s_pajare.htm
- Ramdarshan, M. (2018). The return of the social author: Negotiating authority and influence on Wattpad. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 24(2), 117-136. <https://doi.org/10.1177/1354856516654459>
- Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y BookTuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector [Booktrailer and BookTuber as LIJ 2.0 tools for the development of reading habits]. *Investigaciones Sobre Lectura*, (7), 55-72.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology & Distancia learning*, 2(1).
- Thomas, B. (2011). What is fanfiction and why are people saying such nice things about it? *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 3, 1-24.
- Tyner, K., Gutiérrez, A., & Torrego, A. (2015). "Multialfabetización" sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y "la cultura del hacer" como revulsivo para una educación continua

[Multiliteracy "without walls in the era of convergence, digital competence and" the culture of doing "as a catalyst for continuing education]. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 41-56.

Bloque 4. Nuevos modelos de mediación lectora



García-Roca, A. (2019). Spanish reading influencers in Goodreads: Participation, experience and canon proposed. *Journal of New Approaches in Educational Research*. 9(2), 153-166.

<https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.453>.



García-Roca, A. (2021). Nuevos mediadores de la LIJ: Análisis de los BookTubers más importantes de habla hispana. *Cuadernos.info*, 48, 94-114.

<https://doi.org/10.7764/cdi.48.1743>

Spanish Reading Influencers in *Goodreads*: Participation, Experience and Canon Proposed

Anastasio García-Roca

Influenciadores de la lectura en español en
Goodreads: participación, experiencia y
canon propuesto

Anastasio García-Roca

The logo for NAER (Journal of New Approaches in Educational Research) features the acronym 'NAER' in a bold, white, sans-serif font. The letters are set against a dark blue rectangular background. Below this blue background is a thin, horizontal orange line with a diagonal hatching pattern.

Journal of New
Approaches in
Educational
Research

ISSN:2254-7339

<http://naerjournal.ua.es>



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Los *influencers* españoles de lectura en *Goodreads*: participación, experiencia y canon propuesto

Anastasio García-Roca 

Departamento de Educación, Universidad de Almería, España



Recibido 2019-07-04
Revisado 2019-09-06
Aceptado 2020-01-27
Publicado 2020-07-15

Autor para correspondencia
Anastasio García-Roca,
agr638@ual.es

Departamento de Educación,
Universidad de Almería, Almería,
España.

DOI <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.453>
Páginas: 163-177

Funding: Ministerio de
Economía y Competitividad
(EDU2015 69924-R)

Distributed under
Creative Commons CC BY 4.0

Copyright: © The Author(s)

OPEN ACCESS

Como citar este artículo (APA): García-Roca, A. (2020). Spanish Reading Influencers in Goodreads: Participation, Experience and Canon Proposed. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 163-166. doi: 10.7821/naer.2020.7.453

163

RESUMEN

Ya nadie duda de la importancia que poseen los *influencers* en la selección y adquisición de nuevos productos y servicios. En el ámbito concreto de la lectura literaria destacan los blogs literarios, *booktubers* y webs especializadas que actúan como promotores de la lectura. En este estudio se ha empleado un modelo de investigación descriptiva en la que se ha realizado un análisis multivariante de las principales características sociodemográficas, evaluaciones, lecturas y actividades que desarrollan los 100 *influencers* de lectura más importantes de España. Para ello, se han tomado datos de la plataforma de catalogación de lecturas más utilizada en la actualidad: *Goodreads*. Se ha hallado que se trata principalmente de mujeres con un desarrollado hábito lector y con una efervescente y extensa experiencia en blogs literarios, redes sociales temáticas, etc. Además, los resultados muestran que a medida que las personas influyentes evolucionan como lectores, se vuelven más exigentes en sus valoraciones y eso se traduce en una mayor influencia. Su reconocimiento en la plataforma, por lo tanto, está sujeto a su experiencia de lectura, su capacidad crítica y sus criterios personales. Finalmente, se concluye que el canon de autores y obras mejor valoradas por estos usuarios relevantes es heterogéneo, aunque existe un cierto predominio de obras y autores de Literatura Juvenil y *bestsellers*.

Palabras clave MEDIO SOCIAL, GOODREADS, INFLUENCIADORES, LECTURA DIGITAL, APRENDIZAJE INFORMAL

1 INTRODUCCIÓN

Internet y las redes sociales han revolucionado la lectura literaria. Actualmente, los jóvenes y adolescentes realizan una lectura más social en la que el proceso de recepción, por ejemplo, se vive conjuntamente a través de la red. Diferentes investigaciones muestran que la lectura literaria se comparte y comenta en espacios virtuales (García-Roca, 2016; Jenkins, 2006; Lluch, 2014; Torrego-González y Gutiérrez-Martín, 2018) e incluye nuevas prácticas letradas como escribir *fanfictions* (Guerrero-Pico, 2016), compartir reseñas, teorizar nuevos contenidos, etc. Como se verá a lo largo de este trabajo, desde la selección de un libro hasta la evaluación final son actividades realizadas en la red. Indudablemente, el proceso

Abstract

Nobody doubts the importance of digital influencers when it comes to the selection and acquisition of new products and services. In the specific field of literary reading, literary blogs, *BookTubers* and specialized websites that act as prescribers of reading stand out. This study presents a descriptive research model in which a multivariate analysis of the main sociodemographic characteristics, assessments, readings and activities developed by the 100 most important reading influencers in Spain was carried out. For this purpose, data were taken from the most widely used reading cataloguing platform, i.e. *Goodreads*. It was found to be mainly about women with a developed reading habit and with an effervescent and extensive experience in literary blogs, thematic social networks, etc. In addition, the results show that the more influencers evolve as readers the more demanding they become more in their assessments, which in turn translates into greater influence. Influencers' recognition in the platform, therefore, is subject to their reading experience, critical capacity and personal criteria. Finally, it was learned that the canon of authors and works best valued by these relevant users is heterogeneous, although works and authors related to Young Adult Literature and bestsellers predominate to a certain extent.

Keywords: #SocialMedia, #Goodreads; #Influencers; #Reading, #Literature, #DigitalReading, #InformalLearning.

Resumen

Ya nadie duda de la importancia que poseen los *influencers* en la selección y adquisición de nuevos productos y servicios. En el ámbito concreto de la lectura literaria destacan los blogs literarios, *booktubers* y webs especializadas que actúan como promotores de la lectura. En este estudio se ha empleado un modelo de investigación descriptiva en la que se ha realizado un análisis multivariante de las principales características sociodemográficas, evaluaciones, lecturas y actividades que desarrollan los 100 *influencers* de lectura más importantes de España. Para ello, se han tomado datos de la plataforma de catalogación de lecturas más utilizada en la actualidad: *Goodreads*. Se ha hallado que se trata principalmente de mujeres con un desarrollado hábito lector y con una efervescente y extensa experiencia en blogs literarios, redes sociales temáticas, etc. Además, los resultados muestran que a medida que las personas influyentes evolucionan como lectores, se vuelven más exigentes en sus valoraciones y eso se traduce en una mayor influencia. Su reconocimiento en la plataforma, por lo tanto, está sujeto a su experiencia de lectura, su capacidad crítica y sus criterios personales. Finalmente, se concluye que el canon de autores y obras mejor valoradas por estos usuarios relevantes es heterogéneo, aunque existe un cierto predominio de obras y autores de Literatura Juvenil y *bestsellers*.

Palabras claves #MediosSociales, #Goodreads; #Influencers; #Lectura, #Literatura, #LecturaDigital, #AprendizajeInformal.

1. Introduction

Internet and social networks have revolutionised literary reading. Nowadays, young people and adolescents do more social reading that is where, for example, the process of reception is shared through the net. Research has shown that literary reading is shared and commented on in virtual spaces (Lluch, 2014; Jenkins, 2006; Torrego-González and Gutiérrez, 2018) and includes new literate practices such as writing *fanfictions* (Guerrero-Pico, 2016), sharing reviews, theorising new content, etc. As will be discussed in this work, from the selection of a book to its final assessment, are activities carried out on the net. Undoubtedly, the decoding process is still an individual act, but this is only a part of the experience of receiving literary works in the digital age.

Faced with this reality, school is put on hold and provides, on most occasions, teaching and learning proposals that are limited to the specific field of traditional literacy regardless of the actual interests of students (Lankshear and Knobel, 2008; González, 2018). Thus, the other literate practices, including digital reading and writing, are relegated to personal practices of little social, educational, or literary value.

The school canon (list of works proposed by educational centres and teachers) is totally dissociated from the actual interests of students: for example, there are no works of a digital nature in the school canon. Despite this, studies such as those carried out by Moral, Villalustre and Neira (2016) show the educational potential of digital storytelling. This confrontation between vernacular and dominant or institutional practices is studied by Cassany (2013), who analyses their main features. The gap is detrimental to the objectives of formal education and the promotion of reading habits, since the virtual spaces of reading affinity, and the activities developed in them, are unique opportunities to promote reading at schools and in libraries (Rovira-Collado, 2015). The new reality provides new possibilities for the promotion of reading, proposals of reading training or literary education in general.

These new literate practices or new literacies are developed in virtual meeting spaces such as forums, blogs, social networks, etc. in which there is no clear hierarchy, but they are based on a more or less horizontal model (all of them start from the same status). However, circumstances such as the trajectory in the community, the amount and relevance of the

contributions or their knowledge of a particular subject matter enable users to gain prominence, visibility and popularity within the platform or community. They become reference groups and their experiences with products and services are read and taken into account by a large number of users who follow their activities closely and trust their judgment. In this regard, as influencers have a say in a specific sector of the population (e.g. video games, fashion, or literature), they have been subject to a great deal of marketing-related research (Tanase, Tessone and Algesheimer, 2018).

In the particular field of literature, the reading influencers most frequently studied have been *BookTubers* (readers who share their opinions, impressions, and reviews of their readings on *YouTube*). These video bloggers act as trusted consumer motivators, mediators, or literary critics. Furthermore, users make use of everyday language, with lots of adjectives and, in short, a language close to their public (Lionetti, 2018). Their social relevance has enabled them to collaborate with publishers in order to promote new literary works. In addition, *BookTubers* are young people (15 to 25 years of age) who encourage other young people and adolescents to read (Pérez and López, 2015). It should be noted that this age group is the one with the greatest reading habit (FGEE, 2017), that is why it has been the centre of analyses of education-related studies (Vlieghe, Vandermeersche, & Soetaert, 2016; Ehret, Boegel and Manuel-Nekouei, 2018). However, other specialists such as Ana Garralón (2014) question this system of *BookTubers* considering that there is a great homogeneity regarding tastes, criteria, titles, authors, etc.

Since there are insufficient empirical studies that analyse in depth the reading influencers in Spain, the need to explore who these users are and what they are like was raised. Specifically, the objectives that structured the research are as follows:

- Describing the general characteristics of the most relevant reading influencers in Spain.
- Investigating the activity, experience and participation of reading influencers on *Goodreads*.
- Analysing the rating given to their readings in respect to other users.
- Explore the canon proposed by the most influential *Goodreaders* in Spain

2. Previous research

This research is based on one of the conclusions of the barometer of *Hábitos de Lectura y Compra de Libros 2018* (Habits of Book Reading and Purchase 2018) performed by the *Federación de Gremios de Editores de España* (Spanish Association of Publishers Guilds, FGEE in Spanish, 2018), in which it concludes that the selection criteria for literary works has changed in recent years. From this perspective, this study (*ibid.*) shows that: 60.6% of the population over 14 years old who read books look for information or recommendations on new books, out of these, 31.1% go to specialised literary webpages for further reading; 19% access their social networks, forums, blogs, etc.; 5% search on the Internet in general; 3.8% read reviews in online newspapers and 1% visit online stores or outlets.

The role of online pre-registration stands out, both in specific literary webpages and through social networks, forums and blogs (FGEE, 2018). In this context, the research by the *Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación* (Spanish Association for Media Research) (2017) concludes that 47.8% accessed the Internet to seek opinions and feedback (in which they place a great deal of trust) related to products and services they bought.

Among the new reading criteria, the importance of the Internet in general, specialised literary webpages and social networks is noteworthy. Therefore, this study has focused on interest-based social networks, that is, thematic social networks. In this case, the relationship between users is established by the existence of shared affinities regardless of the place of residence, sex, age, etc. (Gee & Hayes, 2012).

In this regard, it is worth highlighting the study of Zhao (2017), which shows that connections between *Goodreads* users are based on shared opinions and assessments of the same novel. That is to say, on this social network, they are registered for their hobby for reading and writing and groupings are established according to literary interests.

There is plenty of reading cataloguing and social labelling communities, each with its own different cultural rules and labelling practices (Desrochers, Laplante, Martin, Quan-Haase and Spiteri, 2016): *Anobii*, *Lectorati*, *Leoteca*, *LibraryThing*, etc. Therefore, *Goodreads* (owned by *Amazon*) has been selected from all of them as the scenario for the analysis, as it is also the most important reading cataloguing community in the world. The same website boasts 80 million users and 2.3 billion books and the mobile

application has 10 million downloads in *Google Play* alone. Previous research found that the platform is mainly made up of women (Thelwall and Kousha, 2016).

Goodreads is a space for meeting and discussing literature (Nuttall, 2017) in which millions of users gather together, all united only in their fondness for reading. This eases and allows the reception process to expand beyond the textual decoding by sharing opinions, experiences, and ratings. Throughout this process, reading and writing skills are developed in informal education contexts in a serendipitous way (Cobo and Moravec, 2011), since users must read suggestions or assessments related to many literary works.

Appreciating the value of the collective view, readers share their assessment through a literature reflection exercise. Additionally, in these new scenarios, reading is seen as a leisure activity to which important social, emotional and intellectual involvement is attached (García-Roca, 2016). Therefore, all this reality represents a unique opportunity for the proposal of literary education activities and the development of the reading habit.

Furthermore, the reading cataloguing communities are databases of opinions based on the principles of collective intelligence (Lévy, 2004). From this perspective, as seen above, the opinion and rating of other users have become quality criteria for obtaining new products and services (Naik, 2012). Consequently, they are an important element in the promotion of the book that concerns all the actors involved and related to reading:

it does not only have an impact on its users/readers, but also on all the groups of people and bodies that are involved in any way with them: authors, publishers, distributors, booksellers, reviewers, public or private institutions, public offices, etc. (Lluch, Taberero-Sala, & Calvo-Valios, 2015)

On the platform, the boundaries that divide the traditional roles of reader, writer and literary critic are blurred and new interactions between them are created. The feedback of users is relevant to other potential readers and thus a matter of concern for writers.

In this context, J. Matthews (2016) analyses the incident involving a writer and an influencer who shared a negative review in 2012 in order to explore how readers see the role of professionals in literature and what non-professionals (readers, commentators, assessors, etc.) consider as their role.

Despite being a priority line of research from the educational and cultural point of view, there is hardly any research that focuses on the analysis of the ratings of *Goodreads* users. The research by Kovács and Sharkey (2014) studied how receiving an award or recognition has an impact on reviews and ratings on *Goodreads*. To do this, this research analysed thousands of reviews on *Goodreads* of 64 award-winning books between 2007 and 2011. It concluded that, since being awarded the prize, literary works had undergone a sharp decline in the assessment of the text quality.

This study, therefore, is an original contribution since no research has been found that carries out an in-depth analysis of the reading influencers despite being a relevant research topic. Furthermore, the achievement of objectives has important social and economic involvement that is of interest to teachers, researchers, librarians, publishers, etc.

3. Methodology

This is an exploratory and quantitative study because of the number of cases analysed and the nature of the variables. In particular, a descriptive research has been performed in which the characteristics of a user group are explored. For the collection of data, a systematic quantitative observation of the variables studied was carried out. The nature of the data are, fundamentally, quantitative. With the exception of objective c. in which I have studied authors and their books but also with a numerical bias.

In order to select the population, a purposive sampling has been carried out, as these are relevant subjects: the platform provides and advertises the 100 most active, followed and important users in the community. They are the most popular reviewers on *Goodreads* (this title is achieved by obtaining the highest number of votes in their reviews). To enter this list requires a prolonged and intensive participation. In addition, it is necessary that the reviews react to other readers. That is, these users are the ones who manage to influence other users. The data was collected during the last four months of 2018.

In their user profiles, it was possible to collect data such as age, sex, city of residence, number of readings, language of the profile and reviews, followers, etc. This was collected in a thorough and comprehensive manner using a data collection sheet. In addition, data was triangulated with the social networks they have indexed: *YouTube*, *Instagram*, *Twitter*, etc. All this data has been processed and analysed using the *SPSS 23* software in order to perform a multivariate analysis, search for correlations, find differences among groups of users, etc.

For the analysis of the reading canon that these users propose, the Chrome browser extension called "Table Capture" was used. With this tool, it was possible to extract the complete list of all the readings that the influencers have shared. All the listings were linked in an *Excel* spreadsheet. Due to the large number of indexed works, a list of 94903 cells was obtained (keep in mind that there are 100 listings and many books repeated). The data was filtered to literary works that had been read and scored by the influencers. The data was reduced to 52564.

4. Results

4.1. *Socio-demographic characteristics*

This section will examine the general socio-demographic characteristics of the top 100 influencers of 2017 in Spain. The variables include: sex, age, autonomous region, the language of the profile and the language used in their reviews.

The most influential users in literary reading in Spain are mainly women. In fact, 79.5% of the users whose sex could be deduced ($n=88$) are women and 20.5% are men. In terms of age, a large dispersion of data was found. Firstly, there are users from 16 to 56 years old ($R=40$). However, the measures of central tendency coincide: the mean is slightly above 33 years old ($\bar{X} = 33$), the median is 33 ($M_e = 33$) and the age that is repeated most frequently is 34 years old ($M=34$). Regarding the deviation of the results in their distribution in relation to the arithmetic mean, a standard deviation of 9.747 ($\sigma=9.747$) and a variance of 95 ($\sigma^2=95.002$) were observed. There are no significant differences in age according to sex.

| Age | | |
|--------------------|-------|--------|
| Mean | | 33.38 |
| Median | | 33 |
| Standard deviation | | 9.747 |
| Variance | | 95.002 |
| Range | | 40 |
| Minimum | | 16 |
| Maximum | | 56 |
| Percentile | 25 | 25.25 |
| | 50 | 33 |
| | 75 | 39 |
| N | Valid | 56 |
| | Lost | 45 |

Tabla 33: Sampling distribution according to age

Concerning the variable of the autonomous region in which they reside, it can be highlighted that users are spread throughout Spain. Despite this, there are indeed certain cities that host a larger number of influencers. Four autonomous regions stand out: Catalonia hosts 21.1% of users ($n=16$), the Autonomous Region of Madrid hosts 18.4%, while Andalusia and the Autonomous Region of Valencia register 17.1% and 10.5% respectively.

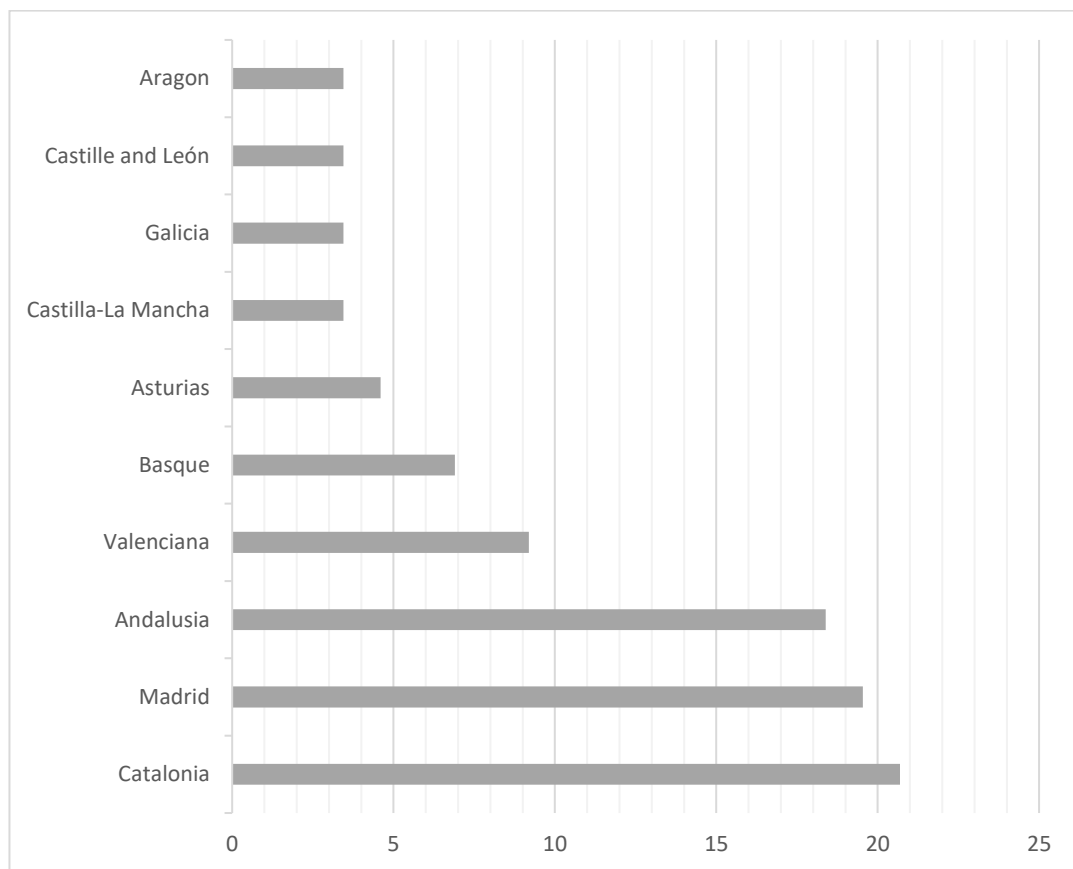


Ilustración 12: Sampling distribution according to region

Despite the fact that they are all Spanish users, the *Goodreads* platform is mainly English speaking. Thus, 22.2% of users have information in English in their profiles with the aim of increasing the impact within the platform. In addition, 16.2% publish their feedback in English.

4.2. Reads on the platform

The first influencers to be registered at *Goodreads* did so in 2008 and the last to do so were in 2017 itself ($R=9$). On average, they are users who have 4 years of experience on the platform ($\bar{X}=4$). Once again, the measures of central tendency coincide: the median is also 4 ($m_e=4$) and the most repeated value is 4 ($M=4$). A standard deviation of 1.744 ($\sigma=1.744$) and a variance of 3.043 ($\sigma^2=3.043$) were found. Given that

Goodreads is 12 years old and that these users were the most relevant of 2017, it could be said that they are relatively experienced users. In addition to this, many of the existing *Goodreads* influencers were already known users as they administered literary blogs. A significant difference has been found between the mean age of influencers who own a literary blog (35 years old) and those who do not (29 years old).

Once the general data of the users is extracted, their activity within the platform since their registration is analysed. From this perspective, a large dispersion of the data has been found in certain variables because of the fact that, as seen previously, the range of the variable *times on the platform* is very large.

The most important influencers of 2017 in Spain follow, on average, the updates of 29 authors and have bookmarked 9 authors (note that 43.6% do not bookmark any writer). In this regard, it is worth highlighting the number of works marked as read on the platform: there are users with 4 to 2185 readings. All this results in a mean of 575 works enjoyed ($\sigma=414.2$). Furthermore, 95% of the users have already planned their upcoming readings and share it on the platform: on average, they have a list of 368 works ($\sigma=550.43$) to read in the near future. The high standard deviation shows the great heterogeneity in the number of upcoming readings. Finally, they share which books, for different reasons, they have abandoned: this time 73.3% of the users leave the box blank, and the other, on average, indicate that they have abandoned 11 works ($\sigma=13.21$). In short, they are readers of a large number of literary works: for illustrative purposes, it can be said that, on average, they have read: 334555 pages ($DT=278670$).

| | N | Mean | Standard deviation | Variance |
|--------------------|----|--------|--------------------|------------|
| Authors followed | 97 | 28.94 | 46.229 | 2137.163 |
| Favourite authors | 84 | 8.70 | 33.028 | 1090.838 |
| Works read | 99 | 574.50 | 414.199 | 171561.219 |
| Currently reading | 99 | 2.53 | 2.848 | 8.109 |
| Future readings | 99 | 368.07 | 550.434 | 302978.107 |
| Abandoned readings | 24 | 10.75 | 13.215 | 174.630 |

Tabla 34: Absolute data on authors followed, favourite authors, works read and currently reading, and future and abandoned readings

On the other hand, they read a wide range of genres and topics. In their user profiles, they share their favourite genres. In this regard, the most important genre is 'romance', which has been highlighted by 62% of the influencers analysed. Then, the most relevant genres are: fantasy (52%), young-adult (45%), stories set in the contemporary world (45%), mystery (42%), science fiction (40%), thriller (42%), suspense (39%), history (39%) and the classics (37%).

4.3. *Activity and ratings on the platform*

This reading habit results in comments and ratings on the platform. Being the most popular commentators on the platform of 2017 requires a high level of activity, and this should be relevant in order that numerous readers actively follow their contributions. In this respect, these users have, on average, more than 557 ratings for different works (this means 96.64% of all the works they have read or abandoned). However, there is a large dispersion of data: they have at least 133 ratings and, in the case of the most active users, 2179. This results in a high range ($R=2046$) and a high standard deviation ($\sigma=408.711$) and variance ($\sigma^2=166228$). As some influencers were active for a few months and others for several years, there is a statistically significant correlation between the number of ratings and the times on the platform ($r_p=.322$, $p<.001$). Similarly, a correlation between the ratings and the number of votes received in order to be the most important commentators in the community was found ($r_p=.397$, $p<.000$).

| | N | Range | Mean | Standard deviation | Variance |
|----------|----|--------|--------|--------------------|------------|
| Rating | 99 | 2046 | 557.65 | 407.711 | 166228.088 |
| Mean | 99 | 396.89 | 9.2723 | 42.63117 | 1817.417 |
| Comments | 99 | 1998 | 296.79 | 314.809 | 99104.808 |

Tabla 35: Absolute data on the participation of influencers on *Goodreads*

Regarding the rating given by the influencers to their readings (1 to 5 stars), results with low dispersion were found: the mean and the median is 3.7 with relatively low standard deviation ($\sigma=.306$) and variance ($\sigma^2=.094$). Therefore, results follow a normal distribution. It is assumed that these users are competent readers because of the extensive intertextual knowledge they have. Is there any difference between the ratings awarded by influencers with respect to other readers? On average, the

most experienced users are more demanding when rating their readings: there is a difference of .23 in the mean of the ratings awarded by the community and influencers ($\sigma=.283$).

In this regard, there is a statistically significant negative correlation between the number of books read and the average rating awarded to their readings ($r_p=-.326$, $p<.001$). That is to say, as the number of works read increases, the rating of their new readings decreases: their level of demand increases. In this way, the users with the lowest average rating for their readings are those who have more followers ($r_p=-.673$, $p<.001$). This is particularly relevant since it shows that, as the reading intertext of influencers increases, their level of demand and, in turn, the number of followers increases.

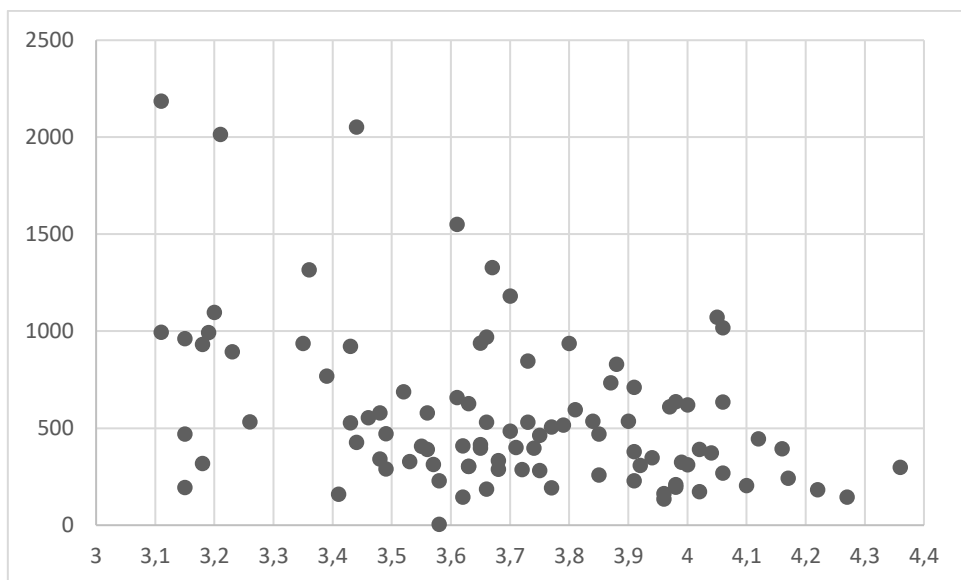


Ilustración 13: Correlation between the number of works read and their evaluation

4.4. Proposed reading canon

Sometimes users justify, qualify or complement their rating of works through reviews. Thus, 53.22% of the ratings are followed by some kind of comment. However, comments are more usual when ratings are lower in order to argue their score.

Finally, their activity related to reading and writing is not only limited to reading cataloguing. In fact, they produce different content: a large number of influencers administer a literary blog (35.7%) or a thematic website (56%) that is exclusively focused on their passion: reading. In this regard, it is worth highlighting that 10.2% of the most influential *Goodreads* users are also content producers on *YouTube* and belong to the platform of video bloggers who are passionate about reading known as *BookTubers*. To conclude, 10.2% of the users analysed, as well as reviewers, assessors or commentators, are authors of works that have been published using the traditional publishing process.

Finally, an approximation has been made to the canon proposed by these users. First, we have extracted the list of the most famous and most referenced authors by the most important reading influencers in Spain. For this, the read works have been taken into account ($n=52566$) and the "future readings" have been discarded. In this sense, the most valued author (number of votes) is Suzanne Collins, which has been read and valued by 53 of the 100 influencers analyzed. Subsequently, we found Jane Austen (49 ratings), J.K. Rowling (46) and Rainbow Rowel (45). It is remarkable that all are authors known internationally and bestseller. From this perspective, of the first 10, only Carlos Ruiz Zafón is a Spanish writer.

Regarding the average rating, these readers give a rating slightly lower than the other *Goodreads* users. There are certain discrepancies between the general assessment of *Goodreads* users and influencers in authors such as John Green (44 tenths below), Stephanie Meyer (45 tenths) and Dan Brown (48 tenths).

| Author | Different Influencers who quote it | Times that has been cited some of his works | Average rating of the influencers | Average rating in Goodreads | Average number of ratings |
|-------------------|------------------------------------|---|-----------------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Suzanne Collins | 53 | 148 | 4.06 | 4.23 | 10 246 568 |
| Jane Austen | 49 | 133 | 4.09 | 4.04 | 5 202 256 |
| J. K. Rowling | 46 | 345 | 4.38 | 4.42 | 21 213 706 |
| Rainbow Rowell | 45 | 104 | 3.87 | 3.99 | 1 657 461 |
| John Green | 44 | 83 | 3.61 | 4.05 | 5 698 713 |
| Stephen King | 42 | 238 | 3.79 | 3.99 | 12 188 171 |
| Carlos Ruiz Zafón | 42 | 102 | 3.92 | 4 | 625 012 |
| Stephenie Meyer | 41 | 146 | 3.2 | 3.64 | 9 571 095 |
| Colleen Hoover | 40 | 147 | 3.97 | 4.27 | 1 676 408 |
| Dan Brown | 39 | 99 | 3.31 | 3.79 | 6 149 713 |

Tabla 36: Most cited authors

As can be seen in the table above, a higher number of ratings does not ensure a higher score. For this reason, a list of authors has been extracted with, at least, a work of five stars according to the users analyzed. In this sense, J.K. Rowling is the author with the greatest number of influencers who value some of her works as perfect. Authors such as Suzanne Collins and Jane Austen are not only the most read, but also the best valued. In this list, we find less known authors than in the previous table. However, again there is only one Spanish writer: Anna Casanovas.

In general, despite being the favorite authors of the influencers, they give a slightly lower rating to the rest of the users. In particular, highlights Charlotte Brontë is much better evaluated by the influencers than the rest of the users (with a difference of 46 tenths).

| Author | Different Influencers that score some of their books with 5 stars | Times that some of his books have received 5 stars | Average rating of the influencers | Average rating in Goodreads | Average number of ratings |
|------------------------|---|--|-----------------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| J. K. Rowling | 39 | 186 | 4.38 | 4.42 | 21213706 |
| Suzanne Collins | 30 | 63 | 4.06 | 4.23 | 10246568 |
| Sarah J. Maas | 28 | 70 | 4.27 | 4.44 | 2290601 |
| George R. R. Martin | 27 | 86 | 4.22 | 4.30 | 4814291 |
| Jane Austen | 26 | 51 | 4.09 | 4.04 | 5202256 |
| J. R. R. Tolkien | 23 | 58 | 4.17 | 4.29 | 7208056 |
| Anna Casanovas | 23 | 67 | 3.90 | 3.95 | 8253 |
| Charlotte Brontë | 23 | 31 | 4.45 | 3.99 | 1546553 |
| Cassandra Clare | 23 | 88 | 4.16 | 4.29 | 5.964.232 |
| Jennifer L. Armentrout | 23 | 99 | 4.13 | 4.27 | 1569059 |

Tabla 37: Best valued authors

Once the list of most read and best rated authors was extracted, the most read and best valued works by the most important reading influencers in Spain were analyzed. On this occasion, the first book of the homonymous saga *The Hunger Games* is the most read work by these users: more than half have read it. Almost all the works (and the authors) are contemporary, however, they emphasize works like *Pride and Prejudice*, of Jane Austen, published in 1813 and *Jane Eyre* of Charlotte Brontë of 1847. On the other hand, it is not remarkable that *Fifty Shades of Gray* is the third most read work, but it is noteworthy that it has an average score of 2.89 stars out of five and a difference of 66 tenths over the opinion of other readers of *Goodreads*.

Finally, a list of works with the highest number of "excellent" on the platform has been extracted. In this case, the work that has received the highest number of maximum scores is the third part of the *Harry Potter* saga: it has 29 five-star ratings from different influencers. In general, as seen above, J. K. Rowling is the best valued author in the community.

| Title | Author | Times rated with 5 stars | Rating of influencers | Overall Valuation in Goodreads |
|---|--------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|
| <i>Harry Potter and the Prisoner of Azkaban</i> | J. K. Rowling | 29 | 4.71 | 4.45 |
| <i>Pride and Prejudice</i> | Jane Austen | 24 | 4.51 | 4.25 |
| <i>The Hunger Games</i> | Suzanne Collins | 24 | 4.32 | 4.34 |
| <i>Game of Thrones</i> | George R. R. Martin | 23 | 4.62 | 4.44 |
| <i>The Little Prince</i> | Antoinede Saint-Exupéry | 20 | 4.33 | 4.29 |
| <i>Jane Eyre</i> | Charlotte Brontë | 21 | 4.48 | 4.1 |
| <i>Archer's Voice</i> | Mia Sheridan | 19 | 4.39 | 4.45 |
| <i>A Court of Mist and Fury</i> | Sarah J. Maas | 19 | 4.76 | 4.71 |
| <i>Kiss an Angel</i> | Susan Elizabeth Phillips | 19 | 4.65 | 4.21 |
| <i>Sombra del Viento</i> | Carlos Ruiz Zafón | 18 | 4.31 | 4.25 |

Tabla 38: Best valued books

5. Discussion and conclusions

As shown by the results of this work, Spanish reading influencers share a number of general characteristics: most of these users reside in 4 autonomous regions (Catalonia, the Autonomous Region of Madrid, Andalusia and the Autonomous Region of Valencia). The results obtained prove that the platform is mainly female: 79.5% of the influencers are women and these are in line with the results of Thelwall and Kousha (2016), who analyse 50 000 random users (76% were girls).

Regarding the age of these users, it is noteworthy that the measures of central tendency stand at around 33 years old. These results are much higher than those of the studies by Pérez and López (2015), who conclude that *BookTubers* (reading influencers on *YouTube*) are 15 to 25 years old. It should be noted that only 10% of the *Goodreads* influencers are *BookTubers* too. In short, it can be inferred that both the relevant users and their followers are young women, which matches the profile with the highest percentage of book reading in leisure time in Spain (FGEE, 2018).

As stated in this work, and other studies conclude, they are users with some experience in the community and a strong reading habit (Lluch, 2017). Therefore, their reputation and influence is based on their reading experience and their long history, of several years, on social networks over which they have maintained a constant participation. All this allows them to be considered expert readers. Their reviews do not analyse literary texts, but rather they are based on the personal experience of the influencers. From this perspective, many influencers were already doing this before *Goodreads* even appeared and became popular, since they were former blog administrators. This proves that academicians like Rovira-Collado (2017) suggest: *Goodreads* is a natural evolution and extension of literary blogs.

Finally, one of the concerns related to influencers in general, and reading influencers in particular, is whether they post negative reviews or just share their positive opinions. Data shows that these readers are more demanding than other users and rate with lower scores, even on the best-rated works. In the exploratory study, no outliers were found that could prove this thesis. Furthermore, they are readers who experience an evolution in which, over time, they become more demanding. Thus, it can be deduced that they try to be objective in their ratings according to their intertext, interests and reading and literary competence in general.

In addition, they are users who read a large number of different authors, themes and genres. As for the reading canon that they suggest, the most referenced and best-rated authors do not necessarily coincide. In addition, most of them are international and contemporary writers of best-sellers in Young Adult Literature or crossover, particularly of literary sagas: important communities of readers have been created around these works: *Potterheads*, *Divergentes*, etc. Although they also agree with the recommendation of lesser-known authors like Carlos Ruiz Zafón and Anna Casanovas. They propose a canon similar to that of the *BookTubers* according to the results of Hughes's study (2017). In addition, the canon they propose is constantly updated. For example, authors such as Collen Hoover self-published his debut novel, *Slammed*, in January 2012. And works like *The Voice of Archer* or *A Court of Mist and Fury* were published in 2016. However, we also find works belonging to the classical canon as *Pride and Prejudice* (Jane Austen) and *Jane Eyre* (Charlotte Brontë).

The most popular and favourite authors of the influencers are different from those obtained by the reading barometer in Spain in the 2017

and 2018 reports (FGEE, 2018; 2019). In our study we found international authors of Children and Youth Literature while in the barometer there is a greater presence of Spanish writers for a more adult audience: *Ildefonso Falcones*, *Miguel de Cervantes* or *Gabriel García Márquez*. The situation is repeated in the most read and purchased works.

These young adults obtain their comments, reviews or ratings in order to react to other users. Their contributions are read by thousands of people who closely follow their steps. However, staying among the top 100 influencers is a very demanding task. If the activity did not remain current and they stopped participating for a few weeks or a few months, they would simply disappear from that select list. This allows the *Goodreaders* promoted by the platform to be fully active users and to stay up to date at all times.

All the above inevitably affects the proposed canon: it is very difficult to survive on the list of main influencers over time. The pace at which users disappear and new ones appear with different ideas makes the existence of an unchanged reading canon impossible. Nonetheless, books actually exist which do not respond to ephemeral interests.

From the results of this study, it can be concluded that they are trusted consumer motivators and reading motivators: allies of formal education and reading and literary training. They are not experts in literature who analyse the quality of texts (as a literary critic in the traditional sense), but common users with a great deal of intertextual knowledge, trajectory in the community and literary background who share their personal and subjective reading experience with other users. This aspect is essential for all the participants in promoting reading: schools, libraries, public offices, etc.

To conclude, it is worth pointing out that the main limitation of this study is that the most important users in a specific community of readers in a particular country have only been analysed. However, this work opens up new research lines to be developed.

- What do these users think about canonical or hegemonic readings?
- Who are the users that follow their activities, comments, and ratings?
- How are the reviews they share?

6. References

- Álvarez, E., & Romero, M. F. (2018). Epitextos milénicos en la promoción lectora: morfologías multimedia de la era digital [Millennials epitexts in the reading promotion: multimedia morphologies of the digital age]. *Letral*, (20), 71-85. <https://doi.org/10.30827/RL.v1i20.7830>
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación. (2018). *Encuesta AIMC a usuarios de Internet 2017* [AIMC survey for internet users 2017]. Retrieved of Navegantes en la Red: <http://download.aimc.es/aimc/ARtu5f4e/macro2017/#page=1>
- Cassany, D. (2013). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo* [Contemporary literary practices: Keys to its development]. Madrid: Ministerio de Educación.
- Cobo, C., & Moravec, J. (2011). *El aprendizaje invisible. Hacia una ecología de la educación* [The invisible learning. Towards an ecology of education]. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2010). *Ubiquitous learning*. Urbana: University of Illinois press.
- Desrochers, N., Laplante, A., Martin, K., Quan-Haase, A., & Spiteri, L. (2016). Illusions of a “Bond”: tagging cultural products across online platforms. *Journal of Documentation*, 72(6), 1027-1051. <https://doi.org/10.1108/JD-09-2015-0110>.
- Ehret, C., Boegel, J., & Manuel-Nekouei, R. (2018). The Role of Affect in Adolescents’ Online Literacies: Participatory Pressures in Book-Tube Culture. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 62(2), 151-161. <https://doi.org/10.1002/jaal.881>.
- Federación de Gremios de Editores de España. (2018). *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros 2017* [Barometer of Book Reading and Reading Habits 2017]. Madrid: Conecta.
- García-Roca, A. (2016). Reading Practices in Affinity Spaces: Participatory Forms of Digital Culture. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 42-51. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2016.15.1.979>.
- Garralón, A. (2014). *Letras Libres*. Retrieved of Retrato del reseñista adolescente [Portrait of the teen reviewer]:

<https://www.letraslibres.com/mexico/retrato-del-resenista-adolescente>

- Gee, J., & Hayes, E. (2012). Nurturing affinity spaces and game-based learning. En C. Steinkuehler, K. Squire, & S. Bara *Games, Learning and Society: Learning and Meaning in the Digital Age* (pp. 129-153). Cambridge: Cambridge University Press.
- González, L. (2018). Hábitos lectores y políticas habituales de lectura [Habitual readers and usual reading policies]. In J. Millán, *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 81-91). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Guerrero-Pico, M. (2016). Transmedia storytelling and user-generated content: A case study on crossovers. *Cuadernos.info* (38), 183-200. <https://doi.org/10.7764/cdi.38.760>
- Hughes, M. (2017). BookTube and the Formation of the Young Adult Canon. *Book Publishing Final Research Paper*, (24).
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where old and New Media collide*. New York: New York University Press.
- Kovács, B., & Harkey, A. (2014). The Paradox of Publicity: How Awards Can Negatively Affect the Evaluation of Quality. *Administrative Science Quarterly*, 1(59), 1-33. <https://doi.org/10.1177/0001839214523602>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. New York: Open University Press.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia Colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Lionetti, J. (2018). La próxima lectura. Modelos de recomendación de libros en línea [The next reading Recommendation models of online books]. En J. A. Millán, *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 157-174). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red [Young people and adolescents talk about reading on the web]. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (11), 7-20.
- Lluch, G., Tabernero-Sala, R., & Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro [Public online epitexts as a tool to book promotion]. *El Profesional de la Información*, 24(6), 797-804. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>.
- Matthews, J. (2016). Professionals and nonprofessionals on Goodreads: Behavior standards for authors, reviewers, and readers. *New media*

- Society*, 18(10), 2305-2322.
<https://doi.org/10.1177/1461444815582141>
- Moral-Pérez, M., Villalustre-Martínez, L., & Neira-Piñero, M. (2016). Relatos digitales: activando las competencias comunicativas, narrativa digital en la formación inicial del profesorado [Digital Storytelling: Activating Communicative, Narrative and Digital Competences in Initial Teacher Training]. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(1), 22-41. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2016.15.1.923>
- Naik, Y., & Trott, B. (2012). Finding Good Reads on Goodreads. Readers take RA into their own hands. *Readers' advisory*, 51(4).
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Rev*, (66), 60-92.
- Nuttall, L. (2017). Online readers between the camps: A Text World Theory analysis of ethical positioning in We Need to Talk About Kevin. *Language and Literature*, 26(2), 153-171. <https://doi.org/10.1177/0963947017704730>.
- Pereira, S., Fillol, J., & Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal. *Comunicar*, 25(58), 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>.
- Pérez, C., & López, A. (2015). Los usos sociales de la lectura: del modo tradicional a otras formas colectivas de leer [The social uses of reading: from the traditional way to other collective forms of Reading]. En N. García, V. Gerber, A. López, E. Nivón, C. Pérez, C. Pinochet, & R. Winocur (ed.), *Hacia una antropología de los lectores* [Towards an anthropology of readers] (pp. 39-104). Ciudad de México: Planeta.
- Rovira-Collado, J. (2015). Redes sociales de lectura: del libro de caras a la LIJ 2.0 [Social networks of reading: from the book of faces to LIJ 2.0]. *Investigaciones sobre lectura*, (3), 106-122.
- Tanase, R., Tessone, C., & Algesheimer, R. (2018). Identification of influencers through the wisdom of crowds. *PLoS ONE*, 13(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0200109>.
- Thelwall, M., & Kayvan, K. (2016). Goodreads: A social network site for book readers. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(4), 972-983. <https://doi.org/10.1002/asi.23733>.
- Torrego-González, A., & Gutiérrez-Martín, A. (2018). El consumo literario como experiencia compartida en entornos transmedia. El caso de El club de los incomprensidos [Literary consumption as a shared experience in transmedia environments. The club of the

- misunderstood case]. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8(2), 231-240. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.2.7>
- Vlieghe, J., Vandermeersche, G., & Soetaert, R. (2016). Social media in literacy education: Exploring social reading with pre-service teachers. *New Media & Society*, 18(5), 800–806. <https://doi.org/10.1177/1461444814547683>.
- Zhao, J. (2017). Modeling interest-based social networks: Superimposing Erdős–Rényi graphs over random intersection graphs. En M. Bayoumi, *2017 IEEE International Conference on Acoustics, Speech, and Signal Processing* (pp. 3704-3708). New Orleans: IEEE Xplore. <https://doi.org/10.1109 / ICASSP.2017.7952848>

Nuevos mediadores de la *LIJ*: Análisis de los *BookTubers* más importantes de habla hispana

Anastasio García-Roca

New mediators of youth literature: Analysis of the most important Spanish-speaking *BookTubers*

Anastasio García-Roca

Cuadernos.info

Comunicación y medios en iberoamérica



Nuevos mediadores de la LIJ: análisis de los BookTubers más importantes de habla hispana

New Mediators of Youth Literature: Analysis of the most important Spanish-Speaking BookTubers

Novos mediadores da literatura juvenil: análise dos mais importantes BookTubers de língua espanhola

Anastasio García-Roca, Universidad de Almería, Almería, España (agr638@ual.es)

RESUMEN | Este artículo tiene por objeto de estudio a los BookTubers como mediadores de lectura entre los jóvenes y adolescentes. Estos usuarios se presentan como creadores de contenido audiovisual relacionado con la Literatura Juvenil y sugieren un canon de lecturas vinculado a los intereses literarios de su audiencia. Para ello, se ha diseñado una investigación de carácter mixto en la que se han analizado, por un lado, las características sociodemográficas e influencia en la plataforma de YouTube (N=165) y, por otro, las lecturas y preferencias textuales publicadas en la plataforma Goodreads (N=122) de los BookTubers más influyentes de habla hispana. Los datos muestran que estos influencers son fundamentalmente chicas jóvenes, con un desarrollado hábito lector, y su influencia se basa en una dilatada experiencia lectora y prolongada presencia en la red. Las lecturas propuestas giran en torno a la literatura juvenil, pero con gran variedad temática. Además, los influencers se han ido adaptando y diversificando entre las plataformas mainstream: los actuales BookTubers son la evolución natural de los blogs literarios. El estudio concluye con las importantes implicaciones que posee este fenómeno para la educación en contextos formales y en la configuración de un canon escolar.

PALABRAS CLAVE: BookTubers; redes sociales; hábito lector; lectura; literatura juvenil.

FORMA DE CITAR

García-Roca, A. (2021). Nuevos mediadores de la LIJ: análisis de los BookTubers más importantes de habla hispana. *Cuadernos.info*, (47), 94-114. <https://doi.org/10.7764/cdi.48.1743>

Resumen

Este artículo tiene por objeto de estudio a los *BookTubers* como mediadores de lectura entre los jóvenes y adolescentes. Estos usuarios se presentan como creadores de contenido audiovisual relacionado con la Literatura Juvenil y sugieren un canon de lecturas vinculado a los intereses literarios de su audiencia. Para ello, se ha diseñado una investigación de carácter mixto en la que se han analizado, por un lado, las características sociodemográficas e influencia en la plataforma de *YouTube* (N=165) y, por otro, las lecturas y preferencias textuales publicadas en la plataforma *Goodreads* (N=122) de los *BookTubers* más influyentes de habla hispana. Los datos muestran que estos *influencers* son fundamentalmente chicas jóvenes, con un desarrollado hábito lector, y su influencia se basa en una dilatada experiencia lectora y prolongada presencia en la red. Las lecturas propuestas giran en torno a la literatura juvenil, pero con gran variedad temática. Además, los *influencers* se han ido adaptando y diversificando entre las plataformas mainstream: los actuales *BookTubers* son la evolución natural de los blogs literarios. El estudio concluye con las importantes implicaciones que posee este fenómeno para la educación en contextos formales y en la configuración de un canon escolar.

Palabras clave: #BookTube, #RedesSociales, #HábitoLector, #LecturaEnTiempoDeOcio, #EducaciónInformal.

Abstract

This article aims to study *BookTubers* as mediators of reading among young people and adolescents. These users present themselves as creators of audio-visual content linked to Youth Literature and suggest a reading canon linked to the literary interests of their audience. To do so, we designed a mixed research in which, on the one hand, we analyzed the sociodemographic characteristics and influence on the YouTube platform (N=165) and, on the other, the readings and textual preferences published in the *Goodreads* platform (N=122) of the most influential Spanish-speaking *BookTubers*. The data shows that these influencers are mainly young girls, with a developed reading habit, and their influence is based on a long reading experience and a long presence on the Internet. The proposed readings revolve around Youth Literature, but with a great variety of topics. In addition, influencers have been adapting and diversifying between mainstream platforms: the current *BookTubers* are the natural evolution of literary blogs. The study concludes with the important implications that this phenomenon has for education in formal contexts and in the configuration of a school canon.

Keywords: #BookTube, #SocialNetworks, #ReadingHabit, #LeisureTimeReading, #InformalEducation.

1. Introducción

La escuela ha dejado de poseer el monopolio de la enseñanza y el aprendizaje, e Internet ha democratizado el acceso al conocimiento. Ya sea de forma intencional o accidental, en la red se desarrollan importantes aprendizajes ubicuos en contextos de educación no formal (Cobo & Moravec, 2011; Cope & Kalantzis, 2010). Todo ello ha obligado a revisar las teorías tradicionales de aprendizaje (conductismo, cognitivismo y constructivismo) con objeto de estudiar la actual realidad digital como escenarios de aprendizaje. Desde esta perspectiva, destacan el conectivismo (Siemens, 2004) y el navegacionismo (Brown, 2006), que sitúan a la red en un papel central en el conocimiento de los usuarios.

Una de las principales potencialidades de la red es la de facilitar la creación de espacios que congregan a multitud de usuarios unidos únicamente por un interés, afinidad o pasión compartida (Maeda & Ramírez, 2015). En el ámbito específico de la lectura literaria se crean comunidades virtuales de usuarios que comparten el proceso de recepción de una obra determinada, afinidades literarias o preferencias textuales en general (García-Roca, 2016). En esta línea, destaca el estudio elaborado por Zhao (2017) en el que concluye que incluso en las redes sociales basadas en intereses (*Goodreads* en particular), los usuarios se agrupan en torno a afinidades aún más específicas. Estas comunidades promueven la participación y el aprendizaje de los usuarios ya que se encuentran en espacios de afinidad (Gee, 2011).

Así, en el seno de estas comunidades virtuales se realizan multitud de nuevas prácticas letradas vernáculas (en términos de Cassany, 2009). Precisamente, los nuevos estudios sobre la alfabetización (New Literacy Studies), desde una perspectiva más antropológica y sociocultural, han centrado su análisis en estos nuevos alfabetismos (New London Group, 1996; Lankshear & Knobel, 2008; Cope & Kalantzis, 2000). En estos trabajos se replantean conceptos como la alfabetización, ya que este se encuentra íntimamente relacionado con el contexto y necesariamente debe estar en constante actualización.

Estas actividades, cuando se relacionan con la lectura literaria, permiten que los jóvenes y adolescentes dilaten la experiencia de recepción mucho más allá de la decodificación de la obra. Esto no implica una respuesta creativa del lectorado en general, sino que, en estos escenarios virtuales, existen multitud de modos y niveles de participación: desde leer

con una participación invisible o silente (Nonnecke & Preece, 2001) a participar en la creación de nuevos contenidos narrativos (Guerrero-Pico, 2014).

Este trabajo se interesa por el fenómeno *BookTube* y por sus protagonistas: los *BookTubers*. Esta comunidad ha sido objeto de análisis de diferentes investigaciones que lo estudian desde distintas perspectivas, especialmente desde el punto de vista educativo y sociocultural. Diferentes académicos destacan que se trata de oportunidades únicas no solo para la promoción de la lectura entre los jóvenes, sino para la formación literaria (Rovira-Collado, 2017; Ehret, Boegel, & Manuel-Nekouei, 2018). En este sentido, ya se están planteando propuestas de intervención didáctica en centros educativos (Torralba, 2018) y actividades de fomento a la lectura en bibliotecas públicas (véase los *bibliotubers*). Los *BookTubers* son usuarios que tratan de fomentar la lectura de literatura juvenil en jóvenes y adolescentes y coincide con la franja de edad que más lee por placer en España (Federación de Gremios de Editores de España, 2019).

Por todo ello, las preguntas que guiaron la investigación son las siguientes:

- ¿Quiénes y cómo son los *BookTubers* más influyentes de habla hispana?
- ¿Son usuarios con hábito lector, experiencia literaria y constancia en sus reseñas?
- ¿Qué intertexto lector, en términos de Mendoza (2004), poseen?
- ¿Cuáles son sus focos de interés, entendidos estos como lecturas que recomiendan y autores favoritos?
- ¿Cuáles son las claves que explican el éxito de estos usuarios?

2. Revisión bibliográfica

En la última década se han multiplicado los estudios de recepción que dan cuenta de grandes cambios introducidos por las nuevas tecnologías en los modos, comportamientos, y hábitos lectores. Desde esta perspectiva, se evidencia que el lector digital no lo es tanto por el formato que utiliza para leer como por la integración de las nuevas posibilidades

tecnológicas en sus lecturas. En este sentido, investigaciones previas definen al actual lector como translector (Scolari, 2016), social (Cordón-García, Alonso-Arévalo, Gómez-Díaz, & Linder, 2013), activo y creativo (Jenkins, 2006, 2010), que realiza lecturas fragmentadas e hipertextuales (Landow, 2009).

Por tanto, los lectores digitales no se conforman con la decodificación e interpretación personal de la obra, sino que otorgan importancia a los elementos que la rodean. Adquieren especial protagonismo los elementos paratextuales en general y epitextuales en particular, siguiendo la terminología propuesta por Genette (1989): BookTrailers, comunidades de fans relacionados con el libro, redes sociales del autor, entrevistas, etc. La era digital ha posicionado a estos elementos periféricos en centrales y relevantes en la promoción de la lectura y fomento del hábito lector (Álvarez & Romero, 2018; Rovira-Collado, 2017). Específicamente, los epitextos virtuales públicos son en palabras de Lluch, Tabernero-Sala y Calvo-Valios (2015) “documentos de diversos tipos, con las funciones comunicativas de comentar, difundir, modificar y ampliar” (p. 798). Estos elementos permiten expandir el proceso de recepción y convertirlo en una actividad social, participativa y (re)creativa. Por lo tanto, los usuarios se mantienen conectados a la red: desde la elección de la obra hasta su valoración final en redes sociales, webs de catalogación de lecturas o comentarios en la plataforma de compra.

El Barómetro de Lectura en España 2018 elaborado por la Federación de Gremios de Editores de España (2019) analiza algunos elementos de la lectura en dicho país y concluye que los criterios de selección de lecturas literarias y lecturas por ocio también han cambiado con la irrupción de las nuevas tecnologías. En este sentido, este estudio halla que 62,9% de los lectores busca información o recomendaciones en la red sobre nuevos libros para leer. Entre los recursos más utilizados podemos destacar redes sociales foros, blogs, etc. (25,6%); páginas web especializadas en literatura (23,9%); reseñas en periódicos digitales (8,7%); búsqueda por Internet en general (6,5%); reseñas en periódicos en línea (6,8%). Desde esta perspectiva, la investigación de la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2018) encuentra que 48,1% accedió a Internet para consultar opiniones y comentarios (a los que les conceden gran confianza) relacionados con productos y servicios. Finalmente, 92% de la Generación Z (16 a 23 años) sigue a algún *influencer*, especialmente en Instagram y YouTube (Interactive Advertising Bureau, 2018). Es decir, en

los citados estudios se señala que los epitextos públicos virtuales son decisivos en los criterios de selección de los lectores españoles.

El interés de este trabajo apunta precisamente a estos nuevos mecanismos de selección, ya que se trata de una línea de investigación prioritaria en el ámbito de la investigación educativa y sociocultural. Considerando la importancia que posee la red en la elección de un libro de lectura, ¿qué elementos influyen en la elección de una obra? o ¿quiénes influyen en el canon personal de los jóvenes y adolescentes? aparecen como cuestiones especialmente relevantes cuando la brecha entre el canon escolar (selección de lecturas propuestas por las instituciones educativas) (Cerrillo, 2013) y personal de los estudiantes es tan grande.

Las principales investigaciones previas se han centrado en el análisis de las comunidades y páginas virtuales de catalogación de lectura (Vlieghe, Vandermeersche, & Soetaert, 2014), redes sociales temáticas y los *influencers* de lectura. Desde esta perspectiva, los *BookTubers* son un claro ejemplo: actúan como prescriptores de confianza, mediadores o críticos literarios. *BookTube* es una comunidad de lectores que comparten vídeos en YouTube. Se popularizó en países hispanoparlantes a partir de 2012 y, desde entonces, la comunidad no ha dejado de crecer.

En sus producciones, los videoblogueros muestran impresiones, reseñas, experiencias relacionadas con la lectura, etc., especialmente de obras de literatura fantástica, crossovers o Young-Adult (Hughes, 2017). Desde esta óptica, investigaciones precedentes indican que los *BookTubers* son usuarios con una edad comprendida entre los 15 y 25 años (García Canclini, Gerber, López, Nivón, Pérez, Pinochet, & Winocur, 2015). Es importante puntualizar que no se trata de expertos críticos literarios ni analizan formalmente las obras literarias, sino que, con un discurso informal, aparentemente espontáneo y muy adjetivado, comparten su experiencia sobre uno o varios libros. De este modo, tratan de persuadir y contagiar la lectura de obras literarias (Lionetti, 2016; García Canclini et al., 2015). Generalmente, son vídeos de corta duración (6–10 minutos) en los que argumentan y hablan de su vivencia subjetiva de lectura. Académicos como Lluch (2017), Rovira (2016, 2017), García Canclini y otros (2015) consideran que los *BookTubers* son una evolución natural a la era audiovisual y a la popularización de YouTube; es decir, muchos de estos usuarios ya eran administradores de blogs literarios y se adaptaron a las nuevas posibilidades audiovisuales.

Esta comunidad se basa en recomendaciones y reseñas humanizadas. Es decir, *BookTube* permite a los jóvenes (audiencia objetivo) elegir de forma satisfactoria su próximo libro, basándose en la experiencia de otros lectores corrientes. En este sentido, contrasta con otras plataformas como *Goodreads* o *Bookino* (o tiendas en línea como *Amazon* o *Casa del Libro*) que hacen uso de complejos algoritmos basados en datos masivos para ofrecer sugerencias basadas en el perfil de usuario, lecturas previas o libros consultados recientemente (Lionetti, 2016).

Sin embargo, las editoriales, conocedoras del importante rol que juegan estos usuarios como mediadores, colaboran con los *BookTubers*: les ofrecen libros, mercadotecnia, regalos, etc. Este hecho ha sido motivo de críticas y susceptibilidades, ya que podría parecer contraproducente dejar una reseña negativa a una editorial que ofrece obsequios por hacerla. A esto debemos añadir las reflexiones de Ana Garralón (2014), especialista en literatura infantil y juvenil, quien cuestiona este fenómeno aduciendo, entre otros elementos, la homogeneidad en gustos, títulos, autores y criterios, así como la falta de profundización en sus reseñas.

Estos usuarios promueven un canon de lectura que se aleja del propuesto por instituciones educativas que se encuentra más cercano al filológico o hegemónico. Los *BookTubers* e *influencers* de lectura en general son, por encima de todo, jóvenes lectores. Por tanto, sus gustos literarios están más relacionados con la literatura juvenil. En la actualidad, los *YouTubers* (y otros *influencers*) son referentes sociales e inciden directamente en la construcción de la identidad de sus seguidores (Pérez-Torres, Pastor-Ruiz, & Abarrou-Ben-Boubaker, 2018). Su audiencia comparte estos intereses y siguen sus recomendaciones en busca de libros para leer. Los jóvenes estudiantes reciben dos listados de obras: uno académico, impuesto, basado en intereses formativos, y otro informal, propuesto y basado en intereses lúdicos. En esta línea, destaca el estudio de Lluch (2017) en el que se analiza el fenómeno en general y a los principales *BookTubers* en particular, y concluye que se trata de una actividad que socializa la lectura y se desarrolla al margen de los agentes educativos o institucionales.

Por otro lado, *BookTube*, a pesar de ser una red social fundamentalmente vertical (un creador y una audiencia más o menos interactiva), se complementa con otros espacios o redes sociales como *Instagram*, *Twitter* o *Facebook* y otras comunidades de catalogación de lecturas como *Goodreads*

y *Anobii*, que siguen un esquema de participación más horizontal basado en la inteligencia colectiva (Lévy, 2004; Tanase, Tessone, & Algesheime, 2018).

Finalmente, la audiencia se concentra en un número reducido de creadores de contenido y se forma una distribución de larga cola (Tomassena, 2019): 10% de los *BookTubers* concentran 75,82% de los suscriptores y 80,74% de visualizaciones (ibid.).

3. Metodología

Este estudio sigue una modalidad de investigación descriptiva de corte cuantitativo en el que se ha tratado de evaluar la naturaleza de las condiciones existentes y caracterizar el fenómeno *BookTube*. Sin embargo, también se han llevado a cabo exploraciones correlacionales entre las variables analizadas con objeto de conocer las relaciones entre ellas.

Para ello se ha seguido un muestreo intencionado y no probabilístico de los *influencers* hispanohablantes más relevantes y con mayor impacto social y cultural. Para ello se realizó una búsqueda exhaustiva de *BookTubers* de habla hispana mediante del uso de la terminología más utilizada en *BookTube* en el buscador de YouTube y a partir de la red de amigos de cada *influencer* (suelen estar conectados a través de la plataforma). Al tener los *BookTubers* una temática muy específica y un target directo, en este trabajo ha operacionalizado *influencer* a partir de 2500 seguidores.

Tras este proceso, se determinó un total de 440 (población total) usuarios que compartían mayoritariamente vídeos hablando de su afición hacia la lectura. De ellos, se seleccionaron para el análisis los 165 usuarios más influyentes (de acuerdo a su número de seguidores, con un mínimo de 2700). Los datos fueron recogidos durante el último trimestre de 2018.

Para responder a las preguntas de investigación vinculadas a las lecturas sugeridas por los *BookTubers* y autores preferidos, se tomaron datos con información recogida de los perfiles de *Goodreads* de los *BookTubers*. Esto fue posible debido a que 85,54% de los usuarios analizados posee un perfil público en la citada comunidad de catalogación de lectura. Con objeto de cumplir con los aspectos bioéticos y de protección de datos, se descartaron los usuarios con un perfil privado. Tras este proceso, para el

análisis de la experiencia lectora y recorrido en otras plataformas, se redujo la muestra en esta segunda fase de 165 a 122 *influencers*.

La información recogida permitió triangular (y completar) los datos obtenidos de *YouTube*. Para la recogida de datos se utilizó la herramienta sociométrica de análisis de redes sociales *Socialblade*. Respecto de la extracción de las valoraciones de las lecturas de cada *Goodreader* se utilizó la extensión de *Google Chrome* llamada *Table Capture*. Todos estos datos se procesaron con el programa de análisis de datos cuantitativos SPSS 23 y se realizó un análisis multivariante.

4. Resultados

4.1. Características generales de los *BookTubers* y su influencia

En primer lugar, con objeto de responder a la pregunta de quiénes y cómo son los *BookTubers* de habla hispana más influyentes, se analizan sus características generales y sociodemográficas. De este modo, se describen datos como el sexo, edad, país de residencia y edad de inicio en *YouTube*. Además, se estudian el número de seguidores, número de vídeos, recorrido en la plataforma y visualizaciones totales que poseen todos sus vídeos con objeto de analizar su impacto, relevancia e influencia.

En este sentido, la distribución de los *BookTubers* con más seguidores respecto del sexo es desequilibrada: 75,6% son chicas, lo que evidencia que es una plataforma fundamentalmente femenina. A pesar de esto, este desequilibrio no es tan pronunciado en los usuarios con mayor número de seguidores.

Respecto del país de residencia, es destacable que están repartidos por toda la geografía española e hispanoamericana. Desde esta perspectiva, se han hallado *BookTubers* de hasta 10 países diferentes. Sin embargo, España (45,8%) y México (23,9%) suman 69,7% de los videoblogueros de lectura más importantes del mundo. Esto no significa que los espectadores, necesariamente, sean de estos países, ya que se trata de un fenómeno de alcance internacional.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido |
|----------|-------------|------------|------------|-------------------|
| Válido | España | 65 | 39.4 | 45.8 |
| | México | 34 | 20.6 | 23.9 |
| | Colombia | 8 | 4.8 | 5.6 |
| | Perú | 6 | 3.6 | 4.2 |
| | Panamá | 1 | .6 | .7 |
| | Argentina | 13 | 7.9 | 9.2 |
| | Chile | 11 | 6.7 | 7.7 |
| | Alemania | 1 | .6 | .7 |
| | Bolivia | 1 | .6 | .7 |
| | Reino Unido | 2 | 1.2 | 1.4 |
| | Total | 142 | 86.1 | 100 |
| Perdidos | Sistema | 23 | 13.9 | |

Tabla 1. Distribución de los *BookTubers* en función del país de residencia

Por otro lado, la edad es una variable con relativa poca dispersión. A pesar de que los datos presentan un gran rango ($R=41$) en el que se encuentran *BookTubers* desde los 14 hasta los 55 años, coinciden las medidas de tendencia central: la media se sitúa en 26 años, la mediana en 25 y la moda en 24. En cuanto a la desviación que presentan los resultados en su distribución respecto de la media aritmética, se halló una desviación típica de 6139 y una varianza de 37689. No existen diferencias significativas de edad en función del sexo.

Respecto del número de seguidores, es importante destacar que se han tomado datos de usuarios que poseen al menos 2700 seguidores ya que encontramos *BookTubers* con pocos cientos de usuarios que (aún) no podrían considerarse *influencers*. Sin embargo, existe una gran dispersión de los datos, ya que la media se sitúa en 22.596 seguidores, la mediana en 10.399 y una desviación estándar de 110.581. En este sentido, sus canales tienen, de media, más de 14.998.000 visualizaciones. Destacan raizarevelles99 con 69.142.002 visualizaciones, Clau Reads Book (24.220.918) y Las Palabras de Fa (23.468.227). Teniendo en cuenta que mayoritariamente el contenido que comparten está relacionado con la lectura y literatura, es una audiencia muy grande.

En cuanto a los 10 *BookTubers* con más seguidores, podemos destacar que todos poseen más de 100.000 seguidores y son canales españoles o mexicanos. Son notorias las diferencias de seguidores entre los creadores

de contenido; véanse los subscriptores de los dos más influyentes: *raizarevelles99* (1.429.520) y *Clau Reads Books* (424.004) o *Laspalabrasdefa* (359.193) y *JavierRuescas* (282.761).

| Nombre de usuario | Seguidores | Sexo | País de residencia | Inicio del canal |
|-----------------------------------|------------|-------|--------------------|------------------|
| <i>raizarevelles99</i> | 1429520 | Chica | México | 2011 |
| <i>Clau Reads Books</i> | 424004 | Chica | México | 2006 |
| <i>Laspalabrasdefa</i> | 359193 | Chica | México | 2012 |
| <i>JavierRuescas</i> | 282761 | Chico | España | 2010 |
| <i>El coleccionista de Mundos</i> | 244985 | Chico | España | 2012 |
| <i>AbriendoLibros</i> | 222153 | Chico | México | 2012 |
| <i>Josu Diamond</i> | 188839 | Chico | España | 2010 |
| <i>Fly like a butterfly</i> | 185105 | Chica | España | 2010 |
| <i>Andreo Rowling</i> | 162873 | Chica | España | 2012 |
| <i>Mayrayamonte</i> | 121896 | Chica | España | 2011 |

Tabla 2: Resumen de los *BookTubers* más importantes de habla hispana

Por otro lado, son usuarios con multitud de vídeos compartidos; se ha detectado que los *BookTubers* han eliminado los primeros vídeos que hicieron o han depurado el canal. En cualquier caso, tienen actualmente publicados en promedio 196 vídeos y la mediana se sitúa en 166. Como mínimo, poseen nueve vídeos publicados y como máximo llegan hasta 943. En este sentido, los canales poseen una antigüedad media de 5 años y 6 meses, todos creados entre septiembre de 2008 y diciembre de 2016. Se aprecian grandes diferencias en los primeros vídeos en los que eran grabados con smartphones o cámaras de baja calidad, sin preocupación por la iluminación, sonido o cualquier elemento técnico, y sin apenas edición de posproducción. Son vídeos grabados en dormitorios oscuros, sin pausas, de mayor duración, y los protagonistas no parecen preocupados por su aspecto físico (maquillaje o peinado) o por el escenario (habitación ordenada o decorada). Eran vídeos dirigidos a un público mucho más reducido. Al ganar popularidad, los *BookTubers* han pulido todos estos aspectos y, por ello, eliminan de la red sus orígenes. Esto también indica que empezaron a participar mediante la producción de vídeos en la comunidad de *BookTube* cuando tenían alrededor de 21 años (calculado con la edad actual y fecha de publicación del primer vídeo).

La comunidad de *BookTube* posee un centro y es *YouTube*; sin embargo, se retroalimenta de otros espacios de afinidad o redes sociales. En este sentido, en su canal de *YouTube*, en la descripción de los vídeos o en el contenido mismo, promocionan otros espacios que gestionan: 27,3% de los *BookTubers* administra un blog literario y 17,6% posee una página web dedicada a su pasión por la lectura o la escritura en la que pueden exponer sus reseñas y opiniones por escrito; 33,1% mantiene una cuenta de *Twitter* en la que compartir breves comentarios; 16,7% gestiona una página de *Facebook*; 28,1% además de videoblogueros son *instagramers* y, finalmente, 85,54% posee un perfil en la plataforma de catalogación de lecturas más importante: *Goodreads*. Es decir, *BookTube* es un canal más de comunicación para estos *influencers* de lectura. Se ha constatado que en cada plataforma (blog, *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *Goodreads*, etc.) los usuarios comparten contenidos diferentes y adaptados a cada uno de los espacios virtuales.

4.2. Perfil de *Goodreads*

Dado que la gran mayoría de los *BookTubers* posee una cuenta en *Goodreads* (85,54%) y que en esta comunidad comparten sus valoraciones, comentarios y recomendaciones, se han analizado datos procedentes de esta plataforma, ya que ofrece mucha más información que la proporcionada por *YouTube*. Esta red social permitirá responder a la pregunta de investigación relacionada con el intertexto lector (Mendoza, 2004) y hábito lector de los *BookTubers* investigados.

En esta parte del análisis, por lo tanto, se ha reducido la muestra a de 165 a 122 *BookTubers* debido a que se han depurado los datos y eliminado los perfiles privados de *Goodreads*, los que están sin actualizar o poco desarrollados. La mayor parte de los usuarios descartados aquellos con menor número de seguidores o menor tiempo en la plataforma.

Los *BookTubers* también son veteranos en la plataforma *Goodreads*: son usuarios con cerca de seis años de media en la comunidad de catalogación de lecturas más importante. Algunos de ellos son *goodreaders* desde la aparición de la comunidad (2007). Casi todos los *BookTubers* poseían una cuenta en *Goodreads* mucho antes de empezar a compartir vídeos en *YouTube* relacionados con la lectura literaria. Asimismo, muchos de estos usuarios proceden de los ya clásicos blogs literarios. Esto lo podemos ver en las diferencias significativas entre la edad media de los usuarios que administran un blog ($\bar{X}=30$ años) y los que no ($\bar{X}=25$). Todo ello evidencia

que *BookTube* es una evolución natural y audiovisual de los blogs tradicionales literarios.

Toda esta experiencia lectora que se ha ido compartiendo en diferentes espacios virtuales muestra que son usuarios con un desarrollado hábito lector que se ha mantenido a lo largo de los años. Esto se traduce en un gran intertexto y bagaje literario:

- En su perfil de *Goodreads*, los *BookTubers* más importantes señalan que han leído, de media, más de 300 obras literarias. Los datos presentan una gran dispersión ($DT=256$) debido a que encontramos usuarios con más de 2000 obras leídas frente a otros con apenas una centena. Esto se debe, además, a que inciden factores como el tiempo en la plataforma ($f=0,404$ $p=0,000$). Como se ha comentado anteriormente, existen usuarios con más de 10 años en la plataforma y otros con poco más de uno.
- Además, la plataforma *Goodreads* les permite realizar y compartir un listado de obras que les gustaría leer en un futuro. La práctica totalidad de los *BookTubers* publican cuáles serán sus próximas lecturas. Este listado está formado, en promedio, por 195 obras, aunque este desorbitado número se debe a determinados usuarios que superan las 1500 obras. La mediana, en cambio, se sitúa en 90 libros.
- Son lectores que disfrutan de la lectura de varios libros en forma paralela. Esto se puede extraer ya que la plataforma permite compartir qué libros se está leyendo actualmente. En promedio, están leyendo cuatro libros de forma simultánea.

| | | Total lecturas | Total de leídos | Leyendo actual- mente | Futuras lecturas |
|---------------------|----------|----------------|--------------------|--------------------------|---------------------|
| Media | | 523.99 | 302.34 | 3.86 | 194.93 |
| Mediana | | 404 | 256.50 | 2.5 | 90 |
| Desviación estándar | | 483.768 | 256.57 | 5.366 | 288.88 |
| Rango | | 3628 | 2051 | 40 | 1575 |
| Máximo | | 3629 | 2052 | 40 | 1575 |
| Per- | 25 | 236 | 144 | 1 | 26.50 |
| centiles | 50 | 404 | 256.50 | 2.5 | 90 |
| | 75 | 667 | 356.25 | 5 | 222 |
| N | Válido | 122 | 122 | 122 | 121 |
| | Perdidos | 43 | 43 | 43 | 44 |

Tabla 3: Estadísticos de las obras leídas, leyendo y futuras

Algunas variables que cuantifican la influencia de los *BookTubers* son el número de seguidores en *YouTube* y las visualizaciones y seguidores en *Goodreads*. ¿Qué variables se relacionan con la influencia de los *BookTubers*? ¿Cuáles son las claves que explican el éxito de estos usuarios? Para llegar a tener la influencia de estos usuarios, es necesario leer de forma habitual y prolongada. Además, se requiere una intensa actividad en diferentes comunidades y redes sociales. Estos usuarios adquieren reconocimiento no solo en una plataforma específica, sino que, como ya se ha apuntado anteriormente, se diversifican y son *influencers* en espacios diversos. Se trata de un proceso elíptico en el que se retroalimentan la cantidad de obras leídas, el número de vídeos compartidos y las valoraciones y reseñas publicadas. Todo ello permite aumentar el impacto medido por el número de seguidores en diferentes plataformas (*Goodreads*, *YouTube*, *Instagram*, blogs, webs, *Twitter*, etc.), visualizaciones e interacciones.

| | | Videos | Valoraciones en Goodreads | Reseñas | Seguidores en Goodreads | Valoración media en Goodreads | Total leídos |
|-------------------------------|------|--------|---------------------------|---------|-------------------------|-------------------------------|--------------|
| Seguidores en YouTube | C.P. | .233** | .035 | .006 | .946** | - | .023 |
| | Sig. | .005 | .695 | .949 | .000 | .244 | .800 |
| | N | 143 | 128 | 128 | 120 | 128 | 122 |
| Videos | C.P. | | .272** | .209* | .198* | .111 | .246** |
| | Sig. | | .002 | .018 | .031 | .214 | .006 |
| | N | | 127 | 127 | 119 | 127 | 121 |
| Valoraciones en Goodreads | C.P. | | | .718** | .079 | - | .989** |
| | Sig. | | | .000 | .396 | .026 | .000 |
| | N | | | 128 | 119 | 128 | 121 |
| Reseñas | C.P. | | | | .022 | .016 | .705** |
| | Sig. | | | | .809 | .859 | .000 |
| | N | | | | 119 | 128 | 121 |
| Seguidores en Goodreads | C.P. | | | | | - | .083 |
| | Sig. | | | | | .159 | .370 |
| | N | | | | | 119 | 119 |
| Valoración media en Goodreads | C.P. | | | | | | -.041 |
| | Sig. | | | | | | .652 |
| | N | | | | | | 121 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Tabla 6: Correlaciones entre diferentes variables relacionadas con los datos obtenidos de *Goodreads* y *YouTube*

4.1. Actividad y valoraciones en la plataforma

A continuación, se analizará la actividad desarrollada en la comunidad de catalogación de lecturas *Goodreads* y las valoraciones que comparten de sus libros leídos. Esto ha permitido conocer el grado de exigencia de los *BookTubers*, su participación y recomendaciones.

| | | N. Valoraciones en <i>Goodreads</i> | Valoración media en <i>Goodreads</i> | Reseñas |
|---------------------|----------|-------------------------------------|--------------------------------------|----------|
| Media | | 285.91 | 3.86 | 119.82 |
| Mediana | | 237 | 3.92 | 85 |
| Desviación estándar | | 243.98 | .516 | 134.349 |
| Varianza | | 59526.26 | .266 | 18049.75 |
| Percentiles | 25 | 141.75 | 3.71 | 34 |
| | 50 | 237 | 3.92 | 85 |
| | 75 | 339.75 | 4.1 | 170.75 |
| N | Válido | 128 | 128 | 128 |
| | Perdidos | 37 | 37 | 37 |

Tabla 5: Estadísticos de la cantidad de valoraciones y reseñas y su puntuación media

Atendiendo a los datos de la plataforma, en la mayoría de las ocasiones que estos usuarios leen un libro (73,3%), comparten una calificación que va de una a las cinco estrellas. Esto da como resultado una media de 286 valoraciones por cada *influencer*, aunque existe una gran desviación típica (DT=244). Lo realmente interesante es conocer de qué modo evalúan sus lecturas. En este sentido, la valoración media de todos los *BookTubers* analizados es 3,86 estrellas (N=122). Se trata de una puntuación alta que se sitúa tan solo a 0,085 puntos por debajo de la valoración general de la plataforma en las mismas obras.

En ocasiones, estas calificaciones van acompañadas de comentarios que justifican o refuerzan su puntuación. Así, 41% de las valoraciones va acompañada de una breve reseña o comentario. Desde esta óptica, es destacable que existe una tendencia general a que los comentarios sean más comunes en evaluaciones bajas. Es decir, los *BookTubers* tratan de justificar en mayor medida las lecturas que no les han gustado.

Respecto de los “géneros” favoritos (siguiendo la terminología de la plataforma), podemos encontrar una gran heterogeneidad. Se halló más de 30 “géneros” diferentes, lo que muestra la gran diversidad de obras que leen y comentan. No obstante, las favoritas son: *Young-Adult* (71,45%), fantasía (69,38%), romance (64,29%), los clásicos (54,08%) y las historias

de ciencia ficción (52,04%). En este sentido, entre los autores más leídos podemos destacar a John Green, J. K. Rowling, Rainbow Rowell y Suzanne Collins, todos ellos escritores de literatura juvenil. Sin embargo, es apreciable que ser el autor más leído no se traduce en el mejor valorado (ver tabla 4). Por otro lado, entre estos autores podemos hallar escritores de una gran variedad de temáticas: historias de romances, fantasía, distopía, terror, etc., y distintas formas de narrar (novelas, cómics, libros ilustrados, etc.). Por otro lado, mayoritariamente son autores contemporáneos (a excepción de Antoine de Saint-Exupéry) e internacionales. Laura Gallego, la autora en lengua española más leída por la muestra, se encuentra en la posición 11 con una puntuación media en *BookTube* y *Goodreads* de 3,96 basada en 4070 valoraciones.

| Autor | <i>BookTubers</i> que lo han leído (n=122) | Media de valoraciones | Valoración media de <i>BookTube</i> | Valoración media en <i>Goodreads</i> |
|---------------------------------------|--|-----------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| John Green (Estados Unidos) | 100 | 1.196.170 | 3.76 | 3.98 |
| J. K. Rowling (Reino Unido) | 96 | 2.291.670 | 4.45 | 4.58 |
| Rainbow Rowell (Estados Unidos) | 89 | 341.116 | 4.03 | 4.08 |
| Suzanne Collins (Estados Unidos) | 88 | 3.247.216 | 4.22 | 4.43 |
| Cassandra Clare (Estados Unidos) | 79 | 465.473 | 4.18 | 4.28 |
| Neil Gaiman (Reino Unido) | 78 | 204.235 | 4.08 | 4.10 |
| Antoine de Saint-Exupéry (Francia) | 74 | 1.014.771 | 4.43 | 4.28 |
| Veronica Roth (Estados Unidos) | 73 | 1.319.187 | 3.92 | 4.01 |
| Rick Riordan (Estados Unidos) | 72 | 579.165 | 4.31 | 4.32 |
| Stephenie Meyer (Estados Unidos) | 71 | 1.689.311 | 3.42 | 3.65 |

Tabla 4: Autores más leídos por los *BookTubers*

5. Discusión y conclusión

Los resultados obtenidos muestran un claro desequilibrio de los *BookTubers* en función del sexo. Este resultado está en la línea de los trabajos Lluich (2017) y Rovira-Collado (2017). Sin embargo, en la edad de

los *BookTubers* (26 de media) sí que se identifican ciertas diferencias respecto de investigaciones precedentes que ubican la edad entre 15 y 25 años (Pérez & López, 2015; García Canclini et al., 2017).

Finalmente, con respecto al país de residencia, en investigaciones previas se habla de Hispanoamérica en general, pero podemos considerar que fundamentalmente son *BookTubers* españoles y mexicanos.

Respecto de su notable relevancia, los resultados son concordantes con el estudio de López (2017): es apreciable que se trata de usuarios experimentados y con un largo recorrido en la plataforma. Para conseguir influencia y seguidores que sigan sus recomendaciones en *YouTube* han necesitado varios años y presencia en diferentes espacios virtuales. En esta investigación, se ha constatado que una parte importante de *BookTubers*, especialmente los más veteranos, proceden de otras comunidades similares (blogueros, *Goodreaders*, etc.) o se diversifican en otras redes sociales. Son varios los académicos que han puesto previamente de manifiesto esta relación (Lluch, 2017; Rovira-Collado, 2017, etc.). Los videoblogueros utilizan diferentes plataformas como medios de expresión, publican diferentes contenidos en cada una de ellas y se adaptan al lenguaje y posibilidades que el espacio virtual les ofrece. Todo esto posibilita a sus seguidores vivir una experiencia transmedia (Jenkins, 2006).

Su dilatada experiencia, constancia y su desarrollado hábito lector les ha permitido tener un gran bagaje literario e intertexto. Esto parece sugerir que para ser un *BookTuber* reconocido es necesario poseer un gran bagaje literario e intertexto lector y varios años de intensa producción de contenidos en las redes sociales e Internet (que va más allá de la comunidad de *BookTubers*) relacionada con sus lecturas. No obstante, los resultados indican que no son lectores más críticos que el resto de los usuarios de *Goodreads*.

Respecto de los “géneros” y autores favoritos, es destacable que haya similitudes con el análisis del canon de *BookTubers* de habla inglesa realizado por Hughes (2017): destacan la literatura *Young-Adult*, *bestseller*, romántica y fantasía. En los escritores sí que se encuentran ciertas diferencias, ya que en este listado aparecen autores como Neil Gaiman y Antoine de Saint-Exupéry que se apartan de esa categorización. Por tanto, no existe un canon estable de lectura propuesto por estos *influencers*, sino que es efímero y en constante actualización y responde a novedades editoriales o éxitos de público.

Si los *YouTubers* son, como evidencian los estudios previos (Establés, Guerrero-Pico, & Contreras-Espinosa, 2019; Pérez-Torres et al., 2018), referentes sociales, micro celebridades y modelos a seguir, se puede inferir que, potencialmente, estos usuarios influyen en el hábito lector de su audiencia. Recordemos, en este sentido, que la mayoría de los adultos españoles reconoce que su afición por la lectura empezó a los 15 años (Federación de Gremios de Editores de España, 2019). Sus seguidores han creado en torno a estas figuras públicas una comunidad fiel e interactiva. Es decir, en este contexto confluyen vínculos afectivos y emocionales que se establecen entre los seguidores y los *influencers* (que comparten gustos, características y se establece una relación de admiración) y una identidad de grupo (ser parte de). Todo ello con la literatura juvenil en el centro. A esto debemos añadir que estos *influencers* no solo influyen superficialmente en la selección de una lectura aislada, sino que, por el proceso evolutivo de su audiencia (adolescencia o adultez emergente), intervienen en la construcción identitaria de los usuarios (Pérez-Torres et al., 2018).

Por otro lado, no debe soslayarse que los *BookTubers* son perfectas herramientas de mercadotecnia (Álvarez & Romero, 2018). Son consumidores que basan su atención en el vínculo emocional que establecen con el producto/libro. Por ello, los *BookTubers* no son críticos literarios, no es su pretensión serlo. A pesar de esto, Lluch (2017) menciona una falta de entendimiento entre la academia y los *influencers* de lectura (Garralón, 2014; Lionetti, 2016). Esto podría deberse, en palabras de Lluch a que “los *booktubers* buscan y ofrecen entretenimiento mientras los otros solo han visto [en este fenómeno] cultura” (2017, p. 50). A este respecto, Tomasena (2019, p. 1) indica que los discursos empleados por la academia y *booktubers* son totalmente diferentes: “Este discurso se diferencia de la crítica literaria tradicional en su énfasis en la experiencia emocional de los libros y su reivindicación de la autoridad de los lectores comunes apasionados” (Scolari et al., forthcoming, 2021). García-Canclini y colegas señalan que estos usuarios “no presentan críticas sino resúmenes, noticias sobre el autor, a veces la entrevista que le hicieron” (2015, p. 14).

Los *booktubers* hispanohablantes son ávidos lectores que, desde muy jóvenes, comparten sus experiencias subjetivas delante de un ordenador: primero en blogs y ahora en *YouTube* (y otras redes sociales). En cualquier caso, consiguen congregarse de forma periódica a millones de lectores para escuchar sus experiencias literarias, aunque tal y como señala

Tomasena (2019) son muy pocos los que consiguen destacar. Para conseguir esto, y destacar en la comunidad *BookTube*, se necesita experiencia lectora, participación y recorrido.

Cada vez se hace más necesario imbricar contextos de educación formal e informal ya que se superponen y remezclan (Scolari, Lugo, & Masanet 2019). Los *BookTubers* valoran positivamente el canon escolar (Cerrillo, 2013), sin embargo, sus propuestas están más ligadas a la literatura juvenil contemporánea y, específicamente, a los *bestsellers*. No obstante, lo realmente interesante es que los *influencers* se comunican con sus seguidores, jóvenes y estudiantes de secundaria (Interactive Advertising Bureau, 2018), de forma horizontal. De este modo, estos mediadores no imponen lecturas, sino que las proponen. En un contexto en el que un tercio de los españoles no lee libros por placer (Federación de Gremios de Editores de España, 2019), estos usuarios normalizan, visibilizan y, con ello, promueven la lectura. Por tanto, si estos chicos y chicas actúan como mediadores y consiguen que los jóvenes lean más y lo hagan por placer, son merecedores de toda la atención por parte de las instituciones culturales y educativas.

Para acabar, esta investigación abre nuevos interrogantes que podrían ser desarrollados en futuras investigaciones, entre ellas, ¿cuál es el canon de lectura que proponen los *BookTubers*?; ¿qué opinan los *influencers* del canon escolar y literatura canónica?, o ¿de qué modo interactúan los *influencers* y su audiencia?

6. Notas

No existe consenso en la definición del concepto *influencer*. ¿Cuántos seguidores son necesarios para ser considerado *influencer*? Los *BookTubers*, al tener una temática muy específica y un target directo, en este trabajo se ha utilizado *influencer* a partir de 2500 seguidores.

7. Bibliografía

- Álvarez, E., y Romero, M. F. (2018). Epitextos milénicos en la promoción lectora: morfologías multimedia de la era digital. *Letral*, (20), 71-85. <https://doi.org/10.30827/RL.v1i20.7830>
- Brown, T. (2006). Beyond constructivism: Exploring future learning paradigms. *Education Today*, (2), 1-11.
- Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas*. Madrid: Leer.es.

- Cobo, C., y Moravec, J. (2011). *El aprendizaje invisible. Hacia una ecología de la educación*. Barcelona: Publications i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2010). *Ubiquitous learning*. Urbana: University of Illinois press.
- Cordón-García, J.-A., Alonso-Arévalo, J., Gómez-Díaz, R., y Linder, D. (2013). *Social Reading. Social reading: platforms, applications, clouds and tags*. Oxford: Elsevier.
- Ehret, C., Boegel, J., y Manuel-Nekouei, R. (2018). The Role of Affect in Adolescents' Online Literacies: Participatory Pressures in Book-Tube Culture. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(2), 151-162. <https://doi.org/10.1002/jaal.881>.
- Establés, M., Guerrero-Pico, M., y Contreras-Espinosa, R. (2019). Jugadores, escritores e influencers en redes sociales: procesos de profesionalización entre adolescentes. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 214-236. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1328>
- Federación de Gremios de Editores de España. (2019). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2018*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- García Canclini, N., Gerber, V., López, A., Nivón, E., Pérez, C., Pinochet, C., y Winocur, R. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Barcelona: Ariel.
- García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 42-51. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2016.15.1.979>
- Garralón, A. (8 de septiembre de 2014). Retrato del reseñista adolescente. *Letras Libres*. Obtenido de: <http://bit.ly/2WSff00>
- Gee, J. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. London: Routledge.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. Literatura en segundo grado*. Tuusula: Altea.
- Guerrero-Pico, M. (2014). Webs televisivas y sus usuarios: un lugar para la narrativa transmedia. Los casos de "Águila Roja" y "Juego de tronos" en España. *Comunicación y Sociedad*, (21), 239-267.
- Hughes, M. (2017). BookTube and the Formation of the Young Adult Canon. *Book Publishing Final Research Paper*, (24). Recuperado de <http://bit.ly/2Eb9fbt>
- Interactive Advertising Bureau (2018). *Estudio anual de Redes Sociales*. Elogia: Madrid

- Jenkins, H. (2010). *Piratas de textos. Fans, cultura participativa y televisión*. Paidós: Barcelona.
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0: La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia Colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Lionetti, J. (2016). La próxima lectura. Modelos de recomendación de libros en línea. En J. A. Millán (coord.), *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 157-171). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En F. Cruces, *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, BookTubers y prosumidores* (pp. 21-54). Barcelona: Editorial 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. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>
- López, M. (2017). BookTubers y literatura. *Publicando*, 13(1), 963-974.
- Maeda, C. M., y Ramírez, C. M. (2015). Análisis de la relación que establecen las audiencias con los BookTubers. *Virtualis*, 8(16), 99-123.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Rev*, (66), 60-92.
- Nonnecke, B., y Preece, J. (2001). Why lurkers lurk. *Americas Conference on Information System*, 1-10.
- Pérez, C., y López, A. (2015). Los usos sociales de la lectura: del modo tradicional a otras formas colectivas de leer. En N. García-Canciani, V. Gerber, A. López, E. Nivón, C. Pérez, C. Pinochet, & R. Winocur, *Hacia una antropología de los lectores* (pp. 39-116). Ciudad de México: Ediciones Culturales Paidós.
- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y., y Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018). Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente. *Comunicar*, 26(55), 61-70. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>.
- Rovira-Collado, J. (2016). Del blog de LIJ 2.0 al BookTuber en la promoción del hábito lector. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 37-51.
- Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer and BookTuber as LIJ 2.0 tools for development of reading habits. *Investigaciones sobre lectura*, (7), 55-72.

- Scolari, C. A. (2016). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En J. A. Millán, *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 175-188). Madrid: Federación de Premios de Editores de España.
- 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>
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *Internacional Journal of Instructional Technology & Distance learning*, 2(1).
- Tanase, R., Tessone, C. J., y Algesheime, R. (2018). Identification of influencers through the wisdom of crowds. *PLoS ONE*, 13(7), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0200109>
- Torralba, G. (2018). Teachers-to-be become BookTubers: A Reading Promotion Practice in the Primary Education Degree. *Lenguaje y textos*, (47), 13-23. <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.7986>
- Vlieghe, J., Vandermeersche, G., y Soetaert, R. (2014). Social media in literacy education: Exploring social reading with pre-service teachers. *New Media & Society*, 18(5), 800-816. <https://doi.org/10.1177/1461444814547683>.
- Zhao, J. (2017). Modeling interest-based social networks: Superimposing Erdős-Rényi graphs over random intersection graphs. En M. A. Bayoumi (ed.) *IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing (ICASSP)* (pp. 3704-3708). New Orleans: IEEE.

- CAPÍTULO 3 -
CONCLUSIONS

3.1. Conclusions¹

The reception experience is not limited to reading the *canon*.

The design of the different research works that together make up the present doctoral thesis allow a series of conclusions to be drawn that exceed the conceptual and empirical limitations of each of the research papers themselves. As has been seen, there is a synergistic relationship between the different

articles and published chapters: the existence of more theoretical, reflective or essayistic texts reinforce the arguments of the empirical studies. All this allows one to reach more global and relevant conclusions².

The literacy practices developed in virtual spaces have a marked formative function. The educational institution ceases to have a monopoly on the reading and writing training of young people.

As Gee and Hayes (2014) point out, affinity spaces connect users that have shared interests. In the specific field of youth reading, the Internet allows young people and adolescents to

Finishing a work is not the end, but the beginning, giving access to countless new textualities and experiences.

¹ As noted at the beginning of the document, following the [official doctoral studies regulations of the University of Almería](#), this chapter will be drafted and presented in English in its entirety. This allows one to opt for the international mention of the doctorate degree. Furthermore, the cited regulation states that the conclusions must always specify from which research paper (or papers) they come from.

²Each study has its own discussion of the results and conclusions. This section will seek not to reiterate what is stated in the research papers, but to set out the transversal and implicit conclusions to all of them.

find other readers with similar affinities: the reading is socialized, it is transformed into conversation and the idea that reading is a private act is suppressed (Lluch, 2017). This socialization promotes the formation of virtual reader communities (in the form of *fandoms*) united solely by a passion for reading or a cultural product.

What makes someone a *digital reader* is not so much the medium from which they read, but rather their reading behaviour.

All the compended studies indicate that, during the reading reception processes in virtual environments, interpretive mechanisms of greater depth and sophistication are activated than those related to conventional reading: the base of their participatory culture is deepened, the systematic realization of reading conjectures is located based on hypermedia search strategies for textual clues that support them; the reading activity broadens its territory of action by traveling through new spaces occupied by transmedia narrative proposals; it is enjoyed not only for the *canon*, but also for the *fandom* ([block 2: digital reading in affinity spaces](#)); a sense of identity develops towards a group of fans ([García-Roca and Marcilla, 2019](#)) and related to their fetish works; and they sometimes venture into (hyper)textual creation ([block 3: creative writing: fanfics and Wattpad](#)).

Therefore, we present as the first finding of this study that the *digital reader* is not so much the medium from which they read, but rather the way they enjoy, participate and interact within the reception process ([García-Roca, 2020b](#)). In this sense, digital reading must be conceived from a more open and inclusive perspective, which accommodates all

Transmedia narratives can only be fully enjoyed during their development

those users who, hyperstimulated by electronic devices and by interfaces that request a more active collaborative participation, go beyond the enjoyment of an individual, isolated and solitary reading. Their reception experience is expanded by using other ways to interact in collective digital scenarios.

Another of our research findings is the idea that finishing a work is not the end but the beginning, giving access to countless new textualities and experiences, has already become a recurring idea. It is an idea that gives coherence and continuity to all the research that we summarize in this doctoral thesis. Now, more than ever, the reception experience is not limited to reading the *canon*. While true, this idea is not original (Scolari, 2013; Guerrero-Pico, 2014; Jenkins, Ford and Green, 2015) nor even new (Jenkins, 1992, 2006; Hills, 2002), this work, as a whole, makes sense of this idea of expanding reading strategies, while exploring, understanding and analyzing the new textualities and literacy practices from innovative theoretical and methodological perspectives.

The results obtained in the summarized studies allow to conclude that in virtual reading communities "the book is not the end, but the means". From this it follows that:

- The narrative content of a work does not exhaust— nor delimit — the reception experience, but is one more part of it.
- The literary work is not the objective, but the instrument.

The users provide an important social, emotional and intellectual involvement.

A large part of the *Game of Thrones*, *Song of Ice and Fire* or *Harry Potter* experience is not just based on the content, but on in the communicative interaction processes generated around the phenomenon of transmedia narratives. United by strong bonds of affiliation and group membership on their social networks and gathered together in affinity spaces (Gee and Hayes, 2014), the users act as a collective reader or interpretive community, in which the (arch)readings are negotiated, debated and agreed. They are therefore modes of reading inscribed in the hermeneutic mechanisms of the community ([García-Roca and Amo, in review](#)). Thus, the model reader in the transmedia narratives is a social reader who is part of a large community of readers with important emotional and intellectual involvements ([Amo and García-Roca, 2019](#)).

From this perspective, they share content from the *fandom*, as well as manifest overinterpretations or aberrant interpretations (in terms of

Eco, 1987) in order to extend the reception experience beyond the narrative limitations of the canon ([García-Roca, 2020b](#) and [García-Roca and Amo, in review](#)) In this sense, the forensic readers who dissect the text word-by-word or frame-by-frame to understand or anticipate future content become relevant.

This brings us to another important conclusion: the transmedia narratives can only be enjoyed during their development process. User-generated content, serialization, pauses between canonical content, and the uncertainty that this generates, activates the users' creativity. Therefore, the *fandom* progressively disappears the moment new *canonical* narrative content ceases to be published ([García-Roca and Amo 2019a](#)). This could be because the user-generated content ceases to be operational, as it sometimes has a certain obsolescence (*ibid.*).

Accordingly, these literacy practices crystallize theoretical concepts such as collective intelligence (Levy, 2004), collective creation (Casacuberta, 2003), hypertext (Landow, 2012) intercreativity (Berners-Lee, 2000) or participatory culture (Jenkins, 2006).

These literacy practices crystallize theoretical concepts such as collective intelligence and creation, intercreativity and participatory culture.

From this perspective, we take up the *hi* hypothesis, which indicates that [the true revolution in reading in the digital age is not so much found in textualities as in reading behaviours](#). Although technological media have introduced major changes and

new narrative possibilities based on digital interaction, the reactive, creative and social nature of the digital reader goes beyond the limitations of any technology (Jenkins, 2006). For the users, the Internet has substantially changed the literary reception experience ³. These changes are especially felt in Youth and *Young-Adult* literature. In order to categorize the findings linked to *hi*, they are set out in three main sections:

³ We understand the *literary reception process* in its broadest sense.

- *Before reading*: one of the most important criteria for reading selection is the recommendations of other readers. However, as is apparent from the research carried out in [block 4: New Reading Mediation Models](#) ([García-Roca, 2020c](#) and [García-Roca, 2021a](#)), the epitexts are different from those made for

Creepypastas are conceived as clandestine and censored readings.

virtual environments (Lluch, Tabernero-Sala and Calvo-Valios, 2015): comments from friends and family have been replaced by the collective opinion of unknown persons in

reader-cataloguing communities; precise and personalized suggestions from librarians have been displaced by the generic prescriptions of *influencers* (whether general or specialized, such as *BookTubers*); promotional elements are based on multimodal texts (*booktrailers*); and the dark, cold and impersonal algorithms of the major e-commerce retailers have become relevant.

However, these reading mediation models possess a number of strengths. One of the most relevant is that they promote more horizons of communication (from reader to reader). This means reading experiences are shared and personal reception aspects are discussed, while stimulating the creation of vicarious readings. Similarly, the classic roles of the literary critic⁴, author, reader, mediator, etc. are blurred and merged. In this context, we find the reading *influencers*. Their position of *micro-celebrity* is linked to their long and steady trajectory on social networks where they post about their reception experience ([García-Roca, 2020c](#) and [García-Roca, 2021a](#)). Therefore, they are not considered experts in the field, but everyday readers who present the most subjective side of reading and writing. In short, they are a natural, audiovisual evolution of the classic literary blogs (Rovira-Collado, 2015).

⁴ Although it is important to explain that this figure in youth or young-adult literature has never been clearly defined.

- *During reading*: although the understanding exercise is still performed individually, the interpretation exercise is performed as a community. In [block 2: Reading in Affinity Spaces](#), it has been verified that readers can transform the discourse of a text with a linear and classical structure through a multi-linear reading, in which (para/hyper)textual, multimodal and *User-generated Transmedia Content* elements are alternated. From these spaces, shared, negotiated and consensual reading is encouraged, favouring the design of an "archreading" (Riffaterre, 1976). As mentioned above, now more than ever, reading is conditioned by the community in which the receiver is inserted. Affinity spaces establish a shared system of rules and/or conventions used to interpret a text (Fish, 1980; Fish, 1982). In this way, readers with a low level of reading competence have the possibility to broaden their interpretive horizon and reach a higher level of textual understanding.

The digital age does not seem to have changed literary texts, but everything around them, and especially their readers. Did Harry Potter start out as a digital literary saga? The answer is no: the heptalogy, and most of the canonical content, were written in codex format ([Amo and García-Roca, 2019](#); [García-Roca, 2019](#)). However, from the beginning, a large and active community was created. The success of the *Harry Potter*, *Twilight*, *Idhum Chronicles* or *The Song of Ice and Fire* phenomena are inconceivable without their *fandom* (understood in the broadest sense). These works began as conventional literary sagas, but the reading of these works was not conventional.

The reception experience transcends the individual interpretation process. These works are the cornerstone of large virtual reader communities. Affinity spaces are generated in which countless literacy practices are performed: meanings are commented on, inferred and negotiated ([García-Roca, 2020b](#); [García-Roca and Amo, under review](#)), *fanfics* are written individually ([García-Roca, 2019a](#)) or with help ([García-Roca, 2019b](#)), and activities are suggested based on constructive hyperfiction or narrative role-playing games ([García-Roca, 2020d](#)), etc.

Therefore, a literary work in codex format with a linear and conventional structure can be appropriated by a community

who perform a particular reading. These readings (and appropriations) are defined by their hypertextual, trans-media, social and creative character, which presents an indefinite organization, and in which theoretical concepts such as collective intelligence (Levy, 2004) and participatory culture (Jenkins, 2008) are implemented. All of this makes us wonder - aren't these, broadly speaking, some of the main discursive features and narrative possibilities of digital literature?

Direct application could nullify the important intrinsic motivation towards reading.

- *After reading*: the reception experience is not limited to canonical content but expands to everything the reader or community desires. In [block 3. Creative writing: fanfics and Wattpad](#), it has been found that there are countless opportunities for narrative expansion, either through debates, *fan* theories, or transformative works, etc. These literacy practices are characterized by their continuous process of construction and perpetual incompleteness. These texts (and associated practices) can make the hierarchy between the main text (*canon*) and the subsidiary text disappear: the conceptual boundaries of authorship, creativity and reception are blurred (Maydeu, 2015; [García-Roca, 2016](#)).

Therefore, the *h⁵* hypothesis is confirmed since the research carried out shows that digital reading is not so much about the reading format or medium as about the way in which the digital technology is integrated into the reception process. There are no significant differences between reading a *PDF* or digitalized document on a liquid screen or in a printed work. However, The existence of appreciable differences between both forms of reading experience is confirmed: from a *digital reading* of a children's and young person's literary work and an analogue reading of the same work.

⁵ Digital reading is not only linked to the reading medium.

Regarding the second research [hypothesis](#), the results obtained in these compiled works show that with the virtual communities, vernacular literary practices have emerged that enhance the reading and writing training of its members outside the school. This is a finding that is related to the conclusions provided by Lluçh Lluçh (2017), young people and adolescents have created, from social and digital media, virtual reading communities, away from adult mediation. A clear example is found in the *creepypastas*, given that these texts are conceived as clandestine readings, forbidden and censored for their terrifying content ([García-Roca, 2020a](#); [García-Roca, 2021b](#)).

The literacy practices developed in affinity spaces are leisure activities in personal contexts. From this perspective, and as noted above, one of the keys to explaining the development of these new literacies resides in the social dimension they possess. None of the practices analysed are conducted independently, alone or individually. The idea of the social re-valuation of reading mentioned above is forced here: they are proud to be *Potterheads*, *Otakus*, *Wattspaders*, *tributes*, etc. ([García-Roca and Marcilla, 2019](#)). This feeling is closely related to the passion for reading and the reading habit (*ibid.*).

The users read and reread their favourite literary works as a community ([García-Roca, 2020b](#)), they read and debate, deepen and negotiate interpretations ([García-Roca and Amo, under review](#)), they read and continue reading transformative works ([Amo and García-Roca, 2019](#); [García-Roca, 2019a](#)), they read and rewrite their favourite works ([García-Roca and Amo, 2019a](#); [García-Roca, 2019b](#)), they read, write and collaborate in the production of creative texts linked to their interests ([García-Roca and Amo, 2019b](#); [García-Roca, 2019b](#); [García-Roca, under review B](#)) and they read, manipulate and disseminate narrative texts of a different nature ([García-Roca, 2020a](#); [García-Roca, 2021b](#); [García-Roca, under review A](#)). The educational possibilities seem obvious: all the compiled articles and chapters coincide with the important educational potential of vernacular literacy practices, especially for (multi)literacy, encouraging the reading habit, learning second languages, and language and literature didactics in general. These conclusions are consistent with the different studies by renowned academics such as José Manuel de Amo (2019), Daniel Cassany (2010, 2013), José Rovira-Collado (2017), Gemma Lluçh (2014, 2017), Carlos A. Scolari (2015), Henry Jenkins (2006), Colin Lankshear and

Michelle Knobel (2008), Rebecca Black (2012), and James P. Gee and Elisabeth Hayes (2014).

In the (hyper)textual creation of transformative works, the users perform metacognitive, metalinguistic and metaliterary mechanisms in which they identify the formative needs encountered during the creation process ([García-Roca, 2019b](#); [García-Roca and Amo, 2019b](#); [García-Roca, under review B](#)). The created texts are not only valued for their narrative content, but also for their grammar and spelling correctness, adaptation to the *canon*, expressive and literary quality ([García-Roca, 2019b](#)) or for their innovative character ([García-Roca and Amo, 2019b](#)). To this, we must add that each literacy practice varies depending on the affinity space and community that develops it; for example, we found repositories of *fanfictions* at *fanfiction.net*, *Wattpad*, *fanfics.es* and *Archive of Our Own*. However, both the interface and the texts, their writers and readers, show important differences in relation to their ergodicity.. Different competencies are required and valued in each virtual space.

Reading *influencers* act as true reading mediators in an audiovisual context.

Generally, and although there are different roles within the same community, the relationship established between its members is eminently horizontal and based on the existence of shared interests, passions, and objectives. Its members interact in different ways ranging from *silent participation*, which adds to the visit counter or helps to configure the search engine's internal algorithm, to the carrying out of common projects through mentoring, collaboration in the form of beta readership or co-authoring.

A wide variety of skills and competencies are required to develop creative texts: not everything goes. Thus, in reader affinity spaces, the users build their own learning environments (*Personal Learning Environment*) and networks (*Personal Learning Network*). In these informal contexts, the users develop knowledge and skills – either intentionally or serendipitously – through interaction with their peers. On the one hand, they acquire invisible, unconscious, asystematic learning that is positioned on the *informal unexpected learning* classification, as proposed by Conner (2009). The literacy practices analysed ensure experiential learning in which skills and

knowledge are not conceived as the end point, but as the means or the consequence. This is significant, therefore, as it is directly related to the interests of the users, linked to their daily lives or vernacular practices, and ubiquitous in space and time (Lankshear and Knobel, 2008). On the other hand, there are also complementary itineraries linked through intentional self-regulated learning, and through mentoring (see beta readers at [García-Roca, 2019b](#)). These informal contexts promote reading, writing and literary training.

All this leads us to confirm the third hypothesis: these practices are characterized by the strong motivation of their participants and a sense of belonging. Therefore, for the transferability of this training model to the classroom, the approaches that support the teaching and learning processes should be reviewed.

The real challenge lies in including these literacy practices in the curricular elements of formal education. As is apparent from studies related to reading ([Amo and García-Roca, 2019](#); [García-Roca, 2019a](#), [García-Roca, 2020b](#), [García-Roca and Amo, under review](#)) and hypertextual writing ([García-Roca, 2019b](#); [García-Roca and Amo, 2019b](#)), direct didactic transposition could nullify the important intrinsic motivation towards reading that users feel when performing the literacy practices studied. For example, *fanfiction* not only consists of performing narrative expansions, but is a much more global phenomenon that includes a virtual community of *fans*, with its own belief system, implicit norms – for example, what is canonical or not – and practices. On the other hand, the *Wattpaders* value both the variety of works that the application stores along with the creative freedom, anonymity and support they receive from their environment ([García-Roca and Amo, 2019b](#); [García-Roca, under review B](#)).

In any case, teachers should be aware of the true reading and writing habits of their students, and their potential literary interests, in order to incorporate these into their teaching practice. Cassany (2013) highlights the gap between the institutional and vernacular practices of young people and adolescents. It is formal education that must formalize informal learning, structure the knowledge and skills that are promoted in affinity spaces and, ultimately, appropriate the literacy practices of its students (Scolari, Lugo and Masanet, 2019).

From this perspective, the *BookTubers* play a crucial role in the complex process of selecting young people's literary readings. These are new agents who are directly involved in the personal canon of students. In this regard, it is evident in the research related to reading *influencers* ([García-Roca, 2020c](#); [García-Roca, 2021a](#)) that their literary interests – and that of their followers – and the proposed reading canon, differs from the school canon⁶. *Bloggers*, *goodreaders* and *BookTubers* act as true mediators in youth literature in an eminently audiovisual context. Away from formal analysis, and instrumentalized goals and reading, the *influencers* share their subjective reading experiences. In a context in which a third of Spanish people do not read books for pleasure (FGEE, 2019), these users normalize, make visible and thereby promote reading.

3.2. Limitations

One of the limitations present in this doctoral thesis is the lack of classroom research experience related to the literacy practices analysed. They have been worked on in the *Primary Education Degree* and *Child Education Degree* classes that I give, and with the *Creative Writing Teaching Innovation Group* and the *LETRAS II* group. In addition, workshops have been held in secondary education centres within the framework of *Researchers Night*, *Science Week*, and other scientific transfer activities. All these activities had an excellent reception from the students, and the teaching objectives were met. However, they remain to be done in an ordinary compulsory secondary education classroom with young people and adolescents, integrating the different curricular elements.

These limitations may be considered as future lines of research. Contact has been initiated with teachers from different primary schools and high schools, with those who develop research and teaching innovation projects related to the literacy practices studied. This will allow us to know the actual level of applicability and the adaptive measures necessary

⁵ However, it should be remembered that the school canon is positively assessed by influencer readers.

to adopt this approach in the classroom. It comes into contact with the different interpretive models prestigious by the disciplinary cultural tradition, its research methods, the specificity of its theoretical frameworks, the authority criteria, as well as the protocols to measure the reliability, validity and relevance of the data and experiential experiences (Chacón-Chacón and Chapetón, 2019).

3.3. Closing

The school cannot afford to ignore these training opportunities that affinity spaces and virtual reading communities offer. Therefore, these apprenticeships are ceasing to be conceived as a complement to formal education to become real opportunities for the integral development of apprentices.

The findings of this research represent an advance in the knowledge linked to the area of didactics of language and literature, since we are convinced that demonstrating the mechanisms used in the affinity spaces to develop the reading and literary competence of young people allows to open a line of research and innovation educational that deepens its transferability to formal learning contexts.

Likewise, the implementation of studies from the ethnography of reading and the very nature of the study population imply trying new research methods and expanding the interpretive models and theoretical frameworks that define and configure the epistemology of the *Didactics of Language and Literature*.

3.4. References⁷

- Aarseth, J. (1997). *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Adell, J. & Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. In Roig, R. & Firucci, C. (eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. La Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione e L'ubterculturalità nella scuola*. Alcoy: Marfil – Roma TRE Università degli studi.
- 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). Madrid: Síntesis.
- Berners-Lee, T. (2000). *Tejiendo la red: el inventor del world wide web nos descubre su origen*. Madrid: Siglo XXI.
- Black, R. W. (2008). *Adolescents and Online Fan Fiction*. Bern: Peter Lang
- Bolter, J. D. (2006). The desire for transparency in an Era of Hybridity, *Leonardo*, 39, 109-111. https://www.jstor.org/stable/20206180?seq=3#metadata_info_tab_contents.
- Borràs, L. (2005). *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: Editorial UOC
- Brown, T. H. (2005). Beyond constructivism: navigationism in the knowledge era, *On the Horizon*, 14(3), 108-120.
- Casacuberta, D. (2003). *Creación colectiva: en Internet el creador es el público*. Barcelona: Gedisa.
- Cassany, D. (2010). Leer y escribir al margen de la ley. In *Actas y Memoria del CILELIJ (1º Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil)* (pp. 497-514). Santiago de Chile: Fundación SM.
- Cassany, D. (2013). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.

⁷ Esta bibliografía se corresponde con el [Capítulo 1: Introducción](#) y [Capítulo 3: Conclusiones](#).

- Chacón-Chacon, A. & Chapetón, C. P. (2019). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. *Signo y Pensamiento*, 37(73), <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.tcda>
- Cleger, O. (2010). *Narrar en la era de las blogoficciones*. New York: Mellen.
- Cleger, O. (2012). Pantallas saturadas / cuerpos opacos: la ficción hipertextual en lengua española. In A. Mendoza (coord.) *Leer Hipertextos: del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 53-72). Barcelona: Octaedro.
- Cobo, C. & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Conner, M. (2009). *Introduction to Informal Learning*. <http://marci-aconner.com/resources/informal-learning/>.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks*. https://www.oerknowledgecloud.org/archive/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Eco, U. (1992). *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen
- Federación de Gremios de Editores de España (2019). *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros en España 2018*. Madrid: Conecta.
- Fish, (1980). *Is there a text in this class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge: Harvard University Press.
- García, M. & Fernández, C. (2016). *Si lo vives, lo compartes. Cómo se comunican los jóvenes en un mundo digital*. Barcelona: Ariel.
- Gee, J. P. & Hayes, E. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. London: Routledge.
- Gee, J. P. & Hayes, E. (2014). *Language and Learning in the Digital Age*. London: Routledge.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus
- Gil, A. (2012). +Narrativa(s). *Intermediaciones novela, cine, cómic, y videojuego en el ámbito hispánico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- González, L. (2018). Hábitos lectores y políticas habituales de lectura. En J. Millán (ed.), *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 81-91). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- 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).

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2014000100010

- Guerrero-Pico, M. (2015). *Historias más allá de lo filmado*. Doctoral thesis. UPF.
- Hills, M. (2002). *Fan Cultures*. London: Routledge.
- Jenkins, H., Ford, S. & Green, J. (2015). *Cultura Transmedia: la creación de contenido y el valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa.
- Jenkins, H. (1992). *Textual Poachers*. London: Routledge
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where old and New Media collide*. New York: New York University Press.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Aljibe.
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona: Paidós.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. Switzerland: Peter Lang.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington DC: Organización Panamericana de la Salud
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Llorens, R. F., & Rovira-Collado, J. (2012). De la lectura hipertextual a la escritura colaborativa: blogs y wikis en la Didáctica de la Lengua y la Literatura (pp. 262-274). In A. Mendoza (coord.) *Leer Hipertextos: del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Lluch, G., & Acosta, M. (2012). Conversaciones sobre lecturas en la Web 2.0: el caso de Laura Gallego. Análisis discursivo de conversaciones virtuales entre adolescentes. In J. Díaz Armas (ed.), *Lecturas para el nuevo siglo* (pp. 37-52). La Laguna: Servicios de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, 11, 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01.
- Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. In F. Cruces (ed.) *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores* (pp. 31-54). Barcelona: Ariel.
- Lluch, G.; Tabernero-Sala, R. & Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El Profesional de la Información*, 24(6), 797-804. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>.

- Maydeu, J. A. (2015). *La imaginación en la jaula*. Madrid: Cátedra.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2010) La lectura del hipertexto literario. De referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. In A. Mendoza & C. Romea (coords.) *El lector ante una obra hipertextual* (pp. 143-174). Barcelona: Horsori.
- Mendoza, A. (2013). De la intertextualidad a los hipertextos. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (62), 11-12.
- Moral-Pérez, M., Villalustre-Martínez, L., & Neira-Piñero, M. (2016). Digital Storytelling: Activating Communicative, Narrative and Digital Competences in Initial Teacher Training. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(1), 22-41. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.923
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Núñez-Delgado, P. & Cervera, M. (2018). Incidencia de la animación a la lectura en la mejora de la competencia escrita: Una investigación con alumnado inmigrante. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (30), 177-191. <https://doi.org/10.18239/10.30827/Digibug.54046>
- Riffaterre, M. (1976). *Ensayos de estilística estructural*. Barcelona: seix barral.
- Rovira-Collado, J. (2016). Del blog de LIJ 2.0 al BookTuber en la promoción del hábito lector. *Revista de Estudios Socioeducativos*, (4), 37-51.
- Rovira-Collado, J. (2015). Redes sociales de lectura: del libro de caras a la LIJ 2.0. *Investigaciones sobre lectura*, (3), 106-122.
- Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y BookTuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones sobre lectura*, 7, 55-72. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.180>.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Scolari, C. A., Lugo, N., y Masanet, M. J. (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>
- 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.

- Thomas, B. (2007). Canons and fanons: Literary fanfiction online. *Digital Dichtung Journal*, 37(1).
- Torrego-González, (2015). “Multialfabetización” sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y “la cultura del hacer” como revulsivos para una educación continua. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 41-56.

- CAPÍTULO 4 -
ANEXOS

1.1. Informe con el factor de impacto de las publicaciones presentadas



García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *OCNOS: revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 42-51. <https://doi.org/10.18239/ocnos>

La revista *OCNOS: revista de estudios sobre lectura* es una revista referente en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Se encuentra indizada en bases de datos de relevancia como *Emerging Sources Citation Index (Web of Science)*, *Scopus*, *Academic Search Premier*, *Fuente Academica Plus*, *DOAJ*, *DIALNET*, *ERIH Plus (European Reference Index for the Humanities)*, *REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal)*, *REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)*. Además, ha sido evaluada en los siguientes repositorios bibliográficos:

- Se encuentra en el cuartil superior (Q1) en la Categoría de *Literatura y Teoría Literatura* del *Scimago Journal & Country Rank* (la mejor puntuada en España) con una puntuación de .415.
- En la *Matriz de Información para el análisis de Revistas (MIAR)* obtiene una puntuación de *ICDS (2018)* 9.6 sobre 11.
- Categoría A de la *Clasificación Integrada de Revistas Científicas* en la clasificación de Ciencias Humanas y B en Ciencias Sociales.
- Posición 45/205 (Q1) en *Dialnet Métricas* con un factor de impacto de .489.
- La revista posee el sello de calidad *Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT)*.



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). Madrid: Síntesis

La editorial Síntesis es un referente nacional en todas las disciplinas: se encuentra en la posición 5/104 en el *ranking* general nacional en la clasificación del *Scholarly Publishers Indicators in Humanities and Social Sciences (SPI)* de 2018 con una puntuación de ICEE=856. Esto, por tanto, sitúa a este editorial en el decil superior. Además, en la clasificación por ámbitos científicos del SPI se encuentran la primera en España (1/33) en *Educación* (ICEE=153) y la 8/55 (Q1) en la disciplina de *Lingüística, Literatura y Filología* (ICEE=176).



Amo, J. M. y García-Roca (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). Amsterdam: John Benjamin.

La editorial John Benjamins Publishing es un referente internacional en todos los ámbitos científicos: se encuentra en la posición 11/96 (Q1) en el *ranking general* internacional en la clasificación del *Scholarly Publishers Indicators in Humanities and Social Sciences* de 2018 (SPI) con un ICEE=315. Además, en la clasificación por ámbitos científicos de *Editorial Extranjeras* del SPI se encuentran la posición 5/48 con un ICEE=305 en la categoría de *Lingüística, Literatura y Filología* y la 8/55 (Q1).



García-Roca, A. (2019). 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* (75-96). Madrid: Síntesis.

La editorial Síntesis es un referente nacional en todas las disciplinas: se encuentra en la posición 5/104 en el *ranking* general nacional en la clasificación del *Scholarly Publishers Indicators in Humanities and Social Sciences* (SPI) de 2018 con una puntuación de ICEE=856. Esto, por tanto, sitúa a este editorial en el decil superior. Además, en la clasificación por ámbitos científicos del SPI se encuentran la primera en España (1/33) en *Educación* (ICEE=153) y la 8/55 (Q1) en la disciplina de *Lingüística, Literatura y Filología* (ICEE=176).



García-Roca, A. (2020). Lectura virtualmente digital: el reto colectivo de interpretación textual. *Cinta de Moebio*, (67), 65-74. <https://doi.org/.4067/S0717-554X2020000100065>

Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales es una revista chilena de alto impacto. Está indizada en *ESCI (Emerging Sources Citation Index)*, *SCOPUS*, *SciELO Chile*, *DOAJ*, *Redalyc*, *Dialnet*, *REDIB*, *ERIH Plus*, *Latindex*, *EBSCO*, *Gale*, *e-Revistas*.

Además, ha sido evaluada en los siguientes repositorios bibliográficos:

- En los resultados del *Scimago Journal & Country Rank* ha obtenido un factor de impacto de .19. Una puntuación que la sitúa en el segundo cuartil (Q2) del SJR (2018) en el área de *Filosofía* y en el cuartil tres (Q3) en *Ciencias Sociales (misceláneo)*.
- *La Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC)* califica a *Cinta de Moebio* en la categoría *A* en el área de *Ciencias Huamanoas* y *B* en *Ciencias Sociales*.
- En la *Matriz de Información para el análisis de Revistas (MLAR)* obtiene una puntuación de *ICDS (2019)* 9.8 sobre 11.



García-Roca, A. y Amo, J. M. (en evaluación). Mecanismos de cooperación interpretativa en prácticas letradas virtuales: las teorías fans. *El Profesional de la Información*, en evaluación.

La revista *El Profesional de la Información (EPI)* es una de las revistas españolas más relevante en el área de *Información y Comunicación*. Se encuentra en bases de datos relevantes como *Scopus*, *Social Sciences Citation Index (SSCI)*, *Academic Search Premier*, *FRANCIS*, *Fuente Academica Plus*, *Applied Science & Technology Source*, *Business Source Premier*, *Computer & Applied Sciences*, *INSPEC*, *Library*, *Information Science & Technology Abstracts (LISTA)*, etc. Además, ha sido evaluada en los siguientes repositorios bibliográficos:

- Posee un factor de impacto de $JIF=1.505$ en el *Journal Citation Report (JCR)*. Esta puntuación sitúa a la revista en el segundo cuartil (Q2).
- En los resultados del *Scimago Journal & Country Rank* ha obtenido un factor de impacto de .601 (la segunda con mayor puntuación de España) con una posición situada en el primer cuartil en la categoría de *Library and Information Sciences*. Además, en este mismo ranking, se encuentra en el segundo cuartil en las áreas de *Communication* (segunda de España) e *Information Systems* (primera de España).
- Clasificación B del *Carbus+* (resultados de 2018) en la categoría de *Información y Comunicación*.
- La base de datos *Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (DICE)* le otorga la máxima valoración: A+.
- Posición 2/51 (Q1) y 1/21 (Q1) en las categorías de *Comunicación y Documentación* respectivamente en *Dialnet Métricas* con un factor de impacto de 1.160.
- La revista posee el sello de calidad *Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT)*



García-Roca, A. (2019). Los *Creepypastas* como construcción creativa y colaborativa: el rol de los usuarios. En T. Sola, M. García, A. Fuentes, A. Rodríguez-García, J. López, *Innovación Educativa en la Sociedad Digital* (pp. 320-331). Madrid: Dykinson.

La editorial Dykinson es una editorial nacional de prestigio en todos los ámbitos científicos según expertos españoles: se encuentra en la posición 13/104 (Q1) en el *ránking general* de editoriales españolas en la clasificación *Scholarly Publishers Indicators in Humanities and Social Sciences* de 2018 (*SPI*) con un *ICEE*=456.000. Además, en la clasificación por disciplinas, la editorial Dykinson ocupa la posición 12/33 con un *ICEE*=28 en la categoría de *Educación* y la 8/55 (Q1).



García-Roca, A. (2021b). Los *Creepypasta* como textualidades metaficcionales: oportunidades formativas para la Alfabetización Mediática e Informacional. *Tonos digital*, aceptado. Doi: en prensa.

Tonos digital: revista de estudios filológicos es una revista de referencia en el área de filología a nivel nacional e internacional. Se encuentra indexada en *dialnet*, *Latindex*, *DOAJ*, *REDIB*, *SCOPUS*, *MLA*, *DICE*, etc. Además, ha sido evaluada en diferentes repositorios bibliográficos:

- Se encuentra en el tercer cuartil (Q3) en *Scimago Journal & Country Rank* en el área de *language y linguistics* con una puntuación de .115.
- En la *Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR)* posee 9.8 *ICDS* anuales en el año 2019.
- En la *Clasificación Integrada de Revistas Científicas* ha obtenido una evaluación de *C*.
- En la clasificación de *CARHUS+* ha sido puntuada con una valoración de *C*.
- En el *DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas)*, índice de referencia para la ANEP (*Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva*) posee un *C*.



García-Roca, A. (en evaluación A). La Fundación SCP en el desarrollo de la alfabetización académica, fomento de la lectura y la escritura creativa. *Publicaciones*, en evaluación.

La revista *Publicaciones* de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla es una revista internacional que acepta trabajos originales de carácter científico sobre cualquiera de las materias que componen el currículo de las titulaciones de Formación del Profesorado en su doble vertiente teórico-práctica. Se encuentra en *Emerging Source Citation Index (ESCI)* de la *Web Of Science*, *ERIH PLUS*, *ProQuest*, *Dialnet*, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB), *DOAJ*, *MLA*, etc. Además, ha sido evaluada en diferentes repositorios:

- *Publicaciones* está posicionada en el segundo cuartil en *Scimago Journal & Country Rank* en el área de Educación con una puntuación de .38.
- En la *Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MLAR)* posee 9.8 *ICDS* anuales en el año 2020.
- En la *Clasificación Integrada de Revistas Científicas* ha obtenido una evaluación de *C* en las áreas de *Ciencias Sociales* y *Ciencias Humanas*.
- En la clasificación de *CARHUS+* ha sido puntuada con una valoración de *C* en Educación.
- En el *DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas)*, índice de referencia para la ANEP (*Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva*) posee un *B*.



García-Roca, A. (2019). 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>

La revista *El Profesional de la Información* (EPI) es una de las revistas españolas más relevante en el área de *Información y Comunicación*. Se encuentra en bases de datos relevantes como *Scopus*, *Social Sciences Citation Index (SSCI)*, *Academic Search Premier*, *FRANCIS*, *Fuente Academica Plus*, *Applied Science & Technology Source*, *Business Source Premier*, *Computer & Applied Sciences*, *INSPEC*, *Library*, *Information Science & Technology Abstracts (LISTA)*, etc. Además, ha sido evaluada en los siguientes repositorios bibliográficos:

- Posee un factor de impacto de $JIF=1.505$ en el *Journal Citation Report (JCR)*. Esta puntuación sitúa a la revista en el segundo cuartil (Q2).
- En los resultados del *Scimago Journal & Country Rank* ha obtenido un factor de impacto de .601 (la segunda con mayor puntuación de España) con una posición situada en el primer cuartil en la categoría de *Library and Information Sciences*. Además, en este mismo ranking, se encuentra en el segundo cuartil en las áreas de *Communication* (segunda de España) e *Information Systems* (primera de España).
- Clasificación B del *Carbus+* (resultados de 2018) en la categoría de *Información y Comunicación*.
- La base de datos *Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (DICE)* le otorga la máxima valoración: A+.
- Posición 2/51 (Q1) y 1/21 (Q1) en las categorías de *Comunicación* y *Documentación* respectivamente en *Dialnet Métricas* con un factor de impacto de 1.160.
- La revista posee el sello de calidad *Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT)*



García-Roca, A. y Amo, J. M. (2019). Juvenile Literary Hypertextual *Fanfiction*: Evolution, Analysis and Educational Possibilities. *Psychology, Society, & Education*, 11(2), 241-251. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2187>

La revista *Psychology, Society, & Education* se encuentra en las principales bases de datos como *Emerging Sources Citation Index (WOS)*, *SCOPUS*, *Fuente Académica Plus*, *DIALNET*, *ERIH Plus*, *Latindex*, *Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (DICE)*, *REDIB* y *Academic Journal Database*.

Además, ha sido evaluada en los siguientes repositorios bibliográficos:

- En el *Scimago Journal & Country Rank (SJR)* ha obtenido en 2018 una puntuación de .459 situándose en el segundo cuartil (Q2) en las categorías de *Education*, *Clinical Psychology*, *Social Psychology* y *Sociology and Political Science*.
- La revista se encuentra en el cuartil superior (56/222) en la clasificación de *Dialnet Métricas* con una puntuación de .409
- La base de datos *Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (DICE)* le otorga la valoración de B.
- En la *Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC)* (2019) entra en el grupo B.
- En la *Matriz de Información para el análisis de revistas (MIAR)* ha obtenido un ICDS anual de 7.5 sobre 11.



García-Roca, A. y Amo, J. M. (2019). 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>.

La revista *OCNOS: revista de estudios sobre lectura* es una revista referente en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Se encuentra indizada en bases de datos de relevancia como *Emerging Sources Citation Index*, *Scopus*, *Academic Search Premier*, *Fuente Academica Plus*, *DOAJ*, *DIALNET*, *ERIH Plus (European Reference Index for the Humanities)*, *REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal)*, *REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)*.

Además, ha sido evaluada en los siguientes repositorios bibliográficos:

- Se encuentra en el cuartil superior en la Categoría de *Literatura y Teoría Literatura* del *Scimago Journal & Country Rank* (la mejor puntuada en España) con una puntuación de .249.
- En la *Matriz de Información para el análisis de Revistas (MIAR)* obtiene una puntuación de *ICDS (2018) 9.6* sobre 11.
- Categoría A de la *Clasificación Integrada de Revistas Científicas* en la clasificación de Ciencias Humanas
- Posición 47/222 (Q1) en *Dialnet Métricas* con un factor de impacto de .489.
- La revista posee el sello de calidad *Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT)*



García-Roca, A. (en evaluación b). Escritura creativa en *wattpad*. *Aloma*, en evaluación.

La revista *Aloma* de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deportes Blanquerna de la Universidad Ramon Llull de Barcelona, está especializada en el uso y el impacto psicológico, educativo y social de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Se encuentra en importantes bases de datos como *Emerging Sources Citation Index (ESCI)* de la *Web of Science (WoS)*, *Scopus*, *Dialnet*, etc. Además, ha sido evaluada en los siguientes repositorios bibliográficos:

- Se encuentra en el cuarto cuartil en el *Scimago Journal & Country Rank* en las categorías de *Education* y *Psychology (miscellaneous)*, entre otras. Posee un factor de impacto de .17.
- En la *Matriz de Información para el análisis de Revistas (MIAR)* obtiene una puntuación de *ICDS (2020)* 7.9 sobre 11.
- Categoría C de la *Clasificación Integrada de Revistas Científicas* en la clasificación de Ciencias Sociales
- La revista *Aloma* ha obtenido una valoración C en el *CARHUS+*



García-Roca, A. (2019). Spanish reading influencers in Goodreads: Participation, experience and canon proposed. *Journal of New Approaches in Educational Research*. 9(2), 153-166.

<https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.453>.

La revista *Journal of New Approaches in Educational Research* (NAER) es una de las revistas española de educación más destacadas en el área de Educación. Se encuentra en bases de datos como SCOPUS, ESCI (*Emerging Sources Citation Index*), DOAJ, Latindex, ERIH PLUS, ERIC, ISOC, Dialnet etc.

Además, ha sido evaluada en los siguientes repositorios bibliográficos:

- En los resultados del *Scimago Journal & Country Rank* ha obtenido un factor de impacto de .23. Una puntuación que la sitúa en el tercer cuartil (Q3) del SJR (2018).
- En la *Matriz de Información para el análisis de Revistas* (MLAR) obtiene una puntuación de ICDS (2018) 9.4 sobre 11.
- En el ránking de revistas elaborado por *Dialnet Métricas* ha obtenido un factor de impacto (5 años) de .786 y se ubica, por tanto, en el primer cuartil (Q1).
- La revista posee el sello de calidad *Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología* (FECYT).



García-Roca, A. (2021a) Nuevos mediadores de la LIJ: Análisis de los BookTubers más importantes de habla hispana. *Cuadernos.info*, 48, 94-114.

<https://doi.org/10.7764/cdi.48.1743>

Cuadernos.info es una revista chilena de alto impacto que publica investigaciones sobre comunicación mediada en iberoamérica. Se encuentra indizada en bases de datos de relevancia como *scopus*, *Emerging Sources Citation Index*, *Academic Search Premier*, *Fuente Academica Plus*, *DOAJ*, *DIALNET*, *ERIH Plus (European Reference Index for the Humanities)*, *REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal)*, *REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)*.

Además, ha sido evaluada en los siguientes repositorios bibliográficos:

- Se encuentra en el segundo cuartil en las Categoría de *Comunicación* y *Biblioteca y Ciencias de la información* del *Scimago Journal & Country Rank* (la mejor puntuada en latinoamérica) con una puntuación de .366.
- En la *Matriz de Información para el análisis de Revistas (MIAR)* obtiene una puntuación de *ICDS (2018)* 8.5 sobre 11.
- Categoría B de la *Clasificación Integrada de Revistas Científicas* en la clasificación de Ciencias Humanas

1.2. Aceptación por escrito de las personas que detentan la coautoría de los trabajos

Yo, Ester Marcilla Pedreño, coautora del capítulo de libro titulado *Prácticas lectoras en la era digital: ¿Por qué participan los usuarios en espacios de afinidad? Estudio exploratorio* incluido en el libro *Nuevos modos de lectura en la era digital* editado por José Manuel de Amo Sánchez-Fortún y publicado en la editorial *Síntesis* (2019), de acuerdo con lo establecido en la normativa de estudios oficiales de doctorado en la Universidad de Almería.

Autorizo la inclusión del trabajo de investigación en la tesis doctoral *Prácticas lectoras y escritoras en espacios de afinidad: nuevas claves para la educación literaria* realizada por Anastasio García Roca y dirigida por José Manuel de Amo Sánchez-Fortún.

García-Roca, A. y Marcilla, 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. Madrid: Síntesis



Fdo. Ester Marcilla Pedreño.
En Almería, a 3 de marzo de 2021

1.3. Renuncia a presentar el trabajo en otra u otras tesis doctorales

Yo, Ester Marcilla Pedreño, coautora del capítulo de libro titulado *Prácticas lectoras en la era digital: ¿Por qué participan los usuarios en espacios de afinidad? Estudio exploratorio* incluido en el libro *Nuevos modos de lectura en la era digital* editado por José Manuel de Amo Sánchez-Fortún y publicado en la editorial *Síntesis* (2019), de acuerdo con lo establecido en la normativa de estudios oficiales de doctorado en la Universidad de Almería.

Renuncio a presentar dicho trabajo como parte de otra u otras tesis doctorales.
Adjunto referencia bibliográfica:

García-Roca, A. y Marcilla, 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. Madrid: Síntesis



Fdo. Ester Marcilla Pedreño.
En Almería, a 3 de marzo de 2021

1.4. Otras aportaciones científicas derivadas directamente de la tesis doctoral

La hiperficción constructiva en la red. Análisis comparativo de tres roles narrativos por foros

Anastasio García-Roca, Universidad de Almería

The constructive hyperfiction in the network. Comparative analysis of three narrative roles by fóruns

Anastasio García-Roca, Universidad de Almería

Resumen

La red, como espacio de reunión, ha favorecido el desarrollo de nuevas propuestas narrativas en las que se prioriza la escritura en colaboración. En este sentido, la hiperficción constructiva o roles narrativos y progresivos por foros son un claro ejemplo de ello. El objetivo de este estudio consiste en explorar sus rasgos distintivos mediante el análisis comparativo de tres espacios virtuales específicos: el rol de *Hielo y Fuego*, *Victorian Vampires* y el rol del *Foro de Laura Gallego*. Su cotejo ha permitido entender que conforman una práctica desarrollada en el seno de comunidades complejas y (auto)organizadas, formadas por la unión de usuarios que comparten la afición de leer y escribir. Los resultados obtenidos permiten concluir que estos juegos de escritura creativa se convierten en verdaderas oportunidades y herramientas para la innovación educativa no solo por la motivación que genera, sino también por las capacidades, conocimientos y competencias que se desarrollan en ese proceso.

Palabras clave: #Lectura, #EscrituraCreativa, #hiperficciónConstructiva, #CulturaParticipativa, #RolNarrativo, #LecturaDigital.

Abstract

Internet, as a meeting space, has favored the development of new narrative proposals in which collaborative writing is prioritized. In this sense, constructive hyperfiction or narrative and progressive roles through forums are a clear example of this. The objective of this study is to explore its distinctive features through the comparative analysis of three specific virtual spaces: the role of *Hielo y Fuego*, *Victorian Vampires* and the role of the *Forum of Laura Gallego*. Their comparison has made it possible to understand that they make up a practice developed within complex and (self)organized communities, formed by the union of users who share the hobby of reading and writing. The results obtained allow us to conclude that these creative writing games become real opportunities and tools for educational innovation not only because of the motivation it generates, but also because of the capacities, knowledge and skills that are developed in this process.

Palabras clave: #Reading, #CreativeWriting, #ConstructiveHyperfiction, #ParticipativeCulture, #NarrativeRol, #DigitalReading.

1. Introducción

La revolución tecnológica desarrollada en la era de la información, se han producido con gran celeridad importantes transformaciones en todos los ámbitos de la sociedad. En este sentido, la era digital ha producido cambios significativos en los modos, hábitos y comportamientos lectores (García-Cañclini y otros, 2015). Junto a las prácticas letradas que la escuela ha priorizado, vinculadas a una concepción tradicional de competencia lectora, los individuos de la sociedad red están desarrollando otras actividades lectoescritoras en ámbitos no institucionales. Se trata de prácticas sociales situadas en el ámbito familiar, cotidiano y privado, que permiten un desarrollo importante de competencias en *multialfabetización* (Lankshear y Knobel, 2008). Desde esta perspectiva, este trabajo se enmarca en los *New Literacy Studies* (The New London Group, 1996) como modo de entender y estudiar la alfabetización (Street, 2003).

Diferentes investigaciones constatan la gran, y cada vez mayor, brecha existente entre las prácticas desarrolladas en la escuela y las vernáculas (Cassany, 2009), entre la alfabetización tradicional y la *multialfabetización* requerida a los ciudadanos de la sociedad actual (Tyner, Gutiérrez y Torrego, 2015), entre la forma de desarrollar la competencia lectora, y conocimientos en general, en el ámbito educativo y la adquirida en contextos informales y espacios de afinidad (Gee y Hayes, 2011; Cobo y Moravec, 2011). Por ello, las escuelas han de adaptarse y dar respuesta tanto a las necesidades e intereses de su alumnado, como a los requerimientos de la sociedad actual. Son los jóvenes y adolescentes los usuarios con mayor participación en la red. Estos internautas se encuentran totalmente integrados en la cultura participativa que Henry Jenkins (2006) define.

Más concretamente, en el espacio de la alfabetización, podemos destacar la aparición de nuevas prácticas lectoras y escritoras que coexisten que con las tradicionales y que se expanden, además, hacia otras formas de representación: imagen, vídeo, música, etc. Frente a esta realidad, la escuela se mantiene aún expectante y ofrece, la mayoría de las veces, propuestas de enseñanza y aprendizaje que se circunscriben al ámbito concreto del alfabetismo tradicional sin atender a los intereses reales del alumnado.

Diferentes investigaciones destacan las posibilidades didácticas de los nuevos entornos de aprendizaje no formal (Cobo y Moravec, 2011);

Entornos Personales de Aprendizaje (Adell y Castañeda, 2010) y Espacios de afinidad (Gee y Hayes, 2011). Tanto es así que se han desarrollado nuevas teorías de aprendizaje en la que se integran las nuevas tecnologías como el conectivismo (Siemens, 2004) y el navegacionismo (Brown, 2005). Todo esto refuerza la idea de que las nuevas tecnologías inciden directamente en la educación reglada que deja de ser la fuente principal de conocimiento y surgen (o se desarrollan) nuevos escenarios de aprendizaje. Sin embargo, estos cambios no han estado acompañados con las reacciones adaptativas que el sistema educativo debería haber tenido.

Con las nuevas prácticas se crean espacios sociales -los espacios de afinidad en términos de Gee y Hayes (2011)-, en los que se priorizan la participación, la colaboración, la distribución y la dispersión de la pericia o capacidades (Casacuberta, 2003), así como las relaciones entre sujetos con objeto de realización de proyectos comunes. Esto es especialmente relevante ya que en todo este proceso se desarrollan competencias, habilidades y destrezas afines a la educación formal y, en particular, a la formación lectora y escritura (Scolari, 2019).

Algunas de estas actividades realizadas en entornos digitales son los *fanfictions*, escritura creativa en webs como *Wattpad*, aplicaciones móviles de creación de historias como *Tap-Historias Creativas*, etc. De entre todas estas, en este trabajo se analizan los roles narrativos/progresivos por su potencial creativo y colaborativo en red. Se trata de hiperficción constructiva o escritura en colaboración (Pajares, 1997), donde los usuarios participan colaborativamente en la creación de una historia. Cada uno de ellos desarrolla la trama de sus personajes roleados. En este sentido, para que exista coherencia textual, se coordinan tramas conjuntas, se establecen ciertas normas que regulan las interacciones y las formas de narrar (García-Roca, 2016), etc.

En los roles narrativos, el resultado final no es el objetivo, sino que se trata de una actividad lúdica en la que los escritores disfrutan con el desarrollo narrativo de las historias. Además, en cierto sentido, los acontecimientos se desarrollan de forma desorganizada e improvisada. Por tanto, el texto final podría tener incoherencias, inconsistencias y falta de estructura interna. La historia concluye cuando los jugadores dejan de *rolear* o participar.

Los roles narrativos/progresivos pueden desarrollarse en diferentes espacios virtuales. Por ejemplo, existen roles en redes sociales como

Twitter (140/280 caracteres), *Facebook* o *Tumblr*; en aplicaciones de comunicación instantánea como *WhatsApp* o *Telegram*; en aplicaciones temáticas como *Amino* y en foros como *foroactivo*, *foroes*, etc. La elección de un espacio virtual u otro determina el tipo de interacciones y aportaciones, los tiempos de respuesta, extensión de las intervenciones, la inclusión de elementos multimodales, etc.

2. Propósito

Con la finalidad clara de contribuir a proporcionar propuestas innovadoras en el ámbito de la educación literaria, se han establecido los siguientes objetivos generales de investigación:

- Explorar los mecanismos, estrategias y formas de participación en los roles narrativos/progresivos en red.
- Indagar acerca del proceso de creación textual.
- Analizar las potencialidades didácticas y su viabilidad de aplicación en el aula.

Dar respuesta a estos objetivos podría permitir introducir prácticas educativas relacionadas con la lectura y escritura digitales, acordes con los rasgos distintivos de los nuevos escenarios virtuales y de los productos multimodales que se consumen en pantalla.

3. Metodología

Esta investigación se sitúa bajo el paradigma de la investigación cualitativa en la que se trata de conocer en profundidad el objeto de estudio. De este modo, el proceso de investigación parte de un plan de acción emergente que nos guiará hacia el fenómeno, comunidad o situación, recolectar información y atender lo inesperado. Se trata, por lo tanto, de una investigación no interactiva en la que el investigador observará desde fuera las actuaciones de los usuarios, sus intervenciones en sus contextos digitales, así como el análisis del discurso elaborado. Se obtienen así datos que sería imposible recoger utilizando otras técnicas. De forma paralela, se realiza un análisis de artefactos o documentos que se encuentren en los diferentes espacios virtuales: guías, normas de participación, etc.

El estudio incide fundamentalmente en la sección de roles narrativos del *Foro de Laura Gallego*, el espacio virtual *Victorian Vampires*¹ y el juego de rol de la web *LosSieteReinos*. Se han seleccionado tres roles por foros públicos en los que los jugadores no compitan para ganar y no sean relevantes las intervenciones del *máster* o moderador en el desarrollo del rol. Es decir, se trata de tres roles en los que los jugadores únicamente desarrollan su afición por la escritura creativa. En la selección de los roles, además, se ha tratado de elegir tres roles con características diferenciadas y distintivas y que posean cierto grado de participación. Esto permite contrastar diferentes variantes de una misma actividad.

En cuanto al análisis de artefactos, se trata de una estrategia no interactiva que nos permite obtener datos cualitativos con “una reciprocidad pequeña o inexistente entre investigador y participante” (McMillan y Schumacher, 2005: 466). En este caso, los artefactos han sido productos personales (intervenciones en roles narrativos) de los usuarios, que describen perfectamente el tipo de interacción y modelos de participación requeridos por la comunidad.

4. Resultados

Los tres roles examinados poseen características comunes: la ficha de inscripción es un requisito para poder participar; cualquier usuario puede intervenir o jugar; se exige cierta corrección ortográfica y gramatical; existe una extensión mínima por intervención; las ausencias deben ser notificadas y es obligatorio apartar, durante ese periodo de inactividad, al personaje de la saga, los escritores tan solo pueden decidir las acciones de sus roles, etc.

Existen unas normas que son más o menos generales en todos los juegos de rol narrativo por foros:

- No está permitido dejar el juego en mitad de una partida sin avisar al resto de escritores con objeto de no interrumpir la narración.
- Es necesario rellenar una ficha de inscripción que posee un modelo más o menos estandarizado. Esto permite conocer al

¹ Este rol es para mayores de 18 años. No obstante, su complejidad narrativa, funcionamiento y popularidad justifican su elección para el análisis.

resto de escritores las características generales de los personajes (aspecto físico, personalidad, actitud...).

- Está prohibido tomar decisiones que involucren a otros personajes sin consensuarlo.
- Debe existir un esfuerzo por escribir correctamente. A pesar de que se cometan faltas ortográficas, no se ha de escribir en forma de *SMS* o chat.
- Un escritor no puede realizar acciones de otro personaje-jugador sin tener su consentimiento.
- Aunque no siempre se especifique, un error común en los roles narrativos es el conocido como *metarrol*. Este consiste en que el personaje-jugador posee información que tan solo está al alcance del escritor.
- Cada rol establece la extensión mínima por intervención y las formas de redacción (generalmente en tercera persona).

En primer lugar, *Victorian Vampires* (a partir de ahora *VV*) es un foro dedicado exclusivamente al juego de rol narrativo. En este caso, el mundo narrativo que contextualiza las historias se desarrollan, se sitúa a principios del siglo XIX y, fundamentalmente, en la ciudad de París con la fuerte presencia de criaturas sobrenaturales. Las interacciones de los usuarios han permitido crear un universo ficcional complejo y perfectamente estructurado, con reglamento establecido. Por ello, se han desarrollado guías para novatos y de ambientación para facilitar a los nuevos escritores la incorporación y evitar incoherencias temporales. Del mismo modo, es posible elegir tres razas de personajes: humanos sin poderes (que se divide en 9 tipos en función de su poder adquisitivo o profesión), humanos con poderes (entre los que puedes elegir 4 diferentes dependiendo de sus cualidades) y otras especies (vampiros, licántropos, *nosferatus* y cambiantes). Todos ellos incluyen una descripción detallada para conocer sus características físicas y psicológicas que los escritores deben acatar en el desarrollo de sus personajes.

En cuanto a las normas de participación, es importante destacar que, entre otros elementos, deben rellenar las fichas de inscripción que siguen el modelo clásico en el que se debe especificar el nombre del personaje, imagen, descripción física, historia, personalidad, etc.; se exige el esfuerzo de un uso correcto de la ortografía y gramática; se establece un

mínimo de 15 líneas por intervención; se consensuan los modos de redacción (generalmente tercera persona); se recuerdan las normas básicas de los juegos de rol narrativo...

En este rol no existe final ni objetivo específico, sino que la duración de las tramas depende de la participación de los usuarios y se da por concluida cuando los escritores dejan de desarrollarla. Los temas, generalmente, se dividen en escenarios en los que se desarrollan y aunque no sea común la existencia de tramas que involucren a una gran cantidad de personajes, la cantidad de historias simultáneas permite la creación de una historia compleja.

En segundo lugar, el juego de rol del *Foro de Laura Gallego* (FLG) es un apartado más dentro de la web. Este tiene un funcionamiento diferente, en primer lugar, es importante destacar que no se circunscribe a los textos de la autora, sino que se da libertad para la creación de roles. En este sentido, la ambientación de las narraciones la sugiere el moderador² a través de una descripción de la situación de partida, el establecimiento de unas normas específicas, el modelo de ficha de inscripción, así como el objetivo (si lo hubiese). Además, es el creador del rol quien debe dinamizar la narración y solventar aquellas situaciones en las que intervenga el azar (ganador de una batalla entre dos personajes, por ejemplo). En cuanto a la duración, los roles tienen unos plazos estables: dos días para la inscripción de los escritores/personajes y catorce días más para el juego. Las temáticas son variadas y en algunas ocasiones pueden desarrollar hipotextos a través de una expansión argumental. Generalmente, se utilizan universos ficcionales de Literatura Infantil y Juvenil, pero se tratan de personajes diferentes, por ejemplo: *Los Juegos del Hambre*, *Hogwarts*...

En cuanto al funcionamiento, existen dos niveles de concreción de las normas, unas generales al foro y otras que especifican los creadores de cada rol y que se amoldan al contenido. Cada rol posee aproximadamente unas 350 intervenciones de jugadores (incluidas las fichas de

² Los moderadores, también conocidos como *másters*, son los usuarios que supervisan y median en posibles conflictos narrativos, plantean acontecimientos con objeto de dinamizar el desarrollo narrativo e interpretan a los Personajes No Jugados.

inscripción) independientemente de las relaciones y conversaciones paralelas al rol para la coordinación de tramas conjuntas que se desarrollan en otros apartados del foro.

En tercer lugar, el *Rol de Hielo y Fuego* (RHF) es un apartado del foro que continúa las historias narradas por George R.R. Martin en la saga *Canción de Hielo y Fuego*, se utiliza el mismo mundo narrativo, aunque al situarse 300 años después de la historia narrada en los libros o serie, los personajes no son los mismos (aunque sí los apellidos, las casas familiares, escenarios...). Al igual que *Victorian Vampires*, el rol posee una duración indeterminada, este hecho hace necesario la realización de guías o wikis que sirven de resúmenes para facilitar la incorporación de nuevos escritores sin necesidad de leer todo lo escrito hasta ese momento. La lectura de la saga literaria o la serie de televisión sí que es de obligatoria consulta para poder conocer y participaren el rol.

En este foro no se da la posibilidad de creación de nuevos roles por parte de los usuarios, sino que los escritores deben incorporarse a los ya creadores por los moderadores. De igual manera, se trata de un juego a tiempo real, es decir, los tiempos de la narración coinciden con los reales, por ello, los jugadores tienen a su disposición mapas y los tiempos de viaje entre diferentes ciudades que los escritores deberán acatar para mantener cierta coherencia textual.

Los tres roles poseen características comunes que son básicas para todos. La ficha de inscripción es un requisito para poder participar, cualquier usuario puede participar, se exige cierta corrección ortográfica y gramatical, existe una extensión mínima por intervención, las ausencias deben ser notificadas y apartar el personaje de la saga, los escritores tan solo pueden decidir las acciones de sus roles, etc.

En cambio, también existen notables diferencias entre ellos:

| | Rol de hielo y fuego | Foro de Laura Gallego | Victorian Vampires |
|----------------------|--|---|--|
| Ambientación | Mundo narrativo de la saga literaria <i>Canción de Hielo y Fuego</i> | En algunas ocasiones propia y otras de textos previos | Propia del sitio web |
| Detalles de la trama | Para poder participar es necesario leer la saga literaria o ver | La situación de partida es expuesta en el | Existe una gran cantidad de documentos que |

| | | | |
|-----------------------|---|--|---|
| | la serie televisiva. Además de leer la información de ambientación del foro | mismo rol y suele ser relativamente breve | detallan la ambientación, características de las razas... |
| Duración | Indeterminada | Dos días de inscripción y catorce días de rol | Variable en función de la participación de los usuarios |
| Espacio web | El rol es una sección más del foro y posee wiki en otra web | El rol es una sección más del foro | Espacio dedicado exclusivamente al rol |
| Variedad temática | No se pueden incluir más roles de los ya presentes en el foro | Flexibilidad a la hora de iniciar roles | Cada usuario puede iniciar un rol relacionado con la temática de la web |
| Complejidad narrativa | Grande, ya que se debe dominar la <i>diégesis</i> del <i>hipotexto</i> | Variable, ya que el contexto puede ser <i>ad hoc</i> o basado en un texto previo | Grande, ya que para participar se debe conocer el mundo narrativo construido. |
| Reglamento | General | Dos niveles de concreción | General |
| Moderador | Al principio intervenía, posteriormente dejó libertad | Dinamizador del rol | Jugador más |

Tabla 39: Diferencias más significativas entre los roles narrativos analizados

5. Conclusiones

Los lectores, de manera voluntaria, desarrollan nuevos procesos de cooperación y recepción textuales. Como se ha señalado, se asocian en torno a sus lecturas preferidas en espacios de afinidad para así poder disfrutar de la literatura realizando nuevas prácticas lectoescritoras (Gee y Hayes, 2011; Black, 2008).

Los datos analizados apoyan varias conclusiones básicas relativas a las interacciones colaborativas de los usuarios en estas hiperficciones. Existen ciertas reglas trasversales a todos los roles narrativos/progresivos que se concretan en cada uno de ellos. Desde esta óptica se inspiran en textos de Literatura Infantil y Juvenil con objeto de expandir y dilatar la

experiencia lúdica y estética relacionada con sus textos favoritos. No obstante, *Victorian Vampires* no se basa en un texto previo, sino que los administradores del espacio virtual han construido un complejo mundo narrativo.

El resultado final podría considerarse un *fanfic* colaborativo, aunque cabe señalar que es una actividad centrada en los escritores en el que no se trata de crear un texto de calidad, sino que los usuarios disfrutan y se divierten durante el proceso de creación textual. Este incluye no solo la redacción de las intervenciones, sino también las interacciones entre los escritores para acordar tramas conjuntas, consulta de obra original (si la hubiese), etc. En este sentido, la colaboración es horizontal y no se establecen jerarquías como sí que ocurre, por ejemplo, en el lectorado beta (Guerrero-Pico, 2016; García-Roca, 2019).

Por otra parte, el hecho de convertir la escritura creativa en una actividad lúdica y social genera una gran motivación e interés por parte de los jóvenes y adolescentes. Además, la variedad de posibilidades y su plasticidad que ofrece permite adecuar su uso didáctico en contextos de educación formal (Scolari, 2019). Llegados a este punto, se hacen necesarios un replanteamiento del enfoque inicial del estudio, así como las elaboraciones de las implicaciones educativas que los resultados y conclusiones conllevan. Por ello, nos preguntamos: ¿De qué modo se puede formalizar estos contextos informales? Estas prácticas letradas poseen un importante potencial didáctico y la educación reglada debe tener muy en cuenta este tipo actividades realizadas por sus estudiantes con objeto de acercar lo académico a los intereses del alumnado. Precisamente ese es uno de los objetivos de la educación literaria: conseguir que los lectores disfruten con la lectura y, en este caso, con la escritura creativa. De cualquier modo, supone una nueva forma de interaccionar con la literatura de forma lúdico-estética en la que no se quedan en el consumo de productos culturales, sino que se aventuran a realizar sus propias narraciones. Este es un elemento fundamental a tener en cuenta para el desarrollo del hábito lector. En definitiva, se convierten en aspectos claves para mejorar la competencia lectora y escritora y, por consiguiente, para la formación literaria.

6. Agradecimientos

Esta investigación forma parte del proyecto de investigación I+D+i concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad, titulado “La lectura en la era digital: nuevas prácticas lectoras, cultura participativa y espacios de afinidad” con referencia EDU2015-69924-R. En este trabajo se muestran los primeros resultados de la tercera fase de la investigación en la que se analizan propuestas de hiperficción constructiva como prácticas lectoescritoras desarrolladas y potenciadas por las nuevas tecnologías.

7. Referencias

- Adell, J., y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig , y M. Fiorucci (eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo*. Alcoy: Marfil – Roma TRE Università degli studi.
- Black, R. (2008). *Adolescents and Online Fan Fiction*. Bern: Peter Lang.
- Brown, T. (2005). Beyond constructivism: Navigationism in the knowledge era. *On the Horizon*, 14(3), 108-120.
- Casacuberta, D. (2003). *Creación colectiva: en Internet el creador es el público*. Barcelona: Gedisa.
- Cassany, D. (2009). Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. *Primer Congreso Nacional Leer.es* (pp. 1-43). Madrid: Ministerio de Educación.
- Cobo, C., y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* . Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Psychology Press.
- García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos: Revistas de estudios sobre Lectura*, 15(1), 42-51. Obtenido de https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2016.15.1.979
- García-Roca, A. (2019). 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>

- Gee, J., y Hayes, E. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. London: Routledge.
- Guerrero-Pico, M. (2016). *Historias más allá de lo filmado. Fan fiction y narrativa transmedia en series de televisión* (Tesis doctoral). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press: New York.
- Jenkins, H.; Ito, M.; Boyd, D. (2015). *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Polity Press: Cambridge.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.
- Pajares, S. (1997). Las posibilidades de la narrativa hipertextual. *Espéculo*(6). Obtenido de https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm
- Scolari, C. A. (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.
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. *International Journal of Instructional Technology & Distancia learning*, II(1). Obtenido de http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm
- 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.
- Tyner, K.; Martín, A. y Torrego, A. (2015). “Multialfabetización” sin muros en la era digital y “la cultura del hacer” como revulsivos para una educación continua. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 41-56.