



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE COMUNICACIONES
MAGÍSTER EN COMUNICACIÓN SOCIAL
CON MENCIÓN EN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

**POTENCIALIDADES DEL *FANFICTION* COMO UNA ESTRATEGIA
DIDÁCTICA PARA EVALUAR LA LECTURA LITERARIA EN LOS NIVELES
DE 7° AÑO BÁSICO A 2° AÑO MEDIO.**

**Acercando las prácticas de lectura y escritura en red de adolescentes chilenos a la
sala de clases**

POR
ALEJANDRO CÓRDOVA JIMÉNEZ

Tesis presentada a la Facultad de Comunicaciones
de la Pontificia Universidad Católica de Chile
para optar al grado de Magíster en Comunicación Social
con mención en Comunicación y Educación

Profesora guía:
RAYÉN CONDEZA DALL'ORSO

Diciembre, 2014

Santiago, Chile

©2014, Alejandro Córdova Jiménez

© 2014, Alejandro Córdova Jiménez. Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

Dedicado a mi Yaya que,
con sus ojos vidriosos y llenos de amor,
me ha visto cumplir cada uno de mis sueños.
Mi vida completa se la debo a ella.

Dedicado a Alicia López, mi Gatou,
que ha sabido tenerme paciencia y
que me ha acompañado incondicionalmente en esta aventura.
Eres mi mundo.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco sinceramente a cada uno de mis compañeros por el excelente ambiente de aprendizaje que entre todos conseguimos construir. Sin ustedes este viaje no hubiese sido lo mismo.

Doy las gracias también a los docentes que nos acompañaron por esta ardua travesía en los vertiginosos mares del conocimiento.

Finalmente, agradezco a mi profesora guía, Rayén Condeza Dall'Orso por su eterna confianza, paciencia y excelentes consejos. Sin ella, este trabajo no sería lo que es.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS	vii
ÍNDICE DE TABLAS	viii
RESUMEN.....	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	5
2.1. Preguntas de investigación	5
2.1.1. Pregunta general	5
2.1.2. Preguntas específicas	5
2.2. Objetivos	5
2.2.1. Objetivo general.....	6
2.2.2. Objetivos específicos	6
III. DISCUSIÓN DE LA LITERATURA.....	7
3.1. <i>Fanfiction</i> o ficción producida por fans	7
3.1.1. Teoría de los mundos transmedia: Actualizando mundos a través de la narración	9
3.1.1.1. Narrando a través de los medios	12
3.1.2. Cultura participativa	15
3.1.3. Experiencias en el uso del <i>fanfiction</i> en el aula.....	21
3.2. ¿Cómo trabajar la lectura de obras literarias?	24
3.2.1. ¿Lectura extensiva o lectura intensiva? La cultura del lápiz y del papel.....	24

3.2.2. Propuestas para la lectura extensiva	26
3.3. Programas de Fomento Lector en Chile	29
IV. METODOLOGÍA	34
4.1. Tipo de investigación	34
4.2. Fases de recolección de los datos	36
V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	39
5.1. Currículum nacional	39
5.2. Concurso de blogs ¿Qué estás leyendo?.....	42
5.3. Grupos focales con estudiantes de 8° año básico y 1° año medio.....	45
5.4. Encuesta a jóvenes sobre <i>fanfiction</i>	49
5.5. Grupo focal con estudiantes de primer año de universidad.....	58
5.6. Encuesta a docentes acerca del trabajo de obras literarias en el aula	67
VI. COMENTARIOS FINALES	75
VII. PROYECCIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN	84
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
ANEXOS	95
Anexo 1. Pauta de conversación para grupos focales con estudiantes 8° año básico y 1° año medio.....	95
Anexo 2. Encuesta a jóvenes sobre lectura y escritura de <i>fanfiction</i>	96
Anexo 3. Pauta de conversación para grupo focal con estudiantes de primer año de universidad	102

Anexo 4. Encuesta a docentes sobre el trabajo de obras literarias en el aula.....	103
---	-----

ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS

Figuras

Figura 3-1: Elementos constituyentes de la cultura participativa	19
Figura 3-2: <i>Fanfiction</i> como producto de la transmedialidad y de la cultura participativa	20
Figura 4-1: Etapas del modelo empleado para recolectar los datos de la investigación ..	34
Figura 5-1: Elementos esenciales en la escritura de un <i>fanfiction</i> según jóvenes chilenos	60

Gráficos

Gráfico 5-1: Plataformas más empleadas por jóvenes chilenos para leer <i>fanfictions</i>	51
Gráfico 5-2: Plataformas más empleadas por jóvenes chilenos para escribir <i>fanfiction</i> ..	52
Gráfico 5-3: Idioma de preferencia en el consumo y producción de <i>fanfiction</i> por jóvenes chilenos	53
Gráfico 5-4: Características relevantes en un <i>fanfiction</i> para jóvenes chilenos	54
Gráfico 5-5: Otras actividades desarrolladas por los encuestados que están relacionadas con la literatura	57
Gráfico 5-6: Niveles en los que se desempeñan los docentes encuestados	67
Gráfico 5-7: Parámetros definidos por los docentes para que los estudiantes escojan las lecturas en el sector de Lenguaje y Comunicación	69
Gráfico 5-8: Estrategias de evaluación empleadas por los docentes para evaluar la lectura de obras literarias	73

ÍNDICE DE TABLAS

Tablas

Tabla 5-1: Características de un buen y un mal *fanfiction* según jóvenes chilenos55

Tabla 7-1: Competencias asociadas a las distintas actividades de aplicación del *fanfiction* en un entorno de educación formal 86

RESUMEN

La presente tesis de grado tiene como objetivo principal determinar los aspectos que se deben considerar en la educación escolar chilena para integrar el *fanfiction* como una estrategia didáctica de evaluación de la lectura de obras literarias en el sector de Lenguaje y Comunicación para los cursos de 7° año básico a 2° año medio. En general, este tipo de escrito, que se presenta como una actividad recurrente en foros temáticos y blogs, tiene la intención de expandir y actualizar un mundo narrativo (literario, fílmico, televisivo, entre otros) a través de la escritura creativa que realizan los fans de una determinada manifestación cultural (Sagnet, 2009; Jenkins, 2009). Esta investigación parte de la necesidad de ayudar a ampliar el catálogo de estrategias didácticas que tienen a disposición los profesores chilenos para abordar el objetivo de desarrollar hábitos lectores en los estudiantes de nuestro país. Para cumplir con este cometido, en primer lugar, se realizaron dos grupos focales con estudiantes del sistema escolar chileno para conocer su experiencia en instancias de evaluación de obras literarias y uno con estudiantes de primer año de universidad que consumen y/o producen *fanfiction*. Además, se aplicó una encuesta digital a jóvenes chilenos que se relacionan habitualmente con esta práctica y otra a docentes del sistema escolar para conocer las estrategias que emplean para evaluar la lectura de literatura en las salas de clase. Esta información se contrastó con lo planteado en las bases curriculares y los planes y programas de 7° año básico a 2° año medio acerca de la lectura de obras literarias narrativas. Los resultados obtenidos señalan que los profesores tienden a utilizar actividades que, por un lado, apuntan a un tipo de lectura centrada más en el detalle y no en la comprensión global de la obra (Aguirre, 2010), y, por el otro, no sintonizan con los intereses de los estudiantes. Por el contrario, el *fanfiction* se presenta como una práctica de escritura que va de la mano con el desarrollo de hábitos lectores y que, además, implica poseer una adecuada comprensión global de la obra literaria, características que lo posiciona como la mejor alternativa para evaluar la lectura de textos de este tipo.

I. INTRODUCCIÓN

Analizar obras literarias con alumnos de cualquier curso y evaluar la lectura que hacen de ellas, es un desafío relevante para los profesores de Lenguaje y Comunicación en el Chile de hoy. Si bien desde la didáctica de lectura se establece que la forma de abordar esta tarea debe ser a través de actividades que propendan a una lectura extensiva (a diferencia de una intensiva, como se explicará más adelante), los adolescentes chilenos¹ suelen relacionarse con la literatura desde otros códigos y prácticas, distintas de las que deben enfrentar en el ámbito escolar (y que son propuestas en los planes y programas ministeriales). De manera más general, por ejemplo, Wincour (2006) señala que

«la cultura escolar, sus códigos y representaciones, no ocupan el lugar más importante en el espacio simbólico en el que se mueven los jóvenes. La socialización en los medios de comunicación y los grupos de pares han incrementado su poder como marco de referencia» (p.5).

Una de estas prácticas, significativas para las personas más jóvenes, es el *fanfiction*, que aprovecha las características de los entornos digitales, cada vez más comunes para los adolescentes de zonas urbanas, y que son de uso común para los estudiantes (Sagnet, 2009; Cassany, 2009). Un ejemplo de esto puede observarse en páginas como Fanfics.cl o FanficsLandia.com², donde se alojan historias creadas por jóvenes chilenos. También al navegar en la plataforma social Wattpad, que permite que sus usuarios compartan historias, dando la posibilidad de escribirlas o leerlas por medio de un computador o de un dispositivo móvil, para observar que entre sus categorías se contempla la publicación de *fanfiction*. Por último, experiencias como el certamen de Fanfiction Literario ‘Universos Paralelos’ organizado por la carrera de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción realizado en el 2011 y dirigido para

¹ Por adolescentes chilenos se entenderá en este proyecto a las personas entre los 14 y 18 años de edad.

² Portales consultados el 30 de agosto de 2014.

estudiantes de 3° y 4° medio de la región del Biobío³, demuestran que esta es una actividad en constante auge.

En pocas palabras, el *fanfiction* consiste en una práctica propia de los entornos digitales en que, a través de la escritura de ficción, un fanático de una determinada manifestación cultural (literaria, fílmica, televisiva, etc.) busca expandir narrativamente los límites de este mundo, ya sea desarrollando nuevos hechos o profundizando en relaciones específicas entre personajes de esa historia, todo según sus intereses. Para llevar a cabo esta práctica, resulta fundamental el nivel de conocimiento que se tenga acerca de la obra (y, por extensión, del mundo) en cuestión, ya que una de las características esenciales del *fanfiction*, como práctica en entornos digitales, es que se produce para ser compartida, permitiendo así que otros fanáticos de la manifestación puedan leerlo, comentarlo y/o criticarlo constructivamente, todo en aras de mantener vigente este mundo en un contexto de cultura participativa.

En este sentido, en este proyecto se sostiene que este tipo de actividad resulta ser una alternativa significativa para emplear en un contexto escolar, pues, en primer lugar, para su realización, se debe conocer en profundidad el mundo sobre el que se está narrando. Para ello, es necesario leer, comprender y analizar la obra literaria que se está tomando como base. En segundo lugar, permite motivar a partir de los gustos e intereses de los estudiantes, ya que un principio básico para que se escriba (e incluso lea) un *fanfiction* es que este debe provenir de una manifestación cultural que interese a quien lo escriba (o lea). Por esto, es posible afirmar que se perfila como una actividad que puede fomentar el desarrollo de hábitos lectores en la sala de clases.

³ Noticias publicadas en la página de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Se encuentran disponible en los siguientes links: <http://www.ucsc.cl/noticias/biblioteconomia-y-documentacion-presenta-concurso-de-fanfiction-literario/> y <http://www.ucsc.cl/noticias/escolares-demostraron-sus-talentos-en-concurso-de-fanfiction-literario/>, ambos fueron consultados el 30 de agosto de 2014.

De este modo, a través de esta tesis se busca indagar en la posibilidad de incorporar la producción de *fanfiction* como una práctica que permita desarrollar hábitos lectores de obras literarias en el sector de Lenguaje y Comunicación. Con esto se espera que los docentes cuenten con una propuesta alternativa para evaluar o trabajar la literatura con sus estudiantes de una manera mucho más motivante y dinámica en la sala de clases. Además, una actividad de este tipo permitiría integrar el desarrollo de la habilidad lectora y de escritura, ya que la segunda (en su vertiente creativa) se emplearía como herramienta para dar cuenta de la comprensión de la obra leída a través de la expansión del mundo que en ella se describe.

Si se revisa la reciente actualización de las bases curriculares de los niveles de 7° año básico a 2° año medio se podrá observar que en los cuatro cursos se plantea como objetivo de aprendizaje de lectura que «los estudiantes serán capaces de leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos» (MINEDUC, 2013: 52, 60, 68 y 74), condición que, como se explicó anteriormente, es uno de los elementos base en la producción de *fanfiction*. Por último, se pone el énfasis en estos cursos ya que, en primer lugar, comprenderían la edad de inicio en el consumo y producción de esta práctica y, en segundo lugar, en ellos se enfatizaría en la narrativa como modo de organización textual.

Para la consecución de este fin, el desarrollo del presente trabajo se estructura de la siguiente manera. Primero, se aborda teóricamente el *fanfiction* con la finalidad de caracterizarlo y se ahonda en la manera cómo debiese trabajarse en contextos de enseñanza escolar la lectura de textos literarios, contrastándola con lo que comúnmente realizan los docentes en el aula. Además, se describen, de manera sucinta, distintas actividades y programas con apoyo ministerial que se enfocan en el fomento lector.

Posteriormente, se señala el diseño metodológico que se empleó para afrontar esta tarea así como una breve descripción de los pasos que se siguieron para la recolección de los datos. En este caso, se realizaron grupos focales con estudiantes del sistema escolar chileno para conocer su experiencia en instancias de evaluación de obras literarias y uno

con estudiantes de primer año de universidad que consumen y/o producen *fanfictions*. Además, se realizó una encuesta digital a jóvenes chilenos que se relacionan habitualmente con esta práctica y otra a docentes del sistema escolar para conocer las estrategias que emplean para evaluar la lectura de literatura en las salas de clase.

Finalmente, en consonancia con lo anterior, se presentarán y discutirán los resultados del análisis, para, finalmente, formular recomendaciones que permitan vislumbrar las posibilidades de implementar el *fanfiction* como estrategia para evaluar la lectura de obras literarias en el aula.

II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

2.1. Preguntas de investigación

A través del levantamiento de esta información, se espera responder las siguientes preguntas:

2.1.1. Pregunta general

- ¿Qué aspectos se deben considerar los profesores del sector de Lenguaje y Comunicación para integrar el *fanfiction* como una estrategia de evaluación de la lectura de obras literarias?

2.1.2. Preguntas específicas

- ¿Cuál ha sido la experiencia escolar de los adolescentes chilenos en instancias de evaluación de la lectura de obras literarias?
- ¿Qué estrategias de evaluación emplean los docentes del sector de Lenguaje y Comunicación para evaluar la lectura de obras literarias en el aula?
- ¿Cómo es la relación de los adolescentes chilenos con la práctica del *fanfiction*?
- ¿Qué características del *fanfiction* permitirían potenciar el trabajo colaborativo en instancias de evaluación de obras literarias en el sector de Lenguaje y Comunicación?

2.2. Objetivos

Relacionados con las interrogantes mencionadas en el apartado anterior, se perfilan los siguientes objetivos que permitirán guiar la investigación:

2.2.1. Objetivo general

- Determinar los aspectos que se deben considerar los profesores del sector de Lenguaje y Comunicación para integrar el *fanfiction* como una estrategia de evaluación de la lectura de obras literarias.

2.2.2. Objetivos específicos

- Describir la experiencia escolar de adolescentes chilenos en instancias de evaluación de la lectura de obras literarias.
- Identificar las estrategias de evaluación que emplean los docentes del sector de Lenguaje y Comunicación para evaluar la lectura de obras literarias en el aula.
- Reconocer la relación de los adolescentes chilenos con la práctica del *fanfiction*.
- Identificar las características del *fanfiction* que permiten potenciar el trabajo colaborativo en instancias de evaluación de obras literarias en el sector de Lenguaje y Comunicación.

III. DISCUSIÓN DE LA LITERATURA

Por medio de esta apartado se abordarán tres elementos importantes a considerar desde un punto de vista teórico. En primer lugar, se delimitará y caracterizará el *fanfiction*. Además, se hará referencia a la teoría de los mundos transmedia, a la técnica de narrativa transmedia y a lo que se ha denominado cultura participativa, pues, como se discutirá más adelante, estos tres elementos se encuentran en íntimamente relacionados con el *fanfiction*.

En segundo lugar, la discusión se centrará en el modo en el que, desde la didáctica, debería trabajarse la lectura de obras literarias en la sala de clases. Para esto se distinguirá entre lectura extensiva e intensiva.

Finalmente, se describirán una serie de propuestas que han sido llevadas a cabo en Chile para abordar el fomento lector, pues, como se ha señalado, una de las razones más importantes para plantear el *fanfiction* como una estrategia didáctica válida para evaluar la lectura de obras literarias es que ayudaría a acercar este tipo de textos a los adolescentes de nuestro país.

3.1. *Fanfiction* o ficción producida por fans

Al *fanfiction* (*fanfic*, de manera abreviada) se le atribuye la incipiente producción de escritura creativa que realizan actualmente jóvenes en entornos digitales (foros temáticos o blogs personales o comunitarios) en torno a distintos referentes de la cultura popular mediática (François, 2008; Jenkins, 2009; Cassany, 2012). En sí, a través de este tipo de ejercicio lo que se hace es tomar ideas, tramas y personajes o personas de distintas manifestaciones mediáticas (series de televisión, novelas, películas, mangas e, inclusive, grupos musicales y/o artistas) y expandir el mundo ya creado a través de la ficción narrativa.

Sobre lo anterior, Sagnet (2009) puntualiza que el *fanfiction*, como elemento de la cultura transmediática de la juventud, es posible situarlo en una vasta convergencia de

prácticas relacionadas con la diversión, ya que se relacionaría con la búsqueda de información, con la producción de contenido y con la idea de compartir. Todo esto relacionado con los intereses de quienes lo practican. Sobre esto último, François (2007: 65) describe al *fanfic* como “un medio de expresión de sí para los jóvenes, especialmente porque ellos permiten fácilmente la utilización de diversos medios de comunicación y de convocar múltiples universos mediáticos en un extraño sincretismo” (traducción libre), ya que el ejercicio de esta práctica puede incluir gustos de quienes la practican y/o leen de distintos ámbitos como, por ejemplo, literario, musical o relacionado con la animación japonesa.

En la red es posible encontrar portales que alojan *fanfic* de cualquier temática, es decir, no se remiten solo a una manifestación cultural, como Fanfic Es (<http://www.fanfic.es/>)⁴. O, en cambio, es posible hallar sitios como PotterFics (<http://www.potterfics.com/>)⁵ que se enfoca solamente en publicar relatos en español que ayuden a expandir el mundo literario de Harry Potter, explorando relaciones entre personajes, narrando nuevos sucesos o, incluso, continuando la historia. Sea cual sea la modalidad del sitio o del medio utilizado, una condición fundamental para que una actividad como esta tenga frutos es que sea acogida y aceptada por el *fandom* (o conjunto de fans de una manifestación mediática) al que hace referencia. Por ello, producir un *fanfic* implica necesariamente tener un conocimiento acabado del mundo (literario, cinematográfico, etc.) con el que se está trabajando. Así, por ejemplo, si se decide escribir un *fanfic* que se centre en el personaje de Jake (o Jacob Black) de la saga ‘Crepúsculo’, debe conocerse a fondo su personalidad, características físicas, el modo en que se relaciona con otros personajes y saber, además, que, dependiendo de dónde sitúe cronológicamente mi historia, algunos de estos elementos podrán variar por la evolución que ha tenido el personaje en la saga. De este modo, la relación que podrá tener Jake con Edward Cullen

⁴ Sitio consultado el 30 de agosto de 2014.

⁵ Sitio consultado el 30 de agosto de 2014.

o Bella Swan será distinta si la historia se centra antes o después de lo ocurrido en el libro Amanecer, específicamente tras ‘enamorarse a primera vista’⁶ de Renesmee, hija de los personajes nombrados, pues este hecho implicará que el personaje pase de odiar irracionalmente, como cambia-forma, a los vampiros a trabajar con ellos.

Como ha quedado en evidencia, uno de los aspectos más importantes a la hora de producir un *fanfic* es el nivel de conocimiento que se tenga acerca de la obra sobre la que se está trabajando, pues solo de esta manera el respectivo *fandom* podrá identificar la propuesta como una alternativa factible o posible dentro del mundo de ficción original.

Para comprender de mejor manera lo que implica la producción de un *fanfiction*, conviene detenerse, en primer lugar, en la teoría de los mundos transmedia (*transmedial worlds*) propuesta por Klastrop y Tosca (2004) y en la técnica de narrativa transmedia (*transmedia storytelling*) descrita por Jenkins (2008) y, en segundo lugar, hacer alusión a la cultura participativa (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton & Robison, 2006) por ser el contexto en que se enmarca una actividad como esta.

3.1.1. Teoría de los mundos transmedia: Actualizando mundos a través de la narración

Para Klastrop y Tosca (2004), un mundo transmedia consiste en un sistema de contenidos abstractos desde el que un repertorio de historias ficticias y personajes pueden ser actualizados a través de distintas formas mediales y por medio de distintos códigos (de ahí la idea de transmedialidad). En el caso puntual del *fanfiction*, esto será a través de foros o blogs y por medio del código escrito. Principalmente, lo que caracteriza a un mundo transmedia es que su audiencia (aquellos que lo leen) y sus productores

⁶ En las novelas este fenómeno es llamado imprimación.

(aquellos que lo escriben)⁷ comparten lo que Klastrop y Tosca denominan su *worldness*, es decir, aquellos rasgos que permiten reconocer a un mundo como tal. Por ello, lo ideal es que aquellos que interactúen con el mundo en cualquiera de sus actualizaciones puedan reconocer en ellas el mundo original por medio de sus propiedades esenciales. Así podrán juzgar si, por ejemplo, una novela que expande la historia de un personaje encaja o no en el universo. En otras palabras, como una manera de ejemplificar, podemos señalar que un *fanfiction* en sí es una actualización, ya que estas producciones al hacer uso de un mundo e historia que se encuentra definido y delimitado en la obra a la que se hace referencia (novela, videojuego, película o animación), crean nuevos hechos que permiten que el mundo original se mantenga en movimiento y cambie, expandiendo sus límites.

Tomando como base lo anterior, los autores afirman que el éxito de un mundo dependerá entonces de la manera en que vea la comunidad interpretativa aquella manifestación que originó el mundo y de su interés por expandirlo a través del consumo o la creación de otros objetos en distintos medios. Además, si esta comunidad interpretativa, que ya hemos identificado como *fandom*, está interesada en que se generen nuevas propuestas que ayuden a actualizar el mundo, esta se preocupará especialmente de que la historia o mundo propuesto se rija por las mismas reglas impuestas por su original (Klastrop & Tosca, 2013).

Ahondando en estas propiedades esenciales y reglas que ayudarían a vincular una actualización con el mundo original al que hace referencia, Klastrop y Tosca aluden a que se tome en cuenta el *mito*, *topos* y *ethos* del mundo transmedia. Específicamente, cuando se habla de *mito*, se hace alusión al conocimiento medular que uno debe poseer para poder interactuar o interpretar eventos en el mundo de manera satisfactoria, es decir, se espera que la actualización mantenga su cosmovisión. Por ejemplo, si

⁷ Cabe señalar que, en casos en que no se involucra la industria comercial, la audiencia también puede asumir un rol de productor. Con el *fanfiction*, por ejemplo, como práctica realizada por fanáticos se cumple esta dualidad.

consideramos el mundo de El Señor de los Anillos, se deberían conocer las historias que relatan el origen de la Tierra Media y de las distintas razas que la pueblan.

En cuanto al *topos*, consiste en el espacio y tiempo del mundo transmedia. En sí, las actualizaciones pueden cambiarlo o expandirlo, narrando hechos anteriores o posteriores a los de la obra original, pero bajo ninguna circunstancia se puede alterar su cronología. Así tampoco puede verse alterada su geografía, tradiciones o costumbres. Por ejemplo, en el caso de El Señor de los Anillos, deberíamos considerar como espacio geográfico la Tierra Media, tener en cuenta sus lenguajes, su poesía y tradiciones.

Por último, el *ethos* puede interpretarse como el conocimiento que es requerido para saber cómo comportarse en el mundo, es decir, el conocimiento de la moral y la ética que lo rigen. Si volvemos a considerar el mundo de ‘El Señor de los Anillos’, se deberían considerar aspectos como la lucha entre el bien y el mal, el amor por la naturaleza o belleza, el reconocimiento de cualidades heroicas, etc.

El hecho de respetar el *mito*, *topos* y *ethos* de un mundo condiciona y vuelve más exigente la forma en que se debe tratar una manifestación cultural cuando hay un *fandom* ya establecido y activo, pues, como hacer ver Jenkins, citado por Klastrup & Tosca (2013: 191), «los fans son algo más que simples consumidores, ya que en múltiples ocasiones van a volver sobre sus textos favoritos, recopilarán información sobre ellos y tal vez incluso produzcan paratextos (comentarios) o textos derivados (*fanfiction*)». En este sentido, antes de decidir abordar la tarea de producir una actualización (como un *fanfic*) de ese mundo, resulta necesario tener una comprensión global y acabada de él.

Como puede inferirse de lo que se ha tratado sobre los mundos transmedia, esta teoría, creada a partir de los propios análisis de las prácticas culturales de las personas con los nuevos medios, abarca mucho más de lo que puede implicar la producción de un *fanfiction*. Los propios autores hacen notar que no puede reducirse solo a lo narrativo, por lo que sería mucho más que una historia específica. En sí, el punto de encuentro

estaría dado por el hecho de que la actualización logre evocar el mundo original en la imaginación de la audiencia. Por ejemplo, un parque de atracciones temático, como ‘The Wizarding World of Harry Potter’, inaugurado el 18 de junio de 2010 en el parque Universal de Orlando, Florida, podría conseguir esta transmedialidad en cuanto pueda ser reconocido el *mito*, *topos* y *ethos* del mundo al que hace referencia, en este caso, los libros de J. K. Rowling.

Si bien esta teoría no se enfoca estrictamente en lo narrativo, resulta fundamental tomarla en consideración, ya que sirve para entender el tipo de trabajo que implica producir un *fanfic*, por ejemplo, para que este sea acogido de buena manera dentro del *fandom* pertinente. En este sentido, si consideramos las prácticas en aula, este tipo de ejercicio no podría remitirse a reportar el texto que se ha leído, sino que lo que se espera es que el lector se convierta en autor (o escritor, específicamente).

3.1.1.1. Narrando a través de los medios

Si nos centramos específicamente en lo narrativo, Henry Jenkins a través de su libro ‘Convergence Culture’ (2008) difunde el concepto de narrativa transmedia (o *transmedia storytelling*, en inglés), que, si bien resulta mucho más específica que la teoría de los mundos transmedia de Klastrup y Tosca (2004), está completamente relacionada con lo que en ella se señala.

La narrativa transmedia consiste en una técnica desarrollada en la industria del entretenimiento (Galán, 2012) que se basa en la combinación de lenguajes, medios y plataformas para expandir un relato (o mundo narrativo) (Scolari, 2013). Como queda de manifiesto, esta técnica se aboca a la ficción y, como puntualiza Galán (2012), forma parte de la transmedialidad, «narrativa propia de la convergencia de medios, la nueva gramática de los medios, propia del digital y de Internet» (p.9).

Retomando la idea, básicamente cuando hablamos de *transmedia storytelling* nos referimos a un tipo de narración que busca ampliar un mundo de ficción, valiéndose para

esto de las bondades de las distintas plataformas mediáticas existentes. Sobre esto, Jenkins (2008) le otorga un rol trascendental al usuario:

«La narración transmedia se refiere a una nueva estética que ha surgido en respuesta a la convergencia de los medios, que plantea nuevas exigencias a los consumidores y depende de la participación activa de las comunidades de conocimiento» (p.31).

La franquicia Star Wars es un ejemplo canónico del uso de esta técnica, ya que además de las dos trilogías fílmicas, cuenta con una serie de cómics, series animadas, videojuegos y libros que ayudan a expandir el mundo que originalmente Steven Spielberg estrenó en 1977 con la película ‘La Guerra de las Galaxias’ (renombrada como ‘Una Nueva Esperanza’ tras el lanzamiento de la segunda trilogía en 1999), abordando hechos que transcurren miles de años antes de los films o sucesos que cronológicamente ocurren entre las películas, como es el caso de la serie animada ‘Guerras clónicas’ producida por Cartoon Network y que se desarrolla entre el ‘Ataque de los clones’ y ‘La Venganza de los Sith’.

Scolari (2013), además, hace notar la distinción entre el uso de esta técnica y una adaptación, pues la segunda no busca expandir aquel mundo, sino que solamente se trata de una traducción de un lenguaje a otro (de un libro al cine, es lo más común en este sentido). Por ejemplo, en nuestro país, la película animada ‘Ogú y Mampato en Rapa Nui’ responde a lo segundo, ya que se encuentra basada en el séptimo libro del comic, llamado ‘Mampato: Mata-ki-te-rangui’ (CNTV, 2011).

En cambio, en cuanto a narrativa transmedia, si bien en Chile el empleo de esta técnica no es tan difundido, uno de los casos que se puede referir es lo que se ha hecho en base al personaje de ficción ‘El siniestro Doctor Mortis’, el cual fue creado para radioteatro por el locutor, guionista y escritor Juan Merino en 1945. En 1958, su historia se trasladó al teatro a través de la obra ‘Qué noche de terror’. Luego, en el año 1967, el personaje fue llevado al comic. Y, en 1973, llegó a tener su propia serie de televisión en Canal 13. Posteriormente, tras finalizar la publicación de la historieta en 1977 y acabar la

transmisión radial, la historia es renovada en formato de novela gráfica en el año 2011 por la Editorial Arcano IV. El regreso del personaje estuvo acompañado con la introducción en el 2012 de un Juego de Realidad Alternativa (ARG, por su sigla en inglés) que se realizó por medio de intervenciones urbanas, pistas ocultas en redes sociales, hackeos y tres fragmentos audiovisuales publicados en YouTube. Por último, para Halloween de 2013, su actual casa editorial desarrolló una App para el ecosistema iOS⁸.

Como ha quedado en evidencia en lo que se ha revisado en relación a la teoría de los mundos transmedia y a la narrativa transmedia, un aspecto importante a considerar a la hora de prever el éxito de una actualización al mundo de referencia se ancla con el interés que tenga la comunidad interpretativa o *fandom* en que esto se produzca. En este sentido, si bien el *fanfiction* no proviene de la industria del entretenimiento, es posible reconocerlo como una actividad que, siendo realizada por fanáticos de las manifestaciones culturales, se basa en la idea de actualizar un mundo por medio de la ficción narrativa, por lo que es posible asegurar que se sustenta fuertemente en el uso de la técnica de narrativa transmedia.

Evidentemente este ejercicio no se hace con un afán personal, sino que tiene un fuerte énfasis en el deseo de contribuir con la comunidad interpretativa a la que se pertenece. A su vez, esta comunidad mostrará un fuerte interés por consumir productos que estén relacionados con la manifestación cultural de la que son *fan*, independientemente de si

⁸ Información consultada en la páginas de Radio Cooperativa (<http://www.cooperativa.cl/noticias/entretencion/radio/fallecio-creador-del-radioteatro-el-siniestro-doctor-mortis/2007-06-12/131423.html>), La Tercera (<http://www.latercera.com/noticia/cultura/2011/07/1453-382750-9-vuelven-las-historias-del-siniestro-dr-mortis.shtml>), 24horas.cl (<http://www.24horas.cl/tendencias/mundodigital/el-siniestro-dr-mortis-ataca-ahora-desde-dispositivos-moviles-914555>) y en el portal Terra Chile (<http://noticias.terra.cl/tecnologia/internet/siniestro-dr-mortis-revive-en-juego-de-realidad-alternativa,fc082ec449c9b310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>). Sitios consultados el 14 de diciembre de 2014.

son oficiales o producidos por sus pares. Si el caso es el segundo, lo más probable es que se pueda generar un diálogo entre fanáticos que puede redundar en que una propuesta de actualización, como un *fanfic*, por ejemplo, pueda ser retroalimentada, criticada constructivamente, elogiada o seguida (Kell, 2009). El escenario descrito en este párrafo es consecuencia de un fenómeno que ha sido denominado por la literatura como ‘Cultura participativa’ (Jenkins et al, 2006) y, en sí, es la base sobre la que se sustentan actividades como el *fanfiction*, por lo que conviene detenerse un poco en él.

3.1.2. Cultura participativa

Uno de los aspectos clave que se ha resaltado al realizar este recorrido por los conceptos clave que ayudan a entender la práctica del *fanfiction* como un ejemplo de narración transmedia, es, sin lugar a dudas, la relación que se establece entre el sujeto que produce el relato y la comunidad que gira en torno de la manifestación cultural. Como se había señalado en el apartado anterior, esta actividad se realiza con la finalidad de contribuir al *fandom* al que se pertenece, lo que permitirá, además, que el mundo de referencia se mantenga actualizado. Otro aspecto vital de esta relación es que no es unidireccional, sino que se espera que la comunidad retroalimente el relato, permitiendo que el *ficker* (persona que escribe *fanfiction*) pueda mejorar su trabajo y continuar con la historia, si es que se ha pensado como una publicación por capítulos, por ejemplo. Es gracias a esta interacción con los pares que se produce en entornos digitales que es posible hablar de cultura participativa.

En un sentido amplio, Jenkins et al. (2006) han definido la cultura participativa como

«una cultura con barreras relativamente bajas para la expresión artística y el compromiso cívico, fuerte apoyo por la creación y el compartir estas creaciones, y un tipo de mentoría informal mediante la cual los participantes experimentados transmiten conocimientos a los novatos» (traducción libre) (p.xi).

De este modo, a través de la interacción de los usuarios es posible potenciar distintas habilidades que son necesarias para participar en la cultura mediática (Galindo, 2013).

En sí, para entender a cabalidad el funcionamiento de una cultura de esta índole es necesario comprenderla como un fenómeno que se produce en la confluencia de cuatro elementos: (1) El surgimiento de la Web 2.0, (2) reconocer a los usuarios como prosumidores, (3) la formación de comunidades de conocimiento y (4) la creación de inteligencia colectiva.

En primer lugar, el término Web 2.0 o Web social es una denominación que se utilizó por primera vez en el año 2004 por Dale Dougherty, para referirse a nuevos sitios en la red que habían empezado a permitir la participación colaborativa de los usuarios (Anderson, 2007). En palabras de Ribes (2009) podemos definir⁹ este término

«como aquellas utilidades y servicios de Internet que se sustentan en una base de datos, la cual puede ser modificada por los usuarios del servicio, ya sea en su contenido (añadiendo, cambiando o borrando información o asociando metadatos a la información existente), bien en la forma de presentarlos o en contenido y forma simultáneamente» (párr.5).

De este modo, las distintas interfaces utilizadas en la red y que permitirían que los usuarios interactúen con la información se han denominado, consecuentemente, herramientas Web 2.0. Ejemplos de estas son los foros, wikis, chats, podcast, blogs, entre otras.

En segundo lugar, una de las consecuencias del surgimiento de la Web 2.0 fue la posibilidad de que el usuario pasara a tener un rol mucho más activo en la producción y difusión de contenido. Ya no solo se trataba de utilizar la red para acceder a la información que se encontraba disponible, sino que ahora se podía ayudar en la construcción de la misma. Es decir, los usuarios serían tanto consumidores como productores de contenido. Un ejemplo de esto lo vemos en la creciente apertura de

⁹ Este autor, además, hace ver que no existe una definición oficial de Web 2.0 en la literatura especializada. Sumado a lo anterior, se necesario que señalar que no existe consenso entre si realmente es válido hablar de Web 2.0 o no, ya que para algunos autores no existiría una real diferencia con la primera Web (Anderson, 2007).

canales para compartir videos creados por los usuarios en sitios como YouTube, en la posibilidad de transmitir en vivo a través de la red gracias a servicios de *streaming* como Ustream o en la capacidad de producir y compartir información en sitios de *blogging*, como Blogger o Wordpress, o de *microblogging*, como Twitter.

Esta dualidad ha llevado a acuñar el término prosumidor para referirse a este nuevo tipo de usuario. El concepto proviene del inglés *prosumer* (acrónimo que se forma de la unión de las palabras *producer* y *consumer*) y fue planteado por Alvin Toffler en 1981 en su libro 'La Tercera Ola'. En él, Toffler (1981) hacía ver que antes de la revolución industrial las personas consumían lo que ellas mismas producían. Luego, a raíz de este proceso de transformación tecnológica, económica y social, estas funciones fueron separadas, dando a paso a lo que actualmente se denomina productor y consumidor. Por último, actualmente, esta línea divisoria entre ambos papeles estaría difuminándose progresivamente, lo que daría paso al advenimiento de los prosumidores y, con esto, el fin de la era de los medios masificadores (Islas-Carmona, 2008). Si bien es cierto que fue este autor el que acuñó el término, es necesario reconocer que ya en 1972 McLuhan y Nevitt habían anticipado esta idea al señalar que la tecnología electrónica permitiría que se asumiera simultáneamente los roles de consumidor y productor (Islas-Carmona, 2008).

En tercer lugar, este cambio en el papel que los usuarios pueden desempeñar en la red promovió que el contenido disponible en línea aumentara exponencialmente y se diversificara. Pero, considerando las posibilidades de interacción que brinda la Web 2.0, esto no solo se limitó a la transmisión de información, sino que, por sobre todo, al intercambio de conocimiento. De este modo, actualmente es posible reconocer en la red la formación de lo que Levy (1997) ha denominado comunidades de conocimiento, en las cuales, a través de la participación y el aporte de sus integrantes, se puede crear un conocimiento compartido mucho más amplio del que pudiese poseer cada uno individualmente. Un claro ejemplo de esto lo podemos ver en el sitio Wikia que permite

que distintas comunidades, a través de wikis, creen verdaderas enciclopedias colaborativas en torno a distintas manifestaciones culturales.

Finalmente, el principio base que subyace a la idea anterior está en el hecho de reconocer que una persona no puede poseer todo el conocimiento acerca de una materia, por lo que este es compartido por la comunidad a la que se pertenece, lo que promovería la creación de una inteligencia colectiva (Baym, 1998) o, realizando el razonamiento a la inversa, se trataría de «un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo» (Guitert & Giménez, 2000: 114). En sí, se trataría de una práctica colaborativa que permitiría aprender y resolver problemas por medio de palabras, acciones y lo producido por los demás (Galindo, 2013) y en el que cada participante aporta desde sus habilidades, competencias, conocimientos y saberes (Guitert & Giménez, 2000). De este modo, se puede hablar de la creación de espacios de afinidad que ofrecerían oportunidades para el aprendizaje, difuminando las diferencias de edad, sexo y clase por un fin común (Galindo, 2013).

Como puede advertirse, la revisión de estos cuatro elementos ha permitido desglosar la definición de cultura participativa de Jenkins et al. (2006) que se ofreció al inicio del apartado, pues el surgimiento de la llamada Web 2.0 ha abierto la posibilidad de que el contenido que los prosumidores crean pueda ser compartido en distintas comunidades de conocimiento para la formación de una inteligencia colectiva. A través de la Figura 3-1 se ha tratado de graficar esta relación.

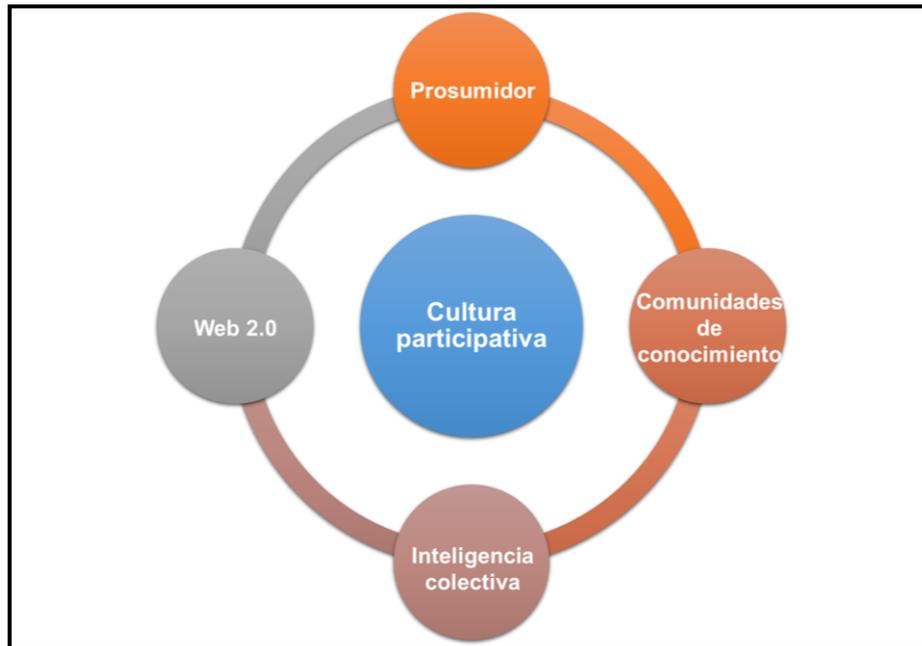


Figura 3-1. Elementos constituyentes de la cultura participativa.

La cultura participativa se construye en base a la interacción de cuatro elementos: Web 2.0, Prosumidor, Comunidades de conocimiento e Inteligencia colectiva.

(Fuente: elaboración propia)

A lo anterior, resulta necesario agregar que los miembros de estas comunidades (que podríamos denominar *fandoms*, si seguimos la línea de este trabajo) creen fehacientemente que sus contribuciones son valiosas y serán valoradas apropiadamente. Además, se sienten socialmente conectados con los demás participantes de la comunidad, situación que da pie a que se interesen por lo que los demás opinen acerca de sus creaciones y se abra la posibilidad de generar un aprendizaje uno a uno (Jenkins et al., 2006).

Tal vez este último aspecto es el más importante y, por ello, ha sido necesario abordar los cuatro conceptos que se han trabajado en este apartado –Web 2.0, Prosumidor, Comunidades de conocimiento e Inteligencia colectiva– para entender la cultura participativa, pues, más allá de la participación que puede promover, por ejemplo, el uso de una herramienta Web 2.0, se trata de la posibilidad de generar comunidad en torno a unos intereses compartidos.

Revisar la teoría de los mundos transmedia, ahondar en la técnica de narrativa transmedia y abordar la cultura participativa no ha sido un ejercicio azaroso, ya que conocer estos tres elementos nos permite delimitar de mejor manera las características del *fanfiction*. Esta relación entre los conceptos se grafica a través de la Figura 3-2 (de elaboración propia).

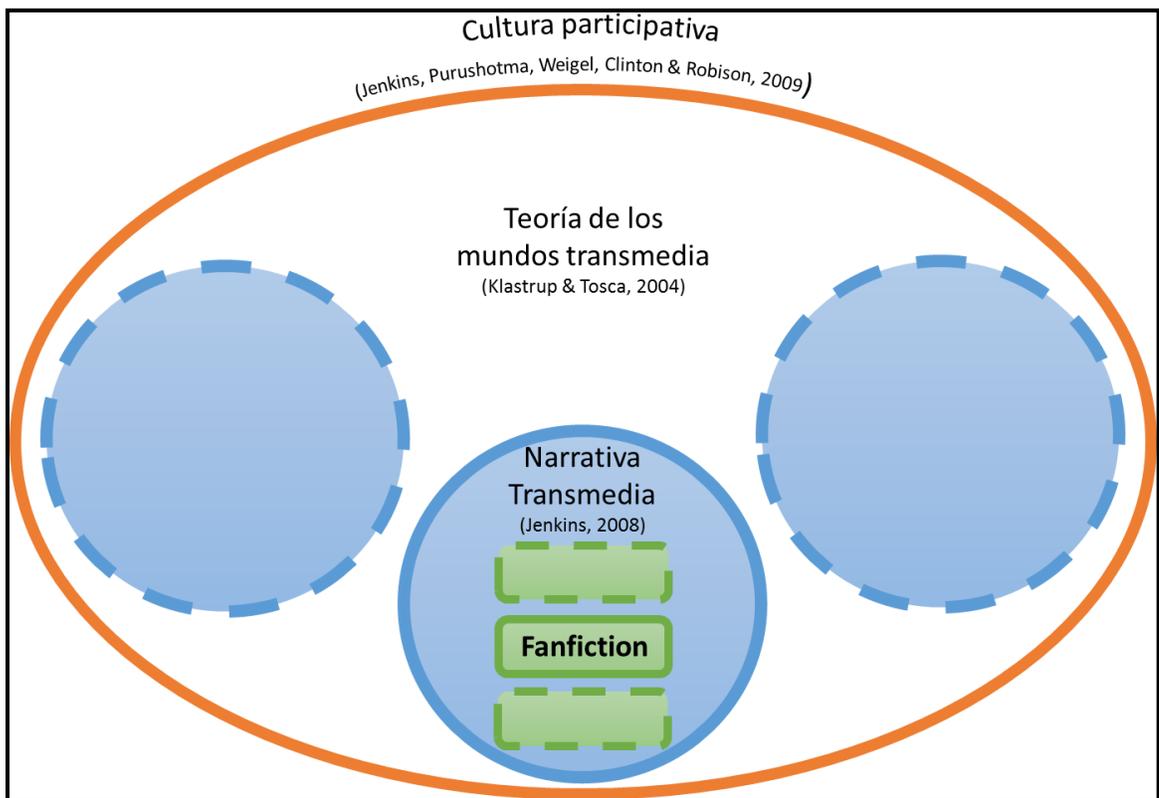


Figura 3-2. *Fanfiction* como producto de la transmedialidad y de la cultura participativa. El *fanfiction* es un ejemplo de narrativa transmedia –técnica que permite construir mundos de esta índole– que se desarrolla en el contexto de una cultura de la participación.

En sí, debemos considerar que el *fanfiction*, junto a otras actividades posibles (representados a través de los rectángulos verdes con líneas entrecortadas), como el *fancomic* o *fanfilm*, por ejemplo, hace uso de la técnica de narrativa transmedia como mecanismo para actualizar un mundo transmedia, en este caso, aquel al que hacen

referencia y del que, a la vez, son fans. En este punto, hay que señalar que la actualización de un mundo puede realizarse tal vez de otra forma, con otra técnica o mecanismo (representados por medio de las circunferencias azules con líneas entrecortadas), pero, considerando que el *fanfiction* lo hace en términos de ficción narrativa, la narrativa transmedia cumple con ese propósito. Por último, esta práctica se realiza en el marco de la cultura de la participación que tiene un fuerte desarrollo en entornos virtuales que conformen espacios de afinidad, como una comunidad interpretativa o *fandom*, por ejemplo, que comparta intereses por una determinada manifestación cultural.

3.1.3. Experiencias en el uso del *fanfiction* en el aula

Acerca del uso del *fanfiction* en contextos de educación formal, abundan las experiencias realizadas en el contexto anglosajón. Principalmente, el trabajo que se ha realizado ha estado orientado a utilizarlo en la enseñanza del inglés como segunda lengua. Una de las razones de esto puede estar en lo que Black (2005) advierte, al señalar que actualmente hay muchos estudiantes de inglés como segunda lengua que escriben, postean y reseñan ficción en inglés en comunidades online de *fanfiction*. Geiser (2013). Por ejemplo, hace ver que esta práctica permite que hablantes no nativos puedan mejorar su habilidad para comprender el lenguaje.

En este mismo camino, en Brasil, Campelo y Berni (2012) investigan la posibilidad de mejorar la enseñanza del inglés en estudiantes universitarios de Letras a través de tareas de creación de *fanfiction*. Entre sus hallazgos se destaca el hecho de reconocer el trabajo en entornos digitales como un factor que puede facilitar el aprendizaje a través de tareas pedagógicamente significativas, pues fomentarían una actitud de participación activa y autónoma de los estudiantes en cuanto a escritura y lectura, ya que sus trabajos serían compartidos con interlocutores reales.

Otra de las vertientes ha estado relacionada con incorporar esta práctica en el currículum escolar norteamericano. En este sentido, se destaca la experiencia de Kell (2009), que busca trabajar la lectura crítica y practicar la escritura por medio de la incorporación del *fanfiction* en la sala de clases. En sí, la idea consistía en traer a la sala de clases material que los estudiantes disfrutaban fuera de la escuela (como videojuegos, música, películas y lecturas). Lo primero que observó es que, cuando hacía esto, los estudiantes se motivaban más y conectaban con las clases porque involucraban medios que a ellos les interesaban.

Una de las razones para introducir el *fanfiction* estaba dado porque esta actividad se sustenta fuertemente en un trabajo participativo, considerando que la finalidad de los escritos es compartirlos con la comunidad que responde a los mismos intereses de quien los escribe. Además, el hecho de trabajar en base a los intereses de los estudiantes, permitirles que escojan los tópicos, la posibilidad de escribir creativamente y el saber que están escribiendo para una audiencia en concreto (aquellos que comparten sus intereses), vuelve más estimulante y motivante el trabajo en relación a la escritura (Lenhart, Arafeh, Smith & Macgill, 2008).

Para poder llevar a cabo la propuesta, Kell (2009) tuvo que lidiar principalmente con problemas administrativos, ya que la red de internet del colegio tenía bloqueado el acceso a cualquier página web que requiriera ingresar una contraseña (loguearse). Esto limitaba las posibilidades de trabajar con blogs (pues para su uso se requiere asociar una cuenta de correo electrónico) o foros. Además, se descartaba la posibilidad de que los estudiantes abordaran el trabajo en sus casas, ya que no todos contaban con acceso a internet en ellas. La solución que encontró fue trabajar en torno a los servidores del establecimiento, donde los estudiantes alojarían sus *fanfiction* escritos en Word y, luego, sus compañeros, accediendo a la carpeta del servidor, podrían revisar el documento que se había guardado para retroalimentarlo.

La experiencia de esta autora en aula inició con una explicación de lo que es un *fanfiction*, indicándoles que deberían producir uno. Luego se pidió a los estudiantes que se agruparan según el tipo de *fanfic* que escribirían (esta división se basó en el medio de origen de la manifestación cultural: cine, videojuegos, libros o series de televisión). Tras dividirse, a cada grupo les entregó un ejemplar de *fanfiction* con los correspondientes comentarios que habían realizado los usuarios del portal FanFiction.net (página de donde se extrajeron) para que ellos decidieran si los escritos eran buenos ejemplos de escritura de ficción (según conceptos que ellos habían revisado), dieran sugerencias para mejorarlo y revisaran si los comentarios eran beneficiosos.

Finalizada la dinámica anterior, se dio paso a que los estudiantes escribieran su propio *fanfic* en base a la temática que ellos habían escogido (considerando los grupos iniciales). La idea era que en un plazo de dos semanas el texto estuviese publicado en el servidor. El borrador de este texto fue revisado antes por las profesoras a cargo del curso, luego, los estudiantes debían tipear el texto en Word para poder publicarlo en el servidor. Por último, los compañeros podrían tener acceso al documento y retroalimentar las propuestas.

Una de las cosas más significativas que encontró fue el interés de los estudiantes por revisar las propuestas de sus compañeros, dar sugerencias y criticar de manera constructiva. De manera similar, los comentarios eran esperados con ansias, para así poder realizar correcciones y mejorar sus escritos. De este modo, se puede observar que, tal como señalan Chandler-Olcott y Mahar (2003), la incorporación del *fanfiction* «ayudará a que los estudiantes se vuelvan más metacognitivos sobre sus escritos» (traducción libre) (p.564).

3.2. ¿Cómo trabajar la lectura de obras literarias?

Como se ha descrito, un factor fundamental a la hora de producir una actualización de un mundo transmedia consiste en conocer sus propiedades fundamentales, es decir, su *mito*, *topos* y *ethos*, lo que implica, en términos de la lectura de una obra literaria, por ejemplo, comprender su globalidad.

Coincidentemente, como se revisará a continuación, lo anterior es uno de los objetivos primordiales que se persigue en el plano escolar a la hora de abordar la lectura de textos literarios.

3.2.1. ¿Lectura extensiva o lectura intensiva? La cultura del lápiz y del papel

Desde la didáctica, se reconoce que la habilidad lectora, como el resto de las de índole lingüístico, no se trata de una capacidad homogénea. Las destrezas que se pongan en ejecución al momento de leer variarán, por ejemplo, según el objetivo que nos planteemos (Cassany, Luna & Sanz, 1994). Así, si el propósito del ejercicio planteado por el profesor es que se comprenda información detallada, se analicen aspectos puntuales de un texto, se reconozcan ideas centrales o aspectos que involucran la cohesión y la coherencia local, tal vez se deba realizar una lectura más pausada y enfocada en textos de menor extensión, ya que requerirá más tiempo. En cambio, si a lo que se apunta es a la comprensión global del texto, fomentar hábitos de lectura o desarrollar un placer por la misma, se podrá abogar por un ritmo más fluido y optar por material más extenso (Ruiz, 2011; Govea, 2011).

La distinción referida anteriormente entre estos dos tipos de lectura proviene del campo de la enseñanza de segundas lenguas y es la que más se suele utilizar en las salas de clases para enseñar la literatura. La primera se denomina lectura intensiva y corresponde, principalmente, a los ejercicios con textos cortos o fragmentos que son realizados en aula y que apuntan efectivamente a desarrollar la comprensión, pues apuntan al reconocimiento y establecimiento de relaciones entre la información textual o

a la comprensión inferencial. Además es medida a través de evaluaciones nacionales (PSU y SIMCE) e internacionales (PISA¹⁰). Mientras que la segunda, denominada lectura extensiva, es en la que se pone énfasis en el desarrollo de hábitos lectores a través de la lectura de obras literarias, actividad que, generalmente, es realizada de manera domiciliar por los estudiantes, es decir, fuera del tiempo lectivo de clases, como tarea en sus casas.

A pesar de la distinción evidente entre los dos tipos de lectura, el problema surge cuando en el ámbito escolar la metodología de trabajo y la evaluación aplicada por los docentes al momento de abordar la lectura de textos literarios se enfoca en aspectos que requieren más una lectura intensiva que una extensiva. Este cambio de foco suele derivar, como hace notar Aguirre (2010), por un lado, en preguntas que intenten ‘pillar al estudiante’, exigiendo, por ejemplo, detalles de pasajes textuales, a través de lo cual se buscaría disciplinar a los estudiantes, en el sentido de castigar a aquellos que no han leído exhaustivamente el texto. O, por el otro, con instrumentos que recurren a preguntas abiertas tipo ensayo que, más que apuntar a la comprensión global del texto, apuntan a evaluar principalmente la redacción y la ortografía de los estudiantes. En ambos casos, como puede observarse, no se está apuntando a fomentar la lectura o a desarrollar un hábito lector, propósitos últimos de los planes de lectura literaria, como ya se hizo notar, y a los que apunta la lectura extensiva.

Esta situación no parece ser única de Chile. Por ejemplo, Lorente (2011), analizando el caso Español, hace notar que el 80% de las preguntas realizadas en las evaluaciones escolares abarcarían el nivel de conocimiento, que es el más bajo de la taxonomía de Bloom¹¹ Ahondando, señala que solo el 5% de las preguntas requeriría el uso de

¹⁰ Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (Programme for International Student Assessment, en inglés).

¹¹ Esta taxonomía consiste en un sistema de clasificación de habilidades de pensamiento que se utiliza comúnmente para establecer objetivos de aprendizaje (Eduteka, 2014).

habilidades de pensamiento de orden superior, mientras que el 95% restante se aboca a la repetición de información (o memorización).

El verdadero problema surge al momento de reconocer que esa mecánica suele repetirse a lo largo de los distintos ciclos de enseñanza, tanto básico como medio, por los efectos que puede provocar en la relación de los estudiantes con la lectura de obras literarias. En sí, son dos las consecuencias que se pueden reconocer:

- En primer lugar, y lo más evidente, es que redundará en no conseguir despertar un interés efectivo hacia la literatura. Por ejemplo, esto ocurre cuando los docentes realizan preguntas o evaluaciones que apuntan hacia los detalles o a factores como la memoria, casos en los que el estudiante ve que no está consiguiendo comprender, por lo que desarrollará sentimientos de frustración que lo desmotivarán (Alderson, 2000; Govea, 2011).
- En segundo lugar, estas prácticas perfilarán, de alguna manera, la forma en que los estudiantes se enfrenten a la literatura (o a la lectura en general) y, particularmente, las formas en que aborden actividades extracurriculares que estén orientadas a promover la lectura.

En consecuencia, resultará bastante difícil que los estudiantes puedan realizar actividades como asistir a la biblioteca y llevarse libros para leer por su cuenta o recomendar lecturas, que se señalan como indicadores del desarrollo de hábitos lectores en los planes y programas, si los esfuerzos de los docentes no están apuntando realmente a ello.

3.2.2. Propuestas para la lectura extensiva

A diferencia de lo que se ha planteado en el punto anterior, variadas son las estrategias de evaluación que se pueden utilizar para abordar la lectura de obras literarias desde una perspectiva extensiva, es decir, aquella orientada a fomentar hábitos de lectura o

desarrollar un placer por la misma. En base a mi experiencia como profesor y gracias fundamentalmente a conversaciones con colegas, es posible señalar las siguientes:

a) Estrategias con énfasis en lo icónico-gráfico

- Elaborar mapas conceptuales
- Crear mapas geográficos con el desarrollo de la acción
- Crear cómics en base a la lectura realizada
- Pintar un cuadro o un mural sobre algunos de los hechos de la obra

b) Estrategias con énfasis en lo escrito

- Crear noticias que relaten los hechos más emblemáticos de la obra leída
- Trasladar los hechos a un guion
- Escribir un monólogo para expresar lo que siente uno de los personajes
- Escribir un blog o diario de vida desde la perspectiva de un personaje

c) Estrategias con énfasis en lo oral

- Caracterizarse como un personaje de la obra literaria
- Representar dramáticamente la obra leída
- Crear un sketch en torno lo leído
- Elaborar un programa radial para relatar los sucesos más importantes de la obra
- Crear un cortometraje a partir de la obra

Además, una propuesta interesante de reseñar es la de Aguirre (2010) quien, al abogar por una evaluación auténtica¹² de este tipo de textos, propone tres tipos de actividades:

- i. Confección de maquetas basadas en el texto, que puede ser de utilidad para cuentos u obras dramáticas, al ser menos los ambientes y personajes que intervienen. Aquí el foco está puesto en aprendizajes de tipo conceptual

¹² La evaluación auténtica es un enfoque cercano a la evaluación para el aprendizaje. A partir de ella se propone que aprender es un proceso mediante el cual se consiguen realizar tareas que previamente no se podrían haber realizado (Callison, 1998; Ahumada, 2005).

(comprensión de la obra), procedimental (confección de la maqueta) y actitudinal (valoración de la obra y trabajo en equipo). Tal vez este tipo de ejercicio puede ser más fructífero si se trabajase con sectores como Artes Visuales o Tecnología, pues así podría evaluarse de mejor manera lo procedimental.

- ii. Portafolios con obras seleccionadas. Lo que se espera es que los estudiantes compilen en una carpeta todo aquello que han realizado en pos de su aprendizaje, como actividades que hayan realizado con el docente, y que las nutran con reflexiones personales acerca de su experiencia de lectura, motivos por los que han decidido incluir algunas actividades sobre otras e indicar los aprendizajes que obtuvo al realizarlas. Lo interesante de esta propuesta es que se enfoca en la evaluación de las tres obras mínimas por semestre a la vez y no por separado. En este sentido, no se imponen fechas para las lecturas de las obras de manera individual, reconociéndose, de este modo, los distintos ritmos de lectura que tienen los estudiantes.
- iii. Mapas conceptuales, que se deben ir confeccionando desde el inicio de la lectura, para integrar personajes, ambientes y acciones.

Si tomamos estas propuestas y las contextualizamos en el foco de esta investigación, la idea de un portafolio de actividades, por ejemplo, puede ser un buen sustento para la elaboración de *fanfictions* en torno a las obras literarias que deben leer los estudiantes semestralmente. De hecho, Aguirre (2010) señala que generalmente los estudiantes ofrecen resistencias cuando se deben enfrentar al canon literario, pues este no respondería necesariamente a sus intereses lectores. En este sentido, la idea de un portafolio que reúna las tres lecturas mínimas abre la posibilidad para que el docente dé a conocer un conjunto de obras posibles para que el estudiante, libremente, pueda decidir qué leer. Claramente para que esto funcione, el profesor debe indagar acerca de los gustos del grupo curso.

También, el complemento del uso de mapas conceptuales se presenta como una posibilidad interesante para evaluar la comprensión que se va realizando de las obras. Además, por ejemplo, permitirá a los estudiantes ir reconociendo las relaciones que se establecen entre los personajes, elemento fundamental a la hora de escribir un *fanfiction*.

3.3. Programas de Fomento Lector en Chile

En Chile, diversas son las propuestas que se han planteado para abordar el fomento lector a nivel infantil y juvenil. Por ejemplo, en el año 2007 fue presentada como iniciativa presidencial la entrega de un maletín literario que sería entregada a familias de condición socioeconómica vulnerable, con hijos en edad escolar, para así promover un acceso igualitario a la lectura. Cada una de estos maletines o bibliotecas familiares contó con 8 o 9 libros, contemplando entre sus títulos poesía, narrativa de autores chilenos y extranjeros, un atlas y un diccionario enciclopédico (Dibam, 2010).

La entidad responsable de llevar a cabo esta tarea fue la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam) con apoyo de la Red de Bibliotecas Públicas, de la JUNAEB y del Ministerio de Educación. La entrega de los maletines se realizó solamente durante los años 2008 y 2009, siendo interrumpida la del año 2010 tras el terremoto del 27 de febrero, ya que estos fondos se redestinaron para la reconstrucción en las zonas afectadas del país¹³.

En el año 2010 se crea el Plan Nacional de Fomento de la Lectura ‘Lee Chile Lee’, iniciativa que es Coordinada por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, el Ministerio de Educación y la Dibam. Como objetivo general, este plan busca promover la formación de una sociedad de lectores, en la que se valore la lectura como un instrumento que permite mejorar el nivel educativo, desarrollar la creatividad, la sensibilidad y el pensamiento crítico. Cabe destacar que su énfasis ha estado fuertemente dirigido a la lectura en la primera infancia (0 a 6 años). En este sentido, se han

¹³ Reportaje titulado ‘¿Qué fue del maletín literario?’, publicado en El Mercurio el 30 de abril de 2011.

presentado iniciativas como ‘Un cuento al día’ que busca acercar la lectura a los niños a través de los padres o de quiénes estén a cargo de ellos, a través de este programa desde el año 2012 se han distribuido antologías con cuentos escritos e ilustrados por autores e ilustradores nacionales¹⁴ a través de la Coordinación de Bibliotecas Públicas.

Otro programa que surge al alero de ‘Lee Chile Lee’ es ‘Mis lecturas diarias’. Esta propuesta se planteó como objetivo poner a disposición de niños y jóvenes textos de calidad, apropiados para su nivel sector. La idea consistió en entregar una antología de lecturas (entre obras literarias e informativas) seleccionada por cada establecimiento educacional según sus intereses y objetivos propuestos para cada curso. Estos textos fueron entregados a las bibliotecas escolares CRA¹⁵ para, luego, ser entregados en préstamo a los respectivos cursos. Su ejecución inició el año 2011, abarcado en esta primera etapa el primer y segundo ciclo básico (2° a 8° básico). Luego, entre los años 2012 y 2013 se realizó la selección y distribución a la enseñanza media¹⁶.

Además de estas dos instancias, el Plan Nacional de Fomento de la Lectura ha llevado a cabo los siguientes programas:

- a) En conjunto con el Ministerio de Educación: Programa de animación lectora para niveles de transición (2010-2012) y Programa de animación lectora para niños y niñas de 0 a 4 años (2012).

¹⁴ En la página de ‘Un cuento al día’ es posible descargar la antología de la edición 2014 del programa: <http://uncuentoaldia.cultura.gob.cl/index.html>

¹⁵ CRA es el acrónimo para Centro de Recursos para el Aprendizaje. En Chile, este es el espacio físico de los colegios donde se encuentran recursos impresos, audiovisuales y digitales. Como señala Constanza Mekis (2007), actual Coordinadora Nacional de las bibliotecas escolares CRA, se trataría de un espacio que estimula la creatividad y promueve la autonomía.

¹⁶ Información disponible en el siguiente enlace del Plan Nacional del Fomento de la Lectura: <http://www.plandelectura.cl/programas/programa-mis-lecturas-diarias-2>, consultado el 14 de diciembre de 2014.

- b) En conjunto con el Consejo de la Cultura y las Artes: Diálogos en movimiento (2013), Programa Nacional de Formación para Mediadores de Lectura (2013-2014), Salas de lectura (2013-2014).
- c) En conjunto con la Dibam: Servicios Bibliotecarios Extramuros (2011), Puntos de lectura para primera infancia en hospitales (2011-2012).

También se destaca el proyecto ‘Biblioteca Escolar Futuro’ impulsado por la Pontificia Universidad Católica de Chile. A través de él se busca acercar, de manera gratuita, libros de lectura obligatoria y voluntaria para niños de 5° año básico a 4° año medio de establecimientos con alto índice de vulnerabilidad. La primera biblioteca se inauguró en mayo de 2014 en el Campus Oriente de la misma Universidad y la segunda en agosto del mismo año en el Campus Villarrica. Para el año 2015 se espera que los otros tres campus de Santiago también cuenten con esta biblioteca¹⁷.

Es importante señalar que en la actualidad las iniciativas en torno al fomento lector se concesionan a través de postulaciones al Fondo del Fomento del Libro y la Lectura.

Otro conjunto de actividades que tienen como foco esta temática y que trascienden a nuestro país son las organizadas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). El primero consiste en el programa ‘Te invito a leer conmigo’, el cual busca principalmente que referentes nacionales de diversos ámbitos promuevan la lectura en los jóvenes de Iberoamérica. Para ello, se han creado entrevistas audiovisuales por cada país que se han difundido a través de las redes sociales¹⁸. El día 27 de octubre de 2014,

¹⁷ Noticias publicadas en la página de la Pontificia Universidad Católica de Chile (<http://www.uc.cl/es/alumnos/14587-exponen-los-alcances-de-la-biblioteca-escolar-futuro-ante-representantes-de-12-colegios>) y en el portal Soy Chile (<http://www.soychile.cl/Temuco/Sociedad/2014/08/26/270680/La-Universidad-Catolica-instalo-la-Biblioteca-Escolar-Futuro-en-Villarrica.aspx>), ambas consultadas el 11 de diciembre de 2014.

¹⁸ El programa ‘Te invito a leer conmigo’ cuenta con un canal de YouTube donde se puede acceder a estas entrevistas audiovisuales: <https://www.youtube.com/channel/UCzfPXH2f9gHo7cLLXZ7GL2Q>

durante la realización de la Feria Internacional del Libro de Santiago, realizó el lanzamiento en nuestro país de esta propuesta que cuenta con el apoyo del Componente de Bibliotecas Escolares CRA del Ministerio de Educación. Entre las personalidades que han acogido el llamado de este programa se encuentran Álex Anwandter (cantautor), Daniel Muñoz (actor y cantante), María Teresa Ruiz (astrónoma y Premio Nacional de Ciencias), Pablo Simonetti (escritor) y Paloma Valdivia (ilustradora)¹⁹.

La segunda iniciativa consiste en el concurso ‘¿Qué estás leyendo?’, convocado en conjunto con la Fundación SM y que, en Chile, cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación a través del Componente Bibliotecas Escolares CRA, el Portal EducarChile y el Magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile²⁰. En el año 2014 se realizó la tercera versión de este certamen que, entre otras cosas, pretende abordar el fomento lector a través de la producción de un blog. En sus bases más recientes se plantea como objetivo principal que sus participantes

«puedan darse a conocer y construir una identidad como lectores. Así se generará un punto de encuentro extraordinario, donde todo estudiante tendrá cerca voces con las que compartir, disentir o ampliar su horizonte personal como lector».

Este certamen está abierto para todos los países iberoamericanos. Si bien se espera que los participantes de distintos países puedan interactuar entre sí (por ejemplo, en la página oficial del concurso, www.queestasleyendo.org, se puede acceder a todos los blogs

¹⁹ Información disponible en los sitios web del MINEDUC (http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=66&id_seccion=5087&id_contenido=29809) y de la OEI Chile (http://www.oei.cl/web/index.php?option=com_content&view=article&id=187:lanzamiento-del-programa-te-invito-a-leer-conmigo-chile&catid=35:not). Ambas consultadas el 14 de diciembre de 2014.

²⁰ El programa de Magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación tiene la tarea de evaluar los blogs participantes y de escoger a los finalistas.

participantes), la convocatoria, organización, seguimiento y evaluación se realizan a nivel local²¹.

²¹ Sobre esto, se destaca el trabajo de acompañamiento realizado por la alumna del Magíster en Comunicación Social con mención Comunicación y Educación, Pilar Vargas. Para mayor información, remitirse a: Vargas, M. P. (2014). *Jóvenes y fomento de la lectura en un contexto digital: Diseño de estrategias de difusión y acompañamiento del concurso de blogs ¿Qué estás leyendo?* Proyecto para optar al grado de Magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.

IV. METODOLOGÍA

4.1. Tipo de investigación

Este trabajo se adscribe a una perspectiva metodológica mixta, con un enfoque predominantemente cualitativo y un alcance exploratorio, pues lo que se busca es abordar un tema poco escasamente abordado en nuestro país (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). En este caso, se emplea un modelo de etapas múltiples que se grafica de la siguiente manera²²:

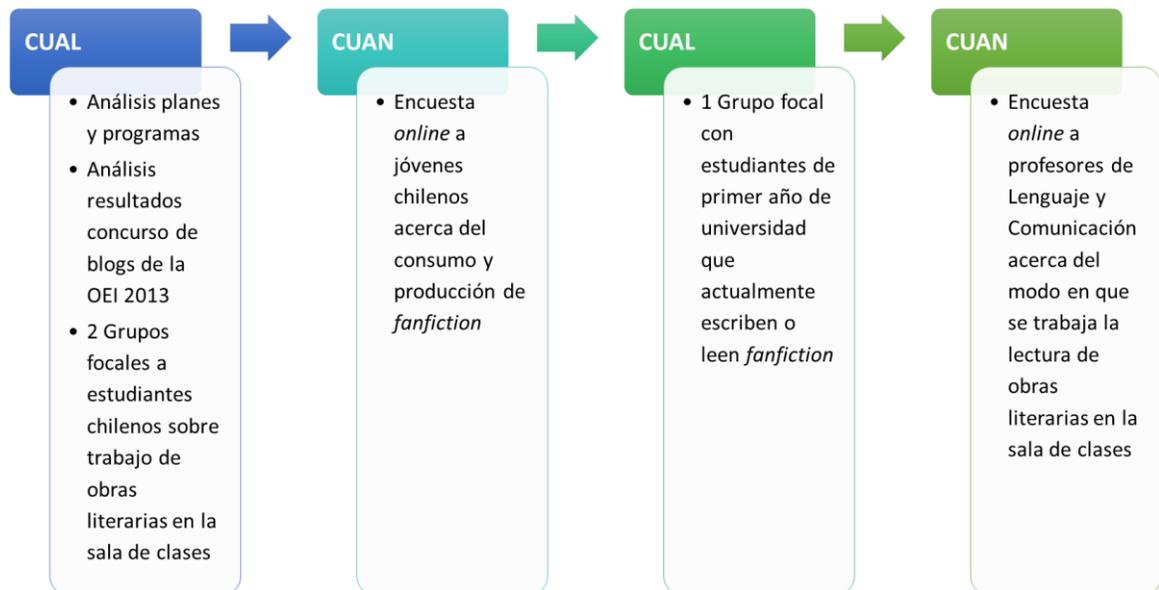


Figura 4-1. Etapas del modelo empleado para recolectar los datos de la investigación.

En este sentido, para la construcción de los distintos instrumentos que se han empleado se consideraron los datos obtenidos en la aplicación de sus antecesores.

²² La etapa cualitativa del diseño se simboliza con la abreviatura CUAL, mientras que la cuantitativa con CUAN.

En consonancia con el enfoque y el modelo de la investigación, para analizar los datos obtenidos se recurrirá a procedimientos de análisis de contenido, ya que a través estos se podrá relevar el contenido latente de la información recolectada. Este trabajo implica que se seguirá un enfoque ascendente (*bottom-up*), pues las categorías de análisis serán levantadas a partir de los datos, sin haber sido preestablecidas con anterioridad. En palabras de Piñuel (2002), la técnica de análisis de contenido consiste en un

«conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior» (p.2).

Por último, la construcción de los distintos instrumentos empleados en esta investigación y el posterior análisis de los datos estuvo guiado por las siguientes variables:

- Motivación por la lectura literaria
- Valoración de las obras literarias asignadas
- Tipos de estrategias de evaluación
- Valoración de las estrategias de evaluación
- Valoración del *fanfiction*
- *Fanfiction* como estrategia de evaluación

4.2. Fases de recolección de los datos

Primera fase: Contextualización de la problemática

Consiste en describir el contexto en el que se enmarcaría la introducción del *fanfiction* como una estrategia para evaluar la lectura de obras literarias en los cursos de 7° año básico a 2° año medio fundamentalmente. Por ello, en primer lugar, se analizarán los objetivos relacionados con esta temática de los planes y programas de séptimo año básico a segundo año medio del Ministerio de Educación de Chile. Se seleccionan estos cursos, ya que, en primer lugar, comprenderían la edad de inicio en el consumo y producción de esta práctica y, en segundo lugar, en ellos se enfatizaría en la narrativa como modo de organización textual.

En segundo lugar, aprovechando la oportunidad que tuve en el año 2013 de participar como miembro del equipo evaluador del concurso de blogs ‘¿Qué estás leyendo?’ de la OEI²³, se analizaron los resultados de este concurso, colocando especialmente énfasis en la forma en que abordaron este desafío los estudiantes participantes.

Segunda fase: Conversación con estudiantes chilenos acerca de su experiencia escolar con la lectura de obras literarias

Utilizando como insumo lo recogido en la fase anterior, se realizaron dos grupos focales con estudiantes del sistema escolar chileno que han participado en el concurso de blogs ‘¿Qué estás leyendo?’ de la OEI, pues, así, por un lado, se podría ahondar en los resultados que se evidenciaron en la versión 2013 del certamen y, por el otro, se podría conocer el tipo de actividades que comúnmente se realizan en la sala de clases al trabajar las obras literarias y el modo en que perciben esta tarea (en el Anexo 1 se puede revisar la pauta de entrevista).

²³ En el marco de mis estudios de Magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación.

Los grupos focales se realizaron con dos grupos de estudiantes que participaron en la misma versión del concurso. La primera conversación se realizó en dependencias de la Facultad de Comunicación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y contó con cuatro estudiantes de 8 año básico provenientes de la comuna de San Miguel. La segunda, se llevó a cabo en el mismo establecimiento educacional de los alumnos, ubicado en la comuna de Valparaíso, y contó con 7 participantes de 1° año medio. Para su análisis, ambos grupos focales fueron transcritos.

Tercera fase: Encuesta a jóvenes acerca del consumo y producción de *fanfiction*

Considerando los antecedentes recogidos en las dos primeras fases del estudio, se procedió a confeccionar una encuesta dirigida a jóvenes chilenos acerca del consumo y producción de *fanfiction* y sobre su relación con la literatura (ver Anexo 2). Este instrumento se publicó de manera online utilizando la herramienta formulario de google Drive. En total 75 personas respondieron la encuesta durante las dos semanas que estuvo en línea²⁴. Para conformar esta muestra, se empleó la técnica de muestreo de bola de nieve o en cadena (Bonilla-Castro & Rodríguez, 2005) por lo que se les solicitó a informantes familiarizados con esta práctica que compartieran el enlace de la encuesta entre sus amigos y conocidos que participaran en sus distintas comunidades en línea.

Cuarta fase: Grupo focal con estudiantes de primer año de universidad que escriben y leen *fanfiction*

En tercer lugar, se concretó un grupo focal con estudiantes de primer año de Universidad que actualmente escriben o leen *fanfiction*, ya que con este ejercicio se busca que los participantes describan su experiencia en torno al análisis y evaluación de la lectura de obras literarias en la educación secundaria y cómo hubiese impactado en este ámbito la introducción del *fanfic*. Esencialmente, para la construcción de la pauta de la entrevista

²⁴ 30 de julio a 13 de agosto de 2014.

se recogió lo obtenido en la encuesta de la etapa anterior y la información proporcionada por los estudiantes de los dos grupos focales anteriores (ver Anexo 3).

Considerando lo específico de la temática que se abordó en esta conversación, se contactó directamente a estudiantes que estuviesen familiarizados con esta práctica para participar en el grupo focal. Además, se abrió la invitación para que asistieran con amigos o conocidos que quisieran compartir su experiencia sobre esta temática. La entrevista se desarrolló en dependencias de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso por ser un punto afín con los entrevistados. El grupo estuvo conformado por 6 participantes.

Quinta fase: Encuesta a docentes acerca del modo en que trabajan la lectura de obras literarias

Para la última fase de recolección de datos también se consideró realizar una encuesta online utilizando la herramienta formulario de google Drive. Esta vez estaba orientada a consultar a profesores de Lenguaje y Comunicación del sistema escolar chileno acerca del modo en que se trabaja la lectura de obras literarias en las salas de clases. En este caso, 37 personas respondieron este instrumento durante las cuatro semanas en que estuvo disponible²⁵. Al igual que en la encuesta anterior, también se empleó la técnica de muestreo de bola de nieve o en cadena (Bonilla-Castro & Rodríguez, 2005).

²⁵ 30 de septiembre al 21 de octubre de 2014.

V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1. Currículum nacional

a) Énfasis en la comprensión global

En los planes y programas del Ministerio de Educación de Chile para **séptimo año básico** (MINEDUC, 2011a) es posible reconocer un gran objetivo relacionado con la lectura obras literarias narrativas.

- i. Interpretar cuentos y una novela, comentados en clases, considerando:
 - › diferencia entre narrador y autor
 - › narración en primera o tercera persona
 - › diálogos y pensamientos expresados por los personajes
 - › ambiente físico y psicológico
 - › temas y valores presentes
 - › experiencia personal²⁶.

En el caso de **octavo año básico** (MINEDUC, 2011b) se identifican dos objetivos de aprendizaje:

- i. Analizar e interpretar textos narrativos, considerando:
 - › tipo de narrador: dentro o fuera del relato, grado de conocimiento
 - › personajes: formas de expresarse e intenciones
 - › ambiente físico y psicológico
 - › diferentes tiempos en el relato
 - › conflicto
 - › cultura, costumbres y prejuicios presentes en el texto.

²⁶ En los planes y programas de séptimo básico este objetivo se repite en las dos unidades que conforman el primer semestre, variando solamente los últimos dos descriptores, valores personales y experiencia personal, que se incorporan en la segunda unidad.

- ii. Analizar diferentes aspectos de una novela, considerando:
 - › evolución de personajes
 - › situaciones en las que se encuentran los personajes
 - › espacios y tiempo
 - › ritmo de la narración
 - › influencia de la cultura en el desarrollo de la historia.

En **primer año medio** (MINEDUC, 2011c) se reconoce solo uno:

- i. Comprender cómo algunos textos se convierten en parte de nuestra herencia literaria y son clásicos, porque han influido y permanecido en nuestra cultura, considerando:
 - › creencias y pensamientos de la época en que fue escrita la obra
 - › valores
 - › aspectos rupturistas
 - › personajes que encarnen aspectos universales del ser humano.

Por último, en **segundo año medio** (MINEDUC, 2011d) también se presenta uno:

- i. Analizar e interpretar novelas y textos narrativos breves considerando:
 - › tema
 - › narrador
 - › personajes
 - › acciones
 - › espacio
 - › tiempo de la narración: presencia de analepsis y prolepsis, condensaciones, tiempo referencial histórico.

Si se revisan con detención los objetivos podrá advertirse que, más allá de lo referido a la narratología como contenido, todos apuntan a una comprensión global de lo que se ha leído, en cuanto no basta con remitirse a un fragmento en particular de la obra. A su vez, algunos de los aspectos que se piden analizar apuntan al reconocimiento de *mitos*

(cultura, creencias), del *topos* (ambiente, espacio, tiempo, costumbres) y del *ethos* (conflicto, prejuicios, valores).

Considerando lo anterior, cabría esperar que las distintas actividades que proponen los docentes en la sala de clases cuando, por ejemplo, se deben evaluar o analizar las distintas lecturas que se encargan a los estudiantes, también se orientaran por el propósito de comprender los aspectos globales del texto literario, como aquellas propiedades esenciales que rigen el mundo de ficción que se lee.

b) Desarrollando hábitos lectores a partir de los gustos e intereses

En los distintos planes y programas se plantean una serie de aprendizajes esperados de índole transversal, ya que deben abordarse en todas las unidades de aprendizaje. Justamente asociado a la lectura se destaca el siguiente en todos los cursos:

- Se pretende que [los estudiantes] desarrollen hábitos lectores a través de la lectura independiente y en clases de textos interesantes.

Como se puede apreciar, se espera que a través de las actividades realizadas en clases se pueda fomentar el desarrollo de hábitos lectores, destacando específicamente que los textos que los estudiantes lean deben ser interesantes. Si bien esto último puede parecer muy subjetivo, es importante que así lo sea, ya que se refuerza la idea de que lo que el alumno lea sea de su interés y no del docente. Esta interpretación se puede reafirmar gracias a los indicadores que se señalan en los propios planes ministeriales:

- i. Leen de manera independiente al menos 30 minutos diarios.
- ii. Asisten a la biblioteca y se llevan libros para leer por su cuenta.
- iii. Comentan sus lecturas personales en clases.
- iv. Recomiendan lecturas, fundamentando su opinión.

Es decir, no se trata de una actividad impuesta, por lo que las lecturas literarias que se abordan en el contexto escolar debiesen considerar necesariamente los gustos e intereses de los estudiantes. De manera similar, como ya se señaló a propósito del *fanfiction*, esta

es una actividad que surge en base a los intereses de quien lo produce, en cuanto se ve motivado a actualizar el mundo de ficción que conoce y que lo ha cautivado. Por ello, el *fanfic* se ve como una alternativa plausible de emplear en el aula para cumplir con este cometido.

Ahora bien, cabe preguntarse cómo abordan efectivamente los docentes la lectura de textos literarios en el aula y si se estarán considerando los intereses de los estudiantes. En definitiva, saber si las decisiones didácticas que toman los profesores en el nivel escolar apuntan efectivamente a desarrollar hábitos lectores en sus estudiantes.

5.2. Concurso de blogs ¿Qué estás leyendo?

La convocatoria para esta versión del certamen se extendió a jóvenes de entre 12 a 15 años de edad (séptimo año básico a primer año medio). Los evaluadores de este concurso fueron estudiantes del Magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, esto en el marco de un acuerdo del programa con la OEI. Para realizar la evaluación se empleó una pauta entregada por el comité organizador del concurso, la cual se encuentra orientada a valorar los blogs en base a cuatro aspectos a) Experiencia lectora, b) Actualización, c) Uso de recursos propios de un blog y d) Aspectos formales, diseño y organización. Si bien el trabajo de los evaluadores, en el que participé, se concentró en algunos de los blogs, tras conversar con los demás evaluadores (compañeros del Magíster²⁷) quedaron en evidencia algunos problemas comunes al material producido por los adolescentes de la versión 2013:

²⁷ De hecho, como ya se dijo, uno de ellos, decidió realizar su proyecto de grado en torno a este concurso. Para mayor información, remitirse a: Vargas, M. P. (2014). *Jóvenes y fomento de la lectura en un contexto digital: Diseño de estrategias de difusión y acompañamiento del concurso de blogs ¿Qué estás leyendo?* Proyecto para optar al grado de Magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.

- a) En cuanto a la experiencia lectora, lo que más saltó a la vista fue la homogeneidad a la hora de enfrentar una actividad de este tipo, que, recordemos, invita a construir espacios para compartir su identidad como lectores y su experiencia al momento de abordar la lectura, pues el trabajo se basaba solo en comentar, resumir o reseñar lo que habían leído. Por medio de este tipo de prácticas, de alguna manera, lo que se hace es reproducir el modelo de trabajo que utilizan los docentes en aula que ya hemos mencionado, por ser el más cercano y el que han aprendido. Este problema, que claramente afecta la originalidad de las publicaciones en los blogs, radica en que los estudiantes terminan realizando actividades que no evidenciarían realmente una comprensión de lo leído o que no implicarían el desarrollo de hábitos de lectura, ya que solo bastaría con leer el resumen del libro que se está comentado para poder abordarlas (Aguirre, 2010) o, en el peor de los casos, remitirse a copiar alguna reseña que se encuentre en la red.
- b) En relación a la actualización de los blogs, fue común encontrar trabajos que eran abandonados después de la segunda entrada o que no prosperaron más allá del primer mes de ejecución. En sí, de las 60 propuestas, por un lado, el 52% dejó de ser actualizado antes de que terminara el periodo de evaluación (mes de agosto de 2013), particularmente, un 22% de los estudiantes publicó durante un mes, un 28% tuvo dos meses de vigencia y un 2% tres. Por otro lado, del porcentaje restante, un 10% mantuvo activos sus blogs hasta agosto, fecha de cierre del concurso, mientras que un 38% continuó actualizando pasado el periodo de evaluación. Es importante señalar que en las bases del concurso se informan las fechas importantes, como el plazo de inscripción o el periodo de evaluación. Si nos centramos en este 52% que abandonó el blog que había inscrito para el concurso, podemos ver reflejado, de alguna manera, la falta de motivación de los estudiantes para continuar con una actividad de esta índole.

- c) Considerando la herramienta en que se lleva a cabo la actividad, el blog, se pudo apreciar que no conseguían aprovechar las potencialidades de este recurso de comunicación, como, por ejemplo, la inclusión de *gadgets* que permitiesen interactuar con sus lectores, el uso de material multimedia o la hipervinculación, entre otros. Esto implicó dejar de lado la interactividad, la multimodalidad, y la hipertextualidad. Este problema puede deberse a que este tipo de trabajo lo han realizado en clases tradicionalmente circunscritas al lápiz y al papel, por lo que terminan trasladando, de forma automática, el mismo tipo de actividad que realizan en este caso al momento de utilizar una herramienta digital como el blog.
- d) Finalmente, también fue posible reconocer otros problemas. Por un lado, de redacción y ortografía y, por el otro, de diagramación y de heterogeneidad de formato en las entradas de un mismo blog, lo que involucraba el uso diverso e indiscriminado de fuentes tipográficas y de estilo. Esto último en particular puede estar relacionado con lo que advertido en el punto anterior, ya que esta situación suele ocurrir cuando se copian fragmentos textuales de una página o de distintos documentos y no se procura revisar su formato antes de publicar la entrada.

Los problemas que se han relevado apuntan a distintos aspectos que se entrecruzan en un concurso como el propuesto por la OEI. En primer lugar, los referidos a la experiencia lectora (a) y a la actualización de los blogs (b) podrían ser en parte consecuencia de lo que se advirtió acerca de la metodología empleada por los docentes para abordar la lectura de textos literarios. En segundo lugar, lo relacionado con la herramienta en que se lleva a cabo la actividad (c) hace alusión al medio que se emplea para realizar la actividad, el cual no es de uso común como ambiente de aprendizaje en la educación escolar. Finalmente, los problemas que aluden a los aspectos formales (d) consideran aspectos referidos a la escritura, lo que no resulta extraño, ya que el blog es una herramienta principalmente enfocada en el código escrito.

5.3. Grupos focales con estudiantes de 8° año básico y 1° año medio

a) Leyendo en la red lo que me recomiendan

En primer lugar, tras analizar las transcripciones de los grupos focales realizados con estudiantes del sistema escolar chileno, lo que más llama la atención es que demuestran un alto interés por la lectura de obras literarias. Dentro de los géneros que prefieren se encuentra la novela histórica, fantástica y de ciencia ficción. En general, la mayoría de los libros que leen por iniciativa propia los buscan a través de internet, por lo que su consumo se basa mucho más en documentos electrónicos que en papel. En sí, son dos las características que resaltan de este medio: Gratuidad y movilidad. Un ejemplo de esto está en el alto uso de Wattpad, plataforma social que actúa como un repositorio de historias de ficción que son compartidas por los mismos usuarios.

«Es que en el fondo cuando uno ve a una niña con el celular, ve la pantalla y ya está leyendo Wattpad o después de las pruebas cuando nos dicen lean un libro y uno, todos sacan el celular y a leer Wattpad» (Focus 1, Informante 4, mujer).

Ahora bien, tomando en cuenta la naturaleza de este sitio (<https://www.wattpad.com/signup/>) es común que accedan a narrativa original no publicada en alguna casa editorial.

Si se considera la gran oferta de contenido que la red pone a disposición de los usuarios (por ejemplo, Wattpad declara poseer 40 millones de historias alojadas), una de las principales interrogantes era saber cómo ellos llegan a seleccionar los libros, historias o relatos que leen. Según lo que se desprende de las entrevistas, suelen llegar a los títulos que leen a través de recomendaciones de amigos o compañeros de curso o de lo que se recomienda en los distintos blogs que siguen.

«Algunas amigas me recomiendan, me dicen ‘mira hay este libro, es súper bueno’ y ya, me lo mandan por PDF y me lo leo por el computador y lo veo y me engancho y al tiro yo me lo leo, me demoro como entre dos días no más» (Focus 1, Informante 2, mujer).

«Hay una página que recomienda libros y los ponen ahí en PDF y yo me ponía a verlos todos.

[...] Es que se llama ‘My obsession por los libros’, se llama parece, pero los ponen todos en PDF, hay de todo, todo, todo» (Focus 1, Informante 1, mujer).

Del mismo modo, algunos de ellos recomiendan lo que han leído y les ha gustado: «O sea intentaba como también como recomendar libros, decir lo que vi en el libro» (Focus 2, Informante 7, mujer).

Además de literatura, según lo que informaron los entrevistados, suelen leer otros tipos de textos, tales como: cómics, guías de videojuegos, prensa escrita o páginas web.

b) Importancia de sus gustos e intereses

En segundo lugar, a diferencia de lo descrito anteriormente, al momento de hablar sobre su experiencia con la lectura de obras literarias en el colegio, se destaca el poco interés que manifiestan al momento de enfrentar este tipo de tarea. De hecho, son dos las palabras que comúnmente usan para caracterizar los libros que deben leer: Aburridos y obligatorios. Si bien el primer término puede tener un tenor más subjetivo, el resaltar el carácter obligatorio de la lectura da a entender que no es una actividad que les resulte placentera o que se alinee con sus intereses literarios.

«A mí me gusta leer pero a veces los libros del liceo no son muy buenos» (Focus 2, Informante 1, hombre).

«Son muy lateros o las historias no son tan entretenidas» (Focus 2, Informante 1, hombre).

La importancia que le atribuyen a sus gustos a la hora de leer una obra literaria es tan relevante para ellos que, si les dieran la oportunidad de escoger los libros que serán evaluados durante el semestre, su perspectiva cambiaría completamente en relación a este tipo de actividad. Justamente esto se da a entender al momento de referirse a novelas que el docente ha incluido en el plan de lectura y que han concordado con sus intereses, como 1984 de George Orwell.

«Por ejemplo a mí me sorprendió que leyéramos un libro de 1984, o sea porque es muy diferente a otros libros que hemos leído, entonces a mí a veces como que no le gusta a uno leer lo que dan en el liceo porque sabe que va a leer uno que no le va a gustar, entonces en cambio cuando a uno le gusta un libro como que se lo va imaginando» (Focus 2, Informante 1, hombre).

Ahora bien, los propios estudiantes reconocen que es muy complicado que a cada uno se le permita escoger lo que quieren leer, por el esfuerzo que implicaría corregir los trabajos que surjan de este tipo de dinámica. También señalan que el tiempo es muy escaso como para que el profesor pueda conocer los gustos de todos los estudiantes y que, a su vez, es mucho más difícil poder complacerlos a todos por su variedad.

«A mí lo que me pasa es que pa' mí depende, porque de cómo la problemática de cuando dan libros para leer después no significa que te va a gustar, porque no puede dar el gusto a todos» (Focus 2, Informante 7, mujer).

c) Preparando las evaluaciones de lecturas para el colegio

Si bien a través de la revisión bibliográfica que se ha realizado en esta investigación se han presentado distintas formas de abordar el trabajo en torno a las obras literarias que se dan a leer en el colegio y estas pueden aplicarse a lecturas diferenciadas, el problema que reconocen los estudiantes puede estar dado por el tipo de instrumento que en general se utilizaría como mecanismo de evaluación. Según lo señalado por los entrevistados, este se ajustaría al formato de prueba escrita con preguntas abiertas de tipo ensayo o preguntas que apelan a la memoria.

«En la parte escrita es como más memoria» (Focus 1, Informante 3, mujer).

«Memoria, mucha redacción» (Focus 1, Informante 4, mujer).

«O más específico y no tenís tanto tiempo como para pensar las palabras entonces de repente podís poner una palabra que la seño de lenguaje la puede poner encerrada en rojo o con un signo de interrogación con todo malo así» (Focus 1, Informante 1, mujer).

También destacan otro tipo de ejercicios como escritura de comentarios, reseñas u opiniones sobre el libro. En todos estos casos, indican que, más que la experiencia de lectura, el foco de estas evaluaciones estaría puesto en la redacción.

Frente a lo anterior, cabe destacar que los estudiantes hacen notar su interés por la escritura tanto de ficción como de no ficción: «la mayoría de nosotros tenemos la vocación de que les gusta redactar, les gusta escribir» (Focus 2, Informante 2, hombre). Además, a diferencia de la lectura, señalan ciertas restricciones a la hora de realizar un ejercicio de este tipo. En sí, en relación a la escritura de ficción, se sienten cómodos con la narrativa y la dramática, descartando la poesía. En cuanto a la de no ficción, no les gustan los casos en los que deben argumentar. Lo interesante de esto es que, a pesar de su gusto por la escritura, no les agrada que en las evaluaciones sean de este tipo. Es más, prefieren una dinámica oral.

Otro aspecto que señalan es que para preparar las obras que se les solicitan en el colegio deben recurrir a información en internet que les ayude a complementar la lectura.

«Yo termino de leer el libro e igual busco un resumen y complemento, porque hay veces que no entiendo palabras o no entiendo cosas importantes del libro y que después sin eso no tengo casi nada del libro entonces ahí lo tengo que complementar» (Focus 1, Informante 2, mujer).

Este es un trabajo que deben hacer de manera autónoma, ya que, como hacen notar, los libros del colegio se leen en la casa. En sí, los únicos ejercicios que realizan en la sala de clases acerca de las lecturas están relacionados con el contexto de producción de la obra, elaborar glosarios o ver videos basados en el libro. Además, existe la posibilidad de hacerle preguntas al docente, pero no aluden a un acompañamiento en el proceso de enfrentarse al texto.

«La profesora lo que hace es que una semana antes de la prueba, nos pasa la vida del autor, después en la pregunta en la prueba son 7 preguntas y una de las 7 preguntas es por qué el autor escribió este libro» (Focus 2, Informante 1, hombre).

d) Escribiendo y leyendo más allá de la sala de clases

Por último, cabe destacar que, si bien no fue un tema a tratar considerado en la pauta de entrevista, los mismos estudiantes aludieron al *fanfiction* como una práctica recurrente en su vida como lectores. Las plataformas que emplean para acceder a ellos son preferentemente a través de Wattpad o blogs. La versatilidad de este tipo de texto es reconocida por los mismos entrevistados al señalar que leen o han leído sobre novelas, grupos musicales, cómics o series de televisión. Para ellos, el problema más recurrente de los *fanfic* que han podido leer en la red está dado por casos de plagio, en donde no se reconoce al autor original del escrito:

«A mí me ha pasado que por ejemplo yo también veía no sé por ejemplo los fanfics, que son como historias de fans que están en internet y por ejemplo en el blog subía y a veces aparecían otras páginas con otros autores pero era la misma historia y lo único que cambiaba era como ciertos nombres entonces ahí se ve como plagio» (Focus 2, Informante 7, mujer).

Llama la atención que el tema del plagio y los derechos de autor esté tan internalizado por los estudiantes, en especial si se considera la frecuencia con la que acceden a contenidos en la red que infringen estos últimos (por ejemplo, descargar novelas). Así, al momento de definir al *fanfiction* consideran este aspecto:

«Por ejemplo, un *fanfic* es una historia sin fin de lucro porque tú no la puedes vender como un producto y que te paguen por eso, ya que tú tomas los derechos de autor, o sea pides como permiso para usar la historia de otro autor que ya está como protegida por derechos de autor diciendo, ‘ya esto no es mío, pero de todas formas lo voy a usar pero sin fines de lucro’. Y ahí se puede usar» (Focus 2, Informante 7, mujer).

5.4. Encuesta a jóvenes sobre *fanfiction*

Como una forma de filtrar los resultados y asegurar que la información obtenida fuese de utilidad para los fines de la aplicación de este instrumento, una de las primeras preguntas que contempló la encuesta fue saber si leían o escribían *fanfiction*. Frente a esto, tan solo 11 de los encuestados indicó que no lo hacía o, en su defecto, que no

conocía esta práctica, es decir, el 14,7% del total, reduciéndose la muestra, de este modo, a 64 participantes.

De esta muestra final, un 25% declara haber asistido a un establecimiento educacional municipal, un 34% a un particular pagado y, finalmente, un 41% a una institución particular subvencionada. Si bien existen diferencias entre los tres tipos de establecimiento, se puede apreciar que esta no es una práctica exclusiva para uno de estos contextos.

A continuación, se desglosarán los resultados obtenidos en cada una de las preguntas que contempló el instrumento aplicado.

a) Plataformas de acceso al *fanfiction*

En promedio, los encuestados tienen 20 años de edad y comenzaron a relacionarse con el *fanfiction* a los 14, es decir, cuando estaban cursando octavo año básico o primer año medio del sistema escolar chileno.

En cuanto a la relación que tienen con esta práctica, como era de esperarse, el total de los encuestados lo lee, mientras que un 87,5%, además, escribe sus propios *fics*. Por un lado, en el caso de la lectura, como se muestra en el Gráfico 5-1, los participantes suelen acceder a los textos mayoritariamente a través de foros (42,2%), blogs comunitarios (39,1%), es decir, que pertenecen a más de un autor, o páginas web de autores de *fanfictions* (39,1%), actuando como seguidores de sus trabajos. Una plataforma importante a destacar corresponde a lo que se ha etiquetado como páginas web de lectura o dedicadas a *fanfictions*, pues, si bien solo un 26,6% de los encuestados las frecuentan, son dos los sitios a los que se alude: Archive of Our Own (AO3) y FanFiction.net. Por último, Wattpad, que fue una plataforma que surgió en los grupos focales ya analizados es utilizado en un 18,8%.

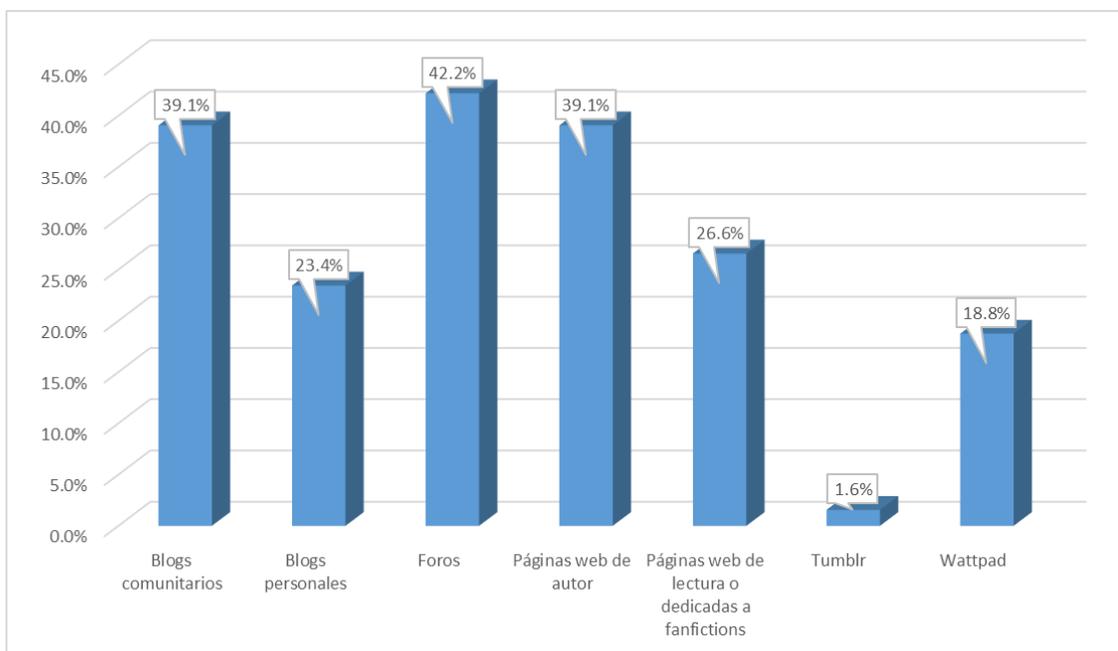


Gráfico 5-1. Plataformas más empleadas por jóvenes chilenos para leer *fanfictions* (n=64).

Por otro lado, en el caso de la escritura, como se observa en el Gráfico 5-2, nuevamente la plataforma que más se emplea para publicar los trabajos es el foro (32,1%), seguido del blog comunitario (25%) y del blog personal (21,4%). Cabe destacar que del total de encuestados que escribe sus propios *fits*, tan solo un 7,1% señala que no los publica en la red, guardándolos como el resultado de un ejercicio de escritura personal. Este último dato no resulta menor de destacar, ya que significa, por el contrario, que el 92,9% restante participa de manera activa como productores de contenido en sus respectivas comunidades en línea y que, además, está dispuesto a compartir su trabajo.

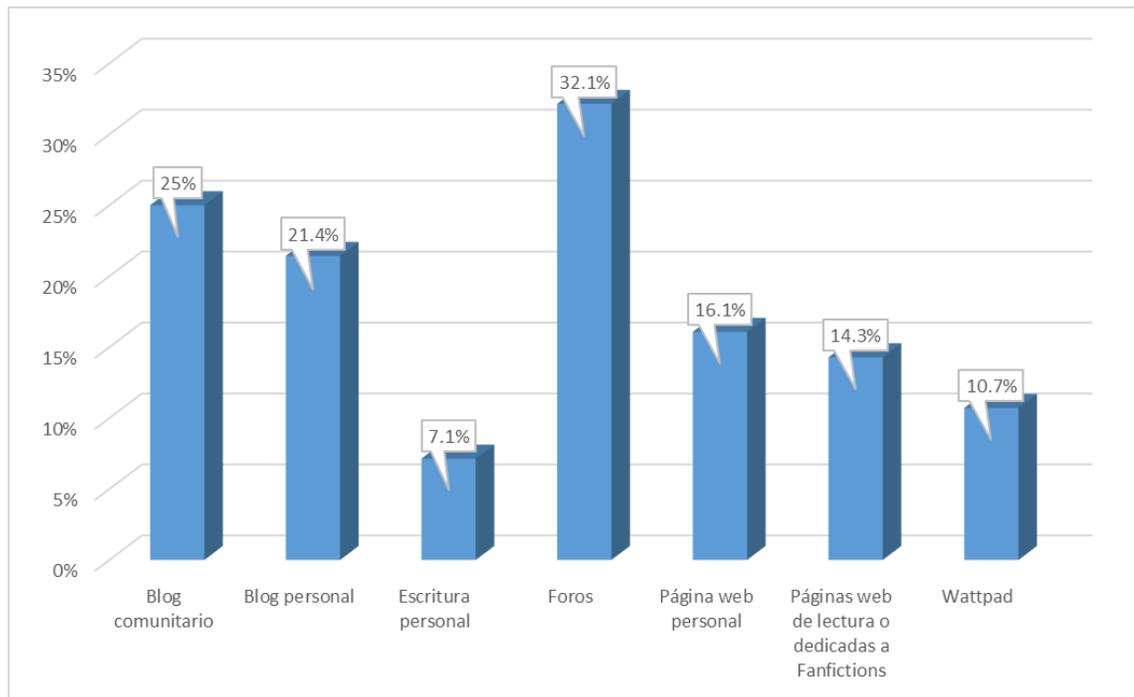


Gráfico 5-2. Plataformas más empleadas por jóvenes chilenos para escribir *fanfiction* (n=64).

b) Idioma de preferencia

Un último dato que es interesante de señalar se refiere al idioma en que prefieren acercarse a esta práctica en la red. En el Gráfico 5-3 se recoge la información tanto de lectura como de escritura. En el primer caso, una mitad de los encuestados tiene preferencia por el español, mientras que la otra por el inglés. En cuanto a la escritura, la gran mayoría (87,5%) lo hace utilizando su lengua materna, mientras que un 10,7% se atreve a hacerlo en inglés y un 1,8% en alemán. El hecho de no limitarse a su idioma ya se había puesto en evidencia al revisar antecedentes acerca del *fanfic* y encontraba su explicación en que la mayoría de las prácticas culturales que eran seguidas por los fans no provenían de países de su lengua de origen. En sí, estos datos, además de reafirmar lo anterior, son útiles para hacer notar que una propuesta pedagógica como la que se plantea en este escrito no solo puede ser útil para un área como la de Lenguaje y Comunicación, sino que también para la enseñanza de lenguas extranjeras.

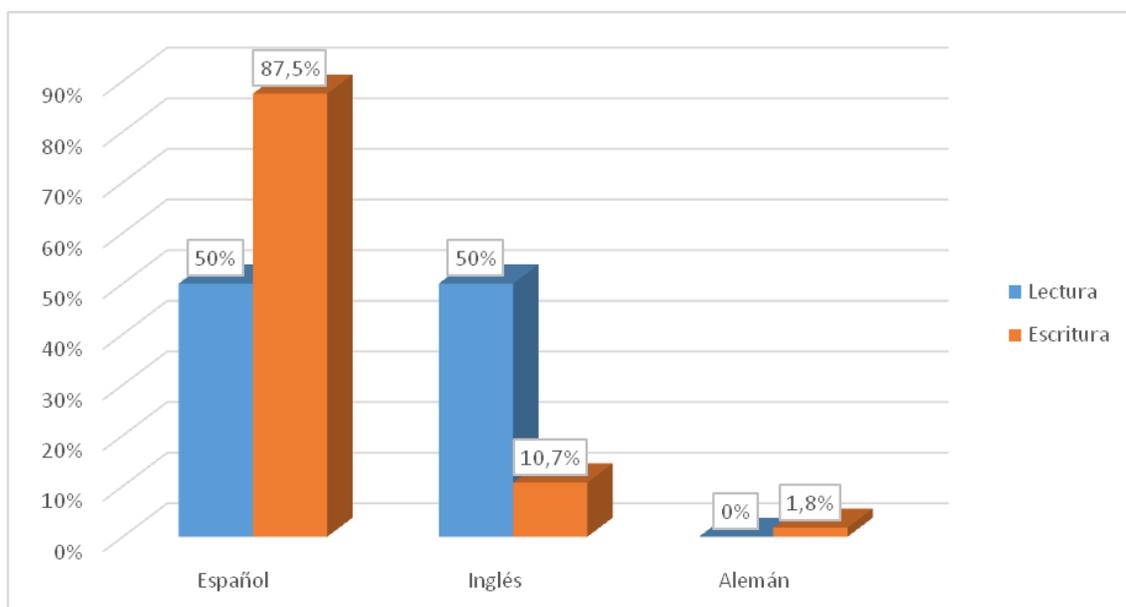


Gráfico 5-3. Idioma de preferencia en el consumo y producción de *fanfiction* por jóvenes chilenos (n=64).

c) Atributos de un buen o mal *fanfiction*

Como un segundo aspecto, a través de esta encuesta se quiso identificar los aspectos que más valoraban los participantes en un *fanfiction* que consideraran bueno o de calidad y aquellos que consideraban que describiría a un mal *fanfic*.

Para lo primero, se les presentó una lista de elaboración propia de 9 características que, según la revisión bibliográfica que se ha realizado en este trabajo, definirían la producción de este tipo de texto y se les solicitó que escogieran 3. Como puede observarse en el Gráfico 5-4, los aspectos que, en su mayoría, mejor valoran los encuestados son la redacción (89,1%) y la ortografía (76,6%), es decir, aquellos elementos que aluden mucho más a la forma o presentación que al fondo o contenido y que, a su vez, demostrarían el nivel de desarrollo del autor de la habilidad de escritura. Sorpresivamente, la característica ‘Demostrar conocimiento del mundo de origen’ queda en tercer lugar con un 51,6% a pesar de que, como se señaló en el marco conceptual,

sería uno de los elementos más importantes para que una comunidad interpretativa reconozca un *fanfiction* como tal. Por último, cabe señalar que, aun cuando un 87,5% de los encuestados escribe sus propios *fics*, tan solo un 7,8% considera importante tomar en cuenta los comentarios de los lectores, situación que contradice la idea de participar en una comunidad.

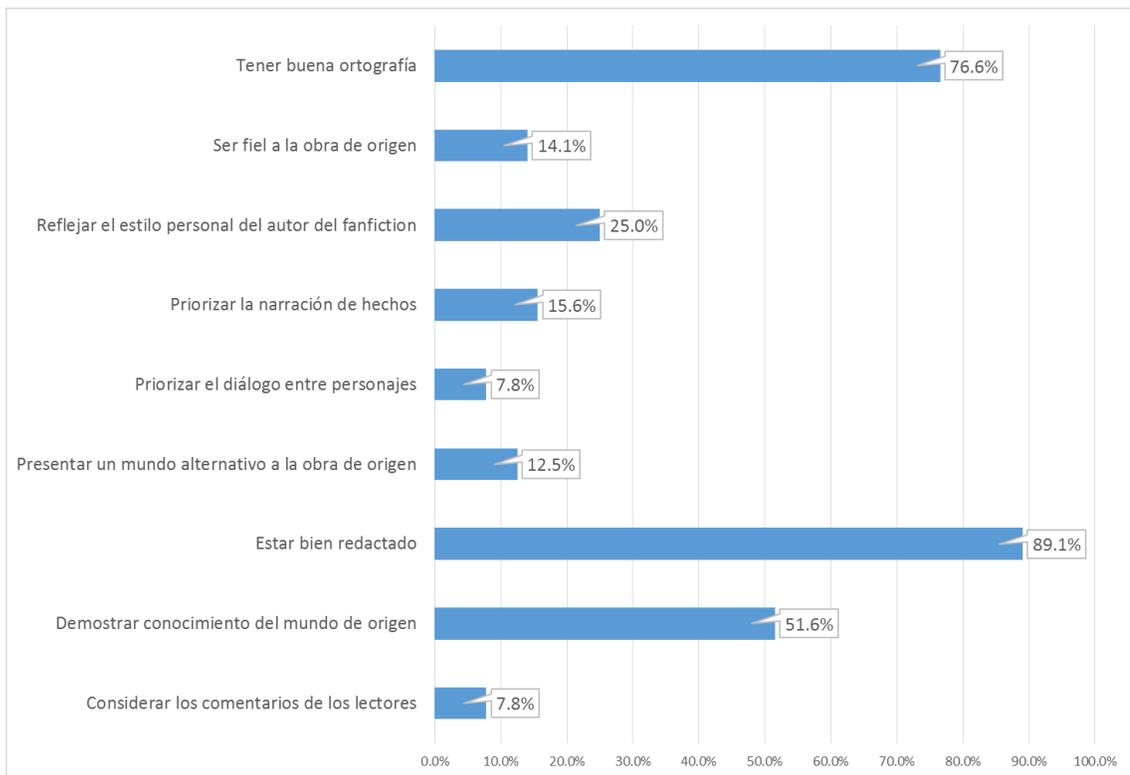


Gráfico 5-4. Características relevantes en un *fanfiction* para jóvenes chilenos (n=64).

Además de lo anterior, se dio la posibilidad para que los participantes señalaran una característica que no estuviese recogida en la lista y que consideraran importante a la hora de calificar un buen *fanfic*. En este caso, de los 31 encuestados que agregaron un aspecto, un 41,9% señaló que era importante respetar las características de los personajes originales. Otros de los aspectos que destacan son la creatividad (12,9%) y la coherencia argumental (9,7%).

Finalmente, se les solicitó a los encuestados que ellos mismos señalaran tres aspectos que describieran un mal *fanfiction*. Los resultados obtenidos en esta pregunta son coherentes con lo que se indicó anteriormente al respecto de un buen *fanfic*, ya que, nuevamente, las características que más resaltan son los problemas ortográficos (65,6%) y de redacción (46,9%). En tercer lugar, con un 29,7%, aparece un fenómeno que los encuestados han denominado OOC (sigla del inglés *Out Of Character*), situación en la que un autor de *fanfic* cambia la personalidad de un determinado personaje para adecuarlo a la historia que desarrolla, aspecto que se relaciona con la importancia que se le ha dado a la idea de respetar las características de los personajes originales. Además de lo anterior, se destaca el que descuiden aspectos relacionados con la narración (18,8%), el desarrollo argumental (17,2%) y que el escrito no sea coherente (15,6%). Por último, solo en un 9,4% se valora negativamente el hecho de que en el texto no se demuestre conocimiento del mundo o de la obra de origen.

Características buen <i>fanfiction</i> (presentes en el formulario)		Características mal <i>fanfiction</i>	
Estar bien redactado	89.1%	Tener mala ortografía	65.6%
Tener buena ortografía	76.6%	Estar mal redactado	46.9%
Demstrar conocimiento del mundo de origen	51.6%	OOC	29.7%
Reflejar el estilo personal del autor del <i>fanfiction</i>	25.0%	Descuidar la narración	18.8%
Priorizar la narración de hechos	15.6%	Mal desarrollo argumental	17.2%
Ser fiel a la obra de origen	14.1%	Carecer de coherencia	15.6%
Presentar un mundo alternativo a la obra de origen	12.5%	No demostrar conocimiento del mundo de origen	9.4%
Considerar los comentarios de los lectores	7.8%	Utilizar personajes idealizados (Mary Sue)	9.4%
Priorizar el diálogo entre personajes	7.8%	Priorizar el diálogo entre personajes	6.3%
Características buen <i>fanfiction</i> (propuestas por los encuestados)		Poco compromiso con el <i>fanfiction</i>	6.3%
Respetar características de los personajes originales	41.9%	Carecer de originalidad	6.3%
Creatividad	12.9%	Utilizar emoticones	6.3%
Coherencia argumental	9.7%	Inventar personajes protagónicos	4.7%
No abandonar el <i>fanfiction</i>	6.5%	Introducir comentarios del autor que pierdan la continuidad en la historia	4.7%
Continuidad con el mundo de origen	3.2%	Que no sea entretenido	4.7%
Buen ejercicio narrativo	3.2%	Abusar del <i>fanservice</i>	4.7%

Tabla 5-1. Características de un buen y un mal *fanfiction* según jóvenes chilenos (n=64).

Claridad en la expresión de ideas	3.2%	Tener un final abierto	4.7%
Que invite a la reflexión	3.2%	Que la historia sea poco creíble	4.7%
Que se considere a los personajes originales	3.2%	Utilizar frases típicas (clichés)	4.7%
Adecuación a la variación lingüística	3.2%	Presentar un mundo alternativo a la obra de origen	3.1%
No rellenar la historia	3.2%	Atacar a un personaje (<i>bashing</i>)	3.1%
Reflejar el estilo personal del autor original	3.2%	Forzar los hechos de la narración	3.1%
Conseguir la identificación del lector en la obra	3.2%	Plagio	3.1%
		Poco desarrollo de los diálogos	3.1%
		Que el autor se introduzca como personaje de la historia (<i>self-insert</i>)	1.6%
		No considerar los comentarios de los lectores	1.6%
		Narrar en primera persona	1.6%
		No ampliar el mundo de origen	1.6%
		Que la historia sea predecible	1.6%
		Quitar protagonismo al personaje principal	1.6%
		Utilizar un lenguaje vulgar	1.6%
		Rellenar la historia	1.6%
		No respetar el estilo del autor original	1.6%
		Mala construcción de personajes originales	1.6%
		Repetir ideas	1.6%
		Que sea muy fantástico	1.6%
		Tener un final feliz	1.6%

Tabla 5-1. Características de un buen y un mal *fanfiction* según jóvenes chilenos (n=64) (continuación).

Si se revisan con detención los datos enunciados en este apartado, se puede apreciar que en cuanto al contenido del *fic*, en general, valoran mucho más el modo en que el autor trate a los personajes frente a todos los demás elementos que conformen la obra original. Es decir, los sucesos o la cronología de la obra son secundarios y, en sí, podrían cambiarse para crear, por ejemplo, historias alternativas, pero la personalidad e identidad de los personajes no deben ser alteradas.

c) Participación en otras actividades relacionadas con la literatura

Un último aspecto sobre el que se indagó a través de la encuesta fue saber si, además de su relación con el *fanfiction*, realizaban o habían participado en otras actividades que involucraran las habilidades de lectura y de escritura.

Como se puede apreciar en el Gráfico 5-5, solamente el 10,9% de los encuestados no participa o ha participado en cursos, talleres, cursos o seminarios que involucren el desarrollo de estas habilidades, mientras que el 89,1% restante sí lo ha hecho. Según los resultados de la encuesta, las tres actividades más recurrente son la escritura (40,6%), que en este caso puede involucrar tanto la ficción como no ficción, la literatura (37,5%) y la narrativa (21,9%). Lo interesante de este resultado es que justamente estas tres actividades son las que más se relacionan con el *fanfiction*, pues se trata de una práctica escrita, que utiliza la modalidad narrativa y que se puede basar en alguna obra literaria. Y, a su vez, este dato puede implicar que para poder producir un buen *fanfic* es necesario considerar estas tres actividades, lo cual puede ser aprovechado, sin lugar a dudas, en el trabajo en la sala de clases.

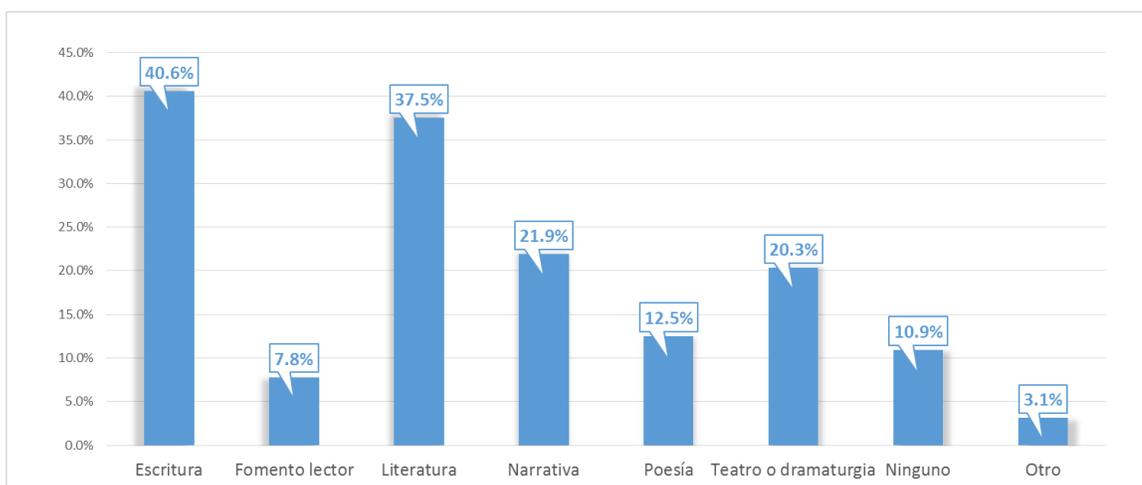


Gráfico 5-5. Otras actividades desarrolladas por los encuestados que están relacionadas con la literatura (n=64).

5.5. Grupo focal con estudiantes de primer año de universidad

Como se explicó anteriormente, una tercera forma de recabar antecedentes, se realizó un grupo focal con estudiantes chilenos de primer año de universidad que lean y/o escriban *fanfiction* para conversar en torno a dos temas: su relación con esta práctica transmedia y su experiencia escolar con la lectura de obras literarias.

a) Descripción de la práctica del *fanfiction*

En cuanto al primer tópico, los entrevistados definen al *fanfiction* de la siguiente manera:

«Es un escrito [...] cuyo autor es el fan o el seguidor de una historia que pone, toma a los personajes que alguien ya creó y los enmarca en el mismo mundo en el que fueron creados, pero con una historia completamente distinta. Y, en ocasiones también como se conocen, pueden ser universos alternos, que utiliza los mismos personajes y trata de mantener su actitud, su forma de ser y los pone en un mundo más normal, no sé, futurista o lo que uno quiera» (Focus 3, Informante 1, mujer).

Como se puede apreciar, esta visión engloba muchas de las características que se fueron descritas en el marco de referencia de este proyecto. Se considera que el autor es un fan de la obra y que este toma a los personajes de la historia para producir un *fanfic*. Esta idea ayuda a reafirmar lo recogido en la encuesta analizada en el apartado anterior, ya que en ellas se pone el acento en la figura de los personajes como eje articulador de esta práctica. Es decir, el mundo puede ser el mismo o puede cambiar, pero lo fundamental es que las características propias de estos se mantengan inalterables. Para ilustrar esto, en la conversación plantean el siguiente ejemplo:

«Voy a hacer una obra, muy bien, yo voy a tratar de ser lo más fiel posible a los personajes a pesar de que es un Universo Alterno porque creo que uno podría hacer lo que uno quiera, pero si pones a los personajes debajo del agua, como sirenas, haciendo todo lo que es y jugando juntos, me encanta que lo hayas hecho y puede ser incluso un buen trabajo, pero no son los personajes, por más que lo quieras, no puedes hacer lo que quieras con personajes cuyos nombres y descripciones tomaste de alguien más» (Focus 3, Informante 1, mujer).

En la cita anterior es posible reconocer, además, una idea fundamental para enmarcar lo que está permitido y es deseable encontrar al momento de acercarse a este tipo de práctica. Si bien la historia es obra del autor del *fanfiction* y, por ende, producto de su creatividad, en su ejercicio no puede adjudicarse todas las licencias que estime convenientes al momento de escribir, ya que está utilizando personajes que fueron creados por alguien más, por lo que debe respetar este hecho para poder hacer uso de ellos. En sí, en esta idea se puede apreciar una alusión a los conceptos de plagio y autoría. Como aquellos que escriben *fanfic* no poseen los derechos de autor de la obra empleada, deben respetar lo establecido por el autor original.

Además de lo anterior, los entrevistados puntualizan que, al igual que lo descrito en el análisis de los grupos focales de estudiantes del sistema escolar, el *fanfiction* no solo se aboca a abordar contenido literario:

«No solo se engloba en personajes, también se engloba en celebridades y en personas de la vida real» (Focus 3, Informante 2, hombre).

«Los dos primeros años aproximadamente de mi vida, o sea, en relación a estar leyendo *fanfic*, fueron sobre animé» (Focus 3, Informante 1, mujer).

Aun así, la mayoría de los participantes lee regularmente *fics* basados en obras literarias, destacándose especialmente Sherlock Holmes y Harry Potter. Sobre este último se destaca que suele ser la saga más atractiva para iniciarse en la lectura o escritura de *fanfics*. Entre sus ventajas se destaca, según los entrevistados, la diversidad de personajes que posee, ya que esto permite una gran variedad de posibilidades para expandir el mundo transmedia.

b) Características de un buen *fanfiction*

Al momento de preguntarle a los entrevistados qué opinaban acerca de que en la encuesta se relevara la redacción y la ortografía como las características que más se valoran en un *fanfiction*, ellos avalaron este resultado, ya que este tipo de texto lo homologan a la experiencia de leer un libro, por lo que esperan es que esté bien escrito.

«Lo de la ortografía es porque como que uno está leyendo un libro, pero con historias sobre las propias historias. Entonces, si estuviera mal escrito... uno no lee un libro así impreso que esté mal escrito, entonces yo creo que eso puede exigir un estándar si escribes *fanfic*» (Focus 3, Informante 6, mujer).

A pesar de esta afirmación, piensan que no es posible elegir una característica como la esencial por sobre las demás, sino que todas tienen el mismo grado de importancia.

«Yo creo que hay que como considerar que el *fanfic* es un todo, entonces tiene que tener distintas... Al menos, yo escribo *fanfic*, pero, cuando, no escribo un *fanfic* de cualquier cosa, porque uno primero tiene que analizar al personaje, entonces si yo lo pongo en tal situación, cómo reaccionaría, pero según, tomar al personaje no como personaje, sino como persona y llevarlo a distintas situaciones, pero que las situaciones no sean tan afuera de lo que es el personaje, creo que la redacción y la ortografía es algo propio del *fanfic*, porque en sí es, si uno va a escribir, tiene que escribir bien» (Focus 3, Informante 3, mujer).

Es decir, el trato de los personajes, redacción y ortografía tendrían el mismo status al momento de escribir un *fanfic*, en cuanto se considera a esta práctica como un todo y no se puede priorizar un aspecto en desmedro de los demás. En este sentido, tal como se representa e interpreta a través de la Figura 4-1, los personajes actuarían como la contextualización de la obra, ya que permitirían asegurar el reconocimiento del mundo de origen, y la redacción y ortografía estarían en el núcleo del texto certificando la calidad del escrito.

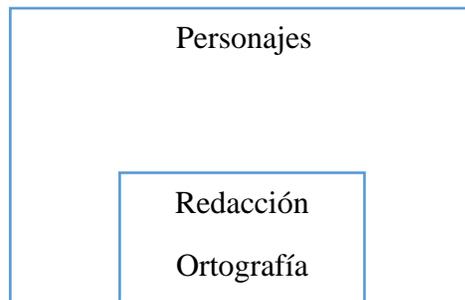


Figura 5-1. Elementos esenciales en la escritura de un *fanfiction* según jóvenes chilenos.

(Fuente: elaboración propia).

c) Percepciones acerca de las obras literarias que se deben leer en el colegio

En relación al segundo tópico que se abordó en este grupo focal, el objetivo de conversar acerca de su experiencia escolar con la lectura consistió en conocer su percepción acerca de los libros que les daban a leer y de las metodologías empleadas por sus profesores al momento de trabajar estos textos en clases o al plantear las respectivas evaluaciones. Lo enriquecedor de esta experiencia está en el perfil que la mayoría de los entrevistados tiene, ya que, como se señaló anteriormente, gran parte de ellos lee por placer.

En primer lugar, al indagar en su opinión acerca de los títulos que les daban a leer, los entrevistados señalaron que creen que las decisiones que toman los docentes pueden estar influenciadas por tres motivos:

1. Son recomendaciones de un grupo de intelectuales que piensan que se puede aprender algo de las obras que proponen.
2. Están relacionadas con la etapa de desarrollo en que se encuentran los estudiantes, por lo que su lectura debería cobrar un sentido especial para ellos.
3. Relacionado con lo anterior, se utilizan para tratar de ayudar a enderezar el camino de los estudiantes que pueden estar adquiriendo malos hábitos.

Es importante destacar que lo enunciado anteriormente son percepciones, por lo que no se debe confundir con hechos que ellos hayan podido constatar. Ahora bien, estas percepciones, lejos de ser positivas, están cargadas de rasgos negativos para los estudiantes, que suelen redundar en ver el acto de leer para el colegio como una tarea tediosa y aburrida o como una medida que busca nivelar al curso. En cuanto al primer motivo que enuncian, el que sea recomendado por otra persona no significa para ellos que vaya a suponer una lectura atractiva según sus intereses.

«A mí me daba lata que me dieran libros. O sea, en parte me encantaba, porque siempre me ha gustado leer y si te gusta leer tampoco te va a molestar mucho si te piden leer un libro, pero, por ejemplo, lo que odiaba eran las decisiones que hacen las profesoras por varias razones, en primer lugar, porque eran los libros que, como el gobierno se los daban, eran dados por intelectualoides que creían que

debías aprender ciertas cosas específicas que la dogmática de la asignatura te ha dicho al leer eso. Por ejemplo, una vez pude hacer un trabajo justamente quejándome de eso, porque nos hicieron leer ese mismo año el Diario de Ana Frank que, sin ofender a nadie, considero que es uno de los libros más fomes que he leído en mi vida» (Focus 3, Informante 1, mujer).

Es necesario advertir que esta percepción de calificar los libros como aburridos no es una opinión única de los jóvenes de este nivel, sino que ya fue advertido en los grupos focales realizado a estudiantes del sistema escolar. Para evitar que esto ocurra, como consejo sugieren que el sistema debería ser más abierto, aumentando a un mínimo de tres las opciones de lectura. Así, por lo menos, ellos tendrían la oportunidad de escoger. Si bien, para ellos, el ideal estaría en que la elección fuese libre –previo acuerdo de ciertos parámetros que permitan escoger el libro al estudiante–, entienden la dificultad que puede suponer esto para el docente a la hora de proponer actividades o mecanismos de evaluación.

«Deberían ser como más abiertas las ofertas de libros en cuanto a lo que uno tenga que leer porque todos tienen distintos intereses» (Focus 3, Informante 6, mujer).

El segundo motivo, que alude a que las lecturas estén relacionadas con la etapa de desarrollo de los estudiantes, tampoco parece ser la mejor decisión según la perspectiva de los entrevistados, ya que esto implicaría pensar que todos los integrantes del curso se encuentran en el mismo estadio. En sí, se trataría de una opción que estaría dirigida a la media, dejando de lado a los extremos. Esto puede implicar que, para aquellos que aún no llegan a esta etapa, puedan resultar ajenos y/o complicados de acceder y, para aquellos que ya la superaron, resulten sencillos y poco atractivos.

«Yo creo que está bien decir que son como sencillos y que van como dirigidos, pero, en mi caso, en el colegio que estuve, estaban como dirigidos a la etapa que estaba viviendo el alumno. Pero era la etapa que estaba viviendo el alumno promedio, porque igual hay algunos que están más atrasados, así como en maduración, y hay otros que están más adelantados, en mi caso. [...] me acuerdo que en octavo me pasaron para que leyera Juventud en éxtasis, entonces era como el libro del momento para el momento, pero ya no era mi momento» (Focus 3, Informante 3, mujer).

De la misma manera, algunos de los libros que se suelen encargarse para lectura buscarían a su modo de ver, formar a los estudiantes sobre conductas esperadas o aceptadas por la sociedad en que se desenvuelve. Asimismo, este tipo de literatura es homologada a los libros de autoayuda, por lo que, en realidad, pueden llegar a tener un sentido real para aquellos que están viviendo una etapa problemática en su vida.

«Uno pasaba por un periodo que trataban, no sé, de salvar a los que se fueran por el mal camino. Entonces, no sé, a las niñas con bulimia, con depresión y libros así que nadie conoce y que uno tenía que leerlos para que no fueras depresivo [...] Si se lo quieres dar a alguien para salvarlo de eso, dáselo directamente a esa persona. Para mí fue una pérdida de tiempo leerlos» (Focus 3, Informante 6, mujer).

d) Experiencia escolar en la evaluación de la lectura de obras literarias

En segundo lugar, durante el grupo focal se les solicitó a los participantes que describieran el tipo de instrumento con el que comúnmente evaluaban la lectura de obras literarias. Según el consenso del grupo, se trataban de pruebas de selección única sobre datos específicos del libro. En sí, este tipo de ejercicio los obligaría a memorizar datos a medida que leen. Además, concordando con lo abordado en el marco de referencia, ellos piensan que este tipo de preguntas se realizarían con la finalidad de sorprender al estudiante que no leyó el libro completo.

«A mí me pasaba que las evaluaciones tenían mucha parte de alternativas y que cómo era la flor que tenía puesta... yo lo recordaba, pero era como una para pillarte si leíste o no leíste el libro y no si lo entendiste o no lo entendiste que es lo realmente importante, porque si no lo leí, en realidad no importa si tampoco lo entendiste» (Focus 3, Informante 6, mujer).

«Yo me acuerdo que, al menos en mi colegio, habían, el último ítem eran dos preguntas que eran así como de análisis, pero todas las demás eran de: ¿Por qué a Juanito le pusieron... Juanito? Ya, ¿por qué a él le decían tanto? ¿Por qué...? Entonces uno tenía que acordarse de esa información, memorizarla, pero no verla así como el más allá...» (Focus 3, Informante 3, mujer).

Como se puede ver en las citas anteriores, ejercicios como este son contrapuestos con el fin último que, para ellos, debería tener la lectura de obras literarias: Reflexionar y comprender. Es más, el modo en que se plantea abordar este tipo de textos en el colegio

pareciera ser una contradicción constante a su modo de ver, ya que, por un lado, las evaluaciones y actividades no parecieran apuntar al propósito que ellos infieren y, por el otro, el modo en que se aborda durante el semestre dificultaría aún más el conseguirlo. Por ejemplo, el que se dé un tope de tiempo para leer la obra, no ayudaría a que efectivamente se pueda conseguir una comprensión cabal de los textos. A su vez, este problema tendría como consecuencia que ellos no alcanzarían a desarrollar un placer por la lectura.

«Otro problema eran las evaluaciones, porque yo sabía que no iba a poder disfrutar el libro, ¿por qué?, porque en un primer lugar tenía un tope máximo de fecha para poder leerlo, o sea, iba a estar apurada, y, en segundo lugar, porque me preguntaban cosas específicas, era como: muy bien, el peluche que siempre llevaba la niñita era de color a) blanco, b) café. Entonces, no considero que eso sea leer un libro o entender un libro. O sea, entender un libro es decir por qué ella se sentía de tal manera en tal página o por qué su padre tuvo que irse o cuáles son, cómo influye el contexto en la protagonista, no el color de un conejo, ni con el escudo, ni, o sea, sí» (Focus 3, Informante 1, mujer).

Otro de los ejercicios que señalan como recurrente en los instrumentos de evaluación que debieron enfrentar en sus años de escolarización, es el tener que resumir el libro que les habían encargado leer. El problema de esto repercutía en el hecho de que esta tarea se solicitaba como un ítem más de la prueba y no como la única actividad a realizar en los 90 minutos que aproximadamente se disponen en una evaluación en aula. Además, este trabajo no es visto con buenos ojos por los entrevistados, pues no creen que signifique un reto cognitivo complejo.

«[el profesor] nos dijo: ‘Resuma el libro... completo’. Después de una hora y media de haber hecho todas las otras preguntas, nos quedaban otras tres preguntas después de esas y una pregunta era resuma el libro» (Focus 3, Informante 1, mujer).

«Resuma un libro completo. Te juro que hice cuatro páginas y aun así me faltaron los últimos dos datos que eran menos importantes de lo que había puesto pero eran importantes... No creo que eso sea pensar, porque no es ni siquiera un análisis, eso es un resumen, que es básicamente ‘diga lo que leyó, pero con sus palabras’» (Focus 3, Informante 1, mujer).

Para asegurar el éxito de este tipo de actividades, afirman que es relevante la guía del docente en el proceso. Es decir, no se puede dejar al estudiante leer solo y, luego, evaluar el texto como una forma de controlar que lo haya hecho, sino que este ejercicio debe ser dirigido para que así la lectura cumpla un verdadero propósito dentro de su formación escolar. En este sentido, no se trata de leer por leer, sino que se aprovechen estas instancias para reflexionar, dialogar, discutir y, en especial, conseguir que cada uno se acerque a la obra literaria desde su propia comprensión.

«Si bien hay muchas interpretaciones distintas en los libros, considero que con un profesor guiando un poco la discusión o viendo sobre qué es lo que piensa cada uno y cómo lo argumenta es más importante que simplemente llegar a la misma respuesta estereotípica de, no sé, es esto porque lo dijo en clases» (Focus 3, Informante 1, mujer).

e) Aspectos a considerar a la hora de implementar el *fanfiction* en la sala de clases

Finalmente, como una manera de congeniar los dos grandes tópicos tratados en este grupo focal, y considerando la propuesta de este proyecto, se les solicitó a los entrevistados que, colocándose en el lugar de un profesor de Lenguaje y Comunicación, indicasen qué aspectos tomarían en cuenta para incorporar la escritura de un *fanfiction* en la sala de clases. A partir de esto, ellos propusieron 4 aspectos a considerar. Como se verá, en general, esto es consecuente con lo que se ha descrito en los párrafos anteriores.

En primer lugar, de acuerdo a lo que proponen, se deberían de dar opciones de lectura, para que así el estudiante escoja aquella que se relacione con sus gustos. Para realizar esto, es necesario que el docente indague en los intereses de sus cursos para así considerar los títulos más apropiados. Además de esto, un indicador relevante para que esta actividad tenga éxito consiste en utilizar obras que posean muchos personajes, ya que, de este modo, el estudiante tiene mayores posibilidades de sentirse identificado con algún personaje.

«Lo primero es buscar un libro con muchos personajes y con una trama que sea muy doblable, muy maleable...» (Focus 3, Informante 5, mujer).

En segundo término, se deben fijar los parámetros de la tarea de escritura. Por ejemplo, se debe indicar el tipo de *fanfiction* que se solicitará escribir, es decir, si se tratará de una historia en una temporalidad alternativa, si se permitirá incluir a algún personaje nuevo, si se deberá profundizar en un personaje secundario o si tendrán que crear un final distinto para la historia, entre otras cosas.

«Si uno pidiera un *fanfic*, por ejemplo, fijar los parámetros, cuál sería, no sé, en una historia paralela y profundizar en un personaje o invente una historia total y completamente nueva pero con los personajes o, no sé invente un personaje para la historia» (Focus 3, Informante 6, mujer).

En tercer lugar, al igual que la lectura, el proceso de escritura del *fanfic* debería ser seguido de cerca por el docente, pues, como recalcan, no todos los estudiantes han desarrollado del mismo modo la competencia escrita.

«Tú no puedes dejar a un niño que, no sé, va en primero medio y que no sabe escribir bien, nunca le interesó la escritura» (Focus 3, Informante 6, mujer).

«Hay partes en las que tienes que estar ahí, ver y corregirlos directamente y otras en las cuales vas a tener que enseñarles qué es lo que estás esperando y ellos mismos vean cómo se va a hacer» (Focus 3, Informante 1, mujer).

Por último, los textos producidos deberían publicarse, ya sea en entornos digitales o en el propio establecimiento educacional, pues esta puede ser una instancia para socializar el trabajo. Esto resulta fundamental, ya que, como se ha señalado en el marco de referencia de este proyecto, compartir los textos con la comunidad es uno de los factores que definen una actividad que se ha originado en el seno de la cultura de la participación. Además, otro punto a favor que tiene esta propuesta, es el hecho de que la lectura de los *fanfic* publicados puede motivar a los demás estudiantes a interesarse por la obra o por textos similares.

«Si pusieran los *fanfic* después y los que hicieron tus compañeros también y los dejaran en una parte para que la gente los leyera, creo que a más de un compañero les gustaría el trabajo de alguien más y podrías inspirarlo a seguir buscando obras relacionadas u otro libro que se parezca o justamente *fanfics* de algo más» (Focus 3, Informante 1, mujer).

5.6. Encuesta a docentes acerca del trabajo de obras literarias en el aula

Según los datos entregados por los informantes, estos en promedio tienen 30 años de edad y llevan 5 años ejerciendo la profesión docente. Como profesores del sector de Lenguaje y Comunicación, en su mayoría trabajan entre los niveles de 7° año básico a 4° año medio, mientras que solo un 16,2% lo hacen en niveles inferiores a los correspondientes con la edad de inicio del seguimiento del *fanfic* como una práctica de interés (según lo descrito anteriormente al analizar los datos de la encuesta a jóvenes). El desglose de estos datos se puede ver en el Gráfico 5-6 que se muestra a continuación.

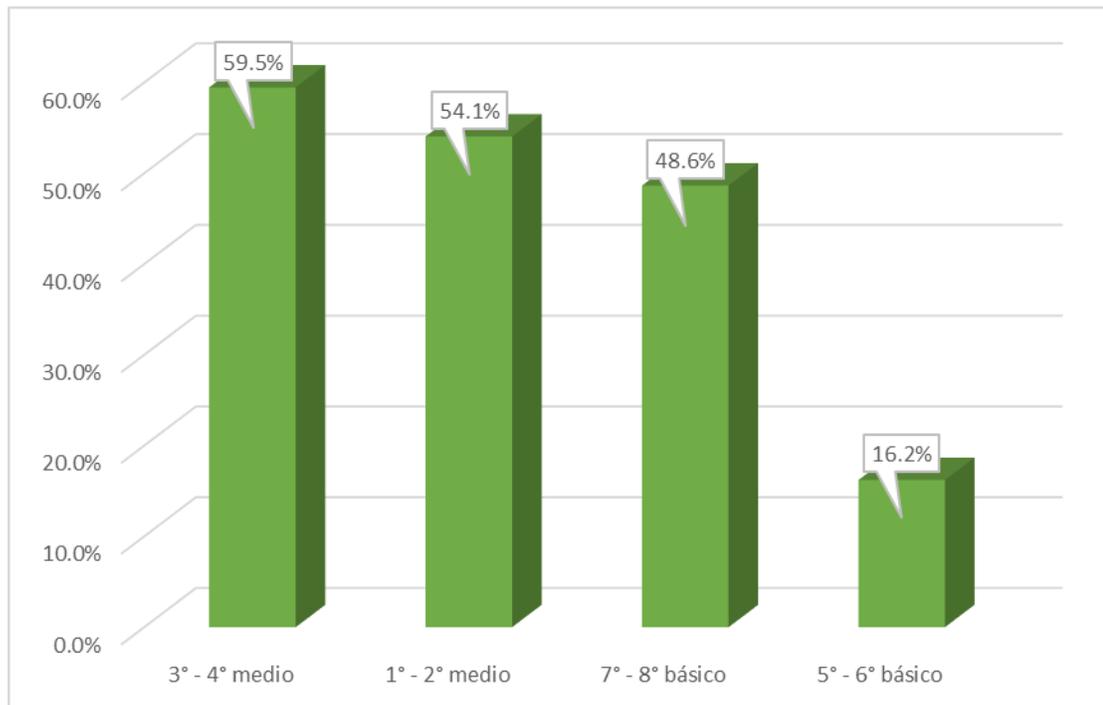


Gráfico 5-6. Niveles en los que se desempeñan los docentes encuestados (n=37).

En relación al tipo de establecimiento en que trabajan, un 5,4% lo hace en un establecimiento educacional municipal, un 18,9% en un particular pagado y, finalmente, el 75,7% restante lo hace en una institución particular subvencionada. Por último, el 24,3% de los encuestados es hombre, mientras que el 75,7% es de sexo femenino.

A continuación, se describirán los resultados obtenidos en cada una de las preguntas que se incluyeron en la encuesta.

a) Elección de las obras literarias

A partir de esta serie de preguntas lo que se esperaba era saber el grado de autonomía que se le da a los estudiantes a la hora de seleccionar las obras literarias que se deben leer para la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Así, al preguntar, en primer lugar, si han permitido que los alumnos escojan el libro que quieren leer, un 81,1% (30 docentes) lo ha considerado aunque sea una vez, frente a un 18,9% (7) que ‘nunca’ lo ha contemplado en sus prácticas. De aquella amplia mayoría que sí lo ha hecho, un 54,1% ha planteado ‘algunas veces’ esta dinámica, un 21,6% ‘casi nunca’ lo ha hecho y solo un 5,4% lo hace ‘frecuentemente’. En relación a este primer resultado, llama la atención que ninguno de los participantes en la encuesta señala contemplar ‘muy frecuentemente’ esta posibilidad en sus prácticas.

En segundo lugar, se les solicitó a los docentes que habían declarado que sí habían permitido alguna vez que sus estudiantes escogieran el libro que debían leer, que señalaran si se fijaba algún parámetro para realizar esta elección. Inicialmente se propusieron 10 opciones que, en parte, se extrajeron de lo discutido en los 3 grupos focales realizados en esta investigación:

- Que el libro haya sido escrito en una época determinada (o rango de años)
- Que el libro pertenezca a un género en particular (fantástico, histórico, etc.)
- Que el libro tenga calidad literaria
- Que escoja entre un grupo de libros que propone
- Que la obra aborde una temática en particular
- Que pertenezca a un determinado estilo o escuela literaria
- Que posea una cierta extensión (rango de páginas)
- Que sea adecuado a su nivel escolar
- Que sea una obra de un autor en particular
- La elección es libre (no fija ningún parámetro)

Además, se permitió que los docentes agregaran una nueva opción en caso de que ellos utilizaran otro criterio. En el Gráfico 5-7 se detallan los resultados obtenidos.

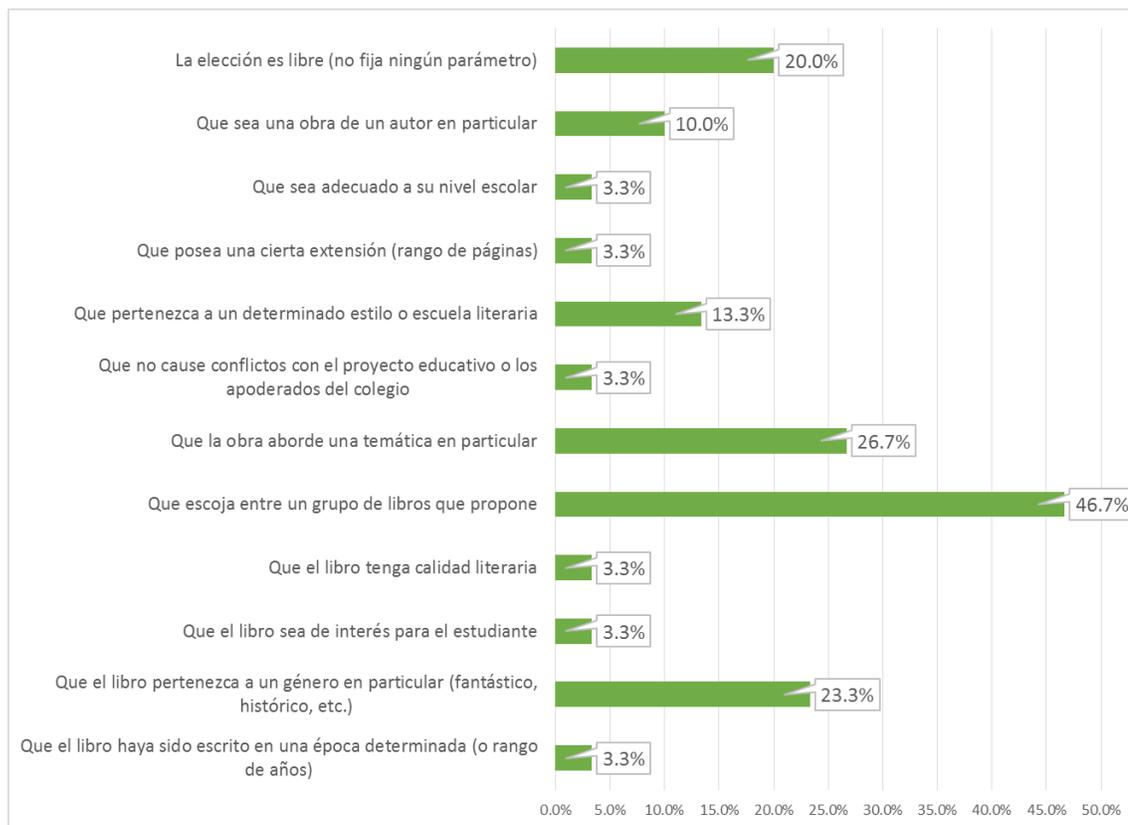


Gráfico 5-7. Parámetros definidos por los docentes para que los estudiantes escojan las lecturas en el sector de Lenguaje y Comunicación (n=37).

Como se puede apreciar, la mayoría de los docentes (46,7%) fija como parámetro de elección un grupo de libros que son definidos por ellos mismos. Luego, 20 puntos más abajo, se encuentra el criterio de que la obra aborde una temática en particular. Seguida de esta última, un 23,3% considera como suficiente que la lectura pertenezca a un género literario en particular. Por último, cabe señalar que, sorpresivamente, un 20% plantea la posibilidad de permitir una elección libre de la obra a leer, es decir, no fija ningún parámetro que pueda condicionar la decisión del estudiante.

Si se comparan estos datos con lo conversado en los distintos grupos focales que se realizaron, llama la atención que justamente la opción con mayor adhesión es la que indicaron los estudiantes como más adecuada para enfrentar una tarea como esta. Otro aspecto a destacar es que el criterio ‘que sea adecuado a su nivel escolar’ solo es planteado por un 3,3% de los encuestados, lo que en cierta medida contradice con una de las percepciones de los estudiantes al señalar que las lecturas están relacionadas con la etapa de desarrollo en que estos se encuentran. Una explicación a esto último, a profundizar en futuros estudios, sería que, al parecer, solo los libros de lectura obligatoria serían los que estarían condicionados a este parámetro, mientras que los de libre elección no.

Por último, cabe señalar que fueron solo dos las opciones que agregaron los docentes al listado inicial propuesto en el formulario, ambas con un 3,3% de recurrencia, es decir, solo un docente en cada caso agregó esta opción. Primero, que el libro escogido no cause conflictos con el proyecto educativo o con los apoderados del colegio, lo que implica una supervisión importante, no solo por parte del docente, sino que de los directivos del establecimiento educacional, por lo que es una decisión que muchas veces trasciende la práctica docente. Segundo, ‘que el libro sea de interés para el estudiante’. Justamente esta consideración por parte de los docentes es uno de los aspectos que más enfatizan los estudiantes que se deben tomar en cuenta al momento de planificar las lecturas para los distintos cursos. Si bien esta última opción no se contempló como alternativa predefinida, si se consideró parcialmente en la encuesta a través de otra pregunta. En este caso, se les solicitó a los participantes que indicasen si, al momento de planificar las lecturas de obras literarias para un curso, indagaban en los intereses o gustos de los estudiantes. Frente a esto, un 73% del total de docentes indicó que sí lo hacía, mientras que un 27% afirmó no hacerlo. Ahora bien, pese a lo positivo que esta cifra puede significar, aun así llama la atención que solo un docente haya considerado necesario agregar los intereses de los estudiantes a la lista de parámetros para elegir una lectura.

b) Estrategias metodológicas para abordar la lectura literaria: visión de los profesores y de los estudiantes

Lo que más llamó la atención de lo señalado por los estudiantes de los distintos grupos focales fue el asegurar que, al momento de enfrentarse a la lectura de una obra literaria, esto debían hacerlo solos y en sus casas. Es decir, en general no existía ningún tipo de acompañamiento por parte de sus respectivos docentes, por lo que una vez que la lectura era dada, esta prácticamente volvía a ser retomada solo el día de la evaluación. Por ello, como una forma de recoger y contrastar esta información, se preguntó a los profesores si antes de la evaluación solían trabajar en clases la obra literaria que debían leer sus estudiantes. Según los resultados obtenidos, en oposición a lo planteado por los estudiantes, un 94,6% de los participantes declara que lo hace, frente a un escaso 5,4% que indica que ‘nunca’ lo ha contemplado. Ahora, si se desglosa la primera cifra, es interesante recalcar que un 54,1% corresponde a aquellos que trabaja la lectura ‘muy frecuentemente’, un 24,3% a quienes lo hace ‘frecuentemente’, un 13,5% a los que ‘algunas veces’ acompañan la lectura, mientras que solo un 2,7 ‘casi nunca’ lo hace.

Si bien los números anteriores parecen contradecir lo percibido por los estudiantes, no es del todo cierto que así sea. Como una forma de ampliar la información recogida a través de esta pregunta, se les solicitó a los profesores encuestados que indicasen qué tipo de actividades realizan puntualmente para trabajar las obras literarias en clase. A partir de estos datos, es posible reconocer que un 54,3% de aquella amplia mayoría que afirmaba sí hacerlo, efectivamente plantea actividades en clases orientadas a abordar y acompañar la lectura de los textos (por ejemplo, guías de lectura, aprendizaje o de análisis, lecturas guiadas, fichas temáticas, discusiones en torno a las temáticas de la obra, tiempo de lectura en clases, entre otras), mientras que el resto, si bien también incorpora la obra literaria en la clase, lo hace solamente con la finalidad de introducir o contextualizar la lectura, sin que se llegue a producir un acompañamiento de la misma. Es decir, pese a este esfuerzo, en estos casos los estudiantes deben seguir leyendo solos en sus casas.

Junto a lo anterior, esta lectura poco acompañada pareciera ir más allá de la relación docente-alumno, pues la idea de plantear actividades de evaluación grupales pareciera no ser muy recurrente. En este caso, si bien solo un 16,7% declara que ‘nunca’ ha empleado esta metodología de trabajo y un 19,4% ‘casi nunca’, se destaca que el 52,8% señala hacerlo ‘algunas veces’, frente a un 11,1% que indica plantear ‘frecuentemente’ actividades de este tipo y un nulo porcentaje de docentes que lo haga ‘muy frecuentemente’.

Finalmente, el mayor énfasis de esta encuesta se ha puesto en conocer cuáles son los mecanismos que recurrentemente utilizan los docentes para evaluar las obras leídas por los estudiantes. En este caso, inicialmente se propusieron 24 posibilidades y, además, se permitió que los docentes agregaran otras. Para elaborar la lista inicial se utilizó como base lo abordado en el marco de referencia de esta investigación y lo conversado con los estudiantes:

- Cambiar final del relato
- Caracterizarse como un personaje de la obra
- Comparar el libro con su adaptación fílmica
- Creación de cómics
- Definir palabras
- Describir a los personajes
- Disertaciones o exposiciones
- Dramatizaciones
- Ensayos
- Escribir críticas, reseñas o comentarios de la obra
- Escribir un diario de lectura
- Escribir una historia original utilizando personajes de la obra
- Escribir una noticia acerca de la obra
- Establecer relaciones entre libros
- Grabar un podcast
- Grabar una crítica, reseña o comentario de la obra
- Hacer un cortometraje
- Mapas conceptuales
- Pruebas de desarrollo
- Pruebas de selección única
- Pruebas mixtas (selección única y desarrollo)
- Publicar un blog acerca del libro
- Resumir la obra
- Trabajos de investigación

Como se puede apreciar en el Gráfico 5-8, son 29 las actividades que finalmente se suelen plantear para cumplir con este objetivo. Cabe señalar que en esta pregunta no se limitó el número de opciones que podrían escoger.

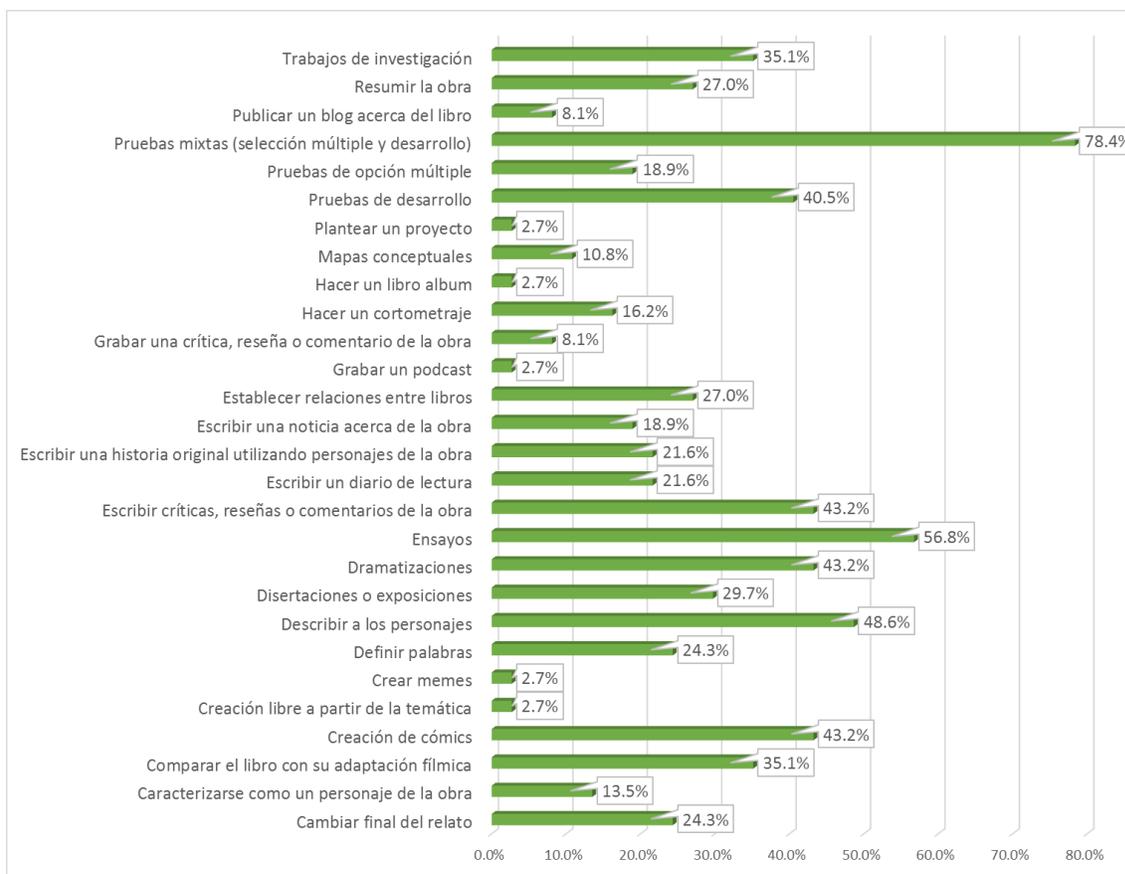


Gráfico 5-8. Estrategias de evaluación empleadas por los docentes para evaluar la lectura de obras literarias (n=37).

Lo primero que salta a la vista en el Gráfico 5-8 es la relevancia que tienen las pruebas mixtas (en este caso con un ítem de selección múltiple y otro de desarrollo) como instrumento de evaluación de la lectura de obras literarias, pues un 78,4% de los encuestados declara utilizarlo, lo que implica una amplia mayoría de la muestra. En segundo lugar, con un 56,8% se destaca la importancia del ensayo como actividad para cumplir con este propósito, lo que viene a ser coherente con la preponderancia que se le da a la escritura en este tipo de ejercicios y a la opción por una metodología individual de trabajo. Esto puede explicar incluso el hecho de que la prueba de desarrollo (40,5%) sea utilizada en más casos que la de opción múltiple (18,9%). O que se los trabajos de

investigación (35,1%) y los resúmenes de la obra (27%) también sean actividades recurrentes.

Además de lo anterior, es importante hacer alusión a que un 43,2% de los docentes plantea como actividad de evaluación el escribir críticas, reseñas o comentarios de la obra leída, práctica que, sin lugar a dudas, ayudaría a entender los resultados descritos del concurso de blogs ‘¿Qué estás leyendo?’ de la OEI. Ahora bien, solo en un 8,1% de los casos se les solicita a los estudiantes que publiquen un blog acerca del libro, lo que también puede ser un indicador de la poca experiencia de los estudiantes a la hora de realizar una actividad como esta sobre una temática literaria.

Un segundo aspecto a destacar es la relevancia que los docentes le atribuyen a describir a los personajes de la obra, pues, en este caso, un 48,6% de ellos señala que la utilizan para evaluar la lectura de las obras que son leídas. La importancia de conocer a cabalidad un personaje ya había sido advertida con anterioridad en la encuesta que se realizó a jóvenes chilenos acerca del *fanfiction*, pues, en aquella ocasión, se señaló como uno de los aspectos esenciales a la hora de embarcarse en la producción de uno de estos textos.

Siguiendo lo anterior, en un 43,2% de los casos se indica que se plantea la dramatización de la lectura como una actividad de evaluación y el mismo porcentaje de docentes señala que emplea la creación de cómics para hacerlo. Lo significativo de esto es que ambas actividades se presentan como ejemplos de transmedialidad en cuanto el primero es una adaptación de un texto escrito a una representación dramática, mientras que el segundo a una icónica-gráfica. Otras actividades que van por este mismo rumbo pero que tienen una menor preferencia son el hacer un cortometraje (16,2%), caracterizarse como un personaje de la obra (13,5%) y, en un caso se incluyó a la lista de opciones originales la creación de memes (2,7%). Además de esto, se destacan propuestas que se relacionan directamente con la narrativa transmedia escrita, como cambiar el final del relato que se ha leído (24,3%), escribir una noticia acerca de la obra (18,9%) y escribir una historia original utilizando personajes de la obra (18,9%). En este sentido, si se quisiera incorporar al *fanfic* como una práctica para evaluar la lectura de obras literarias, ya se contaría con un primer punto de partida.

VI. COMENTARIOS FINALES

El desarrollo de esta investigación con alcance exploratorio estuvo guiado por el objetivo de determinar los aspectos que se deben considerar en la educación escolar chilena para integrar el *fanfiction* como una estrategia de evaluación de la lectura de obras literarias en el aula en el sector de Lenguaje y Comunicación, lo que, sin lugar a dudas, ayudaría a ampliar el catálogo de estrategias didácticas que tienen a disposición los profesores chilenos para cumplir con este cometido. Además, la consecución de este fin, puede ayudar a integrar en la educación formal una práctica de lectura y escritura en red común para los adolescentes de nuestro país.

Parte importante de este trabajo estuvo dedicado a conocer las percepciones y experiencias de estudiantes acerca de las instancias de evaluación de la lectura de obras literarias que enfrentaron en sus respectivos establecimientos educacionales. A partir de lo que ellos señalan, el instrumento que más utilizaban sus docentes eran pruebas de selección única o de desarrollo que, lejos de apuntar a la comprensión global del texto que habían debido leer, se enfocaban en preguntar acerca de datos específicos, medida que, a juicio de los entrevistados, tendría por función verificar que ellos hubiesen leído realmente el libro. Lo interesante de esta percepción es que se relaciona directamente con lo mencionado por Aguirre (2010) al indicar que las metodologías que aplican los docentes suelen estar enfocadas en disciplinar a los estudiantes, castigándolos en caso de que no hayan completado su lectura. Así, en este tipo de ejercicio se advertiría «la preponderancia que adquiere la idea de certificación de los aprendizajes y verificación de qué se ha leído, concediéndole de esta manera una función principalmente sumativa a la evaluación de las lecturas» (Munita & Pérez, 2013: 189), alejándolo de una evaluación más formativa y focalizada en el fomento lector.

La información anterior se condice con los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a docentes, ya que la evaluación tipo prueba (selección única o mixta) resulta ser el instrumento que más emplean los docentes para evaluar la lectura de obras literarias. Si bien, además se emplean otro tipo de metodologías para cumplir con esta tarea, se utilizan en menor medida y, como bien hacen notar Munita y Pérez (2013), tendrían un carácter

esporádico y circunstancial. Es decir, no se transformarían en el eje articulador de su sistema de evaluación. Emplear este tipo de instrumento por sobre los demás implicaría, a juicio de Colomer (2005), en primer lugar, privilegiar el trabajo individual por sobre el colaborativo en la interpretación de un texto, lo que tiene sentido al revisar el bajo porcentaje de instancias que brindan los docentes para plantear actividades grupales relacionadas con este tipo de ejercicio. En segundo lugar, implicaría trabajar en base a un formato único, restringiendo la posibilidad de que los estudiantes puedan escoger la modalidad más cómoda de enfrentarse a la lectura. Este último punto es el más relevante a destacar, pues decantarse por un instrumento que apunta al plano escrito significa penalizar a aquellos estudiantes con un estilo de aprendizaje más visual o kinestésico.

Como se ha mencionado, una de las consecuencias fundamentales que se puede derivar de lo anterior es el desvirtuar el verdadero propósito que tiene la introducción de lecturas en la enseñanza escolar. Pues si el foco está en desarrollar hábitos lectores, tal como se revisó en los planes y programas de 7° año básico a 2° año medio, las estrategias que parecerían emplear los docentes estarían apuntando en la dirección opuesta, es decir, distanciarían a los estudiantes de la lectura. Ahora bien, el instrumento que emplean no es el único indicador que serviría para afirmar esto, ya que, en gran medida, los libros que seleccionan para formar parte del plan lector de cada nivel seguirían estos mismos pasos. Según lo planteado en los documentos ministeriales mencionados, los textos de lectura deben resultar interesantes para los estudiantes (MINEDUC, 2011a, b, c y d) y, según las bases curriculares, los textos deben seleccionarse «de acuerdo con sus preferencias y propósitos» (MINEDUC, 2013: 50, 58, 66 y 74), es decir, las decisiones deberían tomarse fundamentalmente considerando los gustos de los estudiantes. Como ha quedado en evidencia, esta condición no se cumple en la gran mayoría de los casos, lo que repercute en que las lecturas que son dadas en el colegio sean calificadas de manera consensuada como aburridas. Esta concepción resulta altamente significativa para este estudio, ya que los jóvenes que participaron en cada uno de los grupos focales se caracterizan por ser lectores frecuentes, y el que perciban negativamente una actividad que es habitual para ellos implica que la metodología de trabajo empleada por los docentes no es la adecuada.

Según lo relevado en esta investigación, lejos de considerar los gustos e intereses de los estudiantes a la hora de asignar las lecturas, las decisiones de los docentes estarían mediadas por las recomendaciones que realizan los especialistas acerca de obras, la etapa de desarrollo en la que se encontraría el curso y por la intención de prevenir el desarrollo de malos hábitos en los estudiantes (como el consumo de alcohol, tabaco y drogas, prácticas de *bullying*, entre otros). Sin lugar a dudas, cualquiera de estos motivos apunta a lo que comúnmente los jóvenes de cierta edad deberían leer, generalización que pocas veces tendría arrimo en la realidad de un curso en particular. Asignar lecturas a partir de criterios externos a los estudiantes en vez de partir de las motivaciones internas de estos derivaría en percibir el acto de leer más como una obligación que como una fuente de placer.

«El mandarte, el obligarte a leer un libro desde segundo, primero básico no te crea un hábito de realmente querer leer» (Focus 3, Informante 3, mujer).

Los datos aportados por los docentes encuestados parecen contradecir en cierta medida lo anterior, pues, como se señaló, en su gran mayoría declaran indagar en los intereses de sus estudiantes a la hora de destinar las obras a leer. Pero esto que, en apariencia, se releva como un aspecto positivo, prontamente se ve mermado por los criterios que ellos establecen al momento de permitir que sus alumnos escojan la lectura que será evaluada, ya que solo en un caso se contempla el que sea de interés para el estudiante, mientras que una amplia mayoría se decanta por proponer una serie de libros para que este elija. De este modo, si bien existe una voluntad por abrir el espectro de posibilidades en las lecturas que se deben realizar en el colegio, los mecanismos empleados para resguardar este ideal parecen estar poco relacionados con lo que a los jóvenes realmente les interesa.

Limitar la elección de libros –aun cuando los estudiantes sugieren ampliar el abanico y dar entrada a sus gustos– y centrarse en pruebas escritas –a pesar de la amplia variedad de estrategias que pueden emplear para evaluar la lectura– son dos decisiones que, más que tener una razón que las sustente, se encontrarían influenciadas por el escaso tiempo con el que contarían los docentes. En el primer caso, los estudiantes encuestados reconocen que no se puede otorgar una completa libertad en la elección de las lecturas, ya que el profesor tendría que invertir mucho esfuerzo y tiempo en la corrección de propuestas tan variadas. En cuanto al segundo tema, una explicación estaría en los resultados aportados por el

estudio de Munita y Pérez (2013), donde se señalan al tiempo y a la falta de recursos como los motivos principales para no considerar de manera recurrente otro tipo de estrategias de evaluación. Además, los mismos autores hacen notar que la prueba escrita es concebida por los docentes como el único instrumento válido para evaluar, mientras que las demás opciones serían tratadas como simples actividades que no podrían ser consideradas como verdaderas evaluaciones.

Sin lugar a dudas, a partir de lo que hasta aquí se ha discutido, la idea de integrar los intereses de los estudiantes en las prácticas escolares ayudaría enormemente a mejorar la forma en cómo ellos perciben estas actividades. Así, el propósito primordial de esta investigación tendría un punto de encuentro significativo en la visión de los jóvenes entrevistados, ya que el *fanfiction* como práctica de escritura en red se sustenta fuertemente en la idea de escribir sobre aquello de lo que te consideras fanático y que, por ende, te gusta. A pesar de que el hecho de trasladar a la sala de clases una actividad que se da en el contexto privado de los estudiantes pudiese tender a presentar cierta reticencia, en este caso, frente a la suposición de que un profesor evaluase la lectura de un libro a través de la escritura de un *fanfic*, la reacción fue de aceptación e interés:

«Habría puesto realmente mi interés y mi tiempo en hacer eso, más allá de que fuera por una nota, porque, cuando algo realmente te importa, tanto como la literatura como el *fanfic*, te vas a dedicar, lo vas a hacer bien y vas a hacer una obra completa, no la vas a dejar a la mitad ni lo vas a hacer mal solamente para sacarte una nota, no sé, entre 5 y 7. Vas a terminarla hasta que tú estés conforme con eso. Y, lo otro, es que conseguiría trabajos muy buenos de algunas personas» (Focus 3, Informante 1, mujer).

A partir de la revisión bibliográfica que se realizó de este tipo de texto, quedó en evidencia que la escritura de un *fanfic* va de la mano con el desarrollo de hábitos lectores y, lo que es mejor, para poder producirlo, sus autores deben demostrar un conocimiento acabo del mundo de origen de la narración o, lo que es lo mismo, deben evidenciar una adecuada comprensión global de la obra, en este caso, literaria. Además, si bien puede pensarse que el ejercicio de esta práctica es poco común entre los adolescentes de nuestro país —en especial si se consideran los resultados analizados de la versión 2013 del concurso de blogs ‘¿Qué estás leyendo?’—, resulta llamativo que, en los dos grupos focales que se realizaron a estudiantes del sistema escolar chileno, se hiciera referencia a él aun cuando no estaba en

los planes de la entrevista. Pero no solo se debe destacar el hecho de que lo conocieran, sino que, además, en algunos casos, lo leyeron y produjeran.

Las ventajas que brinda la inclusión de una práctica de este tipo en el contexto escolar se pueden entender a cabalidad si se revisan los rasgos que la definen. Para ilustrarlo de mejor manera, a continuación se puntualizarán algunas de las principales características que se pueden destacar del *fanfic* a la luz de lo discutido en el marco de referencia y de lo relevado de los datos analizados en esta tesis:

- i. El *fanfiction*, como su nombre lo dice, hace referencia a una **producción realizada por fans** de una determinada manifestación cultural (sea esta un libro, película, videojuego, animación, etc.).
- ii. Por lo anterior, el *fanfiction* **no es una actividad que pueda ser impuesta, sino que tiene que surgir a partir de los intereses de quien lo produce**. Es decir, no se escribe, por ejemplo, sobre cualquier saga literaria sino sobre aquella de la que se considere fan (por el nivel de conocimiento que debe poseer).
- iii. **El mundo de referencia de un *fanfiction* no debe ser necesariamente el original, sino que también puede tratarse de una adaptación**. Por ejemplo, si tomamos una manifestación cultural como ‘The Walking Dead’, el mundo de referencia puede ser el comic original o la serie de televisión²⁸. En este sentido, el conocimiento que se ha adquirido puede servir para comparar ambas versiones.
- iv. Si bien a través del *fanfiction* sus autores buscan actualizar el mundo de referencia, **este ejercicio es considerado (tanto para el autor, como para la comunidad interpretativa) como una posibilidad** y no como una propuesta que deba considerarse canónica dentro del mundo transmedia. Aunque este punto vuelve a poner el acento en el hecho de que es una actividad realizada por fans, también la

²⁸ De hecho, en el portal FanFiction.net, los *fanfic* de esta manifestación cultural se encuentran divididos según si su mundo de referencia es el comic (<https://www.fanfiction.net/comic/Walking-Dead/>) o la serie de televisión (<https://www.fanfiction.net/tv/Walking-Dead/>). Ambos enlaces fueron consultados el 14 de diciembre de 2014.

distancia de lo que puede ser realizado oficialmente en términos de transmedialidad por la industria del entretenimiento o por los propios autores del mundo. Por ejemplo, si bien ‘The Matrix’ se originó como una manifestación cinematográfica, este mundo se fue expandiendo a través de una serie de cortos animados (‘Animatrix’) o por medio de una serie de cómics publicados en la página de los hermanos Wachowski, en este caso, ambas actualizaciones son consideradas como parte de los sucesos cronológicos oficiales de este mundo.

- v. Como se trata de una posibilidad, en la historia pueden variar los acontecimientos originales según lo que el autor del *fanfiction* quiera narrar. Inclusive, la historia puede situarse en otras coordenadas espacio-temporales. Por lo **que no se limita a presentarse como una precuela o secuela, sino que como una alternativa.**
- vi. Si bien el espacio y el tiempo pueden variar, **el eje articulador que permite reconocer al *fanfiction* como una propuesta transmedia de una determinada obra son los personajes.** Es decir, los sucesos, el tiempo, el lugar e incluso el mundo puede cambiar, pero las características y relaciones de los personajes originales deben mantenerse impolutas. Por ello, la comprensión e interpretación que se realice de la obra es primordial.
- vii. El *fanfiction* **actualiza el mundo de referencia a través de la escritura.** Si fuese otro el código, estaríamos frente a otro género. Por ejemplo, si es por medio de un dibujo o ilustración, es un *fanart*; si es a través de un comic, un *fancomic*; o si es mezclando capturas de pantalla de películas, series o animaciones con texto, posiblemente sea un *meme*.
- viii. El *fanfiction* **es una actividad que se realiza para ser compartida.** De este modo, se recurre a herramientas web 2.0 como el blog o los foros temáticos para publicar y, así, difundir al *fandom* la actualización que se ha propuesto del mundo de referencia. Las plataformas digitales resultan más efectivas para esta labor por su inmediatez y alcance.
- ix. Además, el hecho de que esta práctica sea compartida implica que **es la comunidad la que juzgará su éxito o fracaso,** ya que es una propuesta que se enmarca en un

mundo conocido, estudiado, analizado y consagrado por un creciente número de seguidores.

- x. A pesar de que el *fanfiction* es una práctica que se lleva a cabo en entornos digitales, cabe señalar que, **para su producción, solo se recurre al código escrito y**, como señala Sagnet (2009), **utilizan procedimientos narrativos clásicos**, por lo que, incluso, se podría aprovechar el contenido relacionado con la narrativa que se aborda en el sistema escolar y aplicarlo en la escritura de un *fanfic*.

Si se toma en cuenta el contexto que se ha descrito en los párrafos iniciales de este apartado y se compara con lo que se ha indicado acerca del *fanfiction*, se podrá apreciar que este reúne con creces las condiciones necesarias para convertirse en una estrategia didáctica ideal para evaluar la lectura de obras literarias. Pues, en primer lugar, enfatiza en la comprensión global y fomenta el desarrollo de hábitos lectores considerando los intereses de los estudiantes. En segundo lugar, utiliza procedimientos narrativos tradicionales, lo que lo alinea con los contenidos que se pueden desagregar de los objetivos relacionados con la lectura obras literarias narrativas en los planes y programas de 7° año básico a 2° año medio (ver §5.1). En tercer lugar, potencia el trabajo colaborativo, pues su producción se ampara en un contexto de comunidad que constantemente se encuentra leyendo, revisando y criticando lo que se escribe en torno a sus manifestaciones culturales preferidas. En cuarto lugar, permite aprovechar las características de los entornos digitales y acercar a la educación formal prácticas comunes para los estudiantes. Por último, si bien se desarrolla en entornos digitales, utiliza el código escrito, lo que se alinea con la preferencia de los docentes en la utilización de instrumentos evaluativos con un fuerte énfasis en la escritura. Si bien, en apariencia, el uso del *fanfiction* puede suponer colocar nuevamente el énfasis en un estilo de aprendizaje verbal (problema señalado en los párrafos anteriores acerca de la prueba tradicional), su ventaja radica en ser una manifestación de la transmedialidad, por lo cual puede interactuar con otras prácticas que colocan el acento en otras modalidades semióticas, como el *fanart* enfocado en lo icónico o el *fancomic* que entrecruza lo verbal con lo icónico, por ejemplo. Esta potencialidad permite, además, la propuesta de actividades que involucren un trabajo multidisciplinar a la hora de evaluar la lectura de una

obra literaria. Sin lugar a dudas, esta es una idea que es necesaria de abordar en futuras investigaciones.

Por último, si bien el *fanfiction*, como producto de la narrativa transmedia, se ampara en un mundo de ficción ya existente, por lo que tiene delimitados sus personajes, espacios, conflictos, reglas, etc., no debe suponerse que su producción carezca de creatividad. Asumir la tarea de escribir un *fanfic* implica imaginar y crear, con aquel material que nos entrega el mundo de referencia, hechos o situaciones nuevas que tal vez no ha contemplado el propio autor de la obra (sin alterar el *status quo* del mundo, evidentemente) y que, a su vez, resulten interesantes para su *fandom*. De manera similar a lo que se ha enunciado, Gldenpfennig (2011) afirma que «cuando un *fanfiction* establece una nueva entrada en un archive o cuando extiende una entrada ya existente, este puede ser llamado ‘creativo’» (traducci3n libre) (p.54).

La creatividad e inter3s que puede despertar un *fanfic* ha sido reconocida al punto que algunos han conseguido ser publicados. Por ejemplo, la famosa trilogía de las ‘Cincuenta sombras de Grey’ tuvo su origen como un *fanfiction* de la saga ‘Crepúsculo’ de Stephanie Meyer. Este trabajo fue publicado en agosto de 2009 en el portal FanFiction.net bajo el nombre ‘Master of the Universe’ (Triska, 2012; Deahl, 2012). Adem3s de este caso, existen los que se han denominado *fanfictions* reales, que consisten en obras que son publicadas de manera comercial y que ayudan a expandir mundos de ficci3n, present3ndose como verdaderas secuelas de la obra o del conjunto de obras iniciales, pero que son escritas por un autor diferente, como es el caso de ‘La Casa de Seda’ de Anthony Horowitz, que expande el mundo de Sherlock Holmes, o ‘El Regreso del joven Pr3ncipe’ de Alejandro Guillermo Roemmers, que se presenta como una secuela de ‘El Principito’ (Solar, 2011).

Finalmente, es importante considerar algunas limitaciones que pueden permear el estudio realizado, pero que, sin lugar a dudas, se pueden considerar como puntos de partida para profundizar en futuras investigaciones. Por un lado, se encuentra la necesidad de ampliar la muestra para as3 complementar y/o contrastar con los resultados que se han obtenido en esta tesis. Por otro lado, resulta crucial concertar entrevistas con profesores del sistema escolar chileno para conversar en profundidad acerca de las decisiones que toman a la hora de evaluar la lectura de obras literarias y acerca de la factibilidad de integrar el *fanfiction*

como estrategia de evaluación en sus prácticas. Indudablemente, avanzar en estos aspectos servirá para **analizar la factibilidad de utilizar el *fanfiction* como estrategia de evaluación de obras literarias en el sector de Lenguaje y Comunicación**, objetivo que implica conocer a cabalidad las necesidades, aprensiones y características del contexto inmediato de aplicación de una actividad como esta.

VII. PROYECCIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN

A partir de los hallazgos expuestos en esta tesis, es posible plantear una serie de sugerencias que permita a docentes del área de Lenguaje y Comunicación de 7° año básico a 2° año medio aplicar el *fanfiction* como una estrategia didáctica de evaluación de la lectura de obras literarias. Sin importar el instrumento o estrategia que se emplee, el objetivo de una actividad como esta debe estar enfocada en fomentar el desarrollo de hábitos lectores, por lo que no se debe convertir en una instancia para comprobar que efectivamente se haya realizado la lectura y que, en consecuencia, se trate de disciplinar a aquellos que no han cumplido con esta. Por esto, al momento de planificar la actividad se deberían considerar seis aspectos fundamentales:

- i. Es importante que tanto la lectura de la obra literaria como la producción del *fanfiction* sea acompañada por el docente. En el primer caso, se puede trabajar en torno a guías de aprendizaje o dar espacios para que los estudiantes puedan hacer preguntas o, por el contrario, para preguntarles directamente a ellos cómo van con la lectura y si hay algo en lo que necesiten profundizar. En cuanto a la escritura, es importante recordar que para poder desarrollar esta habilidad es necesario el ejercicio constante de esta y que la presencia del docente es fundamental para apoyar este aprendizaje. Los estudiantes no aprenderán a comprender (leer) o a producir (escribir) por generación espontánea, sino que es necesaria mucha ayuda en el proceso y mientras más se pueda modelar, mejor.
- ii. Tener siempre presentes los gustos de los estudiantes, pues esto permitirá seleccionar obras o temáticas que sintonicen con ellos. La aplicación de un test sobre intereses o la conversación directa (preguntarles qué es lo último que han leído o qué libro les llama la atención) se presentan como una medida más adecuada para tomar esta decisión que el partir de presuposiciones que no involucran la opinión del estudiantado.
- iii. Considerando los resultados del test, sería ideal darles la posibilidad a los estudiantes para que escojan lo que quieren leer. Para esto, es preferible proponerle

una serie de tres títulos que el docente conozca o que pueda leer junto a ellos, para que así la tarea de corregir no se dificulte.

- iv. Recordar que la evaluación debe apuntar hacia una lectura de tipo extensiva, es decir, que permita centrarse en una comprensión global de la obra y no en aspectos particulares. Del mismo modo, la memorización no se puede transformar en el eje articulador de este tipo de instancias.
- v. Aprovechar las características de los entornos digitales, ya que son de uso común para los estudiantes. En este sentido, no se debe limitar el trabajo a los horizontes del lápiz y el papel. Se debe recordar que el *fanfiction* implica como etapa culminante el publicar y compartir la producción que se ha generado en foros, webs o blogs.
- vi. Por último, si bien se plantea cambiar la estrategia, no se debe caer en el mismo error de siempre: Demos oportunidad para que los estudiantes manifiesten su aprendizaje utilizando los medios con que se sienten más cómodos. Utilizar el *fanfic*, como cualquier otra práctica, es una alternativa. Todos aprendemos de distinta manera y cada uno tiene mayor afinidad con el desarrollo de distintas habilidades y/o destrezas. Por ello, es trascendental conocer a los distintos estudiantes que conforman un curso para saber qué actividad o instrumento se puede aplicar o no. Frente a esto, tal vez sería ideal trabajar en torno al desarrollo de portafolios de aprendizaje como plantea Aguirre (2010), dando la posibilidad a que los estudiantes adjunten todo el material que han generado antes, durante y después de la lectura de una determinada obra literaria.

Ahora bien, el listado de sugerencias que se entregará para la utilizar el *fanfic* como estrategia didáctica para la evaluación de obras literarias en el aula se resume en la Tabla 7-1. En ella se describen las competencias que se buscarían desarrollar en las distintas actividades que involucra su aplicación:

Actividades	Competencias
Descubriendo lo que es un <i>fanfiction</i>	Conoce las prácticas de escritura y lectura que se producen en la red.
	Identifica las principales características de un <i>fanfiction</i> .
Produciendo un <i>fanfiction</i> en comunidad	Crea textos de ficción narrativa basados en lo que lee.
	Establece relaciones de intertextualidad con lo que lee.
	Valora el trabajo colaborativo.
Lee comprensivamente obras literarias que son de su interés	Desarrolla hábitos lectores.
	Busca información en diversas fuentes para complementar la lectura de la obra.
Aprendiendo a utilizar herramientas web 2.0	Elabora esquemas con la herramienta web Bubbl.us en torno a personajes, hechos, etc.
	Crea una cuenta en un sitio de <i>blogging</i> (Blogger o WordPress, por ejemplo).
Publicando mi trabajo y comentando el de los demás	Publica su texto de ficción narrativa a través de la herramienta de <i>blogging</i> .
	Critica constructivamente los textos publicados en los blogs de sus pares.
	Valora los comentarios de sus pares como una forma de mejorar sus textos.

Tabla 7-1. Competencias asociadas a las distintas actividades de aplicación del *fanfiction* en un entorno de educación formal.

En primer lugar, como se puede apreciar, las actividades inician contemplando una contextualización de lo que es un *fanfiction*, pues, a pesar de que en este trabajo se plantea como una actividad común para los jóvenes chilenos, esto no significa que sea conocida por todos. Además, este primer acercamiento puede ser útil para presentar las instrucciones de la tarea y que permitirán guiar la producción del *fic* que producirán los estudiantes. Esto es sumamente importante, ya que, como se ha expuesto en este trabajo, un *fanfic*, como expresión de la transmedialidad, puede abocarse a diferentes aspectos como, por ejemplo:

- ✓ Narrar la historia desde la perspectiva de otro personaje.
- ✓ Narrar un determinado suceso de la historia cambiando el sexo del protagonista.
- ✓ Describir sucesos que pueden haber ocurrido antes de lo narrado en la obra.
- ✓ Cambiar el final de la historia.
- ✓ Continuar la historia.
- ✓ Profundizar en un personaje secundario de interés para el estudiante.

- ✓ Trasladar la historia a otro espacio y/o tiempo.

Por ello, para facilitar el proceso de corrección, se sugiere dar una o dos posibilidades. Esto permitirá que la rúbrica o pauta de evaluación que se emplee para revisar los escritos pueda ser mucho más precisa. Para guiar esta elección, se debe pensar fundamentalmente en el contenido narratológico que se desea abordar con los estudiantes según los planes y programas del curso con el que se está trabajando. Además de esto, es preferible plantear una extensión en términos de número de palabras, pues la idea es que el texto posteriormente se publique en una plataforma digital.

En paralelo a lo anterior, es importante averiguar si hay estudiantes en el curso que consuman y/o produzcan *fanfiction*, pues ellos pueden ayudar a que el docente conozca un poco más acerca de esta práctica y, también, aprovechando su experiencia, pueden actuar como ayudantes a la hora de realizar el ejercicio. Otro punto importante es averiguar si se han escrito *fanfic* tomando como referencia la obra que se leerá, pues se pueden tomar como ejemplos al momento de plantear la tarea.

En segundo lugar, este trabajo se puede desarrollar conformando pequeñas comunidades de aprendizaje. Para hacer esto, resulta ideal agrupar a los estudiantes según la similitud de criterios que se han escogido para producir el *fanfic*. Por ejemplo, se puede formar un grupo con aquellos que han decidido narrar un determinado suceso de la historia cambiando el sexo del protagonista o entre aquellos que desean centrarse en un determinado personaje. La ventaja de fomentar este tipo de trabajo es que permitirá que los estudiantes colaboren entre ellos para desarrollar y mejorar sus escritos.

En tercer lugar, como el elemento más importante en la producción de un *fanfic* es la adecuada personificación de los personajes de la obra original, se sugiere crear junto a los estudiantes fichas que describan las características principales de estos. Por ejemplo, se le puede pedir a distintos grupos que se encarguen de un personaje en particular. También, para realizar esta tarea puede ser útil la confección de esquemas que grafiquen las relaciones entre los distintos personajes. La herramienta web Bubbl.us (<https://bubbl.us/>) puede ser útil para esto.

En cuarto lugar, como ya se ha señalado, es importante que esta práctica se realice en su contexto de origen, es decir, en entornos digitales, pues de este modo los estudiantes pueden complementar sus escritos con otro tipo de recursos. El uso de blogs se presenta como la mejor alternativa para realizar este ejercicio por su fácil creación y uso²⁹. Alternativas conocidas y de libre acceso son Blogger (<https://www.blogger.com>) o WordPress (<https://www.wordpress.com>). Ahora bien, muchas veces la infraestructura o los recursos que se tienen a disposición en la sala de clases o en el establecimiento educacional pueden no ser los adecuados para cumplir con este punto, frente a ello, es importante recordar que el *fanfiction*, si bien es una práctica que se da en red (*online*) hace uso de procedimientos narrativos clásicos, por lo que se puede realizar sin ningún problema de manera *offline*, valiéndose de lápiz y papel.

En quinto lugar, este tipo de actividad resulta ideal para plantear instancias de correvisión y coevaluación. Como se ha mencionado, la producción de un *fanfiction* supone su publicación para que sea leído, comentado y retroalimentado por su respectivo *fandom*. En este caso, lo que se espera es que se trabaje en torno a la creación de una comunidad de aprendizaje que critique de manera constructiva los textos publicados en los blogs de sus pares. Esta idea, además, busca que esta comunidad no se restrinja a un curso en particular, sino que permita la integración de los distintos grupos que conforman un nivel (por ejemplo, que los estudiantes del 8° año básico A, puedan comentar los trabajos del B). Además, sin lugar a dudas, el comentar el trabajo de un compañero es otra forma de evidenciar la comprensión que se ha realizado de la lectura de la obra original.

Finalmente, es importante resaltar que la propuesta que se describe en la Tabla 7-1, se conjugan competencias que implican las habilidades de lectura, escritura y el uso de herramientas digitales. En este sentido, la pauta de evaluación que se emplee debe considerar descriptores que abarquen estos tres elementos, ya que el foco no está solo en uno, sino que en la idea de evaluar la lectura de obras literarias a través de la escritura en

²⁹ Para conseguir orientaciones en el uso de un blog, remitirse a: Vargas, M. P. (2014). *Jóvenes y fomento de la lectura en un contexto digital: Diseño de estrategias de difusión y acompañamiento del concurso de blogs ¿Qué estás leyendo?* Proyecto para optar al grado de Magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.

entornos digitales. Además, es importante señalar que los sitios web que se señalan son solo de referencia, por lo que si el docente conoce y ha utilizado otro, es mejor que trabaje con el que se sienta más cómodo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, E. (2010). Hacia una evaluación auténtica de la lectura de obras literarias en estudiantes de Enseñanza Media. *Revista Electrónica de Diálogos Educativos*, 20.
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México, D.F.: Editorial Paidós.
- Alderson, C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, P. (2007). *Entienda la Web 2.0 y sus principales servicios* [en línea]. Disponible en: <http://www.eduteka.org/Web20Intro.php>
- Baym, N. (1998). The Emergence of On-line Community. En S. Jones (Ed.), *Cybersociety 2.0. Revisiting Computer Mediated communications and Community* (pp. 35-68). California: SAGE Publications.
- 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, 118-128.
- Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Callison, D. (1998). Valoración Auténtica. *School Library Media Activities Monthly* 14(5).
- Campelo, P & Berni, E. (2012). Oportunidades de letramento através de mineração textual e produção de Fanfictions. *RBLA, Belo Horizonte*, 12(4), 835-859.
- Cassany, D. (2012). *En_línea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ
- Chandler-Olcott, K. & Mahar, D. (2003). Adolescents' anime-inspired "fanfictions": An exploration of multiliteracies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, 556-566.
- CNTV (2011). *Ogú y Mampato* [en línea]. Disponible en: http://www.cntv.cl/ogu-y-mampato/prontus_cntv/2010-12-20/191020.html

- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Deahl, R. (2012). E.L. James and the Case of Fan Fiction [en línea]. Disponible en: <http://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/industry-news/page-to-screen/article/50188-e-l-james-and-the-case-of-fan-fiction.html>
- Dibam (2010). *Maletín literario (2008-2009)*. Santiago de Chile: Dibam.
- Eduteka (2014). *La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones* [en línea]. Disponible en: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>
- François, S. (2007). Les fanfictions, nouveau lieu d'expression de soi pour la jeunesse ? *Agora débats/jeunesses*, 46, 58-68.
- Galán, J. (2012). *La transmedialidad, una nueva gramática para el sujeto complejo* [en línea]. Disponible en: http://www.portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?id=71
- Galindo, A. (2013). Aprendizaje informal desde la cultura participativa: Aristas *edupunk* como elementos de posibilidad para el desarrollo social. *Ixaya, Revista Universitaria de Desarrollo Social*, 5, 101-120.
- Geiser, J. R. (2013). *The Educational Capacity of an Amateurish Field: The Applicability of Fan Fiction Studies within the English Discipline*. Tesis para optar al grado de Master of Arts in English. Graduate School, Universidad de Stony Brook, Nueva York.
- Govea, L. (2011). Influencia de la Lectura Extensiva en la Actitud y Comprensión Crítica de Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera. *Docencia Universitaria*, XII(2), 29-69.
- Guitert, M. & Giménez, T. (2000). El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En J. Duart & A. Sangra (Comps.), *Aprender en la virtualidad* (pp. 113-134). Barcelona: Gedisa.

- Güldenpfennig, P. (2011). *Fandom, fan fiction and the creative mind*. Tesis para optar al grado de Master of Arts in Communication and Information Sciences. Facultad de Humanidades, Universidad de Tilburg, Países Bajos
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Islas-Carmona, O. (2008). El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad. *Palabra-Clave*, 11(1), 29-39
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2009). *Fans, bloggers y videojuegos: La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. & Robison, A. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge: The MIT Press.
- Kell, T. (2009). Using Fan Fiction to Teach Critical Reading and Writing Skills. *Teacher Librarian*, 36(1), 32-35.
- Klastrup, L. & Tosca, S. (2004). Transmedial Worlds – Rethinking Cyberworld Design. *Actas de la III International Conference on Cyberworlds* (pp. 409-416), 18-20 de Noviembre de 2004, IEEE Computer Society, Tokyo.
- Klastrup, L. & Tosca, S. (2013). Cuando los fans se vuelven jugadores: The Lord of the Rings desde la perspectiva de los mundos transmedia. En C. Scolari (ed.), *Homo videoludens 2.0. De Pacman a la gamification* (pp. 177-71). Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Lenhart, A., Arafeh, S., Smith, A. & Macgill, A. R. (2008). *Writing, technology and teens* [en línea]. Disponible en: <http://www.pewinternet.org/2008/04/24/writing-technology-and-teens/>

- Levy, P. (1997). *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*. Cambridge: Perseus Books.
- Lorente, P. (2011) Retos de la evaluación en Lengua Castellana y Literatura para el siglo XXI. *Tejuelo*, 11, 104-127.
- McLuhan, M. & Nevitt, B. (1972). *Take Today: the Executive As Dropout*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- MINEDUC (2011a). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio de Séptimo Año Básico*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2011b). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio de Octavo Año Básico*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2011c). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio de Primer Año Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2011d). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio de Segundo Año Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2013). *Bases Curriculares: 7° básico a 2° medio*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Munita, F. & Pérez, M. (2013). “Controlar” las Lecturas Literarias: Un estudio de casos sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (1), 179-198.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42).
- Ribes, X. (2007). La Web 2.0. El valor de los metadatos y de la inteligencia colectiva. *Telos, Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 73 [en línea]. Disponible en: <http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articuloperspectiva.asp?idarticulo=2&rev=73.htm>

- Ruiz, R. (2011). De la lectura intensiva a la extensiva en la clase de ILE. Fundamentos didácticos. *Odisea: Revista de estudios ingleses*, 12, 217-232
- Sagnet, H. (2009). Internet, nouvel espace de légitimation adolescente des oeuvres? L'exemple des fanfictions sur Fascination. *Lecture Jeune*, 129 [en línea]. Disponible en:
http://www.lecturejeunesse.com/index1024.php?archives=o&page=revue_detail_article&menu=1&id_article=332&id_revue=58
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Solar, F. (2011). *Sherlock Holmes y los "fanfics legales"* [en línea]. Disponible en:
<http://www.lgblog.cl/2011/11/03/sherlock-holmes-y-los-%E2%80%9Cfanfics-legales%E2%80%9D/>
- Toffler, A. (1981). *La Tercera Ola*. México: Edivisión.
- Triska, Z. (2012). 'Fifty Shades Of Grey': Here To Stay? [en línea]. Disponible en:
http://www.huffingtonpost.com/2012/11/02/fifty-shades-of-grey_n_2066553.html
- Wincour, R. (2006). Procesos de socialización, prácticas de consumo y formas de sociabilidad de los jóvenes universitarios en la red. *Razón y palabra*, 11(49) [en línea]. Disponible en:
<http://www..razonypalabra.org.mx/antiores/n49/bienal/Mesa%2010/rosalia.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Pauta de conversación para grupos focales con estudiantes 8° año básico y 1° año medio

1. ¿Cómo describirían su relación con la lectura de literatura? ¿Qué tipos libros les gusta leer? Den un ejemplo.
2. ¿Qué es la lectura para ustedes? ¿Qué medios incluye?
3. ¿Sobre qué temas les gusta escribir? ¿Creen que un blog es una forma adecuada para referirse a estos temas?
4. ¿Consideraron lo que habían trabajado en clases para crear sus blog? ¿Por qué?
5. ¿Qué tipos de actividad realizan en clases cuando deben leer un libro? ¿Qué ejercicios realizan? ¿Leen en clases? ¿Cómo son las pruebas y/o trabajos? Den ejemplos.
6. Cuando deben leer una obra literaria, ¿buscan algún tipo de información en internet o libros que les ayude a comprenderlo de mejor manera? ¿En qué tipos de sitios o libros buscan esta información? ¿Revisan historias, películas o comics, por ejemplo, que se basen en el libro? Den un ejemplo.

Anexo 2. Encuesta a jóvenes sobre lectura y escritura de fanfiction

La aplicación de esta encuesta se enmarca en el desarrollo de mi proyecto de grado para la obtención del grado de Magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación. A través de este instrumento se busca recabar información acerca de la lectura y la escritura de fanfiction en Chile.

De antemano, agradezco tu tiempo y participación.

*Obligatorio

1. Antecedentes

1.1. ¿Has participado o participas en actividades, talleres, cursos o seminarios sobre estas temáticas? *

Puedes escoger más de una opción.

- Narrativa
- Teatro o dramaturgia
- Poesía
- Literatura
- Escritura
- Fomento lector
- Otro: _____

1.2. ¿Lees literatura regularmente? *

- Sí
- No

1.3. ¿Lees o escribes fanfiction? *

Si no sabes lo que es un fanfiction, selecciona la opción 'No'.

- Sí
- No

2. Relación con el fanfiction

Las preguntas que se presentan a continuación están relacionadas con la escritura y lectura de fanfiction. Si solo realizas una de estas dos actividades, solamente responde las preguntas referidas a ella.

2.1. ¿Hace cuántos años te empezó a interesar el fanfiction? *

Escribe solo el número de años.

2.2.1. ¿En qué idioma prefieres leer fanfiction?

Selecciona el idioma en que lees la mayoría de los fanfiction.

- Español
- Inglés
- Francés
- Otro: _____

2.2.2. ¿En qué idioma prefieres escribir fanfiction?

Selecciona el idioma en que escribes la mayoría de los fanfiction.

- Español

- Inglés
- Francés
- Otro: _____

2.3.1. ¿En qué tipos de sitios o plataformas lees fanfiction?

Puedes escoger más de una opción.

- Foros
- Blogs comunitarios
- Blogs personales
- Wattpad
- Páginas web de autor
- Otro: _____

2.3.2. ¿En qué tipos de sitios o plataformas escribes fanfiction?

Puedes escoger más de una opción.

- Foros
- Blog comunitario
- Blog personal
- Wattpad
- Páginas web personal
- Otro: _____

2.4. Nombra los sitios o comunidades en que lees o escribes fanfiction.

Si realizas ambas actividades, separa los sitios en dos grupos: lectura y escritura.

3. Caracterización del fanfiction

Las preguntas que se presentan en este apartado apuntan a caracterizar el fanfiction a partir de tu opinión y experiencia, por lo que es importante que las respondas a partir de lo que sabes o piensas.

3.1. Del siguiente listado, escoge 3 características que consideras fundamentales en un buen fanfiction. *

Debes escoger justo 3 características.

- Demostrar conocimiento del mundo de origen
- Ser fiel a la obra de origen
- Presentar un mundo alternativo a la obra de origen
- Reflejar el estilo personal del autor del fanfiction
- Priorizar la narración de hechos
- Priorizar el diálogo entre personajes
- Estar bien redactado
- Tener buena ortografía

- Considerar los comentarios de los lectores

3.1.1. Si hay alguna característica que consideras que es importante y no aparece en la lista anterior, escríbela en el siguiente recuadro

Escribe solo 1 característica.

3.2. Señala 3 características con las que describirías un mal fanfiction *

Trata de escribir frases cortas y separa cada característica con una coma (,).

4. Identificación

Estos datos solo se utilizarán para clasificar la información obtenida a través de esta encuesta.

4.1. Nombre o apodo que usas en la red *

Escribe el apodo que empleas en los sitios o comunidades en línea en que participas.

4.2. Edad *

Escribe solo el número de años.

4.3. Tipo de establecimiento educacional en el que estudiaste *

- Municipal

Particular subvencionado

Particular pagado

4.4. Año en el que egresaste de enseñanza media *

4.5. Actividad actual *

Estudio

Trabajo

Anexo 3. Pauta de conversación para grupo focal con estudiantes de primer año de universidad

1. ¿Cómo describirían su relación con la lectura de literatura? ¿Qué tipos de libros les gusta leer? Den un ejemplo.
2. ¿Qué es para ustedes un fanfiction? ¿Qué tipos de fanfiction leen? ¿Cuándo los leen? ¿Para qué los leen? ¿Cuándo empezaron a leer fanfiction?
3. ¿Han escrito algún fanfiction? ¿Sobre qué? ¿Qué comentó la gente que lo leyó?
4. Además del fanfiction, ¿qué otro tipo de práctica realizan en la red que esté relacionada con la lectura o la escritura?
5. ¿Cómo fue su experiencia con la lectura en el colegio? ¿Cómo describirían los libros que debían leer en el colegio? Según su opinión, ¿cómo deberían ser estos libros? ¿Qué temáticas deberían tratar?
6. Cuando les señalaban que debían leer un libro, ¿qué tipos de actividades realizaban en aula o qué tipo de tarea les daban? ¿Cómo se evaluaba la lectura de estos libros? ¿Qué opinan acerca de este tipo de actividades? ¿Por qué?
7. Si el profesor les hubiese señalado que evaluaría la lectura de un libro a través de la escritura de un fanfiction, ¿cómo hubiesen recibido la actividad? ¿Por qué?
8. ¿Qué creen que sería necesario para poder incorporar la escritura de fanfiction como actividad en el aula? ¿Por qué?

Anexo 4. Encuesta a docentes sobre el trabajo de obras literarias en el aula

La aplicación de esta encuesta se enmarca en el desarrollo de mi proyecto de grado para la obtención del grado de Magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación. A través de este instrumento se busca recabar información acerca del modo en que se trabaja la lectura de obras literarias en las aulas chilenas.

De antemano, agradezco su tiempo y participación.

*Obligatorio

Antecedentes

1. ¿En qué niveles hace clases de Lenguaje y Comunicación actualmente? *

Puede seleccionar más de una opción.

- 1° - 2° básico
- 3° - 4° básico
- 5° - 6° básico
- 7° - 8° básico
- 1° - 2° medio
- 3° - 4° medio

2. ¿Hace cuánto años que hace clases de Lenguaje y Comunicación? *

Utilice números para indicar los años.

Trabajo de las obras literarias

3. Al planificar las lecturas de obras literarias para un curso, ¿indaga en los intereses o gustos de los estudiantes? *

- Sí
- No

4. ¿Ha permitido que los estudiantes escojan el libro que quieren leer? *

- Muy frecuentemente
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

4.1. Si ha permitido que los estudiantes escojan el libro que quieren leer, ¿qué parámetros ha dado para esta elección?

Puede seleccionar más de una opción.

- Que posea una cierta extensión (rango de páginas)
- Que pertenezca a un determinado estilo o escuela literaria
- Que sea una obra de un autor en particular
- Que el libro haya sido escrito en una época determinada (o rango de años)
- Que la obra aborde una temática en particular
- Que escoja entre un grupo de libros que propone
- Que el libro pertenezca a un género en particular (fantástico, histórico, etc.)

La elección es libre (no fija ningún parámetro)

Otro: _____

5. Antes de la evaluación, ¿trabaja en clases la obra literaria que deben leer los estudiantes? *

Muy frecuentemente

Frecuentemente

Algunas veces

Casi nunca

Nunca

5.1. Si trabaja la obra literaria en clases, ¿qué tipo de actividades realiza?

Solo nómbrelas, no las explique. Si es más de una actividad, sepárelas con una coma.

6. ¿Realiza evaluaciones grupales acerca de los libros que deben leer los estudiantes?

Muy frecuentemente

Frecuentemente

Algunas veces

Casi nunca

Nunca

7. ¿Qué tipos de actividades realiza generalmente para evaluar la lectura de textos literarios? *

Puede seleccionar más de una opción.

- Pruebas de selección única
- Pruebas de desarrollo
- Pruebas mixtas (selección única y desarrollo)
- Ensayos
- Trabajos de investigación
- Dramatizaciones
- Cambiar final del relato
- Disertaciones o exposiciones
- Creación de cómics
- Escribir una historia original utilizando personajes de la obra
- Mapas conceptuales
- Definir palabras
- Describir a los personajes
- Establecer relaciones entre libros
- Comparar el libro con su adaptación fílmica
- Caracterizarse como un personaje de la obra
- Resumir la obra

- Escribir críticas, reseñas o comentarios de la obra
- Grabar una crítica, reseña o comentario de la obra
- Grabar un podcast
- Escribir una noticia acerca de la obra
- Hacer un cortometraje
- Escribir un diario de lectura
- Publicar un blog acerca del libro
- Otro: _____

Identificación

Estos datos solo se utilizarán para clasificar la información obtenida a través de esta encuesta.

8. ¿En qué tipo de establecimiento educacional trabaja actualmente? *

Puede escoger más de una opción.

- Municipal
- Particular subvencionado
- Particular pagado

9. Sexo *

- Femenino
- Masculino

10. Edad *

Utilice números para indicar su edad.
