



Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales

Asociación de Universidades Sur Andina

**Narrativas transmedia: un puente para la
formación de lectores en el contexto de las
bibliotecas populares**

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

Maestranda: Lucero Walter, Eliana, 34750526,

biblioelianaLucero@gmail.com

Directora: Dra. Escudero, Beatriz Haydeé

UNPSJB | JULIO | 2025



Agradecimientos

A la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco por brindarme la posibilidad de formarme con excelentes profesionales en un entorno completamente virtual.

A mi directora de tesis, Dra. Haydeé Beatriz Escudero, por sus valiosos aportes y su guía en el cierre de esta etapa final.

A mi tutora de Plan de Tesis, Dra. Graciela Iturrioz, cuya calidez y apoyo fueron el motor para exponer mis ideas en el marco de jornadas profesionales.

A la Biblioteca Popular Municipal Sala Abierta de Lectura Infanto Juvenil de Tandil, ese segundo hogar donde siempre encontré mi rinconcito para innovar y crear con libertad desde el aprendizaje colectivo.

A las escuelas participantes, en especial a las docentes por confiar en la propuesta cuando todavía era apenas un borrador y a cada estudiante por regalarme un pedacito de su mundo hecho de poesía.

A mis colegas y amigos del ámbito de la docencia y del ámbito bibliotecario. Gracias por sus valiosos comentarios que permitieron en numerosas ocasiones reflexionar sobre mi praxis en todo momento.

A mis amigos y familia, por alentar genuinamente cada experiencia de aprendizaje transitada. En especial a mis padres, quienes con su ejemplo y cariño me enseñaron el valor de la educación y me impulsaron siempre a perseguir mis metas.

Finalmente, agradezco profundamente a Facundo y a Tony, mis pilares incondicionales que en el cotidiano me acompañan desde el día uno en esta mágica aventura de enseñar y seguir aprendiendo.



Resumen

El presente Trabajo Final Integrador aborda la problemática de la escasez de propuestas de promoción de la lectura mediadas por tecnologías digitales en el ámbito de la educación no formal. El estudio se centra en la potencialidad que adquieren las narrativas transmedia como puente para la formación de lectores adolescentes en el marco de un proyecto educativo colaborativo entre una biblioteca popular municipal y varias instituciones de educación secundaria de la ciudad de Tandil, provincia de Buenos Aires.

El propósito de la investigación es generar una propuesta situada que responda a los modos contemporáneos de leer, escribir y producir conocimiento en entornos digitales por parte de los y las adolescentes, concebidos aquí como translectores, es decir, lectores capaces de generar relatos que habilitan la construcción de comunidades de sentido. Al mismo tiempo, la propuesta procura desmitificar la concepción de la biblioteca como espacio estático y la representación social que asocia a los y las jóvenes con la falta de interés lector. Para ello se adopta un enfoque cualitativo sustentado en un estudio de caso, que incluye un diagnóstico institucional orientado a relevar los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) de los y las estudiantes, entrevistas a mediadores de lectura, el diseño de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVEA), el desarrollo de actividades inmersivas mediadas por tecnologías y la realización de un focus group con las instituciones participantes.

De esta manera, el trabajo intenta visibilizar el impacto que generan las relaciones de refuerzo y colaboración entre los ámbitos educativos formales y no formales con el fin de favorecer la construcción de experiencias significativas de lectura y escritura, donde la implementación tecnológica y el rol del mediador se constituyen en elementos clave para superar los vacíos cognitivos, culturales y pedagógicos presentes en el sistema educativo formal.

Palabras clave Narrativas transmedia - Bibliotecas populares - Entorno Personal de Aprendizaje - Translectores - Entorno Virtual de Aprendizaje

Tabla de contenido

1. JUSTIFICACIÓN	1
1.1 Un caso de estudio: La Biblioteca Popular Municipal Sala Abierta de Lectura Infanto Juvenil	4
1.2 Diagnóstico inicial	5
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
3. OBJETIVOS	8
3.1 Objetivo General	8
3.2 Objetivos específicos	8
4. MARCO TEÓRICO	10
4.1 Los ámbitos educativos no formales: las bibliotecas populares	10
4.2 Biblioteca y escuela: una articulación necesaria	12
4.3 La lectura, otra revolución	15
4.4 Prácticas de lectura en la era digital	16
4.5 “Los chicos no leen”...de la misma manera: el surgimiento del translector	19
4.6 Narrativas transmedia: un puente para la formación de lectores	23
4.7 El EVEA: componente esencial para lograr un ambiente de lectura favorable	26
4.8 Abrir el mundo desde el ojo de un clásico	31
5. PROPUESTA “Alicia en el país de la transmedia”	34
5.1 Abordaje metodológico	34
5.2 Esquema de co-mediación de la propuesta	35
5.3 Etapas de implementación	37
5.3.1-Diagnóstico inicial	37
5.3.2-Diseño de plataforma Wix “Alicia en el país de la transmedia”	37
5.3.4-Instancia de Focus Group y diálogo con los y las participantes de la propuesta	49
5.2.5-Evaluación de la experiencia	52
5.3 Análisis de los resultados	53
6. CONCLUSIONES	67
7. BIBLIOGRAFÍA/WEBGRAFÍA	72
8. ANEXOS	76

Índice de tablas

TABLA 1. HERRAMIENTAS POTENCIALES QUE PUEDEN ESTAR INCLUIDAS EN UNA PLATAFORMA PARA EL E-LEARNING (Boneu, 2007)	28
TABLA 2. ESQUEMA DE CO-MEDIACIÓN DE LA PROPUESTA	35

Índice de figuras

Figura 1. Círculo de lectura de Aidan Chambers.	18
Figura 2. Sitio web Alicia en el país de la transmedia	38
Figuras 3 y 4. Trivia carrolliana con app Interacty y foro en línea con app Kialo	39
Figura 5. Mural colaborativo con herramienta Padlet	39
Fig. 6. Fotografía de las hermanas Lidell. Edith, Lorina y la pequeña Alice	41
Fig. 7. Pestaña “Explorar”	42
Fig. 8. Pasaje de avión con QR	43
Figuras 9 y 10. Estudiantes interactuando en el chatbot y en la plataforma web	43
Figura 11. Plataforma Landbot	44

1. JUSTIFICACIÓN

El cambio vertiginoso en el que estamos sumergidos como Sociedad de la Información nos atraviesa a diario y, sumado al continuo avance tecnológico, deja en evidencia las repercusiones que genera el uso de las tecnologías en los ámbitos de la educación formal. Esto se ha visto reflejado en numerosas investigaciones donde el desarrollo de propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías en diferentes niveles educativos promueven aprendizajes significativos para los y las estudiantes en distintas prácticas que atañen a la oralidad, la lectura, la escritura y la escucha. A pesar de este avance en el campo de la investigación de estos procesos educativos mediados por tecnologías, existen otros ámbitos poco explorados en el tema -como es el caso de las bibliotecas populares- enmarcadas en el ámbito de la educación no formal. En este sentido, distinguir la educación no formal de su contraparte, la educación formal, resulta necesario para comprender de qué manera ocurren dichas transformaciones en estos contextos.

Cuando hablamos de educación formal nos referimos a un sistema educativo que pretende alcanzar objetivos de formación dirigidos en general a la provisión de grados. De este modo, lo escolar es atravesado por determinados factores como los tiempos de actuación, la definición de un espacio propio, la distinción de roles en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el diseño curricular prescriptivo que forma parte de los planes de estudio, entre otros. En su contraparte, la educación no formal contempla el conjunto de procesos, medios e instituciones que, teniendo objetivos marcados y una intencionalidad específica, queda al margen del organigrama del sistema educativo graduado y jerarquizado que mencionamos anteriormente. Esta distancia es la que le otorga un grado de flexibilidad que, en determinadas ocasiones, es empleado a favor con el fin de generar vínculos con la educación formal a través de relaciones de refuerzo y colaboración con las instituciones educativas (Trilla Bernet, et al., 1998). El ámbito de la educación no formal no se restringe a un espacio determinado sino que en su amplitud abarca no sólo a las bibliotecas populares, que forman parte del presente trabajo, sino también a otras entidades socioculturales como son museos, clubes de barrio, centros culturales, entre otros.

Desde sus inicios, las bibliotecas populares han perseguido objetivos ligados de manera estrecha al ámbito educativo, siendo su misión la de “garantizar el ejercicio del derecho a la información, fomentar la lectura y demás técnicas aptas para la investigación, la consulta y la recreación y promover la creación y difusión de la cultura y la educación permanente del pueblo” (Ley de Bibliotecas Populares N.º 23.351, art. 2, 1986). En este sentido, las bibliotecas populares no sólo habilitan a nivel general el acceso al conocimiento y a la democratización de la información, sino además buscan convertirse en los principales agentes promotores de la cultura, sobre todo teniendo en cuenta que su origen proviene de la iniciativa de dar respuestas a las demandas de una comunidad.

Entre las distintas prácticas socio-educativas que llevan adelante estos espacios nos interesa el abordaje de la promoción de la lectura y su vinculación con las tecnologías digitales, especialmente en propuestas dirigidas a adolescentes. Hablar de lectura en una era digital y, sobre todo, pensar en esta práctica partiendo de usuarios que nacieron inmersos en este ecosistema tecnológico no es una cuestión sencilla. En primer lugar, desde el sentido común existe una idea en torno al carácter estático de las bibliotecas. Por un lado, concebidas como



espacios cuya prioridad es el resguardo y la difusión del patrimonio cultural en su formato escrito y, por otro lado, por la figura del bibliotecario, caracterizado por ser un conservador y guardián de dicho patrimonio. Diversos estudios, enmarcados en la Teoría de los Estereotipos, entre los que podemos citar a Gómez Hernández y Saorín Pérez (2001), Roggau (2006), García Campal (2017) y Clemente Castro (2019), entre otros, permiten comprender que cambiar la imagen del bibliotecario y, por ende, de las bibliotecas, implica a nivel social el tránsito hacia un proceso lento debido a que las imágenes que actualmente persisten se encuentran arraigadas a estereotipos que a diario son reforzados por los medios masivos de comunicación. Esta persistencia en el imaginario colectivo invalida la oportunidad de concebir a estos lugares como ámbitos de transformación social educativos y a los bibliotecarios como profesionales de la información con capacidades para afrontar los cambios del entorno dentro del campo de la Bibliotecología y de las Ciencias de la Información.

Desde la sanción de la Ley N°419 que da origen a la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP) como entidad nacional que fomenta la creación y el desarrollo de las mismas, las bibliotecas populares no sólo se han encargado de llevar adelante actividades culturales, de promoción de la lectura y de extensión bibliotecaria en forma amplia, libre y pluralista, sino además, el hecho de pertenecer al campo de la Bibliotecología las habilita en el cotidiano a lograr una mejor adaptación a las transformaciones del entorno. Actualmente, muchos de estos espacios cuentan con sistemas bibliográficos informatizados, equipamiento tecnológico y conectividad para generar propuestas educativas innovadoras mediadas por tecnologías que resulten de gran impacto para su comunidad. Sin embargo, como mencionamos al inicio, si bien existe literatura académica que indaga sobre el impacto que las tecnologías digitales producen en el contexto de las bibliotecas en general, son escasas las investigaciones en las que se ahonda en propuestas de lectura mediadas por tecnologías, especialmente destinadas al público adolescente y/o juvenil en estos espacios. Esto se debe a que los y las adolescentes, al igual que las bibliotecas, tampoco quedan exentos de ciertos estereotipos, tales como detallaremos brevemente a continuación.

Uno de los estereotipos del ser adolescente más difundido en el ámbito educativo se relaciona con la tríada jóvenes, lectura y tecnologías digitales. Al respecto, es común escuchar en el cotidiano frases como “los chicos leen cada vez menos producto de las tecnologías”, razón atribuida especialmente al uso adictivo de los dispositivos móviles. Sin embargo, estas herramientas tecnológicas pasaron de usarse en los últimos años como una vía de comunicación remota a ser asistentes permanentes de acuerdo a las distintas necesidades del usuario. Si bien estos dispositivos ya venían introduciéndose de manera gradual dentro del sistema educativo formal, no fue hasta la llegada de la pandemia en el año 2020 cuando se intensificó su uso por parte de estudiantes y docentes como medio emergente para llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, cuando las escuelas pudieron volver a la presencialidad, hubo docentes que encontraron una forma de potenciar los aprendizajes a través de estas tecnologías digitales como también quienes continuaron con los métodos tradicionalistas de la enseñanza presencial.

Dentro del contexto de las bibliotecas populares, los dispositivos móviles pudieron resolver en lo inmediato la relación vincular entre usuarios y bibliotecarios a través de la mensajería instantánea, intensificando su vínculo para todo lo concerniente a los servicios de reserva, devolución y préstamo de libros a domicilio. No sucedió así, en la mayoría de los casos, en relación a las actividades vinculadas a la promoción de la lectura y la extensión cultural,

propuestas que en el cotidiano se desarrollan presencialmente y, en este contexto, se vieron impedidas de proseguir durante el lapso de cumplimiento de los protocolos sanitarios. Con respecto a este último punto, creemos que en el ámbito bibliotecario aún existe una concepción tradicional sobre las prácticas de lectura sustentada exclusivamente en el vínculo presencial entre lectores y libros. Consideramos que dicha concepción es reduccionista, debido a que excluye las múltiples intervenciones de lectura en modalidades híbridas y/o virtuales propuestas por las tecnologías emergentes, como veremos más adelante en nuestro trabajo.

Como podemos observar, comprender las transformaciones de las prácticas de lectura a través de los años producto de los cambios vertiginosos del entorno resulta un factor clave para todo profesional de la información al momento de diseñar propuestas de lectura adaptables a los modos de consumo y producción de las nuevas culturas participativas. En este sentido, conocer las prácticas de lectura actuales implica ir más allá de la concepción reduccionista de nativos digitales para entender que en cada lector habitan historias, tradiciones y saberes provenientes de una nueva cultura que los habilita a construir otras narrativas para poder entender el mundo que habitamos. En este escenario, es indispensable entender el impacto que generan los medios de comunicación digitales en el desarrollo de nuevos relatos que, sin estar condicionados por las murallas de la enseñanza formal, encuentran otros modos de emerger y significar a través de la fragmentación, lo efímero, lo ubicuo, lo colaborativo y lo transmediático.

Ante el panorama actual que describimos anteriormente, podemos decir que son varias las motivaciones que nos llevan a pensar en las bibliotecas populares como territorios desafiantes para el desarrollo de propuestas de lectura mediadas por tecnologías dirigidas a adolescentes. En primer lugar, la formación en herramientas tecnológicas permite a los profesionales de la información redefinir las nociones de tiempo y espacio en las planificaciones educativas como los nuevos vínculos entre mediadores y lectores en un escenario determinado fuertemente por la “convergencia cultural” (Jenkins, 2008). En segundo lugar, existe un interés por derribar los estereotipos, referidos en párrafos anteriores, en torno a las tecnologías, los adolescentes y la lectura a través del diseño de una propuesta de formación de lectores que involucre de manera significativa el uso de dispositivos móviles como una herramienta educativa innovadora. En tercer lugar, creemos que las prácticas de lectura y escritura en las bibliotecas populares deben considerar las nuevas formas de apropiación y participación de la cultural juvenil en los escenarios digitales y, por último, podemos mencionar que los aportes teóricos y prácticos de la Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales del convenio de Universidades Nacionales del Sur Andinas constituyen para todo profesional de la educación un insumo que posibilita revisar la propia praxis permitiendo expandir el horizonte de lo conocido en materia de enseñanza educativa mediada por tecnologías.

Como corolario de lo expuesto, la presente propuesta tiene la necesidad, por un lado, de visibilizar el cambio hacia el interior de la institución donde se llevará a cabo y, por otro lado, compartir la experiencia con otras instituciones formales y no formales en el marco de jornadas de capacitación para mediadores.

Subyace a estas motivaciones un primer reconocimiento de diferentes problemas que trasuntan el quehacer sociocultural de las bibliotecas populares. A modo de síntesis, podemos decir que son escasas las investigaciones que dan cuenta de una apropiación significativa de las tecnologías por parte de los profesionales de la información para el desarrollo de propuestas de mediación de lectura destinadas al público adolescente en dicho contexto. Con la finalidad de

reconocer los rasgos de los problemas que se exponen y la consecuente propuesta de mejora, se realizó una exploración de campo que permitió acercarse a los mismos de modo inicial. Para ello, se eligió una Biblioteca Popular Municipal especializada en Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) de la localidad de Tandil, provincia de Buenos Aires llamada “Sala Abierta de Lectura Infanto Juvenil”, cuya historia, antecedentes y fase de diagnóstico inicial detallaremos a continuación.

1.1 Un caso de estudio: La Biblioteca Popular Municipal Sala Abierta de Lectura Infanto Juvenil

La Biblioteca Popular Municipal Sala Abierta de Lectura Infanto Juvenil de la localidad de Tandil, provincia de Buenos Aires, es una entidad sin fines de lucro que surgió el 17 de noviembre de 1989 a partir de la iniciativa de un grupo de personas dedicadas a la docencia que vieron la necesidad de generar un espacio abierto donde se propiciara el encuentro entre los lectores y los libros en una época donde la producción de material era escasa debido a que el país recientemente había vuelto a la democracia. Desde ese entonces, se convirtió en uno de los primeros lugares que generó encuentros con el arte a partir de animaciones, talleres, visitas de escritores en sede y capacitaciones destinadas principalmente a mediadores de lectura, logrando el reconocimiento por parte del municipio de Tandil como entidad de interés educativo y cultural por sus 35 años de trayectoria en septiembre de 2024.

Con la llegada de la pandemia en el año 2020, todas estas acciones que llevaba adelante la Biblioteca se vieron afectadas a nivel general y los efectos no tardaron en sentirse en el público infantil y, sobre todo, en el sector adolescente/juvenil. En el caso de los y las adolescentes, objeto de interés en este trabajo, la pandemia ocasionó dos grandes cambios: por un lado, hubo quienes manifestaron sentir un mayor interés en la búsqueda de lecturas por fuera del canon escolar con el fin de habilitar “vías de escape” a la realidad atravesada durante el contexto de emergencia sanitaria. Dichas elecciones, generalmente de literatura fantástica, quedaron plasmadas en el historial de préstamos del sistema integral Koha, base de datos utilizada para la gestión bibliotecaria. Por otro lado, también hubo quienes dejaron de concurrir a la sede debido a las medidas de seguridad avaladas por la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP) en relación a la restricción de libre acceso a la Biblioteca, lo que ocasionó un evidente distanciamiento con los lectores de esta franja etaria, quienes habitualmente concurren a las ofertas de talleres presenciales, siendo estos, al mismo tiempo, un medio de “enganche” para conocer el espacio.

En enero de 2022, el panorama cambió y, ante el posible regreso a la presencialidad, se intentó revincular a los/las adolescentes en una nueva propuesta de taller de lectura literaria y escritura creativa. El grupo que se conformó en esa oportunidad fue de diez adolescentes en total quienes contaban con edades que oscilaban entre los 11 y los 13 años. Algunas de las propuestas del taller que estuvieron mediadas por tecnologías, como es el caso de la edición de un booktrailer y el armado de un juego de mesa intervenido con códigos QR, tuvieron una buena recepción para los y las participantes del grupo quienes, al momento del cierre, decidieron compartir sus producciones con las familias. A pesar de este impacto positivo, el taller no pudo continuar su propuesta, aunque la intervención marcó un antecedente para el personal bibliotecario, quien decidió revisar la praxis en materia de propuestas de lectura mediadas por tecnologías destinadas a estos lectores.

1.2 Diagnóstico inicial

Con el fin de realizar un primer acercamiento al problema se realizaron entrevistas de manera personal y por medio de un cuestionario online a diferentes actores de la Institución, tanto a quien cumple el rol de directivo como a los mediadores de lectura, entre los que podemos mencionar a bibliotecarias, talleristas y/o animadoras. Las respuestas obtenidas variaron en relación al acercamiento que sostienen diariamente con los y las adolescentes, el grado de conocimiento de la falta de propuestas destinadas a este público y el interés personal en relación a la implementación de tecnologías en el diseño de intervenciones para fomentar la lectura.

Los datos obtenidos permitieron dar cuenta que a pesar de que se realizan en el cotidiano actividades de promoción de la lectura en mayor o en menor medida, la mayoría se destina al sector infantil y al público adulto. Al respecto, las encuestadas consideraron que los pequeños lectores son un público “más convocante” en cuanto al nivel de presentismo en las propuestas que se generan y, con respecto al público adulto, existe una demanda, principalmente por parte de docentes, de utilizar los servicios que ofrece la Biblioteca para la formación profesional. Por el contrario, al hablar del público adolescente, consideraron que por sí solos no suelen concurrir a la Biblioteca. Al indagar acerca de los posibles motivos del distanciamiento de estos usuarios, las respuestas obtenidas fueron “no sienten un lazo con la Institución”, “han perdido interés en la lectura”, “tienen otros intereses por fuera de la Biblioteca”. En esta misma línea, la directora del Establecimiento mencionó que el servicio de visitas guiadas a la sede para instituciones educativas se convierte en la ocasión ideal para que los y las adolescentes generen su primer acercamiento con la biblioteca popular, ya que es durante ese momento donde comparten lecturas en compañía de las bibliotecarias, exploran la colección con libertad y el objetivo de la visita en sí se centra en conocer un espacio educativo diferente del que propone la escuela.

Otros datos de relevancia para este trabajo fueron las respuestas obtenidas al indagar acerca de las ventajas que podría obtenerse en la utilización de tecnologías para el desarrollo de propuestas de lectura en sede y/o en el servicio de extensión comunitaria. La mayoría de las encuestadas consideraron que si bien los cambios tecnológicos que nos atraviesan obligan a una revisión de la praxis en materia de promoción de la lectura, las tecnologías actualmente son usadas como meros instrumentos de apoyo y, en algunos casos, directamente no se utilizan. Al respecto, las coordinadoras de dos proyectos comunitarios que funcionan en la Biblioteca nos permitieron recabar información valiosa acerca de la representación que tienen sobre el lector adolescente y la importancia de revisar la propia praxis en torno a propuestas de lectura que puedan ser mediadas por tecnologías.

En el caso del Proyecto comunitario “Pampares”, propuesta con una trayectoria de 20 años que realiza intervenciones en los barrios periféricos de la localidad, su coordinadora afirmó que como el trabajo con adolescentes en este caso es por fuera de la Biblioteca, es decir, de extensión cultural en los barrios y/o articulado con escuelas secundarias, se tienen en cuenta diversas estrategias de trabajo que incluyen actividades de talleres, visitas con el bibliomóvil e instalaciones poéticas que pueden utilizar alguna mediación tecnológica, aunque no es lo habitual, ya que el soporte de conectividad o los recursos tecnológicos con los que se cuentan en los barrios periféricos de la localidad son escasos. Por otro lado, la coordinadora del Proyecto “Todos Leemos”, que lleva 15 años de trayectoria y funciona en la sala de espera del Hospital de Niños “Dr. Blanco Villegas”, afirmó no contemplar tanto a los destinatarios adolescentes, ya que considera que el proyecto trabaja principalmente con niños y niñas, además de mediadores

voluntarios a los que capacitan para compartir lecturas una vez por semana en los consultorios internos del hospital. En relación al vínculo con las nuevas tecnologías, este proyecto hizo uso de ellas durante el contexto de pandemia, pero no considera de manera general que sean necesarias actualmente para el tipo de mediación de lectura que llevan a cabo en su proyecto.

Frente a estos datos recabados, se suma la voz de la directora del Establecimiento quien encuentra una posible explicación a la falta de propuestas de lectura con mediación tecnológica en la Biblioteca. En este sentido, planteó que puede deberse a un desconocimiento del funcionamiento de las tecnologías digitales por parte del personal o incluso de cómo implementarlas en un proyecto de promoción de la lectura en particular. A pesar de lo expuesto, manifestó ser consciente de que la especialización de esta Biblioteca en Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) obliga a repensar en nuevas formas de acercamiento de la literatura a los y las adolescentes.

Finalmente, a los resultados arrojados se le suma que la Biblioteca actualmente no ha recibido propuestas de lectura mediadas por tecnologías destinadas a adolescentes ofrecidas por talleristas, quienes también forman parte del personal, aunque de manera temporal, ya que, a pesar de que no mantienen una relación de dependencia como personal permanente de la Institución, deben presentar anualmente un proyecto para que sus talleres formen parte de los servicios abiertos a la comunidad que brinda la Sala Abierta de Lectura.

De la situación desarrollada es posible reconocer en tal iniciativa algunos problemas que se detallan a continuación.

En primer lugar, la Biblioteca Popular Sala Abierta de Lectura Infanto Juvenil, a pesar de su especialización, destina la mayor parte de sus actividades de promoción de la lectura al público infantil y al público adulto y, en menor medida, al sector adolescente y juvenil, lo que hace que el vínculo entre estos usuarios y la Biblioteca se debilite. La lectura no es un suceso espontáneo o temporal, sino una práctica que se sostiene en el tiempo y que requiere el acompañamiento de mediadores quienes construyen puentes para que dicha práctica encuentre un sentido para otros.

En segundo lugar, todas las propuestas de lectura contemplan a un usuario que puede vincularse únicamente desde la presencialidad, sin tener en cuenta las posibilidades que puede ofrecer un aprendizaje mediado por tecnologías en entornos virtuales. Las prácticas de lectura actuales se han extendido del libro físico a una ecología donde predominan las pantallas y el rol del lector pasó de ser pasivo a activo, generando un vínculo de ida y vuelta con la literatura, desde su consumo hasta su producción, capaz de interactuar con otros en el marco de comunidades virtuales de aprendizaje.

En tercer lugar, la Biblioteca cuenta con recursos tecnológicos, de conectividad y de espacios para llevar a cabo propuestas innovadoras mediadas por tecnologías pero su uso en la mediación de lectura es meramente instrumental, lo que supone a un personal que puede no estar formado en competencias tecnológicas. A partir de la situación de emergencia sanitaria por COVID-19, las competencias digitales se han convertido en un tema clave a nivel mundial en relación a la educación en contextos formales como no formales. La capacitación continua de los profesionales de la información en materia tecnológica permitirá una revisión de la praxis bibliotecaria aportando nuevos enfoques en materia de promoción de la lectura mediada por tecnologías desarrolladas en contextos que van más allá de la presencialidad, que se caracterizan



por la flexibilidad y que pueden promover aprendizajes significativos desde la creatividad y la innovación.

En cuarto lugar, el vínculo actual entre el sector juvenil y la Biblioteca se genera principalmente a partir de visitas guiadas a la sede en las que participan instituciones educativas, lo que implica revisar la praxis del servicio de animación a la lectura para poder captar el interés de estos lectores potenciales a partir del trabajo colaborativo entre ambas instituciones. La animación a la lectura forma parte de una estrategia de promoción de la lectura que implementan los bibliotecarios llevando adelante acciones que tienen como objetivo principal formar lectores. Cada animación resulta diferente porque no todos los públicos lectores son iguales, sin embargo la intencionalidad que persiguen es siempre la misma: propiciar un ambiente de lectura favorable que invite al encuentro con la literatura. El éxito del encuentro dependerá en gran parte de las estrategias implementadas por el bibliotecario principalmente, aunque también por los docentes que participen de dicha propuesta, ya que en su conjunto se convierten en dicho encuentro en los principales mediadores de lectura.

Finalmente, las propuestas de lectura destinadas a adolescentes no contemplan las formas de interactuar y compartir información propias de las “nuevas culturas participativas” (Scolari, 2018). Un factor importante en el diseño de este tipo de proyectos es partir de los entornos personales de aprendizaje de nuestros destinatarios: cómo buscan y organizan la información, qué aplicaciones utilizan, con qué medios se comunican, cuáles son sus intereses, qué producen y qué consumen, entre otros. Dichos saberes permitirán obtener una mayor aproximación a su entorno para poder diseñar futuras intervenciones.

A partir de lo indicado, podemos plantearnos los siguientes interrogantes: ¿Puede una propuesta de lectura responder a las nuevas prácticas lectoras del siglo XXI por medio de una mediación tecnológica? ¿Es el ámbito no formal un espacio propicio para implementar una propuesta mediada por tecnologías? ¿Este tipo de propuestas garantizan que los usuarios/adolescentes se involucren como prosumidores de la información y potenciales lectores capaces de resignificar los vínculos con la Biblioteca? ¿La escasez de propuestas de lectura mediadas por tecnologías para adolescentes en la Biblioteca se debe a una falta de interés en el uso de las mismas por parte del personal o a un desconocimiento de su puesta en funcionamiento para diversos proyectos?

Del análisis precedente, se define el problema que interesa abordar en el presente Trabajo Final y se enuncia a continuación.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema que interesa abordar en el presente Trabajo Final es **la escasez en propuestas de promoción de lectura mediadas por tecnologías para los/las usuarios/as adolescentes en el contexto de las bibliotecas populares.**

Como mencionamos anteriormente, la lectura no es una práctica espontánea o temporal, sino un proceso que dura toda la vida. Muchas veces la falta de motivación en adolescentes está ligada a generaciones de adultos que han dejado de leer y transmitir la pasión por la lectura. En las bibliotecas populares especializadas en primeras infancias, como la que se describe en el presente trabajo, el acercamiento a los libros se fomenta desde una temprana edad y es común ver a familias acompañar el momento del encuentro con los libros. Sin embargo, en el paso de la infancia a la adolescencia se produce un evidente distanciamiento hacia estos espacios debido a que, por un lado, las prácticas de lectura e incluso de escritura que allí se generan no se adaptan a los cambios del entorno en el que habitan los lectores adolescentes y, por otro lado, porque al mismo tiempo son los adultos quienes generan el distanciamiento prejuzgando la capacidad de resignificar los diversos recorridos lectores desde una cultura atravesada por lo mediático. En este sentido, somos conscientes de que "la narración integra nuestra vida como un elemento cultural que nos permite comprender el mundo que habitamos" (Frontera, 2022, p.17), por eso hoy estas narraciones encuentran otros modos de emerger y significar para los y las jóvenes. Creemos que las bibliotecas populares son lugares propicios para el desarrollo de estos relatos y los profesionales de la información mediadores ideales para diseñar propuestas innovadoras mediadas por tecnologías para el fomento de la lectura.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

-Generar una propuesta educativa de promoción de la lectura mediada por tecnologías digitales destinada a adolescentes del nivel medio en la Biblioteca Popular Municipal Sala Abierta de Lectura Infanto Juvenil de la localidad de Tandil, provincia de Buenos Aires.

3.2 Objetivos específicos

-Describir los Entornos Personales de Aprendizaje de los/las adolescentes de las instituciones educativas que participan de la propuesta literaria mediada por tecnologías en la Biblioteca Popular Sala Abierta de Lectura así como sus representaciones en torno a las bibliotecas populares.

-Conocer los diferentes modos en que los y las adolescentes leen, escriben, producen conocimiento y participan con dispositivos tecnológicos y en escenarios digitales en los ámbitos formales y no formales.



-Propiciar prácticas de lectura y escritura creativa en una biblioteca popular a partir de narrativas inmersivas mediadas por tecnologías digitales que revalorizan los clásicos de la literatura universal.

-Analizar el impacto de la propuesta educativa mediada por tecnologías digitales como estrategia de promoción de la lectura destinada a adolescentes en el contexto de una biblioteca popular.

4. MARCO TEÓRICO

Un aspecto del planteo del problema que nos interesa indagar es la incorporación de tecnologías digitales en el diseño de propuestas de formación lectora principalmente destinadas a usuarios/adolescentes en el contexto de las bibliotecas populares. Esto también nos lleva a pensar en las limitaciones y potencialidades que ofrecen estas tecnologías tanto para estos usuarios/lectores como para quienes ponen en marcha las estrategias de mediación de lectura en estos espacios, en este caso, los bibliotecarios.

Pensar entonces en tecnología educativa en el contexto de una biblioteca popular implica considerar a esta organización dentro del ámbito educativo. Sabemos que la enseñanza en el cotidiano constituye un fenómeno complejo que no sólo se produce en el interior de una institución educativa formal, como es el caso de una escuela, sino que puede trascender los muros de la misma mutando en diversos procesos educativos. Dichos procesos hoy se llevan adelante bajo diferentes grados de formalidad, en escenarios cada vez más determinados por la hibridez y/o la virtualidad, bajo metodologías y procedimientos específicos y con agentes educadores que enseñan a través de la multidisciplinariedad y la transversalidad. Para entender este fenómeno, Trilla Bernet et al. (1998), siguiendo el estudio de Coombs (1985), realizan una clasificación tripartita del universo educativo profundizando en las categorías educación formal, educación no formal y educación informal. Esta clasificación nos permite considerar a las bibliotecas populares dentro del ámbito educativo no formal como veremos en el apartado siguiente.

4.1 Los ámbitos educativos no formales: las bibliotecas populares

A lo largo del camino, cualquiera sea la cultura que los ha visto nacer, los humanos tienen sed de belleza, de sentido, de pensamiento, de pertenencia. Necesitan representaciones simbólicas para salir del caos. Y nos preguntamos por qué clase de truco se ha podido reducir la literatura y el arte a coqueterías de gente opulenta o las bibliotecas a simples lugares de “acceso a la información” (Petit, 2015).

El origen de las bibliotecas populares se puede remontar a partir de la promulgación de la Ley 419 sancionada el 23 de septiembre de 1870 cuando el Estado decide fomentar un modelo de organización que se sustentó en el poder creativo de la sociedad civil para dar origen a lo que sólo en toda Latinoamérica se conoce con el nombre de “biblioteca popular”. La promulgación de la Ley, por otro lado, también fue importante para la creación de la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP), ente regulador que, desde sus orígenes hasta la actualidad, orienta y ejecuta la política gubernamental en torno a estos organismos. Este acto no sólo supuso la creación de espacios de lectura abiertos y gratuitos, sino además sostuvo un tipo de coordinación comunitaria, cuyo desarrollo y gestión de actividades dirigidas al público continúa sosteniéndose en nuestro país.

Una figura clave en la tradición bibliotecaria argentina que se convirtió poco a poco en impulsor cultural del desarrollo de las bibliotecas populares fue la de Domingo Faustino Sarmiento. Su interés y preocupación por el fomento de la lectura surgió a partir de los viajes que realizó al exterior, donde observó la existencia de clubes de lectores en la ciudad de Filadelfia siendo estos ideados por Benjamin Franklin en el año 1727. Por otro lado, Sarmiento

también se inspiró en otras experiencias estadounidenses, tales como la creación de bibliotecas en aldeas y ciudades. Si bien ambos pensadores compartieron la misma visión sobre la función educadora de las bibliotecas para la formación del pueblo es lógico pensar que la gran brecha social, económica y cultural existente entre países hizo que, en el caso de las sociedades de lectura norteamericanas, el paso del tiempo las convirtiera en bibliotecas públicas sostenidas por el Estado, mientras que, en el caso de las bibliotecas populares argentinas, se conformarán como organizaciones privadas sin fines de lucro creadas por la iniciativa de un grupo vecinal con el fin de dar respuesta a una necesidad territorial. En esta misma línea, Planas (2017) afirma que las bibliotecas populares, tal como fueron propuestas por Sarmiento, se constituyeron en “una política de la lectura cuyo fundamento se arraigó, por una parte, en los procesos de construcción y consolidación del Estado, y por la otra, en los de expansión de la sociedad civil, a la vez que los reforzó” (p.37). En esta doble inscripción, el autor considera que las bibliotecas tuvieron como objetivo marcado la creencia en el valor de la lectura a través del acceso a los libros y del encuentro con otros. Así, las bibliotecas poco a poco fueron convirtiéndose en espacios formales de socialización entre lectores tal como se las reconoce en la actualidad.

En este punto, resulta importante comprender que la historia de las bibliotecas populares en nuestro país no se separa de la historia de la educación formal, sino que en cierto modo van de la mano. Como mencionamos anteriormente, Trilla Bernet et al. (1998), siguiendo el estudio de Coombs (1985), realizan una clasificación tripartita con respecto al universo educativo dividiendo al mismo en formal, no formal e informal. Para nuestro trabajo nos interesa distinguir el ámbito formal y el ámbito no formal, ya que, por un lado, las bibliotecas populares actualmente se encuentran incluidas en el segundo espectro y, por otro, porque como entidades educativas no formales pueden establecer relaciones de refuerzo y colaboración con las instituciones educativas formales, acción que se verá con más detalle en la propuesta de intervención de este trabajo.

Entre los ámbitos educativos formales y no formales existen algunas coincidencias. En primer lugar, ambos desarrollan acciones con una clara intencionalidad; en segundo lugar, buscan alcanzar objetivos explícitos de formación en diferentes niveles y, por último, se conciben como un proceso educativo claramente definido. Por otra parte, también es necesario señalar que existen determinadas fronteras que delimitan cada ámbito y que, de acuerdo a los autores, estarían condicionadas por dos criterios: el criterio metodológico y el criterio estructural. En el caso del criterio metodológico es común señalar a la enseñanza no formal como aquella que se realiza fuera de los marcos reglamentarios de la escuela. Con “marco reglamentario” nos estamos refiriendo a ciertos determinantes tales como un espacio propio (la escuela), una relación asimétrica (la del docente y el alumno), una delimitación de tiempos de actuación (el calendario escolar de actividades), entre otras. Estas determinaciones se presentan de diferente manera en la enseñanza no formal cuya principal característica es una mayor flexibilidad en el abordaje educativo. De esta manera, la enseñanza no formal bajo un criterio metodológico se trataría de un conjunto de “procedimientos que, con mayor o menor radicalidad, se apartan de las formas canónicas o convencionales de la escuela.” (Trilla Bernet et. al, 1998, p. 13). Pese a que el criterio metodológico es considerado válido para diferenciar ambos ámbitos educativos, resulta cuestionable si pensamos que en la actualidad la educación formal no ha logrado una mayor flexibilidad en sus modalidades de enseñanza post pandemia. En este sentido, los tiempos han cambiado y si pensamos en la enseñanza universitaria, por dar un ejemplo, claramente podemos observar que los programas de estudio académicos suelen brindar con

mayor frecuencia la posibilidad de realizar una formación a través de modalidades presenciales, híbridas o completamente virtuales.

Por el contrario, el criterio estructural comprendería una distinción de tipo administrativa legal, ya que está vinculado con el sistema de enseñanza reglado y graduado en niveles. Bajo este criterio, la educación no formal se caracteriza por comprender un conjunto de procesos “que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (Trilla Bernett et al., 1998, p. 14) tal como sí sucede con la escuela. Desde este punto de vista, el hecho de que las bibliotecas populares no tengan que impartir currículums establecidos, no cuenten con normativas legales y administrativas que regulen titulaciones y calendarios académicos y carezcan de obligatoriedad en la presencialidad de sus propuestas de enseñanza no las hace menos ámbitos educativos, ya que pueden proponer metodologías desde una diversidad más amplia, abierta y flexible que les permitan adaptarse a las necesidades de la comunidad, sobre todo en el diseño de estrategias en conjunto con la comunidad educativa para formar lectores.

4.2 Biblioteca y escuela: una articulación necesaria

¿Cómo transmitir a gran escala, de manera duradera, la dimensión sensible, y en parte indecible, de las obras literarias y artísticas? ¿La escuela y la biblioteca podrían destacarse en eso, ser espacios en los que suscitar el deseo de apropiarse verdaderamente de esas obras? La pregunta puede ser provocadora, porque se supone que esas instituciones deben dar, precisamente, a cada uno una oportunidad para apoderarse de ellas. (Petit, 2015).

En el ámbito educativo formal, la noción de *articulación* puede aludir a múltiples situaciones: el trabajo conjunto entre distintas disciplinas dentro de un mismo nivel educativo; la creación de vínculos entre los componentes de la gestión institucional; o la coordinación de acciones con entidades sociocomunitarias con el fin de enriquecer las prácticas docentes y promover aprendizajes significativos en los y las estudiantes.

En este último caso, cuando dos instituciones educativas con distinto grado de formalidad deciden coordinar esfuerzos y estrechar lazos para lograr una articulación efectiva, resulta necesario generar cambios en sus pautas de trabajo habituales. En este sentido, la biblioteca -por su carácter flexible - debe ser capaz de respetar las prácticas propias de la cultura escolar; y la escuela, a su vez, debería:

superar la visión individualista de las prácticas (“la enseñanza es asunto de cada docente”), fragmentada (“cada docente con su librito”), reduccionista (“la enseñanza es una cuestión que le corresponde sólo a los docentes”), solitaria (“las dificultades de aprendizaje no son objeto de reflexión institucional”), marginal (“no interesan, ni se conocen los proyectos que cada docente propone y encara”), etc. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2003, p. 11).

Al respecto, Petit (2015) plantea que las bibliotecas constituyen espacios con los que la escuela puede promover “una verdadera cultura de la cooperación en la que cada uno respete la

personalidad del otro, su punto de vista, y aprenda a conocerlo” (p. 191). Esta cooperación se enriquece aún más cuando se traspasan las fronteras de la educación formal para explorar nuevos territorios en los que, en la mayoría de los casos, se proponen mediaciones diferentes, especialmente en torno a la literatura.

La autora advierte que, dentro del sistema educativo formal, la escasa reflexión sobre la literatura en el aula y la falta de encuentros con ella desde el goce estético en los programas oficiales de enseñanza de la secundaria francesa tienen su correlato en los países latinoamericanos. En este sentido, retoma las investigaciones de Robledo (2011) y Wolf (2004), que evidencian cómo en Argentina las prácticas docentes de promoción de la lectura no difieren demasiado de las europeas: se privilegia el análisis del texto literario por sobre el disfrute de la lectura en sí, marginando la posibilidad de generar espacios de pensamiento, interioridad y conversación. Al mismo tiempo, plantea que uno de los motivos principales de esta problemática radica en la persistencia de modalidades clásicas de instrucción por parte de docentes del área de Literatura. Esto muchas veces se debe a que hay creencias adquiridas desde hace muchos años por parte de los educadores que condicionan fuertemente su accionar. En este sentido, “la puesta en cuestión de los propios supuestos previos viabilizan la liberación de estas ataduras para producir nuevas miradas y nuevos valores” (Davini, 2016, p. 118).

Sobre las tensiones que surgen en torno al campo de la didáctica y la práctica docente, Davini (2016) sostiene que no todo está perdido porque en la actualidad hay una necesidad por parte de educadores de revisar y reflexionar sobre la propia praxis. En este escenario, considera que estamos ante un momento de revolución tecnológica que obliga a los educadores a repensar los métodos didácticos aplicados hasta el momento en la enseñanza de los contenidos. En este punto, afirma que existen determinados criterios básicos de acción didáctica que permiten elegir los modos de enseñar de acuerdo a los sujetos y atendiendo a los contextos en el que estos sujetos se encuentren. Por esta razón, propone que sea el educador quien elija el tipo de método didáctico aplicable a la enseñanza de los contenidos, teniendo en cuenta que dicho método puede ser adaptado, integrado o apropiado de acuerdo a distintas intenciones educativas. Por otro lado, propone que la didáctica contemple un tipo de enseñanza integral e interdisciplinaria que, al mismo tiempo, pueda incorporar los nuevos recursos de conocimiento producto de las revoluciones tecnológicas actuales.

Entre los métodos didácticos desarrollados por Davini (2016), el de enseñanza por proyectos resulta particularmente significativo para el presente trabajo, ya que “apunta a aprender mediante la elaboración de un plan o proyecto de acción, analizando y seleccionando alternativas, organizando el trabajo en etapas en un tiempo determinado, haciendo un seguimiento de los procesos y sus resultados” (p. 66). Este enfoque requiere de la acción grupal lo que permite también “menguar la tendencia de las escuelas a considerar el trabajo docente de manera individual” (p. 212) así como enriquecer el aprendizaje por el intercambio de perspectivas entre dos ámbitos educativos diferentes.

En un proyecto de promoción de la lectura que articula el trabajo de una biblioteca popular y la escuela secundaria resulta relevante mencionar el rol que cumplen también los mediadores - bibliotecarios y docentes - como guías tanto en el proceso de aprendizaje de las prácticas del lenguaje en entornos reales de uso como en la generación de ambientes de lectura que permitan un acercamiento de los y las jóvenes a la literatura. Sobre este tema profundizaremos en el

apartado 4.4.

En el trabajo con la metodología de proyecto, Anijovich (2009) afirma que muchas veces la metodología no se llega a comprender en profundidad debido a la polisemia que sufre el término mismo de “proyecto”. Por esta razón, la autora propone hablar de “estrategia didáctica” (p. 98). De esta manera, delimita sus características considerando que: no existe un orden de conocimientos de manera vertical y unidireccional; se requiere de la interacción e integración de varios saberes; no implica una materia aparte ni resulta un componente extra de contenidos, a la vez que tampoco resulta en una secuencia de actividades. Al mismo tiempo, señala que existen varios obstáculos que se les presentan a los y las docentes a la hora de enfrentar la decisión de diseñar o formar parte de un proyecto, entre los que podemos mencionar: la falta de tiempo para la preparación y/o para el acompañamiento del mismo, la limitación en los recursos educativos (analógicos y digitales) con los que cuentan las instituciones, las exigencias de una currícula que hay que cumplimentar, la pérdida de claridad en los propósitos de aprendizaje por parte de los y las estudiantes; la complejidad de registrar los saberes aprendidos a través de una evaluación que muchas veces no refleja el proceso, entre otras.

Asimismo, la autora propone superar los obstáculos que comúnmente surgen en el ámbito educativo formal a partir de la reflexión compartida tanto entre quienes coordinan la propuesta - en este caso, bibliotecarios - como entre los diferentes actores pertenecientes a las instituciones educativas. Así, el proceso requerido para un cambio profundo que implique un enriquecimiento de las prácticas y un compromiso deliberado con las mismas, solo es posible a través de la reflexión que no implica más que la acción de “mirarse, mirar hacia atrás, mirarse en otro o en un objeto para poder luego proyectar, necesitamos una pausa para que ocurra la toma de conciencia y la reorganización del hacer” (Anijovich, 2009, p. 22). Esta pausa no sólo es necesaria para recuperar el espacio y el tiempo de reflexión sobre la praxis - tan escasos dentro y fuera del aula-, sino que debe ser generada en espacios colectivos y flexibles, como los que ofrecen las bibliotecas populares, que habilitan tiempos más abiertos para la experimentación pedagógica.

Finalmente, podemos decir, que articular un proyecto de promoción de la lectura destinado a estudiantes del nivel secundario entre entidades educativas de características diferentes requerirá de acuerdos de diversa índole entre los que podemos mencionar, por un lado, los tiempos de actuación que, en el caso de la escuela, están atravesados fuertemente por las exigencias de un cronograma curricular y por una flexibilidad más palpable en el ámbito de las bibliotecas populares; y, por otro lado, las dinámicas de trabajo colaborativo en las diferentes etapas del proyecto en las que se engloban otras cuestiones como los roles de tutoría o mediación, la elección de los espacios (presenciales/virtuales), la búsqueda de recursos disponibles, los modos de retroalimentación y el rol que asumirán docentes y estudiantes a lo largo del proyecto.

En este punto, retomando a Anijovich (2009) podemos decir que la elección de la metodología de proyectos para una articulación entre biblioteca popular y escuela creemos que resultará valiosa porque permitirá:

- integrar saberes y evitar la fragmentación a partir de una propuesta que vincula saberes de manera interdisciplinaria como son las prácticas del lenguaje, la historia, la literatura, las tecnologías, la música y el arte, que son puestos al servicio de una propuesta de promoción de la lectura para adolescentes;

- incentivar la creatividad mediante el cruce de dinámicas entre espacios formales y ámbitos de transformación cultural;
- promover diversas prácticas del lenguaje (oralidad, escucha, lectura y escritura) en escenarios que trascienden los muros de la escuela;
- favorecer el trabajo colectivo y el desarrollo de la autonomía de aprendizaje.

En síntesis, el trabajo por proyectos entre la escuela y la biblioteca popular se presenta como un camino fértil para articular saberes, potenciar la creatividad y favorecer la construcción de comunidades lectoras que, cada vez más atravesadas por lenguajes y prácticas digitales, demandan nuevas formas de mediación y de construcción colectiva de sentido.

4.3 La lectura, otra revolución

¿Por qué la importancia concedida a la historia del libro, de la lectura, de los lectores? Esto ocurre en un momento en que los discursos más comunes versan sobre la pérdida de este mundo de objetos: el libro impreso, o de las prácticas, en este caso la lectura (Chartier, 1998).

Sabemos que comprender el fenómeno de la lectura en su totalidad implicaría llevar a cabo una revisión histórica exhaustiva de las transformaciones de las prácticas lectoras desde sus inicios hasta la actualidad. En su lugar, abordaremos el fenómeno desde una breve revisión teórica de dos categorías claves que nos permitan acercarnos a los nuevos modos de leer en soportes digitales: la categoría de lector y la categoría de prácticas de lectura. Sobre este punto, Chartier (1998) considera que este tipo de análisis no es una cuestión sencilla, ya que ambas categorías requieren superar ciertas limitaciones teóricas que se detallarán a continuación.

En primer lugar, el autor señala que la categoría de lector, tal como se la concibe hoy, aún no ha sido explorada a partir de una teoría que la distinga de la abstracción conceptual habitual y que se centre en el rol del lector en la producción de significado ante un texto. En este sentido, propone concebir al lector como parte de una comunidad de interpretación, definida en relación con las habilidades de lectura que él mismo desarrolla a partir de su contacto con los textos. Dichas habilidades podemos decir que han variado considerablemente en los últimos años en correlación con la evolución de los soportes textuales y las prácticas lectoras en las nuevas interfaces digitales. En este aspecto, el surgimiento de la web 2.0 permitió la consolidación de una cultura participativa en la que los lectores ya no decodifican de manera pasiva, sino sobrecodifican; no se dedican a descifrar, sino a producir, es decir, amontonan lenguajes, dejándose “atravesar por ellos infinita e incansablemente” (Barthes, 1987, p. 49). En las nuevas pantallas, el lector, ahora convertido en lo que Toffler (1980) denomina un prosumidor, no sólo contribuye activamente a su propia cultura desde la creatividad y la participación colectiva, sino que interactúa con una multiplicidad de textos en los que se articulan palabras, imágenes y sonidos, instaurando una nueva forma de comunicación con el texto y con los otros. De esta manera, logra adaptarse rápidamente a los cambios del entorno y, por ende, “la cultura textual resiste, o mejor dicho, se fortalece, en el mundo de los nuevos medios de comunicación” (Chartier et al., 1998, p. 20).

Tal como se mencionó al inicio de este apartado, el autor también considera complejo identificar y analizar cada una de las diversas prácticas de lectura cotidianas, ya que su variedad y

multiplicidad dificultan su reconocimiento singular. En este sentido, hablar de prácticas de lectura implica remitirnos a tres grandes revoluciones en la historia de esta actividad. La primera tuvo lugar durante los primeros siglos de nuestra era con el paso del rollo al códice, un formato que facilitó el manejo de los textos gracias a la paginación y permitió prácticas de lectura más ágiles. La segunda revolución ocurrió en la Edad Media, cuando la lectura dejó de ser predominantemente oral y colectiva para volverse silenciosa e individual. Este cambio transformó la experiencia lectora en una actividad más introspectiva y reflexiva, permitiendo una interpretación más personal de los textos. La tercera gran transformación se produjo a mediados del siglo XV con la invención de la imprenta de tipos móviles por Gutenberg, lo que democratizó el acceso a los libros, redujo los costos y facilitó la difusión masiva del conocimiento, siendo clave para movimientos como el Renacimiento, la Reforma protestante y la Ilustración.

Como puede observarse, cada período histórico ha considerado diversas prácticas de lectura donde los lectores han tenido que desarrollar nuevas habilidades en relación a los distintos soportes predominantes de la época. Es por esta razón que el autor propone estructurar una historia de estas prácticas basadas en los modelos de lectura correspondientes a comunidades específicas de interpretación en cada contexto histórico. Este enfoque adquiere mayor relevancia para nuestro trabajo debido a que estamos ante lo que se considera una nueva revolución de la lectura generada por la transición del libro impreso al libro digital, que está transformando profundamente la relación entre los lectores, los textos y sus soportes. Sobre este fenómeno, Seoane (2004), por su parte, señala que la práctica de lectura más consolidada en la actualidad sigue siendo la lectura silenciosa e individual aunque reconoce, en consonancia con Chartier, que esta no ha sido la única forma de lectura predominante a lo largo de la historia. En la misma línea, desde un enfoque de la Pedagogía de la lectura, Giardinelli (2007) revaloriza no sólo la práctica de lectura silenciosa, a la que denominará “Lectura Sostenida Silenciosa (LSS)”, sino también la práctica de “Lectura en Voz Alta (LVA)”. En este sentido, observa en la LSS “la oportunidad respetuosa, y en libertad, de leer para sí y porque sí, sin obligaciones y sin que esa lectura deba conducir a nada” (p.133), mientras que de la LVA considera que “es el mejor camino para crear lectores, simplemente compartiendo las palabras que nos vinculan” (p.117).

Para nuestro trabajo, ambas prácticas son potencialmente significativas y resultan viables como estrategia de formación de lectores en el contexto de las bibliotecas populares. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que dichas prácticas muchas veces se complementan con otras de manera natural, como es el caso de la escritura, de la que también sabemos que puede desarrollarse de manera individual o colectiva. En nuestro modo de intervención vamos a concebir el espacio de encuentro con adolescentes en la biblioteca como un camino de exploración que se gradúa en un proceso de apertura tanto en los nuevos modos de escribir como en los de leer. En este sentido, creemos que de ese diálogo entre libros, lectores y autores es donde “surge la creación e incluso el valor de la reescritura, el trabajo con su herramienta, la palabra” (Andruetto & Lardone, 2011, p.11), trabajo que puede ser potenciado a través de las tecnologías digitales tal como veremos a continuación.

4.4 Prácticas de lectura en la era digital

El libro electrónico, en definitiva, no matará al libro. Más o menos como Gutenberg y su genial invención no eliminaron de un día para otro el uso del codex o de los volumina. Las prácticas y las costumbres coexisten y no hay nada que nos guste más que ampliar el abanico de nuestras posibilidades (Eco, 2018).

En las últimas décadas, las bibliotecas populares han experimentado fuertes cambios hacia el interior producto de las continuas revoluciones tecnológicas que fueron surgiendo a lo largo del tiempo. Una de las principales transformaciones se relaciona con la forma en que actualmente se accede al conocimiento. Si en el siglo XIX, la misión de una biblioteca se limitaba exclusivamente a la conservación del patrimonio cultural, generalmente producido por investigadores y/o artistas y puesto al alcance de los usuarios, hoy, gracias al continuo avance tecnológico que impulsó un cambio en los modos de producción, tratamiento, consumo y difusión de la información podemos decir que “hemos pasado de pensar en el conocimiento como algo objetivo, estable, producido por expertos y que se puede transmitir a algo subjetivo, dinámico y producido de forma colaborativa” (Gros, 2015, p.59). Dichas transformaciones dadas dentro del campo científico también tuvieron sus repercusiones en el ámbito bibliotecológico, donde el rol de los profesionales de la información se vio afectado por el continuo avance tecnológico, la explosión de la información y las nuevas demandas informacionales de los usuarios provocando el surgimiento de lo que se conoce como industria de la información (Moore, 1997), un sector dividido en subcampos encargados de gestionar la producción, el tratamiento y la difusión de la información que tuvo su impacto en las actividades desarrolladas hasta el momento en las bibliotecas, siendo la formación de lectores la que nos interesa abordar en el presente trabajo.

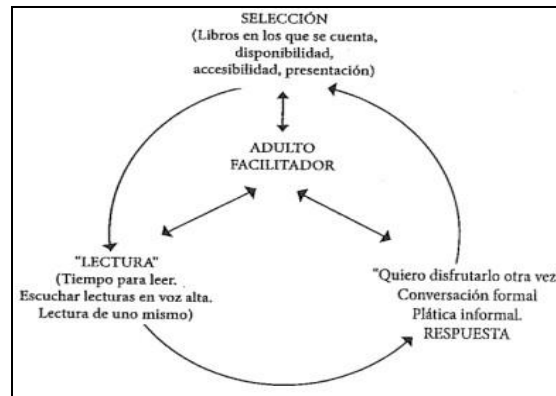
Cuando hablamos de formación de lectores nos referimos a determinadas prácticas de carácter socio-comunitario que se llevan a cabo al interior de las bibliotecas populares o por fuera de ellas en su modalidad de extensión comunitaria. Dichas prácticas comúnmente son llamadas de promoción de la lectura o de animación a la lectura, dos categorías que es necesario delimitar, ya que, sin serlo, son consideradas en el cotidiano como expresiones sinónimas. En relación a la promoción de la lectura se hace referencia al conjunto de actividades en las que participan diferentes organismos cuyo objetivo principal es fomentar las prácticas de leer, a diferencia de la animación a la lectura que es el tipo de estrategia elegida en el marco de una promoción de la lectura. Así, podemos observar que la promoción de la lectura hace referencia a una conceptualización más general y abarcativa que la animación a la lectura, cuya puesta en acción es realizada por los bibliotecarios y consiste en “una práctica de pedagogía social, dirigida al acercamiento sistemático de las personas a la lectura y la escritura, de forma que desarrollen una apreciación positiva general por éstas y puedan usarlas en sus vidas, para la vida misma” (Álvarez y Naranjo, 2003, p.26).

Un componente esencial en la formación de lectores es el mediador de lectura, en el caso de una biblioteca popular es el bibliotecario, quien media la relación dialéctica entre los usuarios y los libros. Mediar, en este sentido, es la acción que habilita a “estar en el medio entre las personas y los libros. Claro que se puede estar ‘en el medio’ a la manera de una medianera... o a la manera de un puente. Al docente, al bibliotecario, al adulto que trabaja para volverse puente es al que damos el nombre de mediador” (Rivera, 2012). Como podemos ver, el mediador de lectura representa a todo aquel tutor o guía que, sin importar el grado de formalidad del espacio donde trabaje, es el encargado de seleccionar las lecturas, elegir las estrategias de acercamiento a las mismas y generar el clima propicio para que esa literatura llegue al corazón de los lectores cualquiera sea su edad.

Al respecto, Chambers (2008) considera que todo mediador se convierte en un adulto facilitador

que opera al interior de un círculo de lectura. Para el autor las prácticas de lectura pueden verse representadas en forma de un diagrama circular que abarca la triada mediador-libro-lector representada por una serie de actividades que realizamos al momento de leer, a saber: desde la selección del libro, la forma de presentarlo y darle acceso hasta la disposición del espacio y la coordinación de tiempos de lectura y conversación. Este diagrama se puede observar en la siguiente figura 1.

Figura 1. Círculo de lectura de Aidan Chambers.



En la figura 1, las flechas bidireccionales sugieren que el adulto facilitador - o mediador - no solo enriquece a quienes acompaña en el proceso, sino que también puede nutrirse de los aportes de ellos. Es por esta razón que en el caso de las propuestas de promoción de la lectura destinadas a adolescentes que son mediadas por tecnologías el mayor desafío para los mediadores no sólo estará en reconsiderar el tipo de estrategia a implementar para acercar a los jóvenes a la literatura sino también pensar qué recursos tecnológicos permitirán potenciar ese acercamiento teniendo en cuenta que gran parte de sus prácticas lectoras son atravesadas por pantallas. Estas mutaciones en los modos de leer obligan a repensar no sólo la lectura en libros físicos, sino la posibilidad de leer y desarrollar habilidades de lectura en diferentes medios, soportes y ambientes de aprendizaje.

En este escenario, cobra relevancia el concepto de tecnologías de distribución propuesto por Jenkins (2008) que nos permite entender el fenómeno de las mutaciones que han sufrido las prácticas de lectura en relación a sus soportes y de qué manera estos cambios repercuten en las estrategias y habilidades desarrolladas por los lectores. Al respecto, el autor observa que los lectores interactúan con distintos medios, como el libro físico y el digital, cuyos soportes les habilitan a desarrollar distintas habilidades lectoras. Considera que las tecnologías con el paso del tiempo tienden a quedar obsoletas, pero hay una persistencia del medio a través de nuevas formas, generando lo que autores como McLuhan y, posteriormente Neil Postman, llamaron en la década del '60 una ecología de medios, donde son los mismos medios los que “forman un ambiente o entorno sensorial (un medium) en el cual nos movemos como un pez en el agua; no nos damos cuenta de su existencia hasta que, por algún motivo, se vuelven visibles.” (Scolari, 2015, p. 23)

En esta línea de pensamiento, Scolari (2015) retoma la metáfora propuesta por McLuhan para sugerir dos ideas clave: por un lado, los medios son entornos que moldean la cultura afectando inconscientemente a sus usuarios y, por otro lado, los medios son especies que evolucionan y compiten entre sí. En este proceso, lo que no desaparece es la práctica social y cultural asociada

al medio aunque la tecnología de distribución mute. Un ejemplo de esto es la práctica de producir y de escuchar podcasts utilizando dispositivos móviles que es más frecuente en los y las jóvenes. El podcast en sus orígenes fue un medio que permitió a las emisoras de radio publicar sus episodios radiales en diferido para que fueran descargados a su conveniencia por la audiencia. Sin embargo, pronto la práctica evolucionó y el formato actual amplió las posibilidades de escuchar episodios que la propia audiencia elegía - a diferencia de los programas radiales tradicionales en los que el oyente debía esperar para poder escuchar su segmento favorito - y, al mismo tiempo, el cambio en el formato también habilitó la posibilidad de crear episodios por parte de usuarios independientemente de su formación profesional.

Otro autor cuyos aportes han sido relevantes en nuestro trabajo para comprender el fenómeno actual de la lectura en la cultura juvenil es Albarello (2019), quien amplía la metáfora de la “ecología de medios” al proponer en su lugar una “ecología de pantallas”, cuya característica principal es la multiplicidad de dispositivos que regulan el contacto de los lectores en un entorno cada vez más hipermediatizado. El autor utiliza el término “pantallas” en plural porque considera que son estas las que hegemonizan y coevolucionan creando un entorno complejo donde es posible leer, interactuar, compartir y crear. Esta proliferación de pantallas habilita nuevos modos de lectura y consumo generando un lector/consumidor que dispone de múltiples opciones para elegir sus recorridos de lectura. Desde este punto de vista, pasamos de un tipo de lectura/navegación-que ocurre cuando leemos libros impresos versus lo que ocurre frente a una pantalla de escritorio- a una lectura transmedia, propia de las prácticas de lectura actuales, diferentes y complementarias, que desarrollan los y las jóvenes en este ecosistema de pantallas.

Estas nuevas prácticas de lectura que mencionamos nos llevan a considerar como mediadores otras instancias de encuentro entre los lectores y la literatura en el contexto de una biblioteca popular, ya no dadas exclusivamente de manera presencial sino a través de una mediación tecnológica, con una alternancia de encuentros presenciales y virtuales, bajo diversas modalidades en donde predomina la dinámica sincrónica/asincrónica, con plataformas en línea, en aulas híbridas, entre otras. La metáfora de la ecología de pantallas no sólo presenta un nuevo tipo de lector hábil en el uso de diversos dispositivos tecnológicos, sino activo en la interacción con las pantallas creando nuevos hábitos de lectura caracterizados por la multitarea como rasgo diferencial predominante. De esta manera, dichos cambios en una propuesta donde se articula el trabajo de los ámbitos educativos formales y no formales conlleva nuevos desafíos para los mediadores quienes al momento de pensar estrategias de acercamiento de los jóvenes a la literatura dentro del círculo de la lectura propuesto por Chambers (2008) deberán considerar que hoy esta práctica se desarrolla de manera “inclusiva, multimodal, diversa, de todo tipo de textos-escritos, visuales, sonoros, lúdicos-y de soportes, que a su vez se mezcla o híbrida con las prácticas de producción y prosumo del lector” (Albarello, 2019, p.166). El autor denomina lectura transmedia a este tipo de práctica lectora que exige un compromiso de mayor actividad e interacción por parte de los lectores, principales protagonistas de quienes hablaremos en el siguiente apartado.

4.5 “Los chicos no leen”...de la misma manera: el surgimiento del translector

*¿Cómo hacer de esos usos tecnológicos en continua transformación una nueva forma de sociabilidad? ¿Cómo socializarlos? Esa es la cuestión.
(Genevieve, 2011)*

Como mencionamos en el apartado anterior, el paso de una lectura tradicional en papel a una lectura en pantallas requiere, según Albarello (2019), el reconocimiento de un nuevo tipo de lector, capaz de desarrollar habilidades específicas de lecto-comprensión en narrativas predominantemente hipermediales. Scolari (2017), por su parte, va a llamar a este nuevo tipo de lector: translector, debido a que es capaz de “moverse en una red textual compleja, formada por piezas textuales de todo tipo, y procesar una narrativa que, como una serpiente, zigzaguea entre diferentes medios y plataformas de comunicación” (p.182). En otras palabras, el translector es un lector multimodal, capaz de dominar diversos lenguajes y sistemas semióticos, enfrentándose a narrativas cada vez más complejas y fragmentadas.

En este punto, pensar en una propuesta de lectura cuyos destinatarios son adolescentes implica pensar en una propuesta cuyos destinatarios son translectores. Esta nueva configuración del lector que parece esclarecer el panorama sobre las prácticas de lectura actuales no siempre encuentra su lugar en el ámbito educativo. Al respecto, Cerrillo (2016) advierte que la irrupción de las tecnologías ha tenido un fuerte impacto - positivo y negativo - en los procesos lectores del público juvenil. El autor identifica la aparición de un lector digital, que si bien ha desarrollado una competencia lingüística vinculada a las prácticas de lectura y escritura aprendidas en la escuela, no siempre ha alcanzado el mismo nivel en su competencia literaria. Esto se debe, en parte, a que la solvencia con la que se desenvuelve en entornos digitales puede llevarlo a pensar que no necesita recurrir a otros textos, en especial a los pertenecientes al campo literario. En consecuencia, “si esa inicial competencia literaria no se completa con una actividad lectora continuada - actividad que no practica el nuevo lector- no terminará de formarse como lector literario” (p. 182). Es precisamente aquí donde cobra relevancia la función mediadora de docentes y bibliotecarios, a fin de evitar que estos nuevos lectores caigan en lo que el autor denomina un nuevo tipo de analfabetismo propio de esta era: el neoanalfabetismo. Sobre este tema plantea que:

Este neoanalfabetismo sólo podrá ser superado mediante una diferente consideración social de la lectura, que parta de las instituciones, que favorezca la lectura activa, libre y crítica, como primer e imprescindible paso para el ejercicio regular de la lectura literaria, que sea capaz de atraer y seducir a los jóvenes frente al poder inmediato que tiene la cultura audiovisual, y que permita la convivencia de ambas prácticas; para ello es necesario crear situaciones propicias, poner los libros a disposición de los lectores y privilegiar la lectura voluntaria también en el ámbito escolar (p. 184)

Aun así, sostiene que, a pesar de los cambios que afectan las prácticas lectoras - especialmente en contextos educativos formales - no todo está perdido. En la actualidad emergen nuevas formas de apropiación significativa del discurso literario a través de las tecnologías por parte de los adolescentes, quienes son capaces de crear comunidades de lectura virtuales, como las promovidas por el fenómeno de los booktubers. Asimismo, también han evolucionado los modos en que son capaces de autorregular sus propios aprendizajes por fuera del ámbito escolar mediante estas tecnologías. Un claro ejemplo de este aprendizaje informal se evidencia en el uso de la plataforma YouTube, que ha potenciado la experiencia educativa dentro y fuera de los contextos formales. Este fenómeno se vio masificado durante el contexto de emergencia sanitaria cuando los y las estudiantes hicieron uso de la plataforma en busca de tutoriales para aprender aquellos conocimientos que no podían esclarecer en la presencialidad del aula, logrando así un rol activo de autorregulación del aprendizaje y de poder de decisión sobre “qué aprender, cuándo, dónde y de quién” (Colás-Bravo & Quintero-Rodríguez, 2022, p. 1).

Ante este escenario de continuas transformaciones y con el propósito de encontrar los modos posibles de lograr una mediación efectiva en nuestro trabajo, consideramos también los aportes de Maggio (2012) quien propone “reconocer que nuestras mentes, y en especial las de los niños y jóvenes, están atravesadas por entornos tecnológicos que soportan comunicaciones, relaciones, consumos culturales y entretenimientos” (p.22). De esta manera, la autora afirma que cuando no somos capaces de lograr este reconocimiento en nuestra labor de educadores es cuando provocamos una brecha entre las formas de conocer y aprender de nuestros alumnos y las propuestas que realizamos para favorecer dichos aprendizajes. Esta brecha genera un vacío de tipo cognitivo, cultural y pedagógico que detallaremos a continuación.

La autora menciona que se genera un vacío cognitivo cuando los educadores no son capaces de reconocer el carácter de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Este desconocimiento puede llevar a la implementación de estrategias pedagógicas poco efectivas que no dialogan con los estilos de aprendizaje, los ritmos ni las formas de construcción del conocimiento de los y las adolescentes, obstaculizando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, considera que se genera un vacío cultural cuando no se reconoce a los sujetos como integrantes de culturas particulares que encuentran nuevos modos de significar el mundo a través de lenguajes que conforman su experiencia. Finalmente, se provoca un vacío pedagógico cuando las propuestas educativas no consideran las competencias y habilidades previas que los y las adolescentes traen consigo, lo que puede traducirse en prácticas descontextualizadas, poco significativas o repetitivas, que no estimulan el desarrollo ni la apropiación activa del saber.

En este punto, es fundamental dar respuesta a estos tres tipos de vacíos, que se manifiestan principalmente en el ámbito educativo formal, pero que también tienen implicancias en el desarrollo de propuestas del ámbito no formal, especialmente cuando se intentan llevar adelante acciones de manera articulada y orientadas a la consecución de un objetivo común, como es nuestro caso. Así, sobre estos tres tipos de vacío contraponemos tres conceptualizaciones teóricas a modo de estrategia a utilizar en el ámbito educativo no formal con el fin de superar el problema en la escasez de propuestas de promoción de la lectura mediadas por tecnologías destinadas a adolescentes del nivel secundario, a saber: los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE), las narrativas transmedia (NT) y el alfabetismo transmedia.

En primer lugar, para superar el vacío cognitivo es fundamental reconocer los modos en que los y las adolescentes aprenden por fuera del ámbito escolar. Estas vías de aprendizaje informal forman parte de sus saberes previos, es decir, del conjunto de conocimientos, experiencias y habilidades que conforman su bagaje cultural. Comprender de qué manera adquieren nuevos conocimientos es entender cómo están conformados sus entornos personales de aprendizaje. En este aspecto, Adell y Castañeda (2010) definen un Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) como el "conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender" (p. 7). De esta manera, aproximarnos a la forma en que los y las jóvenes acceden a la información, las estrategias de lectura que implementan, las herramientas que utilizan y los entornos en los que interactúan resulta un factor clave para el diseño de estrategias de acercamiento a dichos lectores. Esto también permite ampliar los horizontes de lo que se suele observar en un diagnóstico grupal áulico incluyendo nuevas categorías, tales como: el uso que hacen de las redes sociales (Instagram, TikTok, etc.), las comunidades virtuales de lectura en las que participan (Wattpad, grupos Fandom), las aplicaciones de creación colectiva y colaborativa en las que se sumergen (wikis, organizadores digitales, entre otras) y las plataformas audiovisuales que utilizan con fines educativos o de

entretenimiento, como es el caso de YouTube, Spotify, entre otras. Esta visión más amplia de diagnóstico supone incorporar “las formas de comunicación y los lenguajes más próximos y significativos para los estudiantes con los cuales ellos construyen su experiencia” (Davini, 2016, p.74) a la vez que permite a los mediadores diseñar estrategias que dialoguen con sus trayectorias y modos de ser lectores en el presente. En nuestro trabajo el formulario de diagnóstico elaborado por la biblioteca popular para los y las estudiantes de las escuelas que participan de la experiencia retoma estas categorías detalladas previamente a la vez que profundiza sobre el uso de las tecnologías dentro del aula para el abordaje de lo literario como también sobre el vínculo actual que mantienen los y las jóvenes con las bibliotecas populares. Esto se verá con mayor detenimiento en el apartado 5. del desarrollo de la propuesta.

En segundo lugar, superar el vacío cultural exige revisar la concepción tradicional de lector que, como mencionamos al inicio, ha pasado de tener un rol pasivo a activo como prosumidor de la información o, como nosotros llamamos en nuestro trabajo, translector, ya que es capaz de interactuar con relatos fragmentados y distribuidos en diversas plataformas, desde lo textual hasta lo interactivo. Reconocer esta modalidad de apropiación cultural implica valorar nuevas formas de leer y escribir el mundo que pueden ser puestas en marcha en situaciones de “experimentación directa” (Davini, 2016, p.73), promoviendo así una mayor motivación para aprender. En este contexto, y atendiendo a los antecedentes mencionados en el apartado 1.1 sobre experiencias de promoción de la lectura mediadas por tecnologías que impactaron en los usuarios adolescentes de la Biblioteca Popular Sala Abierta de Lectura, se considera pertinente diseñar una propuesta que parta de la revisión de las prácticas de lectura y de escritura que ya se desarrollan en el sistema educativo y proponer una expansión de las mismas a través de diversos medios y soportes de uso frecuente para los y las jóvenes. Pensamos que la manera más efectiva de articular ambas prácticas - tradicionales y actuales - es centrarse en un tipo de narrativa que las enriquezca y otorgue al estudiante un rol protagónico en su apropiación. En este sentido, las llamadas narrativas transmedia (NT) o transmedia storytelling constituyen vías posibles que fomentan la imaginación y el desarrollo de competencias, dado que su potencial reside en que las historias pueden desplegarse “a través de múltiples plataformas mediáticas, y en las que cada medio contribuye de una manera característica a nuestra comprensión del mundo, una aproximación más integral al desarrollo de la franquicia que los modelos basados en textos primigenios y productos secundarios” (Jenkins, 2008, p. 283). Partir de esta concepción de NT, que desarrollaremos con mayor detenimiento en el siguiente apartado, es clave para conocer el modo en que actualmente se construyen y circulan los relatos desde un enfoque que pone el centro en narrativas colaborativas, inmersivas y/o expansivas. En síntesis, superar el vacío cultural implica poder visibilizar el potencial que adquieren las narrativas transmedia en la configuración de "comunidades de sentido" (Frontera, 2022, p. 33) en las que los y las adolescentes se reconocen como parte activa de la creación del discurso literario.

Finalmente, superado el vacío cognitivo y el vacío cultural nos queda superar el vacío pedagógico cuyo rol central lo tiene el mediador. Al respecto, Scolari (2018) sostiene que hoy los y las jóvenes pasaron de desarrollar un tipo de alfabetismo mediático a un alfabetismo transmedia, caracterizado por el conjunto de habilidades, prácticas, sensibilidades y estrategias que desarrollan como integrantes de las nuevas culturas participativas. En palabras del autor, “si la alfabetización tradicional se centraba en los libros o, en el caso de alfabetización mediática, en la televisión, entonces el alfabetismo transmedia sitúa las redes digitales y las experiencias con los medios interactivos en el centro de su experiencia práctica y analítica” (p.17). De esta

manera, como detallamos previamente, no sólo cambia el rol del lector adolescente sino también el del mediador de lectura, quien pasa a convertirse en un facilitador del conocimiento y principal promotor de los aprendizajes. En este punto también juega un papel importante la búsqueda de nuevos escenarios de aprendizajes que, como veremos en el apartado 4.7, conforman otros ambientes de lectura en modalidades híbridas o completamente virtuales. En nuestra propuesta, tanto bibliotecarios como docentes asumirán un rol de co-mediación de la experiencia, considerando que, si bien la iniciativa se origina en el contexto de una biblioteca popular y responde a problemáticas propias de este espacio, requiere del compromiso y de la participación de docentes y de estudiantes. Solo de esta manera el círculo de la lectura - ahora resignificado en sus relaciones de retroalimentación - podrá enriquecerse plenamente.

En síntesis, articular los aportes de Maggio (2012) con los conceptos desarrollados anteriormente nos permite acercarnos a nuestros destinatarios desde sus formas de leer, escribir y aprender en la contemporaneidad. Comprender a los y las adolescentes como translectores supone, por un lado, desestabilizar modelos tradicionales de mediación lectora, anclados en un lector pasivo y estrechamente ligado al vínculo presencial con el libro; y por otro, asumir el desafío de diseñar propuestas acordes a nuevos escenarios de aprendizaje donde prima la cooperación entre entidades educativas.

En este contexto, las bibliotecas populares se configuran como espacios privilegiados para ensayar nuevas formas de mediación cultural. Por su carácter comunitario, flexible y situado, estas instituciones pueden ocupar un rol central en la construcción de puentes entre los lenguajes juveniles y los discursos literarios. Promover la lectura hoy no puede desligarse del reconocimiento de estas nuevas formas de apropiación del saber ni de los entornos donde se desarrollan. Lejos de constituir obstáculos, estas prácticas representan oportunidades valiosas para reconfigurar la mediación desde una perspectiva dialógica, participativa y tecnológicamente situada. Así, superar los tipos de vacíos cognitivo, cultural y pedagógico implica resignificar los modos en que los y las jóvenes están leyendo y narrando el mundo. Apostar a una formación lectora que dialogue con el alfabetismo transmedia, que explore las posibilidades de las narrativas expandidas y que parta de un diagnóstico de los entornos personales de aprendizaje significa, en última instancia, reconocer al translector como protagonista de un nuevo pacto de lectura. Un pacto que desafía a las bibliotecas y, al mismo tiempo, a los actores que interactúan con ellas y los invita a repensar su rol como mediadores entre culturas, generaciones y nuevos lenguajes.

4.6 Narrativas transmedia: un puente para la formación de lectores

Para que el espacio sea representable y habitable, para que podamos inscribirnos en él, debe contar historias, tener todo un espesor simbólico, imaginario, legendario. Sin relatos-aunque más no sea una mitología familiar, algunos recuerdos-, el mundo permanecería allí, indiferenciado; no nos sería de ninguna ayuda para habitar los lugares en los que vivimos y construir nuestra morada interior (Petit, 2015).

Desde el inicio de los tiempos, el ser humano ha necesitado de los relatos para dar sentido a sus vivencias. El arte de narrar no sólo persigue una intención estética, sino también una intención pragmática, en cuanto hay alguien que pretende contar una historia y un otro que se presta a escuchar en una determinada circunstancia. Al respecto, Bruner (2003) afirma que “contar

historias es algo más serio y complejo de lo que nos hayamos percatado alguna vez” (p. 15) y, por esta razón, identifica doce funciones específicas del relato que dan razón de su sentido y su función. Entre ellas: narrar es un acto interpretativo, intencionado, que implica transgredir lo banal; promueve mundos posibles; permite construir identidad; modela la mente del ser humano y su experiencia del mundo; es una forma de aprehender la realidad; un arte connotativo-simbólico-cultural; un modo de conocimiento que necesita complementación; una actividad intersubjetiva, radicalmente cultural, y, sobre todo, una actividad peligrosa, ya que tiene el poder de acabar con la inocencia.

En línea con lo expuesto por Bruner, Frontera (2022) destaca que, en el marco de una cultura digital y del devenir histórico, se han modificado los modos de legitimar la narración, complejizando las formas que adquieren los relatos. La autora sitúa al ámbito educativo como espacio propicio para legitimar estos nuevos modos de narrar, que, gracias al avance tecnológico y la transformación digital, han encontrado formas diversas de emerger y mostrar su potencialidad a través de los medios de comunicación. Así, sostiene que “la narración se (re)configura con ciertas características emergentes” (p.17), entre las que destaca la ubicuidad, la dispersión en tiempo y espacios, el carácter efímero, la fragmentación, la transmedialidad y la multiplicación de voces e interacción a través del trabajo colaborativo.

Ante este panorama, es inevitable pensar en las múltiples posibilidades que los medios de comunicación abren para que los ámbitos educativos - formales y no formales - encuentren nuevos territorios en los que puedan desarrollar competencias inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje. En estos territorios, los y las estudiantes se convierten en sujetos activos de su propia experiencia, desplegando diversos modos de expresión que encuentran legitimidad mediática. Al decir de Frontera (2022) “los medios de comunicación producen culturas porque son máquinas narrativas que socializan una variedad de relatos, visibilizan una diversidad de sujetos, extienden las escenas del sentido e intervienen simbólicamente en la sociedad contemporánea” (p. 23). Es por esta razón que muchas de las características emergentes de la narración digital se encuentran hoy en propuestas educativas que adoptan formas no lineales de construir el relato haciendo uso de los medios.

Cuando hablamos de no linealidad y de expansión ficcional por diversos medios y plataformas nos referimos a un concepto que mencionamos previamente en nuestro trabajo, el de las narrativas transmedia o *transmedia storytelling* (Jenkins, 2008). Scolari (2017) amplía este concepto y señala que la transmedialidad se extiende también hoy al campo de la no ficción, especialmente en el ámbito del periodismo, lo que demuestra que se ha convertido en un modo narrativo en plena expansión. Lion (2020) sostiene que las narrativas transmedia no sólo constituyen un proceso o una forma de organizar lo narrado, sino también una estrategia. Pensar una narrativa no lineal sin perder el sentido implica una estructura planificada y coherente. Así, indica que las propuestas basadas en este enfoque “ofrecen otra ventana a la construcción contemporánea no solo de conocimiento sino también de vínculos que traspasan los muros de las aulas” (p. 6). Dichas experiencias tienen el potencial de despertar la curiosidad de los y las estudiantes, generando una participación genuina que, si bien puede partir desde lo individual, tiende a lo colectivo.

En este mismo sentido, Marrocco (2023) afirma que las decisiones narrativas que recaen en el educador al momento de diseñar una propuesta transmedia “se dan en medio de una convergencia mediática, en formas corales, desarrollando una inteligencia colectiva, poniendo

las narraciones en cuestión y desplegándolas de una manera compleja” (p. 34). Para distinguir una propuesta transmedia de una que no lo es, la autora señala determinadas características a tener en cuenta que sintetizamos a continuación:

- **Expansión:** desarrollo narrativo amplio, detallado y verosímil del universo en múltiples plataformas, sin perder de vista la trama o “recorte” elegido.
- **Coherencia y multiplicidad narrativa:** cada pieza aporta algo nuevo al relato, articulando con las demás y remitiendo al universo general.
- **Recorridos multiplataforma:** la propuesta debe permitir experiencias personalizadas en cualquier tiempo y lugar.
- **Difusión amplia:** el universo narrativo se articula tanto dentro como fuera de los medios utilizados.
- **Inmersión narrativa:** se busca generar una experiencia envolvente, que pueda extenderse al mundo físico.
- **Personalización:** se habilita la participación individual o comunitaria, sin exigir recorrer la totalidad del universo creado.

Estas características nos permiten pensar en al menos cuatro elementos esenciales para diseñar propuestas de narrativas transmedia en contextos educativos no formales. En primer lugar, la **elección de un universo ficcional** que defina el tipo de narrativa, que, según Scolarì (2017), puede pertenecer tanto al ámbito de la ficción como de la no ficción. En nuestro caso, partimos de la ficción con el objetivo de promover la formación de lectores literarios. Dentro del ámbito de la literatura, hay una amplia gama de universos posibles entre los que figuran los pertenecientes a los géneros realista, maravilloso, fantástico, de ciencia ficción, entre otros. Sobre la elección del universo y la definición de la trama en la presente propuesta profundizaremos con mayor detenimiento en el apartado 4.7 sobre la elección de los clásicos de la literatura universal.

En segundo lugar, otro elemento indispensable es la definición dentro de ese universo de la **trama**, esto es, partir de un eje narrativo principal que, al mismo tiempo, puede estar enriquecido y atravesado por otras subtramas. En este punto, es importante que la selección del relato o trama que da origen a este universo sea conocido y compartido tanto por quienes diseñan la propuesta -educadores- como quienes participan de ella, translectores. En este sentido, se piensa en la forma en que aparecerán los personajes, la delimitación del espacio y el tiempo, la designación de roles, la aparición de un conflicto, entre otros condicionantes.

En tercer lugar, una vez delimitada la trama y conformado el universo el educador debe diseñar las **experiencias multiplataforma**. Conforme a esto, el educador o mediador se convierte en diseñador de universos, habilitando espacios de participación para los y las estudiantes, por tanto es necesario que también defina los medios y las plataformas a utilizar en dicha experiencia transmedia. Para ello necesitará, en una primera instancia, diseñar las diversas

piezas narrativas que, de manera articulada, formarán parte del universo elegido. En esta línea, Marrocco (2023) menciona que una forma de realizar este diseño es definiendo un mapa de medios a trabajar. De esta forma, el educador selecciona las plataformas que le permitirán llegar a los destinatarios elegidos, teniendo en cuenta que cada interfaz habilita a los y las participantes de la experiencia diversos tipos de interacción y recorridos de lectura. En este punto, creemos que un diagnóstico previo sobre los medios y las plataformas que usan los y las estudiantes es una herramienta indispensable a tener en cuenta para el diseño y puesta en marcha de este tipo de experiencia. Esto se verá reflejado en la instancia de diagnóstico de los entornos personales de aprendizaje del alumnado.

Finalmente, podemos decir que el aspecto más importante dentro de las propuestas transmedia es la **participación** dentro del universo creado, lo que hará que sea una experiencia enriquecedora. Sin la participación activa de los y las estudiantes y su compromiso con la historia no podríamos hablar de narrativas transmedia. En este punto es interesante volver sobre el concepto de alfabetismo transmedia propuesto por Scolari (2018) y considerar los tres tipos de prácticas que hoy ejercen los y las jóvenes en relación a los videojuegos, las redes sociales y las culturas participativas. El autor considera que la alfabetización de los videojuegos permite comprender la capacidad de los jóvenes para tomar decisiones y actuar dentro de un ambiente de continuos cambios; la alfabetización en la web y las redes sociales implica reconocer las formas en que construyen sus procesos identitarios y son capaces de regular sus procesos de aprendizaje de manera autodidacta y; por último, la alfabetización en las culturas participativas implica una perspectiva para comprender el modo en que dichas culturas se constituyen en espacios ideales para el aprendizaje informal. Como podemos observar, estas tres formas de prácticas suponen el desarrollo de competencias transmedia vinculadas a determinadas habilidades relacionadas al consumo, producción y difusión del contenido en diversos medios digitales. El desafío para los ámbitos educativos formales y no formales será comprender las estrategias de aprendizaje informal consideradas por estas nuevas culturas participativas y ser capaces de incorporarlas en propuestas que permitan potenciar las habilidades y competencias transmediáticas.

4.7 El EVEA: componente esencial para lograr un ambiente de lectura favorable

La lectura siempre tiene que ocurrir en algún lado.

*Y todo lector sabe que en dónde leemos afecta el cómo leemos:
con qué placer, disposición y concentración (Chambers, 2008).*

Cuando mencionamos en párrafos anteriores sobre la importancia de lograr un ambiente de lectura favorable, adaptable a diversos entornos, nos referimos no solo a revisar la praxis del mediador y las prácticas de lectura en la biblioteca de manera presencial, sino también a aquellas actividades que pueden ser desarrolladas en otros escenarios caracterizados por la hibridez y/o la virtualidad que habilitan otros tiempos y otros modos de conectar con lo literario. Esta última idea nos lleva a considerar la importancia que adquiere el diseño de un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) en propuestas de lectura y escritura elaboradas por las bibliotecas populares. Definir el concepto de EVEA para estos espacios no resulta una cuestión sencilla, ya que existen múltiples definiciones del término que se ajustan más al ámbito educativo formal y, sobre todo, al nivel universitario. En nuestro caso, optamos por analizar diversos aportes al respecto que nos permitan, sobre el final de este apartado, dar cuenta del tipo de EVEA a utilizar en nuestra propuesta de lectura destinada a adolescentes.

En primer lugar, es necesario considerar qué se entiende por entorno virtual o aula virtual. Para Area Moreira y Adell (2009), el término está estrechamente ligado al concepto de e-learning o modelo de docencia a distancia. Los autores definen al aula virtual como “un espacio o entorno creado virtualmente con la intencionalidad de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos/materiales formativos bajo la supervisión e interacción con un profesor.” (p. 8). Esta definición, como podemos observar, subraya la importancia de la selección intencionada de los materiales que componen el entorno virtual, así como la presencia del mediador/educador que interactúa en dicho entorno con los y las estudiantes. Los autores, por su parte, también distinguen cuatro dimensiones pedagógicas que caracterizan a las aulas virtuales, a saber: una dimensión informativa, compuesta por el conjunto de recursos y materiales que permiten a los estudiantes acceder de manera autónoma a los contenidos; una dimensión práctica, referida a las diversas actividades diseñadas por el educador para desarrollar los aprendizajes en sus estudiantes; una dimensión comunicativa, constituida por las herramientas utilizadas para promover la interacción en el entorno virtual (foros, chats, mensajería interna, entre otros) y, por último, una dimensión tutorial y evaluativa, cuyo rol más importante recae en el educador quien, en su papel de tutor y/o guía, coordina, monitorea y evalúa los aprendizajes de los y las estudiantes en este escenario. En una línea similar, Barberá (2008) también va a considerar necesarios para un óptimo desarrollo de un aula virtual componentes como la planificación, la consulta, la comunicación y el seguimiento, mientras que Onrubia (2005), por su parte, le va a otorgar especial relevancia a la interfaz, considerando el diseño del entorno como un factor que influye directamente en la calidad de la experiencia de aprendizaje. De esta manera, podemos decir que es en la combinación de materiales, herramientas y actividades donde se fomenta la participación activa y colaborativa por parte de los y las estudiantes en estos entornos.

En segundo lugar, el diseño de los escenarios educativos virtuales se relaciona con un tipo de entorno virtual de enseñanza y aprendizaje que se desea crear. En este sentido, Rincón (2008) propone que cada Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) puede ser diferente dependiendo de la intencionalidad que se persiga. Puede generarse desde un campus virtual sin interacción presencial hasta una clase convencional que utilice herramientas telemáticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo los recursos accesibles por fuera del horario regular y la clase asignada. Para este autor, los EVA se convierten en instrumentos de innovación en el campo educativo tradicional porque promueven dinámicas de trabajo colaborativo entre los participantes asegurando una apropiación más significativa de los aprendizajes. Al respecto, Boneu (2007) también considera que sin importar el tipo de plataforma de aprendizaje que se diseñe esta debe considerar cuatro características básicas e imprescindibles, a saber: la interactividad, que permite que los usuarios se hagan conscientes de su propio proceso formativo; la flexibilidad, que posibilita la adaptación del sistema de e-learning a planes de estudio, contenidos, dinámica de grupos y modelos pedagógicos; la escalabilidad, que asegura el funcionamiento de la plataforma sin importar el número de usuarios, y, por último, la estandarización, que facilita la utilización de cursos elaborados por terceros. En este sentido, muchos de los componentes que configuran el aula virtual o, en este caso, el Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) recaen en el educador, tutor o mediador, quien debe afrontar la toma de decisiones al momento de diseñar dicho espacio. Es por esta razón que el diseño en sí, para algunos autores, constituye una tarea “más pedagógica que tecnológica” (Area Moreira y Adell, 2009, p. 11).

En tercer lugar, otro componente que se debe considerar y que está relacionado al diseño del entorno y al correcto funcionamiento del mismo es el tipo de software a utilizarse, es decir, la estructura o arquitectura de la plataforma informática a crear. El término plataforma es lo que en e-learning se entiende como VLE (Virtual Learning Environment) o, lo que llamamos en este trabajo, Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) y que diversos autores denominan de formas similares, cuyas acepciones las hemos mencionado en párrafos anteriores. Una plataforma se caracteriza por poseer herramientas que permiten realizar diferentes funciones tales como gestión de los contenidos de aprendizaje, planificación del plan de estudios, monitoreo y participación de los y las estudiantes y herramientas al servicio de la comunicación. A continuación se muestra un cuadro elaborado por Area Moreira y Adell (2009) que sintetiza las ideas de Boneau (2007) sobre las herramientas potenciales que pueden estar incluidas en una plataforma de e-Learning.

TABLA 1. HERRAMIENTAS POTENCIALES QUE PUEDEN ESTAR INCLUIDAS EN UNA PLATAFORMA PARA EL E-LEARNING (Boneu, 2007)

<p>Herramientas orientadas al aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Foros • Buscador de foros • e-portafolio. • Intercambio de archivos • Soporte de múltiples formatos de archivos, como por ejemplo HTML, PDF, Word, Excel, Acrobat, entre otros. • Herramientas de comunicación síncrona (chat): para el intercambio de mensajes entre los participantes • Herramienta de comunicación asíncrona (correo electrónico o mensajería). • Servicios de presentación multimedia (videoconferencia, vídeo, pizarra electrónica, entre otros) • Diario (blogs): blogs de asignaturas, weblogs individuales de alumnos, weblogs grupales de alumnos. • Wikis
<p>Herramientas orientadas a la productividad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anotaciones personales o favoritos (bookmarks) • Calendario y revisión del progreso

	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda en el uso de la plataforma • Buscador de cursos • Mecanismos de sincronización y trabajo fuera de línea • Control de publicación, páginas caducadas y enlaces rotos • Noticias del lugar • Avisos de actualización de páginas, mensajes a foros y envío automático • Soporte a la sindicación de contenidos (RSS, News, PodCast, etc.)
Herramientas para la implicación de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de trabajo • Autovaloraciones • Rincón del estudiante (grupos de estudio). • Perfil del estudiante
Herramientas de soporte	<ul style="list-style-type: none"> • Autenticación de usuarios • Asignación de privilegios en función del rol del usuario • Registro de estudiantes • Auditoría
Herramientas destinadas a la publicación de cursos y contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Tests y resultados automatizados • Administración del curso • Apoyo al creador de cursos • Herramientas de calificación en línea • Seguimiento del estudiante
Herramientas para el diseño de planes de estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Conformidad con la accesibilidad • Reutilización y compartición de contenidos • Plantillas de curso • Administración del currículum. • Personalización del entorno (look and feel)

	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas para el diseño de la educación • Conformidad con el diseño de la educación
<p>Sistemas/Herramientas para la gestión del conocimiento en el ámbito educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas integrales de conocimiento • Los sistemas mediadores de información • Librerías digitales o repositorios • Sistemas basados en ontologías • Sistemas basados en folcsonomías

Finalmente, podemos decir en base a lo expuesto que el diseño de un EVEA en una biblioteca popular puede ser viable de acuerdo a la intencionalidad de la propuesta de formación de lectores que se quiera lograr. En el caso de el armado de un taller o de un club de lectura es probable que el diseño del entorno virtual pueda ser similar al que se utiliza en el ámbito educativo con plataformas como Moodle o Google Classroom, cuyas herramientas habilitan el gran número de funciones desarrolladas anteriormente en el cuadro. Sin embargo, en una propuesta de formación de lectores que se lleva a cabo en el marco de visitas guiadas a la biblioteca popular con una fuerte articulación con las instituciones educativas creemos que se requiere, por un lado, de un diseño más versátil y atractivo para los usuarios/estudiantes y, por otro lado, no necesita de algunas funciones tales como la evaluación de procesos debido a que el objetivo que se persigue es diferente al que se puede esperar en un aula virtual de un sistema educativo formal.

De esta manera, para la presente propuesta se eligió el sitio Wix, teniendo en cuenta, por un lado, los resultados de la etapa de diagnóstico realizada al personal de la Sala Abierta de Lectura, cuyo directivo manifestó interés en generar una propuesta que incorporara la virtualidad como una modalidad inédita de trabajo, capaz de constituirse en un antecedente positivo en torno a las experiencias de promoción de la lectura mediadas por tecnologías. Por otro lado, la elección de esta plataforma respondió a la necesidad de crear un ambiente de lectura paralelo al presencial que se diferenciara de las plataformas educativas tradicionales y que funcionara como un entorno educativo de apoyo para las docentes, permitiendo además la interacción en las distintas etapas del proyecto y la visualización de las producciones transmediáticas. En este sentido, el diseño también busca propiciar un espacio que favorezca el trabajo conjunto entre biblioteca y escuela. De esta manera se otorga “gran flexibilidad a todo el proceso, en labor colaborativa, en debates, en intercambio de ideas y experiencias” (Davini, 2016, p. 145) en entornos que permiten expandir de manera significativa los aprendizajes.

En el apartado 5.3.2 profundizaremos en las potencialidades del sitio Wix que nos permitieron construir nuestro EVEA en la propuesta “Alicia en el país de la transmedia” a la luz de los aportes de Boneau (2007) que desarrollamos previamente.

4.8 Abrir el mundo desde el ojo de un clásico

*Las dos Alicias no son libros para niños,
son libros en los que nos convertimos en niños.*

Virginia Woolf

En el campo de la literatura cuando hablamos de un *clásico* nos referimos a un libro que ha podido atravesar las barreras del tiempo y pervive en el presente de los lectores, ya sea porque se ha transmitido culturalmente a través de la escuela o porque forma parte de un imaginario colectivo reproducido por diversas manifestaciones artísticas o medios de comunicación. En este sentido, si hablamos de obras extranjeras consideradas clásicos de la literatura universal podemos mencionar *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha* de Miguel de Cervantes y, si nos conectamos con nuestra identidad, podemos decir que nadie dudaría en considerar a *Martín Fierro* de José Hernández como el gran poema nacional y un clásico de nuestros tiempos. Pero el concepto de clásico tal como lo conocemos hoy ha sufrido determinadas variaciones semánticas con el correr de los años.

La etimología de la palabra proviene del latín *classicus* y hace referencia a los ciudadanos romanos que pertenecen a la primera clase social o a la clase más alta, es decir, a aquellos con la mayor riqueza y estatus. En este sentido, el término estuvo asociado por muchos años a la idea “de primera clase”. Sin embargo, con el tiempo fue evolucionando y en el siglo II d.C fue Aulo Gelio quien utilizó por primera vez el concepto en el ámbito literario para distinguir entre autores que merecían ser tomados como modelos de escritura de aquellos que no, aunque estos fueran predominantemente latinos. Del sentido de “la clase de los mejores autores latinos” se pasa, de la mano del humanista Luis Vives en el siglo XVI, a la idea de los autores que “se leen en clase”, como categoría estética e independiente de la época y la lengua en que se inscriban. A finales del siglo XVIII y principios del XIX, el término “clásico” pasa a designar a la Antigüedad grecolatina en su conjunto, ya no solo a autores individuales. Por esta época, surge una nueva dicotomía: “clásico” frente a “romántico”. Inicialmente, “clásico” podía significar la perfección, aunque luego comenzó a tener una connotación peyorativa ligada a lo antiguo y reglado frente al nuevo culto a lo moderno y original. Finalmente, a fines del siglo XX, es Ítalo Calvino (1993) quien propone una visión del clásico que hoy perdura y que está alejada de los cánones y convenciones históricamente establecidos. Así, los clásicos, para el autor, no son solo un patrimonio heredado, sino una elección ligada a la vida y a la biblioteca personal de cada lector, incluso “allí donde la actualidad más incompatible se impone” (p. 5), como en muchas ocasiones ocurre en el ámbito educativo.

El abordaje de un “clásico” en el aula, sobre todo en el área Literatura, a menudo resulta complejo. Esta dificultad surge, en parte, de la incompatibilidad entre la lectura de este tipo de obras y los tiempos de enseñanza disponibles que, como ya mencionamos anteriormente, son escasos. Es frecuente que los y las adolescentes conciban a estas obras como escritos académicos cuya trama, desfasada en tiempo y espacio, no logra atraparlos por completo a primera vista. A esto se suma el hecho de que su lectura obligatoria, por estar incluidos en el canon escolar de los diseños curriculares, puede generar un rechazo inicial. De esta manera, los jóvenes lectores suelen percibirlos como textos que solo se imparten por ser parte de un patrimonio cultural que hay que conocer, conservar y difundir. A pesar de que el abordaje de un clásico implica una odisea didáctica para los educadores - que buscan diversas estrategias de acercamiento en el aula - creemos que por medio de una “articulación entre las artes del hacer” (Petit, 2015, p. 191) el final de este viaje puede ofrecer una recompensa significativa. Los lectores pueden descubrir que las grandes obras del pasado aún resuenan con fuerza en el presente, abriendo nuevas formas de comprender el mundo, donde ellos, indudablemente, pueden ser los protagonistas.

En torno al abordaje de clásicos en el aula, García Gual (2016) afirma que la lectura de estas obras debe iniciarse en la escuela y si bien no niega la dificultad a la que actualmente se enfrentan algunos lectores, como mencionamos anteriormente, considera que la estrategia radica en saber elegirlos de acuerdo a la trama, las edades y sus intereses. En esta misma línea, Bajour (2014) afirma que en un proyecto de lectura la selección de los textos es clave para definir el qué y el cómo de los encuentros con los lectores. Considera que es precisamente en esa selección donde “comienza el oído del mediador a afinarse” (p.30). En este sentido, podemos decir que dicho mediador no sólo tiene la libertad de elegir los clásicos que cree que podrán llegar al corazón de sus lectores sino además tiene la obligación de hacer que estos mismos puedan traspasar el o los umbrales para llegar a sentirse interpelados en esta experiencia.

Existen muchos factores que juegan a favor al momento de elegir clásicos de la literatura para un proyecto literario cuyos destinatarios son adolescentes: desde la simple invitación a un diálogo directo con otras formas de pensamiento hasta la posible reescritura del pasado en clave con nuestro presente. De esta manera, coincidimos con las ideas de Calvino (1993) y García Gual (2016) en que uno de los factores que más enriquece la lectura de un clásico es su carácter inactual, condicionante que muchas veces es señalado de manera negativa por los y las adolescentes en el aula, quienes aluden a primera lectura “no entender nada” debido a las barreras idiomáticas que varios de estos libros les exigen a diario. Lo cierto es que es el carácter inactual lo que nos permite dialogar sobre cosas que “están más allá del presente efímero, y abren otros horizontes y ofrecen ideas sobre el mundo que van mucho más allá de lo actual y cotidiano.” (García Gual, 2016, párr.8). Del mismo modo podemos decir que esa barrera idiomática, traducida en ocasiones como un acercamiento de difícil lectura para los y las estudiantes, es la excusa perfecta para reflexionar sobre el lenguaje. Muchas obras clásicas han pasado a la posteridad por la riqueza en su lenguaje poético. En el cotidiano “el pensamiento poético no parece tan serio como el pensamiento racional” (Bodoc, 2024, p. 18). Esto es así porque la poesía, tal como ocurre con otros géneros literarios, también resulta compleja para los y las adolescentes y es relegada habitualmente a un segundo plano por los educadores siendo que frente a un poema “el mundo se abre de otra manera” (Genovese, 2023, p. 9).

Teniendo en cuenta los aportes desarrollados, la propuesta de lectura y escritura creativa mediada por tecnologías destinada a adolescentes en el contexto de las bibliotecas populares parte de un clásico que pervive en el imaginario de los lectores sin importar la edad: *Alicia en el país de las maravillas* y *Alicia a través del espejo* del escritor británico Lewis Carroll. En este punto, a modo de cierre de nuestro marco teórico, nos podríamos preguntar el por qué de la elección de este clásico y no así de otro.

En primer lugar, creemos que, como todo clásico, está al alcance de cualquier lector no importa la edad. En esta línea consideramos las ideas de Andruetto (2009) en torno a concebir una literatura sin adjetivos. Al respecto, la autora menciona que llamar a la literatura por lo que tiene de infantil o de juvenil constituye un peligro, ya que significa que partimos de ideas preconcebidas acerca de las infancias y de los jóvenes reservando temas que “creemos” que son para determinado público. En su lugar, propone que lo que puede en una obra ser “para niños” o “para jóvenes” debe ser secundario o venir por añadidura, ya que considera que :

(...) el hueso de un texto capaz de gustar a lectores niños o jóvenes no proviene tanto de su adaptabilidad a un destinatario sino sobre todo de su calidad, y porque cuando

hablamos de escritura de cualquier tema o género, el sustantivo es siempre más importante que el adjetivo. (Andruetto, 2009, p.4).

Como vemos, esta perspectiva se alinea con el epígrafe de Virginia Woolf que compartimos en este apartado que sugiere que un clásico como lo es *Alicia* no sólo resuena en el imaginario infantil, sino que se expande a lectores de cualquier edad. De esta manera, la literatura, en su esencia, es un territorio que nos remite a otros territorios, superando las barreras de tiempo, espacio, idioma y, sobre todo, edades.

En segundo lugar, la obra pertenece al género maravilloso, por lo que sus elementos fantásticos, escenarios surrealistas y diversos personajes estafalarios ofrecen un terreno fértil para la creación de escenarios inmersivos tanto físicos como digitales interactivos. Al respecto, Lion (2020) afirma que hoy cobra relevancia el modo en que tanto soportes como contenidos se entraman para dar lugar a nuevas construcciones de producción y sentido en las que los mediadores nos convertimos en artífices de nuevos acercamientos a diversas formas de representar el conocimiento. Estos modos son los que, en palabras de la autora, conforman los llamados “tatuajes cognitivos”. Sobre esta metáfora, afirma que “se trata de huellas cognitivas que dan cuenta de otras maneras de concebir y de construir con otros el conocimiento; de dejar marcas que relatan; que narran; que nos transforme como sujetos culturales en la época que nos toca vivir.” (Lion, 2017, p. 8-9). Así mismo menciona que dichos tatuajes no sólo se constituyen desde una perspectiva polifónica, al estar conformados por diversas voces, sino también desde una perspectiva multisoprote, en donde predominan el videoarte, las narrativas transmedia, las escrituras con imágenes, entre otras estéticas comunicacionales en las cuales se entraman subjetividades potenciadas por la presencia de lo tecnológico. En este sentido, el abordaje del clásico elegido no solo busca interpelar a los lectores a partir de su relectura, sino también dejar una huella en ellos mediante una experiencia de goce estético, en un ambiente de aprendizaje dinámico y colaborativo donde las tecnologías aporten sustento y sentido.

Finalmente, la elección de *Alicia en el país de las maravillas* se justifica principalmente por la riqueza de su lenguaje y por lo que hay de poesía en su interior. La presencia de juegos de palabras, el humor absurdo y los diálogos circulares a lo largo de la obra permiten su abordaje desde una mirada subjetiva del lenguaje. Así, el clásico fuerza al lector a ir más allá de la comprensión literal, a entrar como protagonista activo de un espacio en el que habitan silencios, predomina lo poético y también lo lúdico. La lectura de un clásico conlleva, al decir de Cabal (1992), un salto al vacío, una exploración sobre un territorio cuyas barreras idiomáticas se desdibujan y lo que a primera vista podría parecer un obstáculo se convierte en una oportunidad para reflexionar sobre la naturaleza misma del lenguaje y su capacidad para crear nuevos mundos. Creemos que leer *Alicia* no conlleva en los y las adolescentes más que el riesgo de conectar con algo tan íntimo que es el descubrir quiénes somos a lo largo de este recorrido. Leer *Alicia* también implica el riesgo de jugar como lo hacen los niños e incluso reír como ellos. Leer *Alicia* implica resignificar el lugar que la poesía tiene en las aulas y darle el espacio que se merece por medio de esta propuesta porque consideramos que el lenguaje poético también es cosa seria. Es por medio del mismo que se abre la posibilidad de “crear un lugar para todos los interrogantes, un espacio donde coexistir con lo visible y con lo no visible, con lo captable y con lo que queda fuera de foco, con lo reconocible y con lo impensado” (Genovese, 2023, p. 11). Así, abrir un clásico -incluso este que elegimos- es, en definitiva, abrir(nos) a la posibilidad de

expandir(nos) hacia nuevos territorios hoy mediados por lo tecnológico.

5. PROPUESTA “Alicia en el país de la transmedia”

La propuesta de lectura y escritura creativa mediada por tecnologías destinada a adolescentes llamada “Alicia en el país de la transmedia” se llevó a cabo en una Biblioteca Popular Municipal especializada en Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) de la localidad de Tandil, provincia de Buenos Aires llamada “Sala Abierta de Lectura Infanto Juvenil”. La misma tuvo una duración de tres semanas para los diferentes grupos escolares que participaron alternando instancias de encuentro presencial con instancias de actividades asincrónicas mediante el uso de una plataforma desarrollada en el sitio Wix. A lo largo de esta propuesta, la bibliotecaria coordinadora y las docentes de las instituciones educativas estuvieron trabajando de manera colaborativa manteniendo pautas de co-mediación para el trabajo presencial y asincrónico que, como mencionamos en el marco teórico, han sido importantes para configurar los puentes necesarios para la mediación entre los jóvenes, la literatura y las tecnologías.

La propuesta fue diseñada a partir de la detección de un problema institucional que, como mencionamos anteriormente, es la escasez en propuestas de formación de lectura mediadas por tecnologías dirigidas a adolescentes en el contexto de una biblioteca popular. Esta problemática se detectó en una primera etapa de diagnóstico inicial en el que se entrevistó a personal de la Biblioteca Popular Sala Abierta de Lectura Infanto Juvenil (Tandil, Buenos Aires), utilizando dos métodos para la recolección de datos: la entrevista al directivo de la Institución y un cuestionario online al personal de la entidad bibliotecaria. Las respuestas y su posterior análisis fueron desarrolladas previamente en la justificación, cuyas preguntas forman parte del Anexo I del presente trabajo. Por otro lado, en el Anexo II también encontrarán la planificación de la propuesta, cuya implementación, abordaje metodológico, esquema de co-mediación, instrumentos utilizados para la recolección de datos, etapas de implementación, análisis y resultados se detallarán a continuación.

5.1 Abordaje metodológico

La presente investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo orientado a la comprensión de las experiencias de lectura y escritura mediadas por tecnologías destinada a adolescentes del nivel medio en el contexto de una biblioteca popular municipal. Denzin y Lincon (2016), siguiendo las ideas de Flick (2002), consideran que el foco de la investigación cualitativa puede ser multimetodológico, lo que implica que “el uso de múltiples métodos, o la triangulación, refleja un intento por asegurar una comprensión en profundidad del fenómeno en cuestión” (p. 53). De esta manera, con el objetivo de aumentar la validez y la credibilidad de los resultados, se realizó una triangulación de datos obtenida por diferentes medios: encuestas a los participantes de la propuesta, experiencia con un grupo focal, diálogo con los actores involucrados, observación in situ del encuentro inmersivo en la biblioteca y participación general de los foros en línea por parte de los y las estudiantes.

Los grupos que participaron fueron tres provenientes de diversas escuelas del ámbito privado y el ámbito estatal. En el Anexo II podrán encontrar la planificación de la experiencia con los criterios en la selección de las escuelas que, anticipamos, fueron los siguientes: escuelas con estudiantes que pertenecieran al nivel de la secundaria básica de la provincia de Buenos Aires

con cursos de 1°, 2° y 3° de la ESO¹ que comprendieran las edades entre los 12 a los 15 años aproximadamente; escuelas de ámbitos diferentes - privados, estatales y semiestatales -; interés de los docentes por el abordaje del clásico en sus aulas a través de una metodología de proyectos articulada con la biblioteca popular; posibilidad de contar con instituciones educativas que pudieran tener conectividad en sus aulas y recursos tecnológicos - computadoras o celulares - para poder articular el trabajo colaborativo; selección de escuelas que comúnmente no han visitado la Sala Abierta de Lectura. De los grupos participantes sólo el primero tuvo que realizar el cuestionario inicial previo a la visita, ya que se necesitó de sus respuestas para poder terminar de diseñar la plataforma web que forma parte de la experiencia inmersiva in situ como del EVEA en las instancias de trabajo asincrónico. Las tres instituciones tuvieron que participar de la plataforma web, sobre todo en el espacio del foro en línea, como veremos más adelante.

5.2 Esquema de co-mediación de la propuesta

El siguiente esquema sintetiza la dinámica de co-mediación entre la bibliotecaria y las docentes que participaron en el desarrollo de la propuesta, destacando los actores involucrados, los momentos del proceso, la dinámica - sincrónica/asincrónica -, los roles asumidos y los espacios y recursos materiales/tecnológicos empleados.

TABLA 2. ESQUEMA DE CO-MEDIACIÓN DE LA PROPUESTA			
ETAPA	ACTORES	CO - MEDIACIÓN (Biblioteca - Escuela)	HERRAMIENTAS / ESPACIOS / DINÁMICA
Diagnóstico inicial	Bibliotecaria Docentes	Previa reunión entre bibliotecaria y docente se sugirió completar el cuestionario en el aula con el acompañamiento de la docente del curso. La bibliotecaria analiza los resultados del formulario.	Herramientas: Formulario en papel / Dinámica: reunión presencial. Espacio: escuela
Diseño de la plataforma web	Bibliotecaria	Si bien la planificación de la secuencia didáctica de la experiencia inmersiva ya estaba definida, el diseño del sitio se terminó de elaborar con las respuestas del formulario sobre los PLE que realizó el grupo estudiantil en el aula.	Herramientas: Plataforma Wix, Padlet, Landbot, documentos compartidos de Google. Uso de celulares y notebooks
Recomendaciones de la valija viajera	Bibliotecaria Docentes Estudiantes	La selección fue hecha por la bibliotecaria y las docentes trabajaron la lectura de los textos en el aula junto a sus estudiantes.	Espacio: sincrónico (biblioteca y escuela) / asincrónico (EVEA)

¹ Educación Secundaria Obligatoria.

		Las acciones a realizar incluían la selección de diversas obras para realizar una reseña crítica y compartirla en Padlet. La bibliotecaria tuvo el rol de retroalimentar las producciones en la plataforma web.	Dinámica: actividad sincrónica / asincrónica. Herramientas: Plataforma Wix, Padlet, valija viajera con ejemplares de Alicia en el país de las maravillas y otras obras que mantienen relación intertextual con el clásico.
Experiencia inmersiva	Docentes Bibliotecaria Estudiantes	Durante la experiencia inmersiva la bibliotecaria tuvo el rol de coordinar la experiencia a nivel general y las docentes de acompañar como guías a sus estudiantes en el recorrido por las salas. Los estudiantes también fueron líderes-mediadores al interior de sus equipos.	Espacio: biblioteca Herramientas: Chatbot, Códigos QR, celulares, redes, WhatsApp, plataforma Wix.
Plataforma Wix	Bibliotecaria Docentes Estudiantes	En el aula las docentes acompañaron a sus alumnos en la participación en el foro en línea y en el uso de recursos educativos para el abordaje de la obra. La bibliotecaria cumplió el rol de moderadora de los comentarios del foro en línea.	Espacio: sincrónico (escuela) / asincrónico (sitio web) Herramienta: Plataforma Wix. Foro en línea. Recursos audiovisuales.
Focus group	Bibliotecaria Docentes Estudiantes	Co-mediación reflexiva entre los actores involucrados: análisis compartido de la experiencia, valoración de aprendizajes y propuestas de continuidad.	Espacio: biblioteca Herramienta: Plataforma Wix. Podcast.

A continuación, desarrollaremos las etapas de implementación describiendo los resultados para, posteriormente, realizar un análisis de cada etapa de acuerdo a los datos obtenidos.

5.3 Etapas de implementación

5.3.1-Diagnóstico inicial

En esta etapa se realizó un formulario para los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica N°2 de la localidad de Tandil, provincia de Buenos Aires, cuyas preguntas se encuentran en el

Anexo III. La institución es de gestión estatal y tiene una matrícula de 20 estudiantes, en su mayoría varones. El formulario que completó el grupo fue realizado en el contexto áulico junto a la docente del área de Prácticas del Lenguaje. Se pensó en primera instancia realizarlo en Google Forms, pero la docente consideró que los y las estudiantes no iban a comprometerse por fuera del aula para llenarlo, por lo que, finalmente, se realizó el cuestionario en papel.

El objetivo del mismo fue indagar, en primer lugar, acerca de los entornos personales de aprendizaje del grupo así como las tecnologías digitales que utilizan a diario y con qué fin; en segundo lugar, se indagó acerca de los recorridos lectores y el uso de tecnología como vía para el abordaje de lo literario en el aula y, finalmente, se indagó sobre el vínculo que mantienen actualmente con las bibliotecas populares de la localidad.

Los resultados del cuestionario arrojaron los siguientes datos:

Consultados por la forma en que acceden a la información que les interesa, el 80% del grupo respondió que utilizaban las aplicaciones de Instagram y Tik Tok para buscar información y como plataforma predominante YouTube. El 20% restante se dividió en otros canales de información más formales como blogs, wikis e incluso podcast especializados en un tema específico. Sin embargo, para compartir la información de interés hubo un acuerdo general en el uso del canal de mensajería instantánea WhatsApp. Por otra parte, al ser consultados por la posibilidad de generar contenidos, el número de respuestas fue mínimo y sólo seis estudiantes en total consideraron ser creadores de contenidos en plataformas, siendo uno el que aclaró que el tipo de contenido que generaba era de humor.

En relación a los recorridos lectores, las opiniones fueron divididas, sobre todo en relación a la preferencia por la lectura de clásicos sobre literatura contemporánea. Consultados por la implementación de celulares en el ámbito educativo, hubo un acuerdo generalizado por parte de los y las estudiantes quienes estuvieron a favor de su uso en el aula únicamente para la resolución de actividades en las diferentes materias.

En torno al conocimiento acerca de las bibliotecas populares de la localidad y el vínculo que mantienen actualmente con las mismas el 98% de los estudiantes afirmaron no mantener un vínculo estrecho con las bibliotecas populares e incluso la mayoría desconocía la especialización de esta Biblioteca así como también sus actividades y servicios. Un estudiante afirmó conocer una biblioteca popular cerca de su barrio, aunque mencionó no frecuentar el espacio y otro estudiante afirmó ser socio de la Sala Abierta de Lectura, aunque no recurría a la Institución desde su niñez.

Finalmente, en el sector de posibles sugerencias no hubo comentarios por parte del grupo.

5.3.2-Diseño de plataforma Wix “Alicia en el país de la transmedia”

En base a las respuestas obtenidas en el cuestionario inicial, se realizó el EVEA a utilizar de soporte para este proyecto en el sitio [Wix](https://www.wix.com), que es una herramienta utilizada para crear páginas web de manera dinámica e intuitiva. Wix no necesita de conocimientos previos en programación y el diseño por plantillas permite ajustar el contenido en diversos formatos que, dentro del ámbito educativo, pueden ir desde la creación de un aula virtual, la presentación en línea, una propuesta gamificada, un blog escolar o, como veremos en este apartado, una página web creada para un proyecto de lectura con foco en narrativas transmedia, cuya interfaz permite la participación asincrónica de los usuarios y la expansión de la narrativa en murales colaborativos

y otros productos multimediales.

La plataforma Wix también permite integrar otros elementos a través de un código html o por medio de una URL, como es el caso en nuestra página de un juego de trivia temático, un mural colaborativo en Padlet, el espacio de foro y la pestaña “Experiencias transmedia”, donde se recopilan las producciones o síntesis de la participación de los y las estudiantes en el proyecto. Estos elementos integrados en el sitio forman parte de lo que Boneau (2007) reconoce como “herramientas orientadas al aprendizaje”, en las que predominan aquellas relacionadas a la comunicación, ya sea de experiencias (foro) o de producciones (padlet). Por otro lado, en el caso de la pestaña “Experiencias transmedia”, algunos de los elementos que la componen se pueden clasificar como “herramientas orientadas a la productividad”, ya que uno de los soportes a la sindicación de los contenidos se puede observar en el Podcast “Madriguera poética”, cuyo canal de difusión es Spotify y está incrustado en la página a partir de un acceso por URL. En él se recopilan las producciones poéticas en audio realizadas por los y las estudiantes durante la visita escolar a la biblioteca.

A continuación, en la figura 2 se nos muestra la interfaz del sitio y en las figuras 3, 4 y 5 las formas en que se integran algunos elementos de la página.

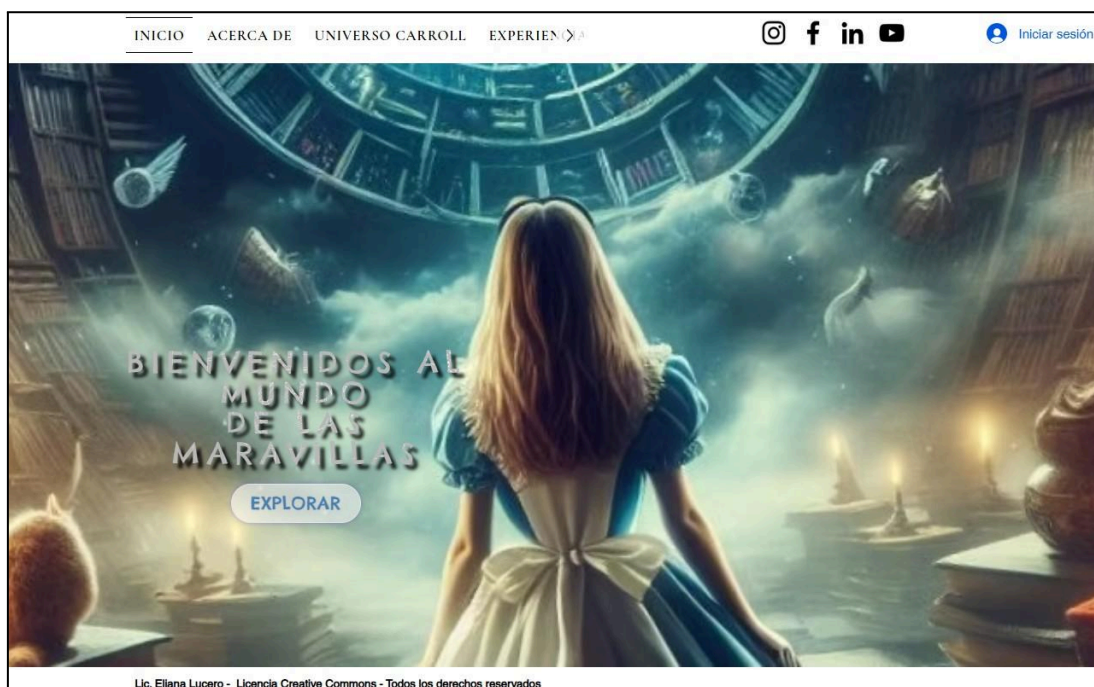


Figura 2. (arriba). Sitio web Alicia en el país de la transmedia



Figuras 3 y 4. (arriba). Trivia carrolliana con app Interacty y foro en línea con app Kialo.

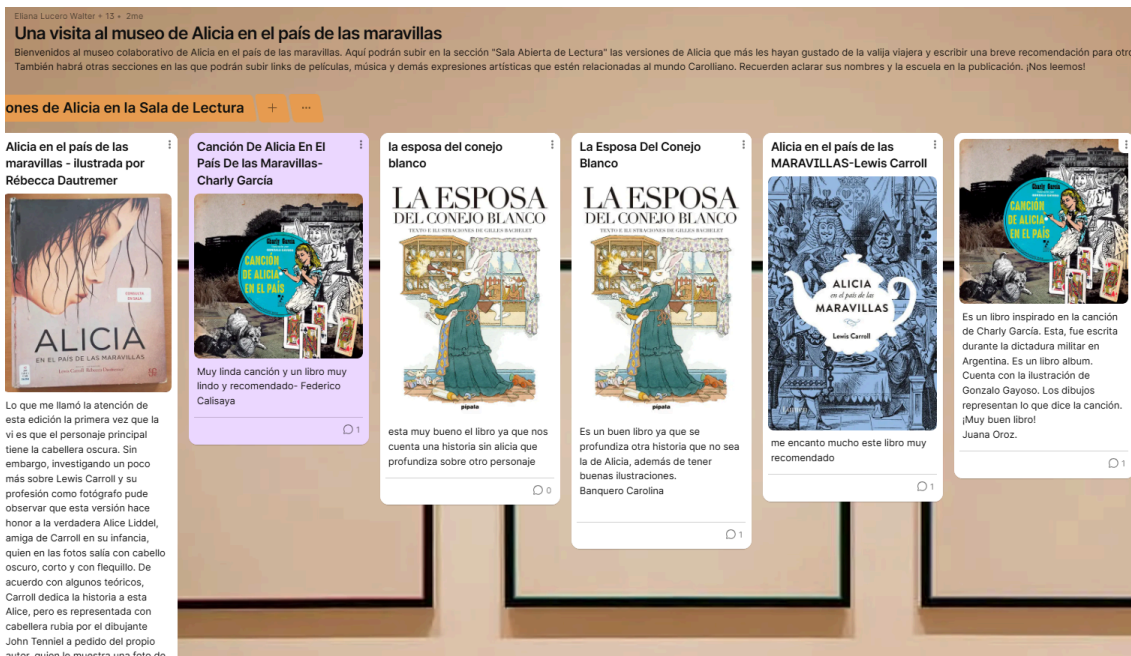


Figura 5. (arriba). Mural colaborativo con herramienta Padlet.

Como se puede observar en la figura 2, el sitio, al que podemos acceder a través de este [enlace](#), presenta una interfaz visualmente atractiva donde se nos muestra una imagen de fondo generada por inteligencia artificial en la que vemos al personaje de Alicia con una edad más cercana a la

adolescencia. La protagonista se encuentra de espaldas con su vestimenta característica y a su alrededor podemos notar que se halla en una especie de madriguera de conejo. A diferencia de la descrita en la versión original, simula ser una madriguera literaria, ya que hay libros y estanterías a su alrededor. En la barra superior del sitio podemos ver pestañas de navegación con diferentes funciones:

-Inicio: vuelve a la interfaz del sitio con el fondo de Alicia y tiene la opción de “explorar” para navegar por la propuesta inmersiva que se llevó a cabo con el primer grupo piloto. A través de esta opción se puede conocer el punto de partida de la narrativa inmersiva, los desafíos que tuvieron que atravesar los y las estudiantes durante la visita a la biblioteca y se pueden leer algunas producciones poéticas realizadas por ellos. La interfaz cuenta con códigos QR que invitan a quienes navegan por el sitio a escuchar los fragmentos que inspiraron cada uno de los escenarios propuestos durante la experiencia inmersiva.

-Acerca de: es una pestaña que fundamenta brevemente el proyecto mencionando a las narrativas transmedia como un componente clave para el diseño global del mismo.

-Universo Carroll: se compone de cuatro opciones cuyo propósito es profundizar sobre la vida y obra de Lewis Carroll y el legado cultural que se ha expandido hasta nuestros días. En “Biografía” se brinda información sobre la vida y obra del autor así como el contexto histórico de la época en la que vivió; en “Cultura Carroll” se invita a explorar sobre el legado de la novela en otras manifestaciones artísticas como el cine, la pintura, el dibujo y la música; en “Trivia carrolliana” se incita desde lo lúdico a probar los conocimientos adquiridos a través de un juego de preguntas y respuestas y, por último, en “Sabías qué?” se puede indagar aún más sobre datos curiosos acerca de la creación de “Alicia en el país de las maravillas” y “Alicia a través del espejo”, cuya información proviene de una versión de la obra con notas de Martín Gardner, un reconocido estudioso de la obra de Carroll.

- Experiencias transmedia: en esta sección se pueden ver las diversas expansiones narrativas del clásico que pudieron realizar los y las estudiantes de las instituciones educativas que visitaron la Sala Abierta de Lectura, entre las que se encuentran “Madriguera poética”, un podcast en Spotify que recopila las producciones poéticas que fueron grabadas durante la visita guiada a la biblioteca; “Viajeros literarios”, un link de acceso a las historias destacadas de Instagram donde los y las estudiantes compartieron sus experiencias en la madriguera literaria; “Alicia en el país de la transmedia”, un link de acceso al canal de Youtube institucional que reúne la síntesis de algunos de los encuentros con los grupos escolares; “Universo carrolliano”, un elemento incrustado que da acceso a un mural colaborativo en Padlet en el que los y las participantes nos dejan sus valoraciones acerca de las versiones de Alicia que llevaron en préstamo y que trabajaron con sus docentes en el aula y, por último, “Foro de clásicos”, una sección en la que quienes participaron de la propuesta nos cuentan su experiencia y nos recomiendan un clásico de la literatura universal que les gustaría que formase parte de una futura propuesta mediada por tecnologías.

-Foro: esta sección es una versión revisada y actualizada de la plataforma del sitio que se agregó después de utilizar el foro original en las pruebas piloto que se encuentra en la pestaña de navegación “Experiencias transmedia”. Retomaremos este punto en el apartado de conclusiones donde nos referiremos a los cambios previstos para futuras experiencias de narrativas

transmedia en la biblioteca popular.

En relación a las figuras 3, 4 y 5 podemos decir que todas han sido diseñadas utilizando otras herramientas y aplicaciones que luego fueron incrustadas por html y por URL al sitio en Wix para las pruebas piloto. En la figura 3 se utilizó [Kialo](#) que es una herramienta gratuita para generar debates sobre un tema. En la figura 4 el elemento incrustado (trivia carrolliana) pertenece al sitio [Interacty](#) que permite crear contenido interactivo para educadores y en la figura 5 se utilizó [Padlet](#) como herramienta versátil para compartir impresiones, experiencias e imágenes en un mural colaborativo. Todos los elementos incrustados no pueden reconectar con el sitio original a través de un botón de acceso, por lo que hay que abrir dos ventanas emergentes al mismo tiempo para poder volver al inicio de la página.

5.3.3-Experiencia inmersiva “Alicia en el país de la transmedia”

Escuelas participantes: EEST N°2 (gestión estatal), Colegio Nuestra Señora de Begoña (gestión privada) y Colegio San José (gestión semi-estatal). Las tres escuelas participaron en fechas diferentes de este encuentro que se detalla a continuación. Los y las estudiantes pertenecen a segundo año del nivel secundario.

El encuentro se realizó en el SUM “Ana Rodi de Laxalt” en planta alta dentro de la Biblioteca Popular Sala Abierta de Lectura. En una primera instancia, las sillas estaban dispuestas en semicírculo para los grupos pequeños como el de la EEST N°2, mientras que en el caso de los colegios de gestión semi-estatal y privada, cuya matrícula fue de 38 estudiantes por división, se les pidió que se sentaran en el suelo en alfombras. A continuación la bibliotecaria coordinadora les dio la bienvenida y se proyectó un [cortometraje](#) animado de Alicia realizado por el Estudio Walá (Junín, Buenos Aires) para sumergir al grupo en la narrativa del clásico. Una vez terminado el cortometraje se les preguntó si reconocían algunos elementos del clásico que se había proyectado y si habían tenido una aproximación al mismo en algún momento de su trayectoria como lectores.

Luego, se proyectó una fotografía en blanco y negro de las hermanas Lidell (fig. 6) y la coordinadora leyó en voz alta un poema introductorio a la edición de “Alicia en el país de las maravillas” de Lewis Carroll de la editorial Edelvives. El poema cuenta en versos la historia de cómo Lewis Carroll decide, en un paseo en bote por el río Támesis, contar la historia de Alicia en el país de las maravillas a las hermanas Lidell.



Fig. 6. Fotografía de las hermanas Lidell. Edith, Lorina y la pequeña Alice (der.)

Finalizada la lectura, se procedió a proyectar el [Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje \(EVEA\)](#) diseñado para esta propuesta en Wix en la sección “explorar”, en la que se puede ver a una Alicia adolescente generada con Inteligencia Artificial (IA) rodando en espiral. En este punto, se les explicó a los y las participantes que el famoso conejo blanco decidió cambiar de madriguera y que, con el fin de captar nuevos lectores, convirtió a la Sala Abierta de Lectura en una. De esta manera, el motivo de reunirlos fue que los participantes pudieran atravesar esta madriguera resolviendo diversos desafíos literarios. En la figura 7 se puede ver la interfaz de la pestaña “explorar”.

Hacia el final de la página se puede leer “Conocé las experiencias que vivieron nuestros primeros valientes” y hay un botón de “Explorar”. Esta sección no sólo sumerge a los grupos en la narrativa haciéndolos parte de un juego donde asumen un rol sino también recopila imágenes del primer grupo piloto que sirvió de ejemplo para mostrar a los demás estudiantes que otros lectores corrieron la misma suerte.

En la madriguera del conejo...

Quando Alicia entra al país de las maravillas por primera vez lo hace persiguiendo al famoso conejo blanco, servidor de la malvada Reina de corazones. Algunos recordarán las aventuras y seguramente a peculiares personajes de ese viaje que emprendió Alicia siendo muy pequeña. De lo que estamos seguros es que no quiso contar a nadie qué había visto en ese lugar. Por tanto, cuando despierta al lado de su hermana mayor sólo atina a mencionar que todo lo que ha vivido ha sido producto de un sueño.

Pero si realmente ha sido un sueño...¿Por qué decidió un tiempo después atravesar el espejo y volver a ese mundo tan maravilloso? ¿Será que en aquel lugar Alicia pudo sentirse cómoda siendo quién es? ¿Qué experiencias crees que hubiera compartido si hubiese nacido en una época como la nuestra?

A través del espejo y lo que los viajeros encontrarán allí...

La historia de Alicia fue recopilada por Lewis Carroll hace muchísimos años. En su época fue un libro tan famoso que hasta tuvo que hacer una versión para niños de 3 años. Sin embargo, como todo clásico de la literatura, cuanto más pasa el tiempo más se distancian estas historias de sus lectores. Es por eso que cada tanto, el famoso conejo blanco cambia de madriguera y decide aparecérsele a un lector para que, como Alicia, transite el mundo de las maravillas y todas las aventuras que allí le esperan. Eso sí, la condición para salir es convencer a otros de entrar también.

Dicen las malas lenguas que hace poco hizo una madriguera en nuestra biblioteca, la Sala Abierta de Lectura, y se le apareció a una de nuestras bibliotecarias. Como no queremos que viaje sola decidimos reunir a un ejército de lectores y convertirlos en los cronistas de esta experiencia al país de las maravillas.

Conocé las experiencias que vivieron nuestros primeros valientes... **Explorar**

Fig. 7. (arriba). Pestaña “Explorar”

Como muestra la figura 7 se planteó el objetivo del encuentro que fue convencer a otros lectores de entrar a esta madriguera (la biblioteca) expandiendo el clásico de una manera creativa y original a través de diferentes medios.

Una vez proyectada la plataforma, la coordinadora les explicó que para emprender el viaje era necesario tener un guía y les repartió un pasaje de boleto (fig. 8) en papel que, al ser de colores diferentes, organizó a los y las estudiantes en pequeños grupos para comenzar la experiencia en la planta baja de la biblioteca. Cada grupo tuvo que pensar un nombre que hiciera referencia a algún personaje de la novela y, luego, activar su pasaje escaneando el QR inscripto en él. Este les permitió acceder a un chatbot diseñado con la herramienta [Landbot](#) en el que aparecía el conejo blanco en línea para guiarlos durante la experiencia.

En cada uno de los desafíos propuestos, el rol de las docentes fue el de acompañar y asistir a sus estudiantes en la resolución de los desafíos si fuese necesario. Por otro lado, los y las estudiantes debieron interactuar con el celular en mano, por lo que se dividieron los roles entre quienes mantenían el chatbot abierto, quienes utilizaban los celulares para escanear, para grabar o fotografiar, y quienes mantenían la plataforma web (EVEA) para jugar la trivía y resolver el desafío final, como podemos ver en las figuras 9, 10 y 11.

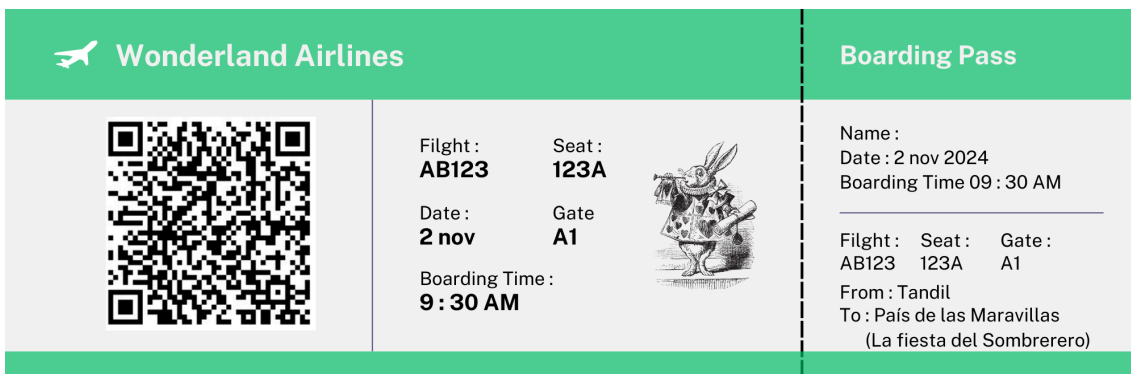
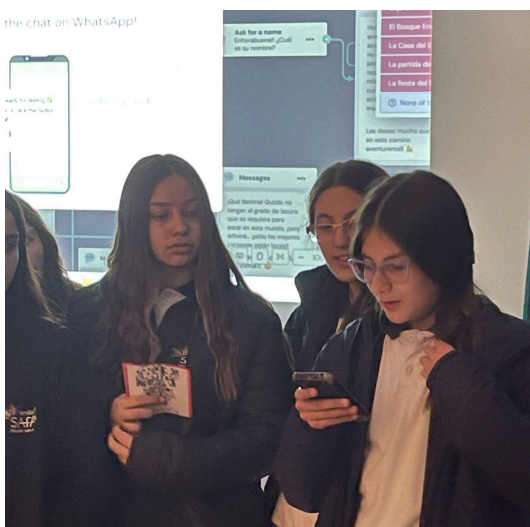


Fig. 8. Pasaje de avión con QR.

A la derecha inferior hay una indicación sobre el lugar desde el que han partido (Tandil) y hacia dónde se dirigen (País de las maravillas). En paréntesis se les aclaraba el primer desafío que era el punto de partida de la aventura. En este caso, la fiesta del sombrero. Escaneando el Código QR se activa el mismo.

Figuras. 9 y 10. (abajo). Estudiantes interactuando con el celular en el chatbot y con la plataforma web abierta.



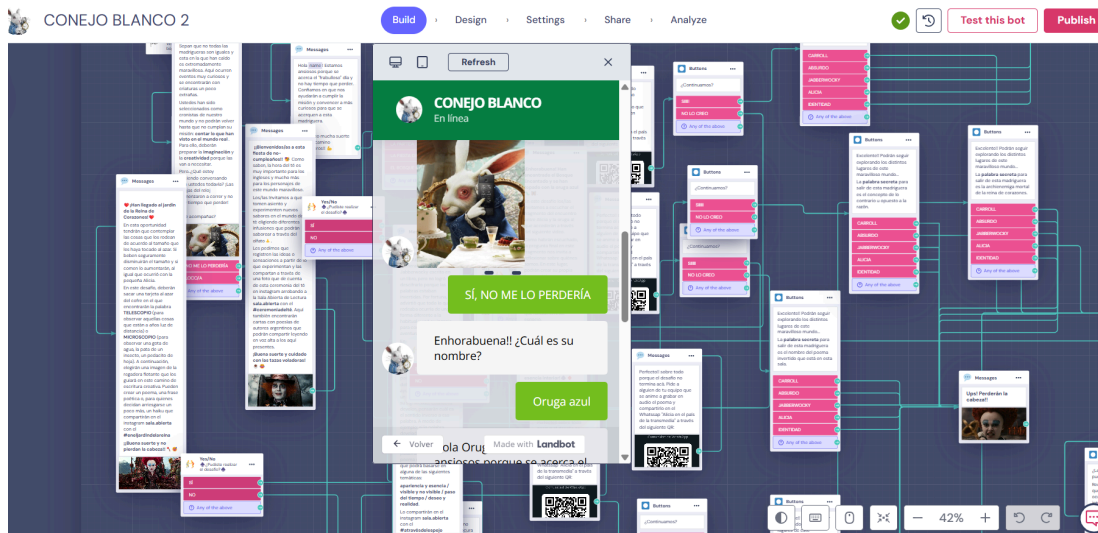


Fig. 11 (arriba). Plataforma Landbot con los enlaces comunicacionales y el chatbot de prueba.

Con respecto al sitio Landbot podemos decir que se trata de un chatbot creado con Inteligencia Artificial (IA) que permite generar experiencias conversacionales de una manera intuitiva. En este caso, el generador se realizó para que simule una conversación por WhatsApp con el conejo blanco que, al igual que ocurre en la novela, es quien guió a los grupos a recorrer los diferentes sectores de la biblioteca, empezando por el lugar que les tocó al azar en el boleto entregado. La interfaz del chatbot contó con preguntas, palabras clave para completar y opciones para elegir y redirigir a los y las participantes durante la experiencia que tuvo una duración de 1 hora y media. Cada una de las puertas elegidas en el chatbot condujo a los grupos a salas inmersivas donde se encontraron con propuestas de lectura y escritura creativa inspiradas en escenas icónicas de la obra *Alicia en el país de las maravillas* y *Alicia a través del espejo*. Las salas fueron cinco en total y los y las participantes debieron leer, escribir, compartir con otros y/o escuchar a través de diferentes medios y plataformas. Cada sala propuso una inmersión al clásico desde una conexión con el género poético, predominante en la narrativa carrolliana. A continuación mostraremos brevemente las diferentes salas que conformaron el ambiente de lectura inmersivo.

Sala inmersiva “Los consejos de la oruga”



La sala corresponde a la opción “Bosque Encantado” en el chatbot y en este desafío se invitó a los y las participantes a escuchar en audio el fragmento del encuentro entre Alicia y la oruga de la primera parte de la novela al que accedieron a través de un código QR. La pregunta final de la oruga a Alicia en dicho audio es “¿quién eres tú?”, por tanto debieron pensar una frase poética individual o colectiva que respondiese a la pregunta. Podían inspirarse escuchando otros poemas de poetas latinoamericanos que giraban en torno a la identidad, cuya selección habitaba dicho espacio y cada grupo podía acceder a escuchar las voces de autores nacionales que reflexionaban en sus escritos sobre el ser y la búsqueda de la identidad. El ambiente se pensó desde un primer momento con luz negra y detalles en flúor para generar un encuentro más íntimo como el que la protagonista vive en la ficción.

Las producciones finales fueron compartidas en audio a la comunidad de WhatsApp “Alicia en el país de la transmedia” creada especialmente para esta experiencia.

Sala inmersiva “Jaque a la reina”



La sala corresponde a la opción “La partida de ajedrez” en el chatbot y en este desafío se invitó a los y las participantes a jugar una partida de ajedrez convirtiéndose en los peones de Alicia contra las piezas manipuladas por la Reina de Corazones. El fragmento que inspiró este ambiente de lectura corresponde a la segunda novela de Carroll donde todo el argumento gira en torno a representar metafóricamente la vida como una gran partida de ajedrez. Para ello, se les pidió al grupo que leyeran las instrucciones sobre cómo desempeñarse en este juego que, al igual que la versión original, mantuvo los movimientos de los peones con ligeros cambios que proponían el uso creativo de la imaginación. De esta manera, cada grupo tomaba una pieza blanca de los peones y podía dar dos pasos hacia adelante en la primera jugada con la posibilidad de “comer” en diagonal una de las piezas de la Reina de Corazones.

Las piezas de la Reina estaban formadas por palabras al azar colocadas en su base y, en algunos casos, por códigos QR que debían escanear. Cada uno de los códigos redirigía a los y las participantes a un poema de autor, cuya composición revelaba una palabra clave. En este punto, cada grupo tenía la posibilidad de realizar tres jugadas de manera colectiva y encontrar como

máximo tres palabras con las que debían componer su poema en torno a la temática del juego, del destino o del ajedrez. Las producciones fueron compartidas en audio a la comunidad de WhatsApp creada para esta experiencia y subidos a Instagram con el hashtag #jaquealareina y el arroba a la cuenta de la biblioteca.

Como podemos observar en las fotos, el cambio en los espacios de este desafío tuvo relación con la matrícula de cada uno de los grupos de las escuelas participantes.

Sala inmersiva “Poética del té”

Esta sala corresponde a la opción “La fiesta del sombrero” en el chatbot y se invitó a los grupos a experimentar con lo poético desde lo sensorial, conectando con el sentido del olfato ante diferentes tipos de té en la mesa del Sombrero Loco. En este ambiente registraron ideas y/o sensaciones a partir de lo que experimentaron. Podían inspirarse en torno a preguntas y poesías puestas en la mesa, cuyas cartas pertenecían al juego literario “Poética del té” de la editorial Tinkuy. Algunas producciones fueron grabadas en video y otras en audio y se compartieron en la comunidad de WhatsApp. También se subieron fotos al Instagram con el hashtag #ceremoniadelté y el arroba al Instagram de la Biblioteca.



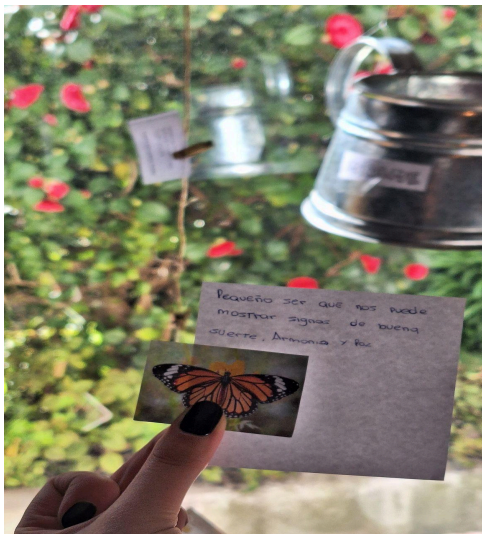
Sala inmersiva “Haikuscopio del jardín”

Esta sala corresponde a la opción “El jardín de la Reina” y en esta oportunidad los y las estudiantes tuvieron que contemplar las cosas a su alrededor de acuerdo a una perspectiva dada. En este caso, el ambiente de lectura se generó en torno a los cambios de tamaño que Alicia experimenta a lo largo de la novela y que, en este caso, sirvieron de excusa para jugar con las diferentes perspectivas con las que se pueden observar los objetos con el fin de crear una poesía. En una primera instancia, cada grupo tuvo que tomar una tarjeta del cofre, cuya palabra al azar podía ser TELESCOPIO, que les permitiría observar aquellas cosas que están a años luz de distancia, o MICROSCOPIO, para tener una mirada más cercana sobre los objetos. A

continuación, tomaron una imagen al azar que se encontraba dentro de una regadera flotante y, con imagen y perspectiva en mano, debían crear un haiku o una poesía breve.



Las producciones se compartieron en audio en la comunidad de WhatsApp de la experiencia, aunque los registros en papel se colgaron bajo los árboles del patio de la biblioteca como así también en un espiral de hojas que se hallaba en el hall de la Biblioteca. En las imágenes se puede observar que este espacio fue rediseñado de acuerdo a las diversas fechas en las que concurrieron los grupos. En invierno se armó en el SUM de planta baja, mientras que en primavera, con un clima más cálido, funcionó en el patio externo.



Sala inmersiva “A través del espejo”

Esta sala corresponde a la opción “La Casa del Espejo” y tiene relación con la segunda parte de la novela, cuando Alicia decide volver al país de las maravillas y al cruzar el espejo encuentra que todos los objetos e incluso el poema de Jabberwocky están al revés. En esta oportunidad, los y las estudiantes tuvieron que contemplar las palabras que estaban en reversa y utilizar los celulares y/o los espejos a su alrededor para poder encontrar su significado real. Una vez elegidas tres o cuatro palabras tuvieron que jugar con la palabra pensando en cómo sería su antónimo. Por ejemplo, si la palabra encontrada fue LUZ, usaron la palabra opuesta, OSCURIDAD, para crear el poema. De esta manera, las creaciones implicaban un juego de palabras con el recurso de la antítesis.

Las producciones fueron compartidas en imágenes en historias de Instagram con el hashtag #enlacasadespejo y el arroba a la biblioteca. Los audios se enviaron a la comunidad del WhatsApp de la experiencia.

Es importante aclarar que al finalizar cada uno de los desafíos los y las estudiantes debieron jugar una trivía que se encontraba en la plataforma web. Al ganar la trivía la coordinadora les



decía la palabra clave para desbloquear el chatbot y seguir jugando en otro espacio.

Finalmente, en el cierre de cada encuentro con las diferentes instituciones se compartieron las impresiones de la experiencia, donde se habilitó la palabra tanto a docentes como a estudiantes para poder dar sus impresiones acerca de lo experimentado en esta instancia. Finalmente, la coordinadora les explicó tanto a docentes como a alumnos de qué manera utilizar la plataforma web para participar del mural colaborativo comentando los diversos ejemplares llevados en el marco del servicio de préstamo de valijas viajeras. También se les indicó cómo participar en el foro para compartir su experiencia durante este encuentro y dejar una sugerencia como lectores para el abordaje de un próximo clásico de la literatura universal que quisieran que estuviera mediado por tecnologías. Esta última intervención dio la pauta para la mediación acordada con las docentes en el trabajo con la plataforma en el contexto de aula.

-Semana de trabajo asincrónico en la plataforma web: en esta etapa los y las estudiantes tuvieron que realizar algunas actividades en la plataforma. Por un lado, debieron interactuar en el mural colaborativo con el fin de intercambiar puntos de vista acerca de las ediciones de la novela y las reescrituras del clásico realizadas por otros autores que pertenecían a los libros llevados en la valija viajera. Por otro lado, tuvieron que entrar al foro en línea y comentar acerca de su paso por la experiencia inmersiva en la Biblioteca así como recomendar un nuevo clásico que quisieran que estuviera mediado por tecnologías digitales. A continuación se muestran algunos comentarios realizados por estudiantes en el foro en línea.

La mejor sala de toda era la de "Bosque encantado" ya que era una sala media oscura y silenciosa y te podías concentrar mejor para buscar libros o para leer, también me gustó la sala de "Poética del te " ya que era muy espaciosa y tenía muchos libros y espacio para poder leer tranquilo y buscar libros tranquilos muchas gracias por resibirnos.

Mi opinión: esta sala de lectura fue una idea interesante para mi, ya que es algo que no había hecho hace mucho. Las salas de interacción con los adolescentes ayuda mucho a la formación de la etapa adolescente. Soy estudiante de la tec2 y me gustaría una propuesta con Willy Wonka y la fábrica de chocolates. El libro me gustó al igual que sus adaptaciones.

La verdad muy buena, me fasino y puede conectar a chicos con la biblio y hacer juegos como estos viendo libros clásicos están muy buenos. Como una idea sugiero encerrar a un grupo en una sala y que tengan que descubrir pistas para poder escapar. tec2, me gustaría Pinocho.

Estuvo buena la experiencia porque fue muy interactiva. La Sala que más me gustó fue la Sala de El bosque encantado. Me gustaría que el próximo clásico sea caperucita Roja en todas las versiones.



estuvo muy bueno, mi sala favorita fue la del bosque encantado. Me gustaría que hagan temática de frankenstein o peter pan.



La experiencia estuvo buena porque era muy interactiva



La experiencia estuvo entretenida, al poder interactuar con las actividades propuestas y también usar la tecnología para aprender sobre el clásico y compartir lo realizado.



Fue muy interactiva. Me gustó mucho la sala del bosque encantado.



Estuvo entretenido, ya que aprendimos y a la vez nos divertimos



Estuvo buena la propuesta, muy dinámica y divertida, además de ser atrapante. Creo que mejoras no hay ninguna o sea, está muy buena la dinámica así que no necesita mejoras. Un clásico que recomiendo es Romeo y Julieta. Alumno técnica 2



Fue una gran experiencia me encantó como estaba decorado y el ambiente también como estaban con vos y te ayudaban, a mi me gustó mucho el espacio de el consejo y a mi me gustaría que hagan algo igual con el principio



Estuvo muy buena la experiencia, me gustó mucho la Sala de el bosque encantado y estuvo buena la propuesta. El próximos clásico me gustaría que sea El Principito, alumnas de Begoña



Estuvo bueno e interesante, muy linda experiencia y me gustaria el proximi clasico estaria bueno que sea el principito



Estuvo muy bueno y entretenido las salas re producidas y re divertido además encontramos varios libros que estábamos buscando con unas amigas y los pudimos leer por un rato(heartsopper) recomiendo Romeo y Julieta San José

En esta etapa, tal como vemos en el esquema de co-mediación, las docentes tuvieron que coordinar la experiencia de navegación junto a sus estudiantes para asistirlos en lo que se les solicitaba (foro en línea, mural colaborativo, escritura de reseña), remarcando además la importancia de que pudieran participar de estas instancias formativas que, luego, serían retomadas en la visita a la biblioteca para el focus group.

5.3.4-Instancia de Focus Group y diálogo con los y las participantes de la propuesta

La implementación del esquema de co-mediación en esta instancia resultó clave para consolidar el trabajo articulado entre los diferentes actores de la propuesta. La colaboración entre bibliotecarias, docentes y estudiantes permitió sostener una dinámica fluida entre los espacios formales y no formales, garantizando la continuidad pedagógica de las actividades y la integración de los lenguajes digitales. Esta red de mediadores favoreció la construcción de un clima participativo y reflexivo, donde las decisiones compartidas potenciaron la creatividad y la apropiación de las tecnologías por parte de los adolescentes.

De esta manera, tanto la instancia de focus group como la de encuentro de cierre de la experiencia inmersiva dieron inicio con la coordinación de la bibliotecaria, quien retomó tanto las respuestas obtenidas en el diagnóstico previo con los y las estudiantes de la EEST N.º 2 y los diálogos mantenidos con estudiantes y docentes de las escuelas participantes. Este relevamiento

no sólo permitió corroborar las conceptualizaciones sobre las ventajas de generar ambientes de lectura mediados por tecnologías digitales que promuevan prácticas de lectura y escritura contextualizadas, sino que además puso en evidencia las potencialidades y desafíos de la articulación entre escuela y biblioteca. En el caso de la Escuela Secundaria Técnica N° 2, el grupo participó de una instancia de Focus Group dividida en dos momentos: por un lado, la navegación de la plataforma web para observar la narrativa expandida producida por los y las estudiantes a lo largo de la propuesta; por otro lado, el análisis de las respuestas al cuestionario de diagnóstico, cuya desgrabación completa se encuentra en el Anexo IV.

Consultados sobre la navegabilidad de la página, manifestaron que si bien la consideraban sencilla, tuvieron dificultades para encontrar el mural colaborativo e interactuar con él. Al proyectar la plataforma durante el encuentro, se evidenció que esta no había sido explorada en su totalidad junto a su docente, lo que generó sorpresa en el grupo al descubrir detalles que no habían advertido previamente. Este momento propició el reconocimiento de sus propias producciones, al verse reflejados en imágenes de la plataforma y poder leer en voz alta sus poemas frente a sus pares, visibilizando así sus autorías. Ante esta situación, la docente reconoció no haber podido explorar todas las secciones de la plataforma por falta de tiempo, pero al hacerlo en este encuentro, valoró el potencial educativo de las producciones para abordar este clásico literario. Una situación similar se replicó en las otras escuelas participantes, donde la mayor participación se evidenció en el foro en línea, pero no así en el Padlet, a pesar de que podían subir una producción de manera colectiva.

Durante el debate sobre los escenarios inmersivos, la docente mencionó que las propuestas del ajedrez poético y el encuentro entre Alicia y la oruga en la sala “Bosque Encantado” fueron las más significativas, aunque admitió haber tenido dificultades iniciales para comprender la dinámica del ajedrez. Por esta razón, ante la risa del grupo que daba cuenta de las dificultades que su docente junto a otra colega habían tenido en este espacio, afirmó que se quedó por más tiempo de lo previsto para poder resolver el desafío. En ese marco de distensión, la directora de la Biblioteca intervino y alentó al grupo que también la acompañó a compartir su experiencia con el ajedrez poético. Un estudiante relató que, a diferencia de su profesora, a ellos no les había resultado tan difícil la dinámica del juego, ya que se organizaron por roles: algunos escaneaban los códigos QR, otros leían los poemas en voz alta y hubo quienes manipulaban las piezas del ajedrez mientras tomaban notas para la creación colectiva del poema. A nivel general, durante las experiencias inmersivas de las tres escuelas participantes, se observó que ante una consigna de escritura algunos equipos utilizaron papel como borrador, mientras que otros tomaron notas en sus celulares hasta obtener la versión definitiva de su poema para poder compartirlo en redes.

En cuanto a las producciones del grupo de la Escuela Técnica, los y las estudiantes pudieron reconocer sus propios poemas, que figuraban en la plataforma como anónimos, y, en algunos casos, se animaron a leerlos en voz alta, revelando la identidad de esas voces. Ante esto, la docente valoró la profundidad de las poesías escritas ante la consigna “¿Quiénes somos?”, surgidas tras el paso por el Bosque Encantado, y afirmó que en su grupo se daba cuenta que había “poetas ocultos”, a quienes animó a identificarse. En el mismo sentido, al cierre de los encuentros con las demás escuelas, fue notorio el entusiasmo de los líderes de cada grupo, quienes decidieron compartir espontáneamente las producciones poéticas generadas desde lo colectivo. Muchos de ellos habían guardado capturas en sus celulares y otros recurrieron al

grupo de WhatsApp creado para la experiencia para encontrar su producción. De esta manera, hubo quienes se animaron a leer en voz alta, mientras que otros prefirieron reproducir el audio enviado con su poema, despertando el interés de sus docentes.

En relación con las diversas expansiones de la narrativa de *Alicia* en el EVEA, tales como el podcast “Madriguera poética”, las historias destacadas en Instagram “Viajeros literarios”, el canal de YouTube con la síntesis de la experiencia y el Padlet colaborativo, el grupo de la secundaria técnica pudo dimensionar en el Focus Group cómo sus creaciones formaban parte del universo carrolliano. Esta situación también fue reveladora para quienes no habían estado presentes en el primer encuentro. Ante la proyección en pantalla grande de la sección “Viajeros literarios”, un alumno reconoció como propia una fotografía subida al sitio y la coordinadora confirmó su autoría. A su vez, identificaron el “detrás de escena” de esa imagen entre las historias destacadas de la cuenta institucional de la Biblioteca, confirmando que toda la experiencia vivida durante el encuentro formaba parte también de las redes sociales institucionales.

Ante este panorama, la docente del grupo explicó que, al elegir otros caminos de navegación dentro de la plataforma, no había accedido previamente a la sección que se estaba proyectando en ese momento. Sin embargo, a diferencia de las demás escuelas participantes, este grupo sí frecuentó el Padlet, donde se les había propuesto seleccionar una versión de *Alicia* incluida en la valija viajera de la biblioteca y publicar una reseña breve a modo de comentario. Si bien hubo un estudiante que expresó su preocupación por la posibilidad de que sus comentarios al participar de la plataforma fueran eliminados por otros, dado que el acceso era abierto, eligió resguardar su participación tomando una captura de su escrito para subirla al aula virtual. Ante esta situación, la coordinadora le aclaró que la configuración abierta de esta plataforma se pensó desde una primera instancia para facilitar el acceso a la misma sin necesidad de logueo, aunque era consciente de los peligros que podía generar dejar a todos como editores del mural. A pesar de esta situación, la mayoría de los que pudieron participar lo hicieron sin inconvenientes e indicaron no conocer muchas de las ediciones disponibles en préstamo. Es por esta razón que en el mural colaborativo destacaron aquellas versiones que les resultaron innovadoras sobre el clásico, entre las que podemos mencionar: *La esposa del conejo blanco* (libro-álbum de Bachelet), la edición *Alicia en el país de las maravillas* edición carrusel tridimensional de la editorial Edelvives, y *La canción de Alicia en el país* de Charly García (La Marca Editora). Algunos incluso se animaron a comentar en el mural sobre otras ediciones de *Alicia* no incluidas en la valija viajera, pero que formaban parte de sus bibliotecas personales.

Al leer algunas reseñas en voz alta, una alumna valoró el enfoque del libro de Bachelet por ofrecer otra mirada sobre el conejo blanco en una reescritura alternativa. Del mismo modo, la edición de la obra en formato carrusel fue destacada como novedosa por su formato libro-objeto. En relación a este ejemplar, la docente, por su parte, comentó que en el aula analizaron cada detalle de su estructura tridimensional y prestaron atención a la selección de escenas que se decidieron adaptar para poder realizarlo. Respecto a *La canción de Alicia en el país*, se interesaron por su referencia a la dictadura militar y varios estudiantes, al desconocer que la versión provenía de una canción, decidieron buscar más información en internet descubriendo que el libro se basa en una obra del rock nacional. En ese momento, la coordinadora les explicó que esta edición no sólo era especial por la intertextualidad que se da entre la canción de Charly

García y la obra de Carroll sino porque forma parte de una colección conmemorativa que adapta canciones emblemáticas del rock nacional a formato libro-álbum para tener llegada a un público infanto-juvenil.

Por otro lado, también se indagó sobre las repercusiones posteriores al primer encuentro, en particular sobre la interacción en el aula con quienes no pudieron asistir. La docente comentó que trabajaron todos con la valija viajera sobre las adaptaciones, los diversos idiomas, los distintos formatos, las edades recomendadas y, sobre todo, los estilos de los ilustradores. Al mencionar el ámbito de la ilustración, un estudiante destacó que la edición ilustrada por Rébecca Dautremier rompía completamente con el estereotipo habitual del personaje mostrando una versión de la protagonista más fiel a la verdadera Alice Liddel de las fotografías de época.

Finalmente, se les presentó el video de síntesis de la experiencia, disponible en el canal de YouTube. Los y las estudiantes se mostraron sorprendidos/as al reconocerse en los escenarios registrados, reaccionando con risas y aplausos al finalizar la proyección. Esto favoreció un clima más distendido, ideal para la última etapa: la escucha del podcast *Madriguera poética* en la plataforma Spotify. Al reconocer sus voces convertidas en episodios, no sólo se sorprendieron sino que además descubrieron que sus producciones formaban parte de una reescritura que dialogaba directamente con el clásico. Algunos se identificaron en los poemas anónimos y otros rieron cómplices, reconociendo sin revelar la identidad de los autores. La docente felicitó al grupo por su participación y expresó su emoción al escuchar también su propia voz en el poema correspondiente al ajedrez poético, cuyo episodio no había escuchado previamente. En el caso de las escuelas participantes a quienes se les envió el episodio por intermedio de su docente y a través de la comunidad de WhatsApp la recepción también no tardó en llegar y fueron ellas quienes comentaron la sorpresa que ocasionó en ambos grupos poder reconocer que sus poemas colectivos se entrelazan de manera original con episodios de la novela generando una reescritura subjetiva del clásico. En el caso del Colegio Nuestra Señora de Begonia el episodio formó parte además de un cierre de actividades en torno a la obra cuya articulación no sólo se llevó a cabo con la Biblioteca Sala Abierta de Lectura sino con el nivel primario de su comunidad educativa en una propuesta institucional de carácter anual.

5.2.5-Evaluación de la experiencia

En este punto se tuvieron en cuenta diversos criterios para el análisis de la experiencia a nivel general que se explicitan a continuación y que se desarrollan con mayor profundidad en el apartado 5.6 Análisis de los resultados:

- el trabajo articulado con las instituciones educativas del nivel secundario;
- la participación de los grupos en las actividades de la plataforma web;
- las respuestas en las instancias de cuestionario, focus group y de cierre de los encuentros en la biblioteca;
- las observaciones durante el encuentro inmersivo en la biblioteca en torno a la dinámica en equipos, la participación en las propuestas, el manejo de las tecnologías y aplicaciones utilizadas, el grado de interés demostrado, el acercamiento al clásico elegido.
- la validación técnica de la plataforma web.

5.3 Análisis de los resultados

A continuación se detalla el análisis de los datos obtenidos:

Análisis del cuestionario realizado por los y las estudiantes de la EEST N°2 previo a la participación en la propuesta.

En primer lugar, el haber realizado un cuestionario en formato papel y no mediante un formulario en línea fue, desde un primer momento, un indicador de un posible rechazo a las tecnologías por parte del grupo, sin embargo, los datos obtenidos en el mismo demostraron lo contrario, ya que al analizar las respuestas sobre los entornos personales de aprendizaje de los y las estudiantes notamos un uso de las tecnologías no sólo con fines recreativos sino también educativos. Sumado a esto, hay una mirada positiva del uso de las tecnologías, en particular de los celulares, con una cierta responsabilidad en el aula, ya que en muchas de las respuestas advertimos que los y las estudiantes habilitaban “el uso pedagógico” de los mismos como lo habitual.

Descartada la idea de un posible rechazo de las tecnologías por parte del grupo, indagamos un poco más en la posibilidad de que la docente a cargo pudiera temer su aplicación en el aula o en otros contextos como la biblioteca. Al ser consultada por la preferencia de un cuestionario en papel mencionó que “iba a resultarles más sencillo” y prefería que lo realicen durante su clase porque de esta manera “podía comprobar que realmente lo completaran”, revelando una perspectiva enfocada en la facilidad de gestión y control que demuestra que aún existen tensiones ligadas relacionadas a la implementación de las tecnologías en el aula prefiriendo lo analógico sin considerar el equilibrio que se puede lograr en la combinación de ambas prácticas, como plantea Cerrillo (2016). Asimismo, podemos observar que la docente por medio de supuestos previos impone una barrera que le impide, al menos desde un inicio, conocer las formas de aprendizaje informal con las que operan sus estudiantes así como los lenguajes que les resultan más significativos para la apropiación de los mismos, tal como plantea Davini (2016).

En este punto, también podemos vincular esta postura de la docente con el concepto de vacío pedagógico propuesto por Maggio (2012), quien afirma que este se produce cuando los educadores no logran reconocer las formas en que sus estudiantes procesan actualmente el conocimiento y aprenden en la cultura digital. Esta falta de reconocimiento de los saberes en torno a las tecnologías que los y las estudiantes ya dominan obligan a seguir optando por estrategias familiares que, si bien son funcionales, no se adaptan a las dinámicas de las nuevas culturas participativas ni potencian el desarrollo de nuevas habilidades digitales. Por otro lado, la docente, aunque abierta a las posibilidades de participación que brinda un proyecto de lectura mediado por tecnologías en entornos educativos no formales, manifestó preocupación por el uso de celulares ante políticas restrictivas de la institución a la que pertenece, ya que esta no los habilita en las aulas debido a reiterados casos de bullying y ludopatía. Teniendo en cuenta este panorama y, a pesar de haber llegado a un acuerdo entre biblioteca e institución en el uso de notebooks en el aula para la navegación del EVEA, podemos observar que esta situación pone de manifiesto cómo las decisiones pedagógicas y tecnológicas pueden verse superpuestas por preocupaciones de seguridad y bienestar estudiantil, lo cual es un aspecto relevante a considerar a futuro en el diseño de políticas educativas inclusivas y más seguras.

En este escenario, podemos decir que lo que ocurre puertas adentro de esta institución educativa genera también un vacío cultural (Maggio, 2012), ya que se opta por una prohibición generalizada en lugar de una mediación pedagógica que aborde los riesgos y potencie las oportunidades de las tecnologías, lo que ocasiona una brecha entre la cultura escolar, más cercana en este caso al mundo de los adultos, y la cultura digital, propia de los jóvenes. Esto último entra en correlación con las respuestas que los y las estudiantes proporcionaron en relación a la forma pasiva con la que suelen utilizar las plataformas audiovisuales a su alcance dentro de sus entornos personales de aprendizaje. Ello no hace más que evidenciar, retomando a Davini (2016), que existen limitaciones no solo por parte de los docentes, sino de toda la comunidad educativa, que impiden cuestionar los supuestos previos acerca de los peligros en el uso de las tecnologías en el contexto áulico, los cuales, en este caso, suponen el todo a partir de una de sus partes. Como consecuencia de esto, la baja producción de contenido manifestada en las encuestas reveló una limitada apropiación crítica y creativa de las tecnologías que - bajo nuevas perspectivas - podría leerse en clave de oportunidad para potenciar el interés y la participación activa del alumnado. Creemos que sin este cambio caeríamos ante lo que Maggio (2012) denomina un vacío pedagógico, producto de prácticas descontextualizadas o poco significativas para los y las estudiantes.

Finalmente, en relación al vínculo que mantiene el sector adolescente con las bibliotecas populares, fue notoria la carencia de lazos con estos espacios a los que caracterizaron como ajenos, innecesarios e incluso anacrónicos, lo que revela claramente una falta de articulación habitual entre los sistemas educativos formales y no formales para el desarrollo de propuestas de acercamiento a lo literario por fuera de los muros escolares.

Análisis del uso de la plataforma EVEA en Wix

La posibilidad de poder contar con una plataforma educativa de apoyo para las docentes en el trabajo asincrónico requirió de orientaciones e instancias de diálogo continuas con ellas. El medio de comunicación que prefirieron utilizar fue el WhatsApp y, en menor medida, el diálogo presencial en la Biblioteca. En este sentido, en base a la observación de la participación en la plataforma por parte de los y las estudiantes y el diálogo con las docentes pudimos dar cuenta de las potencialidades y las dificultades en relación al uso del EVEA diseñado que detallaremos a continuación.

Entre las ventajas que manifestaron observar en relación al sitio mencionaron la navegación de la web, el contenido y el diseño. En una primera instancia, el diseño en la web les resultó atractivo para ellas pero también para sus estudiantes, quienes navegaron de manera intuitiva por la plataforma. Este aspecto evidencia la importancia de los entornos que promueven una experiencia de usuario accesible y significativa, en línea con lo que Maggio (2012) denomina mediaciones pedagógicas que amplían las posibilidades de aprendizaje al integrar las tecnologías de modo creativo y contextualizado.

Otro aspecto que se consideró ventajoso por las docentes fue la posibilidad de visualizar el sitio tanto en dispositivos móviles como en computadoras portátiles, así como de embeberlo en otras plataformas educativas, tales como Google Classroom - opción utilizada por dos de los colegios participantes - y WhatsApp, como acceso directo para los y las estudiantes. Esto evidencia la versatilidad que adquieren las nuevas plataformas digitales en términos de acceso y navegabilidad desde distintos dispositivos. De este modo, el sitio fue utilizado, en algunos

casos, como acceso directo desde el celular - constituyendo el primer contacto de los y las estudiantes con una experiencia de aprendizaje mediada por un entorno virtual - y, en otros casos, fue integrado en otra plataforma que le otorgó el encuadre de aula virtual. Esta última modalidad permitió a las docentes disponer, siguiendo el cuadro de Boneau (2007), de herramientas complementarias destinadas a la publicación de contenidos, tales como las funciones de calificación en línea y de seguimiento del estudiante, propias de plataformas de uso extendido en el nivel secundario tales como como Google Classroom, lo que permitió cumplir el rol de co-mediación con una mayor efectividad en estos casos.

En el abordaje del contenido que propone el sitio, las docentes consideraron que la pestaña referida a todo el Universo Carroll, por su interactividad y capacidad informativa, fue la más consultada y, en algunas ocasiones, la sección sobre la biografía del autor sirvió como disparador para realizar nuevas actividades por fuera del sitio. Esto demuestra, en consonancia con las ideas de Onrubia (2005), que el diseño del EVEA puede posibilitar experiencias de calidad en los aprendizajes, en este caso desde un diseño de interfaz atractivo que, al mismo tiempo, proporciona una dimensión informativa, comunicativa e interactiva para el abordaje del clásico en el aula.

En relación con lo expuesto y al analizar la participación de los grupos en el EVEA diseñado, se observa que, si bien el sitio resultó atractivo, no todos los estudiantes intervinieron en las propuestas de escritura (reseñas) en el mural colaborativo de Padlet, aunque sí se registró una mayor participación en el foro en línea. Esto podría deberse a que la interacción escrita en el foro adopta un tono más informal, mientras que la elaboración de una reseña literaria implica una competencia de escritura más compleja, que requiere reflexión, planificación y acompañamiento. En este último caso, el abordaje crítico de un texto literario demanda la guía de un docente mediador que oriente al estudiante en la observación de diversos aspectos (estructura, tipología textual, estrategias de cortesía argumentativa, narrador, elementos visuales -si los hubiera-, intertextualidad, entre otros) para construir su texto.

En este sentido, la mediación que debieron ejercer las docentes durante la propuesta fue doble: por un lado, mediar entre la selección literaria propuesta por la bibliotecaria - la valija viajera con ejemplares de *Alicia* y otros textos que mantenían una intertextualidad con el clásico - y, por otro, acompañar como tutoras dentro de la plataforma virtual, combinando, en palabras de Cerrillo (2016), las dos prácticas: la lectura presencial y la escritura virtual. De este modo, como sostiene el autor, esta articulación constituye la mejor vía para evitar que los y las estudiantes permanezcan en un desarrollo mínimo de la competencia literaria, favoreciendo la apropiación progresiva de una práctica que se inicia de manera acompañada en la presencialidad y se consolida de forma autónoma en los entornos virtuales.

De acuerdo con estas observaciones y en línea con los aportes de Área Moreira y Adell (2009) que plantean que el diseño del EVEA sea más pedagógico que tecnológico, podemos decir que el seguimiento de las actividades que debían realizarse de manera asincrónica constituyó en un desafío pedagógico considerable para las docentes en la fase de co-mediación. Esto refleja un posible distanciamiento o desconocimiento de la manera en que pueden articular las prácticas de enseñanza que se producen en la virtualidad con las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en la presencialidad muchas veces en solitario. En este punto, consultadas estas observaciones con las docentes del área, la mayoría consideró dificultoso la imposibilidad de “controlar” que

las actividades realizadas por los y las estudiantes en el aula fueran subidas en el Padlet en el momento, ya que si dichas actividades quedaban por fuera de los tiempos de la clase, es decir, de manera asincrónica, no podían realizar el seguimiento de las mismas. Esta dificultad lo que evidencia es un posible desajuste entre las prácticas de enseñanza presenciales y las mediadas por tecnologías, lo que pone de relieve la necesidad de espacios de reflexión sobre la propia práctica, tal como plantea Anijovich (2009). La autora enfatiza en que uno de los principales obstáculos para la implementación de estrategias de enseñanza innovadoras radica en la escasez de tiempo para acompañar los aprendizajes cuando estos se desarrollan fuera del aula o en otros tiempos pedagógicos que, claramente, es lo que vemos en este análisis. Es por esa razón que se hace necesario la instancia de encuentro para lograr esa “pausa reflexiva” que plantea la autora como momento necesario para revisar y reorganizar el hacer docente, una pausa que permita pensar cómo articular los escenarios presenciales y virtuales de manera integrada y coherente. Dicha pausa, que no pudo darse en esta etapa, se producirá a posteriori en la instancia de focus group, tal como desarrollaremos más adelante.

Con respecto a las dificultades y las ventajas desde lo técnico en el uso de la plataforma Wix, un factor que pudo dificultar la usabilidad y la navegabilidad de Padlet es que, como detallamos en el apartado anterior, se trata de una plataforma incrustada, lo que no sólo evidencia las limitaciones de Wix en cuanto a las funciones que propone sino también la imposibilidad de que la participación sea más accesible tanto a educadores como a estudiantes en este tipo de plataformas.

Una ventaja que pudimos observar sobre la herramienta Kialo, utilizada como foro, es la posibilidad que brinda a los y las estudiantes de escribir libremente desde el anonimato, lo que generó una mayor confianza para expresar sus opiniones sin ser juzgados por sus pares. Al analizar varios de los comentarios del foro pudimos notar no sólo que los ambientes de lectura generados desde la mediación tecnológica y, a la vez, desde una ambientación especial predispusieron a la participación general del grupo, sino que además esta experiencia hizo que pensarán en nuevas formas de abordaje similares con otros clásicos cuyos universos tienen el potencial para ser transmediáticos. En este aspecto, la instancia de foro resultó accesible y permitió la participación de la gran mayoría de los y las estudiantes, demostrando que la dimensión comunicacional, tal como la plantea Boneau (2007), es indispensable para que un EVEA sea efectivo. Por otra parte, entre las desventajas de usar Kialo como un foro en línea, podemos mencionar la ausencia de alertas preventivas para moderar el contenido no deseado que, en este caso, sólo resultó en dos comentarios en los que las opiniones no respondían al debate planteado, lo que demuestra la importancia de contar con herramientas de soporte para la gestión del entorno.

Finalmente, evaluando las ventajas y las desventajas del sitio creado para esta propuesta, consideramos que WixSite puede ser utilizado como un EVEA en el ámbito educativo formal y no formal, ya que el sitio está en continuo proceso de actualización y, a posteriori de estas primeras pruebas piloto, hemos advertido nuevas aplicaciones que habilitan las funciones que, como vimos en el caso de los elementos incrustados, obstaculizaron la navegabilidad e impidieron el acceso de manera fluida. Sobre estas funciones haremos brevemente mención a continuación porque creemos que apuntan a enriquecer las posibilidades de un EVEA en términos de escalabilidad, personalización y trabajo colaborativo, aspectos que, según Rincón

(2008), son elementos claves para la innovación y la construcción de entornos significativos.

En este punto es importante aclarar que las nuevas funciones que mencionaremos no fueron utilizadas al momento de diseñar nuestro sitio, ya que no estaban a disposición cuando fue creado. Sin embargo, nos parecen valiosas y las tendremos en cuenta para futuros diseños de interfaces educativas. Estas funciones son:

Wix Forum: permite incluir la modalidad de foro abierto a los y las estudiantes. Se puede organizar en categorías que faciliten la búsqueda de contenidos, moderar o filtrar lenguaje no deseable y subir contenidos multimedia con la limitación que se configure. También permite añadir un feed con las entradas más recientes.

Wix Groups: permite hacer grupos o equipos de trabajo con objetivos concretos. Habilita el trabajo cooperativo permitiendo generar grupos de manera pública o privada en el sitio. Esta última otorga permisos a miembros y estos, a su vez, pueden otorgar permisos a otros miembros para agregar a nuevos estudiantes ajenos al aula con el fin de que puedan participar en proyectos colaborativos.

Wix File Share: abre la posibilidad de crear una biblioteca colaborativa a modo de wiki. Se pueden subir archivos de diferentes formatos y permite organizarlos en carpetas para poder localizarlos fácilmente con el buscador.

Wix Challenges: permite trabajar en estrategias y metodologías de gamificación. Plantea la posibilidad de incluir tareas o retos temporalizados y concretos que el/la estudiante ha de completar.

Observaciones de la experiencia inmersiva en la Biblioteca

Las siguientes observaciones se organizan de acuerdo a diferentes dimensiones:

- Dimensión interaccional: refiere a la dinámica de trabajo en grupo.
- Dimensión tecnológica: refiere a todo lo relacionado con el vínculo de los y las estudiantes con las tecnologías digitales implementadas.
- Dimensión creativa: refiere a todo lo relacionado al desarrollo de las prácticas de lectura, escritura, oralidad y escucha a lo largo de la propuesta inmersiva.
- Dimensión narrativa-espacial: refiere al vínculo entre los lectores y los ambientes de lectura generados.

-Dimensión interaccional - dinámica en grupos: la división en grupos de manera aleatoria resultó de gran ayuda para la organización previa a la actividad en la biblioteca. Notamos que esta división permitió una mejor interacción entre pares que comúnmente no dialogan en el ámbito cotidiano áulico. Un caso particular se dio con la Escuela Secundaria Técnica N°2, cuya docente nos comentó durante la experiencia que una de sus alumnas no solía interactuar en el aula e incluso se caracterizaba por tener una personalidad introspectiva. Consultada por la forma en que vio interactuar a dicha alumna con sus pares durante el encuentro, la docente se manifestó sorprendida de verla cómoda y participativa en un rol que en el aula comúnmente no asume que es el de coordinadora/líder dentro del equipo conformado junto a otras chicas de su clase. Esta situación refleja, por un lado, el potencial que adquiere el cambio en las dinámicas aleatorias en situaciones de enseñanza donde predomina la inmersión y lo lúdico como forma de

descubrir nuevas habilidades y liderazgos en los y las estudiantes y, por otro lado, la posibilidad del desarrollo de la autonomía de aprendizaje en otro espacio educativo que, como menciona Anijovich (2009), surge a partir del trabajo colectivo.

Sin embargo, a pesar de que existen grupos que son más abiertos a un cambio de dinámica interaccional, se dio el caso en otros en los que este tipo de agrupamientos no les resultó del todo sencillo. Este fue el caso del colegio San José, cuya matrícula de estudiantes era mayor y ascendía a una totalidad de 40 alumnos/as aproximadamente. En este sentido, la división aleatoria no sólo llevó un poco más de tiempo en la logística, como también ocurrió con el grupo del Colegio Nuestra Señora de Begoña de matrícula similar, sino que además se vio obstaculizada porque el grupo no estaba acostumbrado a trabajar con esta dinámica, lo que provocó, en una instancia inicial, desorganización y resistencia por parte del alumnado, quien prefirió armar grupos con sus pares conocidos. Esta situación revela que, en escuelas con matrículas numerosas, la posibilidad de que haya alternancias metodológicas en relación a estas dinámicas puede resultar más escasa y, por ende, los patrones de interacción que se privilegian son los de los vínculos ya establecidos entre pares, lo que limita la posibilidad de intercambiar roles y fomentar la diversidad de puntos de vista entre compañeros que no interactúan en el cotidiano.

Aún así, una vez logrado el armado de los equipos, lo que terminó de consolidar a los grupos fue escoger un nombre con el que no sólo asumieron el rol dentro de la narrativa inmersiva sino también se identificaron, por lo que hubo una apertura mayor para relacionarse también con los demás desde una experiencia compartida. De esta manera, llamándose “Los reyes de corazones”, “Las sombrereras locas” o “Los naipes de la reina”, los y las participantes no tuvieron inconvenientes en definir a posteriori sus propios roles y sus respectivas funciones dentro del equipo teniendo en cuenta las habilidades que cada uno podía desarrollar en los diversos desafíos propuestos. En este aspecto, la co-mediación entre bibliotecaria y docentes resultó crucial, ya que facilitó la apertura al juego desde un rol de acompañamiento en cada una de las salas inmersivas, proporcionando asistencia y guía en el abordaje de cada uno de los desafíos propuestos. En esta co-mediación también nos atrevemos a sumar otro rol de mediador que es el del estudiante como líder de equipo, por lo que podemos decir que el círculo de lectura propuesto por Chambers (2008), en este sentido, logró expandirse y, al mismo tiempo, retroalimentarse con los saberes provenientes de todos los actores involucrados.

En este punto también es importante retomar los aportes del autor para el abordaje del ambiente de lectura generado durante la experiencia inmersiva, que contribuyó a fortalecer el sentido de pertenencia y cohesión grupal, generando un contexto lúdico y motivador en el cual los y las estudiantes se animaron a interactuar y en donde fue clave la figura de todos los mediadores - docentes, bibliotecaria y líderes de equipo - durante el encuentro. El logro de este ambiente, que no sólo focalizó la inmersión a través de lo tecnológico sino también desde lo físico-espacial en la decoración de cada espacio, favoreció la toma de decisiones de manera espontánea al interior de los grupos quienes definieron los roles de acuerdo a las habilidades que cada uno podía desarrollar. En este aspecto, la misión de los líderes de equipo fue desde un inicio coordinar las acciones que llevarían a su grupo a cumplir con el desafío propuesto. Para ello, fue necesario definir los roles de los integrantes de su equipo. Durante la propuesta esta coordinación fluyó de manera natural y cada uno de los y las estudiantes asumió su rol de acuerdo a las habilidades que entre todos creían que podían desarrollar. En este sentido, hubo quienes al momento de escribir se consideraron más hábiles relacionando palabras o proponiendo nuevos disparadores a

partir de la lectura, otros fueron la voz identitaria del equipo al momento de grabar porque consideraron que eran más hábiles en la práctica de lectura en voz alta, hubo otros más diestros en la toma de perspectivas fotográficas y otros en el manejo de las redes. De esta manera, a las competencias individuales operaron con el fin de lograr una misión conjunta que, en este caso, fue la de expandir la historia de manera colectiva a través de la reescritura del clásico.

-Dimensión tecnológica - interacción multiplataforma: la elección del celular como herramienta tecnológica para la mediación de la propuesta de lectura y escritura tuvo una buena recepción por parte de los y las participantes, quienes se organizaron rápidamente para que al menos tres integrantes tuvieran los celulares activados para el uso del chatbot, la plataforma web, la comunidad de WhatsApp y demás aplicaciones. Esto, como mencionamos, permitió dividir los roles de cada equipo al momento de coordinar las distintas acciones que debieron realizar para resolver cada uno de los desafíos.

En relación a la interacción de los y las estudiantes con las tecnologías implementadas podemos decir, en primer lugar, que la elección de dispositivos móviles para la propuesta inmersiva permitió una mayor fluidez y espontaneidad en torno a la participación de los equipos en la experiencia, demostrando que existe un alto nivel de alfabetización digital en el uso de estos dispositivos por parte del alumnado. En este punto, cobra especial relevancia el concepto de "ecología de pantallas" propuesto por Albarello (2019). Esta noción nos permite comprender que, en el contexto de la experiencia inmersiva, la pantalla del dispositivo móvil no solo se presentó como una herramienta familiar para los y las participantes del grupo sino que además ofreció una variedad de interfaces en función de diversos objetivos: escuchar, escribir, publicar, leer, en los cuales los y las estudiantes debieron poner en práctica el bagaje de habilidades innatas como nativos digitales. Algunas de estas competencias fueron desarrolladas de manera autónoma y/o con ayuda de pares y, en otros casos, necesitaron de la guía de un mediador de la experiencia para su uso, como veremos en el caso del manejo de Instagram y de la participación de comunidades en WhatsApp.

En segundo lugar, el hecho de que hayan podido realizar de manera autónoma una rápida organización en el uso de distintas aplicaciones evidenció la capacidad de los grupos para navegar en entornos multiplataforma. Los equipos no tuvieron inconvenientes al momento de utilizar códigos QR e incluso cuando surgieron inconvenientes técnicos, como la obstaculización del lector QR en la sala con luz negra, supieron encontrar una rápida alternativa utilizando la opción de linterna para iluminar el código y acceder al contenido, lo que demuestra la capacidad en la resolución de problemas y la flexibilidad en el uso de los recursos disponibles. Lo mismo ocurrió ante la navegación de la interfaz del chatbot como la de la plataforma web que, como mencionamos anteriormente, se tuvo que mantener abierta con determinadas ventanas emergentes en los dispositivos. A pesar de este inconveniente, los y las estudiantes se desarrollaron de forma natural y, tal como sucedió con la interfaz de chatbot que hizo que el recorrido guiado fuese fluido, la plataforma web fue percibida a nivel general como intuitiva, dado que su formato les resultó de fácil acceso y de óptima navegabilidad.

Con respecto al uso de la aplicación Instagram, se evidenció un obstáculo relacionado con el acceso y la exposición. No todos los y las participantes contaban con cuentas activas y, quienes las tenían, tendían a utilizar la plataforma de forma pasiva, sin generar contenido propio. Por ello, en la mayoría de los casos, el uso quedó en manos del integrante del equipo que contase con la red para subir las producciones colaborativas. Esta situación confirmó los resultados del

diagnóstico inicial sobre los entornos personales de aprendizaje de los y las estudiantes (Adell y Castañeda, 2010). Aunque la mayoría afirmó utilizar Instagram, en esta propuesta el uso de la red implicó confrontar otras variables, como la exposición de una intimidad - la palabra escrita - que no todos estaban dispuestos a compartir. En otros casos, cuando no existieron resistencias a publicar, se evidenció desconocimiento en el manejo de las herramientas de la aplicación. Por ejemplo, algunos confundieron la consigna de subir una historia con el envío del contenido por mensaje privado a la cuenta de Instagram de la biblioteca. Ante esto, fue necesaria la guía de las docentes como de la bibliotecaria coordinadora de la experiencia para poder potenciar el uso de esta herramienta.

De la misma forma, en el uso de WhatsApp para la grabación en audio, notamos que si bien no tuvieron inconvenientes para ingresar a la comunidad, no estaban habituados a formar parte de una. Esto provocó que algunos grupos armen subcomunidades con el nombre de sus equipos para compartir sus producciones, en las cuales la bibliotecaria que coordina ese espacio no tenía acceso. En este sentido, la mediación fue clave para explicar el procedimiento y guiar en el uso de esta función para que cada grupo pudiese reenviar las producciones a la comunidad principal creada para el encuentro. Esta situación puso en evidencia que la autonomía tecnológica no es homogénea, y que aún en generaciones nativas digitales se requieren momentos de guía y contención para que la tecnología funcione como puente y no como barrera.

Ante este panorama, podemos analizar la interacción multimodal transitada por los grupos bajo la lente de la figura del translector, tal como lo propone Scolari (2017). En este contexto, ante narrativas complejas y fragmentadas mediadas por tecnologías, se fue configurando un espacio inmersivo que potenció el desarrollo de diversas competencias transmedias y en el que los y las estudiantes pudieron transitar sin inconvenientes los diversos desafíos, proponiendo, en ocasiones, soluciones alternativas. De esta manera, se pone en evidencia el dominio que manejan ante los diversos lenguajes y sistemas semióticos propuestos por las distintas piezas inmersivas que lograron expandir como parte de su rol de translectores.

Finalmente, la dinámica lúdica y la interacción de los medios usando los celulares fueron componentes claves al momento de la expansión narrativa. Fue durante la experiencia inmersiva, donde los celulares dejaron de convertirse en meros “artefactos tecnológicos” y actuaron desde su potencialidad como puentes de entrada a esta inmersión a través del vínculo con las diversas interfaces diseñadas. La interacción con el chatbot no sólo otorgó una fluidez en la progresión de la actividad, dejando una autonomía en el recorrido para los y las estudiantes, sino además habilitó la toma de decisiones de sus propias lecturas en torno al universo de *Alicia en el país de las maravillas* en una propuesta no lineal que, al estilo de una rayuela, pudo abordarse desde la fragmentación episódica. En correlación con lo expuesto, el diseño propuesto desde un enfoque transmedia hizo posible una participación más genuina (Lion, 2020) por parte del alumnado como producto de una inclusión también genuina de las tecnologías (Maggio, 2012).

-Dimensión creativa - prácticas de lectura, escucha, oralidad y escritura: cada desafío literario buscó el acercamiento del estudiante al lenguaje poético existente en la obra de Lewis Carroll desde prácticas de lectura en voz alta (LVA) y lectura sostenida silenciosa (LSS), escucha entre pares, oralidad y escritura creativa mediada por las tecnologías. A continuación se detallan las diversas prácticas de acuerdo a las dinámicas predominantes observadas en las diferentes salas inmersivas.

En el caso de las salas con foco en lo sensorial, como es el caso de la sala inmersiva “Poética del té” (La fiesta del Sombrerero), “Los consejos de la oruga” (Bosque encantado) y “El jardín de la reina” se observó una dinámica en las prácticas de lectura en dos tiempos. En una primera instancia, predominó una práctica de lectura reflexiva e introspectiva y, en una segunda instancia, una práctica de lectura en voz alta compartida, que habilitó al diálogo.

En este contexto, al ser interpelados por espacios conectados desde lo sensorial, se observó que cada grupo se dejó llevar por sensaciones visuales, olfativas y/o auditivas que experimentaron, en una primera instancia, desde lo individual. Esto se refleja en los silencios y la visualización del espacio en su conjunto a medida que se adentraron en él así como también por la percepción de los detalles de composición del lugar.

En el espacio del Bosque Encantado, la luz negra permitió que cada grupo estuviera inmerso en la escucha del fragmento de Alicia con el fin de llegar a la pregunta de la oruga. En algunos casos, optaron por seguir escuchando poemas por medio de códigos QR que les ayudaron a pensar la respuesta a la pregunta “¿quién eres tú?”. Si bien los escritos debían pensarse en colaborativo, la pregunta sobre la identidad habilitó a la mayoría de los y las estudiantes a componer una frase poética o un poema autorreferencial desde una conexión más íntima como lectores, tanto de manera individual como colectiva, como podemos observar a continuación en las siguientes producciones:

*Aunque muchos sueñan en ser otras personas
yo disfruto de quién soy,
pero a veces quiero ocultarme por
cómo piensan que soy.*

Poema anónimo individual de estudiante de la Escuela Secundaria Técnica N°2

*Nosotros somos exploradores en este mundo desconocido,
lleno de maravillas locas y extrañas.
A veces nos toca ser Alicia,
adentrados en lo desconocido,
rodeados de personas como la Reina de Corazones
y en busca de nuestra oruga consejera.*

Poema colectivo de estudiantes del Colegio Nuestra Señora de Begoña

Podemos observar que la escritura, como parte final de la experiencia, emerge de una vivencia sensorial, lectora y emocional, lo que conlleva a crear escritos con una carga subjetiva notoria. El poema anónimo individual, por ejemplo, da cuenta de una autoafirmación identitaria por parte del estudiante que entra en tensión con lo que percibe como juicio externo de la sociedad. De esta manera, si bien en la producción no hay una referencia hacia la obra, sí hay una clara inmersión en el rol del personaje que es interpelado en su propia construcción identitaria a diferencia de la notoria apropiación del universo de *Alicia en el País de las Maravillas* como metáfora del tránsito adolescente y del descubrimiento personal que vemos en el poema colectivo.

Al respecto, podemos decir que las producciones reflejan procesos de identificación con los personajes literarios, el uso de la metáfora como recurso expresivo y el trabajo con la voz propia desde una construcción individual, aunque también colectiva. El vínculo con la literatura en este caso es a través del lenguaje poético mediado por tecnologías que conectan con lo visual (luz negra) y auditivo (poemas en QR) que, como vimos en estos casos, no sólo sirve para comunicar

sino para descubrir(se). Esto demuestra, en consonancia con las ideas de Bajour (2014) y García Gual (2016), que la selección de los textos por parte del mediador es clave para interpelar de alguna forma a los lectores. Esta interpelación, aún siendo parte de un recorte del universo ficcional, logra construir un puente de aproximación al clásico no sólo desde la reescritura del mismo sino también en el diálogo con otros textos poéticos latinoamericanos.

Una dinámica similar se reflejó en las salas inmersivas “La fiesta del Sombrero” y “El jardín de la reina”. En el primer caso, primó el sentido olfativo a partir del aroma que desprendían las diversas hojas de té dispuestas sobre la mesa y, en el segundo caso, lo visual, por medio de la contemplación de imágenes al azar. En el caso de la fiesta de té se utilizó el recurso lúdico de las cartas poéticas con poemas latinoamericanos y con preguntas retóricas que servían de disparador de la escritura creativa. En esta sala, hubo estudiantes que se dispusieron a observar el espacio y a sentarse en la mesa realizando diversas acciones, como vimos en la imagen del grupo del colegio Nuestra Señora de Begonia del apartado 5.5 (pág. 37). Aquí se nos muestra un claro ejemplo de prácticas de lectura que se dan en simultáneo: mientras se observa a una alumna leer un poema en voz alta para el grupo, hay una alumna que escribe un poema (en el centro de la foto), otra que explora los aromas de la caja de té (derecha de la foto) y otra que se dispone a fotografiar el momento para compartir la imagen en redes sociales (alumna de espaldas lado izquierdo de la foto).

Si bien jugar con el sentido del olfato logró también una conexión introspectiva, tal como ocurrió en la sala del “Bosque Encantado”, la diferencia aquí radicó en la evocación de recuerdos generados por los aromas del té que hicieron que en los textos predominase un anclaje en el pasado. Esto también dio como resultado múltiples experimentaciones desde lo individual, en su mayoría, a través de preguntas disparadoras o de otras lecturas de poemas, como podemos ver a continuación:

*En el dolor de estar vivo
¿Dónde hay una taza?*

Poema anónimo individual de estudiante del Colegio San José

*Con una taza de té pienso
que aún no sé y quizás nunca sepa
qué significa la palabra abuela*

Poema anónimo individual de estudiante del Colegio Nuestra Señora de Begonia

*El té me lleva a esa tarde especial
en la que el tiempo es más que eso.*

Poema anónimo individual de estudiante del Colegio Nuestra Señora de Begonia

El té me recuerda a una mañana fría, en la casa de mis abuelos al lado de la estufa. La pava arriba de esta con el vapor abrazándonos a todos. La taza esperando que la abu la llene y yo con mi abuelo olfateando el olor de las galletas atrayendonos como si fuera magia. Aquella magia que solo una abuela puede dar. Escritura anónima individual de estudiante de la Escuela Secundaria Técnica N°2

Así, las creaciones revelan un nivel alto de implicación emocional, destacando la asociación libre de imágenes a través del lenguaje poético y la rememoración autobiográfica. Los poemas incluidos dan cuenta de qué manera un ambiente de lectura cuidado y una selección literaria consciente por parte del mediador pueden generar espacios de encuentro con lo poético, donde se genera un cruce entre el presente y el pasado evocado y, en donde, al decir de Genovese (2023), se crea un lugar para todos los interrogantes, incluso aquellos impensados.

En relación al vínculo con las tecnologías en estos ambientes, se observó que los grupos dispusieron sus escritos sobre las teteras y las tazas, reorganizando el espacio para capturar la imagen que querían subir en la red. En este contexto, el lugar generó un tipo de apropiación más espontánea: hubo quienes utilizaron el entorno para fotografiar no solo los detalles de la mesa, sino también a sí mismos, integrándose visualmente en la atmósfera inmersiva de “La fiesta del Sombrero Loco”. Estas imágenes fueron compartidas en sus redes personales, por fuera del encuadre del desafío, lo que indica que la experiencia trascendió el marco institucional y el uso de la tecnología se convirtió en una herramienta de expresión personal, de participación activa y de registro emocional del momento vivido acorde a las formas de interacción de las nuevas culturas participativas donde efectivamente prima lo espontáneo y lo efímero.

Otro sector sensorial fue “El jardín de la reina” y la dinámica de escritura fue mayoritariamente colectiva. En este sentido, los grupos tomaron una perspectiva para mirar una imagen al azar (de cerca o de lejos sobre el objeto) y aprovecharon el espacio para ponerse en rondas o, en algunos casos, estar recostados sobre las alfombras o bajo el árbol del jardín de la biblioteca. La dinámica de lectura que más sobresalió fue la lectura en voz alta (LVA) del poema escrito y, en este sentido, en muchos grupos se observó una gran capacidad para contemplar la imagen propuesta y, sobre la misma, interpretar creativamente diversas formas de comunicar el presente y, en ocasiones, el pasado, como vemos a continuación:

En este profundo bosque

te veo ahí

asolado

guiando el camino para conectar con el destino.

Poema anónimo colectivo de estudiante del Colegio Nuestra Señora de Begonia

El día termina

con un poderoso y fuerte fuego que

de lejos, es débil,

y de cerca

destruye.

Poema anónimo colectivo de estudiante del Colegio San José

En ambos poemas se observa que hay una predominancia de imágenes visuales sobre la naturaleza que al mismo tiempo tienen una resonancia simbólica en la escritura: el bosque y el fuego. Mientras en el primer caso la imagen del bosque se describe como profundo y suma otro elemento a la narrativa visual (“te veo ahí”) generando un efecto de introspección hacia una búsqueda íntima y personal sobre algo que queda explícito; en el segundo caso hay un foco en la imagen misma del fuego abordada desde una perspectiva microscópica a modo de zoom visual. Esta perspectiva refleja la percepción de un ciclo de cierre marcado por el verso “El día termina” así como también puede referir a algo en particular que puede parecer inofensivo desde lejos, pero abrasador si se lo experimenta de cerca. En ambos casos, se observa una exploración del lenguaje poético contemplativo que conecta con lo personal y lo íntimo en la percepción del lector adolescente, desplegando así una potente carga simbólica. Asimismo, las imágenes visuales elegidas al azar permitieron que los y las estudiantes jueguen con la contradicción de lo que está a la vista y lo que se experimenta en profundidad.

La dinámica de LVA y escritura colectiva también se mantuvo en las salas de la partida de ajedrez y la casa del espejo, donde el juego contra la reina o la búsqueda de palabras con los celulares en modo espejo implicó una división de roles más marcada. En el ajedrez poético se dividieron los roles: unos coordinaban la consigna, otros leían el poema escaneado y el resto escuchaba y tomaba notas de las palabras clave para luego armar un poema colectivo relacionado con el ajedrez, el juego o el destino. Los poemas lograron realizar un paralelismo entre la vida misma y el juego del ajedrez, donde las piezas, al igual que ocurre en la novela con el personaje de Alicia, son los propios jugadores. En los siguientes poemas se puede observar este tipo de interpretación:

*La resolución del problema
son las piezas que la reina truca
esperando que no caigas.*

Poema anónimo colectivo de estudiantes del Colegio Nuestra Señora de Begonia

*Con el juego
se hacen movimientos
en el tablero.
Las reinas
mueven piezas
que nos recuerdan
a un espejo
que refleja el mar.*

Poema anónimo colectivo de estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica N°2

En este contexto que describimos podemos tomar, por un lado, los aportes de Marrocco (2023) en torno a la elección del universo ficcional propuesto y, por otro lado, el potencial que la experiencia ha dejado en los y las estudiantes que participaron a la luz de los aportes de Lion (2017) y Frontera (2022).

En primer lugar, siguiendo las características que Marrocco (2023) considera que definen una propuesta transmedia, podemos decir que en *Alicia en el país de la transmedia* se logra de manera efectiva la “expansión”, ya que propone un universo que habilita a los y las estudiantes a expandir desde el lenguaje poético sin perder la esencia misma que caracteriza a dicho universo. De esta manera, en la participación activa opera también la segunda característica que es la permanencia de la “coherencia y la multiplicidad narrativa”. Cada pieza que hemos brindado de ejemplo en este trabajo permite observar que se parte del mundo de Alicia para crear algo nuevo, una pieza original, que asume la voz de la identidad de un grupo. Al mismo tiempo, estas piezas no están sueltas sino que se logran en este “recorrido multiplataforma” que permite la experiencia - no sólo dada en este encuentro presencial sino también en el sitio virtual y por fuera de los tiempos de una clase. Estas creaciones, como vimos, logran una “difusión amplia” en el entrecruzamiento de audios, videos, imágenes y textos permitiendo una “inmersión narrativa” mayor que se extiende al mundo físico desde la “personalización” que, como vimos, habilita la participación - individual o comunitaria - sin exigir el recorrido total del universo creado.

En segundo lugar, tomando los aportes de Lion (2017) y evaluando las subjetividades de lo escrito por los y las estudiantes, creemos que la experiencia dejó huellas cognitivas en los grupos, evidenciando el impacto del trabajo colectivo en ambientes de lectura cuidados, que favorecieron la creación de comunidades de sentido (Frontera, 2022) y la apertura hacia el lenguaje poético. Asimismo, estas subjetividades se potenciaron mediante diversas prácticas de lectura, escucha, oralidad y escritura mediadas por lo tecnológico que permitieron desestructurar las formas de abordaje de lo literario en los espacios educativos formales.

Dimensión narrativa - espacial:

Consideramos que tres aspectos fueron cruciales para lograr un acercamiento al clásico desde un enfoque de narrativas transmedia en el contexto de esta biblioteca popular: en primer lugar, la elección misma del clásico, su riqueza lingüística y su apertura al diálogo para con los lectores; en segundo lugar, la posibilidad de expandir este universo a partir de la selección de un mapa de medios (Marocco, 2023) que explote las potencialidades de los translectores participantes y, finalmente, la coexistencia de lo sensorial y lo digital en el diseño de ambientes de lectura (Chambers, 2008) que facilitaron la inmersión completa de los y las participantes así como la predisposición a interactuar en dicho ambiente. La conjunción de estos tres componentes en la presente propuesta y la posibilidad de contar con la mediación del bibliotecario en el seno mismo de la biblioteca y de las docentes por fuera de los muros de la misma demostró de qué manera un entorno pensado y adecuado a los destinatarios puede lograr una predisposición diferente hacia la literatura, incluso aunque se trate de un clásico, despertando un interés y una participación genuinas.

Instancia de Focus group y diálogo en el cierre de los encuentros: las voces de los y las protagonistas

En el desarrollo del focus group, la mediación adquirió una forma colaborativa y reflexiva en la que tanto bibliotecaria como docentes actuaron como co-mediadoras del proceso de análisis. La bibliotecaria coordinó la dinámica general, proponiendo ejes de conversación vinculados al diagnóstico inicial y las diferentes etapas de la experiencia transmedia, mientras que las docentes acompañaron la interpretación de los relatos de los y las estudiantes desde su perspectiva pedagógica, habilitando un intercambio horizontal de saberes.

Este espacio de diálogo funcionó como una instancia de reflexión colectiva sobre la práctica, en la que todos los actores pudieron revisar sus experiencias y percepciones. En términos de Anijovich (2009), reflexionar sobre la praxis implica no solo mirar hacia atrás, sino también mirarse en el otro para proyectar nuevas formas de hacer. En ese sentido, el focus group se constituyó en un momento de aprendizaje compartido: los y las estudiantes revisaron sus ideas sobre las bibliotecas; las docentes repensaron las posibilidades didácticas de las tecnologías; y la bibliotecaria analizó su propio rol como mediadora cultural.

En esta misma línea, tomamos los aportes de Maggio (2012) en torno a concebir la enseñanza desde la creación de condiciones favorables para que el conocimiento se construya en la interacción, en contextos significativos y situados. El focus group operó precisamente como ese escenario de construcción situada del saber: un espacio donde la conversación se volvió método, y la escucha, herramienta pedagógica. El intercambio permitió reconocer representaciones arraigadas en los y las jóvenes, por ejemplo, la biblioteca como lugar silencioso, restrictivo o

aburrido y contraponerlas a nuevas experiencias de lectura más abiertas y participativas. Las respuestas de los estudiantes (“a veces por el wifi”, “para no tener tanto ruido”, “lejos de lo infantil”) evidencian además la distancia entre la biblioteca escolar tradicional - propia del ámbito escolar de estas instituciones educativas - y las bibliotecas populares, concebidas como espacios de transformación cultural.

Estas voces también reflejan la necesidad de redefinir el propósito de las bibliotecas desde una perspectiva integral, que articule lo pedagógico, lo tecnológico y lo comunitario. Como sostiene Davini (2016), el conocimiento profesional se construye en la acción, en diálogo con otros y en la reflexión sobre la experiencia. El focus group fue, en este sentido, una oportunidad formativa tanto para docentes como para la bibliotecaria: permitió pensar el acompañamiento desde la co-mediación y revisar las prácticas de enseñanza en clave colaborativa.

Uno de los momentos más significativos surgió cuando una docente de la EEST N°2 reconoció la presencia de “poetas ocultos” en el grupo, tras haber escuchado el podcast con poemas producidos por sus estudiantes. Esa revelación, que transformó su mirada sobre sus propios alumnos/as, condensa el sentido más profundo de la mediación: habilitar otras voces, descubrir talentos invisibles y construir reconocimiento mutuo.

En esa misma línea, consideramos de suma relevancia las voces de los y las protagonistas en relación al vínculo actual que manifestaron tener con las tecnologías en torno al abordaje de lo literario. En este aspecto, la familiaridad de esta generación con las herramientas digitales se hizo evidente en expresiones como: "y capaz está bueno como hicimos la primera vez que vinimos con el tema de la tecnología", "Es mucho más fácil y más atractivo", "hay gente que lee en Wattpad", que refuerza la idea de que las experiencias interactivas son un componente atractivo para establecer un primer acercamiento a la literatura y a las bibliotecas. Ejemplo de esto que, al mismo tiempo, se convirtió en un momento de inflexión durante el encuentro fue el diálogo que surgió entre mediadoras y estudiantes sobre el abordaje de un futuro clásico mediado por tecnologías.

En este contexto, hubo una sugerencia de hacerlo mediante la dinámica de “escape room”. Este planteo, lejos de ser una simple ocurrencia lúdica, constituye una proyección pedagógica auténtica, donde los y las adolescentes asumen el rol de diseñadores de sus propias experiencias lectoras. Tal como plantea Maggio (2012), la enseñanza contemporánea requiere crear escenarios de participación que transformen a los y las estudiantes en protagonistas del aprendizaje y la idea del escape room sintetiza ese principio. Es una forma de lectura expandida que integra el juego, la resolución de problemas, la colaboración y la creatividad, todas competencias centrales en los enfoques de aprendizaje activo.

Desde esta perspectiva, el escape room puede leerse como una manifestación de aprendizaje situado y multimodal, donde los y las jóvenes movilizan saberes diversos (narrativos, tecnológicos, comunicacionales) para reinterpretar un texto clásico en clave contemporánea. Así, la experiencia no solo evidencia apropiación cultural, sino también un desplazamiento en el rol del lector hacia el de translector, tal como plantean autores como Scolari (2017) y Cerrillo (2016), que reconocen en los y las adolescentes a sujetos activos en sus propias experiencias de aprendizaje.

Todas estas voces no hacen más que demostrar que es importante partir de lo que Adell y Castañeda (2010) llaman entornos personales de aprendizaje para comprender cómo estos sectores interactúan con distintas plataformas y en diversos entornos, cuáles son sus intereses y de qué manera eso que ya conocen por fuera de la escuela puede integrarse con las prácticas de la cultura escolar. Ejemplos de lo que mencionamos dentro de la propuesta se vieron explícitos durante el encuentro en la utilización de anotadores digitales para registrar lluvias de ideas colectivas y buscar información sobre una edición de Alicia para poder escribir una reseña. Esto también manifiesta de qué manera los y las estudiantes logran construir y gestionar sus propios entornos personales de aprendizaje con el fin de ensanchar sus horizontes interpretativos.

Otro aspecto interesante para reflexionar fue la posibilidad de interactuar dentro de una plataforma virtual. En relación con este punto, si bien se registraron algunas limitaciones técnicas, que mencionamos en apartados anteriores, el entorno virtual funcionó como un auténtico espacio de mediación y expansión narrativa. En este sentido, cobra relevancia la idea de Chambers (2008) que afirma que el lugar donde leemos afecta el cómo leemos. En este caso, el EVEA propuso una nueva pantalla de interacción que permitió experiencias de lectura y escritura compartidas para los y las estudiantes en compañía de sus docentes.

Este proceso permitió observar también la falta de familiaridad de algunas docentes con las herramientas digitales, lo que se transformó en un punto de partida para la reflexión sobre la propia práctica. Las profesoras destacaron el valor formativo de las propuestas mediadas por tecnologías para generar aprendizajes significativos y reconocieron la necesidad de romper con estructuras rígidas del aula tradicional. En este sentido, es importante destacar el trabajo del Colegio Nuestra Señora de Begoña, que integró el clásico como proyecto institucional articulando niveles y espacios, que claramente ejemplifica la potencia del trabajo interinstitucional entre escuela, biblioteca y toda la comunidad educativa.

Finalmente, podemos decir que la experiencia pone en valor la dimensión social y afectiva del encuentro de los lectores con la literatura desde diversas prácticas de escucha, oralidad, escritura y lectura. La lectura en voz alta, los aplausos al reconocerse en el video, las risas al identificar voces en el podcast o las reacciones en WhatsApp revelan cómo la narrativa se convierte en una experiencia compartida, donde la comunidad lectora se construye colectivamente. Esto habilita una mediación cultural más horizontal, que desestabiliza el rol exclusivo de la escuela como espacio de legitimación del saber.

6. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha permitido reafirmar la potencialidad de las bibliotecas populares como espacios educativos de innovación pedagógica y de transformación cultural. A partir de la articulación entre escuela y biblioteca se construyó una propuesta donde la lectura y la escritura se transformaron en prácticas situadas, colectivas y multimodales. Este proceso, sostenido por la co-mediación, demostró que las narrativas transmedia pueden convertirse en un puente efectivo para formar lectores activos, críticos y creativos.

Entre los principales logros alcanzados a partir del diseño y la implementación de la propuesta *Alicia en el país de la transmedia* se destaca la consolidación de un modelo de co-mediación entre biblioteca y escuela a partir de una metodología de proyecto en conjunto que favoreció la

participación genuina de los y las estudiantes. La instancia de focus group evidenció que cuando la enseñanza se plantea desde el trabajo colectivo y la reflexión compartida, en la que confluyen las voces de los diferentes actores, tal como plantean Anijovich (2009) y Davini (2016), los aprendizajes adquieren nuevas significaciones.

Uno de los momentos más significativos fue el reconocimiento por parte de una docente de las voces creativas que había en su aula - “los poetas ocultos” - sin que antes hubieran tenido la oportunidad de manifestarse. Este hecho refleja el impacto transformador de las propuestas mediadas por tecnologías que, adaptadas al contexto de las nuevas culturas participativas y partiendo de los entornos personales de aprendizaje de los estudiantes, permiten superar los vacíos culturales, pedagógicos y cognitivos propuestos por Maggio (2012), vacíos que, muchas veces, no permiten reconocer el carácter de los procesos de aprendizaje de los y las adolescentes por fuera de los muros de la escuela.

En este sentido, la guía de los mediadores, en los términos en los que lo conciben autores como Rivera (2012), Chambers (2008), Bajour (2014) y Andruetto (2009), fue crucial durante la experiencia. El logro de un encuentro entre un lector y un texto se debe a la intervención cuidadosa del mediador que, como vimos en el marco teórico, es quien elige el texto que va a cautivar a sus lectores, quien diseña los recursos teniendo en cuenta los entornos personales de sus estudiantes, y quien guía en el desarrollo de competencias y potencia, al mismo tiempo, las instancias de diálogo y reflexión acerca de lo leído. Para lograr este tipo de mediación frente a un clásico de la literatura se necesitó en esta propuesta poder “correrse” de los supuestos sociales que consideran a los y las adolescentes como nativos digitales, ya que, como vimos durante la experiencia inmersiva y en la plataforma en línea, el hecho de ser nativos digitales no siempre garantiza que sean capaces de hacer un uso más reflexivo, creativo y significativo de las tecnologías sin la ayuda de un guía que acompañe en el proceso de aprendizaje.

Otro hallazgo valioso en la instancia de focus group fue la propuesta del escape room literario comentada por los propios alumnos. Este hecho, como vimos en el apartado del análisis, no solo evidencia la apropiación cultural y de la experiencia misma por parte de los grupos, sino también un desplazamiento en lo que consideramos es el rol tradicional del lector pasivo frente a uno más activo y autorregulador de su propia experiencia de aprendizaje, es decir, un translector (Scolari, 2017). En este marco, cobra importancia la elección de un clásico de la literatura - presente en los Diseños Curriculares del nivel secundario - desde un enfoque de narrativas transmedia, que permitió romper con las estructuras tradicionales con las que es abordado comúnmente en el aula, abriendo la posibilidad de que los y las estudiantes, desde su rol de translectores, elijan los modos de apropiación e interacción con el mismo para generar, en palabras de Frontera (2022), sus propias comunidades de sentido. Creemos que el enfoque de narrativas transmedia constituye en la actualidad un marco innovador para repensar la didáctica de la literatura tanto en el terreno educativo formal y no formal, sobre todo, porque permite desestructurar la manera en que se promueve el placer estético del abordaje literario desde prácticas situadas de lectura, escritura, oralidad y escucha. Dichas prácticas encuentran hoy su resonancia en entornos caracterizados por la hibridación, la ubicuidad, la fragmentación, la colaboración y la transmedialidad.

Asimismo, las diferentes etapas de la propuesta ayudaron a desmitificar otro estereotipo arraigado en la cultura escolar que relaciona a los jóvenes con la falta de lectura. En este

sentido, la disposición de un ambiente de lectura inmersivo, el diseño de una plataforma multimedial en torno al clásico y la posibilidad de expandir el universo literario mediante un dispositivo tecnológico de uso cotidiano como el celular, hicieron que los grupos no solo estuvieran predisuestos a interactuar durante la experiencia, sino que también participaran activamente, dando voz a sus propias producciones. Esto permitió, por un lado, visibilizar la multiplicidad de lenguajes que dominan en sus espacios informales y, por otro lado, ponerlos en juego en producciones colectivas que expandieron y enriquecieron el universo diseñado. Esto no hubiera sido posible sin el diagnóstico previo de lo que Adell y Castañeda (2010) comprenden como PLE (Personal Learning Environment), que amplió el abanico de lo conocido en materia de promoción de la lectura al reconocer que hoy tanto los modos de leer en diversos soportes como las maneras de interactuar en el ecosistema de pantallas han cambiado.

A pesar de los logros alcanzados, este estudio presenta ciertas limitaciones inherentes. Por un lado, limitaciones técnicas que se dieron en el diseño de la plataforma web así como limitaciones en el ámbito escolar como la imposibilidad de contar con tiempos más flexibles para realizar un muestreo más amplio en la instancia de focus group con dos escuelas participantes. Consideramos que estas limitaciones, sin embargo, abren nuevas vías para futuras continuidades de la propuesta en las que se sugiere replicar el abordaje del mismo clásico, pero con algunas modificaciones en torno a la metodología de proyecto articulado propuesta para esta experiencia. A continuación se detallan brevemente las posibles modificaciones.

En primer lugar, se propone continuar el proyecto con una articulación más exhaustiva, comprometiendo a las instituciones educativas en el cumplimiento de diferentes instancias de co-mediación: la participación en el cuestionario sobre los entornos personales de aprendizaje de los y las estudiantes; la lectura del clásico en el aula; el uso del sitio web actualizado con las nuevas funcionalidades previamente mencionadas; el trabajo con las valijas viajeras para armar reels de recomendaciones en Instagram; la participación de la experiencia inmersiva; la instancia de focus group en la escuela; la participación de un formulario de satisfacción por parte de los docentes participantes y la posibilidad de que las producciones se compartan no sólo en la biblioteca sino en el marco de muestras de fin de año escolares.

En segundo lugar, la instancia de focus group será de carácter obligatorio como cierre del proyecto para permitir la reflexión compartida que, como vimos, es tan necesaria en propuestas articuladas con mediación tecnológica. Teniendo en cuenta las dificultades presentadas en las solicitudes de salidas educativas, esta instancia se efectuará en la escuela y será la biblioteca la que concurra a dicho espacio.

En tercer lugar, se utilizarán nuevas aplicaciones de generación de contenido para una próxima edición teniendo en cuenta la actualización en los entornos personales de aprendizaje de los y las estudiantes. Asimismo, se considerarán las sugerencias realizadas por los y las estudiantes en el abordaje de nuevos clásicos propuestos en el foro en línea así como las dinámicas lúdicas de escape room literario.

En cuarto lugar, en vista de que un gran desafío fueron las instancias de co-mediación para las docentes, se propondrá un acompañamiento más exhaustivo desde la coordinación bibliotecaria con el fin de formar a docentes en el uso de herramientas digitales y acordar tiempos de planificación conjunta en cada etapa del proyecto.

Finalmente, estas continuidades proyectadas se tendrán en cuenta para futuras intervenciones en programas de formación docente que integren de manera efectiva las tecnologías emergentes y las narrativas transmedia en prácticas conjuntas entre los ámbitos educativos formales y no formales.

A modo de cierre, podemos decir que los resultados de la experiencia invitan a pensar un nuevo pacto de lectura, en el que los y las adolescentes asumen un rol activo en sus propias experiencias de aprendizaje desde la sugerencia de nuevos modos de abordaje de lo literario, como pudimos ver tanto en la sugerencia del escape room como en la elección de clásicos a trabajar con transmedia. Este pacto redefine las relaciones actuales que se dan entre texto, lector y tecnologías, transformando el círculo de la lectura, propuesto por Chambers (2008), en una práctica participativa y expandida con nuevas formas de interacción y de mediación entre los actores involucrados.

En este escenario, las tecnologías, lejos de ser una amenaza para los sistemas educativos formales, potencian las posibilidades de enseñar y de aprender en nuevos ámbitos donde la palabra circula entre múltiples lenguajes a través de una experiencia colectiva. En este marco, la biblioteca deja de ser solo un lugar de resguardo de libros para convertirse en un espacio de interpelación al sistema educativo formal, tendiendo puentes que:

- oscilan entre lo presencial y lo virtual, entendiendo que nuestro campo de acción trasciende los muros físicos para expandirse hacia escenarios híbridos, virtuales y multimediales;
- navegan entre la tradición y la innovación, reconociendo que los contextos de enseñanza cambian y las rupturas muchas veces son necesarias para lograr prácticas situadas;
- dialogan entre el canon literario y las culturas juveniles, partiendo de la convicción de que no hay literatura inaccesible si sabemos mediar desde la sensibilidad, la creatividad y la innovación;
- se enmarcan entre lo institucional y lo comunitario, entendiendo que la biblioteca popular es un espacio legítimo de formación educativa y cultural para nuestros lectores.
- combinan lo analógico y lo digital, porque la literatura no está en disputa con las tecnologías sino que a través de ellas encuentra nuevas formas de circular;
- conviven entre el libro y las pantallas, entendiendo que cada soporte tiene su potencialidad y el verdadero desafío es enseñar a navegar entre ellos con sentido crítico.
- articulan entre la escuela y la biblioteca desde una mirada integral que busca una transformación genuina de los procesos de enseñanza y de los aprendizajes.

Esta experiencia no solo evidenció la potencialidad que adquieren las tecnologías en ámbitos no formales para la promoción de la lectura en adolescentes, sino que también permitió visibilizar el trabajo sostenido - y muchas veces silencioso - que realizan las bibliotecas populares, muy distante del imaginario que suelen reproducir los medios. En este sentido, y al decir de Rivera (2012), las bibliotecas preferimos ser puentes antes que medianeras. Y no se trata de una metáfora poética - aunque coincidamos con Bodoc (2024) en que la poesía también es cosa seria-, sino de puentes reales que habilitan prácticas de transformación social capaces de replicarse en otros espacios, como la escuela.



Para que estas prácticas resulten efectivas y fortalezcan los lazos con los y las adolescentes, es indispensable que la articulación con los ámbitos educativos formales sea genuina. Esto requiere no solo del compromiso institucional, sino también de políticas educativas que reconozcan el valor pedagógico de las tecnologías móviles y promuevan instancias de formación docente continua que acompañen su integración creativa. Solo así será posible garantizar la sostenibilidad de estas experiencias en el tiempo y consolidar comunidades lectoras que se construyan en diálogo entre la escuela, la biblioteca, los jóvenes y las tecnologías.

7. BIBLIOGRAFÍA/WEBGRAFÍA

Adell Segura, J. y Castañeda Quintero, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. & Fiorucci, M. (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Universita degli studi.

https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/17247/1/Adell%26Casta%26c3%b1eda_2010.pdf

Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.

Álvarez, D., Naranjo, E. (2003). *La animación a la lectura: Manual de Acción y Reflexión*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Anijovich, R., Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza : otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.

Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Comunicarte.

Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2011). *El taller de escritura creativa : en la escuela, la biblioteca, el club*. Comunicarte.

Area, M. y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe,391-424.<https://blogs.fcecon.unr.edu.ar/asesoriapedagogica/wp-content/uploads/sites/3/2020/03/e-learning.pdf>

Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas: el valor de la escuela en las prácticas de lectura*. El Hacedor.

Barberá, E. (2008). *Aprender e-learning*. Paidós, Barcelona.

Barthes, R. (1987). *Sobre la lectura. El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós.

Bodoc, L. (2024). *La literatura en los tiempos del oprobio*. Letra Sudaca.

Boneu, J.M. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 4 (1). UOC. <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/boneu.pdf>

Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. *Derechos, literatura, vida*. México: FCE.

Cabal, G. B. (1992). *Mujercitas ¿eran las de antes?* Coquena.

Calvino, I. (1993). *Por qué leer los clásicos*. Tusquets.

Campal García, M. F. (2017). Bibliotecas, mentiras y cintas de vídeo : desmontando estereotipos, mitos y prejuicios sobre las bibliotecas públicas. *Desiderata*, (6), 14-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6049733>

Carroll, L. (1998). *Alicia anotada. Edición de Martín Gardner*. Akal.

Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica

Chambers, A. (2008). *El ambiente de lectura*. Fondo de Cultura Económica.



Chartier, R., Aguirre Anaya, C., Anaya Rosique, J., Goldin, D. y Saborit, A. (1998). *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. Fondo de Cultura Económica.

Clemente Castro, D. (2019). *El reconocimiento a la figura del bibliotecario a lo largo de la historia* [Tesis de Grado, Universidad de Extremadura]. Repositorio Institucional Dehesa - Universidad de Extremadura.

Colás-Bravo, P., & Quintero-Rodríguez, I. (2022). YouTube como herramienta para el aprendizaje informal. *Profesional de la Información*, 31(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.may.15>

Congreso de la Nación Argentina. Ley 419/1870. Por la cual se establece la creación de la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares. 23 de septiembre de 1870. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-419-48856/texto>

Congreso de la Nación Argentina. Ley 23.351/1986. Por la cual se modifica la Ley 419 de bibliotecas populares. 28 de agosto de 1986. B.O. N° 26.010

Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

Frontera, C. (2022). *E-ducadores transmediáticos : docentes que (r)evolucionan el aula*. Bonum.

García Gual, C. (23 de octubre de 2016). Los clásicos nos hacen críticos. *El País*. https://elpais.com/cultura/2016/10/20/actualidad/1476978146_824729.html

Genovese, A. (2023). *Abrir el mundo desde el ojo del poema*. Fondo de Cultura Económica.

Giardinelli, M. (2007). *Volver a leer : propuestas para ser una nación de lectores*. Edhasa.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2003) *La Articulación Curricular en tiempos de dispersión*. Cuaderno N° 13. *Colección Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela*. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-12/DPESEC%202024_Documento%20de%20apoyo_%20Articulaciones%20Formativas.docx.pdf

Gómez Hernández, J.A. y Saorín Pérez, T. (2001). La imagen actual de las bibliotecas públicas en la cultura de masas. En Hilario Hernández (Ed.), *Las bibliotecas públicas en España. Una realidad abierta*. Fundación Sánchez Ruipérez. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/47570/2/imagenbibliotecasgomezsaorin2000v2.pdf>

Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 58-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554757005>

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

Lion, C. (2017). Capítulo 1. Los desafíos de aprender en un mundo algorítmico En Carina Lion (comp.) *Aprendizaje y tecnologías : habilidades del presente, proyecciones de futuro* (pp. 17-34). Noveduc.



Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes Saberes y prácticas. *Revista de filosofía y educación*, 5 (1), 1-8. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/386/3861886014/3861886014.pdf>

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza : los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós

Marrocco, M. C. (2023). *Narrativa transmedia. Estrategias para contar historias en múltiples plataformas*. SB.

Moore, N. (1997). La sociedad de la información. En *Informe mundial sobre información*. UNESCO.

Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 1-16. <https://revistas.um.es/red/article/view/24721>

Petit, M. (2015). *Leer el mundo : experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.

Planas, J. (2017). *Libros, lectores y sociabilidades*. Ampersand.

Rincón, M. L. (2008). Los entornos virtuales como herramientas de asesoría académica en la modalidad a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (25). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215513009>

Rivera, I. (6 de junio de 2012). *¿Medianera o puente? La cuestión de mediar entre las personas y los libros*. [Presentación]. Ponencia presentada en la Biblioteca Infantil y Juvenil “Juanito Laguna” (UTE-CTERA), Buenos Aires, Argentina.

Robledo, B. H. (2011). *La literatura como espacio de comunicación y convivencia*. Lugar.

Roggau, Z. (2006). Los bibliotecarios, el estereotipo y la comunidad. *Información, cultura y sociedad*, (15), 13-34. Recuperado el 31 de mayo de 2025 de https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402006000200002&lng=es&tlng=es

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto.

Scolari, C. A. (2015). *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Gedisa.

Scolari, C. A. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En José Antonio Millán (coord.), *La lectura en España. Informe 2017*. Federación de Gremios de Editores de España. https://www.fge.es/lalectura/docs/La_Lectura_en_Espana.pdf

Scolari, C. A. (2018). Introducción: del alfabetismo mediático al alfabetismo transmedia. En C. A. Scolari (Ed.) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp. 14-23). EC H2020 Research and Innovation Actions. <https://redi.anii.org.uy/jspui/handle/20.500.12381/323>

Seoane, S. (18 de septiembre de 2004). *Tomar la palabra. Apuntes sobre oralidad y lectura* [Presentación en papel]. Ponencia presentada en el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil - CePA, Buenos Aires, Argentina.



<https://teorialiteraria2009.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/06/seoane-silvia-ponencia-tomar-la-palabra.pdf>

Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Plaza & Janés.

<https://marisabelcontreras.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/la-tercera-ola.pdf>

Trilla Bernet, J., Gros, B., López, F. y Martín, M. J. (1998). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ariel.

Wolf, E. (21 de noviembre de 2004). *Confusiones de una autora ante sus lectores*. [Presentación]. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “La lectura de lo íntimo a lo público” (Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil), México.

8. ANEXOS

Anexo I

Encuesta al personal de Sala Abierta de Lectura sobre estrategias de promoción de la lectura destinadas a adolescentes

Este formulario tiene el objetivo de recabar información acerca de las estrategias de promoción de la lectura destinadas a adolescentes (de entre 11 a 15 años) pensadas y/o llevadas a cabo en la Biblioteca Popular Municipal Sala Abierta de Lectura Infanto Juvenil en el marco de proyectos, talleres, animaciones, encuentros y/o capacitaciones.

Nombre completo _____

Rol/función en la biblioteca _____

¿Realiza actividades de promoción de la lectura?

Sí - No - A veces

Si contestó que sí, ¿quiénes son sus destinatarios actualmente?

-Público infantil

-Público adolescente - juvenil

-Público adulto (docentes, estudiantes, mediadores, bibliotecarios)

Las actividades de promoción de la lectura las realiza:

-En las instalaciones de la Biblioteca

-Fuera de las instalaciones de la Biblioteca (dentro de un proyecto comunitario, por ejemplo).

-Ambas.

Si su público es adolescente, ¿qué estrategias utiliza para promover la lectura?

Si su público no es adolescente, ¿ha considerado desde su rol implementar a futuro estrategias de promoción de la lectura con este sector? Fundamente brevemente.

Señale el nivel de importancia que le otorga a las tecnologías digitales en el marco de sus propuestas para la formación de lectores

-Siempre las incluyo en mis proyectos.

-De vez en cuando las implemento.

-Por el momento no me resulta necesario.

Cuando piensa en una propuesta de promoción de la lectura contempla que:

-sea solo presencial.

-sea únicamente virtual.

-sea de modalidad híbrida (presencial/virtual)

¿Cree que la Biblioteca debería incluir más propuestas para el sector adolescente/juvenil?

-Sí, no son suficientes.



-No es necesario.

En el marco de una investigación realizada en nuestra biblioteca durante el período 2021-2022 se llegó a la conclusión de que el sector adolescente/juvenil consume sagas, series, fanzines, entre otros productos culturales, sin embargo es el que asiste con menor frecuencia a la biblioteca. Para usted, ¿cuáles son las razones principales?

¿Qué impacto cree que podría tener una propuesta de promoción de la lectura mediada por tecnologías destinada a adolescentes en su biblioteca?

Anexo II

Planificación Alicia en el país de la transmedia

Las acciones que se esperan desarrollar para llevar a cabo esta propuesta serán:

- Criterios de selección de las instituciones educativas participantes.

Las escuelas que participarán de la propuesta serán las que tengan cursos del nivel secundario básico (1°, 2° y 3° de la ESO²), cuyos estudiantes comprendan las edades de entre 12 y 15 años aproximadamente. Se priorizará la diversidad de ámbitos (estatales, semi-estatales y privados) como así también la posibilidad de que la comunidad educativa no conozca la biblioteca popular. La selección de este nivel educativo radica en que gran parte de estos cursos cuentan en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires con la selección obligatoria de un corpus de clásicos de la literatura universal en los que se encuentra la obra elegida en esta experiencia.

- Diagnóstico*

- Primera parte (realizada en 2023): etapa que focaliza el problema y el nivel de apertura del personal de la biblioteca ante propuestas de promoción de la lectura mediada por tecnologías.
- Segunda parte: en esta etapa se espera focalizar en las habilidades y competencias de los grupos que participarán de la propuesta, teniendo en cuenta que ya hubo un primer relevamiento de información realizado en el Espacio de la Práctica I en el marco de la Maestría (entrevistas al directivo y al personal de Sala de Lectura). Para ello, realizaremos una encuesta a los y las estudiantes y se entrevistará personalmente a la docente que acompañará en las visitas guiadas. Se espera obtener información acerca de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) de los estudiantes, consumos culturales, grado de conocimiento de las obras clásicas, vínculo con las bibliotecas populares e interés por una propuesta mediada por tecnologías. El formulario sobre los Entornos Personales de Aprendizaje también constituye un insumo para poder evaluar qué medios y recursos tecnológicos son más adecuados para llevar a cabo la intervención.

- Intervención*

Para el problema que se presenta se piensa trabajar con una propuesta de narrativa transmedia de una obra literaria clásica, “Alicia en el país de las maravillas” de Lewis Carroll, que involucra diversas prácticas de lectura y, en algunos casos, escritura creativa en plataformas digitales en el marco del servicio de visitas guiadas a la sede. La propuesta revisa la praxis de este servicio y se propone en un margen de tres encuentros, dos sincrónicos presenciales en sede y uno asincrónico en la plataforma digital, brindar una experiencia de promoción de la lectura diferente que sirva de puente para conocer, interactuar y profundizar la obra de Carroll en el aula. La pregunta disparadora para lograr la inmersión en la narrativa es ¿qué pasaría si cayéramos en una madriguera al igual que Alicia?. En este sentido, el primer encuentro pone al

² Educación Secundaria Obligatoria

grupo in situ en la narrativa transmedia a través de la idea de que la madriguera donde han caído es precisamente la biblioteca y en ella, al igual que Alicia, irán emprendiendo un viaje para descubrir todas las posibilidades que ofrece este otro mundo. Para salir de ella deberán “expandir” el relato y convencer a “otros lectores” de entrar. Esto último lo harán con sus propias producciones utilizando los diferentes medios (Whatsapp y redes sociales).

Componentes generales del diseño pedagógico de la propuesta de intervención

Animación	Tiempo	Contenidos	Actividades	Recursos	Interacción	Modalidad	EVEA ¹
Alicia en el país de la transmedia	3 encuentros	Narrativa transmedia Gamificación Biografía de Carroll Novelas de Alicia Poesía	La mayoría de las actividades estarán orientadas a expandir la narrativa de la <u>novela de Carroll</u> desde la escritura creativa. La expansión se hará por medio de las plataformas de la Biblioteca (redes, canal de Youtube) y una plataforma diseñada especialmente para celulares. Se tendrá en cuenta la intertextualidad con otros lenguajes y obras que se encuentren en la biblioteca. .	Celulares Internet PC Cañón y pantalla Recursos educativos digitales Libros	Individual grupal	Híbrida	<u>WixSite</u>

Secuencia didáctica de la experiencia inmersiva “Alicia en el país de la transmedia”

Destinatarios: estudiantes y docentes acompañantes del nivel secundaria básica.

Modalidad: presencial/virtual

Participantes de la biblioteca: una bibliotecaria (coordinadora).

Tiempo estimado: tres semanas. Dos encuentros presenciales en Sala Abierta de Lectura y un encuentro asincrónico en la plataforma digital.

PRIMER ENCUENTRO

Duración aprox: hora y media.

Contenidos:

-Narrativa transmedia

-Novelas: Alicia en el país de las maravillas y Alicia a través del espejo de Lewis Carroll.

-Poesía

Objetivos

Objetivos del encuentro:

-Revalorizar los clásicos de la literatura universal a partir de prácticas de lectura y escritura mediada por tecnologías.

-Promover el uso de tecnologías y plataformas digitales en producciones escritas colaborativas.

-Fomentar la práctica de lectura de poesía en voz alta.

-Fortalecer el lazo de los/las usuarios/as-adolescentes con la Biblioteca a través de la propuesta.

Objetivos orientados a los/las participantes:

-Escuchar y producir poesía utilizando herramientas y plataformas digitales.

-Conocer la colección de la Biblioteca.

Recursos

-Recursos digitales: Cortometraje de Alicia, Página “Alicia en el país de la transmedia” (Wix Site)

-Mobiliario: mesa, sillas, almohadones, alfombra.

-Recursos electrónicos y tecnológicos: celulares, proyector con pantalla, parlante bluetooth, foco luz negra,

-Materiales: Tablero de ajedrez con piezas, selección de textos poéticos, cartas, libros, teteras, tubos, frascos, materiales realizados en cartón pintado, tules, otros accesorios decorativos.

-Papelería: Imágenes A3, sobres, papeles, lapiceras, QR impresos.

Inicio

La bibliotecaria les dará la bienvenida al grupo y les propondrá ir al SUM de planta baja donde proyectará el corto “[Maravillosamente Alicia](#)” realizado por la productora Wala (Junín, Buenos Aires). A continuación, leerá el prólogo a la versión de “Alicia en el país de las maravillas” de Lewis Carroll que hace hincapié al viaje en el que las niñas Lidell le proponen al autor inventar el relato de Alicia dando su origen tiempo después. Para ello, utilizará una música de fondo sonora que acompañe al ambiente de la lectura. Tiempo estimado: 7 min.

Desarrollo

Como primera actividad se proyectará el sitio diseñado para esta propuesta donde ficticiamente se aclarará a los/las participantes que han caído en una nueva madriguera y que para poder salir de ella deberán cumplir determinados desafíos poéticos que los esperan en distintos lugares de

la biblioteca. Para saber a dónde se deberán dirigir, la bibliotecaria los dividirá en cinco grupos para que puedan comenzar su viaje. Para ello, les dará un pasaporte con el que podrán ir a la aventura.

Cada grupo, acompañado de sus docentes, tendrá que dirigirse a una sala de la biblioteca determinada. De esta manera, quedarán inmersos en el desafío de la madriguera del conejo. El chatbot los obligará a pensar en un nombre para interactuar, en este sentido, podrán elegir el nombre de algún personaje de la narrativa de Alicia y comenzar la aventura. Para ello, deberán interactuar en el chat que los llevará al sector

CONEJO BLANCO
En línea


Bienvenidos/as a mi madriguera. Soy el famoso conejo blanco 🐇 del que seguro han escuchado hablar en las aventuras de Alicia.

Sepan que no todas las madrigueras son iguales y esta es la que han caído es extremadamente maravillosa. Aquí ocurren eventos muy curiosos y se encontrarán con criaturas un poco extrañas.

Ustedes han sido seleccionados como cronistas de nuestro mundo y no podrán volver hasta que no cumplan su misión: **contar lo que han visto en el mundo real**. Para ello, deberán preparar la **imaginación** y la **creatividad** porque las van a necesitar.

Pero...¿Qué estoy haciendo conversando con ustedes todavía? ¡Las agujas del reloj comenzaron a correr y no hay tiempo que perder! 🕒

¿Me acompañas?



CHOOSE AN OPTION

SÍ, NO ME LO PERDERÍA

NI LOCO/A

Made with Emotionbot

CONEJO BLANCO
En línea

Enhorabuena!! ¿Cuál es su nombre?

Las sombrereras locas

Hola Las sombrereras locas! Estamos ansiosos porque se acerca el "frabuloso" día y no hay tiempo que perder. Confiamos en que nos ayudarán a cumplir la misión y convencer a más curiosos para que se acerquen a esta madriguera.

Les deseo mucha suerte en este camino aventureros!! 🍀

La llave que encontraron los conducirá a...

CHOOSE AN OPTION

EL JARDÍN DE LA REINA

LA CASA DEL ESPEJO

LA PARTIDA DE AJEDREZ

LA FIESTA DEL SOMBRERERO

EL BOSQUE ENCANTADO

donde encontrarán el desafío:

Una vez elegido el lugar que ha tocado al azar, deberán seguir las instrucciones para superar el desafío. La misión para poder escapar de la madriguera es participar expandiendo la narrativa de Alicia en una intervención de lectura y escritura poética que pueda ser compartida en las redes de la biblioteca con el propósito de captar a nuevos lectores. Cuando terminen de participar en el sector, tendrán que resolver un acertijo carrolliano que si lo resuelven correctamente les dará la palabra secreta para poder escapar y volver al interior de la madriguera (SUM) donde comenzó la aventura. Tiempo estimado para cada posta 20-25 min. En principio podrán rotar por dos salas, si quedase tiempo podrán explorar las demás.

A continuación, se presentan los desafíos de los distintos sectores de la biblioteca que representan momentos icónicos de la narrativa de ambas partes de la novela de Carroll.

DESAFÍO “JAQUE A LA REINA” (SALA LERNER)

El fragmento que acompaña este sector pertenece a la novela “Alicia a través del espejo”. Los/las participantes se encontrarán con un enorme tablero de ajedrez en la sala y podrán realizar tres movimientos por jugador tomando el rol del peón, al igual que lo hace Alicia a lo largo de toda esta novela. El peón tiene la característica de realizar en la primera jugada uno o dos movimientos hacia adelante y en diagonal cuando va a “comer” a otra pieza. Luego de esa primera jugada solo puede moverse de a un casillero.

La invitación en este espacio es que todos los jugadores tomen el rol de peones (de a uno por vez) y muevan la pieza en el tablero. Si logran “comer” una pieza contraria se encontrarán con que debajo de esta hay una palabra que deberán anotar y que usarán para crear un poema. Puede que muevan el peón y no hayan “comido” una pieza pero aun así caigan en un casillero con un código QR. En este caso, deberán escanearlo y encontrarán un poema de otros autores que escriben sobre la temática del juego, el destino y el ajedrez. En tal caso deberán prestar atención a la palabra subrayada en el poema y anotarla. Esta también les servirá para poder escribir un poema bajo esta temática. El poema deberán compartirlo por el Whatsapp hecho para este medio.

DESAFÍO “CONSEJOS DE UNA ORUGA” (SALA SHUA)

El fragmento que acompaña este sector pertenece a la novela “Alicia en el país de las maravillas”. Los/las participantes se encontrarán con el fragmento y la invitación a escucharlo escaneando un código QR. Para poder escucharlo se sugiere que apaguen las luces y que observen a su alrededor los poemas que refieren a la identidad por parte del personaje y de otras voces poéticas que abordan el tema.

Este sector cuenta con una luz ultravioleta, por tanto, cuando los/las participantes apaguen la luz se encontrarán con poemas que se podrán leer en papeles fluorescentes así como imágenes ilustrativas referidas a la narrativa de Alicia.

El desafío es sensorial, de escucha de poemas de otros autores y se propone a los/las adolescentes inspirarse en frases que respondan a la pregunta de la oruga ¿Quién eres tú? En el mundo de las maravillas, Alicia va en busca de su identidad constantemente y la oruga la aconseja, aunque en el fondo este personaje se da cuenta que aún la protagonista no ha definido quién es realmente.

Lo que escriban deberán grabarlo en una nota de voz y enviarlo al grupo de Whatsapp “Alicia en el país de la transmedia” creado para recopilar las producciones de los estudiantes. Acceden al whatsapp a través de un código QR que estará allí.

DESAFÍO “POÉTICA DEL TÉ” (SALA LAURA DEVETACH/GUSTAVO ROLDÁN)

Este sector hace referencia a la famosa “merienda de locos” de la que participa Alicia junto al Sobrero Loco y la Liebre de Marzo (Capítulo VIII de “Alicia en el país de las maravillas”).

En este desafío los/las participantes deberán ser parte de una ceremonia del té en la casa del Sombrero Loco y jugar con el sentido del olfato para poder crear poesía atravesada por los aromas del té.

Para ello, se utilizarán las cartas “Poética del té” de la editorial Tinkuy y se dispondrá de la mesa con diferentes teteras, tubos y frascos donde encontrarán variedades de té que podrán sentir a través del olfato. Los/las participantes están invitados/as a compartir con otros los poemas de las cartas como también podrán crear poemas a partir de lo que despiertan los aromas en sus mentes. Cada una de las creaciones deberá ser compartida en historias con el hashtag #unameriendadelocos tratando de que en la imagen aparezca la ceremonia del té, lo escrito y, si se desea, alguna de las ediciones de Alicia que allí se encontrarán.

DESAFÍO “HAKUSCOPIO DEL JARDÍN” (SALA GRACIELA CABAL)

Este sector hace referencia a los cambios de tamaño que experimenta la protagonista para poder acceder al jardín de la reina la primera vez que cae en la madriguera (Alicia en el país de las maravillas). La invitación es a jugar a hacernos grandes o pequeños y a ver lo que nos rodea desde la perspectiva de un telescopio o la de un microscopio. Además del libro base que es la obra clásica, se utilizará el libro “haikuscopio” de autores/as rioplatenses y diversos libros sobre haikus: los haikus de Basho y los libros de María José Ferrada, “Mi cuaderno de haikus” y las cartas “Haikus”.

Se propone que cada participante del grupo elija un sobre al azar. En él encontrará la perspectiva que debe optar para observar (telescopio o microscopio), luego elegirá otro sobre en el que encontrará palabras que lo ayudarán a crear su haiku, por ej: las palabras estrella, galaxia, viento, noche, luna, oruga, mariposa, lágrima, hoja seca, entre otras.

Los haikus deberán ser grabados en una nota de voz y enviados al WhatsApp “Alicia a través de la transmedia”.

DESAFÍO “A TRAVÉS DEL ESPEJO” (SALA GRACIELA CABAL)

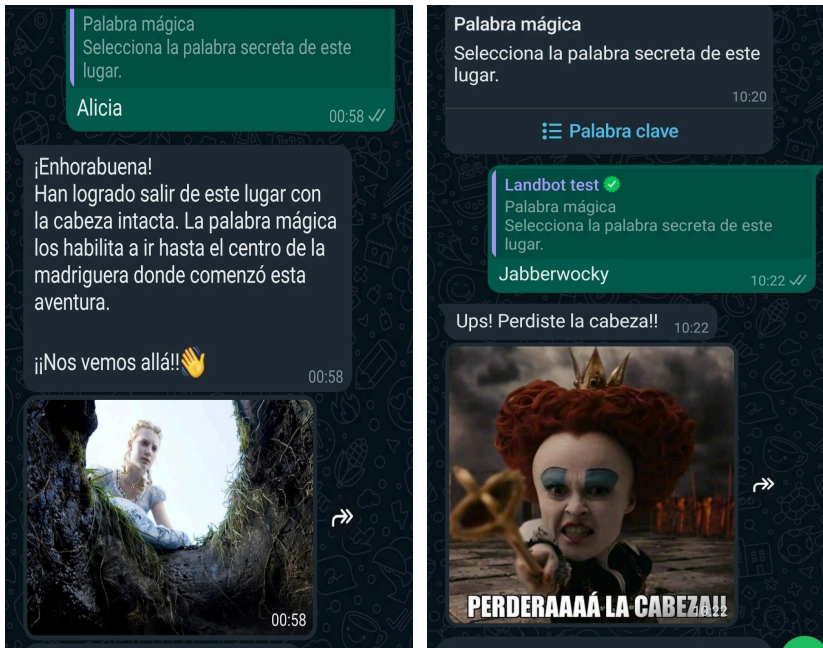
Este sector hace referencia a la primera parte de “Alicia a través del espejo” de Carroll cuando la protagonista cruza nuevamente el umbral para poder entrar por segunda vez al mundo de las maravillas. Los/las participantes se encontrarán con palabras invertidas en llaves, paredes, estanterías a las que deberán observar utilizando un espejo o la cámara de sus celulares en modo invertido. Se invitará a los/las participantes que se animen a realizar poemas que contengan esas palabras encontradas, aunque deberán usarlas pensándolas en clave de opuestos. Por ejemplo: si la palabra encontrada es “luz” en su poema utilizarán “oscuridad”.

Tal como en los otros sectores, el poema lo grabarán en audio, lo enviarán a la comunidad de WhatsApp y subirán la producción en historias de Instagram con el #atravesdelespejo.

Cierre

Una vez que los participantes hayan pasado por el lugar que les tocó y cumplida la misión,

deberán poner la palabra secreta en el chatbot y el mismo los conducirá hacia una nueva puerta.



Finalmente, como actividad de cierre se charlará acerca de las experiencias vividas durante el recorrido y, posteriormente, la bibliotecaria coordinadora les explicará a docentes y estudiantes el uso de la plataforma para la actividad asincrónica con la valija viajera, el mural colaborativo y el foro en línea.

Tiempo estimado: 30 min.

ENCUENTRO ASINCRÓNICO

Los/las participantes tendrán el link de la página Web en el Classroom de la materia Prácticas de lenguaje. En la página se les habilitará un espacio para poder subir sus reflexiones acerca de las lecturas que hicieron de los libros que llevaron en el servicio de “valija viajera”. También podrán compartir las producciones realizadas en el primer encuentro en esa página.

El siguiente sitio también fue utilizado como plataforma educativa para los encuentros asincrónicos y el trabajo en el aula con el clásico:

<https://biblioelianaalucero.wixsite.com/narrativastransmedia>

TERCER ENCUENTRO SINCRÓNICO - SUM PLANTA ALTA

Este encuentro se llevará a cabo en el SUM planta alta. Se utilizará el cañón para mostrar a los participantes de qué manera quedó el sitio web con sus intervenciones y se realizará un focus group con una serie de preguntas que retomen el diagnóstico inicial previo a la experiencia en la biblioteca con el fin de profundizar acerca de las miradas que tienen los adolescentes sobre las bibliotecas populares, las tecnologías como herramienta para la promoción de la lectura, la experiencia transitada en el primer encuentro y en la plataforma digital presentada como así también las sugerencias y observaciones que quieran mencionar como medio para la



continuidad de esta propuesta en un proyecto de formación de una comunidad virtual de lectores. Tiempo estimado: 1 hora.

Evaluación de la Propuesta

Como se trata de un ambiente educativo no formal no se espera poner una calificación a la participación del grupo estudiantil, sino que se hará una devolución a los/las participantes en el encuentro final de cierre (Focus Group) que servirá en muchos casos también para poder recuperar las impresiones que pudieron manifestar a lo largo de la experiencia. El EVEA elegido en esta propuesta es WixSite que, en este caso particular, funciona como una plataforma interactiva que sumerge al usuario en una experiencia inmersiva. Esta plataforma permite ver no sólo la participación del grupo en la propuesta sino la narrativa en expansión a partir de sus propias producciones, lo que hace que sea un trabajo colaborativo enriquecido por sus voces. Dicho relevamiento será compartido con el directivo del establecimiento para acordar una evaluación colegiada en la que ambas partes, animadora y directivo, analicen los alcances y la continuidad a futuro de dicha intervención como nuevo servicio bibliotecario.

Anexo III

FORMULARIO “PROYECTO: LOS CLÁSICOS EN LA TRANSMEDIA”

Este cuestionario tiene como propósito recabar información acerca de los entornos personales de aprendizaje de los/las adolescentes que participarán de la propuesta así como conocer los gustos e intereses en relación a la lectura literaria, especialmente en torno a los clásicos y sus representaciones sobre la Biblioteca Popular.

Escuela:

Nombre completo:

ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE (PLE)

a. ¿Dónde accedo a la información que me interesa? Marca con una cruz

- En Facebook
- En Youtube u otros canales de video
- En plataformas de streaming
- En Instagram
- En diarios digitales
- En libros físicos y/o digitales
- En Wikipedia u otras wikis
- En blogs
- En Spotify
- Otros _____ (Mencionar)

b. Cuando leo/escucho lo que me interesa comúnmente...(Marca con una cruz las opciones que consideres)

- Espero a terminar de leer/escuchar toda la información.
- Me detengo en las imágenes (si las hay).
- Hago zapping por distintos videos sin detenerme en ninguno en particular.
- Si estoy ante un texto de una plataforma digital, los hipervínculos (links) me llevan a otros textos con información relacionada al tema en otras páginas.

c. Comparto lo que me gusta usando (Marca con una X las opciones que consideres)

- Whatsapp
- Instagram
- Facebook
- Otros: _____

d. ¿Soy generador/a de contenidos? Si la respuesta es sí, especificar qué tipo de contenido generas y en qué plataforma lo difundes. Por ej: si escribo un cuento lo subo a mi blog o lo comparto en mis redes sociales, si realizo un fan-fiction (relato ficticio con personajes que ya están inventados de una saga) lo comparto en una wiki, si me gusta recomendar libros comparto mis reseñas en Youtube, etc.

CONTENIDO:

PLATAFORMA DONDE
COMPARTO: _____

e. ¿Con qué frecuencia utilizas el celular en tu vida cotidiana? (Marcá con una cruz)

- Todos los días a toda hora
- De vez en cuando
- Controlo el tiempo de uso
- No lo uso prácticamente

f. ¿Qué herramientas o aplicaciones del celular usas con frecuencia? (Menciona al menos dos)

g. ¿Cuál es tu opinión acerca del uso de los celulares en espacios educativos?

SOBRE LA LECTURA DE CLÁSICOS

a. ¿Cuál es tu opinión sobre la lectura de clásicos en comparación con la lectura de libros contemporáneos? (Marca con una cruz)

- Prefiero los clásicos, tienen más valor literario.
- Me gusta leer tanto clásicos como libros contemporáneos por igual.
- Prefiero los libros contemporáneos, son más relevantes para mi vida.
- No leo clásicos ni libros contemporáneos.

b. ¿Cómo crees que la lectura de clásicos puede influir en la vida de un adolescente? (Marca con una cruz)

- Amplía el vocabulario y mejora la comprensión lectora.
- Promueve la empatía al explorar diferentes contextos históricos y culturales.
- Fomenta el pensamiento crítico al analizar temas universales.
- No creo que tenga ningún impacto.

c. ¿Te gustaría ver más integración de la tecnología en la enseñanza de los clásicos en la escuela? (Marca con una cruz)

- Sí, creo que podría hacer que los clásicos sean más accesibles e interesantes para los/las estudiantes.

- No, creo que la enseñanza tradicional es más efectiva para los clásicos.
- No me importa.

d. ¿Cómo crees que podrían los/las docentes fomentar el interés de los adolescentes en la lectura de clásicos en la era digital? (Marca con una cruz)

- Integrando actividades interactivas en línea relacionadas con los clásicos.
- Asociando los clásicos con temas contemporáneos relevantes para los adolescentes.
- Promoviendo clubes de lectura o discusiones en línea sobre los clásicos.
- No creo que sea posible interesar a los/las adolescentes en los clásicos.

SOBRE EL VÍNCULO BIBLIOTECA-LECTOR

a. ¿Con qué frecuencia visitas la biblioteca popular en tu comunidad? (Marca con una cruz)

- Regularmente, varias veces a la semana.
- A menudo, al menos una vez al mes.
- Ocasionalmente, unas pocas veces al año.
- Nunca he visitado la biblioteca popular.

b. ¿Has participado alguna vez en actividades organizadas por la biblioteca popular dirigidas a adolescentes? (Por ejemplo, clubes de lectura juvenil, talleres de escritura creativa, etc.) (Marca con una cruz)

- Sí, regularmente participo en actividades para adolescentes.
- Sí, he participado en algunas actividades en el pasado.
- No, nunca he participado en actividades para adolescentes en la biblioteca.
- No estoy seguro/a de si hay actividades específicas para adolescentes en la biblioteca.

c. ¿Cómo crees que la biblioteca popular podría mejorar su conexión con los adolescentes de tu comunidad? (Marca con una cruz)

- Organizando más eventos o actividades que sean atractivos para los adolescentes.
- Promoviendo los servicios de la biblioteca de manera más activa en las escuelas y en línea.
- Solicitando sugerencias y opiniones de los propios adolescentes sobre qué servicios o actividades les gustaría ver en la biblioteca.
- Otro

(especificar) _____

d. ¿Tienes alguna otra sugerencia o comentario sobre cómo la biblioteca popular podría mejorar su relación con los adolescentes en tu comunidad?

Anexo IV - DESGRABACIÓN DE FOCUS GROUP

La siguiente desgrabación pertenece a la instancia de Focus Group realizada con los y las estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica N°2 durante el cierre de la propuesta en la que se retoman algunas preguntas del cuestionario del Anexo I con la finalidad de revisar las impresiones de los y las participantes durante el proyecto así como profundizar en otras cuestiones que sirven a los propósitos de este trabajo. Para una mejor lectura, se interpreta la C como la pregunta/respuesta de la Coordinadora, la A como respuesta de alumno/a, la T para indicar que quienes responden son todos y la D cuya voz corresponde a la directora de la Biblioteca.

C: Al finalizar el primer encuentro, hubo quienes mencionaron que antes de venir a la biblioteca se imaginaron que se iban a encontrar con algo “aburrido”. Retomando este concepto les pregunto: ¿cómo pensaban que íbamos a abordar un clásico como “Alicia en el país de las maravillas” en un espacio como la Biblioteca Popular? ¿Qué sucede con el concepto “aburrido”?

A1: Supongo que es porque se conecta a la biblioteca y a los libros como algo aburrido, por eso pensaba que por ahí iba a ser algo aburrido.

C: Es decir, que vos pensás que hay un estereotipo de la biblioteca como lugar donde hay libros pero no hay nada más, como un espacio donde se prestan libros.

D: un lugar donde hay silencio...

C: Exacto, hay una construcción de la biblioteca como ese espacio que muchas veces aparece en la mente de los adolescentes. Cuando entraron por primera vez ¿era la primera vez que entraban a la Sala Abierta de Lectura?

T: sí

A2: no. Había venido dos veces.

C: ¿Habías venido antes con la escuela?

A2: Había venido con un amigo.

C: ¿ahora de adolescente o cuando eras más chico?

A2: no, cuando era más chico.

C: Una de las cosas que me llamó la atención es que la gran mayoría puso en el cuestionario que no conocían ninguna biblioteca popular. En la escuela tienen biblioteca, ¿cómo es ese espacio?

A1: Por día deben entrar unos cinco alumnos para agarrar algunos libros. Mayormente entran chicos en el recreo para no tener todo el ruido.

A3: o a veces por el wifi.

C: Claro, por lo general se van hacia espacios donde hay menos ruido y acá también pasa. Donde estuvieron en el primer encuentro como cuarto oscuro es el lugar donde los adolescentes que nos visitan prefieren estar. Pero también hay más cosas que pasan dentro de una biblioteca. Por ejemplo, cuando hablamos de la especialización de nuestra biblioteca, les comenté que esta biblioteca se especializa en literatura infantil y para adolescentes ¿sabían que había alguna biblioteca en Tandil que se especializaba en eso?

T: no.

C: hay otra cosa que me llamó la atención en el cuestionario y es que pusieron que para que una biblioteca popular pueda “conectar” con el sector adolescente debemos aceptar sugerencias de precisamente adolescentes. Sin embargo, cuando pusimos qué sugerencias podían hacernos no pusieron ninguna. ¿Qué actividades o qué servicios se podrían desarrollar acá en la biblioteca que les parezcan interesantes para adolescentes?

A5: y capaz que está bueno como hicimos la primera vez que vinimos con el tema de la tecnología.

C: con tecnología de por medio alguna actividad..¿talleres, clubes de lectura, alguno ha participado de alguna de esas experiencias?

T: silencio

C: con la directora el otro día comentábamos también que hay adolescentes que concurren a la biblioteca que nos han mencionado géneros que les gustan como el anime o eventos como la comicon, adolescentes que les gustan las historietas.

T: alumnos asienten, aunque no lo expresan verbalmente

C: pensando en el espacio en donde se llevó a cabo la escena de la merienda del té del primer encuentro ¿se dieron cuenta que en el lugar había una división de espacios literarios infantiles y para adolescentes?

A5: más o menos, mitad y mitad. Eran más infantiles

C: Pensando en un espacio para adolescentes en la Biblioteca ¿cómo sería para ustedes?

D: ¿Se lo imaginan como una sala aparte? ¿dónde se ubicaría o les gustaría?

A5: como el lugar que nos ubicamos al principio, el oscuro, donde está el proyector.

C: el SUM

D: un lugar más alejado...

C: es que cuando suelen venir los adolescentes no están en el sector donde estaban en la “merienda poética” sino que se van a los sectores donde hay menos ruidos.

A5: claro, buscaría un libro y me iría a un lugar más alejado, lejos de lo infantil

D: ¿cómo se imaginan ese lugar?

A6: con auriculares

C: bueno, también pueden pensar qué tipo de libros habría allí. En el cuestionario también estaba la opción de qué lecturas preferían si clásicos o contemporáneos..

A5: yo no leo, pero sí hay gente que lee en wattpad y hay gente que se hizo famosa escribiendo ahí

C: claro, por ejemplo Ariana Godoy, que tenemos sus libros acá

D: heartstopper...

A3: mangas, comics

C: Claro, son los más pedidos. El gran problema que tenemos acá con los mangas es que tenemos el libro 1 y después está el número 355 de la misma saga y en ese caso nos complica la cuestión del espacio.

A4: One piece..(otra serie de manga)

C: sí, One Piece también. Hoy hablábamos de la tecnología y yo retomo esta cuestión ¿creen que la tecnología es una vía óptima para promover la lectura?

T: sí

A7: ya estamos acostumbrados y nuestra generación se familiariza con el tema de las tecnologías. Es mucho más fácil y más atractivo.

D: ¿A ustedes les gusta leer más en la compu o prefieren el libro?

T: en el libro, del celu..

C: Parece que hay mitad y mitad en este tema y esto se vio también en el cuestionario. Por una cuestión de tiempo y porque fuimos de atrás para adelante en el cuestionario, quería



saber ¿qué cosas les gustaría que la plataforma o la plataforma tuviese? Por ejemplo: más juegos, un escape room...

T: uhh un escape room...

C: Yo incluí determinadas aplicaciones que solemos usar, aunque sé que han puesto tik tok en el cuestionario y teniendo en cuenta que la biblioteca no tiene un tik tok institucional, en este caso no lo incluí en esta propuesta. También mencionaron los videojuegos ¿cuál es el atractivo de los videojuegos y su relación con la literatura?

A: Está bueno, puede ser atractivo.

D: ¿Y para los que no vinieron? ¿Qué repercusiones tuvo?

A8: no sé, a mi me dijeron que estuvo bueno así que quise venir.