



Interpretar (a) la deriva: caracterización del lector empírico medio en *The Empty Kingdom*

Understand (through) drifting: characterization of the average empirical reader in *The Empty Kingdom*

Lucas Ramada-Prieto

<https://orcid.org/0000-0003-3998-074X>
Universitat Autònoma de Barcelona (España)

Martina Fittipaldi

<https://orcid.org/0000-0001-6480-0777>
Universitat Autònoma de Barcelona (España)

Mireia Manresa

<https://orcid.org/0000-0003-2960-1101>
Universitat Autònoma de Barcelona (España)

Fecha de recepción:

20/06/2020

Fecha de aceptación:

07/12/2020

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Investigación en lectura; respuestas lectoras; comprensión lectora; literatura digital; educación literaria.

Keywords:

Reading research; reader responses; reading comprehension; digital literature; literary education.

Correspondencia:

ramadaprieto@gmail.com

Resumen

En este artículo describimos el lector implícito y empírico de la ficción digital *The Empty Kingdom* (Merlin Goodbrey, 2015) a partir del análisis mixto de una muestra de 50 cuestionarios llevados a cabo por alumnado de ciclo superior de dos escuelas primarias de la provincia de Barcelona, en el marco del proyecto "Enseñar a leer literatura digital" (GRETEL-UAB). Los datos permiten reconocer, por un lado, los modos de participación y los retos interpretativos que la obra digital propone a sus lectores y, por el otro, las principales dificultades que manifiestan los estudiantes en la experiencia concreta de lectura. Este análisis conduce a establecer y caracterizar tres perfiles lectores y a trazar diversas implicaciones relevantes para la mediación de las ficciones digitales, tarea en la que la escuela ha de comprometerse para no dejar a los lectores a la deriva en la construcción de sentido.

Abstract

This article describes the implicit and empirical reader of the digital work of fiction *The Empty Kingdom* (Merlin Goodbrey, 2015), based on the mixed analysis of a sample of 50 questionnaires completed by 11-12 year old students from two primary schools in the province of Barcelona, within the framework of the project "Teaching to read digital literature" ("Enseñar a leer literatura digital") (GRETEL-UAB). The data allow us to recognise, firstly, the modes of participation and interpretative challenges that this digital work poses for its readers and, secondly, the main difficulties that students manifest in the concrete reading experience. This analysis leads to the establishment and characterisation of three reader profiles, as well as the tracing of a number of implications relevant to the mediation of digital works of fiction, something in which the school needs to be actively involved so as not to leave readers adrift in the construction of meaning.

Este artículo se inscribe en el proyecto "Enseñar a leer literatura digital" del equipo GRETEL (UAB), dentro del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación orientada a los Retos de la sociedad EDU2016-77693-R (2016-2019).

Ramada-Prieto, L., Fittipaldi, M., & Manresa, M. (2021). Interpretar (a) la deriva: caracterización del lector empírico medio en *The Empty Kingdom*. *Ocnos*, 20 (1), 96-107.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2477



Introducción

Buena parte del ocio juvenil ha evolucionado hacia el contexto digital y, en consonancia, las prácticas de recepción y consumo ficcional de este sector se vinculan cada vez más con contenido audiovisual e interactivo. Los estudios son claros: la penetración de Internet entre los menores de edad del estado supera ya el 90% y son entre 4 y 5 las horas diarias que pasan, de media, frente a las pantallas. Un 89% de niños y niñas de entre 7 y 13 años consumen contenido audiovisual en la red y aproximadamente un 70% de la población escolar obligatoria (de 6 a 16 años) juega regularmente a videojuegos¹. Siguiendo estos datos, y atendiendo a la necesidad juvenil de socialización en torno a sus actividades recreativas, es probable que las conversaciones entre iguales en red se produzcan sobre estos contenidos. También se infiere, paralelamente a como ocurre con las lecturas literarias impresas, que sus criterios al escoger los productos de ocio digital se limitan a lo que las pautas de consumo ofrecen a estas franjas etarias. Esto configura unas determinadas habilidades para los lectores-espectadores-jugadores, circunscritas a las características de lo que podríamos llamar *best-seller* digitales.

Si bien el lector literario se constituye en la confluencia de distintos ámbitos de socialización (académico y familiar, y el de promoción e interacción entre iguales), el acercamiento a las ficciones digitales está más limitado a la cultura vernácula, de manera que los jóvenes no reciben andamiaje formal que les abra ventanas a otras maneras de mirar, seleccionar y consumir dichos contenidos. Diversas líneas de estudio se han enfocado en la conexión entre espacios formales e informales de alfabetización para comprender mejor las prácticas de lectura y escritura entendidas en sentido amplio, como la sociología de la lectura o los estudios etnográficos sobre prácticas letradas.

Por ello, como investigadores en educación literaria, en consonancia con los signos de los tiempos digitales y conscientes de la necesidad de

considerar al sujeto juvenil en su dimensión social (Manresa, 2013), iniciamos un estudio sobre ficción digital que contribuyera a entender cómo interaccionan los sujetos con dichos contenidos. Con la denominación *ficciones digitales* nos referimos a productos que aprovechan las potencialidades tecnológicas para configurar propuestas ficcionales mediante recursos como la interactividad, la multimodalidad o la ruptura de la linealidad discursiva, tanto en su proceso de creación como de recepción (Ramada Prieto, 2017).

Para este estudio elegimos una obra que cumple el doble requisito de presentar concomitancias con los productos que frecuenta el público infantil, por un lado, y que permite estudiarse desde la vertiente de la experiencia estética vinculada con la noción de competencia literaria (Fittipaldi, 2013), por otro lado. *The Empty Kingdom* (Merlin Goodbrey, 2015) cumple ambos principios: constituye una propuesta de participación interactiva del lector, con una vertiente narrativa clara y un fuerte componente simbólico y funcional de las convenciones estéticas para contar una historia. Estas características la convierten en una obra idónea para indagar cómo juega y lee el adolescente y cómo integra ambas habilidades al interpretar una obra de calidad que incluye los parámetros contemporáneos de comunicación digital mediante la ficción: multimodal, participativa y no lineal (Ramada Prieto, 2017). Dadas estas características de la obra, nos referimos a su usuario como “lectojugador”, sumando los roles de lector y jugador.

Sabemos poco sobre cómo se relacionan los chicos y chicas con estos contenidos, qué percepción tienen o qué experiencias activan con el juego interpretativo. Nuestro objetivo es, por ello, describir los procesos interpretativos de sujetos particulares a partir del tejido participativo de una obra determinada. Nos preguntamos: ¿qué priorizan los lectojugadores frente a la propuesta participativa ofrecida por *The Empty Kingdom*? ¿Cómo reaccionan ante el diseño participativo: qué habilidades despliegan, qué dificultades presentan y qué necesidades tienen?

El foco del estudio se sitúa en la interacción e interpretación de una ficción digital, de manera que la aproximación a la obra parte de la teoría literaria, de la literario-electrónica y de los *game studies* (Rettberg, 2019; Planells, 2015), en lo que pueden aportar sobre el entramado participativo de la propuesta. También consideramos el ámbito de la educación literaria para considerar la perspectiva del lector y su progreso en las competencias literarias.

Nos situamos en dos aproximaciones teóricas a la lectura que tienen presente al lector, una en el proceso de producción y otra en el de recepción de las obras. En cuanto a la primera, empleamos el concepto de “lector implícito” (Iser, 1978) o “lector modelo” (Eco, 1987), que contempla la integración del lector como elemento textual presente en la obra. Se trata de una imagen construida por el escritor, quien, durante la escritura, configura una representación de las características y funciones que cumplirá “su” lector. La utilidad del concepto para esta investigación radica en poder desgranar las características de la ficción escogida según lo que demanda al lector. Las teorías de la recepción (Jauss, 1987; Chartier, 2003), en cuanto a la segunda, ponen el foco en cómo los lectores particulares reconfiguran el texto a través de sus modos plurales de aproximación a las obras. Aquí se enfatiza en los lectores reales o empíricos como receptores de la propuesta estética.

Si bien estas aproximaciones han representado, o bien una mirada interna desde el texto o bien una aproximación externa a la lectura desde el lector, el concepto de lector implícito modificó el foco de atención desde la obra hacia el lector. Así se concretaba el giro producido en la segunda mitad del siglo pasado por las teorías de la lectura, que desplazaron su eje del texto hacia el lector. En esta investigación, lector implícito y empírico funcionan de manera complementaria para establecer un contraste entre obra y lector en una aplicación práctica y determinada a un texto y a unos lectores particulares.

Siguiendo este marco teórico, que también configura la metodología, nuestros resultados

describen, en primer lugar, cómo se relacionan los sujetos (lector empírico) con la propuesta de la obra (lector implícito) y, en segundo lugar, exploran las capacidades y problemas que muestran dichos sujetos en la apreciación estética del texto, teniendo en cuenta el concepto de competencia literaria, que aquí aplicamos a las características relevantes de una obra interactiva. De este modo, nuestro estudio permite cruzar experiencia lúdica y experiencia estética.

Todo ello se plantea con la voluntad de conocer las experiencias lectoras para caracterizar los tipos de aproximación surgidos frente a las obras y constatar el margen de actuación de la mediación para enriquecer las prácticas culturales juveniles a partir de lecturas de calidad, que ayuden a los lectores a pasar de la intuición a la competencia sólida como sujetos que interpretan. Se trata de analizar al lector particular para aprender de él e intervenir con el fin de ayudarle a avanzar en las competencias interpretativas digitales, para que luego sea capaz de ponerlas en juego en sus lecturas cotidianas.

Metodología

Este estudio se enmarca en el proyecto mencionado en la primera nota. Los participantes son 50 estudiantes de sexto curso de primaria (11-12 años) de dos escuelas públicas de Barcelona, a quienes propusimos interactuar con la ficción digital *The Empty Kingdom*, con el fin de observar sus modos de percepción, las estrategias que ponen en juego y las dificultades halladas en la lectura. Para ello analizamos previamente la obra, atendiendo a cómo se construye allí el lector implícito y, a partir de este trabajo, diseñamos dos cuestionarios individuales para los participantes, que respondían después de interactuar con la ficción digital. En el primero se formulan tres preguntas generales, sobre el argumento del relato (elaborar un resumen de la historia), los elementos más valorados por cada estudiante y las dificultades experimentadas en el proceso. El segundo cuestionario hace preguntas específicas sobre los retos que esta ficción propone a sus lectores y a sus modos de participar e interpretar².

Analizamos las respuestas de los formularios de manera mixta, buscando patrones recurrentes con el fin de establecer y describir las principales tendencias en los modos de interaccionar con la obra, así como las dificultades más frecuentes al interpretarla.

The Empty Kingdom presenta una historia sin palabras cruzada por códigos de imagen o sonido, en la que, en apariencia, se plantea una propuesta lúdica simple que invita a los lectojugadores a recoger objetos para utilizarlos en momentos concretos del relato y, así, ir superando obstáculos para salir del reino vacío, que es en realidad una isla desierta. Si profundizamos en su interpretación, sin embargo, la obra puede ser concebida como una metáfora sobre el poder y la soledad que muchas veces trae aparejada. En su factura, vemos cómo esta ficción propone un diseño de participación activa, que demanda a los lectojugadores deambular por la isla buscando cómo salir de allí. Esta divagación, como veremos en el análisis, provoca efectos claros en las maneras de comprender y de relacionarse con la obra.

Para entender cómo la interactividad se integra en la interpretación, cómo forma parte de la materia a partir de la cual construimos sentido, nos preguntamos qué tipo de participación demanda la obra: qué papel asumimos en el “entorno de juego” (Perez Latorre, 2012, p. 115)³, cuáles son los componentes existentes, es decir “aquellos sujetos que pueden provocar cambios significativos en el entorno”, y cuáles son los eventos o “procesos y resultados que las intervenciones de dichos sujetos puedan generar” (Ramada Prieto, 2017, p. 258). Estos últimos pueden clasificarse siguiendo a Chatman (1990) en *eventos nucleares*, “aquellos que no pueden ser eliminados sin destruir la lógica narrativa” y eventos satélite, “aquellos que a pesar del empobrecimiento expresivo que supondría su eliminación no generarían una destrucción de esta lógica narrativa interna” (Ramada Prieto, 2017, p. 258). Entre los eventos nucleares situamos la presentación del protagonista, las situaciones en las que ha de coger los objetos o el uso de estos y la salida de la isla. Entre los satelitales entendemos las interacciones con animales secundarios, la

utilización automática de los objetos ya poseídos o algunos eventos que ocurren fuera de la cadena lógica de acción (como llegar a la playa del final sin que hayan venido a buscar al protagonista o ir al acantilado sin tener nada que hacer).

El reconocimiento y la categorización de estos eventos nucleares y satelitales posibilitan detectar dos niveles de performatividad, según Ramada Prieto (2017, pp. 309-310), vinculados con dos clases de retos interpretativos presentes en la obra:

- una performatividad necesaria, relacionada con los eventos nucleares, que categorizamos como “módulos de gameplay configurativos” (*ibid*), como por ejemplo la obligación de coger y usar los objetos recogidos en el momento preciso para seguir adelante, la cual plantea el reto de saber decodificar las cadenas de participación propuestas en la ficción;
- una performatividad que surge de la propuesta semiótica pero no está ligada al avance de la acción, como pueden ser, por ejemplo, ciertos eventos satélite, categorizados como “módulos de gameplay explorativos” (*ibid*), que incitan al lector a deambular por los espacios vacíos del relato sin una finalidad específica. Este tipo presenta el reto de comprender la relevancia interpretativa de algo situado fuera de la cadena lógica principal, pues colabora en la construcción de una mirada poética que otorga valor simbólico a la idea de vacío planteada ya desde el título.

El análisis muestra así como la obra configura un lector implícito multimodal, que ha de saber reconocer y adentrarse en ambos niveles de interactividad para superar los retos interpretativos que esta propone, y sirve como instrumento para conocer y comprender al lector empírico, tarea que realizaremos a continuación.

Resultados

El lector empírico medio

Una vez sintetizado el entramado expresivo de *The Empty Kingdom*, realizamos una lectura

panorámica de cómo el alumnado se ha enmarcado interpretativamente en la obra. Para ello analizamos los resúmenes que construyen los niños y niñas en sus cuestionarios, contabilizando los eventos nucleares o satelitales que se refieren. Este método permite obtener datos y analizarlos para vislumbrar algunas tendencias, transversales a toda la muestra, en torno a sus procesos de lectura e interpretación. Esta construcción emergente de las constantes interpretativas detectadas en el alumnado es lo que denominamos aquí “lector empírico medio”.

Una de las primeras cuestiones observadas es la relevancia del protagonista, mencionado en un 90% de los resúmenes: “Trata de un rey que ha de buscar objetos”; “Es un rey que se ha perdido”, entre otros ejemplos. Esto resulta predecible por la capitalidad que atesora cualquier protagonista “existente” en su narración, pero quizás en este caso se refuerce por la condición avatarística del personaje: el rey protagonista no solo asume el rol principal, sino que funciona como presencia de los lectorsjugadores en la narración. Los estudiantes lo reconocen al señalar “el rey eres tú” o al utilizar la segunda persona para explicar las andanzas del protagonista: “*The Empty Kingdom* es una historia muy entretenida porque has de escapar de una isla”; “tú eres el único humano (o el quien quiera que seas) del reino”.

La importancia del vínculo jugador-avatar y la impronta que deja en el lector se intensifica cuando comparamos, por ejemplo, el número de menciones al rey con el de alusiones al otro personaje fundamental en la historia (la reina que viene a buscarle al final de la narración), quien aparece únicamente en el 38% de los resúmenes, pese a su relevancia argumental.

El segundo elemento destacable es la abrumadora presencia de referencias a las acciones que demanda el tejido interactivo de la obra, materializada en casi un 70% de los cuestionarios. Este dato evidencia la importancia que adquiere para el alumnado la parte performativa de *The Empty Kingdom*, ya que en ningún momento se pide sintetizar el proceso del juego sino resumir el

argumento: “Explicanos la historia de *The Empty Kingdom* con tanto detalle como puedas”. Sin embargo, de los 50 participantes, hasta 33 (66%) aluden a verbos implicados en la interactividad del juego, como la recolección o utilización de objetos diseminados a lo largo del mundo ficcional (transcribimos literalmente las respuestas):

- Trata sobre un rey que viajaba por su reino [y] cogía objetos que luego había de utilizar.
- A mí me gustó mucho porque había que coger objetos.
- ...tú eres una ‘figura’ y tienes que ir a buscar ítems y después usarlos como puedas y también en todo el rato a todos los sitios y después de utilizarlo todo van a la playa y te vas en barca.

Llama la atención, sin embargo, que estas referencias se ubican globalmente en un plano superficial, que no llega a trascender el uso de estos verbos generales (“coger”, “usar”, “encontrar”, “utilizar”...), ya que únicamente 17 de los 50 participantes (34%) ponen en relación explícita estas acciones, esos verbos utilizados, con los elementos del mundo ficcional que les dan sentido discursivo dentro de la obra (objetos, escenarios, etc.):

- Empiezas en el prado coges el farol del monstruo retrocedes vas a la cueva coges el farol subes coges el hueso y te vas a la casa coges el papel y vas a lanzarlo entras en la cueva y vas después de la cascada y pones el fanal entonces vas al puente llegas al cementerio después a la playa y te vas.
- Es un rey que se ha perdido y que no encuentra su reino y entonces va buscando cosas u objetos como: una trompeta, un avión de papel, una linterna, etc.

Más infrecuentes aún son las menciones, realizadas solo por 10 estudiantes (20%), que además de relacionar este conjunto de acciones con los componentes específicos del tejido mundoficcional de la obra, aluden explícitamente a las funciones que desempeñan estas, como la necesidad de cruzar el puente para alcanzar el embarcadero:

- La historia trata de un rey que debe cruzar el puente del río pero no puede porque está tocando el agua. Entonces el rey debe tener una serie de cosas

para poder cruzar el puente e ir por barco con su compañero.”

Es también el caso de la relación consecuen- cial directa entre el lanzamiento de la carta por parte del rey y el rescate por parte de la reina:

- Trata de un rey que está en una isla con muchos dinosaurios y le envía una nota a la reina para que le venga a buscar.
- Primero has de enviar una carta a una persona para que te venga a rescatar, después has de hacer luz para que te vea, por último, has de hacer sonar una cosa para pasar al otro lado que te está esperando la persona que te viene a buscar.

De estos datos podemos interpretar, por tanto, que la impronta que deja el acto participativo en la mayoría del alumnado incide de manera fundamental en su percepción de la obra, pero que no necesariamente es una lectura narrativa o ficcional de esta, sino que se centra en tener que “hacer cosas” dentro de la historia. Para la muestra, *The Empty Kingdom* parece ser más una obra sobre realizar acciones que sobre ser un rey hastiado en una isla que debe contactar con alguien para que venga a sacarle de ahí.

La tercera tendencia reseñable es la sorpren- dente ausencia de referencias al final del relato: menos de la mitad de los participantes (46%) alude a la salida de la isla del protagonista y úni- camente el 38% explicita que es la reina quien viene a recogerle. Esto refuerza la idea de que, por diferentes motivos —que exploraremos más adelante—, la percepción de la obra que los estu- diantes manifiestan en los cuestionarios está más apegada a la parte puramente procedimen- tal y actancial que a la capa expresiva y narrativa que subyace bajo esas acciones.

Una última tendencia remarcable de este lector empírico medio es la mención en varios resúmenes a la divagación y a la deriva paseís- tica, uno de los eventos satélite y de las conse- cuencias experienciales clave para la lectura poética de la obra:

- Era como un juego, me he tenido que mover por el mismo lugar muchas veces ya que no sabía encontrar su finalidad.

- Y esta historia iba [...] de un rey que eres tú mismo que estaba perdido en una isla desierta plagada de dinosaurios vivos y muertos, y con los objetos que habías encontrado salir de aquella isla desierta plagada [de] dinosaurios.

Pese a no representar un porcentaje elevado (22%), es el evento satélite más nombrado en los resúmenes, seguido únicamente por las puntuales (y predecibles) referencias a los dino- saurios que campan en numerosos escenarios. Consideramos relevante esta cuestión por la manera en que la arquitectura participativa del juego, mediante un diseño que obliga al lecto- jugador a caminar de un lado a otro sin saber bien por qué, genera una estética experiencial concreta, la de un rey perdido en su propio reino. Esta arquitectura es capaz de filtrarse en la per- cepción de los lectojugadores incluso de manera casi involuntaria, ya que prácticamente en ningún cuestionario se relaciona esta sensación con una mirada comprensiva de la obra.

Algunas barreras interpretativas

Si, como muestra el perfil descrito del lector empírico medio, el tejido participativo constituye la capa más relevante para el alumnado en el con- glomerado estético de la obra, analizamos con más profundidad las respuestas de los lectores para confirmar o no estos indicios que apuntan a una relación superficial o conflictiva con la obra. Para ello, comparamos el tipo de aproxi- mación conceptual que muestran los lectores en sus cuestionarios, más allá del resumen, hacia dos eventos de la obra en los que el *gameplay* (el diseño de reglas de participación) refleja diferen- tes grados de complejidad e imbricación argu- mental: la utilización del cuerno para pasar el río y el lanzamiento del avión de papel recogido en la casa que nos comunica con la reina. Cada uno de estos eventos atesora un grado de complejidad diferente en su capa participativa, por el modo en que su lector implícito se construye a partir de sus “reglas de realización”, la secuencia de acciones

que necesita ejecutarse y sus “reglas de actualización”, las consecuencias que tiene esta ejecución (Pérez Latorre, 2012, pp. 79-94).

En el primer evento, debemos hacer sonar el cuerno para poder cruzar el río: La consecuencia de esta acción es inmediata y ocurre en el mismo lugar en que se ejecutaba: al tocar el instrumento (pulsando la barra espaciadora del teclado) los dinosaurios que nos bloquean el paso se mueven automáticamente y nos permiten pasar por el tablón.

Sin embargo, el segundo evento, lanzar el avión de papel no tiene una actualización inmediata, puesto que esta acción forma parte de una cadena más compleja de eventos que cabe saber interpretar de manera conjunta. Aquí, al pulsar la barra espaciadora al borde del acantilado, para lanzar la carta en forma de avión de papel (reglas de realización), debe entenderse que alguien, posiblemente la reina, recibe dicho mensaje y que a partir de ese momento se abre la posibilidad de bajar al embarcadero a confirmar dicha recepción mediante señales luminosas para que alguien venga a rescatarnos a la playa. Pero en ningún momento tenemos confirmación directa ni situada en este contexto. Construir sentido argumental mediante ese puzle, por tanto, requiere considerar otros aspectos además de la secuencia explícita de acciones ejecutadas. Hay que tomar conciencia de las motivaciones narrativas y las consecuencias relacionadas con la ejecución del evento, lo cual es mucho más complejo, ya que exige elaborar hipótesis e inferencias que trascienden el simple “hago sonar este cuerno y paso al otro lado del río”.

Esta diferencia tanto formal como semántica entre ambos eventos constituye un indicador interesante para analizar cómo el lector se sitúa discursivamente a la hora de mencionarlo, en caso de hacerlo. El análisis cuantitativo del resumen no ofrece datos porque ambos eventos se mencionan en un número similar de ocasiones. Pero un análisis más detallado de estas menciones de uno u otro evento revela indicadores relevantes.

Un primer dato significativo es que ninguno de los 12 alumnos que declara haber abandonado la obra sin llegar al final menciona el puzle más complejo del avión, mientras que una parte de ellos (25%) sí hace referencia al evento de hacer sonar el cuerno para cruzar el río. Si colocamos este dato junto al elevado número de casos en que, al ser preguntados por alguna dificultad que considerasen reseñable, los lectores mencionan como problemático el evento del cuerno, podemos deducir no solo esta existente (y sorprendente) dificultad enunciada por una parte de ellos a la hora de gestionar el tejido participativo de la obra, sino además el rol que el evento del cuerno y los dinosaurios revela tener como “barrera” actancial.

A mí me ha sido difícil cuando tenía que pasar por un tablón [que] no estaba bien medido y no podía pasar, me había costado mucho porque iba mirando si tenía que ir a buscar un objeto que me falta[ba] para poder pasar y cuando lo he conseguido no podía pasar por una playa y para poder pasar iba mirando por todas partes.

Esta conjunción de datos permite establecer una primera barrera en los procesos de construcción de sentido del lector en *The Empty Kingdom*: el simple manejo de la obra como texto participativo. Pese a la fuerte impronta que esta característica expresiva deja en el lector, ello no significa que se trate de un lenguaje de comunicación dominado por defecto por los estudiantes, quienes vieron en este aspecto una dificultad considerable que les impidió manejarse con comodidad o incluso finalizar la lectura.

Sin embargo, los datos apuntan también a otra vertiente que no solo confirma la prevalencia de la importancia del diseño de juego percibida por el alumnado, sino que además perfila un conjunto de niños y niñas acostumbrados a jugar a los que esto no parece suponerles un problema. Pero “jugar” y “construir sentido a partir del juego” no son procesos necesariamente conectados, como se intuía en la descripción del lector empírico medio, en la que destacábamos solo una pequeña muestra de alumnos capaces de verbalizar los elementos del *gameplay* de una manera argumentalmente justificada. Por ello,

quisimos ahondar en el tipo de verbalizaciones realizadas en torno a un puzle argumental y procedimentalmente más complejo como el del avión antes descrito.

El hecho de que todos los alumnos que mencionaron dicho evento hubiesen acabado la obra ofrece cierta luz sobre su mayor comodidad manipulativa en comparación con el resto. Pero en la mayoría de los casos dicha destreza se movilizaba con un fin completista y configurativo de la obra y no como una liberación cognitiva para alcanzar una interpretación textual más compleja. Esto se percibe con claridad en la manera en que vinculan constantemente el lanzamiento del avión con lo que consideran el objetivo final del juego (escapar), sin explicitar ningún tipo de motivación argumental en el personaje o de interpretación global sobre las causas y las circunstancias de dicha necesidad: para la mayoría de los alumnos el avión se lanza para acabar el juego:

- En esta escena se están enviando una señal para que lo vengas a buscar.
- El personaje se ha perdido en una isla y necesita materiales para salir de allá. Primero coger el hueso que hay en el suelo, después coges el avión de papel que hay en la casa junto al lago, y también tienen que coger la lámpara y ponerle una antorcha dentro para hacer una señal y que alguien venga a rescatarte.

Esta interpretación de los datos se refuerza con un momento vivido por las investigadoras durante su recogida: un grupo de ocho alumnos decidió usar el tiempo de lectura ofrecido para realizar con la obra un *speedrun* (“una competencia entre jugadores cuyo objetivo principal es acabar un videojuego en el menor tiempo posible”, Wikipedia). Que, en semejante contexto, sabiendo que al acabar deberían responder cuestiones de tipo interpretativo, los niños y niñas decidiesen echar carreras para ver quién acababa antes *The Empty Kingdom* muestra con claridad la percepción configurativa y completista que tenían sobre el texto.

En resumen, deducimos que, igual que para una parte considerable de los lectores la gra-

mática básica de la interactividad suponía una barrera en su experiencia con la obra, la otra gran barrera para construir sentido complejo en textos participativos es la falta de consideración de ese lenguaje, el diseño de juego, como parte integral de la expresión global de la obra. No solo se trata de saber jugar, sino de entender que cuando jugamos estamos actualizando un mensaje que debe ser interpretado y no simplemente ganado o finalizado.

Los perfiles lectores

Tanto la descripción del lector empírico medio como la detección y análisis de las dos barreras a las que se enfrentan los lectores con *The Empty Kingdom* esbozan tres perfiles de lectura:

- El primer perfil corresponde a quien tiene dificultades para jugar y le cuesta moverse en la lógica performativa de la obra.
- El segundo perfil incluye a los que juegan y se manejan cómodamente dentro del tejido participativo de la obra, pero no le dan sentido alguno más que un texto-juego que requiere ser acabado;
- El tercer perfil incluye a quienes no únicamente dominan la lógica performativa de la obra, sino que son capaces de intuir cuál podría ser su sentido.

Pasemos a revisar detenidamente cada uno de ellos.

Quiénes tienen dificultades para jugar

En este primer están aquellos estudiantes que encuentran numerosos problemas para acceder a la obra. Las dificultades pueden ser de índole manipulativa, como sucede cuando no saben que han de usar las flechas del teclado para moverse, por ejemplo, o de índole interactivo, como cuando los lectojugadores no parecen entender qué han de hacer en el mundo construido en la ficción digital, cómo ni para qué deben mover el personaje, o cuando no reconocen que han de coger objetos y utilizarlos. Este tipo de problemas se evidencia sobre todo en el puzle del tablón mencionado arriba, en el que varios estudiantes

reconocen haberse bloqueado: “Hay una [escena en la] que me [he] quedado parada porque no sabía cómo hacerlo. Era la parte [en] que no podía pasar el río porque la madera no estaba colocada para poder pasar y no sabía cómo pasar”.

Los obstáculos señalados provocan que a menudo sea difícil para estos lectores acceder al argumento de la narración, lo que observamos especialmente en la pregunta referida al resumen, en la que muchos responden que la historia va de “coger objetos”. Asimismo, estas dificultades provocan que un 24% de los estudiantes no haya podido llegar al final del relato, y que otros, pese a haberlo terminado, hayan vivido la experiencia con una sensación frustrante, vinculada al hecho de no saber cómo manipular el objeto que tenían entre manos, tanto en el plano objetual como ficcional. Varios reconocen la frustración de sentirse tan perdidos como el personaje⁴ y esto los lleva, de manera involuntaria, a acercarse a la desorientación y soledad vivida en el plano ficcional por el rey de *The Empty Kingdom*.

Si bien, como ya hemos dicho, provocar esta experiencia forma parte de la búsqueda estética de la obra, no tener las estrategias interpretativas ni la mediación necesaria imposibilita una lectura distanciada de este recurso por parte de los estudiantes, que experimentan el sentimiento de desorientación, de extravío, pero no alcanzan a entender que este resulta un componente fundamental del planteamiento ficcional y que el tipo de participación propuesto desde la obra constituye también un código para ser descifrado.

Quienes saben jugar, pero no van más allá

El segundo perfil agrupa a aquellos estudiantes que, aunque entienden la lógica manipulativa y descodifican sin dificultades relevantes la estructura interactiva de la obra, no logran acceder a un nivel de interpretación profunda. Se sitúan aquí los sujetos que parecen entender la obra solo como una propuesta lúdica cuyo objetivo principal es lograr que el protagonista

escape lo antes posible de la isla, como los estudiantes que realizaron el *speedrun* mencionado.

Los alumnos se concentran únicamente en lo que la ficción les demanda para llegar al final. En este camino soslayan el plano narrativo, los elementos literarios e intencionalidades del relato. Esto se observa en el caso de aquellos jugadores que, en la primera pregunta del cuestionario, definen la obra “como un juego de la play”, “como una misión”, mientras que en la cuarta (que presenta la imagen del embarcadero y pide explicitar las inferencias sobre lo que sucede allí) parecen quedarse en un plano literal, pues explican lo que observan a simple vista sin aludir a las motivaciones del protagonista, imprescindibles para comprender la escena: “Está lloviendo y el chico es como que al final ha visto alguien”; “Alumbra a otra cosa que hay al fondo”.

Observamos así cómo el reconocimiento de este segundo perfil de lectores proyecta una evidencia clara para el análisis: el hecho de que “saben jugar”, de que saben moverse cómodamente en el terreno manipulativo parece ofrecerles una falsa sensación de dominio de la obra, en la medida en que ser capaces de desenvolverse con holgura en el entramado interactivo no implica *per se* haber interiorizado una mirada interpretativa acerca del lenguaje videolúdico.

Quienes juegan y se asoman a la interpretación

Por último, el tercer perfil agrupa aquellos niños y niñas en cuyas respuestas se intuye cierta comprensión de la obra en su vertiente narrativa. Menos de una cuarta parte de la muestra parece reconocer la función narrativa de las acciones que pone en juego el personaje y es capaz de vislumbrar la lógica argumental de la obra.

No obstante, cabe distinguir dos niveles de respuesta, vinculados con la capacidad de explicitar la interpretación realizada, “este iceberg que constituye el proceso de lectura de cada uno” (Fittipaldi 2012, p. 73) y del cual muchas veces solo podemos ver la punta. Únicamente un 10% del alumnado hace referencia en sus respuestas

a las motivaciones y sentimientos del protagonista, como los ejemplos que señalan que el rey “se siente solo” en la isla. Así, aunque son capaces de reconocer la soledad del protagonista y su deseo de escapar de ese espacio vacío para reunirse con su amada hacia el final del relato, casi en ningún caso se alude al lirismo de la ficción digital, al carácter poético de su construcción vinculando los diversos niveles del texto.

Esta comprensión global de la obra resulta prácticamente inexistente en la mayoría de las respuestas, lo que nos lleva a sostener la necesidad de una educación ficcional digital que ayude al alumnado a aguzar la mirada para observar y comprender cómo los recursos compositivos y, sobre todo, la interactividad construida ayudan a vivir en carne propia esa soledad, esa sensación de desorientación que compartimos con el protagonista. Son el diseño, el posicionamiento y la dinámica que hace participar a los lectores lo que construye esas emociones. Si bien, como planteábamos en la primera categoría, algunos estudiantes experimentan el hecho de sentirse perdidos, no hay en estos distanciamiento ni reflexión acerca de que esto forme parte de la propuesta estética de la obra.

Asimismo, ubicamos en este perfil a un pequeño grupo de lectores (2%) cuya competencia literaria les ha ayudado a vislumbrar algunos retos interpretativos propuestos por la ficción, pues aluden a indicios como el título, por ejemplo, o la manera en que la obra está ambientada, a la hora de entrever significaciones posibles. Pero ellos tampoco parecen tener conciencia de que están interpretando más allá del juego, de que están accediendo a capas más profundas de sentido. Pareciera que en estos casos los saberes literarios “tradicionales” no resultan suficientes para la lectura de ficciones de este tipo y se requieren también competencias en lectura digital que les permitan reconocer los recursos compositivos, entender los vínculos entre ellos y la intencionalidad estética del tejido constructivo para acceder a una interpretación integral de las obras digitales.

Conclusiones

Esta investigación permite trazar algunas ideas finales. En primer lugar, el análisis de la ficción digital y del tipo de lector implícito desde la perspectiva de la interactividad permite indagar en las competencias que la obra demanda al lector para no perderse en su recorrido, en los retos interpretativos que esta presenta, para contrastarlo posteriormente con la experiencia de los participantes y poder arribar, así, a la descripción del lector empírico medio. Esto nos lleva a subrayar la importancia que tiene el conocimiento de la obra y de los modos de participación que propone a sus lectores a la hora de pensar el acceso mediado a este tipo de producciones.

En segundo lugar, indagar sobre lo que sucede cuando los niños y niñas se adentran en una obra de este tipo permite conocer mejor a los lectores concretos, saber qué perspectiva adoptan frente al texto, en qué aspectos se detienen al abordar la producción digital, además de explorar qué saben y en qué parecen encallarse, o cuáles son las barreras que no pueden sortear de manera autónoma durante la experiencia.

Nuestro análisis permite conocer mejor el texto y a los lectores. Ambos tipos de conocimiento señalan la existencia de una primera barrera de carácter manipulativo que impide a muchos lectores desenvolverse cómodamente en el entramado de las ficciones digitales. A este escollo se suma otro relativo a la dificultad de vincular los modos de participación planteados por la ficción digital con la propuesta estética que realiza, esto es, no observar el tipo de interactividad postulada en la obra como una materialidad discursiva, como un elemento susceptible de interpretación. Este hallazgo evidencia que no bastan las competencias tecnológicas, manipulativas, que tienen los niños que “saben jugar”: es necesario que la escuela aborde la ficción digital para ayudar a construir procesos interpretativos que colaboren en la comprensión del sentido global de las obras.

Este cruce entre la imagen del lector implícito y la del lector empírico medio conduce a la categorización de tres perfiles de lectores a quienes hemos de acompañar de maneras diversas en la mediación de las ficciones digitales. Así, hallamos:

- Un primer grupo de lectores con dificultades para jugar, para manejarse con soltura en el entramado interactivo de la ficción abordada, a quienes la escuela ha de facilitar el acceso a obras diferentes, que presenten retos de diversa índole para que vayan ampliando la mirada y dejando de lado la incomodidad frente a estas producciones.
- Un segundo grupo de lectores que sabe jugar, tiene las competencias manipulativas para hacerlo, pero acaba echando carreras, es decir, traslada la lógica de sus juegos habituales y de las maneras de jugar a otro tipo de ficción, como puede ser *The Empty Kingdom*, que demanda una mirada (y una divagación) más exploratoria, contemplativa. En esa huida, estos lectores olvidan construir sentido a partir de la ficción como una materia semiótica, en la que todo cuenta. Aquí también cobra importancia la mediación para mostrar que las ficciones digitales proponen algo más que acabar el juego y que no todas funcionan igual: cabe un abordaje específico de cada obra según sus características y de la propuesta particular que realiza a su lector implícito.
- Un tercer grupo incluye a quienes juegan y son capaces de intuir otros niveles de sentido más allá del argumental, pero no consiguen elaborarlos porque necesitan de una mirada distanciada que les ayude a entender que las obras tienen diversos planos que requieren vincularse entre sí para acceder a una interpretación global. En esta tarea la mediación puede ofrecer instancias de lectura y discusión que propicien el distanciamiento y la reflexión necesarias para profundizar en la comprensión de las ficciones desde una perspectiva integral.

Si pensamos la interpretación de las ficciones digitales como un viaje, descubrimos que hay

viajeros (lectores) que no saben dónde ir ni cómo llegar, que se encuentran perdidos en el camino y que necesitan saber que todo texto construye su propio mapa para ser recorrido. Otros, en cambio, parecen tener claro el destino desde el inicio y solo quieren arribar allí, cuanto más rápido mejor, sin darse cuenta de que el camino (con sus paisajes, vistas y descansos) también forma parte del viaje. Están asimismo quienes intuyen que el viaje es mucho más que el medio (cómo funciona la obra a nivel performativo) o el argumento (lo que se cuenta) y que pueden vislumbrar por la escotilla un horizonte más amplio de sentido. Pero todos ellos necesitan de un guía, de un compañero de camino que los ayude a llegar a buen puerto, que no los deje a la deriva. Que les ayude a entender, en definitiva, que viajar a través de una ficción digital es todo eso: descifrar los diferentes lenguajes y saber usar los recursos manipulativos, pero también entender la historia e ir más allá, para interpretar la propuesta semiótica de la obra en su conjunto, comprendiéndola como un todo en el que, como decía Borges, la forma es el contenido. Nosotros creemos que la escuela puede cumplir ese cometido.

Notas

1. Datos extraídos de *La industria del videojuego en España: anuario 2019*, publicado por la Asociación Española del Videojuego 2020 [en línea], y del informe 2018 de la Asociación para la Investigación de Medios de comunicación AIMC Niñ@s [en línea].

2. A posteriori realizamos también entrevistas en pareja, pero no se han utilizado para esta investigación.

3. El entorno de juego se define como “el conjunto de componentes que configuran el espacio ficcional en el que el interactor tiene la posibilidad de actuar y que definen el mundo virtual del cibertexto” (Ramada Prieto 2017, p. 258).

4. Como mencionamos en el análisis de los lectores empíricos, un 22% hace referencia a esta divagación por la dimensión espacial, pero no la menciona como un recurso utilizado para evocar la sensación de estar extraviado o a la deriva.

Referencias

- Chartier, R. (Dir.) (2003). *Pratiques de la lecture*. Payot & Rivages.
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso: la estructura narrativa en la novela y en el cine*. Taurus.
- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. En T. Colomer, & M. Fittipaldi, M. (Coords.), *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados* (pp. 69-86). Banco del Libro-GRETEL.
- Fittipaldi, M. (2013). ¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria. [Tesis doctoral inédita] Universitat Autònoma de Barcelona. TDX Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/131306>
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Lumen.
- Iser, W. (1978). *El acto de leer. Teoría y crítica literaria*. Taurus.
- Jauss, H. R. (1987). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. En J. A. Mayoral, (Comp.), *Estética de la recepción* (pp. 59-86). Arco Libros.
- Manresa, M. (2013). *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Rosa Sensat.
- Merlin Goodbrey, D. (2015). *The Empty Kingdom*. E-merl.com. <https://www.kongregate.com/games/Stillmerlin/the-empty-kingdom>
- Pérez Latorre, O. (2012). *El lenguaje videolúdico. Análisis de la significación del videojuego*. Laertes.
- Planells, A. J. (2015). *Videojuegos y mundos de ficción. De Super Mario a Portal*. Cátedra.
- Ramada Prieto, L. (2017). *Esto no va de libros. Literatura infantil y juvenil digital y educación literaria*. [Tesis doctoral inédita] Universitat Autònoma de Barcelona. TDX Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/460770>
- Rettberg, S. (2019). *Electronic Literature*. Polity Press.