

El Guiniguada, 30 (2021), pp. 72-81
Print ISSN: 0213-0610 – eISSN: 2386-3374



Servicio de Publicaciones y Difusión Científica
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,
Parque Científico-Tecnológico, Edificio Polivalente II, C/ Practicante Ignacio Rodríguez, s/n
Campus Universitario de Tafira, 35017
Las Palmas de Gran Canaria, Spain

El Guiniguada

(Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)

eISSN: 2386-3374

10.20420/ElGuiniguada.2013.333 (doi general de la revista)

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



Prácticas discursivas y literarias de los jóvenes en la Red

Discursive and literary practices of
young people on the Internet

Alba Torrego González
Universidad Complutense de Madrid

DOI (en Metadatos y en Sumario Revista)

Recibido el 15/12/2020

Aceptado el 19/03/2021

El Guiniguada is licensed under a Creative Commons ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada
4.0 Internacional License.



Prácticas discursivas y literarias de los jóvenes en la red **Discursive and literary practices of young people on the Internet**

Alba Torrego González

Universidad Complutense de Madrid

altorreg@ucm.es

RESUMEN

El uso de las TIC y la participación adolescente en entornos digitales crea discursos multimodales, que pueden, incluso, contribuir a generar aprendizajes lingüísticos y literarios fuera del aula. Estas interacciones en contextos mediáticos giran con frecuencia en torno a la cultura popular de masas, que queda fuera de los currículos escolares pues ha sido relegada al ámbito del ocio. Desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura debemos estudiar estas prácticas letradas multimodales para contribuir a que el alumnado sea un emisor y receptor crítico en la red. Para ello, describimos la influencia de estas prácticas adolescentes en línea en relación con la educación lingüística y literaria. Finalizamos señalando la necesidad de incluir la alfabetización mediática crítica, dentro de las multialfabetizaciones, que capacite para el consumo crítico de cultura popular de masas y que permita al alumnado la participación en la sociedad digital.

PALABRAS CLAVE

ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA, TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN, CULTURA POPULAR, EDUCACIÓN SECUNDARIA, EDUCACIÓN LITERARIA

ABSTRACT

The use of ICT and adolescent participation in digital environments creates multimodal discourses, which can even contribute to generating linguistic and literary learning outside the classroom. These interactions in media contexts frequently revolve around popular mass culture, which remains outside the school curricula as it has been relegated to the field of leisure. From the Didactics of Language and Literature we must study these multimodal literate practices to contribute to the students being a critical transmitter and receiver on the Internet. To do this, we describe adolescent practices related to language and literature in virtual environments and their implications for learning. We conclude by pointing out the need to include critical media literacy, within multiliteracies, that enables the critical consumption of popular mass culture and that allows students to participate in the digital society.

KEYWORDS

MEDIA LITERACY, INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGY, POPULAR CULTURE, SECONDARY EDUCATION, LITERARY EDUCATION

INTRODUCCIÓN

Los entornos digitales están cada vez más presentes en nuestras vidas. Las últimas estadísticas muestran que, en el año 2020, en España el 91,3% de la población de 16 a 74 años ha utilizado Internet al menos una vez por semana en los últimos tres meses. La cifra sube hasta el 99,9% en la franja de edad de 16 a 24 años. (Instituto Nacional de Estadística, 2020).

Los entornos digitales están cada vez más presentes en nuestras vidas (Instituto Nacional de Estadística, 2020). El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la gran cantidad de espacios virtuales donde concurren los usuarios de Internet han generado nuevas relaciones interpersonales y el desarrollo de aprendizajes en entornos de educación no formal. Henry Jenkins (2009) ya venía anunciando este espacio de convergencias: la unión entre escuela y medios, entre aprendizaje dentro y fuera del aula. La cultura de la convergencia se basa en la participación y en el desarrollo de la inteligencia colectiva (Jenkins, 2009). Gracias a la colaboración de los usuarios se crean uniones entre los tradicionales medios de comunicación y los nuevos y los usuarios intercambian los roles de creadores y consumidores de productos mediáticos. Estos entornos digitales y los medios de comunicación han servido de marco para desarrollar nuevas competencias y aprendizajes (Tyner, Gutiérrez-Martín y Torrego, 2015).

Los jóvenes y adolescentes dedican mucho tiempo a navegar por Internet, comunicarse por redes sociales o ver series (Gordo et al., 2019; Sonlleve-Velasco, Torrego y Martínez-Scott, 2017). Estas actividades, donde continuamente están consumiendo, interpretando y construyendo discursos multimodales, tienen gran influencia en su aprendizaje y en la construcción de su identidad (Martínez-León, Ballester e Ibarra-Rius, 2020). Por esta razón, desde diferentes disciplinas se han analizado las prácticas y usos en entornos mediáticos de nuestra juventud. En Didáctica de la Lengua y la Literatura, ya se ha explorado en múltiples estudios las prácticas literarias y lectoras multimodales en entornos digitales (García-Roca y De-Amo, 2019; Paladines-Paredes y Margallo, 2020). y las nuevas prácticas discursivas y uso de la lengua en estos ámbitos (Torrego, 2011). Estos estudios suponen un valioso acercamiento al aprendizaje lingüístico y literario fuera de los muros del aula y a la creación compartida de conocimientos. Dada la expansión de los discursos multimodales, en los que se integran palabras, imágenes, vídeos o sonidos, desde el ámbito de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura no debemos ignorar el consumo mediático, cuando se ven series, programas de televisión, vídeos en Internet o se genera un meme y los aprendizajes unidos a ellos (Ugalde et al., 2017)

Las acciones e interacción en estos espacios virtuales, en multitud de ocasiones, giran en torno a la cultura popular de masas. No podemos olvidar que la cultura habitualmente recibe un tratamiento puramente mercantilista pues ha sido cosificada y transformada en un instrumento para hacer dinero. Es habitual que se simplifique para apelar a instintos y emociones de muy bajo nivel. Los consumidores mediáticos se convierten en mera mercancía en la sociedad de consumo. Habermas (en Hermoso, 2018, p.1) ya alertaba sobre que “los nuevos medios de comunicación practican una modalidad mucho más insidiosa de mercantilización. En ella, el objetivo no es directamente la atención de los consumidores, sino la explotación económica del perfil privado de los usuarios”.

En el ámbito educativo, la cultura popular ha quedado relegada a un segundo plano o, incluso, ha sido expulsada en pro de la cultura escolar (Santos-Gómez, 2006). Como afirma Bourdieu (2000), el común de las personas consume la cultura popular de forma directa, sin dificultades, pero únicamente un grupo capacitado de personas puede entender y disfrutar la cultura más elevada. Precisamente, en la escuela, se debe abordar esta cultura popular de masas para hacer reflexionar al alumnado sobre ella para que pueda elegir por sí mismo y no por los condicionantes del mercado. Algunos ejemplos son los estudios realizados sobre el papel de las producciones de Disney en la conformación de subjetividades e identidades de género, entre los que pueden mencionarse los de Aguilar (2015) en nuestro país o Garlen y Sandlin (2016) en un ámbito internacional.

El objetivo de este trabajo es describir un panorama de las prácticas discursivas y literarias que realizan los adolescentes en entornos virtuales y sus implicaciones para la educación lingüística y literaria. A partir de las interacciones en redes sociales sobre la cultura popular de masas se pretende dar pautas sobre la necesidad de incluir una nueva educación mediática en la escuela, que parta de las multialfabetizaciones.

EMISORES Y RECEPTORES EN ENTORNOS DIGITALES

Una de las cuestiones que más se ha debatido en los últimos años es si las redes sociales sirven a los jóvenes para empoderarse y autodefinirse creativa o únicamente para posicionarse en un mundo que mantiene inalterables sus ejes de poder (Díez, Fernández y Anguita, 2011). El currículo de Lengua Castellana y Literatura para Secundaria define como objetivo último de la materia “el crear ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa, capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida”. Por este motivo es necesario analizar la influencia que el consumo que ciertos productos de la cultura popular de masas y estas interacciones tienen en la formación de su identidad y en la construcción de la ideología.

Desde el ámbito académico, ciertos productos de la cultura de masas son vistos como una posibilidad educativa; sin embargo, las producciones juveniles en los entornos digitales van en una dirección distinta a la supuesta por la academia, cuyos presupuestos y principios no evolucionan tan rápidamente como la relación adolescente y juvenil con la cultura popular en la era digital. Por ejemplo, las novelas distópicas, tan de moda en los últimos años, han sido analizadas por varios autores como incitadoras por sí mismas de la reflexión sobre los totalitarismos en el ámbito adolescente. Basu, Broad y Hintz (2013) realizaron un análisis general sobre ellas para estudiar cómo estos textos podrían también tener una dimensión didáctica y se hacían la siguiente pregunta: ¿tienen las distopías algún propósito didáctico o simplemente quieren aprovechar una fórmula que funciona para el éxito comercial?

El hecho de que el alumnado se convierta en productor y consumidor en entornos digitales sobre estas obras literarias o cinematográficas no implica que esté desarrollando aprendizajes significativos, ni organizándose en comunidades para hacer frente a las injusticias. Lo que puede haber detrás es una intención lúdica (Gutiérrez y Torrego, 2018) o, incluso, un impulso desde las industrias mediáticas, que han visto en los adolescentes una potente herramienta para difundir sus contenidos. Los fans de un determinado producto cultural en ocasiones trabajan gratis

para marcas mediáticas y culturales, puesto que viralizan contenidos. Estas comunidades son piezas clave en los procesos de propagabilidad; algo donde el mercado ha visto una oportunidad de hacer negocio (Jenkins, Ford y Green, 2015). Un ejemplo de ello lo vemos en la televisión, donde ciertos programas, como los *talent-shows* buscan provocar la vinculación emocional del espectador para promover el sentimiento de pertenencia a una comunidad (Eснаоla, 2017) y que generen contenidos para atraer a otros seguidores, lo que Sampедro (2018) ha denominado McTele.

De esta forma, los adolescentes pueden convertirse en prosumidores, término muy utilizado en la actualidad que nace de la conjunción de las palabras “productor” y “consumidor” (Toffler, 1980). Aparici y García-Marín (2018) indican que este término está vinculado al sujeto creador de contenido que es mercantilizado por las grandes industriales mediáticas. No se trataría, por lo tanto, de una participación verdadera, sino que, el tiempo de ocio se convierte en tiempo de producción de bienes que se crean para las grandes compañías digitales. Este término se contrapone al de *emirec*, que hace alusión a sujetos empoderados que, desde una posición de libertad, tiene capacidad potencial de introducir discursos críticos y actúa bajo principios de horizontalidad e intercambia mensajes de igual a igual (Cloutier, 2011).

Por ello, la escuela tiene un papel primordial puesto que se debe educar a receptores activos, que sepan elegir sus propios productos culturales, sin que estos sean impuestos y simplificados por el mercado. A continuación, vamos a estudiar algunos aspectos relacionados con la lengua y la literatura en entornos digitales y las implicaciones que tiene para la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

PRODUCCIONES DISCURSIVAS EN ENTORNOS VIRTUALES

La Web 2.0, la conocida como web social, ha propiciado que se generen al día millones de mensajes en redes sociales, mensajería instantánea, chats, correo electrónico, etc. A diario, todos los usuarios dejamos nuestra huella textual; producimos y recibimos textos de diferentes tipologías. Esto no ocurre con las interacciones orales en otros ámbitos de comunicación, que no quedan registradas de manera sencilla.

Las redes sociales han provocado que la participación ciudadana se incremente e, incluso, se ha hablado de democracia digital (Gutián, 2016) donde podemos producir mensajes de todo tipo y que lleguen a millones de personas. Nos han dado las herramientas, pero es habitual que no hayamos realizado los aprendizajes para hacerlo de forma crítica y coherente. Esto se debe a que el discurso digital es, con frecuencia, ignorado por la educación formal ya que se encuentra relegado al ámbito de lo lúdico, de lo cotidiano (González-Martín, Jover y Torrego, 2021).

Austin (1975) puso de manifiesto que el lenguaje tiene una dimensión performativa puesto que las palabras pueden producir hechos e influir en otras personas. De ahí la necesidad de estudiar las características de las tipologías textuales en estos ámbitos comunicativos. Como se recoge en el currículo:

La materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria y debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional.

Por ello, es necesario incluir estos ámbitos de comunicación, respetando sus peculiaridades y sin que sean vistos como algo menor y sean simplificados quitando sus peculiaridades.

Otro aspecto que debe ser analizado del discurso digital es el uso de la lengua. En el currículo también se hace referencia a que “la finalidad de la reflexión lingüística es el conocimiento progresivo de la propia lengua”. Se debe dotar al alumnado de recursos para analizar sus propias producciones para comprenderlas y evaluarlas. Es frecuente que los adolescentes jueguen con sus habilidades lingüísticas y otros recursos para producir discursos que les hagan sentirse parte de una comunidad digital y que, además, refuercen y definan su identidad individual y grupal en espacios digitales. Se crea una comunidad de habla, que nace de la necesidad de pertenecer a una representación discursiva y que se diferencia mucho de la empleada en el ámbito escolar o, incluso, en el familiar. (Torrego, 2011).

Por último, otro de los grandes focos de interés que debe ser abordado en relación con las destrezas básicas comunicativas que debe desarrollar el alumnado está relacionada con la comprensión de textos digitales. En pleno fenómeno de la “posverdad”, donde ha aumentado la polarización y donde el panorama mediático se encuentra cada vez más fraccionado, se ofrece una visión de la realidad cada vez más distorsionada donde la verdad pierde importancia y se busca influir a través de las emociones (Lewandowsky et al., 2017). Los entornos virtuales y, en concreto, las redes sociales son un espacio propio para la desinformación. Cualquiera puede opinar en las redes, con o sin autoridad, con o sin evidencias. Además, en estos entornos virtuales con frecuencia aparecen noticias falsas o cebos para conseguir más lectores y la verdad pierde su valor. Se hace necesario ser capaz de analizar estos discursos y de huir de otros como los que buscan provocar miedo y odio hacia el otro (Speed y Mannion, 2017).

SOCIALIZACIÓN LECTORA Y LITERARIA EN LA RED

La cultura popular fomenta la participación en espacios virtuales, se convierte en el núcleo en el que varias personas interaccionan y llegan a crear, incluso, espacios de afinidad (Gee y Hayes, 2012). Este concepto hace referencia al lugar (físico o virtual) donde se reúnen personas que tienen un interés o un gusto común. Las formas de compromiso entre los participantes son muy diferentes: hay quienes sí entablan relaciones, pero otras personas simplemente interactúan con el contenido, por lo que el concepto es diferente al de comunidad.

La lectura de estas obras, que están destinadas a un público juvenil, ha provocado que se creen espacios de socialización lectora en la red. Entendemos aquí socialización lectora y literaria en espacios virtuales como el intercambio de mensajes, que se origina por la lectura de una obra, moviliza diferentes conocimientos sobre el universo lector y literario e, incluso, crea lazos afectivos entre los lectores. En estos espacios es frecuente que se desarrollen prácticas letradas vernáculas (Barton, 2007). Como afirma Cassany (2012), las prácticas letradas vernáculas se caracterizan por producirse al margen de las instituciones educativas y están promovidas por la afición a la lectura. Son varios los estudios que muestran el potencial formativo y educativo de las prácticas vernáculas literarias, y que analizan nuevas producciones de carácter hipertextual, como los fanfiction (producción de narraciones a partir de sagas literarias populares)(Vazquez-Calvo et al., 2020) o los vídeos comentando obras

literarias elaborados por los llamados “booktubers” (Lluch, 2014; Rovira-Collado, 2017; Vizcaíno et al. 2019).

A pesar de que estas prácticas letradas vernáculas hayan contribuido a que los jóvenes construyan redes de aprendizaje y compartan marcos identitarios y cognitivos, han sido, con frecuencia, olvidadas en el ámbito escolar. Estas obras son consideradas de bajo nivel y no tienen cabida en el aula. Mientras que la Academia las relega al ámbito de lo cotidiano, desde el punto de vista mercadotécnico, se ha visto una vía rápida y sencilla de llegar a estos jóvenes lectores. Las editoriales plantean clubes virtuales de lectura, promueven booktrailers (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2017) o festivales de poesía por Instagram y se crean epitextos virtuales que contribuyen a la difusión de la literatura (. Los escritores son transformados en *influencers*, expertos en los entramados de las nuevas industrias culturales digitales (Establés, Guerrero y Contreras, 2018). Un ejemplo de la influencia de las redes sociales, como Instagram, es la aparición de jóvenes poetas, cuya calidad literaria ha sido puesta en duda por la crítica, y que se han convertido en autores superventas. El auge de estos escritores se debe, en parte, a una formación lecto-literaria muy limitada, que lleva al alumnado a preferir productos literarios comprensibles, con un estilo simple, sin ningún tipo de preocupación estilística (Sánchez-García y Aparicio-Durán, 2020).

Desde el aula no suelen abordarse estos fenómenos desde una visión crítica, analizando, por un lado, estas estrategias y, por otro lado, aprovechando las potencialidades que estas prácticas virtuales ofrecen para la socialización literaria. Si se pretende formar lectores cultos y competentes, tal y como señala el currículo, es necesario incluir en la educación literaria la reflexión sobre las herramientas digitales y sobre estos nuevos autores que surgen en las redes. Se debe capacitar a los jóvenes lectores para que sean capaces de comprender lo que hay detrás del márketing editorial y puedan acceder también a otros autores no impuestos por el mercado.

CONCLUSIONES

Los jóvenes desarrollan prácticas multimodales y literarias fuera del ámbito de la educación formal, en entornos digitales y motivados, en muchas ocasiones, por una obra de la cultura popular de masas. Estas prácticas pueden dar lugar a aprendizajes en entornos no formales que surgen directamente de los intereses juveniles. Una postura demasiado complaciente sería pensar que en la red los adolescentes tienen acceso a un campo abierto de libre expresión y realización personal, sin embargo, sería inocente pensar que detrás de estas prácticas vernáculas no subyacen intereses culturales, comerciales e incluso de manipulación ideológica.

Precisamente, una de las ideas seminales de la alfabetización mediática advierte de la influencia de los medios como “empresas de concienciación” con intereses ideológicos y económicos (Masterman, 1985). El “currículum oculto”, que está presente en cualquier acto educativo, se encuentra en los entornos virtuales. Debido a esto, es importante analizar qué intereses hay detrás de las prácticas vernáculas y quién los propicia ya que pueden escogerse estos productos acríticamente, bajo la influencia del mercado. Desde el ámbito educativo no podemos adoptar posturas simplistas de rechazo o de aceptación acrítica. Debemos analizar los procesos de recepción que realizan adolescentes y jóvenes y la influencia de los productos de la cultura popular en el desarrollo de su identidad, todo ello dentro de una imprescindible educación mediática, que capacite para el consumo crítico de la

cultura popular de masas; una educación mediática que ha de ser parte de los currículos escolares y responsabilidad compartida de cualquier agente educativo. La educación o alfabetización mediática, a través de la cual se reflexione críticamente sobre los medios, las TIC y sus implicaciones, es una tarea de cualquier disciplina que contribuya a la formación básica de las personas. En la materia “Lengua Castellana y Literatura” debe abordarse con más razón puesto que los medios de comunicación y los discursos tienen un peso muy importante. El conocimiento y reflexión sobre estos entornos virtuales y sobre las prácticas que en ellos se desarrollan no puede entenderse sin lo multimodal, sin la transdisciplinariedad puesto que las prácticas trascienden el texto escrito.

Como propuesta final, global e integradora, se propone una alfabetización mediática que forme parte de las alfabetizaciones múltiples o multialfabetización (The New London Group, 1996). Esta multialfabetización debe ser continua en el tiempo y en el espacio, centrada en el alumnado y su entorno, creativa, crítica y más productora que reproductora. En ella deben implicarse los principales agentes educativos: escuela, medios y entorno cercano. Es necesario analizar las prácticas digitales multimodales para capacitar a los adolescentes no únicamente para la recepción crítica sino para la creación, expresión y participación en la sociedad digital. La cultura popular de masas no puede quedar fuera de la escuela, ni tampoco la educación en medios porque, como afirma, Silverstone, (2004, p. 448) es “un prerrequisito para una participación plena en las sociedades modernas actuales, implicando como hace las competencias claves de análisis y apreciación de las dinámicas sociales de los medios como marco de nuestro día a día.”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C. (2015). Princesas Disney. De los cuentos clásicos a las nuevas interpretaciones culturales. *CLIJ. Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 266, 22-36.
- Aparici, R. & García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, 55, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Basu, B., Broad, K.R., & Hintz, C. (2013). *Contemporary Dystopian Fiction for Young Adults: Brave new teenagers*. Routledge.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Wiley
- Bourdieu, P. (2000). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cloutier, J. (2001). *Petit traité de communication. Emerrec à l'heure des technologies numériques*. Carte Blanche.
- Díez, E., Fernández, E. & Anguita, R. (2011). Hacia una teoría política de la socialización cívica virtual de la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71(25,2), 73-100.
- Esnaola, G. (2017). Textos, contextos y narrativas inmersivas. En R. Aparici & D. García Marín (Coords.), *¡Sonríe, te están puntuando! Narrativa digital interactiva en la era de Black Mirror* (pp. 97-112). Gedisa.
- Establés, M. J., Guerrero, M. & Contreras, R. (2018). Jugadores, escritores e influencers en redes sociales: procesos de profesionalización entre

- adolescentes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 214-236.
<https://doi.org/10.4185/rlds-2019-1328>
- García-Roca, A., & De-Amo, J. M. (2019). Jóvenes escritores en la red: un estudio exploratorio sobre perfiles de Wattpad. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 18(3), 18-28.
- Garlen, J. C. & Sandlin, J. A. (2016). *Teaching with Disney*. Peter Lang.
- Gee, J.P. & Hayes, E.R. (2012). *Language and learning in the digital age*. Routledge.
- González-Martín, M. R., Jover, G. y Torrego, A. (2021). Casa, Escuela y Ciudad: el cultivo del lenguaje en un mundo digital. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (278). <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-03>
- Gordo, Á., Rivera, J. Díaz-Catalán, C. & García-Arnau, A. (2019). *Factores de socialización digital juvenil. Estudio Delphi*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Gutián, E. G. (2016). Democracia digital. Discursos sobre participación ciudadana y TIC. *Revista de estudios políticos*, 173, 169-193.
- Gutiérrez-Martín, A. & Torrego, A. (2018). The Twitter games: media education, popular culture and multiscreen viewing in virtual concourses. *Information, Communication & Society*, 21, 434-447.
<http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2017.1284881>
- Hermoso, B. (2018, 6 de mayo). Entrevista a Jürgen Habermas: “¡Por Dios, nada de gobernantes filósofos!” *El País*. Recuperado de <https://bit.ly/2jzz6iC>
- Ibarra-Rius, N. & Ballester-Roca, J. (2017). De literatura, cine, publicidad e internet: relatos digitales y book tráilers en la formación de docentes. *@tic. revista d'innovació educativa*, 19, 47-54. <https://doi.org/10.7203/attic.19.11006>
- Instituto Nacional de Estadística (2020). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. INE.
- Jenkins, H. (2009). *Fans, bloggers y videojuegos: la cultura de la colaboración*. Paidós.
- Jenkins, H., Ford, S. & Green, J. (2015). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Gedisa.
- Lewandowsky, S.; Ecker, U.K.H. & Cook, J. (2017). Beyond Misinformation: Understanding and Coping with the “Post-Truth” Era. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6(4), 353-369.
<https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2017.07.008>.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 11, 7-20.
- Lluch, G., Tabernero-Sala, R. & Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El profesional de la información*, 24 (6), 797-804.
- Martínez-León, P., Ballester-Roca, J., & Ibarra-Rius, N. (2020). Construcción de identidades genéricas desde la educación literaria en el último curso de Secundaria. *El Guiniguada*, 29, 30-41
- Masterman, L. (1985). *Teaching The Media*. Comedia Press.
- Paladines-Paredes, L.-V. & Margallo, A.-M. (2020). Los canales booktuber como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles. *Ocnos*, 19 (1), 55-67.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1975

- Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones sobre lectura*, 7, 55-72. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.180>
- Sampedro, V. (2018): *Dietética Digital*. Icaria.
- Sánchez-García, R. & Aparicio- Durán, A. (2020). Los hijos de Instagram. Marketing editorial. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 25, 41-53.
- Santos-Gómez, M. (2006). Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular. *Revista de educación*, 339, 883-901.
- Silverstone, R. (2004). Regulation, media literacy and media civic. *Media, Culture & Society*, 26 (3), 440-449.
- Sonlleve Velasco, M., Torrego González, A., & Martínez Scott, S. (2017). “Es una locura vivir sin Facebook ni WhatsApp”: la huella tecnológica en el docente en formación. *EDMETIC*, 6(2), 255-275. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6935>
- Speed, E. & Mannion, R. (2017). “The Rise of Post-truth Populism in Pluralist Liberal Democracies: Challenges for Health Policy”. En *International Journal of Health Policy And Management*, 6(5), 249-251.
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1): 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. Bantam Books.
- Torrego, A. (2011). Algunas observaciones acerca del léxico en la red social Tuenti. *Tonos Digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 21. Disponible en <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/659/470>
- Tyner, K., Gutiérrez-Martín, A. & Torrego, A. (2015). Multialfabetización sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y “la cultura del hacer” como revulsivos para una educación continua. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 41 -56.
- Ugalde, L., Martínez-de-Morentín, J. I., & Medrano-Samaniego, C. (2017). Pautas de consumo televisivo en adolescentes de la era digital: un estudio transcultural. *Comunicar*, 25(50), 67-76.
- Vazquez-Calvo, B., García-Roca, A. & López-Báez, C. (2020). Domesticar la selva digital: el fanfiction a examen a través de la mirada de una fanfictioner. *EDMETIC*, 9(1), 21-51. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12239>
- Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P., y Guzmán Franco, M. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber. *Comunicar*, 59, 95-104. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>