


Educación literaria y redes sociales. Análisis de la producción científica en español

Amor Pérez-Rodríguez 
Universidad de Huelva, España
amor@uhu.es

Águeda Delgado-Ponce 
IES La Alborá, Huelva, España
agueda.delgado@dfesp.uhu.es

Mónica Bonilla-del-Río 
Universidad Europea del Atlántico, España
monica.bonilla@uneatlantico.es

Recibido: 23/01/2023

Aceptado: 11/08/2023

Resumen

Las redes sociales se han convertido en los últimos años en los espacios de relación y comunicación más habituales, sobre todo para los jóvenes, condicionando sus hábitos de expresión. En consecuencia, los autores literarios, la literatura, su enseñanza y las prácticas que de ello se derivan se hacen eco de esa influencia e impacto. El objeto de este trabajo es analizar la producción científica en español, en revistas especializadas, indexadas en Dialnet, en relación con la literatura y las redes sociales, desde el año 2016 hasta la actualidad. Se pretende identificar las prácticas vinculadas a la educación literaria en el contexto educativo español, determinando los aspectos más relevantes de estas. Se aplica una metodología sistematizada de selección, usando los estándares PRISMA y un análisis de contenido. Los resultados evidencian la escasez de estudios sobre el tema, pese al uso cada vez más generalizado de las redes, la necesidad de formación y alfabetización, y la utilización de las redes como recursos en Secundaria, en prácticas relacionadas con la literatura, la lectura y la escritura creativa. Especialmente destacan las experiencias con YouTube para el fomento de la lectura, y la escritura y narrativa con Instagram y Twitter.


Palabras clave: Redes sociales; literatura; educación literaria; promoción de la lectura; escritura; tecnología web 2.0; Educación Secundaria; producción científica.

Cómo citar : Pérez-Rodríguez, A., Delgado-Ponce, Á., & Bonilla-del-Río, M. (2024). Educación literaria y redes sociales. Análisis de la producción científica en español. *Ocnos*, 23(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.365



Literary education and social networks. Analysis of scientific production in Spanish

Amor Pérez-Rodríguez 
Universidad de Huelva, España
amor@uhu.es

Águeda Delgado-Ponce 
IES La Alborá, Huelva, España
agueda.delgado@dfesp.uhu.es

Mónica Bonilla-del-Río 
Universidad Europea del Atlántico, España
monica.bonilla@uneatlantico.es

Received: 23/01/2023

Accepted: 11/08/2023

Abstract

In recent years, social networks have become the most common spaces for interaction and communication, especially for young people, and have influenced the way young people express themselves. Consequently, authors, Literature, teaching practices and other related habits are also affected. The aim of this paper is to analyse the scientific production in specialised journals at national level, indexed in Dialnet, in relation to literature and social networks, from 2016 to the present. The purpose of this study is to identify practices linked to literary education in the Spanish educational context, determining relevant aspects of these practices. To this end, a systematic selection methodology is applied, using PRISMA standards and content analysis. The results show the scarcity of studies on the subject despite the increasingly widespread use of networks. The results highlight the need for training and literacy and prove the use of networks as resources in Secondary education, in practices related to literature, reading and creative writing. Of particular note are the experiences with YouTube for the promotion of reading and writing and storytelling using Instagram and Twitter.

Keywords: Social networks; literature; literary education; reading promotion; writing; web 2.0 technologies; Secondary Educación.

How to cite: Pérez-Rodríguez, A., Delgado-Ponce, Á., & Bonilla-del-Río, M. (2024). Literary education and social networks. Analysis of scientific production in Spanish. *Ocnos*, 23(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.365



Introducción

La relevancia que ha experimentado el uso de redes sociales en los últimos años es un hecho. Un 85% de la población española es usuaria de redes sociales (IAB Spain, 2022). El impacto de las prácticas que de ello se derivan en los hábitos comunicativos es objeto de análisis y estudios, muy especialmente en el ámbito de la educación –en los distintos niveles educativos y áreas, educación formal o no formal– y de la comunicación –ámbitos del periodismo, salud, ocio, publicidad, moda, etc.– (Aguaded y Vizcaíno-Verdú, 2020; Cassany et al., 2019; Figuerero-Benítez et al., 2021; Valdivia, 2021). Aspectos como las posibilidades de creación, la dualidad de ser usuario/autor, prosumer/producer, la creatividad, la interacción, participación y colaboración son claves en estas comunicaciones (Castro-Martínez y Díaz-Morilla, 2021; Sánchez-López y Pérez-Rodríguez, 2021). Con ello se amplían las opciones y los espacios de comunicación, integrándose lo escrito, gráfico, icónico, auditivo, audiovisual y multimedia de manera síncrona y asíncrona. Además, conviene considerar, como novedad, el impacto que generan las figuras de los denominados *influencers*, especialmente entre la población más joven. Un 78% de los usuarios de edades comprendidas entre 12 y 17 años, sigue a estos líderes de opinión, sobre todo en Instagram (80%), YouTube (44%) y TikTok (52%) (IAB Spain, 2022).

En relación con la literatura, y concretamente con la educación literaria, las redes sociales han modificado las formas de contar y las narrativas amplificando sus potencialidades (Aliagas-Marín y Margallo, 2016; Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2017; Hernández-Ortega y Rovira-Collado, 2020). Estas narrativas digitales se articulan en base al lenguaje hipermedia interactivo, al razonamiento rizomático, arbóreo y relacional, a la incidencia de los algoritmos y lo viral, de forma que, el pensamiento visual creativo y secuencial gana importancia frente al pensamiento alfabético-continuo (Pérez-Tornero, 2020; Sánchez-López et al., 2020; 2021).

El contexto de expresión que se deriva del uso de las redes sociales es para muchos un problema que afecta a las capacidades lectoras y de escritura y, de forma más acuciante, a los más jóvenes. Para otros, sin embargo, se acrecientan las posibilidades de expresión y creatividad, de forma que leemos y escribimos de manera diferente (Cassany, 2020; Valdivia, 2021).

Sin duda, se está produciendo un cambio en el ámbito de referencia de la creación, el consumo y la educación relativa a lo literario. Fundamentalmente en lo que respecta al papel del usuario propiciado por la web 2.0, que en lo educativo constituye "un nuevo modelo didáctico" (Rovira-Collado, 2013). Este modelo permite desarrollar aspectos como "la multimodalidad, la participación, el conocimiento compartido y la interacción entre iguales" (Cassany, 2012), a partir de conocimientos más atractivos y motivadores para el alumnado, que aprende "haciendo cosas" (Muñoz et al., 2013), mediante un aprendizaje en el que se cruza lo cotidiano y lo académico (Aliagas-Marín y Margallo, 2016). En este proceso de innovación, las redes sociales se han ido incorporando al aula de literatura, a medida que su uso se ha ido extendiendo, desde muy diversas perspectivas. Entre las primeras, el fomento de la lectura y los libros, destacándose el mayor protagonismo del lector, su apropiación y/o personalización del texto (Martos-Núñez, 2006); la promoción de la lectura (Tabernero-Salas y Calvo-Valios, 2016; Tabernero-Salas, 2013); y la creación de "comunidades virtuales" en las que "los jóvenes se convierten en líderes de opinión" (Lluch et al., 2015). En relación con la escritura, desde 2009, Twitter se ha utilizado dentro de las narrativas transmediáticas como un espacio para la creación literaria, iniciándose con ello la denominada "tuitera" (Escandell, 2014; Navarro-Romero, 2015). En este sentido, Merchán-Sánchez-Jara y Gómez-Díaz (2019) señalan como principales transformaciones la ruptura de las limitaciones espacio-temporales posibilitando el acceso a cualquier tipo de información, y

el desarrollo de herramientas y mecanismos para la intervención social del lector. Por ello, es importante tomar en consideración, además de los contenidos, la narrativa, los lenguajes, los contextos, la innovación y recursos en las estrategias comunicativas, los procesos de producción y recepción, la creatividad y la estética de esas producciones. Y, por otro lado, la cultura participativa (Jenkins et al., 2015) que propicia el uso digital y mediático cuando se comparten, publican, recomiendan, comentan y re-operan contenidos digitales, estableciendo conexiones dispersas bajo un nuevo conjunto de normas, en un proceso creativo de creación de significado (Aliagas-Marín y Margallo, 2016), y en un contexto “mucho más dinámico e interactivo del que puede disfrutar cualquier otro medio” (Castro-Martínez y Díaz-Morilla, 2021).

Los modos de contar se han multiplicado: redactar un correo electrónico, postear en un blog, enviar mensajes de texto, actualizar el estatus de las redes sociales, tuitear... (Goldsmith, 2015). Probablemente se lea y escriba más que nunca (Lara, 2009). Estos relatos resultantes de miles de narrativas aparentemente inocuas y transparentes en Facebook, Twitter, Google, las series, la publicidad, los videojuegos, Instagram, YouTube, TikTok... constituyen todo un desafío para el profesorado y de manera muy directa para quienes enseñan Lengua y Literatura (Pérez-Rodríguez, 2020). De ahí que sea necesario analizar en qué medida estas experiencias, cada vez más extendidas, tienen cabida en los planteamientos de la educación literaria.

Nos interesa, por un lado, analizar las formas de comunicación que se utilizan, para ver de qué se habla, qué se cuenta, cómo se habla, y cómo se cuenta, pero también para utilizar ese lenguaje y ese espacio creativo y comunicativo, porque es ahí, en las redes sociales, donde está el alumnado. Por otro, cómo desde la docencia se tienen en cuenta estos contextos de consumo y producción de los medios actuales y los aspectos emocionales vinculados, desde la necesaria perspectiva crítica, además de las consideraciones relativas a los valores éticos en la producción y creación. Y, finalmente, la integración en las estrategias y prácticas de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, Merchán-Sánchez-Jara y Gómez-Díaz (2019) destacan aspectos que tienen que ver tanto con el creador, como con el editor y el lector, señalando, entre otros, las nuevas competencias informacionales, la recuperación de marcas de oralidad que adquieren sentido en el contexto de la inmediatez, el papel proactivo del lector, y la experimentación y búsqueda de nuevas posibilidades expresivas. Entre estas, los blogs, Twitter, YouTube (Hernández-Ortega y Rovira-Collado, 2020), y Facebook (Aliagas-Marín y Margallo, 2016). Nos parece de especial interés, el nuevo perfil de receptor y la importancia de la comunidad, aspectos ya puestos de manifiesto por Lluch et al. (2015), respecto al carácter productor y usuario de quienes acceden a las redes.

La revisión que aquí se presenta surge como parte de una investigación en el seno de dos proyectos I+D+i encaminados al estudio de los usos de *Youtubers* e *Instagramers* y la competencia mediática. Entre sus objetivos se contempla determinar los contenidos, la narrativa, los lenguajes, los contextos, la innovación y recursos en las estrategias comunicativas de las producciones en YouTube, Instagram y TikTok. Desde el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura nos hemos planteado analizar esos otros formatos de escritura y lectura sobre una muestra de artículos de las áreas de Ciencias Sociales, Humanidades, Educación, y Filología¹, en este caso enfocados a la enseñanza de la literatura española en las redes sociales.

Metodología

Se realizó una revisión sistemática de la literatura (SRL), tomando como base los estándares PRISMA relacionados con el diseño metodológico: protocolo, proceso de búsqueda, selección y síntesis de resultados (Moher et al., 2009), de estudios sobre literatura española a través de las

redes sociales. La SRL se utiliza para identificar, evaluar e interpretar los datos disponibles dentro de un campo de investigación y en un periodo de tiempo determinado (Ramírez-Montoya y García-Peñalvo, 2018), para lo cual se siguieron los siguientes pasos:

1) Planificación previa a partir de la concreción de las preguntas de investigación, elección de la base o bases de datos, establecimiento de los términos o palabras clave y criterios de delimitación de las búsquedas.

En relación con las preguntas de investigación, se plantearon:

RQ1 ¿Cuántos y qué tipo de estudios hay disponibles en la base de datos Dialnet sobre la Didáctica de la Literatura española con redes sociales?,

RQ2 ¿Cuáles son las redes sociales más utilizadas en la enseñanza de la literatura española?,

RQ3 ¿Qué aspectos destacan en la Didáctica de la Literatura española con el uso de redes sociales y qué resultados se obtienen?

Se seleccionó Dialnet, portal bibliográfico especializado en la producción de literatura científica hispana en los ámbitos de las Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales, dado que el objeto de análisis se centraba en la literatura española y su didáctica. Para la selección se utilizaron términos relevantes como: “literatura”, “poesía”, “narrativa”, “teatro”, “redes sociales”, “Facebook”, “Instagram”, “Twitter”, “TikTok” y su conexión mediante operadores booleanos para acotar la búsqueda.

Los resultados se filtraron teniendo en cuenta los campos de Ciencias Sociales, Humanidades, Psicología y Educación, y Filología; así como el idioma castellano y el rango de fechas 2016-2022, a tenor de la actualidad del objeto de estudio, presuponiéndose una mayor producción con resultados de investigación en fechas más recientes.

Para la selección de artículos se atendieron los criterios de:

- Fenómeno de interés: Fueron considerados los estudios sobre la Didáctica de la Literatura española utilizando las redes sociales, exceptuándose los trabajos que analizaban la difusión de obras o autores sin abordar su enseñanza o aprendizaje.
- Contexto: Se consideraron los artículos sobre redes sociales populares y abiertas como Facebook, Instagram, TikTok, Twitter... Se excluyeron los estudios centrados exclusivamente en el uso de Internet o del móvil, que no incluían las redes sociales.
- Diseño: El tipo de documento estimado fue el artículo, descartando de la investigación las comunicaciones en congresos, tesis doctorales o resúmenes en conferencias, para obtener unidades de análisis más objetivables, de mayor semejanza y manejabilidad.

2) Extracción y evaluación de los datos mediante una validación inter-persona llevada a cabo por dos personas, de forma independiente, siguiendo los objetivos marcados y un protocolo para la revisión.

Para facilitar la identificación de duplicados, se gestionaron los resultados de la búsqueda usando Refworks. En una primera fase se estableció la relevancia de los estudios a través de la revisión del título, resumen y palabras clave. Posteriormente, los textos completos fueron analizados por dos revisores independientes. Las discrepancias en torno a la elegibilidad de los trabajos fueron resueltas por un tercer revisor.

3) Análisis de contenido para determinar los destinatarios, la práctica desarrollada, la red social utilizada y principales resultados con el objeto de contribuir a estudios posteriores en la misma línea.

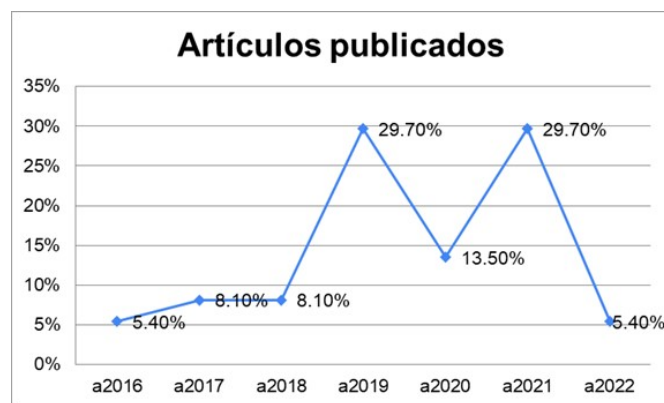
En primer lugar, la determinación de los destinatarios presupone el reconocimiento de la etapa educativa: infantil, primaria, secundaria, universidad... En cuanto a las prácticas desarrolladas se contempla el conocer las habilidades a las que se les presta una mayor atención y a las que más contribuye la utilización de las redes sociales, que combinado con los resultados obtenidos en los diferentes estudios ofrece la eficacia de estas en la Didáctica de la Literatura.

Resultados

Estudios, tipología y redes más utilizadas

En relación con la RQ1 nos interesaba cuantificar el número de estudios, los años y revistas de publicación, y su tipología, entre otros aspectos. El número de artículos revisados, una vez establecidos los criterios de exclusión, eliminados los duplicados, y ajustados los textos seleccionados al objeto de estudio, fue de 37. La [figura 1](#) ilustra la evolución de las publicaciones, siendo el 2019 y el 2021 los años que recogen más investigaciones sobre la temática. Puede pensarse que el incremento de publicaciones sea debido al efecto de la pandemia provocada por la COVID-19 y sus consecuencias en la digitalización e incorporación de recursos, tales como las redes a la docencia.

Figura 1. Año de publicación



Entre las revistas en las que se publican estas investigaciones hay un número importante de revistas indexadas en JCR/JIF como *Ocnos* (16.2%), *Comunicar* (5.4%), *Educación XXI* (2.7%) y *Profesional de la información* (2.7%); en Scopus: *Pixel-Bit*(2.7%) y *Cuadernos.info* (2.7%). En JCR/JCI hay trabajos en *Edmetic*, *Revista Eduweb*, *Contextos educativos*, y *Lenguaje y textos*. Entre las revistas no indexadas, destacan *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* con un 10.8%, *ReSed* con 2.7% y *Microtextualidades* con un 5.4%. Otras publicaciones en las que se han analizado trabajos son *Revista internacional de microrrelato y minificción*, *Peonza*, *Luciérnaga*, *Azulejo para el aula de español*, *revista DIM*, *revista Edetania*, *RASAL Lingüística*, *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, *Aularia*, *Cuadernos de Pedagogía*.

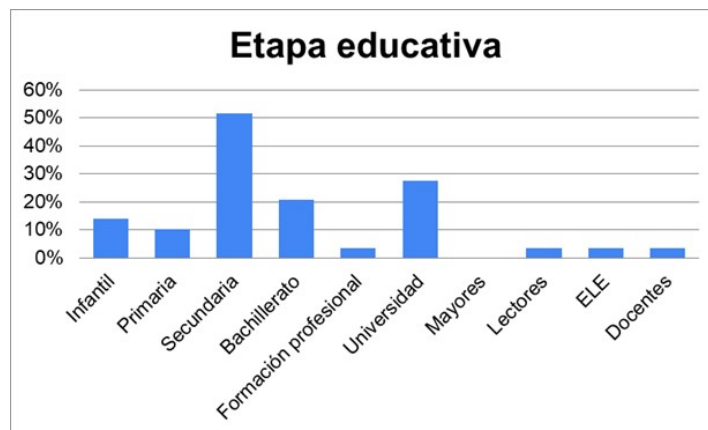
En la muestra analizada predominan las autorías individuales (54%) frente a las coautorías (45%), algo que es más propio de áreas Lingüísticas o Humanísticas que de las Ciencias Sociales,

que tienden a proyectos colaborativos donde la interrelación y la interdisciplinariedad están presentes. Es reseñable este tipo de autoría si tenemos en cuenta el objeto de estudio que es la vinculación de la literatura con las redes sociales, dos ámbitos diferenciados que requerirían un trabajo en equipo. Otro dato destacable, referido a la autoría, es que un 41.1% son hombres, y el 58.9% son mujeres; además, en el 73.3% de los artículos de más de una firma, la primera es femenina.

Entre los países en los que se centran las investigaciones destaca España con más del 73% de los artículos. Cabe pensar que ello se debe a la especificidad del objeto del estudio enfocado a la enseñanza de la literatura española.

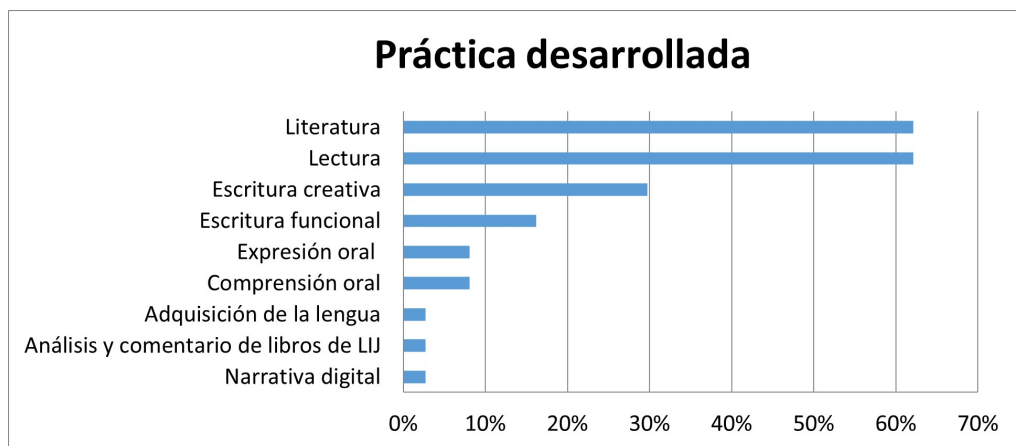
La mayor parte de las investigaciones analizadas se sitúa dentro del contexto formal en un 59.4%. Un 21.6% de los estudios se dirigen al ámbito informal y el 13.5% al no formal. La etapa educativa de Secundaria es la más analizada (51.7%), como puede observarse en la [figura 2](#), así como la universitaria (27.6%). Otros destinatarios son lectores, docentes o aulas de ELE. No hay artículos enfocados a usos de personas mayores, quizá porque la utilización de las redes sociales para acercar contenidos literarios es más motivadora en edades más tempranas.

Figura 2. Etapa educativa



Las áreas en las que se centran los estudios analizados son, fundamentalmente, Literatura y Educación, ambas con un 43%, obviamente por el enfoque eminentemente educativo, referido a la didáctica y práctica de la literatura y las redes sociales. En este sentido, la materia educativa a la que se adscriben las distintas investigaciones es, en un 93% de los casos, la de Lengua Castellana y Literatura. La [figura 3](#) muestra cómo la literatura y la lectura son el objeto de la mayoría de los artículos analizados (62.1%) y después la escritura creativa (29.7%). Es destacable el predominio de las prácticas lectoescritoras frente al desarrollo de la oralidad, a pesar de que la red dominante en los textos objeto de esta revisión es YouTube, un medio eminentemente audiovisual.

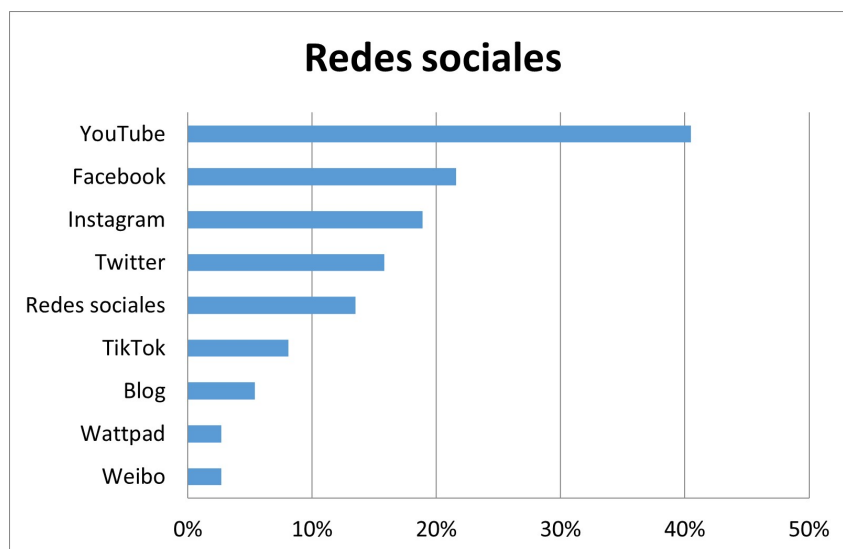
Figura 3. Práctica desarrollada



Desde el punto de vista metodológico, el formato de investigación ya sea cuantitativa o cualitativa es el que destaca con un 56.7%. Un 32.5% son propuestas y experiencias didácticas, y un 10.8% revisiones de literatura. Consideramos que el porcentaje responde a los requerimientos que las revistas científicas de impacto requieren para la publicación, que priman las investigaciones sobre las propuestas didácticas, difundiéndose estas últimas en revistas más profesionales.

En cuanto a las redes sociales más utilizadas, en respuesta a la RQ2 (figura 4), la mayoría de los estudios se enfocan en las redes más tradicionales o que más años llevan de uso (YouTube y Facebook), seguidas de Instagram y Twitter. Los artículos que se han revisado sobre TikTok corresponden a los dos últimos años analizados (2021-2022).

Figura 4. Redes sociales



Aspectos de la Didáctica de la Literatura y resultados

Para dar respuesta a la RQ3, se han recabado, por un lado, datos acerca de los aspectos que destacan en la Didáctica de la Literatura española con el uso de redes sociales en cuanto a los

objetivos que pretenden los artículos objeto de esta revisión, y, por otro, los relacionados con los resultados de los distintos estudios.

a) Percepciones e implicaciones del uso de dispositivos, tecnologías y redes

Varios de los trabajos examinan cómo se sienten los estudiantes con el uso de las redes (Rubio y Álvarez, 2021), o cómo se expresa esa utilización por parte de niños y jóvenes en la LIJ (Muñoz, 2018). En relación con el profesorado, sus percepciones y su práctica, se observan, por ejemplo, las posibilidades de las redes sociales para la comunicación y aprendizaje (Muñoz, 2018), para la motivación (Heredia-Ponce y Amar-Rodríguez, 2018), o para documentar prácticas culturales y su funcionamiento en el caso de los *booktubers* (Paladines-Paredes y Aliagas-Marín, 2021). Y de forma más concreta, Blanco-Martínez y González-Sanmamed (2021) centran su trabajo en el conocimiento de las implicaciones del uso de las redes sociales, en el profesorado y en el alumnado, atendiendo a experiencias formativas desde las ecologías de aprendizaje. También desde la formación, González-Ramírez (2017) plantea ofrecer ayudas a los futuros docentes para la utilización de estos recursos digitales, y Sánchez-Vera et al. (2018), la elaboración de *storytelling* digital a través de vídeos en el marco de un proyecto telecolaborativo.

b) Uso de redes como recursos educativos

La mayoría de los trabajos revisados tienen entre sus objetivos cuestiones didácticas y de uso de las redes como recursos. Así, se contempla analizar la incorporación de estas prácticas, unas veces como “entornos de aprendizaje dentro del aula” (López-Fernández y Blanco-Martínez, 2017) y otras como “nuevos formatos de aprendizaje en escenarios alternativos al aula física” (Blanco-Martínez y González-Sanmamed, 2021). Específicamente, se estudia la incidencia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la clase de ELE (Rubio y Álvarez, 2021) o en la cultura escrita (Sánchez-Lozano, 2019), la utilidad de Instagram como herramienta en las clases de lengua extranjera (Ojinaga, 2021), el fomento y la difusión y lectura de los textos teatrales, desde la perspectiva del profesorado, con un blog (Blanco-Martínez, 2017), e identificar las transformaciones que YouTube introduce en las prácticas culturales en torno a las lecturas literarias (Hernández-Ortega, 2020; Paladines-Paredes y Aliagas-Marín, 2021).

c) Uso de las redes sociales para la enseñanza de la literatura

En cuanto a las prácticas concretas de uso de redes y enseñanza de la literatura, algunos trabajos indagan en aspectos vinculados a los géneros como las características de los poemas experimentales, multimodales e interdisciplinarios (Bordons, 2016), la instapoesía (Torres-Begines, 2019), los microrrelatos a través de Weibo (Xing, 2019), o la escritura creativa mediante Instagram (Medina, 2020). Otros evidencian diferentes estrategias como el aprovechamiento del potencial narrativo de la herramienta de creación de hilos de Twitter (Castro-Martínez y Díaz-Morilla, 2021), el acercamiento del alumnado a la poesía y la escritura literaria (Bordons, 2016; Quiles Cabrera, 2020), el uso del anuncio como “instrumento educativo-literario” a través de la clasificación de los comentarios en YouTube (Senís, 2019), la utilización del teatro como herramienta potencialmente pedagógica con la red social TikTok (Blanco-Martínez & González-Sanmamed, 2021), y, también, la comprensión y lectura de obras clásicas (Blanco-Martínez, 2017; Machado-Carrasco, 2019). Destacan los estudios que se enfocan a la lectura y animación lectora. En esta línea, se explora la promoción de la lectura de textos literarios (Castro-Rondón

y García-Romero, 2018), el *fandom* (Morales-Sánchez et al., 2021; Torrego-González et al., 2021), el fenómeno de los *booktubers* (García-Roca, 2021; López-Gil y Franco-Chávez, 2021; Paladines-Paredes y Margallo, 2020; Vizcaíno-Verdú et al., 2019), de los *booktokers* (Guiñez-Cabrera y Mansilla-Obando, 2022), el blog (Blanco-Martínez, 2017), o específicamente, los roles autor, lector en los blogs para el desarrollo de la literatura digital (Merchán-Sánchez-Jara, y Gómez-Díaz, 2019).

d) Desarrollo de competencias

El desarrollo de distintas competencias también es otra perspectiva de análisis en los trabajos revisados. En este sentido, se estudia la competencia literaria y digital del alumnado (Asensio-Pastor, 2020), la lectora (Heredia-Ponce y Amar-Rodríguez, 2018), la lingüística tanto en la lectura como en la comunicación oral y escrita y en soportes multimedia (Mateos-Blanco y Álvarez-Ramos, 2021; Nogales-Sancho, 2021), las competencias transmedia derivadas del aspecto narrativo de los *booktubers* (Vizcaíno-Verdú et al., 2019), de los *booktokers* (Guiñez-Cabrera y Mansilla-Obando, 2022), de los *fanfics* en Wattpad (Guerrero-Pico et al., 2022), y la efectividad educativa del Facebook para el desarrollo de la comprensión lectora (Bernier-Yanes, 2019).

e) Formación del profesorado

Las investigaciones analizadas señalan entre sus resultados la necesidad de formación del profesorado tanto a nivel inicial como continua, en el uso de las redes sociales, especificándose la alfabetización informacional (Castro-Rondón y García-Romero, 2018), “cultural y no solo profesional para esta sociedad tecnológica” (Muñoz, 2018), y de recursos y materiales que faciliten las tareas docentes, más allá de lo instrumental (González-Ramírez, 2017). En consecuencia, se requiere abrir perspectivas e incentivar nuevas vías al usar las redes sociales, con propuestas innovadoras (Castro-Rondón y García-Romero, 2018; González-Ramírez, 2017) para “romper con la tradicional visión de entender la enseñanza” y contribuir al aprendizaje significativo (López-Fernández y Blanco-Martínez, 2017), resaltando el potencial del uso de las redes e impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el “enriquecimiento de los currículos” (Blanco-Martínez y González-Sanmamed, 2021), en “una alianza momentánea o persistente” (Heredia-Ponce y Amar-Rodríguez, 2018). En este sentido, se apuesta por “abrir los textos del canon, salir del esquema historicista en la enseñanza de la literatura y encontrar en los entornos digitales vías para el tratamiento didáctico de los contenidos” (Quiles-Cabrera, 2020). García-Roca (2021) expone la importancia del fenómeno de los *booktubers* para la educación en contextos formales y en la configuración de un canon escolar, y Merchán-Sánchez-Jara y Gómez-Díaz (2019) consideran que las redes son “el ecosistema perfecto para el desarrollo de nuevas formas de expresión e interacción en torno a la actividad literaria”. Gran parte de los resultados se refieren a la utilización de redes sociales como recursos para la educación literaria. Así, se muestra cómo se transforma la realidad de aula, al tiempo que se mejora la práctica educativa, acercándola al día a día del alumnado (Blanco-Martínez, 2017), progresan las habilidades lingüísticas (Ojinaga, 2021; Rubio y Álvarez, 2021; Vizcaíno-Verdú et al., 2019), y se desarrolla el pensamiento crítico, la competencia social y cívica o la competencia digital (López-Fernández y Blanco-Martínez, 2017). También se destaca “la especial comunión que se produce entre el lenguaje verbal y el lenguaje icónico” con lo que implica en la comunicación del alumnado (Mateos-Blanco y Álvarez-Ramos, 2021). Otros hallazgos se refieren al fomento de valores y a la colaboración y participación entre iguales (López-Fernández y Blanco-Martínez, 2017; Vizcaíno-Verdú, et al., 2019) en el desarrollo de las experiencias de uso de Instagram o YouTube.

f) Beneficios e inconvenientes del uso de redes sociales

En cuanto a los resultados que expresan los beneficios del uso de las redes en la educación literaria, se constata, “el poder de transformación sin precedentes tanto a nivel de géneros y formas, como de los roles asignados a los agentes implicados” (Merchán-Sánchez-Jara y Gómez-Díaz, 2019). Así, en el caso de Twitter, se comprueba su utilidad para trabajar la escritura creativa, la narración, la creación literaria (Heredia-Ponce y Amar-Rodríguez, 2018; Castro-Martínez y Díaz-Morilla, 2021; Rubio y Álvarez, 2021), y la importancia del microrrelato (Xing, 2019). Instagram es eficaz para la producción de textos creativos a partir de lecturas de clásicos (Machado-Carrasco, 2019; Medina, 2020) y para trabajar la poesía (Torres-Begines, 2019). Si bien Bordons (2016) señala que son necesarias estrategias didácticas para reflexionar, crear y motivar al alumnado y hacerle ver que la poesía es actual y puede formar parte de su mundo. Wattpad es el principal lugar de encuentro para jóvenes aficionados a la lectura y escritura, en el que “aprendices digitales ponen en marcha estrategias colaborativas de adquisición de competencias de producción, de reflexión narrativa y estética” con prácticas paratextuales de integración de formatos en la escritura (Guerrero-Pico et al., 2022). En relación con el uso de YouTube y el *storytelling*, Sánchez-Vera et al. (2018) destacan su potencial para desarrollar habilidades comunicativas. La mayoría de los trabajos estudiados cuentan con interesantes aportaciones sobre cómo incide el uso de las redes sociales en las competencias vinculadas a la lectura y su mejora (Hernández-Ortega, 2020). Específicamente, se hace hincapié en los nuevos textos surgidos de Internet y las redes sociales, el establecimiento de comunidades lectoras y el protagonismo del lector que crea y comparte contenidos (Castro-Rondón y García-Romero, 2018; López-Gil y Franco-Chávez, 2021; Sánchez-Lozano, 2019; Vizcaíno-Verdú et al., 2019), surgiendo el *fanfic* o el fenómeno *fandom* como espacio de socialización lectora y literaria para autores (Torrego-González et al., 2021), y el nuevo paradigma de la producción textual, autor/lector-autor de la creación literaria (Merchán-Sánchez-Jara y Gómez-Díaz, 2019). Mateos-Blanco y Álvarez-Ramos (2021) exponen la efectividad de estos nuevos canales por la cercanía con los discentes, lo que redundaría en su motivación y en la “profundización en los niveles semánticos de lo verbal, que se ve engrandecido por la imagen que lo acompaña”. En esta línea, se señala cómo se refuerzan las habilidades lectoras con el uso de Facebook (Bernier-Yanes, 2019), a partir de la empatía y relaciones con el texto (Castro-Rondón y García-Romero, 2018). Gran parte de los hallazgos de los artículos analizados tiene que ver con las experiencias vinculadas a la lectura y los *booktubers*, destacándose aportaciones que muestran la creatividad y dinamismo en la generación de contenidos en YouTube y las posibilidades del vídeo, por jóvenes críticos que utilizan sus lecturas para contagiar a otros su afición (Paladines-Pardes y Margallo, 2020), y refuerzan, entre otras, las competencias de escritura y lectura (Morales-Sánchez et al., 2021). Otros resultados exponen las posibilidades de TikTok y los *booktokers* para incentivar la lectura (Guiñez-Cabrera y Mansilla-Obando, 2022).

Finalmente, también se da cuenta de inconvenientes y reticencias al incorporar las redes sociales a la enseñanza de la literatura. Así, se constata la incomodidad del alumnado al emplear sus cuentas personales para uso educativo, pues consideran las redes sociales de ámbito privado, no una herramienta de aprendizaje (Rubio y Álvarez, 2021).

Discusión y conclusiones

La investigación llevada a cabo pretendía identificar las prácticas relacionadas con la educación literaria y la utilización de las redes sociales, para determinar los aspectos más relevantes de estas. Con esta finalidad, se ha realizado una revisión de la producción científica

publicada desde el año 2016 hasta la actualidad en revistas especializadas en español, pues considerábamos que habría un mayor número de trabajos y resultados contrastados. De acuerdo con las preguntas de investigación RQ1 y RQ2, referidas al número, tipología de los estudios y las redes más utilizadas, se observa un panorama similar al que [Figueroa-Benítez et al. \(2021\)](#) dibujan en cuanto a la escasez de trabajos acerca de las posibilidades de uso de las redes sociales en la enseñanza de la literatura. Y en esa línea, el trabajo de [Xing \(2019\)](#) reivindica que se analicen “estos espacios de creación popular” por parte de la investigación académica, coincidiendo con [Hernández-Ortega y Rovira-Collado \(2020\)](#). La novedad de la temática y enfoques metodológicos necesarios, las dificultades inherentes a estudios de carácter cualitativo y su posterior publicación en revistas de impacto, junto a la escasa cultura de difusión en el ámbito de las ciencias sociales pueden justificarlo, en parte. Coincidimos con [González-Riaño y Fernández-Costales \(2020\)](#) en que es necesario dotar de mayor rigor a la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, así como evitar la confusión entre la innovación y la investigación, para hacer creíbles los enfoques y hallazgos, a la luz de las publicaciones revisadas. En este sentido, un 32,4% de los 37 artículos analizados se han divulgado en revistas JCR/JIF y Scopus, tanto de Educación, como de Comunicación, Literatura y, específicamente, de lectura, fundamentalmente en 2019 y 2021. El incremento de las publicaciones coincide con el año en que, por motivo de la pandemia, lo digital adquiere mayor relevancia ante la no presencialidad ([Pérez-Tornero, 2020](#); [Valdivia, 2021](#); [Wan, 2020](#)), comprobándose que YouTube y Facebook son las redes más utilizadas, seguidas de Instagram y Twitter. Estos datos difieren de los resultados del [IAB Spain \(2022\)](#), en términos de conocimiento y uso de redes sociales, que constatan que Facebook sigue siendo más relevante, aunque Instagram es la red preferida, seguida de Facebook y YouTube.

La mayor parte de los trabajos son artículos de investigación que tienen como objeto el contexto educativo formal y, mayoritariamente, la etapa de Educación Secundaria, y la materia de Lengua Castellana y Literatura, destacándose las experiencias relacionadas con la literatura, la lectura y la escritura creativa. Dominan las prácticas lectoescritoras frente al desarrollo de la oralidad, siendo YouTube una de las redes más empleadas, probablemente porque la educación literaria se enfoca, fundamentalmente, a escribir y leer.

En cuanto a la RQ3, el análisis de los aspectos que destacan en la Didáctica de la Literatura con el uso de las redes sociales y los resultados que se obtienen en los artículos objeto del estudio, se comprueba, por una parte, la utilización cada vez más generalizada de las redes sociales y sus posibilidades para la comunicación y el aprendizaje, sobre todo como recurso. Se verifica la incidencia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, fundamentalmente lectoescritoras y de distintas competencias, como la literaria, digital, lingüística y transmedia. Si bien se muestra el refuerzo de estas, también se insta a mejorar las carencias en las lectoescritoras y digitales ([Morales-Sánchez et al., 2021](#)). En relación con la enseñanza de la literatura, Instagram, Weibo, Twitter, Facebook, YouTube y TikTok concentran prácticas sobre poesía, narrativa, escritura creativa, conocimiento y trabajo de textos literarios, fomento y animación de la lectura y comprensión lectora, entre otras. Estos medios consiguen, como han señalado [Merchán-Sánchez-Jara y Gómez-Díaz \(2019, p. 395\)](#) “la espectacularización de la creación literaria en virtud de un medio ágil e inmediato que permite el desarrollo colectivo de tramas, a través de la acción coral de los usuarios que conforman la red”. Otro aspecto relevante es el interés y demanda de formación, tanto inicial como continua, para dotar de la necesaria alfabetización, y, sobre todo, en lo referente a lo cultural, recursos y materiales. Coincidimos con [Muñoz \(2018\)](#) en que “entender la tecnología es el primer paso para su apropiación”. También se constata la necesidad de innovar, “abrir los textos del canon” ([Quiles-Cabrera, 2020](#)) y configurar un canon escolar a partir del fenómeno *booktuber* ([Merchán-Sánchez-Jara y Gómez-Díaz, 2019](#)), en línea con lo señalado por

Martos-Núñez (2021) acerca de la cibercultura y el terreno de la multimodalidad. O por Cassany (2020), quien apuesta por la integración de esas prácticas transgresoras, que están al margen del currículum, y del corpus literario. Concluimos, por otra parte, en resaltar el cambio que se produce en el aula y la mejora de la práctica educativa al conectar con la realidad del alumnado (Mateos-Blanco y Álvarez-Ramos, 2021), lo que Cassany et al. (2019) han denominado “contextos nuevos de uso lingüístico, con audiencias auténticas, sobre temas de alta especificidad”. En esta línea, TikTok puede facilitar experiencias de aprendizaje para el alumnado, en sintonía con sus necesidades socioculturales y dentro de la experiencia próxima de los individuos (Blanco-Martínez y González-Sanmamed, 2021). Concretamente, la experiencia de los *booktubers* o *booktokers* se revela como clave para la lectura, animación lectora y escritura. Twitter es la red que más se emplea, en la escritura, con recursos narrativos propios a partir de “microtensiones para mantener la atención” y la combinación de texto, imágenes, vídeos, gif, emoticonos, etiquetas o hipertexto, en un metalenguaje propio (Castro-Martínez y Díaz-Morilla, 2021, p. 94).

La presente investigación, por tanto, a pesar de las limitaciones que este tipo de metodología conlleva, nos ha permitido esbozar algunas de las prácticas más destacadas en el uso de redes sociales para la educación literaria. En este sentido, queda patente la importancia de incorporar estas producciones que son ejemplo de escrituras, lecturas, modos de aprender lenguas (Cassany et al., 2019; Valdivia, 2021). La enseñanza de la literatura puede nutrirse de estos nuevos contextos y formas diversas de comunicación con sus propios códigos lingüísticos y géneros que implican prácticas lectoescritoras y literarias líquidas, hipermediales, multimodales... (Escandel, 2014; Navarro-Romero, 2015). Estos nuevos modos de contar, de crear, de expresarse, de combinar diversos lenguajes para la producción de textos, así como la capacidad de interpretarlos deberían formar parte de la Didáctica de la Literatura, uniéndose la competencia lingüística y la digital (Hernández-Ortega y Rovira-Collado, 2020; Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2017). Por ello, estimamos que es necesario ampliar y completar este análisis con otros estudios que determinen, por un lado, los inconvenientes o reticencias (Rubio y Álvarez, 2021), así como los beneficios de estas prácticas de educación literaria para la adquisición de la competencia literaria (Taberner-Salas, 2013), la alfabetización necesaria tanto para el profesorado como para el alumnado (Pérez-Rodríguez, 2020), así como la especificidad de los usos multimodales y su integración en las propuestas curriculares escolares.

Financiación

Proyecto I+D “Youtubers e Instagramers: La competencia mediática en los prosumidores emergentes” (2019-2021), clave RTI2018-093303-B-I00, financiado por Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER); y Proyecto I+D+I “Instagramers y youtubers para el empoderamiento transmedia de la ciudadanía andaluza. La competencia mediática de los instatubers” (2020-2022), con clave P18-RT-756, financiado por la Junta de Andalucía, en la convocatoria 2018 (Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación, 2020) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

Notas

¹ El total de artículos seleccionados en español e inglés N= 2697, tras eliminar duplicados N=2068 y filtrar manualmente por título, resumen y palabras clave se reduce a N=389. De esa muestra se extrae la que es objeto de este trabajo.

Referencias

- Aguaded, I., & Vizcaíno-Verdú, A. (Eds.) (2020). *Redes sociales y ciudadanía. Hacia un mundo ciberconectado y empoderado*. Comunicar Ediciones. <https://redalfamed1.wixsite.com/redesy Ciudadania>
- Aliagas-Marín, C. & Margallo, A. (2016). Digital storytelling, book trailers and literary competence in initial teacher education. In M. Stocchetti (Ed.), *Storytelling and education in the digital age experiences and criticisms* (pp. 77-88). Peter Lang. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8206852>
- Asensio-Pastor, M.I. (2020). El Romanticismo para estudiantes de ELE en la era digital: booktubers y booktrailers románticos. *Azulejo para el aula de español*, 11, 95-125. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/azulejo-para-el-aula-de-espanol-n-11/ensenanza-lengua-espanola/24650>
- Bernier-Yanes, J.E. (2019). Efectividad educativa del Facebook para el desarrollo de la comprensión lectora. *Telos*, 21(2), 313- 332. <https://doi.org/10.36390/telos212.04>
- Blanco-Martínez, A. (2017). Escribimos teatro a través de Instagram. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 77, 57-61.
- Blanco-Martínez, A., & González-Sanmamed, M. (2021). Aprender desde la perspectiva de las ecologías: una experiencia en Secundaria a través del teatro y de Tiktok. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 169–190. <https://doi.org/10.6018/educatio.465551>
- Bordons, G. (2016). Poesía contemporánea en el aula: Experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad como formas de reflexión, creación y emoción. *Edetania: Estudios y propuestas socio-educativas*, 49, 45-60. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/6>
- Cassany, D. (2012). *En línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D. (2020). Autobiografía provisional. Ejes actuales para investigar sobre didáctica de la lectura y la escritura. En J. Ballester-Roca, & N. Ibarra-Rius (Coords.), *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua* (pp. 57-74). Narcea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=784218>
- Cassany, D. (Coord.), Aliagas, C., Pascual, M., Shafirova, L., Valero-Porras, M.J., Vázquez-Calvo, B., & Zhang, L.T. (2019). *El fandom en la juventud española*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3631707>
- Castro-Martínez, A., & Díaz-Morilla, P. (2021). Tuitertura: Contar historias con los hilos y recursos de Twitter. *Ocnos*, 20(1), 82-95. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2481
- Castro-Rondón, V., & García-Romero, M. (2018). La promoción del texto literario en la universidad: entre pantallas y libros. *Eduweb*, 12(1), 48-67. <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/49>
- Escandell, D. (2014). Tuitertura: la frontera de la microliteratura en el espacio digital. *Iberic@l. Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, 5, 37-48. <https://iberical.sorbonne-universite.fr/numeros/numero-5-printemps-2014/>
- Figueroa-Benítez, J.C., González-Quñones, F., & Machin-Mastromatteo, J.D. (2021). Instagram como objeto de estudio en investigaciones recientes. Una revisión de literatura con enfoque en revistas científicas. *Ámbitos*, 53, 9-23. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2021.i53.01>
- García-Roca, A. (2021). Nuevos mediadores de la LIJ: Análisis de los booktubers más importantes de habla hispana. *Cuadernos.Info*, 48, 94-114. <https://doi.org/10.7764/cdi.48.27815>
- Goldsmith, K. (2015). *Escritura no-creativa. Gestionando el lenguaje en la era digital*. Caja Negra Editora.
- González-Ramírez, C.M. (2017). La formación de docentes de literatura en la era digital. *Revista de estudios socioeducativos. ReSed*, 5, 29-34. https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2017.i5.04
- González-Riaño, X.A., & Fernández-Costales, A. (2020). Investigación versus innovación y homologación metodológica. Retos actuales de la DLL. En J. Ballester-Roca, & N. Ibarra-Rius (Coords.), *Entre la*

lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua (pp. 75-92). Narcea.

- Guerrero-Pico, M., Establés, M.J., & Costa-Sánchez, C. (2022). Fan fiction y prácticas de lectoescritura transmedia en Wattpad: una exploración de las competencias narrativas y estéticas de adolescentes. *Profesional de la información*, 31(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.12>
- Guiñez-Cabrera, N., & Mansilla-Obando, K. (2022). Booktokers: Generating and sharing book content on TikTok. [Booktokers: Generar y compartir contenidos sobre libros a través de TikTok]. *Comunicar*, 71, 119-130. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-09>
- Heredia-Ponce, H., & Amar-Rodríguez, V. (2018). Twitter y fomento lector: Dinamizando la lectura en el aula. *Lenguaje y textos*, 48, 59-70. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.10119>
- Hernández-Ortega, J. (2020). "La horda del lector": Incentivar la lectura desde propuestas didácticas transmedia. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 89, 53-60.
- Hernández-Ortega, J., & Rovira-Collado, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria. *Revista de estudios socioeducativos. ReSed*, 8, 80-98. https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.7
- IAB Spain (Ed.) (2022). *Estudio de redes sociales 2022*. <https://bit.ly/3zYm84P>
- Ibarra-Rius, N. & Ballester-Roca, J. (2017). De literatura, cine, publicidad e internet: relatos digitales y book trailers en la formación de docentes. *@tic. revista d'innovació educativa*. 19, pp. 47-54. <https://doi.org/10.7203/attic.19.11006>
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2015). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Gedisa.
- Lara, T. (2009). Alfabetizar en la cultura digital. En L. Tiscar, F. Zayas, N. Alonso-Arrukero, & E. Larequi (Eds.), *La competencia digital en el Área de Lengua* (pp. 9-38). Octaedro. <https://www.tiscar.com/2011/07/alfabetizar-en-la-cultura-digital.html>
- López-Fernández, R., & Blanco-Martínez, A. (2017). Las redes sociales como espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, 13, 182-186. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2701>
- López-Gil, K. S., & Franco-Chávez, F.P. (2021). Promoción de literatura infantil en línea: prácticas de una niña booktuber. *Ocnos*, 20(1), 50-64. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2437
- Lluch, G., Taberner-Sala, R., & Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *Profesional de la información*, 24(6), 797-804. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>
- Machado-Carrasco, A. (2019). El espejo de la lectura antihéroes en la era digital. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 86, 53-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7122609>
- Martos Núñez, E. (2021). Alterliteraturas (Los 100 ojos de la Educación literaria en la era poscovid). *Álabe. Revista de investigación sobre lectura y escritura*, 24. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.11>
- Martos-Núñez, E. (2006). "Tunear" los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura. *Ocnos*, 2, 63-77. https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.04
- Mateos-Blanco, B., & Álvarez-Ramos, E. (2021). Los microrrelatos hipermediales de Patricia Esteban Erlés: didáctica de la fantasía. *Microtextualidades*, 10, 35-56. <https://doi.org/10.31921/microtextualidades.n10a3>
- Medina, F. (2020). Instagram como recurso didáctico para desarrollar la escritura creativa: caso microrrelato. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 84-93. <https://doi.org/10.29197/cpu.v17i33.380>

- Merchán-Sánchez-Jara, J., & Gómez-Díaz, R. (2019). Escritura y lectura en la web social. Interacciones, nuevos roles y construcción identitaria. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8(2), 378-399. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7323508>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D.G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *BMJ*, 339, b2535. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Morales-Sánchez, M. I., Martín-Villarreal, J. P., & Coca-Ramírez, F. (2021). Booktubers en el aula: Experiencias didácticas alrededor de las dinámicas de crítica literaria en red. *Ocnos*, 20(2), 68-79. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2426
- Muñoz, M. M., Fragueiro, M. S., & Ayuso, M. J. (2013). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. *Escuela Abierta*, 16, 91-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4425349>
- Muñoz, R. (2018). Adictos a la curiosidad. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 127, 47-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6783823>
- Navarro-Romero, R.M. (2015). De bitácoras y redes. La literatura en el océano transmediático. *Dialogía*, 9, 288-303. <https://journals.uio.no/Dialogia/article/view/2596>
- Nogales-Sancho, F.V. (2021). Reseña tu lectura, un proyecto APS de comunicación. *Aularia*, 2, 109-114. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/20750>
- Ojinaga, I.A. (2021). Instagram como recurso en la didáctica de lenguas y culturas. *Anuario de letras modernas*, 24(2), 90-104. <https://doi.org/10.22201/ffyl.01860526p.2021.24.2.1519>
- Paladines-Paredes, L.V., & Aliagas-Marín, C. (2021). Booktubers: Lectura en red, nuevas literacidades y aplicaciones didácticas. *EDMETIC*, 10(1), 58-72. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12234>
- 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
- Pérez-Rodríguez, A. (2020). Enseñar la competencia mediática. La alfabetización en la era transmedia. En J. Ballester-Roca, & N. Ibarra-Rius, (Coords.), *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua* (pp. 121-138). Narcea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7735764>
- Pérez-Tornero, J.M. (2020). *La gran mediatización I. El tsunami que expropia nuestras vidas. Del confinamiento digital a la sociedad de la distancia*. UOC. <https://www.editorialuoc.com/la-gran-mediatizacion-i-el-tsunami-que-expropia-nuestras-vidas>
- Quiles-Cabrera, M.C. (2020). Textos poéticos y jóvenes lectores en la era de internet: de "Booktubers", "bookstagrammers" y "followers". *Contextos educativos. Revista de Educación*, 25, 9-24. <https://doi.org/10.18172/con.4260>
- Ramírez-Montoya, M.S., & García-Peñalvo, F.J. (2018). Co-creation and open innovation: Systematic literature review. [Co-creación e innovación abierta: Revisión sistemática de literatura]. *Comunicar*, 54, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-01>
- Rovira-Collado, J. (2013). LIJ 2.0. Estudiando la literatura infantil y juvenil en la web social. *Lenguaje y textos*, 37, 161-71. [http://www.sedll.org/es/lenguaje-y-textos/consulta?field_journal_issue_value=37&year\[value\]\[year\]=&keys=](http://www.sedll.org/es/lenguaje-y-textos/consulta?field_journal_issue_value=37&year[value][year]=&keys=)
- Rubio, L., & Álvarez, A.B. (2021). Estudiantes digitales: La inclusión de Twitter en la clase de ELE. *RASAL Lingüística*, 1, 7-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7785185>
- Sánchez-López, I., & Pérez-Rodríguez, A. (2021). Com-educación: Creatividad mediática para el empoderamiento. En I. Aguaded, & A. Pérez-Rodríguez, *Educomunicación y empoderamiento en el nuevo mundo post-covid* (pp. 205-225). Tirant Humanidades. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8075518>

- Sánchez-López, I., Pérez-Rodríguez, A., & Fandos-Igado, M. (2020). The explosion of digital storytelling: Creator's perspective and creative processes on new narrative forms. *Heliyon*, 6(9). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04809>
- Sánchez-López, I., Bonilla-del-Río, M., & Soares, I.O. (2021). Digital creativity to transform learning: Empowerment from a com-educational approach. [Creatividad digital para transformar el aprendizaje: Empoderamiento desde un enfoque com-educativo]. *Comunicar*, 69, 113-123. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-09>
- Sánchez-Lozano, C. (2019). Los lectores como protagonistas del ecosistema del libro. *Luciérnaga*, 11(22), 3-17. <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/luc/article/view/Edi>
- Sánchez-Vera, M.M., Solano-Fernández, I.M., & Recio-Caride, S. (2018). El storytelling digital a través de vídeos en el contexto de la Educación Infantil. *Pixel-Bit*, 54, 165-184. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.09>
- Senís, J. (2019). Publicidad y poesía en el nuevo ecosistema literario: un estudio en el marco de YouTube. *Ocnos*, 18(2), 7-16. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1779
- Tabernero-Sala, R. (2013). El booktrailer en la promoción del relato. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 211-222. <https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/view/3302>
- Tabernero-Sala, R. & Calvo-Valios, V. (2016). Book-trailers as tools to promote reading in the framework of the Web 2.0. *New review of children's literature and Librarianship*, 22(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/13614541.2016.1120071>
- Torres-Begines, C. (2019). Algunos apuntes sobre el fenómeno de la instapoesía. *Revista Inclusiones*, 6, 23-47. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1847>
- Torrego-González, A., Vázquez-Calvo, B., & García-Marín, D. (2021). El fandom de Blue Jeans: lectura y socialización literaria en línea. *Ocnos*, 20(1), 65-81. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2459
- Valdivia, A. (2021). Digital production on Instagram: Vernacular literacies and challenges to schools. *Theory into practice*, 60(2), 172-182. <https://doi.org/10.1080/00405841.2020.1857139>
- Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P., & Guzmán-Franco, M. (2019). Reading and informal learning trends on YouTube: The booktuber. [Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber]. *Comunicar*, 59, 95-104. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>
- Wan, Y.S. (2020). *Education during COVID-19*. Ideas. https://www.researchgate.net/publication/340860261_Education_during_COVID-19
- Xing L. (2019). Tuitescritura y Tuitertura en China: Microrrelato en Weibo. *Microtextualidades*, 5, 153-162. <https://doi.org/10.31921/microtextualidades.n5a11>