



## Ficción, jóvenes y narrativas transmedia en entornos virtuales

### Fiction, youth and transmedia narratives in virtual environments

César López Pérez<sup>1</sup>

---

Fecha de recepción: 14/01/2021; Fecha de revisión: 05/05/2021; Fecha de aceptación: 13/05/2021

#### Cómo citar este artículo:

López Pérez, César (2021). Ficción, jóvenes y narrativas transmedia en entornos virtuales. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(2), 163-183. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.13171>

Autor de Correspondencia: [cesar.lopez@ufv.es](mailto:cesar.lopez@ufv.es)

---

#### Resumen:

Con el auge de las sociedades del conocimiento, los procesos de recepción de ficción entre los jóvenes están en constante transformación y cambio. A raíz de ello, se plantean dos objetivos: conocer qué motivaciones e intereses acercan a los jóvenes a la ficción literaria y audiovisual e identificar las necesidades formativas que estos manifiestan en cuanto al fomento del hábito lector en el aula y el consumo de ficción. Para ello, se propone una metodología de investigación cualitativa, escogiendo la modalidad de estudio de caso, en una selección de informantes de primer curso de Magisterio de la Universidad de Zaragoza. Se aplica un cuestionario con preguntas abiertas, la técnica del grupo de discusión y la entrevista semiestructurada. Se utiliza Atlas.ti como *software* de tratamiento de datos. Entre los resultados destaca la tendencia creciente hacia la fusión de espacios de recepción de la ficción audiovisual y literaria entre los jóvenes y el cambio en las motivaciones de acceso y consumo. Se concluye que los fenómenos mediáticos están adquiriendo un rol central en el consumo de ficción y, paralelamente, se constata la necesidad de renovación pedagógica que tiene el sistema educativo y la posibilidad de acoger este tipo de narrativas transmedia.

**Palabras clave:** Ficción; narrativas transmedia; jóvenes; hábitos lectores; sistema educativo.

#### Abstract:

With the knowledge societies boom, the processes of reception of fiction among young people are in a constant transformation and change. Because of these, two objectives are proposed: to know what motivations and interests bring the youth closer to literary and audiovisual fiction, and two, to identify the training needs that they manifest asking for the promotion of the reading habit in classrooms and the consumption of fiction. For this, a qualitative research methodology is proposed, choosing the case study modality, in a selection of students from first year of Teaching at the University of Zaragoza. A questionnaire with open questions, the discussion group technique and the semi-structured interview are applied. Atlas.ti is used as data processing software. The results show's us the growing trend of the fusion between receiving spaces for audiovisual and literary fiction among young people and, the change in motivations for access and consumption stands out. In conclusion, media phenomena are acquiring a central role in the consumption of fiction and, at the same time the need for pedagogical renewal in the educational system and the possibility of embracing this type of transmedia narratives is confirmed.

**Key Words:** Fiction; transmedia narratives; youth; reading habits; educational system.

---

<sup>1</sup> Universidad Francisco Vitoria (España), [cesar.lopez@ufv.es](mailto:cesar.lopez@ufv.es),  <https://orcid.org/0000-0001-5161-5302>

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las sociedades presentan una transformación a gran escala en las formas de acceso al conocimiento, a la cultura y, en general, se está modificando de forma sustancial el modo en el que las personas se relacionan entre estas y con su entorno (Morduchowicz, 2018). Ello ha propiciado la aparición de entornos transmediáticos y, en consecuencia, el uso de un tipo de narrativa asociada, principalmente, a la imagen audiovisual y al entorno digital, creando escenarios de convergencia comunes. A través de estos, las personas se hallan inmersas en un flujo de contenidos massmediáticos que se presentan a través de diversos canales interactivos. Los jóvenes se convierten así en agentes activos en la red (Jenkins, 2015).

Las narrativas transmedia están pensadas y condicionadas para crear un conjunto de estímulos audiovisuales coherentes para el receptor (Scolari, 2016). En consecuencia, se presenta un escenario diverso caracterizado por el uso masivo de diversas redes sociales como YouTube, Twitter, Facebook o Tik Tok y la utilización de plataformas de contenidos bajo demanda como Netflix, HBO, Amazon Prime Video o Disney +, entre las más destacadas (González-Martínez, 2020). En general, el acceso a entornos digitales y sociales de forma constante deriva en que los jóvenes, siendo uno de los colectivos principales en el análisis de este fenómeno, sean receptores asiduos de estímulos audiovisuales, pero, al mismo tiempo, productores de los mismos (López-Pérez, 2019b; Muñoz-López & Antón-Martínez, 2017).

De ahí surge la figura del prosumidor (García-Canclini, 2015) o emirec, utilizando la terminología de Cloutier (Aparici & García-Martín, 2018). Una persona que ha pasado de ser un consumidor pasivo de contenidos a ser generador de los mismos implicándose de forma activa en esa cultura audiovisual participativa. Por tal motivo, los procesos y modos de recepción de ficción son diferentes en cada individuo y, en consecuencia, aunque se pueden establecer ciertos esquemas de apropiación de contenidos, estos nunca van a ser idénticos en todas las personas (Clementson, 2020).

Paralelamente, aunque el sentido predominante y hegemónico de recepción de ficción entre jóvenes ha sido la audiovisual, la industria literaria ha optado por hacer acopio de los mecanismos propios del tejido mediático, lo cual genera cierta relevancia en el imaginario colectivo juvenil e implica

esquemas de recepción de ficción afines (Lomas & Manresa, 2016). Un hecho que se ha intensificado en la última década con las adaptaciones audiovisuales de libros, ya sean en formato película o serie, principalmente de aquellos considerados *best-seller* (Dueñas et al., 2016).

En consecuencia, al sistema educativo, y más concretamente al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, dado el objeto de estudio del presente trabajo, le surge un reto (Livingstone, 2018; Munita, 2018), ya que conocedor de esta situación tiene que hacerse participe de estas nuevas relaciones en torno a la comunicación y las diferentes formas de interactuar que lleva a cabo el alumnado. Las implicaciones que ello genera en su formación y, especialmente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje adquieren gran trascendencia (Marín & Sampedro-Requena, 2016; Barroso & Gallego, 2017).

Un sistema que, generalmente, ha carecido de la estimulación necesaria para propiciar un conocimiento más duradero, reflexivo, crítico y motivador en el alumnado en torno a la enseñanza y presentación de los textos literarios (Lluch, 2018; Manresa & Margallo, 2016; Odetti & Valentiluz, 2017).

En esta línea, y poniendo la perspectiva en la última década, son muchas las investigaciones que ensalzan la necesidad de nuevos planteamientos metodológicos y formativos que acojan modelos pedagógicos emergentes aplicados al aula, especialmente ejecutados en los centros de Educación Secundaria, propiciando espacios de aprendizaje más significativos (López-Pérez, 2019a) donde se combine el aprendizaje adquirido en el aula, con la realidad propia de los jóvenes, aplicando dichas metodologías y aprovechando las nuevas tecnologías (Hernández, 2017; Vallina de los Ríos & Pérez Navío, 2020).

Al respecto, los resultados de las investigaciones (Gutiérrez & Torrego, 2018; Hernández, 2017) indican que, durante años, las implantaciones tecnológicas que se han realizado en el aula eran principalmente de uso instrumental para presentar los contenidos de forma digitalizada o como forma de recogida de datos. Aunque en la última década han proliferado otros estudios que ahondan sobre el entorno de las TIC y sus uso didáctico en el campo de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, por ejemplo con el uso de blogs, webs o cazas del tesoro, entre las más destacadas (Fernández, 2016; Heredia et al., 2018; López-Pérez, 2019a; Lluch, 2018; Morduchowicz, 2014),

faltan investigaciones que profundicen en los nuevos entornos de recepción de ficción que viven los jóvenes, los modos de apropiación de contenidos y de prosumo que estos llevan a cabo y cómo estas dinámicas de narrativa transmedia se pueden vincular y desarrollar en el ámbito educativo y en la acción pedagógica docente.

De estas necesidades, surgen dos objetivos de estudio<sup>1</sup>:

a. Conocer qué motivaciones e intereses acercan a los jóvenes a la ficción literaria y audiovisual.

b. Identificar las necesidades formativas que manifiestan los jóvenes en cuanto al fomento del hábito lector en el aula y el consumo de ficción.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Metodología y diseño**

Para el desarrollo de la investigación, se escogió la vertiente cualitativa como opción metodológica principal, cuya base se centró en hallar los significados, símbolos e interpretaciones que los informantes construyen en su interacción con los demás y con el medio (Sabirón, 2006). Se investigó sobre la propia visión de los jóvenes y su percepción del fenómeno objeto de estudio (Guba & Lincoln, 2002; McMillan & Schumacher, 2005). Dada esta situación, se consideró que el estudio de caso como modalidad o diseño de investigación era la opción más pertinente (Fernández & Pértegas, 2002).

A través del estudio de caso exploratorio se pretendió analizar en profundidad el fenómeno en cuestión (Stake, 1995), comprendiéndolo desde una mirada holística pero también desde la particularidad que podían aportar los informantes a través de sus vivencias propias (Simons, 2011), valorando la heterogeneidad de perspectivas (Villareal & Landeta, 2010).

Un diseño flexible que permitió adaptar la investigación en función de las circunstancias particulares de cada momento y de los resultados propios de la emergencia de los datos (Yin, 1994), con el fin de reorientar la misma hacia los temas o aspectos que se considerasen más relevantes y que sirvieran para obtener nuevas claves interpretativas (Hernández et al., 2006).

## 2.2. Informantes

La investigación se llevó a cabo con jóvenes de 1º de Grado de Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca (España) pertenecientes a la Universidad de Zaragoza. El total de informantes fueron 111, distribuidos del siguiente modo:

Tabla 1. Características de los informantes. Fuente: Elaboración propia

Grado de Infantil	Grado de Primaria
35 personas	76 personas
18-19 años	18-19 años
Chicos 5,70% - Chicas 94,30%	Chicos 36,80% Chicas 63,20%
2 grupos de clase	2 grupos de clase

Se escogió esta muestra de informantes por varios motivos. En primer lugar, se observó que gran parte de la literatura que existía sobre el tema se centraba mucho en la adolescencia, pero faltaban estudios que tomen como punto de partida un grupo de edad que está en un punto entre el final de la adolescencia y el inicio de la juventud adulta.

En segundo lugar, y, en consecuencia, aunque estos jóvenes tienen un pensamiento más adulto y maduro relacionado con el análisis de aquello que ven, leen, piensan y argumentan, por otro lado, todavía siguen observándose rasgos que invitan a ver que el periodo de la adolescencia todavía está manifiesto en el tipo de lecturas escogidas o los productos que consumen, entre las cuestiones principales.

## 2.3. Técnicas e instrumentos

En lo que respecta a las técnicas e instrumentos utilizados, todos ellos se distribuyeron y planificaron de forma intencionada acorde a la información que se pretendía conseguir y siempre teniendo en cuenta los objetivos de cada sesión (Barbour, 2013).

En primer lugar, se diseñó un cuestionario con preguntas abiertas. El instrumento quedó validado a través de una revisión de cinco expertos independientes entre sí, profesionales en el ámbito universitario y en el campo de la investigación. Para proceder a ello, se remitió el cuestionario al

profesorado, especializado en el área de Comunicación y en el área de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales, donde se solicitó una valoración de la redacción de cada uno de los ítems, de la amplitud, de su pertinencia con respecto al objeto de estudio, a los objetivos y a los destinatarios. Una vez fueron hechas las modificaciones sugeridas y validado por todos ellos, se remitió a todo el alumnado para su ejecución.

Posteriormente se llevaron a cabo cuatro grupos de discusión, uno por clase, es decir, dos en el Grado de Infantil y dos en el de Primaria conformados en función de las cuestiones emergentes más relevantes que surgieron para que fueran debatidas y ampliadas (Sabirón, 2006). Los integrantes de estos grupos fueron un total de ocho personas para cada uno, seleccionadas por cumplir con distintos perfiles de opinión, es decir, personas con hábitos de recepción de ficción audiovisual y literaria diversos y con líneas de pensamiento dispares.

Finalmente, se llevaron a cabo varias entrevistas semiestructuradas a informantes clave para profundizar en cuestiones relacionadas con la experiencia literaria que habían tenido en su trayectoria académica, las motivaciones más personales de acercamiento a un tipo de ficción u otro y las valoraciones que poseían sobre determinados productos de ficción audiovisual y literaria. Del mismo modo que en el anterior caso, fueron seleccionados varios jóvenes (uno por cada clase) que se consideró que podían aportar información relevante en torno a algunas cuestiones sobre las que se quería profundizar y que, nuevamente, cumplieran con diferentes perfiles de pensamiento, opinión y hábitos de recepción diversos.

Además, con el objetivo de triangular toda la información (Denzin, 1970), se utilizó el diario de campo del investigador durante el análisis de los datos y se realizó una última entrevista en profundidad a la directora de la biblioteca Cubit (Zaragoza), siendo este un centro de innovación y referencia en el trabajo con jóvenes.

#### **2.4. Procedimiento de tratamiento de datos**

Una vez recogida toda la información, y durante el proceso de trabajo de campo, se llevó a cabo el procedimiento de análisis y tratamiento de datos que fue ejecutado a través de la herramienta *Atlas.ti*. Una aplicación que fue

muy útil para la categorización de diferentes datos cualitativos facilitando, al mismo tiempo, la posterior interpretación de los mismos (Martínez, 2006).

Mediante este software se distribuyeron en distintas unidades de significado todos los datos recabados estableciendo diferentes códigos, agrupando temas comunes y conceptos (Simons, 2011). De este modo, se trataron de identificar diferentes ítems con cierta homogeneidad o con patrones de respuesta similares para establecer redes de relaciones en distintos niveles, organizando toda la información en torno a las temáticas y categorías emergentes (Gibbs, 2012; Hernández et al., 2006). Las *networks* resultantes sirvieron para ejecutar y elaborar todo el proceso de análisis e interpretación de datos (Muñoz, 2005). Dos de estas quedan ejemplificadas en la figura 1 y 2 de este artículo.

Como consecuencia del tratamiento de datos, y a través del proceso de saturación de categorías (Glaser & Strauss, 1967), se presentan las dos categorías emergentes: relacional y referencial. El primer objetivo abarca resultados en ambas categorías, mientras que el segundo se sitúa principalmente en la categoría referencial y se completa en el apartado de discusión y conclusiones con la triangulación de los datos y evidencias

### **3. RESULTADOS**

#### **Categoría relacional**

El acercamiento a la ficción por parte de los informantes refleja una situación de ambivalencia según se trate de un producto audiovisual o literario. En general, en el primer caso, el modo de recepción está más estandarizado entre los jóvenes, presentando un alto grado de coincidencia en lo que a hábitos se refiere, fomentando así la creación de un vínculo social entre los pares más directo e instantáneo. Sin embargo, en el ámbito literario apenas se han encontrado respuestas donde los informantes afirmen converger en gustos lectores o en iniciativas de lectura compartida, tal y como se extrae de las siguientes respuestas, teniendo en cuenta la pregunta que se les planteó:

*¿Suele comentar con sus amistades y conocidos el contenido de las series o películas que ve? ¿Y el de los libros?*

«Sí, las series más comerciales suelen ser un tema permanente de conversación, con los libros no pasa tanto...pero cuando uno me gusta lo hago saber (...) no suelo comentarlo con mis amistades más allegadas, porque no suelen leer (R Pr)»

«De series sí, porque en mi círculo de amigos vemos casi todos la misma serie. De libros menos, porque cada uno tiene más su gusto (SL Pr)»

«Sí, sobre series, pero solo las personas que llevan las mismas temporadas que yo, si no nos hacemos spoilers. Sobre libros también, pero como hay pocas personas de mi entorno que lean es un poco difícil. Con mi familia sobre todo (SK Pr)»

«Yo creo que no hay mucho interés. Conversaciones de lecturas de libros con mis amigos o con gente cercana de clase, si leen no es un tema de conversación porque sé que sobre libros no llamo la atención y si lo hago sé que sería un comentario que no serviría para nada (Entrevista grupo 4)»

«Yo estoy convencida que comparten más lo que ven, porque ven más que leen, pero por estadística. Les entran mejor las cosas que ven por el móvil, *tablet*, televisión, ordenador, que por lo que realmente leen y además generalmente no leen lo mismo (Entrevista Cubit)».

«Siempre comento con mis amigos y familiares, necesito dar mi opinión. Además, ven las mismas series que yo (CH In)».

Tal y como se puede observar, la ficción audiovisual cumple cierta función social ya que sirve como referente clave para estimular y aumentar las relaciones, siendo las series el eje central de las conversaciones. Un visionado compartido que indica, por un lado, la tendencia hacia la homogeneización de las propuestas audiovisuales que recibe el joven a través de un catálogo de intereses y preferencias colectivas unificadas y, por otro lado, la generación de un conjunto de escenarios similares que promueven sentimientos de pertenencia comunes. Aun con todo, también se observan procesos de recepción de ficción diferenciados a través de una necesidad explícita de compartir contenidos audiovisuales a través de múltiples plataformas y formatos.

Por su parte, como también se desprende de dichas respuestas, se observa que el hábito literario queda relegado a la esfera individual, visto así, en la mayoría de los casos, por los propios informantes. En estas prácticas, el



texto de ficción no tiene cabida o se presenta de forma efímera en la esfera social, ya que los propios informantes, que son lectores habituales o esporádicos, aseguran que no encuentran coincidencias sobre gustos lectores con su grupo de pares o carecen de espacios comunes para compartir sus intereses.

No obstante, se observa un espacio de convergencia entre ambos tipos de ficción, en algunos casos, que está relacionado con la creación de productos audiovisuales que provienen de libros, cómics o novelas, ya que se ha generado una vinculación y asociación entre unas narraciones y otras, obteniendo un espacio de recepción conjunta donde los jóvenes se acercan al libro por medio de curiosidades, noticias o anécdotas, entre diversos factores, relacionadas con el producto audiovisual al que previamente han accedido. El fenómeno que se conoce como narrativas transmedia y que se puede observar en los siguientes ejemplos a través de las preguntas que se plantearon:

*¿Cómo acceden los jóvenes de la biblioteca a los libros?*

«El año pasado hablamos de Amaral y buscamos los recursos literarios en los que se basa Amaral para hacer sus canciones [...] La semana pasada por ejemplo en Twitter y las redes sociales se estuvo haciendo hincapié en las series, con la publicidad del estreno de la nueva temporada de *Juego de tronos* y aquí tenemos toda la saga, se ha intentado relacionar. Pero no solo esa serie, sino otras muchas películas también relacionadas con novelas y ahí a través de redes y de curiosidades y anécdotas a través de las series (Entrevista biblioteca Cubit)».

*¿Cómo conoció la existencia de dichos libros o cómics? ¿Alguien se los recomendó?*

«*Harry Potter*, vi la primera película y decidí leerme los libros. *Los juegos del hambre* me los recomendó un profesor (Abx Pr)».

«*Palmeras en la nieve* y saga *Sinsajo* (3 libros). El primero fue recomendado y el resto los leí a raíz de ver la primera película de la saga (Fx Pr)».

«Las series al aparecer en medios de comunicación es como más accesible que todo el mundo lo pueda ver y los libros no es tan cercano (...)

tampoco hacen la misma publicidad al libro que a la película, eso incluye mucho la publicidad que hagan los medios (Grupo de discusión 3)»

«Si me dices ven lo dejo todo, pero dime ven. La sombra del viento y Los hombres que no amaban a las mujeres. Me los recomendaron amigos o primero se lo han leído mis padres y me cuentan un poco la trama y si me agrada, posteriormente me lo veo yo (LG Pr)».

Como se puede observar, la adaptación audiovisual se presenta como un factor determinante y de influencia en la lectura de libros generando así mayor e interés y acogida de estos por parte de los jóvenes, facilitando, en consecuencia, ese acercamiento a la lectura y a la actividad de compartir.

De hecho, desde la biblioteca Cubit se señala cómo va tomando protagonismo la idea de lectura social, fomentando así espacios de interacción a través de redes sociales (Twitter principalmente), en blogs literarios o YouTube, donde los jóvenes comparten preferencias y gustos lectores sobre poesía, o narrativas literarias a través de la música, donde se vincula y se fusiona el espacio audiovisual y literario, quedando nuevamente presentes los entornos transmediáticos. A continuación, se presenta la figura 1 donde se pueden observar los códigos y la *network* generada con la aplicación Atlas.ti y que sirvió como soporte para realizar el análisis posterior que aquí se ha presentado. Se puede observar cómo a partir del código de la ficción como componente relacional se desprenden todas las posibilidades y redes de relaciones que se han dado sobre cada uno de los temas e ítems de respuesta:

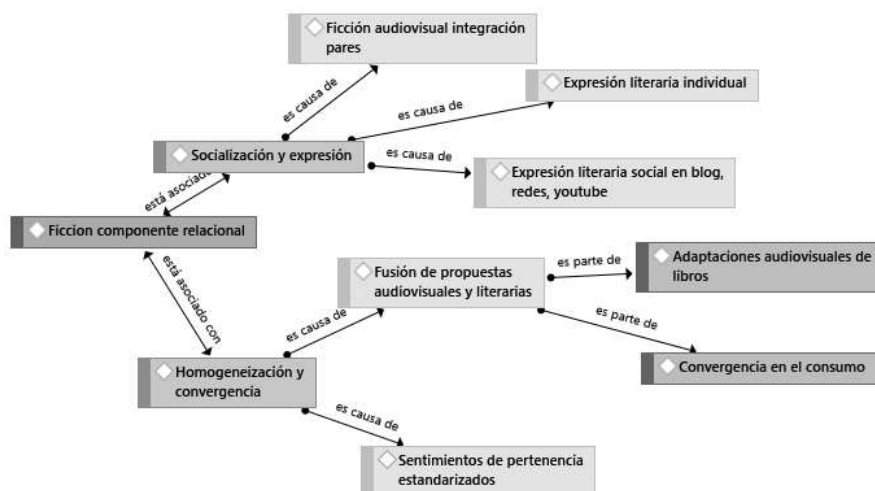


Figura 1. La ficción como componente relacional. Fuente: Elaboración propia

## Categoría referencial

De lo anterior se desprende que la capacidad de mediación que mantienen los jóvenes entre estos es elevada, lo que implica que el acceso a un tipo u otro de ficción, en buena parte, se debe a la recomendación que se realizan entre los pares en torno a los distintos productos de ficción con la finalidad de coincidir en determinadas preferencias:

¿Cómo conoció la existencia de dichos libros o cómics? ¿Alguien se los recomendó?

«Por un puñado de besos, 50 sombras de Grey, 50 sombras más oscuras, 50 sombras liberadas. Por recomendaciones de gente (CI Pr)»

«El corredor del laberinto, Divergente, Insurgente, Leal. Los vi anunciados y algunos de los libros me los recomendaron (N In)»

«Sobre todo funciona el boca-oreja, lo que les recomiendan sobre todo entre ellos o alguien que les diga... jo pues me ha dicho mi amiga que este es muy bien y me fío de mi amiga. Hay mucha recomendación y retos, también de lo que dicen los youtubers que ven (Entrevista Cubit)»

«En la actualidad, los medios de comunicación dan mucha publicidad y difusión de los libros. En el caso del primer libro citado, *Mujer océano*, es de mi cantante favorita. El resto de libros han sido escritos por famosos periodistas que han patrocinado sus libros en televisión o redes sociales (NG Pr)»

«Por el lanzamiento a la TV de la serie relacionada con la novela (C Pr)»

«La saga de *Cazadores de sombras* porque primero vi la película y me gustó tanto que decidí leerme los libros (PG In)»

En este sentido, se constata que más allá del grupo de pares más cercano, un ámbito de recomendación que señala la directora de la biblioteca Cubit, y que también trasladan algunos informantes, es aquel que proviene del mundo virtual (redes sociales, reseñas en blog y, más concretamente, a través de los youtubers o influencers que los jóvenes siguen):

¿Qué tipo de lecturas cree que están teniendo más éxito entre los jóvenes?

«Está teniendo mucho éxito en redes y en Twitter es una pasada, la poesía. Ahora mismo está muy de moda y es lo que más ha enganchado en redes, lo que más están leyendo los jóvenes ahora mismo y a raíz de las redes

se está publicando. Ahora mismo los raperos también publican libros, y desde que están catalogados apenas se ven en bibliotecas (Entrevista Cubit)»

No obstante, esta recomendación entre productos de ficción puede llevar, en algunos casos y, especialmente en la ficción audiovisual, a que se ejerza cierta presión social en el tipo de consumo ante la demanda mediática existente y la necesidad de obtener grupos de pertenencia, tal y como se desprende de la pregunta planteada en los grupos de discusión y que dio lugar a diferentes debates:

*¿Por qué consumís este tipo de productos de series y películas?*

«Sino parece que te quedas un poco desfasado, todo el mundo comenta lo mismo, con lo de *50 sombras de Grey* pasó, con el éxito ese, todo el mundo comentaba la película y era como si tú no la habías visto, te quedabas desfasado, te quedabas atrás (...) pero sin embargo no pasa con los libros (Grupo de discusión 3)»

«Las series suelen ser porque cuando nos juntamos el grupo todos ven las mismas, entonces en muchas de ellas ha sido como por integrarme al grupo y decir pues yo también tengo que hablar de las series y también tengo que verlas y me han acabado enganando (Entrevista grupo 1)»

«*Palmeras en la nieve* es una película que se le dio mucho bombo, todo el mundo quería ir a verla, pero no habían leído casi nadie el libro ni sabían casi ni de qué iba la película (Grupo de discusión 3)»

Se puede observar que no importa tanto el producto en sí, sino la relevancia que este tenga en el tejido social y juvenil (derivado generalmente de la capacidad mediática y comercial que tiene el producto) y el modo en el que este producto se está asentando en el imaginario individual y colectivo o el modo en que se presenta como tema de conversación (tanto en entornos virtuales como físicos). Como en la categoría anterior, en este caso se presenta la figura 2 donde se pueden observar los códigos y la *network* generada con la misma aplicación. En este caso, se puede observar que el código principal que ha servido como categoría es la ficción como componente referencial y, a partir de ahí, se desprenden todas las posibilidades y redes de relaciones que se han dado sobre cada uno de los temas e ítems de respuesta:

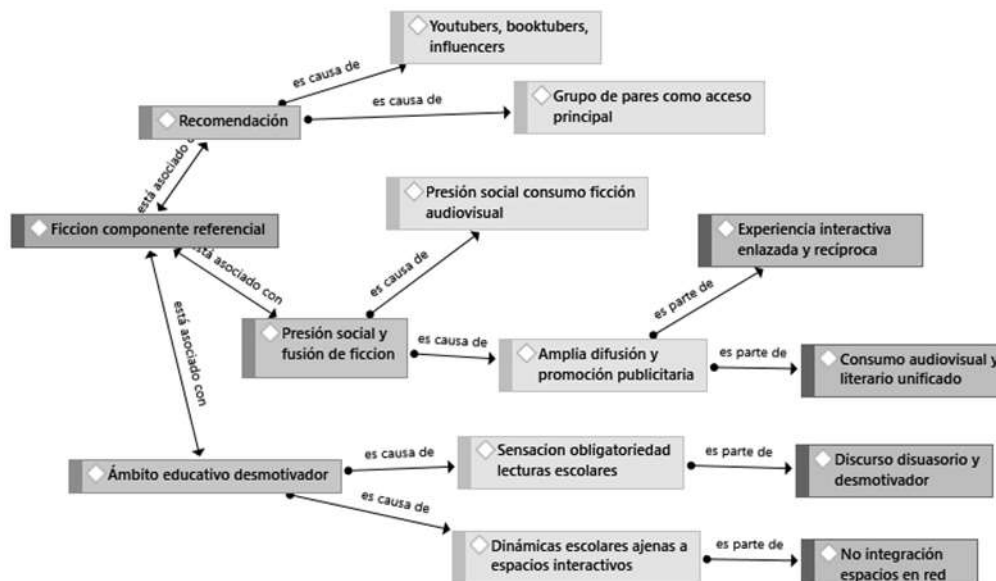


Figura 2. La ficción como vehículo de recepción referencial. Fuente: Elaboración propia

Mientras la publicidad y el ámbito mediático se han centrado en ofrecer al receptor una experiencia conjunta de recepción de ficción y de combinación de ambos formatos, al mismo tiempo que han ido adquiriendo importancia determinados ídolos provenientes de redes sociales y del mundo virtual, parece ser que el fomento de la lectura en el sistema educativo no ha terminado de encajar dentro del proceso lector de los jóvenes que la han visto como un elemento de obligatoriedad y disuasorio, tal y como se puede observar en las siguientes respuestas:

*¿Te gustaban las lecturas que te pedían leer en el instituto?*

«En el colegio por obligación, no me gustaba (Grupo de discusión 2)»

«Había algún libro que sí que me llamaba la atención de intriga o suspense, pero había libros que me los leía por leer y fuera (Entrevista grupo 2)»

«Nunca, igual porque de niño sí que me hacían leer y demás y ahí cogí como un trauma. Es decir, pasar de ocio a leer por obligación, yo siempre he leído por obligación. Pero bueno, artículos de revistas y cosas así que me interesan eso sí que leo (Entrevista grupo 3.2.)»

«En el colegio no te fomentan la lectura, porque te mandan libros que muchas veces son un coñazo que no te puedes acabar, intentando mandarte muchos libros (Entrevista grupo 1)»

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En relación al primer objetivo:

«a. Conocer qué motivaciones e intereses acercan a los jóvenes a la ficción literaria y audiovisual»

Los jóvenes manifiestan la necesidad de compartir sus intereses en lo que se refiere a la ficción audiovisual y, al respecto, encuentran múltiples espacios virtuales y presenciales donde hablar y poner en común sus hábitos de recepción. Sin embargo, este fenómeno no se da del mismo modo en la ficción literaria debido a la escasez de lectores habituales, en comparación con el consumo audiovisual, y la predominancia de lectores esporádicos o falsos lectores, es decir, en la línea que también expresan Manresa & Margallo (2016), una buena parte de los jóvenes se acercan a la lectura de manera instrumental bien por obligación escolar, porque quieren encajar dentro de la categoría de lector o porque su grupo de pares también lo está leyendo, probablemente fruto de una importante campaña de *marketing*.

En ese sentido, se observa que muchos de estos no disponen de un grupo de pares u otras redes de relaciones donde compartir sus gustos lectores. En la dirección que también presenta Lluch (2018), se concluye que estos, cada vez más, acuden a entornos digitales e interactivos para encontrar personas afines con las que compartir gustos lectores, opiniones, comentarios y satisfacer esas necesidades. De ahí se comprueba, de acuerdo con lo expuesto por Lim et al. (2020) que se trata de unos espacios caracterizados por la horizontalidad en el momento de compartir información y por la sensación de cercanía que transmiten los diferentes internautas que frecuentan estos entornos. Las principales plataformas que utilizan para ello son algunos blogs literarios, YouTube y, en ocasiones, determinadas páginas o grupos de redes sociales.

Desde dicha óptica, como señaló la directora de la biblioteca Cubit y confirman distintos estudios (Pérez-Torres et al., 2018; Paladines & Aliaga, 2021), se aprecia que los *youtubers* e *influencers*, aunque no pertenezcan al grupo de pares como tal, forman parte de ese ámbito de socialización, recomendación e interacción que buscan los jóvenes con los que, en muchas ocasiones, se sienten identificados por esa sensación de proximidad que inspiran, situándose como una extensión de sus amistades y personas afines. Se puede concluir que este fenómeno, que va en aumento, está revolucionando

los modos de acceso a los libros con la aparición de los *booktubers*, *instagramers* y otros ídolos mediáticos y digitales que cambian el panorama de consumo.

Por lo tanto, se puede concluir, que los jóvenes avanzan, cada vez más, hacia hábitos de recepción de ficción en entornos transmediáticos donde se fusiona el acceso a las narrativas literarias, con las audiovisuales y las dinámicas digitales en un esquema de acceso combinado, amplio, personalizado y diversificado (Scolari, 2016, López-Pérez, 2019b).

Los jóvenes valoran positivamente este tipo de dinámicas que se presentan en un esquema horizontal de comunicación, de cercanía y de combinación de estímulos, altamente motivacional.

Todo ello, como se verá a continuación, tiene importantes implicaciones en el ámbito educativo (Lluch, 2017), un aspecto que pasa a detallarse a continuación.

En relación al segundo objetivo:

«b. Identificar las necesidades formativas que manifiestan los jóvenes en cuanto al fomento del hábito lector en el aula y el consumo de ficción.»

Como se avanzaba anteriormente, todas estas dinámicas de hábitos de recepción de ficción a través de narrativas transmedia, donde se puede ver beneficiado el acceso a la lectura, no se pueden obviar desde el sistema educativo (Dueñas et al., 2016). Se concluye que los jóvenes buscan y necesitan cauces de expresión literaria de corte más social que quizás no han encontrado en los entornos formales o tradicionales y se ven abocados a acudir a otros espacios virtuales donde encontrar grupos de personas con intereses lectores afines, en la misma línea que manejan Heredia & Romero (2017). En ese sentido, conviene recordar que en la era digital los jóvenes ya no son solamente consumidores de contenido, sino que se vuelven, al mismo tiempo, productores y generadores del mismo, tal y como afirman García-Canclini (2011) o Livingstone (2018).

Por esa razón, parece relevante detenerse en las cuestiones que señalaban los informantes en lo que se refería a la sensación de obligatoriedad de las lecturas escolares y la escasa o nula motivación e interés por vincularse a determinados libros, valorándolos como un mero trámite para superar la asignatura o el curso. Una serie de cuestiones que otros autores

como Sanjuán (2013) o Martín-Barbero (2010) ya contemplaron en sus estudios y parecer ser que aún sigue siendo una demanda no del todo satisfecha.

De ahí se observa y se constata cómo este desinterés va aumentando en los jóvenes con el paso del tiempo, fomentado por un acompañamiento literario en la etapa escolar centrado principalmente en cuestiones técnicas y de análisis de personajes y narrativa, más allá de ahondar sobre otros procesos relacionados con la experiencia literaria que nace al respecto o los procesos de recepción literaria que puede adquirir el joven, tal y como también señala Munita (2018) o Mekis (2016).

Vinculando estos aspectos con algunos hallazgos recientes (López-Pérez, 2019b), se concluye que estos condicionantes y su relación con la motivación de los jóvenes, se contraponen con respecto al espacio virtual que se hablaba anteriormente gestado por *booktubers* o por otros usuarios que participan en diferentes plataformas sociales y a las que acuden muchos jóvenes movidos por la curiosidad y el deseo de empatizar (Paladines & Aliaga, 2021)

Se concluye que la tendencia convergente entre el uso de las TIC y las diversas plataformas digitales en el aula como estrategia educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea en el ámbito de la lectura o en cualquier otra rama educativa, aumenta la motivación e implicación del alumnado en los procesos educativos. De hecho, como se ha constatado (Marín & Sampredo-Requena, 2016), el uso de estas herramientas puede facilitar la integración del contenido educativo y la creación de redes de cooperación y comunicación virtuales.


Los jóvenes se mueven en espacios transmediáticos fuera del aula y esas necesidades y motivaciones que manifiestan también pueden trasladarse dentro de esta, aprovechando los nuevos campos digitales emergentes, las TIC y las dinámicas que motivan a los jóvenes en dichos entornos virtuales, (Vallina de los Ríos & Pérez Navío, 2020).


Para futuros estudios, parece espacialmente relevante seguir profundizando en la función pedagógica de los espacios virtuales como espacios de aprendizaje, las distintas posibilidades que ofrecen algunas herramientas TIC en el proceso didáctico, así como el rol que puede ejercer el docente dentro de esta situación educativa. Además, se considera pertinente seguir ahondando en el área de Literatura para profundizar en el objeto de





estudio dadas las necesidades observadas y conclusiones obtenidas, sin detrimento de que pueda ser extrapolado a otras áreas y disciplinas científicas del saber.

## REFERENCIAS


APARICI, R., & GARCÍA-MARTÍN, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, 26(55), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07> 


BARBOUR, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata. 


BARROSO, J.M., & GALLEGO, O.M. (2017). Producción de recursos de aprendizaje apoyados en Realidad Aumentada por parte de estudiantes de magisterio. *EDMETIC, Revista de Innovación Educativa y TIC*, 6(1), 26-38. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i1.5806> 

CLEMENTSON, D.E. (2020). Narrative persuasión, identification, attitudes and trustworthiness in crisis communication. *Public Relations Review*, 46, 101889. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2020.101889> 










DENZIN, N.K. (1970). *Sociological methods: a source book*. Chicago: Aldine Publishing Company.












DUEÑAS, J.D., TABERNERO, R., & CALVO, V. (2016). Lecturas juveniles: *best-sellers* y títulos académicos. Notas para una caracterización de la lectura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (28), 49-68. <https://doi.org/10.5209/dida.54087> 








FERNÁNDEZ, M. (2016). El potencial educativo de las nuevas tecnologías ¿Nuevas posibilidades para la comunicación educativa? *Pixel bit, Revista de Medios y Educación*, 15, 23-28. <https://bit.ly/2QVlt5> 









FERNÁNDEZ, P., & PÉRTEGAS, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cuadernos de atención primaria*, 9(2), 76-78. <https://bit.ly/3hCqUuu> 

GARCÍA-CANCLINI, N. (2015). Leer en papel y en pantallas: El giro antropológico. En N. García-Canclini (Dir.), *Hacia una antropología de los lectores* (pp.1-38). Madrid: Ariel/Telefónica.

- GIBBS, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata. 
- GLASER, B., & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company. <https://bit.ly/2SsWmUq> 
- GONZÁLEZ-MARTÍNEZ, S. (2020, 17 de abril). "Streaming" en tiempos de coronavirus. BBVA. <https://bbva.info/3hW9Zpy> 
- GUBA, E., & LINCOLN, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Deman y J.A. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp.113-145). Sonora: Colegio de Sonora. 
- GUTIÉRREZ, A., & TORREGO, A. (2018). Educación Mediática y su Didáctica. Una propuesta para la formación del profesorado en TIC y medios. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 32(1), 15-27. 
- HEREDIA, H., & ROMERO, M. (2017). El blog como estrategia lectora en el aula de Educación Secundaria Obligatoria. *Resed*, (5), 75-88. <https://bit.ly/34j9C0e> 
- HEREDIA, H., ROMERO, M., & AMAR, V. (2018). Facebook, un espacio para compartir la lectura. Una experiencia en un aula de Educación Secundaria Obligatoria en España. *Educacao em Foco*, 23(1), 201-224. <https://bit.ly/3wveuLO> 
- HERNÁNDEZ, R.M. (2017). Impacto de las TIC en la educación. *Retos y perspectivas. Propósitos y representaciones*, 5(1), 325-347. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149> 
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw-Hill.
- JENKINS, H. (2015). *Cultura transmedia: La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa 
- LIM, J.S., CHOE, M.-J., ZHANG, J., & NOH, G.-Y. (2020). The role of wishful identification, emotional engagement, and parasocial relationships in repeated viewing of live-streaming games: A social cognitive theory

- perspective. *Computers in Human Behavior*, 108, 106327. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106327> 
- LIVINGSTONE, S. (2018). A clase: vivendo e aprendendo na era digital. *Comunicação & educação*, 23(1), 127-139. <https://bit.ly/3bW3uzo> 
- LOMAS, C., & MANRESA, M. (2016). Narraciones literarias, narraciones audiovisuales. *Textos*, (74), 4-6. <https://bit.ly/3fppW66> 
- LÓPEZ-PÉREZ, C. (2019a). Percepción del alumnado de Máster en profesorado de Educación Secundaria sobre el uso de las TIC en la docencia. En M<sup>o</sup>. C. Pérez-Fuentes, (Ed.), *Innovación Docente e Investigación en Educación* (pp. 999-1010). Madrid: Dykinson. 
- LÓPEZ-PÉREZ, C. (2019b). La red social Twitter como herramienta didáctica: Una metodología de innovación docente en Educación superior. En R. Roig-Vila, (Ed.), *Investigación e innovación en la enseñanza superior* (pp. 1185-1195). Barcelona: Octaedro. 
- LLUCH, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten lectura. En F. Cruces (Dir.), *¿Cómo leemos en la sociedad digital?: lectores, booktubers y prosumidores* (pp. 31-51). Madrid: Ariel/Telefónica. 
- LLUCH, G. (2018). *Claves para promocionar la lectura en la red*. Madrid: Síntesis. 
- MANRESA, M., & MARGALLO, A.M. (2016). Prácticas de lectura en red: Exploración de blogs literarios adolescentes. *Catalejos*, 2(3), 51-69. <https://bit.ly/3bTDPHw> 
- MARÍN, V., & SAMPEDRO-REQUENA, B.E. (2016). Innovando en el aula de Educación Primaria con GT 6. *Innoeduca*, 2(1), 13-19. <http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1061> 
- MARTÍNEZ, M. (2006). La investigación cualitativa. *Síntesis conceptual*, 9(1), 123-146. <https://bit.ly/3wFf5uL> 
- MARTÍN-BARBERO, J. (2010). Jóvenes: Entre la ciudad letrada y el mundo digital. En G. Lluch (Ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 39-58). Barcelona: Anthropos. 

- MATEUS, J.C. ANDRADA, P., & FERRÉS, J. (2019). Evaluar la competencia mediática. *Revista de Comunicación*, 18(2), 287-301. <https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A14> 
- MCMILLAN, J.H., & SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson educación.
- MEKIS, C. (2016). *La formación del lector escolar: Oportunidades desde el entorno familiar, educacional, cultural y social*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza. 
- MORDUCHOWICZ, R. (2014). *Los chicos y las pantallas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- MORDUCHOWICZ, R. (2018). *Ruidos en la red. Cómo se informan los adolescentes en la era digital*. Buenos Aires: Ediciones B.
- MUNITA, F. (2018). El sujeto lector didáctico. "lectores que enseñan y profesores que leen". *Álabe*, (17), 1-17. <https://doi.org/10.15645/alabe2018.17.2> 
- MUÑOZ, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bit.ly/2QTfDOb> 
- MUÑOZ-LÓPEZ, L., & ANTÓN-MARTÍNEZ, P. (2017). *Estudio y uso de actitudes de consumo de contenidos digitales*. Madrid: ONTSI. <https://bit.ly/2EM8cSo> 
- ODETTI, C., & VALENTILUZ, S. (2017). Jóvenes y Educación. Acerca de las relaciones con las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela secundaria. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(12), 133-14. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i12.283> 
- PALADINES, L.V., & ALIAGAS, C. (2021). Booktuber: lectura en red, nuevas literacidades y aplicaciones didácticas. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(1), 58-72. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12234> 
- PÉREZ-CAMACHO, C., & LÓPEZ-OJEDA, A. (2015). Los usos sociales de la lectura: Del modo tradicional a otras formas colectivas de leer. En García

- Canclini (Dir.), *Hacia una antropología de los lectores* (pp. 39-101). Madrid: Ariel/Telefónica. 
- PÉREZ-TORRES, V., PASTOR-RUIZ, Y., & ABARROU-BEN-BOUBAKER, S. (2018). Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente]. *Comunicar*, 26(55), 61-70. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06> 
- SABIRÓN, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira editores. 
- SANJUÁN, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza. 
- SCOLARI, C. (2016). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona Deusto 
- SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata. 
- STAKE, R.E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- VALLINA DE LOS RIOS, I., & PÉREZ NAVÍO, E. (2020). El aprendizaje basado en proyectos y las tecnologías de la información y la comunicación dentro de un centro escolar. Un estudio de caso. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(2), 116-136. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12018> 
- ViLLARREAL, O., & LANDETA, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(3), 31-52. [https://doi.org/10.1016/s1135-2523\(12\)60033-1](https://doi.org/10.1016/s1135-2523(12)60033-1) 
- YIN, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage. 