

# Fan fiction y prácticas de lectoescritura transmedia en *Wattpad*: una exploración de las competencias narrativas y estéticas de adolescentes

## Fan fiction and transmedia literacy practices on *Wattpad*: exploring the narrative and aesthetic skills of teenagers

Mar Guerrero-Pico; María-José Establés; Carmen Costa-Sánchez

Cómo citar este artículo.

Guerrero-Pico, Mar; Establés, María-José; Costa-Sánchez, Carmen (2022). "Fan fiction y prácticas de lectoescritura transmedia en *Wattpad*: una exploración de las competencias narrativas y estéticas de adolescentes". *Profesional de la información*, v. 31, n. 2, e310212.

<https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.12>

Artículo recibido el 20-09-2021  
Aceptación definitiva: 19-01-2022



**Mar Guerrero-Pico** ✉  
<https://orcid.org/0000-0002-4887-2348>

Universitat Pompeu Fabra  
Departament de Comunicació  
Roc Boronat 138  
08018 Barcelona, España  
[mariadelmar.guerrero@upf.edu](mailto:mariadelmar.guerrero@upf.edu)



**María-José Establés**  
<https://orcid.org/0000-0001-9674-3981>

Universidad Nebrija  
Facultad de Comunicación y Artes  
Santa Cruz de Marcenado, 27  
28015 Madrid, España  
[mestables@nebrija.es](mailto:mestables@nebrija.es)



**Carmen Costa-Sánchez**  
<https://orcid.org/0000-0001-8154-9537>

Universidade da Coruña  
Facultade de Ciencias da Comunicación  
Campus de Elviña, s/n  
15071 A Coruña, España  
[carmen.costa@udc.es](mailto:carmen.costa@udc.es)

### Resumen

En los últimos años, *Wattpad* se ha convertido en una de las plataformas de lectura y escritura colaborativa de referencia en la que jóvenes escritores publican sus trabajos, algunos de ellos enmarcados en la tradición de la *fan fiction*, historias derivadas de un texto fuente de la cultura de masas. El presente artículo tiene como objetivo principal explorar cómo se articulan las competencias transmedia de producción y de reflexión narrativa y estética de los adolescentes que leen y/o escriben *fanfics* en *Wattpad*. A partir de un marco teórico en el que se integran el alfabetismo transmedia, las comunidades de *fan fiction* como espacios de afinidad, y *Wattpad* como aplicación para el fomento de lectura transmedia, se ha llevado a cabo un estudio cualitativo con datos procedentes de talleres, diarios mediáticos y entrevistas con adolescentes en 5 comunidades autónomas. Los resultados destacan un juego de identidades en la producción de los relatos, en los que conviven *fanfics* sobre las celebridades reales que protagonizan los universos mediáticos de los jóvenes, e historias originales inspiradas en las vidas personales o inquietudes de los autores. Asimismo, se observa una tendencia hacia la hibridación de la *fan fiction* con lenguajes y formatos propios de las redes sociales, como *Instagram*, y una aplicación superficial de las competencias transmedia de narrativa y estética vinculadas a la práctica de la *fan fiction*.

### Palabras clave

*Fan fiction*; Lectura; Escritura creativa; Escritura colaborativa; Adolescentes; Competencias transmedia; Narrativa; estética; Alfabetización mediática; Aprendizaje informal; Géneros; Hibridación; Autopublicación; Plataformas; *Wattpad*.

## Abstract

In recent years, *Wattpad* has become the leading collaborative reading and writing platform allowing young writers to publish their works, some of which belong to the tradition of fan fiction, including stories derived from a source text from popular culture. The main objective of this article is to explore how teenagers reading and writing fan fiction on *Wattpad* apply transmedia skills related to production and narrative and esthetic reflection. Using a theoretical framework that integrates transmedia literacy, fan fiction communities as affinity spaces, and *Wattpad* as a tool to promote transmedia reading, we carry out a qualitative study using data collected from workshops, media newspapers, and interviews with adolescents in five different Spanish regions. The results highlight identity-play in the production of the stories, in which fanfics about real-life celebrities from the teenagers' media universes coexist with original stories inspired by the authors' personal lives and interests. Likewise, there is a trend toward the hybridization of fan fiction with languages and formats more typical of social media platforms, such as *Instagram*, with a superficial application of narrative and esthetic transmedia skills related to fan fiction practices.

## Keywords

Fan fiction; Reading; Creative writing; Collaborative writing; Teenagers; Adolescents; Transmedia skills; Narrative; Aesthetics; Media literacy; Informal learning; Genres; Hybridization; Self-publishing; Platforms; *Wattpad*.

### Financiación

Este artículo un resultado del proyecto *Transalfabetismos. Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje de los adolescentes* (CSO2014-56250-R) financiado por el *Ministerio de Economía y Competitividad* del Gobierno de España.

## 1. Introducción

Las profundas transformaciones del ecosistema mediático, tecnológico y cultural en las últimas décadas (Jenkins; Green; Ford, 2013; Manovich, 2013) han modificado inevitablemente la manera en la que los adolescentes aprenden, en general (Ito et al., 2013), y leen y escriben, en particular (Hernández-Hernández; Cassany; López-González, 2018; Lluch, 2017). Frente a un modelo de lectoescritura que propone unas prácticas de carácter solitario e intensivo, con el libro impreso como única interfaz mediática, y una triple separación (espacial, temporal y de propiedad intelectual) entre autores y lectores, emerge otro paradigma complementario, propio del contexto cultural participativo descrito por Jenkins et al. (2006). En él, la lectoescritura destaca por su carácter social, y la convivencia del libro impreso con una variedad de pantallas hipermedia y portátiles que posibilitan la interacción sincrónica entre unos lectores y autores con unos roles y fronteras cada vez más difusos (Torrego-González; Gutiérrez-Marín, 2018; Tomasena, 2019).

Investigadores como Albarello se refieren a este fenómeno como “lectura transmedia”:

“un tipo de lectura inclusiva, multimodal, diversa de todo tipo de textos (escritos, visuales, sonoros, lúdicos) y de soportes, que a su vez se hibrida con las prácticas de producción o prosumo del lector” (Albarello, 2019, p. 166).

Esta función híbrida, habitualmente ligada a prácticas de reapropiación, resignificación, y remezcla textual, es lo que conecta la lectura transmedia con una práctica que podemos considerar precursora: la lectura y escritura de *fan fiction*. Los *fan fictions* (o *fanfics*, o *fics*) son historias con una extensión comprendida entre los textos breves y la novela por entregas en donde los fans transforman el universo ficcional (ya sea el argumento, personajes o ambientación) de una obra procedente de los medios de comunicación de masas. Desde la década de 1960, a través de *fanzines* impresos, hasta nuestros días, a través de archivos online especializados como *Fanfiction.net*, *ArchiveofOurOwn* (AO3) o plataformas de autopublicación colaborativas, como *Wattpad*, las comunidades de *fan fiction* han desarrollado sus propios “espacios de afinidad” (Gee, 2004) y rutinas de “aprendizaje invisible” (Cobo; Moravec, 2011), lejos de los confines de la educación reglada (Abad-Ruiz, 2011; Black, 2005; Coppa, 2017).

En otras palabras, las comunidades de *fan fiction* son un vivero para el fomento del alfabetismo transmedia. Scolari define este concepto como

“una serie de habilidades, prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas” (Scolari, 2018, p. 17).

En este sentido, *Wattpad*, con una popularidad reflejada en más de 90 millones de usuarios únicos al mes (*Wattpad*, 2021), presenta un entorno con potencial para la observación de las competencias transmedia de los jóvenes, sobre todo, de las relacionadas con las prácticas de lectoescritura.

El presente artículo mapea las competencias transmedia de jóvenes españoles entre 12 y 16 años y las estrategias de aprendizaje informal que han desarrollado para adquirirlas con el fin de aplicar estas habilidades y estrategias en entornos educativos formales. En concreto, este trabajo tiene como objetivo principal explorar cómo se articulan las competencias transmedia de producción y de reflexión narrativa y estética de los adolescentes que leen y/o escriben *fan fiction* en *Wattpad*. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio cualitativo con datos procedentes de talleres, diarios mediáticos y entrevistas con adolescentes en cinco comunidades autónomas.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Competencias transmedia

En plena era de la cultura participativa, el consumo y producción de contenidos digitales forma parte del día a día de los jóvenes (Boyd, 2014; Livingstone; Sefton-Green, 2016; Pereira et al., 2018), una situación que ha derivado en dos necesidades. Por un lado, promover un uso seguro de los dispositivos y plataformas digitales por parte de familias e instituciones educativas (Livingstone et al., 2011) y, por otro, formar ciudadanos críticos capaces de interactuar, aprender y producir con una variedad de plataformas mediáticas desde temprana edad (Alvermann; Moon; Hagood, 2018; Funk; Kellner; Share, 2016).

La competencia mediática (Ferrés; Piscitelli, 2012) se postula, por tanto, como una herramienta básica para entender y relacionarse en un panorama marcado por el consumo ubicuo, la hiperconectividad, y la inestabilidad de un ecosistema mediático en la que las plataformas compiten para sostener sus modelos de negocio, basados en la explotación de los datos personales de los usuarios (Van-Dijck, 2013). En esta línea, ya en 2007, Buckingham defendía una refundación de la educación en la que la llamada *digital literacy* estuviera presente en todas las materias del currículo escolar, y no solo como una asignatura específica. Se trata, por tanto, de que el contexto educativo se adapte a la realidad de la vida cotidiana de los jóvenes, en donde los entornos virtuales se permean y confunden con los reales (Jenkins; Ito; Boyd, 2015). Es decir, supone considerar las oportunidades que ofrece el ecosistema mediático, y no tan solo los riesgos.

El alfabetismo transmedia (Scolari, 2018) hace suya esta premisa y se propone aprovechar lo mejor de los aprendizajes informales de los adolescentes en ese continuo real-virtual para llevarlos a las aulas. Lugo, en su trabajo *Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización*, define esta última como un proceso formativo en el que se integran

“todas las posibilidades de interacción, convivencias y afiliación que facilita la red y los medios disponibles para comunicarse” (Lugo, 2016, p. 14),

haciendo hincapié en la doble faceta, personal y social, que comprende el proceso. Los espacios en los que tienen lugar los procesos de alfabetismo transmedia son principalmente tres: videojuegos, redes sociales y culturas participativas como, por ejemplo, las comunidades de escritura de *fan fiction*. Según Scolari, los alumnos aprenden en estos entornos informales competencias transmedia que se explican como

“una serie de habilidades relacionadas con la producción, distribución y consumo de contenidos en medios digitales interactivos” (Scolari, 2018, p. 20).

Dichas competencias se sistematizan en las siguientes grandes áreas: producción, gestión, *performance*, tecnología y medios, narrativa y estética, ideología y ética, y prevención de riesgos.

En sintonía con los hallazgos de investigaciones de los últimos años (Polo-Rojas, 2018), las áreas de producción, y de narrativa y estética se consideran fundamentales para el desarrollo de acciones docentes orientadas a la mejora de las capacidades lectoescritoras y literarias de los jóvenes. Así, estos bloques de competencias alumbran procesos de consumo y creación que abarcan desde la toma de decisiones sobre qué leer, qué historias contar y cómo escribirlas, pasando por las estrategias individuales y colaborativas aplicadas durante el proceso de escritura y la publicación de las obras, hasta las implicaciones éticas de publicar trabajos basados en obras ya existentes en plataformas online de acceso abierto.

Para procurar una mayor comprensión del tipo de competencias transmedia objeto de estudio, es necesario definir las basándonos en lo dispuesto por Scolari et al. (2018).

- En primer lugar, las *competencias de producción* hacen referencia a la habilidad de concebir, planear, producir, editar y/o recrear contenidos a través de diferentes medios, plataformas y lenguajes.
- En segundo lugar, las *competencias de narrativa y estética* hacen referencia a la habilidad de analizar las estructuras narrativas y características genéricas y estéticas de las obras, así como navegar por universos transmedia.

Siguiendo las investigaciones de Lacasa (2020) sobre las prácticas *fan* adolescentes, las comunidades de *fan fiction*, como manifestación específica de una cultura participativa que dista de ser uniforme o ideal (Bird, 2011; Couldry, 2011; Van-Deursen; Van-Dijck, 2014), representarían, no obstante, entornos de aprendizajes óptimos para la adquisición de competencias transmedia que incidan en las habilidades lectoescritoras de los jóvenes.

### 2.2. Fan fiction y espacios de afinidad

Antes de explicar por qué las comunidades de *fan fiction* online se consideran facilitadoras de la adquisición de competencias transmedia orientadas a la lectoescritura y educación literaria, es necesario plantearse lo siguiente: por qué los adolescentes aprenden más, participan más y están más involucrados con el contenido de los medios que con lo que aprenden en clase. Desde el campo de los estudios de fans (Booth, 2012; Lachney, 2012; Jenkins, 2019; Lacasa, 2020), las investigaciones sobre juventud y medios digitales (Ito et al., 2010; Ito et al., 2013), los estudios de las nuevas alfabetizaciones o *new literacies* (Lankshear; Knobel, 2006; Lluch, 2014), la *digital literacy* (Buckingham, 2007; Hartley, 2009); y más recientemente, el alfabetismo transmedia (Lugo, 2020; Gil-Quintana; Camarero-Cano; Osuna-Acedo, 2020), se ha criticado la incapacidad de las instituciones educativas de incorporar las “prácticas letradas vernáculas” (Cassany, 2013), como el *fan fiction*, que los adolescentes realizan fuera de las aulas, en sus ratos de ocio dentro del *maremágnam* digital.

Así, la educación formal se concibe como una reproductora del binomio bourdesiano entre alta y baja cultura (Bourdieu, 1998), que omite los conocimientos y habilidades de lectura y escritura aprendidos en espacios que se encuentran fuera del control de la industria cultural legitimada, y en donde la idea de afecto (por la pasión hacia el objeto mediático que inspira a escribir y, sobre todo, por los vínculos sociales e identidades compartidas que se generan en la comunidad) ocupa un lugar central (Hills, 2002; Busse; Hellekson, 2006; Aragon; Davis, 2019). De este modo se desperdiciaría el potencial de las comunidades de *fan fiction* como dispositivos para potenciar el aprendizaje significativo por el cual un conocimiento nuevo

“se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende” (Moreira, 1997, p. 19).

Bajo esta premisa, dicha estructura cognitiva y sus competencias asociadas ya se estarían forjando cuando un adolescente escribe su *fanfic*, lo revisa y edita con un lector de confianza, o *lector beta* (García-Roca, 2019; Vázquez-Calvo; García-Roca; López-Báez, 2020), antes de publicarlo, y lo comparte con lectores de su comunidad en el archivo o plataforma en donde se encuentre.

Las comunidades organizadas en archivos de *fan fiction* como *Fanfiction.net* o *AO3*, en redes de blogs, como *LiveJournal* o *Tumblr*, o más recientemente, en la plataforma de autopublicación *Wattpad*, son ejemplos de contextos informales y afectivos claros para observar la realización incesante de procesos y tareas que inciden en la mejora de las competencias transmedia de lectoescritura. Constituyen lo que Gee define como espacios de afinidad en línea,

“lugares o conjunto de lugares donde las personas se asocian con otras en función de actividades compartidas, intereses y objetivos en lugar de hacerlo por clase social, origen étnico o género” (Gee, 2004, p. 67).

El grado de participación varía en función de las competencias e intereses de los adolescentes, ya que depende de un tipo de enseñanza entre iguales con participantes altamente motivados para adquirir conocimientos nuevos, o perfeccionar las competencias que ya poseen.

El estudio de las comunidades de *fan fiction* como espacio de afinidad entre iguales en donde se fomentan las habilidades sociales, el desarrollo de la comprensión y expresión escrita, el conocimiento de los géneros y estilos literarios (Curwood; 2013; Lammers; Marsh, 2015) e, incluso, el aprendizaje de lenguas extranjeras (Sauro, 2020), entre otras cuestiones, dista de ser nuevo. Por ejemplo, en su estudio sobre las dinámicas de los hablantes de inglés como segunda lengua en una comunidad del manga *Cardcaptor Sakura* alojada en *Fanfiction.net*, Black (2005) observa que los participantes que no se sentían lo suficientemente cómodos para escribir sus propios textos en inglés, aportaban comentarios a los *fics* que habían leído y “ofrecer críticas significativas” (p. 122). De esta manera, aumentan la seguridad en sí mismos a la hora de comunicarse en inglés y afianzan su posición como miembros de la comunidad.

Por su parte, Kelley (2016) explora cómo se construye la noción de “buena escritura” y cómo se activan los mecanismos para luchar contra el plagio en una comunidad de *fanfic* de Harry Potter. Asimismo, DeLuca (2018), a partir de la observación de grupos de fans de la saga *Canción de hielo y fuego* en *LiveJournal* y *Tumblr*, destaca el potencial pedagógico de estos entornos para el fomento de habilidades retóricas multimodales. Finalmente, y tomando como base este mismo *fandom*, García-Roca (2016) analiza diferentes prácticas creativas (itinerarios de lectura alternativos y juegos de rol, entre otras) que expanden la experiencia lectora de los usuarios.

### 2.3. Lectoescritura transmedia en *Wattpad*

*Wattpad* representa la fusión de las prácticas de comunidades de lectoescritura con la lógica de las redes sociales. Con una aplicación optimizada para su uso en dispositivos móviles, los más de 90 millones de usuarios mensuales de esta autodenominada “plataforma de *social storytelling*” fundada en 2006 y radicada en Toronto (Canadá) pasan un total de 23.000 millones de minutos al mes leyendo algunas de los 665 millones de historias publicadas en el sitio en más de 50 idiomas, según datos publicados por *Wattpad* en enero de 2021. La media de duración de cada sesión dentro de la plataforma se sitúa en unos 60 minutos, en los que los usuarios leen, comentan, votan, y comparten historias, además de seguir a autores y etiquetas de géneros literarios de su interés. Estas actividades dejan el rastro necesario para que después el algoritmo de la plataforma se encargue de elaborar las recomendaciones y listados de popularidad de la plataforma. En este sentido, se ha demostrado que los autores con más seguidores y los autores con las historias más votadas coinciden en incluir al *fan fiction* dentro de su oferta creativa entre los que se incluyen también textos vinculados a los géneros del romance y la ficción adolescente (Ramdarshan-Bold, 2018; Pianzola; Robora; Lauer, 2020). Y es que, a diferencia de archivos como *Fanfiction.net* o *AO3*, *Wattpad* no es una plataforma especializada únicamente en *fan fiction*, o textos transformativos, sino que expande su catálogo hacia historias originales.

No es casualidad, entonces, que el romance y la ficción adolescente se encuentren en la receta con la que la usuaria Anna Todd logró publicar como novela, previa labor de edición, un RPF (*real-person fic*), esto es, un género de *fan fiction* constituido por historias sobre personas reales (normalmente famosos) basado en Harry Styles, el cantante de la *boyband One Direction (1D)*, que había compartido bajo el alias ‘imaginator1D’. *After* se convirtió en un fenómeno editorial que ha derivado en el estreno de dos adaptaciones cinematográficas. Todd siguió así la estela de otras sagas originadas en *Fanfiction.net* como *Cincuenta sombras de grey* y *Cazadores de sombras* que dan cuenta del interés de las

casas editoriales por los espacios de afinidad, lugares en donde tradicionalmente no existe el ánimo de lucro (**Establés; Guerrero-Pico; Contreras-Espinosa**, 2019).

El caso de Todd y su pasado como *directioner* sirve para poner de relieve otro punto diferencial entre *Wattpad* y los archivos de *fan fiction* tradicionales: el origen de las comunidades de *fan fiction* que habitan estos espacios. Mientras que en *Fanfiction.net* y *AO3* abundan los *fics* derivados de productos mediáticos como libros, películas, series de televisión o videojuegos, las celebridades (entre las que destacan cantantes, *boybands* internacionales, actores e *influencers*) son el material que inspira gran parte de los *fics* alojados en *Wattpad*, reforzando así la popularidad del género RPF dentro de esta plataforma (**Biniek**, 2018; **Hedrick**, 2020).

Con respecto a la composición demográfica de los usuarios de *Wattpad*, alrededor del 80% son mujeres y otro 80% pertenece a la generación de los *millennials* y la llamada Generación Z (*Wattpad*, 2021). Estos datos se aproximan a lo expuesto por **García-Roca y De-Amo** (2019) en su trabajo sobre los perfiles sociales y motivaciones de los participantes de habla hispana en *Wattpad*, en donde el 87,9% de una muestra total de 145 entrevistados se corresponde con mujeres con una media de edad de 16 años. La edad de las usuarias evidencia un contraste con *Fanfiction.net* y *AO3*, cuya población se encuentra en la veintena y treintena, respectivamente (**De-Kosnik**, 2016). Con todo, las cifras de género reafirman los hallazgos de investigaciones pioneras sobre escritura de *fan fiction* (**Jenkins**, 1992; **Bacon-Smith**, 1992), y otros en la primera década del nuevo milenio (**Hellekson**, 2009) en los que se vincula esta actividad a lo femenino.

La interfaz de la plataforma permite a los autores publicar historias de manera fácil e intuitiva, recibir retroalimentación en forma de comentarios, y relacionarse con otros usuarios. A través de las dos últimas prestaciones, *Wattpad* coincide con *Fanfiction.net* y *AO3* en habilitar lo que **Lindgren-Leavenworth** (2015) denomina el “paratexto del *fan fiction*”: la red de información y comentarios paratextuales (cabecera, notas del autor y reseñas de los lectores) que, por un lado, ayuda a poner en contexto la historia y las circunstancias de su proceso creativo; y por otro, transforma el propio proceso de creación del autor, que puede nutrirse de las sugerencias realizadas por los lectores en las reseñas. Asimismo, en *Wattpad* la participación de los lectores va más allá, ya que, además de las reseñas al final de los textos, la aplicación les permite dejar comentarios párrafo a párrafo, lo cual denota una forma de lectura que imita las reacciones sincrónicas de los espectadores de productos audiovisuales (por ejemplo, ante un pasaje impactante de la historia). El escenario de “lectura por *streaming*” (el lector elige qué, cuándo y cómo leer) con el que **Albarelo** (2019) describe su idea de lectura transmedia se muestra completa dentro de *Wattpad*. Desde el punto de vista de la creación, la interfaz permite combinar formatos gráficos y audiovisuales en el panel de escritura de los textos, con lo que se avanza hacia formas de expresión hipertextual y multimodal (**Castro-Martínez; Díaz-Morilla**, 2021) en la elaboración de los *fanfics*, residuales en *Fanfiction.net* o *AO3*.

Centrándose en las dinámicas relacionales dentro de la lista de los doscientos autores más populares, **Ramdarshan-Bold** (2018) ofrece una primera ecología de los autores de *Wattpad* que refleja la importancia que ha cobrado la plataforma en los últimos años, posicionándose como un lugar en el que actores establecidos de la industria editorial tradicional buscan ejercer su autoridad e influencia en el escenario digital, y viceversa, con *influencers made in Wattpad* que, alentados por el éxito de Anna Todd, buscan aumentar su alcance y dar el salto al profesionalismo. De este modo, **Ramdarshan-Bold** distingue cinco tipos de autores organizados jerárquicamente:

- autores famosos verificados,
- autores de *fan fiction*,
- microcelebridades,
- ganadores de concursos dentro de la plataforma (premios *Wattys*) o autores en listas de popularidad, y
- autores invisibles.

Cada uno de estos perfiles apunta a diferentes grados de autoridad e influencia dentro de la plataforma, así como de interacción con sus lectores.

A partir de una netnografía de algunas de las historias y comunidades de *Wattpad* más seguidas por adolescentes italianos, **Taddeo** (2019) ahonda en los significados subyacentes a la participación en la plataforma. La investigadora simplifica la propuesta de Ramdarshan-Bold en tres perfiles, destacando un modelo de autoría orientado a la industria (“estrellas”) y otro orientado a la identidad (“invisibles”). A medio camino, se encuentra otro modelo (“microcelebridades”) que se podría considerar aspiracional o emergente, en línea con los aportes de otros estudios sobre la producción transmedia de los jóvenes en los que aplican estrategias de curación de contenidos y marca personal (**Guerrero-Pico; Masanet; Scolari**, 2019; **Masanet et al.**, 2020).

Al mismo tiempo, “estrellas”, “microcelebridades” e “invisibles” se corresponden respectivamente con otros tres perfiles de lectores (“fans”, “colegas” y “apoyos”), que detallan diversos estadios de cercanía en la relación que establecen con ellos. De este modo, los apoyos ofrecen en los comentarios consejos y soporte emocional al autor invisible, más propensos a compartir aspectos y problemas de su vida personal en las notas de autor de sus textos. Los colegas, por su parte, brindan a las microcelebridades en ciernes comentarios sobre el desarrollo narrativo de los textos que publican en un ejercicio de escritura colaborativa, mientras que los fans animan a las estrellas y refuerzan su estatus, pero sin establecer ningún tipo de conversación directa con ellos. Se entiende, pues, que conforme el autor de *Wattpad* va dejando de ser invisible, la relación con sus lectores tiende a ser menos cercana, si bien el origen de esa reputación descansa en una

red de colaboración y asistencia cuya materia prima, como ya hemos mencionado, está formada por vínculos sociales, afectivos e identitarios. Tal como afirman **García-Roca y De-Amo** (2019, p. 23), es el sentimiento de pertenencia lo que, en definitiva, determina la motivación por escribir y leer en *Wattpad* y en el resto de espacios de afinidad en los que se publica *fan fiction*.

Respondiendo a la necesidad planteada por estos autores de contar con más trabajos

“que se centren en el fenómeno de la lectura en un mundo hiperconectado” (p. 21),

el presente artículo contribuye al conocimiento de las comunidades de *fan fiction* como entornos de aprendizaje y fomento de la lectoescritura a través de un estudio detallado de las competencias transmedia de producción, y de reflexión narrativa y estética de adolescentes españoles que leen y/o escriben *fan fiction* en *Wattpad*.

### 3. Objetivos

Tal como se ha mencionado previamente, el presente artículo forma parte de un proyecto de investigación I+D+i que tiene por principal objetivo

“analizar los procesos de adquisición y construcción colectiva de competencias transmedia por parte de los adolescentes españoles fuera del sistema de educación formal”.

En concreto, se explora en profundidad cómo operan las competencias transmedia de producción y de desarrollo narrativo y estético de los jóvenes que leen y/o escriben *fanfics* a través de *Wattpad*. Para alcanzar dicho objetivo, se busca contestar a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué tipos de *fan fiction* leen y escriben los adolescentes en *Wattpad*?
- ¿Qué procesos de ideación emplean los autores de *fan fiction*?
- ¿Qué criterios narrativos y estéticos aplican los autores de *fanfic* a sus historias?

### 4. Muestra del estudio

En la muestra de este proyecto I+D+i participaron 237 jóvenes, con edades entre 12 y 16 años, residentes en cinco comunidades autónomas (Andalucía, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Galicia). Se seleccionaron dos centros de Educación Secundaria por cada región teniendo en cuenta dos aspectos: el tipo de financiación del centro (pública y/o concertada) y su ubicación (en capital de provincia y/o en poblaciones secundarias). En el trabajo de campo estuvieron involucrados 14 investigadores de siete universidades españolas. Debido a la metodología empleada, que se detalla en el siguiente epígrafe, se realizaron 99 entrevistas a adolescentes, detectándose que 21 eran usuarios de *Wattpad* (cinco varones y 16 mujeres). Por tanto, son estos 21 adolescentes de los que se ha extraído la información analizada para este artículo.

### 5. Metodología

Para este artículo se ha aplicado un enfoque metodológico cualitativo. En concreto, esta investigación ha sido llevada a cabo a través de técnicas de recolección y análisis de datos: etnografía de corto alcance (**Pink; Ardèvol**, 2018), centrada en talleres participativos con sesiones en gran grupo (unos centrados en redes sociales y cultura popular y otros en videojuegos), la realización de entrevistas en profundidad, la cumplimentación de diarios mediáticos como instrumentos de observación ad hoc para por el equipo de investigación sobre los usos mediáticos de los adolescentes que formaron parte del estudio, así como el análisis textual de las producciones de dichos participantes. Para la validación del proyecto, el equipo llevó a cabo un protocolo de protección y anonimización de los datos aportados por los menores de edad aprobado por el comité ético de la *Universitat Pompeu Fabra*.

Cabe reseñar que el diseño de esta investigación no se ha centrado en determinar la representatividad del consumo mediático en la juventud española, sino en analizar las prácticas de los adolescentes más productivos y creativos en el ámbito informal. A partir de ellos se han detectado las competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje en los procesos de lectoescritura digital.

Los datos obtenidos durante el trabajo de campo se procesaron a través del programa de análisis de datos *NVivo Pro 11*. Dicho análisis se llevó a cabo mediante la condensación de significados y la identificación de categorías según el marco teórico de este artículo y los objetivos de investigación planteados. Para ello, las coautoras de este artículo se centraron en analizar las entrevistas, los diarios mediáticos realizados por los participantes, así como los talleres en gran grupo en las distintas categorías discursivas con el objetivo de aumentar la neutralidad de los datos en el momento de su codificación, potenciando así la objetividad y validez de los resultados. Con el fin de garantizar la fiabilidad entre codificadores, los criterios de análisis se acordaron mediante sesiones de trabajo, y las codificaciones realizadas por cada investigador se revisaron y ajustaron de acuerdo con las definiciones operativas de cada categoría (**Pedrero-Esteban; Pérez-Escoda; Establés**, 2021).

El proceso de codificación en *NVivo* se desarrolló en cuatro fases:

1) una ronda de codificación que se centró en cuestiones descriptivas, de todos los datos obtenidos entre los talleres, los diarios mediáticos cumplimentados por los participantes y las entrevistas en profundidad realizadas por los miembros del equipo de investigación;

2) detección y análisis de las competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje generales;

3) integración de los datos de las cinco comunidades autónomas, creándose así un árbol general de nodos con todas las competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje englobadas; y

4) exploración de los datos exclusivamente de las competencias de producción y de desarrollo narrativo y estético de los jóvenes que leen y/o escriben *fanfics*.

Por tanto, se ha llevado a cabo un análisis desde el método inductivo-deductivo, basado en un ciclo inducción-deducción-inducción (Guermes-Valdés; Carballo-Barca, 2017). En otras palabras, las rondas 1 y 4 fueron de corte inductivo, mientras que las codificaciones 2 y 3 fueron deductivas.

En la figura 2 se puede apreciar el último árbol de codificación, es decir, el de la ronda 4, en el que aparece el análisis de las competencias de producción y de desarrollo narrativo y estético de los casos de estudio en los que se manifiestan los jóvenes sobre leer y/o escribir *fan fiction*.

## 6. Análisis

El análisis de los datos alumbra cómo la muestra de adolescentes lee y escribe *fan fiction* en *Wattpad*, y qué criterios narrativos y estéticos aplican cuando realizan estas actividades, y el grado de sofisticación o desarrollo de dichos criterios. En general, los resultados apuntan hacia un escenario variopinto en concordancia con otros estudios que sugieren una distribución desigual en la adquisición y desarrollo de competencias transmedia (Pereira *et al.*, 2018; Guerrero-Pico; Masanet; Scolari, 2019). De entre la muestra secundaria de 21 adolescentes que utilizan *Wattpad*, 9 declararon usarla para leer y escribir, otros 9 solo para escribir, y 3 exclusivamente para leer. En total, 18 adolescentes leen y producen textos en la plataforma, pero esta cifra disminuye a casi la mitad (10 jóvenes) cuando se trata de competencias de reflexión narrativa y estética. Sin embargo, y a pesar de su presencia de nicho, es interesante ahondar en cómo se concretan estas habilidades, ya que, en líneas generales, atestiguan un desarrollo incipiente de prácticas lectoescritoras semiavanzadas en plataformas sociales, como *Wattpad*, alejadas de las instituciones educativas, pero con potencial para su implementación en planes escolares de fomento de la lectura.

### 6.1. Identidad y vida real en la lectura y escritura de *fanfic* y otras historias

Con respecto al género de *fan fiction* que leen y escriben los adolescentes, es destacable el juego de identidades que emerge de los relatos y que da lugar a dos tipos de producciones: *fanfics* basados en resignificaciones de las celebridades reales que protagonizan los universos mediáticos de los jóvenes, e historias originales inspiradas en sus vidas personales o inquietudes. Por ejemplo, Lía (14 años, Cataluña), sigue a 50 autores en *Wattpad* y se declara fan de *Los Gemeliers*, un dúo de gemelos cantantes, también adolescentes, populares durante la realización del trabajo de campo. En la mañana del día de su entrevista había leído el cuadragésimo capítulo “bastante largo” de un *real people fiction* (RPF) sobre “sus ídolos” escrito por una amiga residente en Murcia a la que había conocido en la plataforma. “Luego por *Twitter*, luego por *Instagram*”, explica Lía, en lo que puede considerarse parte del recorrido habitual de las relaciones interpersonales que se forman en espacios de afinidad. Así, se produce una transición de redes abiertas a redes cerradas (el máximo

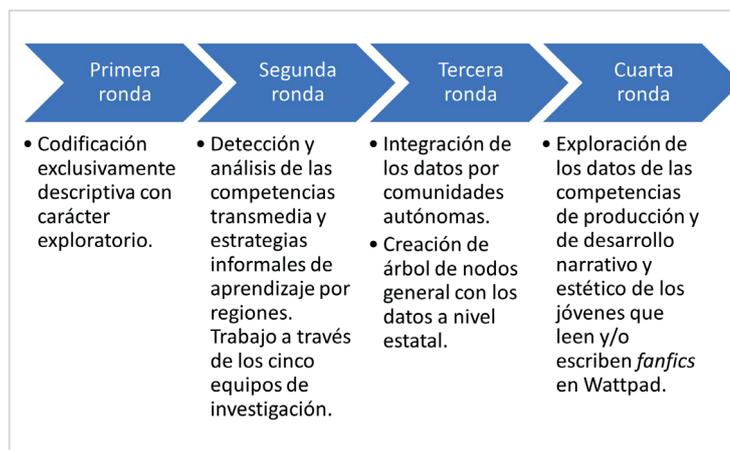


Figura 1. Proceso de codificación en NVivo

| Nombre   | Archivo | Referencias |
|--|---------|-------------|
| Competencias de los adolescentes asociadas al uso de Wattpad | 25      | 228         |
| Escritura en competencias de producción                      | 18      | 90          |
| Beta-reading   | 2       | 2           |
| Concebir y planear   | 8       | 38          |
| Escribir y modificar   | 17      | 50          |
| Lectoescritura en competencias de narrativa                  | 10      | 86          |
| Escribir   | 8       | 34          |
| Evaluar y reflexionar  | 3       | 9           |
| Interpretar  | 2       | 2           |
| Reconocer y describir  | 6       | 19          |
| Tomar medidas  | 1       | 4           |
| Leer   | 9       | 52          |
| Evaluar y reflexionar  | 3       | 4           |
| Interpretar  | 1       | 1           |
| Reconocer y describir  | 8       | 44          |
| Tomar medidas  | 1       | 3           |

Figura 2. Árbol de categorías de análisis de la cuarta ronda de codificación en NVivo

nivel lo constituiría *WhatsApp* u otra app de mensajería instantánea), que fomentan una necesidad de uso mayor en tanto permiten una comunicación más fluida entre los usuarios (Costa-Sánchez; Guerrero-Pico, 2020).

Los RPFs son el género de *fan fiction* más leído por los jóvenes usuarios de *Wattpad* de la muestra hasta el punto de considerarse como sinónimo de esta práctica. Siempre que los adolescentes mencionaban la palabra *fanfic* durante las entrevistas lo hacían en relación a un RPF, sin citar el género específico. De hecho, Lía, que también está escribiendo su propio relato sobre “una chica que se mudó sola a Irlanda” y tiene guardados varios borradores para ir publicando, recalca que no es “nada cogido, no es un *fanfic*, ni salen famosos ni nada”. El uso que hace la joven del participio “cogido” es claramente evocador de la reapropiación que ejerce el fan escritor sobre un texto fuente cuya propiedad intelectual le pertenece a un tercero. Asimismo, se observa cómo se asocia el *fan fiction* con las historias sobre celebridades que pertenecen al género RPF, pero, tal como hemos adelantado, sin reflexionar si se trata de un tipo específico de *fanfic*, con una nomenclatura concreta. En este sentido, se podría afirmar que la competencia narrativa vinculada al reconocimiento de los géneros de *fan fiction* que se leen y escriben en *Wattpad* todavía se encuentra en un estado muy inicial, aunque fuera del área del *fanfic*, los jóvenes de la muestra sí citan las historias románticas, de fantasía, y de ciencia-ficción entre sus lecturas favoritas en la plataforma.

El caso de éxito de Anna Todd resuena en el imaginario de los jóvenes lectores y escritores de la muestra. Nerea, una estudiante de 15 años de la Comunidad de Madrid, se inició en *Wattpad* gracias a la recomendación de una amiga que le habló de *After*. Extendiendo la red, Lía también descubrió la plataforma porque sus amigas, que participaban en el *fandom* de *One Direction (1D)*, la animaron a leer las ficciones que subían sobre Harry, Louis, Niall y Zayn, a saber, los integrantes de la banda británica. Rania, compañera de clase de Lía, empezó a escribir un *fic* inspirado en *1D*, pero no lo terminó, aunque sigue leyendo historias sobre Shawn Mendes (cantante canadiense) o *Fifth Harmony (girlband estadounidense)* en su móvil: “Hay muchos de famosos”, señala. Carmen (14 años, Andalucía) corrobora esta afirmación a la vez que destaca las parodias de celebridades entre sus historias favoritas: “Te meas con lo que se puede inventar la gente, ¡dios!”.

Los referentes mediáticos reales de la vida diaria de los adolescentes son el punto de partida de gran parte de los *fanfics* que leen y escriben en *Wattpad*. Carlota (14 años, Galicia), confirma la popularidad de esta clase de historias en la plataforma. Esta estudiante sigue a una prima suya que escribe “básicamente de famosos”. El *fic* que está leyendo versa de un encuentro entre su prima y las celebridades en cuestión [no desvela sus nombres en la entrevista]:

“Es de cuando ella conoce a unos famosos, que en realidad no pasó, pero le gustaría que pasase”.

De nuevo, se trata de un RPF aunque, en esta ocasión, se combina con lo que en escritura de *fan fiction* se conoce como un *self-insert*, esto es, la inclusión de un personaje basado en el propio autor o autora. La adolescente no elabora más acerca del hecho de que su prima introduzca a su *alter ego* en su propio relato. No obstante, este ejemplo constata la afectividad que moldea la práctica del *fan fiction* (Hills, 2002) en la que se dan la mano la fuerte conexión emocional e identitaria de la fan con el texto fuente y una fusión de la identidad de la fan en dicho texto fuente que le sirve para proyectar sus experiencias y deseos.

Además de *fanfics*, la prima de Carlota también escribe

“de cosas que le pasaron a sus amigas, o de cosas que le gustaría que le pasaran”.

De este modo, los RPFs comparten protagonismo con historias originales basadas en las vivencias de los adolescentes o de sus círculos más cercanos, y también de temas de su entorno que les preocupan, como el acoso escolar.

[Esther, 15 años, Cataluña] “Es una chica que sufre de *bullying* de una banda que se llama Los Cuatro, y uno de ellos es como su ex mejor amigo, que no sé... Bueno, que aquí no he explicado qué es lo que pasó para que la odiase tanto, el chico a la chica. Y entonces pues se... Se reunieron con este grupo y ahora le hacen como *bullying* a ella y ella no tiene... No tiene ningún amigo porque el Peter, que es este que está más obsesionado con ella, pues no la deja tener amigos. Pero un día, no sé cómo, ella conoció a un chico y ese chico pues es muy bueno con ella, como habla mucho con ella y va pasando muchas con... Con ella y con el chico y también con el Ryan, que es como su ex mejor amigo y también con el Peter, que siempre le está haciendo como... Gastando bromas, como situaciones que le pueden costar la vida”.

El *libro* (así se denominan las historias de más de un capítulo en *Wattpad*) de Esther, un romance con el acoso escolar como trasfondo, cuenta con 40 capítulos escritos entre mayo y noviembre de 2016. En el momento de escritura del presente artículo (septiembre de 2021), acumulaba más de 200.000 lecturas, 13.000 votos, una media 80 comentarios por capítulo, y seguía recibiendo reseñas de nuevos lectores, y de otros que habían releído el relato y confesaron sentir “nostalgia” ya que se trataba del primer libro que había leído en la plataforma. Se trata, por tanto, de una historia popular que coloca a la alumna en la categoría de autores microcelebridades de Taddeo (2019), si bien en el momento de realizar el trabajo de campo, Esther se podría considerar una autora invisible, de la cual solo los miembros de su círculo de amigos más cercano, como Abraham (15 años), leían su libro y sabían de donde procedían algunas de las ideas plasmadas en el texto:

“La protagonista tiene un hermano que se llama... Del colegio no, pero tiene un hermano que se llama Àlex y que su hermano de la vida real también se llama Àlex. Entonces, pues yo creo que ahí hay una conexión, ¿no?”.

El alumno va más allá y afirma ver similitudes entre la caracterización de la protagonista, y la forma de ser de Esther apuntando una vez más hacia un desdibujamiento en las fronteras entre lo real y ficticio en las historias que forman parte del inmenso catálogo de la plataforma.

[Investigadora] La protagonista se llama Kate, ¿por qué escoges nombres en inglés para tus personajes?

[Esther] No sé, como en todas las historias tienen nombres ingleses, pues poner un nombre español o nombre catalán queda raro. Entonces, como también es de toda España... Bueno, todos los que sepan español, pues...

[Investigadora] ¿Aunque escriban historias en español?

[Esther] Todos son en inglés, o están situadas en Nueva York, Londres, o Seattle. Sitios que no son de España.

[Investigadora] ¿Aunque las situaciones sean...?

[Esther] Sí, yo también hago lo mismo en Londres hasta aquí [sic]

Incluso en los relatos, como el de Esther, no estrictamente vinculados a la esfera del *fan fiction*, las influencias del consumo mediático personal (en este caso, la lectura) en las decisiones creativas de las autoras son evidentes a tenor de la elección de los nombres de los personajes (Kate, Peter, Ryan...) y de los lugares en los que se desarrolla la historia (Reino Unido). Todos ellos son de origen anglosajón lo que pone de manifiesto la hegemonía de estos contenidos en las actividades de lectura y escritura en *Wattpad* hasta el punto de que la adolescente se muestra disconforme con la utilización de nombres autóctonos cercanos a su realidad. Asimismo, se detecta una aceptación de los códigos lingüísticos y culturales compartidos por la comunidad a la hora de concebir y planear las historias que se publican en *Wattpad*.

## 6.2. Hibridación de formatos y competencias narrativas y estéticas

Como se puede observar, las competencias productivas aplicadas a *fanfics*, así como a otras historias, están ligadas a procesos de ideación que se enmarcan en los referentes mediáticos y vitales más próximos a los adolescentes. Más allá del reconocimiento más o menos preciso de los géneros que se leen y escriben en *Wattpad*, la competencia narrativa y estética de los adolescentes se articula alrededor de una serie de habilidades como son reflexionar sobre la calidad estética de las historias, reflexionar sobre el ritmo narrativo y la originalidad de las historias, reconocer la voz narrativa, y tener en cuenta el formato de los textos cuando se escribe. No se encontraron, sin embargo, evidencias sobre la capacidad de navegar por universos transmedia que sí se incluyen en investigaciones afines (Scolari et al., 2018).

En lo tocante a la calidad estética, es común escuchar a algunas autoras, como Xenia (14 años, Comunidad Valenciana), escribir para luego acabar borrando los textos porque no le satisface lo que ha escrito. En general, el argumento que dan los adolescentes se limita a una expresión básica del disgusto hacia lo escrito, sin dar más detalles sobre las cualidades objeto de crítica que les lleva a eliminar sus producciones. En su entrevista, Carlota también alude al borrado de textos, aunque, en su caso, las razones tienen que ver con el hartazgo y el bloqueo creativo. No obstante, cuando se trata de valorar el trabajo de su ya mencionada prima cita las faltas de ortografía como principal punto de mejora, si bien aplaude su imaginación.

La corrección ortográfica es uno de los temas recurrentes de la muestra cuando se aborda la calidad de los textos. Aunque no pone nombre a esta figura, Lía asocia la intervención de los lectores beta con recibir ayuda para paliar incorrecciones:

“A mí, por ejemplo, no me hace falta porque yo no suelo hacer faltas nunca, en castellano ni en catalán ni nada, y pues no me hace falta y ella [su amiga] tampoco hace faltas, así que...”.

Por su parte, Esther cuenta con Abraham como lector beta y sus funciones sobrepasan la de mero corrector ya que le sugiere cambios en la historia:

“Le digo: ‘Por mí, esta escena la podrías describir un poco más’. Y ella [Esther] dice: “Ah, pues igual sí”, o “No, no que a mí ya me gusta así” ... Después vamos discutiendo”.

La retroalimentación que los lectores beta dan a los autores, por tanto, es un ejemplo claro de los procesos de lectoescritura colaborativa que tienen lugar en espacios de afinidad entre iguales, y que se extienden también hacia el resto de lectores que van escribiendo sus comentarios y reacciones párrafo a párrafo, o al final de cada capítulo. Los propios autores son conscientes de que escribir en plataformas como *Wattpad* es un proceso horizontal, en el que la lectura, pero también la escritura, son actividades compartidas que no se entienden sin los demás, y que están en constante transformación. En 2019, con 18 años y tres años después de haber terminado su historia, Esther añadió un prólogo anunciando su intención de reescribirla para “hacerla más creíble”, argumentando que había madurado (“Para ese entonces era muy dramática”) y, por ello, pedía ayuda a los nuevos lectores para mejorarla. En este sentido, el comportamiento de Esther responde, de nuevo, al de una autora en nivel de microcelebridad cuyas interacciones con los lectores-colegas gira alrededor de aspectos puramente textuales orientados a la progresión de la labor de escritura.

En su proceso de escritura, Esther se esfuerza en preparar los finales de los capítulos, adelantando pistas y detalles que contribuyan a la coherencia de la historia antes de presentar nuevos giros en la trama. Otro de los aspectos en los que pone especial cuidado es conseguir una cierta polifonía en los puntos de vista. En la mayoría de los capítulos, Kate, la protagonista, sirve como narradora autodiegética contando los acontecimientos en primera persona, pero su voz se va

intercalando con interludios más breves en los que la perspectiva se desplaza al de otros personajes, que también adoptan la primera persona. Asimismo, presta atención a la escritura de diálogos, profusos a lo largo de la narración, que evocan a los referentes audiovisuales (series de televisión en su mayoría) de su universo mediático y dan cuenta del peso de la oralidad en las prácticas letradas vernáculas de los jóvenes (Cassany, 2013; Albarello, 2019). A este respecto, la adolescente intenta pulir la variedad del léxico utilizado:

“Tengo que utilizar a lo mejor un vocabulario más explícito, más así, más formal”,

comenta autoevaluando su proceso de aprendizaje dentro de este espacio de afinidad.

Por último, otro de los hallazgos más notables es el uso por parte de los adolescentes de las posibilidades de expresión multimodal de *Wattpad*. En este sentido, el *fan fiction* avanza en la hibridación de su propio lenguaje, que, si ya se nutre de la oralidad que también alimenta a las redes sociales, ahora se funde también con su interfaz gráfica, incorporando tanto sus características estéticas como enunciativas.

Así, Isabel (14 años, Cataluña) lee algunos RPFs sobre los miembros de *1D* y *youtubers* que toman prestada la interfaz de *Instagram*. Los capítulos de estos *fics* juegan con la estética visual de los mensajes directos, o salas de chat, de la aplicación para desarrollar la historia combinando diálogos, fotografías y *gifs*. Asimismo, se simulan los posts de la app incluyendo elementos como los “me gusta” y comentarios, de manera que también se crean diálogos (figura 3). La popularidad de este formato de *fic* en *Wattpad* queda patente en las más de 44.000 historias que aparecen como resultado de una búsqueda con la palabra “Instagram”. Como se avanzó en la sección de marco teórico, esta integración de lenguajes diversos se incluye dentro de las prestaciones de la propia plataforma, por lo que se podría afirmar que hay un contrato de uso implícito que promueve la hibridación de lenguajes incluso en los relatos tradicionales:

“Puedes poner una foto entre lo que escribes y seguir escribiendo”,

explica Esther, para luego aclarar que, en este caso, ella prefiere las historias sin imágenes y “más diálogo”.

## 7. Discusión

Como se ha podido observar a lo largo de la investigación de la que se deriva el presente artículo, *Wattpad* se ha erigido en el principal lugar de encuentro para jóvenes aficionados a la lectura y escritura que se enfrentan por primera vez a la creación de textos literarios en el contexto de la cultura participativa. Se trata de un espacio de afinidad, un entorno de aprendizaje informal entre pares, en la que estos aprendices digitales (Masanet; Guerrero-Pico; Establés, 2019) ponen en marcha estrategias colaborativas de adquisición de competencias de producción, de reflexión narrativa y estética para escribir historias, o bien basadas en productos o figuras que forman parte de su consumo mediático y cultural, o bien inspiradas en la realidad de sus vidas cotidianas (Taddeo, 2019).

Con respecto al primer tipo de historias, este estudio se centra en indagar el desarrollo de competencias de producción, y de narrativa y estética en la práctica del *fan fiction* en *Wattpad*, llegando a conclusiones que invitan a ser cautos a la hora de comparar el grado de adquisición y sofisticación de habilidades de lectoescritura en esta plataforma con el que se puede observar en archivos como *Fanfiction.net* o *A03*, o sitios webs especializados en un *fandom* en concreto (Guerrero-Pico, 2015; Kelley, 2016) en donde la media de edad y experiencia de las usuarias (cabe recordar el sesgo de género en estas actividades) tiende a ser mayor. En este sentido, este trabajo corrobora los hallazgos de estudios cuantitativos y cualitativos anteriores (Black, 2005; Curwood, 2013; García Roca; De-Amo, 2019) que sitúan en la etapa media de la adolescencia (entre los 14 y 17 años) la iniciación de las usuarias en la plataforma. Asimismo, los resultados de este estudio apoyan lo observado en otras investigaciones especializadas (Biniak, 2018; Hedrick, 2020) acerca de la profusión de RPFs en *Wattpad*, al haberse detectado un uso generalizado de la palabra *fan fiction* para referirse a esa clase de historias y *fandoms* relacionados con estrellas del panorama musical.

Si bien es aventurado establecer una correlación entre la edad de las usuarias y la profundidad con la que aplican competencias narrativas, cuestiones como reconocer y describir el nombre de los diferentes géneros de *fanfic*, y reflexionar y evaluar el contenido de sus textos todavía se encuentran en una fase emergente. No obstante, a la vista de la actitud proactiva de las autoras y el apoyo de la comunidad de lectores, esta situación solo puede evolucionar hacia exponentes más avanzados y elaborados, algo que constatan otros estudios sobre desarrollo de competencias literarias en *Wattpad*



Figura 3. Ejemplo de RPF (*real-person fic*) de *1D* en formato *Instagram*. Fuente: *Wattpad*.

dentro y fuera del aula (Falguera-García; Selfa-Sastre, 2021; Fitriyah; Nisa'; Rumambo-Pandin, 2022). Una conclusión similar es extensible también a la creación de relatos originales, en donde se detectaron ejemplos de lectura beta. A pesar de no constituir el foco primario del artículo, el análisis de las experiencias de creaciones propias arrojó resultados interesantes en lo que concierne a la composición de las competencias narrativas y estéticas en *Wattpad*. Aunque con un alcance superficial, esto permitió explorar cómo se verbalizan aspectos de la voz narrativa y el léxico utilizado que no se encontraron en las evidencias analizadas sobre *fan fiction*.

Desde el punto de vista de las competencias de producción, sí se pudieron observar procesos más complejos como la planificación del número de capítulos aproximados de una historia, o la hibridación de lenguajes y formatos. Así, en concordancia con otras investigaciones sobre competencias transmedia desarrolladas en otras áreas de producción como la audiovisual (Pereira et al., 2018; Guerrero-Pico; Masanet; Scolari, 2019) se percibe una brecha entre lo que podemos considerar competencias transmedia de aplicación (producción, gestión, *performance*) y las competencias transmedia de análisis (tecnología y medios, narrativa y estética, ideología y ética, y prevención de riesgos), por lo general, menos presentes. De hecho, los modestos hallazgos referidos al grado de desarrollo de las competencias de narrativa y estética en este artículo sirven como contraste a los presentados en otro trabajo anterior (Establés; Guerrero-Pico; Contreras-Espinosa, 2019) en el que las competencias de gestión cristalizaban en una serie de prácticas profesionalizantes deudoras de prácticas instaladas en la industria editorial desde hace unos años (Taberner-Sala, 2016), y encaminadas a aumentar el atractivo promocional de las historias. Entre ellas, se pueden citar la confección de portadas, la edición de trailers al estilo de *fanvids* que combinan fotogramas de películas y series con música pop, y la creación de repartos con caras conocidas que “interpretarían” a los personajes en una hipotética adaptación audiovisual. La generalización de estas prácticas paratextuales refuerza esa tendencia, mencionada más arriba, hacia la integración de formatos en la escritura.

Por otro lado, es importante destacar que este estudio cuenta con una serie de limitaciones asociadas a su enfoque cualitativo, que impiden extrapolar los resultados más allá de esta muestra reducida de participantes. De ahí que sean necesarios trabajos con muestras más extensas y metodologías mixtas con el fin de ofrecer una panorámica general del estado de adquisición de las competencias transmedia aquí estudiadas. No obstante, estos hallazgos pueden ser de utilidad para colectivos de padres y madres y docentes para la elaboración de planes de fomento de la lectoescritura que conecten con los intereses que los adolescentes cultivan fuera del instituto. En este sentido, se sugieren varias líneas de investigación con el objetivo de seguir perfilando las competencias de producción y de reflexión narrativa y estética de los adolescentes en espacios de afinidad de lectura y escritura. Una primera vía sería indagar en las estrategias de aprendizaje informal específicas que los jóvenes llevan a cabo para adquirir y mejorar sus competencias. También sería pertinente testear la aplicación de propuestas didácticas que incorporen el uso de *Wattpad* dentro del aula, adaptándolo a las necesidades curriculares. Otra cuestión no menos importante se encaminaría a explorar la relación entre contexto socioeconómico de las familias y uso de esta plataforma para mapear posibles desigualdades en el desarrollo de competencias de lectoescritura. Por último, son necesarios más estudios comparativos entre *Wattpad* y archivos de *fan fiction* con el fin de identificar competencias distintas o comunes, así como diferentes niveles de aplicación de las mismas.

## 8. Referencias

- Abad-Ruiz, Bárbara (2011). “Fanfiction: fomento de la escritura creativa a través de las formas emergentes de literatura”. *Tonos: revista de estudios filológicos*, n. 21.  
<https://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/tritonos-1-fanfiction.htm>
- Albarello, Francisco (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires: Ediciones Ampersand. ISBN: 978 987 4161 24 5
- Alvermann, Donna, E.; Moon, Jennifer S.; Hagood, Margaret C. (2018). *Popular culture in the classroom: Teaching and researching critical media literacy*. London: Routledge. ISBN: 1 3 842 336 X
- Aragon, Cecilia; Davis, Katie (2019). *Writers in the secret garden: Fanfiction, youth and new forms of mentoring*. Cambridge: MIT Press. ISBN: 978 0 26 253 780 3
- Bacon-Smith, Camille (1992). *Enterprising women: Television fandom and the creation of popular myth*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. ISBN: 978 0 8 122137 99
- Biniak, Patrycja (2018). “Evolution of the Mary Sue character in works by *Wattpad* social platform users”. *Polish journal of English studies*, v. 4, n. 1, pp. 35-55.  
<https://pjes.edu.pl/wp-content/uploads/2020/05/PJES-4.1-3-Biniak.pdf>
- Bird, S. Elizabeth (2011). “Are we all producers now?”. *Cultural studies*, v. 25, n. 4-5, pp. 502-516.  
<https://doi.org/10.1080/09502386.2011.600532>
- Black, Rebecca W. (2005). “Access and affiliation: The literacy and composition practices of English language learners in an online fanfiction community”. *Journal of adolescent & adult literacy*, v. 49, n. 2, pp. 118-128.  
<https://doi.org/10.1598/JAAL.49.2.4>

- Booth, Paul** (2012). "Fandom in the classroom: A pedagogy of fan studies". In: Larsen, Katherine; Zubernis, Lynn. *Fan culture: Theory/practice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 174-187. ISBN: 1 4438 3783 0
- Bourdieu, Pierre** (1998). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus. ISBN: 84 306 0338 7
- Boyd, Danah** (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. London / New Haven: Yale University Press. ISBN: 978 0 3001 990 00
- Buckingham, David** (2007). "Media education goes digital: An introduction". *Learning, media and technology*, v. 32, n. 2, pp. 111-119.  
<https://doi.org/10.1080/17439880701343006>
- Busse, Kristina; Hellekson, Karen** (2006). "Introduction". In: Hellekson, Karen; Busse, Kristina (eds.). *Fan fiction and fan communities in the age of the Internet: New essays*, Jefferson, NC: McFarland, pp. 5-32. ISBN: 978 07 864 2640 9
- Cassany, Daniel** (2013). "Prácticas letradas vernáculas: lo que leen y escriben los jóvenes. In: Castro-Casado, Margarita; Gómez-Castro, Cristina; Llanillo-Gutiérrez, Francisco F.; Sánchez-Rodríguez, Susana; Slowik, Miroslav (coords.). *Unplugged: la palabra como nueva tecnología*. Santander: Universidad de Cantabria, pp. 5-32. ISBN: 978 84 460 3830 6
- Castro-Martínez, Andrea; Díaz-Morilla, Pablo** (2021). "Tuitertura: contar historias con los hilos y recursos de Twitter". *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, v. 20, n. 1, pp. 82-95.  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2021.20.1.2481](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2481)
- Cobo, Cristóbal; Moravec, John W.** (2011). *Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona. ISBN: 84 47 535 185
- Coppa, Francesca** (2017). *The fanfiction reader: Folk tales for the digital age*. Ann Arbor: University of Michigan Press. ISBN: 978 0 472 073 481
- Costa-Sánchez, Carmen; Guerrero-Pico, Mar** (2020). "What is WhatsApp for? Developing transmedia skills and informal learning strategies through the use of WhatsApp. A case study with teenagers from Spain". *Social media and society*, v. 6, n. 3.  
<https://doi.org/10.1177/2056305120942886>
- Couldry, Nick** (2011). "More sociology, more culture, more politics. Or, a modest proposal for 'convergence' studies". *Cultural studies*, v. 25, n. 4-5, pp. 487-501.  
<https://doi.org/10.1080/09502386.2011.600528>
- Curwood, Jen-Scott** (2013). "The hunger games: Literature, literacy, and online affinity spaces". *Language arts*, v. 90, n. 6, pp. 417-427.  
<https://library.ncte.org/journals/la/issues/v90-6>
- De-Kosnik, Abigail** (2016). *Rogue archives: Digital cultural memory and media fandom*. MIT Press. ISBN: 978 0 26 2336 765
- DeLuca, Katherine** (2018). "Shared passions, shared compositions: Online fandom communities and affinity groups as sites for public writing pedagogy". *Computers and compositions*, v. 47, pp. 75-92.  
<https://doi.org/10.1016/j.compcom.2017.12.003>
- Establés, María-José; Guerrero-Pico, Mar; Contreras-Espinosa, Ruth** (2019). "Jugadores, escritores e influencers en redes sociales: procesos de profesionalización entre adolescentes". *Revista latina de comunicación social*, v. 74, pp. 214-236.  
<https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1328>
- Falguera-García, Enric; Selfa-Sastre, Moisés** (2021). "Poesía en red: lectura y escritura en Wattpad". *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, v. 20, n. 3.  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2021.20.3.2431](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2431)
- Ferrés-Prat, Joan; Piscitelli, Alejandro** (2012). "Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators". *Comunicar*, v. 38, pp. 75-82.  
<https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fitriyah, Aidatul; Nisa', Risa-Febriani-Aulia; Rumambo-Pandin, Moses-Glorino** (2022). "The popularity of the Wattpad application in increasing millennial generation's literacy through literary works". *OSF Preprints*.  
<https://doi.org/10.31219/osf.io/74h2v>
- Funk, Stephen; Kellner, Douglas; Share, Jeff** (2016). "Critical media literacy as transformative pedagogy". In: Yildiz, Mel-da N.; Keengwe, Jared (eds.). *Handbook of research on media literacy in the digital age*. IGI Global, pp. 1-30. ISBN: 1 46 669 6672

- García-Roca, Anastasio** (2016). "Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital". *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, v. 15, n. 1, pp. 42-51.  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.1.979](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.979)
- García-Roca, Anastasio** (2019). "Los fanfictions como escritura en colaboración: modelos de lectores beta". *El profesional de la información*, v. 28, n. 4.  
<https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.04>
- García-Roca, Anastasio; De-Amo, José-Manuel** (2019). "Jóvenes escritores en la red: un estudio exploratorio sobre perfiles de *Wattpad*". *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, v. 18, n.3, pp. 18-28.  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.3.1968](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.1968)
- Gee, James Paul** (2004). *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. New York/London: Routledge. ISBN: 978 0 41 531 77 64
- Gil-Quintana, Javier; Camarero-Cano, Lucía; Osuna-Acedo, Sara** (2020). "Adolescentes creativos. El despertar del aprendizaje y la narrativa transmedia en la sociedad del conocimiento". En: Osuna-Acedo, Sara; Gil-Quintana, Javier; Marta-Lazo, Carmen (eds.). *Aprendizaje más allá de las aulas. Didácticas específicas en contextos no formales*. Madrid: Tirant lo Blanch Humanidades, pp. 19-36. ISBN: 978 84 17973 032
- Guelmes-Valdés, Esperanza-Lucía; Carballo-Barca, Miriam** (2017). "Reflexiones actuales en torno al camino metodológico en las investigaciones pedagógicas". *Universidad y sociedad*, v. 9, n. 3, pp. 290-299.  
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n3/rus45317.pdf>
- Guerrero-Pico, Mar** (2015). "Producción y lectura de fan fiction en la comunidad online de la serie Fringe: transmedialidad, competencia y alfabetización mediática". *Palabra clave*, v. 18, n. 3, pp. 722-745.  
<https://doi.org/10.5294/pacla.2015.18.3.5>
- Guerrero-Pico, Mar; Masanet, Maria-Jose; Scolari, Carlos A.** (2019) "Toward a typology of young producers: Teenagers' transmedia skills, media production, and narrative and aesthetic appreciation". *New media & society*, v. 21, n. 2, pp. 336-353.  
<https://doi.org/10.1177/1461444818796470>
- Hartley, John** (2009). "Uses of YouTube. Digital literacy and the growth of knowledge". In: Burgess, Jean; Green, Joshua (eds.). *YouTube: online video and participatory culture*. Cambridge, UK: Polity, pp. 126-143. ISBN: 978 0 745644790
- Hedrick, Ashley** (2020). "'He is so bad but he does it so well': Interviews with One Direction fans about writing romantic and erotic fiction online". *Sex education*, v. 21, n. 6, pp. 693-707.  
<https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1852075>
- Hellekson, Karen** (2009). "A fannish field of value: Online fan gift culture". *Cinema journal*, v. 48, n. 4, pp. 113-118.  
<https://doi.org/10.1353/cj.0.0140>
- Hernández-Hernández, Denise; Cassany, Daniel; López-González, Rocío** (eds.). (2018). *Prácticas de lectura y escritura en la era digital*. Córdoba: Editorial Brujas/México: SocialTIC. ISBN: 978 987 760 110 7
- Hills, Matt** (2002). *Fan cultures*. London: Routledge. ISBN: 978 0 41524 0253
- Ito, Mizuko; Baumer, Sonia; Bittanti, Matteo; Boyd, Danah; Cody, Rachel; Herr-Stephenson, Becky; Horst, Heather A.; Lange, Patricia G.; Mahendran, Dylan; Martinez, Katynka Z.; Pascoe, C. J.** (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. Cambridge, MA: The MIT Press. ISBN: 978 0 2625185 4 3
- Ito, Mizuko; Gutierrez, Kris; Livingstone, Sonia; Penuel, Bill; Rhodes, Jean; Salen, Katie; Shor, Juliet; Sefton-Green, Julian; Watkins, Craig** (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub. ISBN: 978 0 9887255 0 8
- Jenkins, Henry** (1992). *Textual poachers: Television fans and participatory culture*. London: Routledge. ISBN: 978 0 41 55332 94
- Jenkins, Henry** (2019). "'Arts happens not in isolation, but in community': The collective literacies of media fandom". *Culture science journal*, v. 11, n. 1, pp. 78-88.  
<https://doi.org/10.5334/csci.125>
- Jenkins, Henry; Clinton, Katie; Purushotma Ravi; Robison, Alice J.; Weigel, Margaret** (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21<sup>st</sup> Century*. Chicago, IL: MacArthur Foundation. ISBN: 978 0 2625 136 23
- Jenkins, Henry; Green, Joshua; Ford, Sam** (2013). *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. New York: New York University Press. ISBN: 978 0 814 7435 08
- Jenkins, Henry; Ito, Mizuko; Boyd, Danah** (2015). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Cambridge: Polity Press. ISBN: 978 0 745 66070 7

- Kelley, Brittany** (2016). "Chocolate frogs for my betas!: Practicing literacy at one online fanfiction website". *Computers and composition*, v. 40, pp. 48-59.  
<https://doi.org/10.1016/j.compcom.2016.03.001>
- Lacasa, Pilar** (2020). *Adolescent fans. Practices, discourses, communities*. New York: Peter Lang. ISBN: 978 1 4331 5827 8.
- Lachney, Michael** (2012). "Students as fans: Student fandom as a means to facilitate new media literacy in public middle schools". In: Larsen, Katherine; Zubernis, Lynn. *Fan culture: Theory/practice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 188-207. ISBN: 1 4438 3783 0
- Lammers, Jayne C.; Marsh, Valerie L.** (2015). "Going public. An adolescent's networked writing on fanfiction.net". *Journal of adolescent & adult literacy*, v. 59, n. 3, pp. 277-285.  
<https://doi.org/10.1002/jaal.416>
- Lankshear, Colin; Knobel, Michelle** (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning* (2<sup>nd</sup> ed.). Maidenhead: McGraw Hill Open University Press. ISBN: 978 0 3352 29949
- Lindgren-Leavenworth, Maria** (2015). "The paratext of fan fiction". *Narrative*, v. 23, n. 1, pp. 40-60.  
<https://doi.org/10.1353/nar.2015.0004>
- Livingstone, Sonia; Haddon, Leslie; Görzig, Anke; Ólafsson, Kjartan** (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspectives of European children: Full findings and policy implications from the EU kids online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. London: London School of Economics.  
<http://eprints.lse.ac.uk/33731>
- Livingstone, Sonia; Sefton-Green, Julian** (2016). *The class. Living and learning in the digital age*. New York: NYU Press. ISBN: 978 1 479824243
- Lluch, Gemma** (2014). "Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red". *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, v. 7, pp. 7-20.  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.01](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01)
- Lluch, Gemma** (2017). "Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura". En: Lluch, Gemma; Cruces, Francisco. *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores*. Barcelona: Ariel, pp. 31-51. ISBN: 978 84 08 17845 3
- Lugo, Nohemí** (2016). *Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización*. Tesis doctoral: Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.  
<https://www.tdx.cat/handle/10803/396131>
- Lugo, Nohemí** (2020). *Transmedia learning for preverbal children with autism: Taking advantage of digital culture and devices*. Madrid: Editorial Síndesis. ISBN: 978 84 18206 41 2
- Manovich, Lev** (2013). *Software takes command*. New York: Bloomsbury Publishing. ISBN: 978 1 623 567 453
- Masanet, Maria-Jose; Guerrero-Pico, Mar; Establés, María-José** (2019). "From digital native to digital apprentice. A case study of the transmedia skills and informal learning strategies of adolescents in Spain". *Learning, media and technology*, v. 44, n. 4, pp. 400-413.  
<https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1641513>
- Masanet, Maria-Jose; Márquez, Israel; Pires, Fernanda; Lanzeni, Débora** (2020). "Self-exposure in social media: Teenagers' transmedia practices and skills for the construction of a personal brand". In: Mas, Lluís (ed.). *Innovation in branding and advertising communication*, pp. 136-153. London: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781003009276>
- Moreira, Marco-Antonio** (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. En: Moreira, Marco-Antonio; Caballero-Sahalices, María-Concesa; Rodríguez-Palmero, María-Luz (coords.). *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, pp. 19-44. ISBN: 84 922382 3 2
- Pedrero-Esteban, Luis-Miguel; Pérez-Escoda, Ana; Establés, María-José** (2021). "Brexit's impact on Spanish media discourse: news coverage and audience reaction on Twitter". *Profesional de la información*, v. 30, n. 6.  
<https://doi.org/10.3145/epi.2021.nov.10>
- Pereira, Sara; Moura, Pedro; Masanet, Maria-Jose; Taddeo, Gabriella; Tirocchi, Simona** (2018). "Media uses and production practices: case study with teens from Portugal, Spain and Italy". *Comunicación y sociedad*, v. 33, pp. 84-114.  
<https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7091>
- Pianzola, Federico; Rebora, Simone; Lauer, Gerhard** (2020). "Wattpad as a resource for literary studies. Quantitative and qualitative examples of the importance of digital social reading and readers' comments in the margins". *PLoS one*, v. 15.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0226708>

- Pink, Sarah; Ardèvol, Elisenda** (2018). "Estrategias etnográficas para revelar prácticas transmedia de los adolescentes". En: Scolari, Carlos-Alberto (ed.). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, pp. 114-124. ISBN: 978 84 0900 2931
- Polo-Rojas, Néstor-David** (2018). "Lectoescritura juvenil en tiempos de narraciones transmedia". *Comunicación y sociedad*, v. 33, pp. 41-64.  
<https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7003>
- Ramdarshan-Bold, Melanie** (2018). "The return of the social author: Negotiating authority and influence on *Wattpad*". *Convergence: The international journal of research into new media technologies*, v. 24, n. 2, pp. 117-136.  
<https://doi.org/10.1177/1354856516654459>
- Sauro, Shannon** (2020). "Fan fiction and informal language learning". In: Dressman, Mark; Sadler, Randall-William (eds.). *The handbook of informal language learning*. New York: Wiley-Blackwell, pp. 139-152. ISBN: 978 1 119 47244 5
- Scolari, Carlos A.** (2018). "Introducción. Del alfabetismo mediático al alfabetismo transmedia". En: Scolari, Carlos A. (ed.). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Transmedia Literacy Research Team – H2020 Research and Innovation Actions, pp. 14-23. ISBN: 978 84 09 00293 1
- Scolari, Carlos A.; Masanet, Maria-Jose; Guerrero-Pico, Mar; Establés, María-José** (2018). "Transmedia literacy in the new media ecology: Teens transmedia skills and informal learning strategies". *El profesional de la información*, v. 27, n. 4, pp. 801-812.  
<https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>
- Tabernero-Sala, Rosa** (2016). "Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del book-trailer. Un modelo de análisis". *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, v. 15, n. 2, pp. 21-36.  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.2.1125](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1125)
- Taddeo, Gabriella** (2019). "Meanings of digital participation into the narrative online communities". *Italian journal of sociology of education*, v. 11, n. 2, pp. 331-350.  
<https://doi.org/10.14658/pupj.ijse.2019.2.15>
- Tomasena, José-Miguel** (2019). "Negotiating collaborations: BookTubers, the publishing industry, and YouTube's ecosystem". *Social media and society*, v. 5, n. 4.  
<https://doi.org/10.1177/2056305119894004>
- Torrego-González, Alba; Gutiérrez-Martín, Alfonso** (2018). "El consumo literario como experiencia compartida en entornos transmedia. El caso de *El club de los incomprensidos*". *Revista mediterránea de comunicación*, v. 15, n. 1, pp. 11-23.  
<https://doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.2.7>
- Van-Deursen, Alexander J. A. M.; Van-Dijck, Jan A. G. M.** (2014). "The digital divide shifts to differences in usage". *New media & society*, v. 31, n. 1, pp. 41-58.  
<https://doi.org/10.1177/1461444813487959>
- Van-Dijck, Jose** (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media*. London: Oxford University Press. ISBN: 0 199 9707 85
- Vázquez-Calvo, Boris; García-Roca, Anastasio; López-Báez, Cristina** (2020). "Domesticar la 'selva digital': el fanfiction a examen a través de la mirada de una fanfictioner". *Edmetic: revista de educación mediática y TIC*, v. 9, n. 1, pp. 21-51.  
<https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12239>
- Wattpad** (2021). *Wattpad board of directors approves agreement to be acquired by Naver, the South Korean Internet conglomerate and home of Webtoon, a leading global digital comics platform*. Press. Wattpad, 21 February.  
<https://company.wattpad.com/blog/p7qymwnq1yr0d8ohf9w2wss0sbxqzg-3QD5Y>