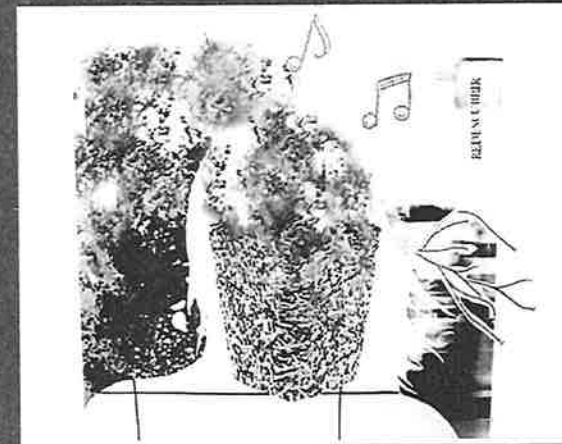


Repensando la didáctica de la lengua y la literatura

Paradigmas y líneas emergentes
de investigación

MAR CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES
M^a DEL CARMEN QUILES CABRERA
(eds.)



Visor Libros

MAR CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES
M^a DEL CARMEN QUILES CABRERA
(Edición y coordinación)

**REPENSANDO LA DIDÁCTICA
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA:
PARADIGMAS Y NUEVAS LÍNEAS
DE INVESTIGACIÓN**

Visor Libros



La publicación de este libro ha sido apoyada por el grupo de investigación CEOM (Cultura escrita, oral y mediática) de la Universidad de Almería.

Ilustración de cubierta: Cristina Falcón Maldonado

© Los autores

© Visor Libros, S. L.
Isaac Peral, 18 - 28015 Madrid
ISBN: 978-84-9895-655-9
Depósito Legal: M-34484-2019
Impreso en España

ÍNDICE

I. Presentación: MAR CAMPOS F.-FÍGARES y M ^a CARMEN QUILLES CABRERA.....	11
II. Prólogo: AMANDO LÓPEZ VALERO	15
III. Introducción: GABRIEL NÚÑEZ RUIZ	25

PRIMERA PARTE: DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA: REFLEXIONES ANTES LOS NUEVOS RETOS SOCIALES Y HUMANÍSTICOS

CLAVES PARA UN NUEVO PARADIGMA

ROGER CHARTIER: El libro en el mundo digital	43
MARIA NIKOLAJEVA: Leer ficción es bueno para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños.....	55
ELOY MARTOS NÚÑEZ: La Imaginación como <i>Paideia</i> : falsos recuerdos y postmodernidad	73
GUSTAVO BOMBINI: Entre las teorías y las <i>performances</i> : lecturas y mediaciones de la literatura hoy	83

ESTUDIOS Y LÍNEAS EMERGENTES

JOSEP BALLESTER ROCA y CAMILLA SPALIVIERO: Educación lingüística y literaria en perspectiva intercultural. Un modelo de competencia comunicativa literaria intercultural	97
--	----

AURORA MARTÍNEZ EZQUERRO: Sobre usos lingüísticos a la luz de la cultura oral y letrada en la era digital	113
REMEDIOS SÁNCHEZ GARCÍA: Sobre la cuestión del canon y las lecturas escolares ante los nuevos espacios de lectura	131
SANTIAGO YUBERO JIMÉNEZ, ELISA LARRAÑAGA RUBIO y MARÍA ELCHE LARRAÑAGA: Estrategias metacognitivas de lectura de textos narrativos en futuros maestros.....	145
NOELIA IBARRA y FERNANDO MARÍN MARTÍ: Cultura de masas y formación de lectores: el <i>best-seller</i> en la educación literaria contemporánea.....	155
ISABEL MERINO GONZÁLEZ y ALFREDO ASIÁIN ANSORENA: Educación patrimonial con realidad aumentada: un proyecto de mediación y transversalidad para la <i>Leyenda de la paloma</i> (Ujué/Uxue, Navarra)	167
JOSÉ BERNARDO SAN JUAN: El concepto de «industria cultural» como marco de la didáctica de la literatura	181
M ^a ENCARNACIÓN CARRILLO GARCÍA y ÁNGELA BALÇA: Literatura infantil y juvenil ecologista y educación medioambiental. Aportaciones desde la didáctica de la lengua y la literatura.....	191
ISABEL JEREZ MARTÍNEZ, LOURDES HERNÁNDEZ DELGADO y EDUARDO ENCABO FERNÁNDEZ: La literatura infantil y su relación con el dataísmo. La alternativa didáctica como filosofía ante una posible distopía	205
BLASINA CANTIZANO: <i>Ferdinand</i> : literatura, cine, ecología y pacifismo	215
CONSOL AGUILAR RÓDENAS: La lectura del lenguaje de la resistencia: LIJ, TIC y Género.....	227
JOSÉ ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ y DANIEL ÁLVAREZ-FERRÁNDIZ: Educación en valores, modelos y estrategias didácticas para trabajar la obra poética de Gloria Fuertes en el ámbito escolar.....	243
JOSÉ ANTONIO CALZÓN GARCÍA: Retrofuturismos literarios y recepción infantil: una aproximación al universo <i>steampunk</i> en clave didáctica	255
ESTÍBALIZ BARRIGA GALEANO: De los itinerarios y rutas de lectura a las cartografías literarias como recursos universitarios	269

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL: La utilización de las TIC en la didáctica de la lengua y la literatura en la enseñanza formal. Revisión sistemática.....	285
GUILLERMO SOLER QUÍLEZ: Personajes <i>trans</i> en la tradición popular castellana: introduciendo el arcoiris en el aula.....	297
SEGUNDA PARTE: DESCRIPCIÓN DE PROYECTOS, PROPUESTAS DE AULA Y METODOLOGÍAS APLICADAS	
C. VANESA ÁLVAREZ-ROSA: El desarrollo de la competencia comunicativa oral como reto para la concienciación en la formación inicial de maestros	309
JUANA MARÍA BLANCO FERNÁNDEZ: Aplicación del modelo <i>scaffolding academic literacy</i> de base sistémico-funcional al desarrollo de la lectura y la escritura académica en el contexto de la formación inicial de maestros.....	321
GUILLERMINA JIMÉNEZ LÓPEZ e INMACULADA CLOTILDE SANTOS DÍAZ: El fomento de la lectura a través del cine en la formación del profesorado	335
CARMEN PERDOMO LÓPEZ: Enseñar y aprender unificando lenguajes: palabras, cine y ciencia.....	349
ROCÍO CASTRO LLANES: Un poeta aplicado al aula de bachillerato en México	361
SERGIO SUÁREZ RAMÍREZ y MARTA MATEOS NÚÑEZ: Enseñar la competencia digital y comunicativa a través de las leyendas sorianas.....	391
DOMINGO ALBARRACÍN VIVO: Las fábulas como herramienta de enseñanza-aprendizaje. Una propuesta para trabajar la expresión escrita, el vocabulario y la educación literaria ...	403
MARÍA ALCANTUD-DÍAZ y JOSEP VICENT GARCÍA-RAFFI: Relato Digital en ESL. Multiliteracidad a través de los géneros ...	417
FRANCISCO JAVIER SANZ TRIGUEROS y CARMEN GUILLÉN DÍAZ: El relato de vida en la inter y transdisciplinariedad de la investigación en didáctica de la lengua y la literatura.....	429

LA LECTURA DEL LENGUAJE DE LA RESISTENCIA: LIJ, TIC Y GÉNERO

Consol Aguilar Ródenas
Universitat Jaume I

Resumen: Desde una DLL comprometida socialmente la alfabetización crítica debe ayudar a cuestionar las ideologías de los textos literarios de LIJ y de las narrativas transmedia, ofreciendo un lenguaje de la resistencia al estudiantado; forma parte de la multialfabetización y es el resultado de varias convergencias. El trabajo conecta entre sí casos concretos de la investigación en DLL en los tres últimos años ligadas a la transformación social desde investigaciones de redes sociales como espacios de convergencia. En todos los casos el sexismo aparece como una constante contextual que es necesario combatir y transformar. Educar en el lenguaje de la resistencia aparece como una necesidad ineludible, para analizar y reflexionar sobre los códigos culturales e identitarios que se ofrecen en la formación inicial del profesorado, para poder formar al estudiantado como ciudadanía crítica, libre, responsable, activa y comprometida.

Palabras clave: Didáctica de la lengua y la literatura crítica (dll); alfabetización crítica; educación literaria y digital; literatura infantil y juvenil; género; educación democrática; formación inicial de profesorado; compromiso.

Abstract: From a socially compromised critical language and literature teaching, critique literacy must help to question the ideolo-

gies of the child's and young adults' literature and other transmedia storytelling, offering a resistance language to the student body; takes part of the multi-literacy and is the result of diverse convergences. In the last three years, communication has served as a link between specific cases of critical language and literature teaching, tied to the social transformation on social networks as meeting points researches. In all cases, sexism seems to be a contextual constant that is necessary to fight against and change. Educating in the resistance language appears as an unavoidable necessity, so as to analyze and reflect on cultural and identity codes that are offered in the initial training of teachers, to be able to train the student body as a critical, free, responsible, active and committed citizen.

Keywords: Critical teaching language and literature; critical literacy; literary and digital education; children's and young adults' literature ; gender; democratic education; initial teacher training; commitment.

1. LA NECESIDAD DE RELATOS CONTRAHEGEMÓNICOS

Defiende Jerome Bruner (2000) que la educación es arriesgada porque refuerza el sentido de la posibilidad de la viabilidad de una cultura, ligada al equipamiento de las personas con las habilidades para entender, sentir y actuar en el mundo cultural. Y Henry Giroux (2003: 144) argumenta que hay que favorecer, además de posibilidades de aprendizaje crítico que ayuden a pensar de manera crítica, una conciencia crítica. Alba Torrego y Alejandro Buitrago argumentan (2017: 3) que es imprescindible una educación mediática para la ciudadanía, un empoderamiento ciudadano, para que el estudiantado disponga de las herramientas necesarias para convivir y participar de manera proactiva en esta realidad digital a hipermidia que nos rodea en condiciones de libertad, integridad y conciencia social. Esta necesidad viene dada porque la tecnología de las redes sociales no es ahistórica, ni neutral. Enrique Diez, Eduardo Fernández y Rocío Anguita (2011: 78-79) nos recuerdan que han sido gestadas por intereses y fuerzas concretas, que encarnan formas de poder y autoridad, planteando un interrogante muy importante: si esa socialización virtual de los y las adolescentes construye realmente ciudadanía o son las redes las que ejercen control, generando

una «pseudociudadanía». Nos encontramos con un estudiantado nativo digital, multimedia y multipantalla, un estudiantado ligado a narrativas transmedia, como destacan Alejandro Segura y Ángel Barbas (2017: 209-211) y en este nuevo contexto mediático, desde las nuevas narrativas digitales, también afloran contrarrelatos, discursos contrahegemónicos que incluyen una multiplicidad de voces, incluyendo diversas representaciones del mundo invisibilizadas hasta ahora, que muestran la complejidad social y la necesidad de transformación, cuestionando la legitimidad de los discursos hegemónicos y excluyentes. Marc Prensky (2001) ya evidenciaba al comenzar el siglo que el estudiantado actual (nativo digital) piensa y procesa la información de manera distinta a generaciones anteriores (inmigrantes digitales) y que según las investigaciones en neurobiología, ciertos tipos de estimulación modifican las estructuras cerebrales, también la socialización es diferente. Sin embargo avanzado ya el siglo, ¿qué tipo de innovación educativa se introduce y/o genera en las aulas y quién valida dicha innovación? Los/las receptores de estos productos, afirman Mell y otros (2017: 4), van más allá de su papel como consumidores-as pasivos-as, convirtiéndose en creadores-as de contenido, en prosumidores-as. Jenkins (2011) argumenta que desde la convergencia de medios representamos el mundo desde la inteligencia colectiva, la cultura participativa, la complementariedad (varias plataformas), el desafío a la imagen hegemónica creada por los medios de comunicación, la visibilización de historias comunes y la denuncia de los abusos. Jenkins subraya el nomadismo cultural (2009: 234) y también que (Jenkins, 2010: 55): «Todos nosotros somos nómadas que nos movemos por el paisaje mediático, improvisando una mitología personal de símbolos e historias tomados de muchos lugares diferentes» y, describe la acción de los/las fans, como consumidores textuales, sobre los textos (2009: 75-76) para explorar su estatus subordinado concibiendo alternativas y nuevas interpretaciones resistentes que utilizan los textos populares de la cultura de masas, añadiéndoles nuevos significados subversivos.

Carlos Scolari (Scolari-Aparici, 2017: 91) destaca que en una producción transmedia «se genera zonas de complicidad y, a la vez, de confrontación entre el mundo narrativo oficial (el canon) y las prácticas y producciones realizadas por los usuarios (el *fandom*)». Jenkins destaca: la base cultural del «buen gusto», entretejido con los demás aspectos de la experiencia social y cultural ligado a la clase social y las jerarquías dominantes, que naturalizan determinadas preferencias, es

otro de los temas que hay que tener en cuenta (Jenkins, 2010:28-29). También Jenkins subraya (2010: 29-31):

la resistencia cultural de los fans a la jerarquía cultural va más allá de la mera inadecuación de sus selecciones textuales y, a menudo, se inscribe en la misma lógica por la cual los fans dan sentido a las experiencias culturales. las prácticas interpretativas de los fans difieren de las que fomenta el sistema educativo y las que prefiere la cultura burguesa no simplemente en las elecciones de sus objetivos o en el grado de su intensidad, sino a menudo en los tipos de habilidades lectoras que emplean, en las maneras en las que los fans abordan los textos.

2. LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PROCESO SOCIAL

Los fans realizan una lectura que es un proceso social mediante los debates con otros-as lectores-as y no establecen una distinción radical entre lectores-as y escritores-as (Jenkins, 2010: 62). Pero su importancia va más allá (Jenkins, 2008: 175), convierten la narración en un espacio de participación del consumidor-a, frente a las corporaciones, posibilitando la resolución colectiva de los problemas, la deliberación pública y la creatividad popular. Su importancia en la alfabetización cultural de la infancia ya es incuestionable. Jenkins evidencia (2008:182-183):

Los espacios de afinidad ofrecen poderosas oportunidades para el aprendizaje, afirma Gee, porque los sostienen empeños comunes que salvan diferencias de edad, clase, raza, género y nivel educativo, porque la gente puede participar de varias maneras en función de sus capacidades e intereses, porque dependen de la enseñanza entre iguales, donde cada participante está permanentemente motivado para adquirir nuevos conocimientos o perfeccionar sus destrezas, y porque permiten a cada participante sentirse como un experto al tiempo que explota la pericia de los demás. Cada vez son más los expertos en alfabetización que reconocen que representar, recitar y apropiarse de elementos de historias preexistentes es una parte valiosa y orgánica del proceso de alfabetización cultural de los niños.

Contamos ya con literatura científica sobre *scatation* (escaneo, traducción y distribución de mangas a cargo de grupos de fans del géne-

ro que se coordinan en Internet (Valero-Cassany, 2016) o *fansubbing* (sobre la cooperación en línea de una comunidad digital que subtitula series y películas (Tian Zhang-Cassany, 2016) o jóvenes de distintas nacionalidades que aprenden un idioma informal fuera del aula en un contexto de aprendizaje informal, multimodal y plurilingüe y en línea (Shafirova- Cassany, 2017). Y, un aspecto muy importante, el fracaso escolar de jóvenes, brillantes en los espacios de convergencia, porque las prácticas académicas no favorecen su aprendizaje. Daniel Cassany y Denise Hernández (2012) muestran el caso de una chica que suspende las asignaturas de lengua pero que en internet es webmaster, utiliza tres lenguas, tiene usos continuados de lectura y de escritura, utiliza eficazmente recursos retóricos y domina recursos lingüísticos en internet, planteando, tras ofrecer algunas orientaciones al profesorado para casos similares, una necesidad urgente (Cassany-Hernández, 2012: 139): que puedan seguir estudiando, leyendo y escribiendo, dentro y fuera de la escuela. En relación a la potencialidad del uso didáctico de estas prácticas lectoras García Roca defiende (2016: 49) que los lectores-as jóvenes se relacionan con la literatura generando una comunidad interpretativa que fomenta la lectura compartida: «a partir de unas fuertes implicaciones sociales, emocionales e intelectuales.(...) En estos espacios de afinidad se forman estructuras de comunicación y cooperación en las que se genera un constante intercambio de conocimientos, ya sea entre iguales o en forma de mentores o lectores beta (*Beta readers*). Desde esta perspectiva, su aprovechamiento didáctico es incuestionable.

3. LOS NUEVOS ESPACIOS CULTURALES Y LA EDUCACIÓN

Todo ello se relaciona con la necesidad de nuevos análisis de la política educativa puesto que la tecnología abre nuevos espacios culturales, como evidencian Kinchenloe, McLaren y Steinberg (2003: 12-16): «En este contexto, el proceso de representación mediante el cual el mundo se delinea, describe, esquematiza e inscribe con un significado se producía de manera creciente en torno del ámbito del placer, acompañado por inversiones afectivas y emocionales». Porque como señalan Díez, Fernández y Anguita (2011: 73): «nos planteamos si las nuevas formas de comunicación en las redes sociales están sirviendo a los jóvenes para empoderarse y autodefinirse creativamente o sólo para posicionarse en un mundo que gira a más velocidad

pero que mantiene inalterables sus ejes de poder», aportando un argumento que no debemos desestimar (Diez *et al.*, 2011: 92): «Los adolescentes y jóvenes de hoy son más libres para formular respuestas y propuestas; sin embargo, siguen teniendo escaso poder para formular las preguntas. Porque la agenda ya está diseñada de antemano». Porque pensar, defender la libertad de pensamiento, es indispensable en la educación, también en la DLL si queremos trabajar para una ciudadanía crítica y responsable que pueda evitar ser manipulada. El papel en este empeño de la alfabetización crítica en relación a la lectura la evidencia Peter McLaren (1994: 64) al defender la necesidad de una formación lectora crítica que ponga al estudiantado en condiciones de resistencia frente a las ideologías de dominación. Aparece, consecuentemente, la necesidad de un profesorado formado para poder, a su vez, formar al estudiantado. Sin embargo todavía asistimos a debates absurdos acerca de si el *ebook* va a desterrar a los libros o si las TIC entran en conflicto con la lectura entendida tradicionalmente (Martos, 2017), pero sin embargo no se profundiza en el significado acerca de la lectura crítica y en cómo le afecta la digitalización. Una muestra la tenemos en los libros de texto que ofrecen una visión distorsionada de la lectura con fragmentos descontextualizados de obras literarias, con los lectómetros competitivos que, olvidando la equidad, convierten las lecturas de los niños y niñas que leen menos libros en estadísticas perversas (porque de cantidad y no de calidad lectora tratan) o, con el empeño en la velocidad lectora, sin tener en cuenta si se comprende o no aquello que se lee. Todo eso en un contexto en el que la digitalización hace muy necesaria la lectura crítica, en donde la cultura académica y la cultura popular se conectan. Diez *et al.* (2011: 92) destacan, además, el surgimiento de la ciberhabla, adoptada también por personas adultas de alto nivel sociocultural. De esta «jerga» que mezcla idiomas, abreviaturas y acrónimos, se ocupó Alba Torrego (2010 y 2011), que destaca la necesidad del estudio del lenguaje juvenil, siguiendo a Zimmermann (2002), porque se trata de una cultura idiomática que está mucho menos caracterizada por intervenciones normativas de agentes oficiales, como Academias o instituciones educativas. El papel de la digitalización en la economía es otro indicador, al distinguir el mundo financiero seis generaciones diferentes, de clientes potenciales de consumo no homogéneo, en función de su edad: silenciosa (74-93 años), *baby boomers* (53-73), generación X (38-53), *millennials* (20-37), generación Z (7-19 años) y generación *Alpha* (0-6 años). Recordemos que la economía neoliberal no se fija

en nada de manera gratuita. Todos estos cambios sociales van unidos, además a los cambios en el sistema educativo, en la manera en cómo se concibe la lectura crítica. Alba Torrego y Alfonso Gutiérrez (2016: 82), defienden que «la participación en las redes sociales ha modificado las prácticas democráticas y la relación entre ciudadanía y Estado», evidenciando (Torrego-Gutiérrez, 2016: 88) y es necesario atender a los discursos sociales y políticos implícitos, aprender a analizarlos en el contexto en el que se generan, en el que circulan y en el que se reciben. Y de ello debe ocuparse la escuela.

4. REDES Y DERECHOS HUMANOS

En el panorama político, social y educativo ha irrumpido una marea feminista internacional, vindicando derechos humanos no negociables. Como destaca Esther Roca (2018) la representación icónica, la tecnología, cobran importancia crucial en la difusión de la narrativa presente y pasada, en nuestra forma de percibir el mundo. Y el uso adecuado de las redes sociales (Cecilia: 2018b) conlleva un gran poder democratizador porque suponen un instrumento esencial para la movilización de movimientos de base relacionados con la educación, seguridad, investigación e igualdad. Por eso es importante destacar el sexismo en las redes, como el estudio de Ecuador «El sexismo como arma política o cuando el acoso llega a Twitter», que analiza cómo el debate político en redes sociales hace uso del acoso y discriminación por razones de género (Fundamedios, 2017). En relación a este acoso Mary Beard, víctima de los *trolls* (personas que anónimamente insultan en comunidades en línea), visibiliza esta manera agresiva de mantener a las mujeres fuera del ámbito del discurso masculino, expresando (Beard, 2018: 44) la violencia y el sexismo que aparece en estos entornos para silenciar a las mujeres. Y pone el dedo en la llaga, cuando elige responder a los *trolls*, afirmando (Beard, 2018: 45) oponiéndose a su intento de silenciar la voz de las mujeres.

De nuevo aparece la necesidad del compromiso social y educativo en la implementación de una alfabetización digital crítica, el papel de la DLL en ello es crucial. La realidad se plasma en los libros, hace tiempo que ya contamos con libros infantiles contextualizados en las TIC como, por ejemplo, «¡Es un libro!» de Smith Lane (2010), de literatura juvenil como, por ejemplo, «Al otro lado de la pantalla» de Alba Quintas (2012), «crossover books» con una frontera difusa entre

sus lectores-as (LIJ/adultos-as) como «Ready Player One» de Ernest Cline (2011) o el primer proyecto de narrativa juvenil transmedia en España, la saga «Odio el rosa», con su desenlace #*Todos somos Linda* con texto de Ana Alonso y Javier Pelegrín, ilustrada por Miguel Navia y Esther Lecina y diseñada por Felipe Samper (2014-2018).

La literatura científica sobre el tema ya es numerosa así como, cada vez más, las investigaciones desde la propia DLL. Para aproximarnos al estado de la cuestión, en el último congreso internacional de la SEDLL en Ciudad Real (2017), de un total de 85 comunicaciones que aparecían en el programa oficial —en las que se incluían 38 universidades españolas (32 públicas y 6 privadas) y 11 universidades de otros países: 3 europeas (Italia, Polonia y Portugal), 7 americanas (de diversas universidades de Chile, Colombia y EEUU) y 1 asiática (Japón)—, encontramos 20 comunicaciones que incluían las TIC, es decir un 23,5% del total, todas ellas en la universidad pública española, tratando los siguientes aspectos: a) la formación literaria ligada a la competencia mediática y digital; literacidad y recursos digitales; constelaciones literarias; *book-trailer*, *bookstagramers*, b) el trabajo de DLL unido a la gamificación desde plataformas como *tumblr* o *Kahoot*, aplicaciones gamificadas de audio, c) videojuego y, d) conceptualización en torno a TIC en el aula y DLL desde diversos recursos, mensajería instantánea, google. Por datos desagregados las diversas comunicaciones han sido presentadas (muchas en grupo) por 15 hombres y 19 mujeres. Una de las mujeres se incluye en dos de las comunicaciones, uno de los hombres en dos de las comunicaciones y otro de los hombres en tres comunicaciones. Consecuentemente el interés por el tema queda representado por 11 hombres y 18 mujeres entre las investigadoras e investigadores participantes.

Si queremos tejer redes en la cultura de la convergencia mediática desde la DLL, es necesario mostrar algunos ejemplos del trabajo desarrollado en los últimos tres años. Tomaremos como hilo conductor la saga de LIJ de «Los Juegos del Hambre» de Suzanne Collins y sus adaptaciones cinematográficas. Henry Giroux (2003) señala que el cine es un puente entre el discurso público y el privado, un espacio de participación pública en el que confluye el conocimiento y el placer. Las películas, señala, representan una nueva forma de texto pedagógico que refleja y construye la cultura. Y Peter McLaren (1997: 65) nos recuerda que no debemos olvidar que el aprendizaje va vinculado a la producción y legitimación de determinadas posiciones discursivas. Acerca de «Los Juegos del Hambre» podemos encontrar muchísimos

ejemplos de narrativas transmedia en Facebook, Twitter e Instagram, bajo el hashtag #*onepanem* por ejemplo. También muchos *booktrailers*, *stop motion* o *booktubers* (con adolescentes ligados-as a diferentes contextos sociales y económicos; recordemos que los medios técnicos con los que cuentan y su marketing para la difusión, suponen un claro marcador para disponer de más seguidores-as, existe pues un sesgo cultural y económico más allá de la calidad). Y también un abultado *merchandising* (muñecas, ropa, bisutería, juegos, lencería de hogar...). Un apartado que merece especial mención son los memes, de viralización masiva e inmediata y que mutan al cambiar de soporte incluyendo, por ejemplo, intertextualidad, planteamientos sobre las adaptaciones literarias de la saga y, nuevamente, el género. No podemos minimizar su impacto social, ligado a la libertad de expresión. Tanto es así que en noviembre de 2016 el PP hizo una proposición no de ley por la cual los memes se hubieran convertido en delito (Público, 2016). Totalmente inaudito en una sociedad digital en la que ya se ha celebrado en 2017 el I Festival Internacional de Cultura Viral, el MemeMX en México (Alonso, 2017). Mientras todo esto ocurre, desde la Academia se defiende que las distopías fomentan la reflexión sobre la tiranía, y proliferan las publicaciones de LIJ distópicas. En 2014 el saludo de «Los Juegos del Hambre» se lo apropia la ciudadanía que protesta contra el golpe de estado en Tailandia, y las autoridades lo prohíben amenazando con detener a las personas que utilizaran este saludo que, en la ficción, es el símbolo de revolución de la ciudadanía contra el gobierno (Europapress, 2014).

5. ESPACIOS DE CONVERGENCIA E INVESTIGACIÓN EN DLL

Y ¿qué es lo que ocurre cuando pasamos de la teoría a la práctica?, visibilizaremos cuatro ejemplos desde la DLL. El tema ya cuenta con interés, una prueba de ello es el «I Congreso de sagas fantásticas y narración transmediática», celebrado en 2015 en Murcia y la aparición de literatura científica en DLL sobre el tema (Encabo-Urraco-Martos, 2016). Por ello es destacable la aparición de la primera tesis doctoral en DLL, investigando en profundidad sobre narrativa fantástica, de Luis Güemes, presentada en 2016 en la Universitat d'Alacant.

Un segundo ejemplo es la tesis doctoral de Alba Torrego, presentada en 2017 en la Universidad de Valladolid, titulada «Cultura po-

pular, espacios de afinidad e interacciones juveniles en las redes sociales: implicaciones para una educación mediática crítica» que cuenta con el primer tesáiler. En su investigación Torrego plantea cuáles son las interacciones reales que se generan en este espacio de convergencia mediática, participante, de fans. Trabaja sobre adaptaciones cinematográficas, «V de Vendeta» (James McTeigue, (2006) —basada en los cómics de Alan Moore (texto) y David Lloyd (ilustraciones)—, y «Los Juegos del Hambre» (tetralogía cinematográfica: «Los juegos del hambre» —Gary Ross, 2012—, «En Llamas» —Francis Lawrence, 2013— y «Sinsajo» —Francis Lawrence, parte 1, 2014 y parte 2, 2015) basada en las novelas de Suzanne Collins. Torrego investiga sobre las películas emitidas por televisión y sobre un corpus de 18000 tuits que, a lo largo del visionado de las películas se generan a través de un *hashtag* en la pantalla. Cine, televisión, TIC, medios antiguos y nuevos que convergen mediante las interacciones sociales entre las personas en un espacio de afinidad, de intercambio, ligado al día a día, a lo cotidiano de adolescentes y jóvenes. La tesis revisa la literatura científica, la teoría, pero al investigar la realidad del uso de las TIC en casos concretos, desde la práctica, muestra que al comentar con tuits la película que se está viendo apenas se producen interacciones, la mayoría de los tuits no tiene retuits. En su tesis se demuestra que no se profundiza, no se crean comunidades de conocimiento que cuestionen el poder mediático. Y apunta el porqué: «Es esencial aprender a analizarlos, interpretarlos dentro del entorno social y político en que son producidos, en el que circulan y donde son recibidos», mostrando claramente el alejamiento de la comunidad científica de la realidad de la adolescencia y de la juventud. En relación al género Alba Torrego en su tesis habla de protagonistas femeninas alternativas que llegan a calar tan profundo que el saludo de Katniss Everdeen fue adoptado como gesto de protesta contra el Golpe de Estado en Tailandia. Pero sin embargo, casi ningún mensaje se centra en el lado de heroína de Katniss, sino que se habla de ella como el personaje de una historia de amor.

Un tercer ejemplo es el uso de la red social que utiliza el sistema de *microblogging* en la que también se ocupan de «Los Juegos del Hambre» (memes, fotografías, cine, redes...). No nos centraremos en la saga en concreto, sí en sus usos. En la práctica de la DLL podemos visibilizar el uso de *Tumblr* por el estudiantado de ESO en el IES García Lorca de Algeciras diseñada por Alberto Corpas y Raúl Rubio. Ambos lo han utilizado para expandir el aula y transformar, desde

la construcción del conocimiento compartido, entornos de exclusión social. Su estudiantado se ha transformado en creador de artefactos digitales, que enriquecen la adquisición y difusión de información en contextos reales ligados al desarrollo de la ciudadanía crítica, convirtiéndose en prosumidores-as. Corpas y Rubio defienden (2017: 122-128) que la tecnología en su educación les debe ayudar a reconocer «derechos, responsabilidades y oportunidades para actuar de manera útil, segura, legal y ética». En relación al género podemos mencionar la cosificación del cuerpo que se produce cuando en *Tumblr* se imitan fotos de *influencer*, pero también cuando se utiliza contra el sexismo como hizo la artista canadiense de música electrónica Grimes en su *Tumblr* oficial escribiendo, en 2013, contra el sexismo en la industria musical que ella misma sufría (Grimes, 2013).

El cuarto ejemplo gira en torno a la gamificación unida a «Los Juegos del Hambre». Podemos señalar como se puede jugar e interactuar sobre la saga, por ejemplo, en el juego *Minecraft*. Los videojuegos cuentan tanto con detractores-as como con defensores-as. En DLL, el año 2016 Rocío Serna presentó en la Universitat de Alacant su TFM titulado «Videojuegos y Educación Literaria. Narrativas transmedia en las constelaciones literarias». Y de su contenido presentó una comunicación en el congreso de la SEDLL de 2017 en el que defiende que los videojuegos:

no solo no disuaden de la lectura, sino que están relacionados con ella y, en muchísimos casos, dependen de la misma para su propio desarrollo. No es posible imaginar un RPG (Role-Playing Game), una aventura gráfica o una visual novel sin texto escrito y es indudable que quienes emplean estos soportes están leyendo continuamente. Se plantea, pues, la posibilidad de emplear los videojuegos en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura como elementos viables para el desarrollo de la competencia lectoliteraria en los alumnos de Educación Secundaria, gracias a su papel como elementos transmedia y su fácil inclusión en las constelaciones literarias de cada uno de los alumnos.

Graciela Esnaola en relación al lectoescritor-a/jugador-a señala (2017: 102) que estas nuevas competencias lectoras se incluyen en los listados internacionales de la UNESCO sobre competencias digitales para el siglo XXI (ICT Transforming Education). También debemos diferenciar (Esnaola, 2017: 104-105) entre productos que emplean

una narrativa embebida (que nace de un guion preestablecido) de la narrativa emergente (que es la que comparte el relato entre el/la guionista y el/la usuario-jugador) (Esnaola, 2017: 104-105):

Las narrativas embebidas se alimentan de otros universos narrativos anclados en la literatura clásica universal y la industria del cine como su exponente audiovisual.[...] En el caso de las narrativas emergentes, la historia es generada por el propio jugador haciendo uso de las mecánicas de juego existentes.[...] En ambos casos de narrativa [...] nos encontramos ante una narrativa ambiental-experiencial que implica procesos de exploración y de reconstrucción por parte del lector- usuario, que participa del relato aportando sus propios recorridos en el escenario. Es una narrativa opuesta a la lineal que propone secuencias de contenido diseñadas previamente por el narrador-guionista. La narrativa ambiental-experimental desfragmenta el relato en múltiples segmentos. El lector-usuario debe descubrir las huellas del relato que están esparcidas por todo el escenario en múltiples detalles sutiles que reafirman las hipótesis del jugador, otorgándole mayor realismo e influyendo en las decisiones del jugador.

Tampoco en este caso, los videojuegos, podemos obviar la reflexión ligada al género desde el contexto. En el caso de la cultura *gamer*, las mujeres suponen el 45% de los/las *gamers* a nivel mundial, pero la industria perpetúa actitudes sexistas en contra de la inclusión de la mujer como diseñadora o programadora (fucsia, s/f). Es necesario visibilizar el enorme sexismo que existe en la actualidad (González, 2017; Hermida, 2017), desde frases dirigidas a las mujeres *gamers* como «hazlo interesante ponte escote» o a «a fregar, puta» entre otras más soeces y agresivas todavía. El sexismo se agudiza en algunos casos hasta llegar al acoso con amenazas de muerte y violación de los *trolls*. Ese es el caso de Anita Sarkeesian comunicadora y crítica cultural y social y creadora de la plataforma *feministfrequency* (García, 2017; González, 2015) que ha sido objeto de ciberacoso en la campaña *Gamergate*, que empezó en 2014 (Cecilia, 2018a). Un ejemplo de esta grave situación es la cancelación del *Gaming Ladies* un encuentro de mujeres profesionales de los videojuegos, porque tras recibir amenazas sexistas no se podía garantizar la seguridad de las asistentes, que iba a tener lugar en Barcelona en julio de 2017 (Sarabia, 2017).

6. LA NECESIDAD URGENTE DE UN LENGUAJE DE LA RESISTENCIA

Tras todo lo aquí expuesto debemos reconsiderar si la formación académica ofrece un lenguaje de la resistencia, como lo denomina la teoría educativa crítica, para analizar y reflexionar sobre los códigos culturales en los que se están formando los / las adolescentes y jóvenes, y si les capacita para ejercer una ciudadanía libre y democrática. Prácticamente este lenguaje está ausente de la educación formal. Y, también, de la DLL. Como destaca William Ayers (2017), «Las buenas escuelas son lugares en los que los estudiantes llegan a creer en su propia capacidad de cambiar el mundo». Si queremos favorecer esta transformación no podemos cerrar los ojos a las subculturas que nutren la cultura escolar. En este texto se muestran ejemplos de que es posible hacerlo desde la DLL.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, A., PELEGRÍN, J., NAVIA, M., LECINA, E. y SAMPER, F. (2018): *Odio el rosa*. Oxford University Press.
- ALONSO, J. (2017): MMEMX. *Travel Report*, 10 de octubre desde <https://www.travelreport.mx/eventos/primer-festival-de-memes-en-cdmx/>
- AYERS, W. y ALEXANDER-TANNER, R. (2017): *Enseñar, un viaje en cómic*. Madrid: Morata.
- BEARD, M. (2018): *Mujer y Poder. Un Manifiesto*. Barcelona: Crítica.
- BRUNER, J. (2000): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- CASSANY, D. y HERNÁNDEZ, D. (2012): ¿Internet: 1; Escuela: 0?. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14, 126-141
- CECILIA, M. (2018a): Feminismo en los videojuegos y el caso Gamergate. *El Diario Feminista*, 6 de abril desde <https://eldiariofeminista.info/2018/04/06/feminismo-en-los-videojuegos-y-el-caso-gamergate/>
- (2018b): Usar las redes sociales para el cambio social. *El Diario Feminista*, 20 de abril desde <https://eldiariofeminista.info/2018/04/20/usar-las-redes-sociales-para-el-cambio-social/>
- CLINE, E. (2011): *Ready Player One*. Ediciones B.
- CORPAS, A. y RUBIO, R. (2017): Expandiendo el aula a través del microblogging. *RESED*, 5, 119-129.
- DIEZ, E., FERNÁNDEZ, E. y ANGUITA, R. (2011): Hacia una teoría política de la socialización cívica virtual de la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71(25,2), 73-100.

- ENCABO, E., URRACO, M. y MARTOS, A. (2016): *Sagas, distopías y transmedia. Ensayos sobre ficción fantástica*. León: Marcial Pons y Universidad de León.
- ESNAOLA, G.A. (2017): Textos, contextos y narrativas inmersivas: Videogames storytelling. En Aparici, Roberto-García, David (coord.), *¿Sonríe, te están puntuando! Narrativa digital interactiva en la era de Black Mirror* (pp. 97-112). Barcelona: Gedisa.
- EUROPAPRESS (2014): El saludo de Los Juegos del Hambre, símbolo protesta en Tailandia». *europapress*. 4 de junio. Desde <http://www.europapress.es/cultura/cine-00128/noticia-saludo-juegos-hambre-simbolo-protesta-tailandia-20140604181438.html>
- (2014). Cancel·len Èls Jocs de la Fam a Tailàndia perquè els joves utilitzen el símbol rebel dels tres dits alçats». *ara.cat*, 20 de noviembre desde https://www.ara.cat/cultura/L-ocell_de_la_revolta-cinemes-Tailandia_0_1252075024.html
- FUNDAMEDIAO-FUNDACIÓN ANDINA PARA LA OBSERVACIÓN Y EL ESTUDIO DE LOS MEDIOS (2017): «Cuando el sexismo llega a twitter: un análisis del discurso como arma política en una investigación». *Ifex*. 3 de octubre desde <https://www.ifex.org/ecuador/2017/10/03/sexismo-twitter/es/>
- FUCSIA (s/f): «La industria de los videojuegos, una realidad sexista» desde <https://www.fucsia.co/actualidad/personajes/articulo/realidad-sexista-de-la-insdustria-de-los-videojuegos/62373>
- GARCÍA, D. (2017): El sexismo arrasa en el mundo de los videojuegos. *La Vanguardia*. 2 de julio desde <http://www.lavanguardia.com/tecnologia/20170702/423788289538/sexismo-discriminacion-videojuegos-trol-anita-sarkeesian-igualdad.html>
- GARCÍA-ROCA, A. (2016): Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos*, 15(1), 42-51.
- GIROUX, H. (2003a): *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- (2003b): *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme*. Barcelona: Paidós.
- GONZÁLEZ, R. (2015): Las 8 claves de Anita Sarkeesian para rebajar el sexismo en los videojuegos. *JuegosDB*. 27 de febrero desde <http://www.juegosdb.com/las-8-claves-de-anita-sarkeesian-para-rebajar-el-sexismo-en-los-videojuegos/>
- GONZÁLEZ, S. (2017): El gran problema del sexismo en la industria del videojuego. *meristation*. 21 de marzo desde <http://meristation.as.com/noticias/el-gran-problema-del-sexismo-en-la-industria-del-videojuego/2183285>

- GRIMES (2013): «I don't want to have to compromise my morals in order to make a living». *Genius*, 23 de abril desde <https://genius.com/Grimes-i-dont-want-to-have-to-compromise-my-morals-in-order-to-make-a-living-annotated>
- GÜEMES, L. (2016): *La narrativa fantástica: caracterización de género y aportación propedeútica*. Tesis Doctoral. Universitat Alacant.
- HERMIDA, Á. (2017): Sexismo digital, el calvario de las 'gamers'. *elmundo.es*. 31 de julio desde <http://www.elmundo.es/yodona/lifestyle/2017/07/31/59785442ca474198218b4667.html>
- JENKINS, H. (2008): *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- (2009): *Fans, bloggers y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.
- (2010): *Piratas de textos. Fans, cultura participativa y televisión*. Madrid: Espasa Libros.
- (2011): «Henry Jenkins on Transmedia», noviembre desde <http://ivoe-ducomunicacion.blogspot.com.es/2016/10/henry-jenkins-carlos-scolari.html>
- KINCHENLOE, J., MCLAREN, P. y STEINBERG, S. (2003): Prólogo preliminar. En Giroux, Henry. *Pedagogía y política de la esperanza* (pp. 12-16). Buenos Aires: Amorrortu.
- MARTOS, A. (2017): Lengua, Literatura, TIC y Nuevos contextos educativos. En Carreño, María, Martos García, Aitana y Palmer, Ítaca (2017). *Cartografía de la investigación en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 363-369). Granada: Universidad de Granada.
- MCLAREN, P. (1994): *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Rei Argentina.
- (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- PREMSKI, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, 9(5) [Traducción en *Cuadernos SEK 2.2.*] desde [https://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- PÚBLICO (2016): «El PP propone que los "memes" sean delito». *publico.es*. 7 de noviembre desde <http://www.publico.es/politica/memes-delito-libertad-expresion-pp.html>
- QUINTAS, A. (2012): *Al otro lado de la pantalla*. Madrid: S.M.
- REDACCIÓN (2018): «Así son las 6 generaciones diferentes a las que deben dirigir su oferta los asesores financieros». *AF El Asesor Financiero*. 13 de febrero desde <https://elasesorfinanciero.com/asi-las-6-generaciones-diferentes-las-deben-dirigir-oferta-los-asesores-financieros/>

- ROCA, E. (2018): «Hope to Nope, imágenes que impactan en nuestra visión del mundo». *El Diario Feminista*, 16 de abril desde <http://eldiariofeminista.info/2018/04/16/la-imagen-del-feminismo-la-union-libre-de-cada-vez-mas-voce-diversas/>
- SARABIA, D. (2017): «Nos cancelaron el Gaming Ladies porque no podían garantizar la seguridad de las asistentes». *eldiario.es*. 3 de julio desde https://www.eldiario.es/cultura/videojuegos/cancelaron-Gaming-Ladies-garantizar-asistentes_0_661084512.html
- SCOLARI, C. y APARICI, R. (2017): «Del multimedia a transmedia: Narrativa, gramáticas y participación» En Aparici, Roberto-García, David (coord.). *¿Sonríe, te están puntuando!. Narrativa digital interactiva en la era de Black Mirror* (pp. 81-96). Barcelona: Gedisa,
- SERNA, R. (2016): *Videojuegos y Educación Literaria. Narrativas transmedia en las constelaciones literarias*. TFM. Universitat d'Alacant.
- SHAFIROVA, L. y CASSANY, D. (2017): Aprendiendo idiomas en línea en el tiempo libre. *RESED*, 5, 49-62.
- TIAN ZHANG, L. y CASSANY, D. (2016): Fansubbing de l'espanyol al xinès: organització, rols i normes en l'escriptura col·laborativa». *BiD. Textos universitaris de biblioteconomía i documentació*. UBA/UOC, 37. Desde <http://bid.ub.edu/pdf/37/ca/tian.pdf>
- TORREGO, A. (2010): «Eskriibo en el Tuenti como pronunciioh» Apuntes sobre la ortografía en una red social». *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 41, 33-51.
- (2011): Algunas observaciones acerca del léxico en la red social Tuenti. *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 21 desde <https://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/tritonos-3-torrego.htm>
- (2018): *Cultura popular, espacios de afinidad e interacciones juveniles en las redes sociales: implicaciones para una educación mediática crítica*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/28642>
- TORREGO, A. y BUITRAGO, A. (2017): Hacia una implementación real y efectiva de la educación mediática en la ciudadanía. *EDMETIC. Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(2), 256-276.
- TORREGO, A. y GUTIÉRREZ, A. (2016): Ver y tuitear: reacciones de los jóvenes ante la representación mediática de la resistencia. *Comunicar*, 47, 9-17.
- VALERO, M. J. y CASSANY, D. (2016): Traducció per fans per a fans: organització i pràctiques en una comunitat hispana de *scanlation*». *BiD. Textos universitaris de biblioteconomía i documentació*. UBA/UOC, 37 desde <http://bid.ub.edu/pdf/37/ca/cassany.pdf>