

Siglos de Oro, *fanfic* y comunidades discursivas: prácticas prosumidoras en la enseñanza de literatura *

Golden Ages, Fanfic and Discursive Communities: Prosumer Practices in Teaching Literature

Século de Ouro, *fanfics* e comunidades discursivas: práticas prosumidoras no ensino de Literatura

Yazmín Mayela Carrizales Guerra ^a

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp45.softc>

Tecnológico de Monterrey, México

y_carrizales@tec.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2342-970X>

Recibido: 30 agosto 2025

Aceptado: 25 marzo 2026

Publicado: 15 julio 2026

Resumen:

Este estudio evalúa la eficacia de la ficción fan como herramienta pedagógica para la enseñanza de los clásicos del Siglo de Oro español en el ámbito universitario. La investigación explora la distancia entre la época de creación de las obras y su interpretación contemporánea mediante la comparación de dos cuerpos de textos producidos por un mismo grupo de estudiantes de letras hispánicas, escritos antes y después de diversas intervenciones didácticas sobre el teatro aurisecular. Con el fin de determinar el papel de la lectura comprensiva e interpretativa, se recurre a la valoración de expertos en didáctica de textos áureos y en creación de ficción transformativa. Los resultados preliminares indican una mejora significativa en la comprensión lectora y en la capacidad de construir lecturas críticas. En conclusión, este trabajo propone una metodología innovadora para la enseñanza de la literatura que resulta especialmente útil en la formación de futuros especialistas.

Palabras clave: comunidades discursivas, prácticas prosumidoras, enseñanza de la literatura, escritura creativa, lectura crítica.

Abstract:

This study evaluates the effectiveness of fanfiction as a pedagogical tool for teaching Spanish Golden Age classics at the university level. The research explores the gap between the original period of the works and their contemporary interpretation by comparing two corpora of texts produced by the same group of Hispanic Literature students, written before and after several didactic interventions focused on Golden Age theater. To determine the role of comprehensive and interpretive reading, the study relies on the assessment of experts in the didactics of classical texts and transformative fiction creation. Preliminary results indicate a significant improvement in reading comprehension and the ability to construct critical readings. In conclusion, this work proposes an innovative methodology for literature instruction that is especially useful in the training of future specialists.

Keywords: Discourse Communities, Prosumer Practices, Teaching Literature, Creative Writing, Critical Reading.

Resumo:

Este estudo avalia a eficácia da ficção de fãs como ferramenta pedagógica para o ensino dos clássicos do Século de Ouro espanhol no âmbito universitário. A pesquisa explora a distância entre a época de criação das obras e sua interpretação contemporânea por meio da comparação de dois conjuntos de textos produzidos pelo mesmo grupo de estudantes de Letras Hispânicas, escritos antes e depois de diversas intervenções didáticas sobre o teatro do Século de Ouro. Com o objetivo de determinar o papel da leitura compreensiva e interpretativa, recorre-se à avaliação de especialistas em didática de textos do Século de Ouro e na criação de ficção transformativa. Os resultados preliminares indicam uma melhora significativa na compreensão de leitura e na capacidade de construir leituras críticas. Em conclusão, este trabalho propõe uma metodologia inovadora para o ensino da literatura que se revela especialmente útil na formação de futuros especialistas.

Palavras-chave: comunidades discursivas, práticas prosumidoras, ensino de literatura, escrita criativa, leitura crítica.

La literacidad constituye un proceso intrínseco a la cultura, al tiempo que trasciende la simple decodificación textual. Según Arcila-Rojas (2020), la *lectura* y la *escritura* se conceptualizan como una “expresión dialéctica del conocimiento” (p. 90) que establece una relación simbiótica con la literatura. En este contexto, cualquier

Notas de autor

^a Autora de correspondencia. Correo electrónico: y_carrizales@tec.mx

aproximación que aísle la literacidad de las comunidades en las que se desarrolla obstaculiza la apropiación crítica de los textos.

Partiendo de esta premisa, el presente estudio investiga la posibilidad de potenciar la literacidad en una comunidad discursiva académica mediante la implementación de las prácticas propias del *fandom*. Esta investigación se fundamenta en el supuesto de que la escritura de *fanfiction* no solo promueve la adquisición de conceptos literarios patrimoniales, sino que también facilita la apropiación de conocimientos culturales y herramientas técnicas de la especialidad. En consecuencia, el objetivo principal fue fortalecer la literacidad académica a través de la validación de prácticas del *fandom* y la observación del proceso subjetivo de escritura.

Para alcanzar dicho propósito, el estudio empleó tres instrumentos de recolección de datos. Los resultados derivados de cada uno se detallan en sus secciones respectivas, lo cual proporciona la base necesaria para su posterior integración y análisis en el apartado de discusión.

Contextualización y marco teórico

En 2018, el Tecnológico de Monterrey replanteó tanto el currículo como la dinámica de aprendizaje y llamó a este nuevo modelo *Tec21*. Entre las características de esta propuesta pedagógica se encuentran el aprendizaje basado en retos y la formación de competencias. Bajo este modelo institucional, el curso de Literatura de los Siglos de Oro fue concebido como un espacio que fomentara el desarrollo de una comunidad de práctica (Cassany, 2008) que consolide “rutinas comunicativas y un repertorio propio de géneros discursivos” (p. 11). Este curso no solo busca informar sobre la historia de la literatura, sino también aproximar los clásicos a la nueva generación de estudiantes de letras y dotarlos de herramientas para la crítica, la producción y la reproducción de los textos patrimoniales.

El reto principal de este curso es la adaptación de una obra de los Siglos de Oro a algún medio dramático, por ejemplo, la lectura de *atril* o el *kamishibai*. El curso tiene como objetivo desarrollar las competencias de producción escrita, emprendimiento cultural y comunicación como base teórica para el trabajo de transformación de una obra. Bajo la premisa de que los estudiantes deben no solo consumir el patrimonio cultural, sino también generar contenidos originales a partir de este, se optó por estructurar el curso como un espacio de prácticas prosumidoras.

Las prácticas prosumidoras surgen del concepto de *prosumidor*, acuñado por Toffler en 1981, que se refiere al individuo que consume y, al mismo tiempo, produce contenido. Aunque la idea tiene una trayectoria consolidada, ha ganado gran relevancia con el auge de las redes sociales. Lang *et al.* (2021) describen al prosumidor de la siguiente manera: “Individuos que consumen y producen valor, ya sea para consumo propio o para consumo de otros, y pueden recibir incentivos implícitos o explícitos de las organizaciones involucradas en el intercambio” (p. 178).

El término *fandom* (acrónimo de *fan* y *kingdom*) define, desde una perspectiva sociológica, el fenómeno social derivado de las industrias culturales (Horkheimer y Adorno, 1998) y es, por su naturaleza, un espacio prosumidor. Si bien bajo el paradigma clásico de las industrias culturales el consumo se percibe como una fuerza totalitaria de comercialización que atomiza la diversión, el *fandom* propone una resocialización; esto es, la reorientación del vínculo comunitario hacia un objeto de consumo. En este sentido, DiPiazza (2017) lo define como una comunidad unida por la afición a un artefacto cultural específico. En consecuencia, el estudio de la cultura de masas ha transitado hacia un modelo de cultura participativa, en el que los sujetos intervienen activamente en la creación, el intercambio y el consumo de contenido (Jenkins, 2014).

Según Abercrombie y Longhurst (2014), un modelo fundamental para comprender las dinámicas del *fandom* es el continuo entre consumidores y productores. Los autores proponen un espectro de apropiación que se extiende desde el consumidor desapegado, cuyos gustos están poco sistematizados y supeditados a las pulsiones del mercado, hasta el pequeño productor. Este último manifiesta un alto compromiso con las

actividades culturales y demuestra, a su vez, una notable especialización en el uso de los medios masivos, así como un interés técnico por la literatura específica y los factores económicos de la producción mediática. En el centro de este espectro, se sitúa el prosumidor del *fandom*, que se caracteriza por un apego desinteresado, una exploración técnica experimental y un intercambio de signos culturales ajeno a la participación económica.

En este espacio, confluyen los elementos de apropiación cultural (Hall, 2004), democratización (Fiske, 1987) y dominación cultural (Jenkins, 2014). Algunas prácticas generales de la cultura coinciden con esta descripción del individuo prosumidor, pero asumen que los incentivos son de carácter comunitario. Varias investigaciones proponen el estudio de estas prácticas discursivas como parte de la *economía del regalo*: un sistema de intercambio en el que bienes y servicios se transfieren sin un acuerdo explícito o un pago inmediato e insisten en que los beneficios son de carácter comunal, a saber, crean lazos y capital sociales (Borda, 2015; Debenedetti *et al.*, 2014; Reid, 2024), reproducen las prácticas sociales (Belk, 2010; Vaughan, 2019) y trabajan desde una perspectiva de la abundancia (Petrilli, 2022; Lewis, 2024). Las prácticas prosumidoras dentro del espacio del *fandom* son diversas. Muchos estudios se enfocan en las prácticas multimedia (Agirre Larizgoitia *et al.*, 2020; Álvarez Gandolfi, 2015; Caro Castaño *et al.*, 2024; entre otros); sin embargo, el presente trabajo se centrará exclusivamente en la ficción fan.

Es necesario señalar que no es la primera vez que esta comunidad discursiva se cruza con la literatura clásica. Kahane (2016), por ejemplo, explora el concepto de *historicidad del canon* y su relación con la antigua Grecia; Middleton (2016) analiza el texto en la antigua Roma y el papel de la comercialización en los tiempos actuales, y Basu (2016) indaga las posibilidades del *fandom* de Virgilio en el Renacimiento y el papel que la sexualidad juega en las producciones de ese tiempo.

Asimismo, el *fandom* se ha implementado como herramienta pedagógica en áreas como la historia del cine (Wright, 2021), los estudios de género (Wu, 2023) y la enseñanza de la literatura (Romero, 2021). En el contexto latinoamericano, se identifican casos significativos tanto en la lengua española (Torrego-González *et al.*, 2021; González Pineda, 2023) como en la portuguesa (Gauto de Sousa Sovernigo, 2021; Araújo, 2022). Sin pretensiones de exhaustividad, esta relación evidencia que los estudios sobre *fandom* constituyen un recurso valioso para la innovación pedagógica.

La escritura de *fanfiction* se asume, por tanto, como un proceso de lectura activo y crítico (Adler y van Doren, 1972; Colomer, 1996) que integra la hermenéutica afectiva (Wilson, 2016). Este enfoque, al situar la emoción en el centro del análisis, complementa la comprensión ficcional y favorece una apropiación crítica del capital cultural (Hall, 2004). En el marco de esta investigación, la *literacidad* se define como el “conjunto delimitado de habilidades cognitivas, que sirven de soporte para la actividad de lectura y escritura” (Riquelme Arredondo y Quintero Corzo, 2017, p. 95). Dicha conceptualización permite evaluar la adquisición de competencias técnicas que, si bien se originan en procesos cognitivos individuales, encuentran su ejecución y sentido dentro del entorno sociocultural del *fandom*.

Metodología

La intervención didáctica consistió en sustituir el ensayo académico y el comentario de texto tradicional por la creación de dos obras de *fanfiction* basadas en la transformación de cinco piezas teatrales de Lope de Vega. Esta estrategia, al ser percibida como una propuesta novedosa y menos rígida, tuvo como propósito incrementar el compromiso del alumnado. Para el desarrollo del estudio, se obtuvo el consentimiento informado de dieciséis estudiantes mayores de 18 años, pertenecientes a la Licenciatura en Letras Hispánicas del Tecnológico de Monterrey. Sus producciones textuales integraron un corpus anonimizado, cuyo análisis permitió explorar la apropiación de las prácticas discursivas literarias y del capital cultural en cuestión.

La recolección de los datos se realizó en las sesiones 8 y 24 del curso. Durante el periodo central de la asignatura (de la sesión 9 a la 23), los participantes profundizaron en la teoría literaria, el contexto del

Barroco y el fenómeno del *fandom*. Cada estudiante elaboró dos relatos de al menos quinientas palabras, los cuales fueron publicados de forma anónima en la plataforma Archive of Our Own (AO3-Un Archivo Propio). Asimismo, se aplicaron dos cuestionarios para documentar la experiencia de aprendizaje en distintos momentos del proceso.

Una vez concluida la intervención, el corpus anonimizado fue revisado por dos evaluadores externos provenientes de distintas comunidades discursivas: un perfil del ámbito académico y un integrante activo del *fandom*.

- Perspectiva del *fandom*: la persona evaluadora realizó un etiquetado (*tagging*) de cada relato, replicando la práctica metatextual de las comunidades en línea. Este ejercicio permitió verificar el grado de integración de los estudiantes en la comunidad discursiva.
- Perspectiva académica: una persona experta valoró los textos mediante una escala (1 a 5) basada en tres dimensiones: el rescate temático de la obra de Lope de Vega, la solidez de la composición narrativa y el manejo del registro literario. El contraste entre los resultados de la primera y la segunda entrega se empleó como indicador del desarrollo de competencias y de la asimilación de los contenidos curriculares.

Finalmente, se examinó la autopercepción del alumnado mediante las respuestas de los cuestionarios aplicados. El análisis se centró en tres dimensiones clave: la integración de la inteligencia artificial en el proceso creativo, el nivel de comprensión de las obras clásicas y las principales dificultades y hallazgos identificados durante la práctica. La comparación entre las respuestas de ambas entregas tuvo como propósito identificar indicadores de la evolución en la apropiación del discurso literario.

Comunidad *fandomera*

La ficción fan —o *fanfiction*— constituye una práctica arraigada en la lectura crítica y la reapropiación de productos culturales. Aunque no existe un consenso académico sobre su origen cronológico preciso, obras como *La divina comedia* (c. 1307-1321) de Dante Alighieri, *El Quijote apócrifo* (1614) de Alonso Fernández de Avellaneda, *El paraíso perdido* (1667) de John Milton y *Shamela* (1741) de Henry Fielding suelen citarse como manifestaciones tempranas de este fenómeno.

Estos ejemplos expanden, critican y re trabajan textos anteriores para continuar intertextualmente (Genette, 1989) con las narrativas de terceros, lo que los sitúa como manifestaciones tempranas de *literatura menor*. Según Deleuze y Guattari, esta no se define como la literatura de un idioma menor, sino como aquella que una minoría produce dentro de una lengua mayor (1990, p. 28; Haynes, 2021). Otra categoría teórica aplicable es la de *literatura arcántica*, concepto propuesto por Derecho (2006) a partir de la noción de *archivo* de Derrida (1996), quien lo entiende como la colección y expansión de ideas consideradas dignas de ser preservadas.

Es importante considerar que, entre los estudios sajones, existe el concepto de *poacher literature* o *furtivismo textual* (Jenkins, 2014). Bajo esta premisa, los lectores fragmentan y reensamblan los textos según sus propias necesidades y experiencias sociales, sin negar el valor del significado autoral ni las estrategias interpretativas académicas. Para Jenkins (2014), estos procesos transformativos son inherentemente intertextuales y críticos, pues validan lecturas múltiples y, en ocasiones, contradictorias. Esta dinámica se apoya en la *hermenéutica afectiva* (Wilson, 2016), que sitúa el afecto como complemento de la comprensión ficcional, y en la *democracia semiótica* (Fiske, 1987), entendida como la participación activa del público en la construcción de símbolos culturales. Por lo tanto, al analizar la *fanfiction*, se integran estas tres dimensiones bajo el marco de lo que esta investigación denomina *literatura transformativa*.

El ciclo prosumidor de la *fanfiction* es claro: las obras literarias son artefactos culturales sometidos a las relaciones de poder descritas por Foucault (1999). Estas logran su validación a través de la intertextualidad, la cual conecta piezas de capital cultural bajo diferentes poderes institucionales. La respuesta a esta validación ocurre inicialmente desde una hermenéutica afectiva que reproduce las prácticas discursivas vigentes. Posteriormente, la reacción ante dicha reproducción genera una respuesta crítica que transforma estos textos en un capital cultural con potencial de originalidad. Cada paso de este ciclo funciona como una criba arcónica, pues discrimina los textos destinados a formar parte del archivo de aquellos que no ameritan ser recordados. Este proceso permite que los textos y las prácticas aceptadas estén disponibles para la cultura literaria; por esta razón, la *fanfiction* se define como literatura transformativa.



FIGURA 1.
Representación del ciclo prosumidor
Fuente: elaboración propia.

La ficción fan forma parte de esta literatura y se deriva de una pulsión arcónica comunitaria orientada hacia productos de consumo masivo: libros, programas de televisión, películas, música y celebridades. Tales textos alimentan a la comunidad fan, la cual, a través de la economía del regalo, produce nuevos artefactos culturales que pueden o no ser absorbidos por el mercado de consumo (como ocurrió con el caso de *Cincuenta sombras de Grey*). DiPiazza (2017) considera que el advenimiento de grandes *fandoms*, como el de la serie *Harry Potter*, ha favorecido esta expansión. Por su lado, Greco y Vassallo de Lopes (2020) asumen esta práctica como un proceso de adaptación, mientras que Stein y Busse (2009) destacan la relevancia de los intertextos y los contextos en la creación literaria. Bajo esta perspectiva, la literatura transformativa se constituye como una comunidad discursiva de prácticas culturales con límites bien definidos.

Una de las prácticas culturales fundamentales dentro del *fandom* es el etiquetado. Los archivos digitales, como Wattpad o Archive of Our Own (AO3-Un Archivo Propio), emplean una arquitectura de la

información basada en etiquetas que, de acuerdo con Pérez-Montoro (2010), funciona como un sistema de representación concreta para una clasificación abstracta, proceso que genera los denominados *metadatos*. En el diseño de estos modelos, es habitual la creación de vocabularios controlados. Aunque cada etiqueta opera como un elemento individual, la presencia de sinónimos, cuasisinónimos o errores ortográficos es frecuente; por ello, las etiquetas se organizan en categorías superiores, de forma análoga a los hiperónimos semánticos (por ejemplo, el hiperónimo *personal eclesiástico* agruparía términos como *fray*, *monje* u *obispo*). Dependiendo de los objetivos del proyecto, esta estructura puede formar parte de la arquitectura de la información definida *a priori* o constituir un área emergente que demande vigilancia constante.

En el AO3, un grupo de voluntarios —denominados *organizadorxs de etiquetas* (*tag wranglers*)— se encarga de curar y actualizar el vocabulario controlado. La plataforma exige cuatro categorías de etiquetado obligatorio: *rating*, que indica el público objetivo; *fandom*, que señala la obra fuente; *relaciones*, que consigna los personajes principales; e *idioma*. Asimismo, el sistema habilita un campo de etiquetado adicional (*freeforms*) que permite ingresar información fuera del vocabulario controlado. La labor de este equipo es fundamental, ya que la comunidad utiliza las etiquetas de manera cultural: una *folksonomía* (Chaney y Liebler, 2007) o *folksonomía curada* (Silberstein-Bamford, 2024). Esta práctica responde a un fin pragmático de cortesía, con la intención de anunciar o advertir los tropos contenidos en las obras, entendidos como los “temas o recursos literarios comunes” (DiPiazza, 2017, p. 30). Dicha información no controlada permite al lector gestionar su propia experiencia de búsqueda, a diferencia de las recomendaciones algorítmicas (de Aguilera *et al.*, 2018). En consonancia con las buenas prácticas del Dublin Core (Hillman, 2005), este etiquetado adicional suele cubrir cinco categorías: postura ante el canon, formato de la obra, tono de la historia, relaciones secundarias y tema del relato.

Para validar que los textos entregados por los estudiantes fueran efectivamente *fanfics*, se solicitó a un integrante de la comunidad fandomera que etiquetara los relatos alojados en la cuenta Saecula Aurea de AO3. La persona encargada asignó un total de 107 etiquetas, las cuales fueron clasificadas posteriormente según las categorías de buenas prácticas mencionadas. La tabla 1 sistematiza los resultados de este proceso.

TABLA 1.
Clasificación de las etiquetas asignadas por la persona que pertenece a la comunidad fandomera

Clasificación	Etiquetas
Canon	34
Relación	32
Tema	23
Formato	14
Tono	4

Nota. Este cuadro representa un resumen de las etiquetas asignadas. El conteo y la clasificación de estas pueden consultarse en anexos.

Fuente: elaboración propia.

A primera vista, los resultados de la tabla 1 apuntan a una creación exitosa de *fanfics*. Las etiquetas más utilizadas fueron aquellas que describen las relaciones con el canon y los vínculos entre los personajes. Independientemente de la familiaridad del evaluador con la obra de Lope de Vega, la clasificación identificó la naturaleza de los textos mediante el uso de frases folksonómicas como *friends to lovers* y *frenemies*. Estas expresiones no operan como simples descriptores neutros, sino como códigos culturales propios de la comunidad fandomera que definen dinámicas de relación y expectativas narrativas. Al integrar estas frases

con etiquetas de tono (*hurt no comfort, fluff y hurt*), el proceso de validación externa confirma que los relatos de los estudiantes se insertan orgánicamente en la praxis de la literatura transformativa.

Comunidad académica

La enseñanza de la literatura, también llamada *educación literaria*, ha sufrido múltiples transformaciones desde el siglo XIX, como lo explica Colomer (1996). Esta didáctica fluctúa entre los aspectos formales de la lengua, los componentes sociológicos que le dan sentido y la necesidad de desarrollar una competencia literaria en los estudiantes para que comprendan la información presentada. En este escenario, la labor del docente de literatura, particularmente en los niveles avanzados, transita entre las funciones de intermediario, difusor o comentarista del patrimonio literario. Estas características constituyen el núcleo de la práctica docente actual.

La orientación de esta enseñanza puede categorizarse desde distintos ángulos: como una colección de referentes necesarios para construir el discurso literario (Mendoza Fillola, 2002), como una sistematización de las características puntuales de la lengua (Orozco López y Pérez Amezcua, 2021) o, incluso, como una vía para la crítica del patrimonio cultural. Este enfoque manifiesta una orientación formativa centrada en la producción de lectores competentes (Mendoza Fillola, 2002; Orozco López y Pérez Amezcua, 2021), priorizando la recepción analítica por encima de la enseñanza de la literatura con fines de producción creativa.

Mendoza Fillola (2002), por ejemplo, señala que los docentes de niveles secundarios enfrentan incertidumbres sobre su función, la cual suele dividirse en tres papeles relevantes: intermediario, difusor o comentarista del patrimonio literario. No obstante, la investigación sobre didáctica de la literatura en grados superiores es sensiblemente escasa en comparación con los abundantes estudios en etapas formativas iniciales. Ballester e Ibarra (2009) explican que, en la triada clásica conformada por autor, obra y lector, se privilegiaron tradicionalmente los dos primeros componentes; sin embargo, a partir de la década de los setenta, el lector asumió un papel protagónico. En la actualidad, autores como Garayalde (2023) y Santos Rovira (2023) cuestionan la sacralización de la cultura y la repetición desde una perspectiva historicista, mientras que Bombini (2020) y Gerbaudo (2021) proponen una enseñanza multimodal.

La enseñanza de la literatura en el nivel de formación profesional carece de referentes consolidados y se enfrenta a un panorama de disparidad en las competencias de formación previa. Bajo estas circunstancias, aunque la intervención didáctica propuesta cuenta con escasos modelos teóricos, los resultados demuestran que es capaz de rescatar los elementos distintivos del teatro barroco, facilitar la escritura creativa y fomentar la adquisición del lenguaje propio de los textos narrativos. Estas tres categorías se fundamentan en los códigos descritos por Barthes (2002) para la construcción del sentido literario. Dicha elección permite, simultáneamente, abordar el estudio literario desde las perspectivas estructuralista y posestructuralista.

El discurso académico literario descansa, en gran medida, en la identificación de referentes de apreciación estética y cultural (Mendoza Fillola, 2002), elementos que resultan indispensables para la competencia de emprendimiento cultural. En el caso de Lope de Vega, el corpus seleccionado para el trabajo incluyó las obras *El castigo sin venganza*, *El labrador venturoso*, *El perro del hortelano*, *La dama boba* y *La noche de San Juan*. Según la categorización de Bances Candamo (Arellano, 1998b), estas piezas son amatorias; las tres primeras se consideran de fábrica y el resto de capa y espada. Al igual que otras obras del Fénix, estos textos versan sobre figuras arquetípicas (Arellano, 1998a; Couderc, 2006; Gavela García, 2022) y exploran temas como el honor y el engaño (Arellano, 1998a; Hernández Valcárcel, 1988; Lobato, 2011), lo que muestra un moderado apego a los géneros de su tiempo (Arellano, 2023; Gentilli, 2022; Gavela García, 2022). Por todo ello, este corpus constituye un terreno fértil para la intervención intertextual.

En el marco de la enseñanza multimodal, este curso adopta la perspectiva de Kress (2014), para quien los modos son diversos recursos culturales delimitados por las prácticas sociales. Así, la actividad final consiste

en la representación de un texto en diferentes medios, lo cual constituye un acto multimodal en sí mismo. Dado que la semiótica teatral, según Ubersfeld (1989), implica la creación del texto en tres dimensiones (texto, interpretación y recepción), Trapero Llobera (1984) enfatiza la estrecha relación entre la lingüística y la semiótica para la generación de significado. Ya sea mediante una lectura en atril o un *kamishibai*, quien adapta la obra debe tomar decisiones modales, durante la creación del personaje, que trasciendan el texto escrito. Esta práctica permite alcanzar una interpretación en cuatro dimensiones: emocional, física, discursiva y contextual (Lavender, 2020). Al procesar las obras de Lope de Vega bajo este esquema, el estudiante de literatura debe movilizar distintos modos para plasmar y coconstruir significados con un público específico en mente.

La persona evaluadora consideró tres variables: rescate patrimonial, escritura creativa y códigos semánticos. En la primera de ellas, denominada *rescate patrimonial*, se analizan los códigos culturales (Barthes, 2002) y su aplicación en los textos creados por el alumnado. Debido a la configuración del ejercicio, se pronosticó que la primera entrega obtendría una valoración baja, dado que los estudiantes contaban apenas con una lectura superficial de las obras. No obstante, la calificación promedio fue de 2,61, lo cual se sitúa ligeramente por encima del punto medio de la escala. Este rendimiento no mostró una mejora significativa en la segunda entrega, que alcanzó un 2,65. En consecuencia, los datos sugieren que la intervención en esta categoría específica no representa, en primera instancia, una ayuda determinante para el aprendizaje.

Bajo la etiqueta de *escritura creativa*, se evalúa el manejo de los códigos proairéticos en la construcción de las acciones del relato, así como de los simbólicos, para verificar las tensiones en la reelaboración de la obra. Esta sección atiende a la competencia de comunicación, dado que la escritura de *fanfics* implica procesos de transtextualidad (Genette, 1989), específicamente mediante operaciones de transestilización y transposición. Como género textual, la ficción fan se inscribe en las nuevas categorías discutidas por Acăr (2019), las cuales dependen de la inmediatez y la globalización total. En consecuencia, esta práctica acude a todas las fuentes intertextuales a su disposición para la creación de nuevos significados. En la primera entrega, los textos analizados obtuvieron una calificación promedio de 2,47, de modo que se sitúan ligeramente por debajo de las expectativas iniciales. En esta etapa, la introspección prevaleció sobre el código proairético, lo que resultó en relatos de progresión lineal sin una complejidad estructural significativa. Por su parte, el manejo simbólico mostró un desempeño superior, aunque todavía conservador. No obstante, en la segunda entrega se registró una mejora del 9,9 %, lo que alcanzó un promedio de 2,97. Este incremento sugiere una apropiación adecuada de las interacciones entre personajes y de las estructuras narrativas, así como una experimentación más audaz con los diversos tipos de transtextualidad.

Por último, se evalúa el uso eficaz de los códigos semánticos, elementos que Colomer (1991) define como aspectos específicos del texto literario y que el curso desarrolla bajo la competencia de producción escrita. Bajo esta perspectiva, se califica la capacidad de creación, la cual incluye tanto la corrección ortográfica como el cuidado de la forma material de la escritura, manifestado en el manejo de diversos registros, la adecuación de la enunciación y el empleo de figuras retóricas como la metáfora y la metonimia. Los *fanfics* revisados en la primera entrega obtuvieron una calificación de 2,79, que los sitúa por encima del promedio tanto en las composiciones en prosa como en verso. Por su parte, la segunda entrega registró una mejora del 6,6 %, a saber, alcanzó un 3,12. Este resultado sugiere una adquisición del registro literario en proceso; no obstante, dicha observación requiere de una investigación más profunda para confirmar su consolidación.

La tabla 2 sintetiza los resultados obtenidos durante la investigación, detallando las calificaciones promedio asignadas por la persona experta en cada una de las variables evaluadas. Los datos permiten observar la evolución del desempeño del alumnado entre la primera y la segunda entrega, así como el porcentaje de mejora alcanzado en cada categoría.

TABLA 2.
Promedio de calificaciones asignadas por la persona experta

Categoría	Primera entrega	Segunda entrega
Rescate patrimonial	2,61	2,65
Escritura creativa	2,47	2,97
Redacción literaria	2,79	3,12

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, la intervención didáctica se propuso rescatar elementos del teatro barroco, fomentar la escritura creativa y facilitar la adquisición de un lenguaje narrativo propio dentro de las convenciones de la comunidad discursiva literaria. La selección de las piezas de Lope de Vega resultó idónea debido a diversos factores: la claridad de los moldes de sus personajes; la comprensibilidad de sus temas centrales, que admiten múltiples variaciones; y su adscripción al Arte Nuevo, cuya estructura permite interpretaciones posmodernas que actúan como detonante para la creación transformativa.

Los resultados de la intervención, desde una perspectiva didáctica, evidencian una mejora en los procesos de escritura que sugiere que el alumnado asimiló las dinámicas relacionales entre los personajes y exploró con solvencia las herramientas de la transtextualidad. Si bien la adquisición del registro literario muestra un progreso alentador, los datos indican que la intervención no alcanzó el mismo impacto en el manejo de los códigos culturales. Estos últimos constituyen un componente contextual e histórico imprescindible para el especialista en Letras; por consiguiente, el estancamiento observado en esta variable subraya la necesidad de fortalecer los mecanismos de mediación que vinculan la creación contemporánea con el horizonte cultural del Barroco.

Experiencia subjetiva de escritura

En el contexto norteamericano, según Arbona Abascal (2020), la escritura creativa se ha desarrollado desde mediados del siglo XIX como parte de un proceso de renovación de la enseñanza literaria; por el contrario, en el entorno latinoamericano todavía se considera una disciplina emergente. En el último lustro, tres grandes tendencias han dominado el estudio del proceso de escritura creativa: la autoexpresión (Peraza Rodríguez, 2020; Atorresi y Eisner, 2021; De Carvalho y Skipper, 2022; Creely, 2025), los géneros discursivos digitales (Godoy, 2023; Bartolomé Porcar, 2024) y la percepción de la autoeficacia (Concha *et al.*, 2022; Bernardo Jiménez y Alcántara Mora, 2024). Es preciso señalar que estas investigaciones se centran en estudiantes de grados formativos, correspondientes a la educación primaria y secundaria. Montilla Narváez (2020) sintetiza este debate mediante la metáfora de “un territorio en disputa entre el lenguaje, el pensamiento, la sociedad y la cultura” (p. 88).

Esta intervención reconoce, en consonancia con Nicolau y Llanes-Barbuzano (2019), que la escritura creativa constituye “una actividad intelectual muy exigente y compleja” (p. 55), que suele desencadenar diversas ansiedades durante el proceso creador. Por esta razón, se otorgó una relevancia central a la experiencia subjetiva del proceso de escritura. Con este propósito, tras la entrega de cada texto, se solicitó a los dieciséis participantes completar un cuestionario de seis preguntas, diseñadas para recabar sus percepciones y reflexiones sobre el proceso de escritura desarrollado.

El primer aspecto analizado en el estudio fue el empleo de la inteligencia artificial (IA) por parte de los participantes, con el objetivo de sondear las herramientas tecnológicas utilizadas durante la producción escrita. Los resultados revelaron un incremento en su uso entre la primera y la segunda entrega, el cual ascendió

del 18,75 % al 25 %. Este aumento sugiere una integración progresiva, aunque todavía incipiente, de estas herramientas en el flujo de trabajo de los estudiantes. Los datos permiten identificar, además, las etapas específicas de redacción en las que se aplicó la IA: quienes recurrieron a ella lo hicieron de manera constante en la fase de planeación (un 12,5 % en ambas entregas) y, de forma notable, en la fase de corrección, en la cual su frecuencia se duplicó del 6,25 % al 12,5 %. Este crecimiento, orientado a la revisión del producto final, resulta significativo, pues indica un interés creciente por refinar y perfeccionar la calidad del texto.

Los resultados sobre la eficacia percibida de la actividad fueron predominantemente positivos. En la primera etapa, el 81,25 % de los participantes consideró que la escritura de *fanfiction* contribuyó a la apreciación del proceso de escritura. Aunque este porcentaje descendió ligeramente al 75 % en la segunda entrega, los datos indican que este enfoque didáctico fortalece la autoeficacia percibida del estudiantado en términos globales. Por su parte, el sector que expresó dudas sobre la efectividad de la práctica aumentó del 12,5 % al 18,75 %. Es plausible que este incremento en la indecisión responda a una comprensión más profunda de la teoría y de los contextos de producción literaria. Estos resultados sugerirían que, al contar con mayores recursos analíticos, se agudizó también la capacidad autocrítica. Finalmente, el porcentaje de participantes que no percibió la actividad como eficaz se mantuvo estable en un 6,25 %, lo que subraya que esta práctica no es universalmente efectiva y que la diversidad de estilos de aprendizaje requiere de intervenciones didácticas diferenciadas.

Al abordar si la escritura de *fanfiction* facilitó la comprensión, los resultados mostraron variaciones entre ambas entregas. Inicialmente, el 56,25 % de los participantes consideró beneficiosa la actividad; no obstante, en la segunda entrega este porcentaje descendió al 43 %. La aparición de respuestas negativas en la etapa final (12,5 %) sugiere que la repetición del ejercicio no garantiza un incremento en el entendimiento de la obra. Por lo tanto, se infiere que la eficacia de esta herramienta es limitada y variable. El 43,75 % restante se mostró indeciso en ambas fases, lo que indica que para un grupo significativo el beneficio no fue evidente. En conclusión, si bien la actividad funciona como detonante para conectar con el texto, resulta insuficiente por sí sola para profundizar en su análisis.

Para analizar las dificultades en el proceso de escritura, los participantes seleccionaron tres de doce enunciados vinculados a las categorías evaluadas: escritura creativa, redacción literaria y rescate patrimonial. Asimismo, se incluyó la categoría compromiso para abordar las tendencias actuales de la disciplina: la autoexpresión, los géneros discursivos digitales y la autopercepción de la capacidad de escritura. La frecuencia de estas selecciones se detalla en la tabla 3.

TABLA 3.
Respuestas a la pregunta “¿Cuál fue la parte más difícil de esta actividad?”

Categoría	Enunciado	Primera entrega	Segunda entrega
Compromiso	Obviar mi desdén por los <i>fanfics</i>	0	0
	Olvidar que estaba escribiendo para publicar	3	1
	Reflexionar sobre la relación que tiene la historia con mi vida	2	1
Escritura creativa	Atender las convenciones literarias	0	5
	Encontrar avenidas para experimentar	0	7
	Usar las herramientas del lenguaje correctas para el efecto que quería lograr	7	7
Redacción literaria	Escribir de manera clara y creativa	7	5
	Respetar las comunidades marginales que represento en el texto	0	5
	Tratar de copiar el estilo del autor	4	2
Rescate patrimonial	Aatreverme a intervenir un clásico	4	3
	Encontrar cómo simpatizar con los personajes	0	3
	Entender la escena bien antes de intervenir	2	2

Fuente: elaboración propia.

En las categorías de rescate patrimonial y redacción literaria, se observó una frecuencia de selección similar entre ambas entregas, lo que indica un cuidado constante en estos aspectos. Específicamente, en la primera categoría, el interés se centró en la comprensión de los personajes; por su parte, en la segunda, el enfoque se desplazó hacia la representación de comunidades marginales.

En la categoría de escritura creativa se observó un cambio significativo. Durante la primera entrega, los participantes no mostraron preocupación por la intertextualidad ni por las convenciones literarias, lo que sugiere una aproximación intuitiva o personal a la escritura. No obstante, en la segunda entrega, el interés por estos elementos se manifestó de manera notoria. Este cambio apunta a una mayor apropiación de las herramientas conceptuales del curso por parte del estudiantado.

Finalmente, en el rubro de compromiso, la selección de consideraciones personales se redujo a la mitad en la segunda entrega. Este descenso sugiere una evolución en la percepción de la escritura, la cual transita de un quehacer individual hacia un proceso más profesionalizado.

Esta área requiere una investigación más profunda, pues los resultados sugieren diversas inferencias clave. En primer lugar, la naturaleza del género literario no parece influir en el proceso subjetivo de escritura. En segundo lugar, la reducción en la autopercepción podría indicar una mayor seguridad derivada de la expansión del repertorio de herramientas conceptuales. Finalmente, la disminución en la ansiedad de autoexpresión podría señalar la consolidación de la escritura como un proceso creativo y planificado.

Discusión

La intervención se propuso determinar la eficacia de la ficción fan como herramienta pedagógica para la enseñanza de los clásicos del Siglo de Oro en el ámbito universitario. Los hallazgos permiten reflexionar sobre diversas avenidas; en principio, el contraste entre dos comunidades de discurso destaca la diferencia fundamental en sus criterios de validación y prácticas subyacentes. La contraposición entre la criba arcóntica y la evaluación de las prácticas académicas ejemplifica dos medios distintos de generación textual. El trabajo de reproducción y transformación cultural ocurre tanto en el análisis formal como en las prácticas de hermenéutica afectiva. Aunque poseen códigos y metodologías divergentes, ambas comunidades actúan como agentes democratizadores del patrimonio. La traducción del contexto literario al entorno del *fandom* evidencia que el conocimiento no está reservado para las élites. La lectura crítica y la reinterpretación intertextual dinamizan el capital cultural y transforman a los consumidores pasivos en individuos prosumidores.

La escritura creativa resulta exitosa como medio de apropiación de conceptos especializados, tales como la aplicación de la intertextualidad en el consumo y producción de textos y el desarrollo de la propia voz narrativa. Aunque la investigación sugiere que la escritura de *fanfics* facilita la asimilación de conceptos literarios complejos que encuentran eco en la folksonomía del *fandom* mediante etiquetas de relación y tono, los resultados indican que la preocupación principal reside en la forma más que en el contenido. Si bien las prácticas de esta comunidad discursiva encuentran su equivalencia en los arquetipos de personajes de los Siglos de Oro y el estudiantado captó las convenciones y matices genéricos de la ficción fan, el manejo de los personajes refuerza que la emoción y la subjetividad operan como los principales puntos de anclaje para el alumnado.

Este anclaje evidencia una desconexión entre la forma y el contenido. A pesar del avance en los procesos de escritura, la intervención no alcanzó el mismo éxito en la adquisición de los códigos culturales del teatro barroco. La elevada percepción de eficacia respecto al proceso de escritura (81,25 %) es consistente con la mejora en la redacción literaria y el manejo de la intertextualidad. No obstante, el descenso en la percepción de la comprensión del texto (del 56,25 % al 43 %) se correlaciona con la dificultad para apropiarse de dichos códigos culturales. En consecuencia, la intervención demuestra un éxito parcial en la enseñanza literaria. Estos resultados indican que, si bien la escritura de *fanfics* aproxima al estudiante a la obra, resulta imperativo complementar y reforzar la adquisición de los elementos patrimoniales mediante estrategias adicionales.

En suma, incluso con estas limitaciones, la ficción fan funciona como una puerta de entrada a la literatura patrimonial. La escritura creativa promueve el conocimiento de la obra, el manejo de personajes y el análisis de tramas y actúa como un primer paso necesario antes de profundizar en los aspectos teóricos e historicistas requeridos en la formación de un profesional en Letras Hispánicas. Este ejercicio evidencia que el compromiso del lector es una pieza clave tanto para la lectura profunda como para la renovación de los signos culturales.

Conclusión

El *fandom* constituye un fenómeno social que promueve la resocialización y la creación de comunidades en torno a un artefacto cultural. Bajo el modelo prosumidor, el autor participa en un intercambio simbólico que resiste el consumo acrítico para reinterpretar la cultura. Al asumir este tipo de textos como una literatura transformativa, vinculada tanto a la literatura menor como a la arcóntica, se revalora la intertextualidad de una actividad marginal que trasciende el simple entretenimiento.

Como práctica literaria, destaca que el ciclo prosumidor, impulsado por la hermenéutica afectiva, revitaliza diversas prácticas culturales. El hecho de que la ficción fan se produzca, comparta y comente en entornos digitales permite que el etiquetado, como estrategia de curación basada en metadatos, abra nuevas vías para el

estudio de formas literarias emergentes. No obstante, queda pendiente profundizar en el análisis de los géneros discursivos digitales, las comunidades lectoras en línea y el papel de la economía del regalo en la difusión de intercambios semiótico-culturales inéditos.

Enseñar literatura constituye una labor compleja. Desde el siglo XIX, esta disciplina ha transitado de la memorización de aspectos formales y prescriptivistas hacia un enfoque sociológico y cultural, orientado a la formación de lectores competentes y capaces de ejercer una escritura eficaz. Esta evolución ha sido posible gracias a que el lector, como integrante de la tríada de interpretación, ha asumido un papel central frente a la obra como objeto lingüístico y al autor como figura histórica. No obstante, en la actualidad coexisten los enfoques historicistas y patrimoniales con propuestas modernas y multimodales.

En cuanto a la experiencia subjetiva de la escritura como proceso creador, el uso de la ficción fan impacta positivamente en la percepción de autoeficacia del estudiantado y fomenta la apropiación de prácticas literarias como la intertextualidad. Si bien este método no garantiza por sí mismo una comprensión profunda de la obra, establece un vínculo con el texto que facilita la consolidación del entendimiento de los códigos culturales complejos. Asimismo, los resultados indican que los alumnos desarrollaron una conciencia de la escritura como un proceso profesionalizado, el cual se distancia de la mera autoexpresión conforme se incorporan herramientas conceptuales y técnicas.

Aunque esta investigación presenta limitaciones en cuanto al tamaño de la muestra y el alcance de los resultados, constituye una exploración inicial que permite identificar nuevas rutas para la enseñanza de la literatura en la educación superior. Los géneros discursivos digitales, dada su accesibilidad, favorecen una rápida adquisición y el desarrollo de la literacidad digital; no obstante, no representan por sí mismos un terreno fértil para consolidar la literacidad cultural, la cual requiere de los referentes históricos, sociales y convencionales que sustentan la crítica y la preservación del patrimonio. Por lo tanto, la formación de profesionales en letras continúa demandando la transición desde un compromiso superficial hacia el análisis riguroso que exige la práctica contemporánea de la disciplina.

Referencias

- Abercrombie, N. y Longhurst, B. (2014). Fans and Enthusiasts. En K. Hellekson y K. Busse (eds.), *The Fan Fiction Studies Reader* (pp. 149-176). University of Iowa Press.
- Acăr, C. (2019). New Literary Genres. An Insight in the Creativity Optimization. *Advances in Politics and Economics*, 2(2), 73-84.
- Adler, M. J. y van Doren, C. (1972). *How to Read a Book*. Touchstone/Simon & Shuster.
- Agirre Larizgoitia, A., Madariaga-López, I. y Gutierrez Ajamil, E. (2020). Prácticas artísticas prosumidoras para la creación de una mirada crítica en tiempos hipervisuales. *Tercio Creciente, extra2*, 125-136.
- Álvarez Gandolfi, F. (2015). Culturas fan y cultura masiva: prácticas e identidades juveniles de otakus y gamers. *La Trama de la Comunicación*, 19, 45-64.
- Araújo, L. R. (2022). Fanfiction na escola: reflexões sobre usos pedagógicos da ficção autoral de fãs para processos de letramento literário e digital em sala de aula. *Revista Gatilho*, 23, 7-19.
- Arbona Abascal, G. (2020). La escritura creativa como disciplina emergente. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 196(798).
- Arcila-Rojas, C. (2020). La escritura y la lectura: un proceso dialéctico para el conocimiento. *Escritos*, 28(60), 79-92.
- Arellano, I. (1998a). Convenciones y rasgos genéricos en la comedia de capa y espada. *Cuadernos de Teatro Clásico*, 1, 27-49.
- Arellano, I. (1998b). Teoría y práctica de los géneros dramáticos en Bances Candamo. En C. Strosetzki (ed.), *Teatro español del Siglo de Oro: teoría y práctica* (pp. 1-26). Iberoamericana Editorial Vervuert.
- Arellano, I. (2023). Hibridismos y mezclas en el teatro del Siglo de Oro. *Hipogrifo*, 11(1), 557-576.

- Atorresi, A. y Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. *Enunciación*, (26), 14-35.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos*, (5), 25-36.
- Barthes, R. (2002). *S/Z*. Blackwell.
- Bartolomé Porcar, C. (2024). ChatGPT... ¿Escribes un poema? Oportunidades para la didáctica de la lírica en el primer curso de Educación Secundaria. *Didacticae*, (15), 1-21.
- Basu, B. (2016). Virgilian Fandom in the Renaissance. *Transformative Works and Cultures*, 21.
- Bernardo Jiménez, A. y Alcántara Mora, E. (2024). Percepción de dificultades y causas en lectura y escritura académica: autoeficacia en universitarios. *Álabe*, 30, 45-64.
- Belk, R. W. (2010). Sharing. *Journal of Consumer Research*, 36(5), 715-734.
- Bombini, G. (2020). Diálogos y transversalidades en la enseñanza literaria. *El Hilo de la Fábula*, (20), 163-176.
- Borda, L. (2015). Fanatismo y redes de reciprocidad. *La Trama de la Comunicación*, 19, 67-87.
- Caro Castaño, L., Marín Dueñas, P. P. y García Osorio, J. (2024). La narrativa del político-influencer y su *fandom*: el caso de Isabel Díaz Ayuso y los ayusers en Instagram. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 15(1), 285-303.
- Cassany, D. (2008). Metodología para trabajar con géneros discursivos. En P. Salaburu Etxeberria e I. Ugarteburu Gastañares (eds.), *Espezialitate hizkerak eta terminologia III: espezialitate hizkeren didaktika eta komunikazioa* (pp. 9-24). Universidad del País Vasco.
- Chaney, K. y Liebler, R. (2007, abril 27-29). Canon vs. Fanon: Folksonomies of Fan Culture [Conferencia]. *Media in Transition 5: Creativity, Ownership and Collaboration in the Digital Age*. Massachusetts Institute of Technology, Cambridge.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (9), 21-31.
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. En *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura 8* (pp. 127-171). ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Concha, S., Espinosa, M. J. y Reyes, J. (2022). Actitud y percepción de autoeficacia sobre la escritura en estudiantes chilenos de 3.º Básico a 3.º Medio. *Psykhé*, 31(2), 1-15.
- Couderc, C. (2006). *Galanes y damas en la comedia nueva: una lectura funcionalista del teatro español del Siglo de Oro*. Iberoamericana Editorial Vervuert.
- Creely, E. (2025). Unlocking Creativity: Strategies for Fostering Expressive Writing in Middle Years Literacy Education. *Literacy Learning: The Middle Years*, 33(1), 35-49.
- De Aguilera, M., Sosa, A. y de Aguilera, R. (2018). Comunicación, discursos, algoritmos, poder. *Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación*, (40), 161-167.
- Debenedetti, A., Oppewal, H. y Arsel, Z. (2014). Place Attachment in Commercial Settings: A Gift Economy Perspective. *Journal of Consumer Research*, 40(5), 904-923.
- De Carvalho, E. y Skipper, Y. (2022). Interpreting Young People's Self-Expression through Characters and Relationships in Collaborative Creative Writing. *Support for Learning*, 37(1), 144-160.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1990). *Kafka: por una literatura menor*. Ediciones Era.
- Derecho, A. (2006). 'Archontic Literature,' or a Definition, a History, and Several Theories of Fan Fiction. En K. Hellekson y K. Busse (eds.), *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet* (pp. 61-78). McFarland.
- Derrida, J. (1996). *Archive Fever: A Freudian Impression*. The University of Chicago Press.
- DiPiazza, F. D. (2017). *Fandom: Fic Writers, Vidders, Gamers, Artists, and Cosplayers*. Twenty-First Century Books.
- Fiske, J. (1987). *Television Culture*. Routledge.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Gavela García, D. (2022). El espacio y los personajes villanescos en algunas comedias urbanas de Lope: tradición, hibridación y oportunismo dramático. *Anuario Lope de Vega. Texto, literatura, cultura*, 28, 7-36.
- Garayalde, N. (2023). ¿A dónde va la enseñanza literaria? *Káñina*, 47(3), 253-268.

- Gauto de Sousa Sovernigo, A. (2021). "Lautores" de fanfictions em sala de aula e a relação com os direitos autorais. *Anais dos Seminários Internacionais de Estudos de Linguagens e das Semanas de Letras*, (3), 142-150.
- Gerbaudo, A. I. (2021). Literatura y enseñanza. En M. A. Dalmaroni (ed.), *La investigación literaria: problemas iniciales de una práctica* (pp. 165-194). Universidad Nacional del Litoral.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: literatura en segundo grado*. Taurus.
- Gentilli, L. (2022). "Las Batuecas" lopescas: cuando lo híbrido se hace espectáculo. *Anuario Lope de Vega. Texto, Literatura, Cultura*, 28, 37-57.
- Godoy, L. (2023). Integración de las tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura: categorización a partir de las prácticas letradas en la educación secundaria. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 35, 147-161.
- González Pineda, S. (2023). *Fandom* y educación: un acercamiento al estado de la cuestión. *Anekumene*, 17, 57-67.
- Greco, C. y Vassallo de Lopes, M. I. (2020). *Fanfiction* como adaptación: el caso de *El Fantasma de la Ópera*. *Comunicación y Sociedad*, (17), 1-27.
- Hall, S. (2004). Codificación y decodificación en el discurso televisivo. *Cuadernos de Información y Comunicación*, (9), 210-236.
- Haynes, P. (2021). The Ethics and Aesthetics of Intertextual Writing: Cultural Appropriation and Minor Literature. *British Journal of Aesthetics*, 61(3), 291-306.
- Hernández Valcárcel, C. (1988). Algunos aspectos del teatro dentro del teatro de Lope de Vega. *Anales de Filología Hispánica*, 4, 141-158.
- Hillman, D. (2005). *Using Dublin Core*. Dublin Core Metadata Initiative. <https://dublincore.org/specifications/dublin-core/usageguide/>
- Horkheimer, M. y Adorno, T. W. (1998). *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. Editorial Trotta.
- Jenkins, J. (2014). Textual Poachers. En K. Hellekson y K. Busse (eds.), *The Fan Fiction Studies Reader* (pp. 26-43). University of Iowa Press.
- Kahane, A. (2016). Fan Fiction, Early Greece, and the Historicity of Canon. *Transformative Works and Cultures*, 21.
- Kress, G. (2014). What is Mode? En C. Jewitt (ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (2ª. ed., pp. 60-75). Routledge.
- Lang, B., Dolan, R., Kemper, J. y Northey, G. (2021). Prosumers in Times of Crisis: Definition, Archetypes and Implications. *Journal of Service Management*, 32(2), 176-189.
- Lavender, A. (2020). Multimodal Acting and Performing. En L. Elleström (ed.), *Beyond Media Borders, Intermedial Relations among Multimodal Media* (vol. 1, pp. 113-140). Palgrave Macmillan Cham.
- Mendoza Fillola, A. (2002). Las funciones del profesor de literatura: bases para la innovación. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12, 109-140.
- Lewis, L. W. (2024). Envisioning Knowledge Exchange in a Gift Economy. *PROSPECTS: Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 54(2), 433-439.
- Lobato, M. L. (2011). *Máscaras y juegos de identidad en el teatro español del Siglo de Oro*. Visor Libros.
- Middleton, F. (2016). Abusing Text in the Roman and Contemporary Worlds. *Transformative Works and Cultures*, 21. <https://doi.org/10.3983/twc.2016.0672>
- Montilla Narváez, R. (2020). Didáctica de la escritura creativa. *Revista Ingeniería, Investigación y Desarrollo*, 20(2), 76-92.
- Nicolau, M. L. y Llanes-Barbuzano, R. (2019). La escritura creativa: un reto para la comunicación educativa. En J. S. Cabrera Albert, M. Hernández Pérez y S. Barrera Vázquez (comps.), *Educación en la diversidad* (pp. 53-65). Educación y Pedagogía.
- Orozco López, M. T. y Pérez Amezcua, L. A. (2021). El triángulo "L" en México: lectura, literatura y literacidad. *Sinéctica*, (56), 1-15.
- Peraza Rodríguez, M. A. (2020). *La creación desde la crónica autobiográfica: una estrategia para el desarrollo de la educación literaria* [Tesis doctoral]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

- Pérez-Montoro Gutiérrez, M. (2010). *Arquitectura de la información en entornos web*. Ediciones Trea.
- Petrilli, S. (2022). Language, Communication and the Gift Economy: A Semioethic Approach. *International Journal for the Semiotics of Law*, 35, 1615-1654.
- Reid, N. S. (2024). Gift Economy in Art Museum Education: Imagining a Giving Museum. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 17(2), 193-215.
- Riquelme Arredondo, A. y Quintero Corzo, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones*, 96(2), 93-105.
- Romero, E. (2021). Including New Media Adaptations and Fan Fiction Writing in the College Literature Classroom. *Transformative Works and Cultures*, 35. <https://doi.org/10.3983/twc.2021.1881>
- Santos Rovira, J. M. (2023). Una reflexión sobre la enseñanza de la literatura y una propuesta renovadora. *Educação e Pesquisa*, 49.
- Silberstein-Bamford, F. (2024). "Thank god for tags"—fanfiction as a reading paradigm. *New Review of Hypermedia and Multimedia*, 30(1-2), 129-147.
- Stein, L. y Busse, K. (2009). Limit Play: Fan Authorship between Source Text, Intertext, and Context. *Popular Communication*, 7(4), 192-207.
- Toffler, A. (1981). *La tercera ola*. Círculo de Lectores.
- Torrego-González, A., Vázquez-Calvo, B. y García-Marín, D. (2021). El *fandom* de *Blue Jeans*: lectura y socialización literaria en línea. *Ocnos*, 20(1), 65-81.
- Trapero Llobera, A. P. (1984). Aproximación a la semiótica teatral. *Caligrama: Revista Insular de Filología*, 1(2), 127-147.
- Ubersfeld, A. (1989). *Semiótica teatral*. Cátedra.
- Vaughan, G. (2019). *The Maternal Roots of the Gift Economy*. Inanna.
- Wilson, A. (2016). The Role of Affect in Fan Fiction. *Transformative Works and Cultures*, 21. <https://doi.org/10.3983/twc.2016.0684>
- Wright, E. (2021). Exploring Film History by Using Fandom as a Pedagogical Tool. *Transformative Works and Cultures*, 35. <https://doi.org/10.3983/twc.2021.1969>
- Wu, P. (2023). Teaching Trans Studies through Fan Fiction in College English Classrooms. *Transformative Works and Cultures*, 39. <https://doi.org/10.3983/twc.2023.2279>

Anexos

Clasificación	Etiqueta	Cantidad
Canon	<i>Canon divergence</i>	9
Canon	<i>AU - Modern setting</i>	6
Canon	<i>Canon compliant</i>	4
Canon	<i>AU - Highschool</i>	3
Canon	<i>Post canon</i>	3
Canon	<i>AU - University</i>	2
Canon	<i>AU - 1920s</i>	1
Canon	<i>AU - Middle school</i>	1
Canon	<i>AU - Monterrey</i>	1
Canon	<i>AU - Phantom of the Opera</i>	1
Canon	<i>AU - Wild west</i>	1
Canon	<i>Backstory</i>	1
Canon	<i>Retelling of first encounter</i>	1
Formato	<i>Introspection</i>	4
Formato	<i>Coming of age</i>	3
Formato	<i>Crossover</i>	1
Formato	<i>Essay</i>	1
Formato	<i>Romcom</i>	1
Formato	<i>Screenplay</i>	1
Formato	<i>Secondary character POV</i>	1
Formato	<i>Texting</i>	1

Formato	<i>Time jump</i>	1
Relación	<i>Friends to lovers</i>	5
Relación	<i>Cheating / Implied cheating</i>	3
Relación	<i>First meetings</i>	3
Relación	<i>Love triangle</i>	3
Relación	<i>Sibling love</i>	3
Relación	<i>F/F</i>	2
Relación	<i>F/M</i>	2
Relación	<i>Childhood friends to lovers</i>	1
Relación	<i>Father-son relationship</i>	1
Relación	<i>Frenemies</i>	1
Relación	<i>Hook-up</i>	1
Relación	<i>Idiots in love</i>	1
Relación	<i>Past lovers</i>	1
Relación	<i>Platonic encounter</i>	1
Relación	<i>Rejection</i>	1
Relación	<i>Sibling rivalry</i>	1
Relación	<i>Spring fling</i>	1
Relación	<i>Strangers to lovers</i>	1
Tema	<i>Forced marriage</i>	4
Tema	<i>Forbidden love</i>	3
Tema	<i>Coworkers</i>	2
Tema	<i>Backstabbing</i>	1

Tema	<i>Betrayal</i>	1
Tema	<i>Call out</i>	1
Tema	<i>Character death</i>	1
Tema	<i>Closeted character</i>	1
Tema	<i>Duel</i>	1
Tema	<i>Escape</i>	1
Tema	<i>Gossip</i>	1
Tema	<i>Misogyny</i>	1
Tema	<i>Office workers</i>	1
Tema	<i>Panic attack</i>	1
Tema	<i>Revenge</i>	1
Tema	<i>Scandal</i>	1
Tema	<i>Violence</i>	1
Tono	<i>Hurt no comfort</i>	2
Tono	<i>Fluff</i>	1
Tono	<i>Hurt</i>	1
Total		107

Fuente: elaboración propia.

Notas

* Artículo de investigación

Licencia Creative Commons CC BY 4.0

Cómo citar: Carrizales Guerra, Y. M. (2026). Siglos de Oro, fanfic y comunidades discursivas: Prácticas prosumidoras en la enseñanza de Literatura. *Signo y Pensamiento*, 45. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp45.softc>