



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

EDUCACIÓN LITERARIA Y RECURSOS DIGITALES EN ESO

Alumno/a: Ruiz Arenas, Jesús

Tutor/a: Prof. D. Joan Marc Ramos Sabaté
Dpto: ELLDCEM (UB)

Junio, 2021

Resumen

La transmisión del legado literario en las aulas de secundaria sigue realizándose desde los rígidos planteamientos de corte historicista que basan el acercamiento a la literatura, casi de forma exclusiva, en el estudio de épocas y corrientes literarias, autores y obras representativas que constituyen el canon escolar, y en la lectura comprensiva, bien de obras completas o adaptaciones didácticas, o bien de fragmentos. Se analizarán las limitaciones de este enfoque metodológico que debe ser superado a través del diseño de propuestas didácticas que aúnen la rigurosidad histórico-literaria, las ventajas del aprendizaje basado en la gamificación y la integración de los recursos TIC en el acercamiento a los textos literarios. El estudio concluye con el desarrollo de una propuesta didáctica y los resultados obtenidos en su aplicación didáctica en dos grupos de alumnos del nivel de tercero de ESO.

Palabras clave:

Clásicos literarios; competencia lectoliteraria; promoción del hábito lector; recursos digitales; gamificación; hiperficción explorativa.

Abstract

The transmission of the literary legacy in high school continues to be carried out using rigid approaches of a historicist nature. This bases its approach, almost exclusively, on the study of literary times, authors and their representative works, and to comprehensive reading, including complete works that constitute the classic literary canons or its didactic adaptations, or extracts. The limitations of this method, which must be overcome through the design of didactic proposals that combine historical-literary rigor, the advantages of the learning technique based on gamification and the integration of ICT resources in the approach to the literary texts, will be analyzed. Finally, this study puts into practice a didactic proposal and presents the results obtained in its implementation in two groups of students from the third-year of ESO.

Keywords:

Literary classics; literary competence; reading promotion; digital resources; gamification of learning; hypertext fiction.

1. INTRODUCCIÓN.....	4
1.1. Justificación.....	4
1.2. Objetivos	5
2. DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA A LA EDUCACIÓN LITERARIA.....	6
2.1. Un cambio en el paradigma educativo: el enfoque comunicativo	6
2.2. Entre tradición y formación: la educación literaria.....	10
2.3. La formación de la competencia lectoliteraria en ESO.....	13
3. LOS RECURSOS DIGITALES EN LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTOLITERARIA.....	15
3.1. Un nuevo perfil del docente de literatura.....	15
3.2. La potencialidad de las TIC en la formación de la competencia lectoliteraria.....	18
3.2.1. Las TIC como recursos dinamizadores y diversificadores del PE-A.....	21
3.2.2. Tres recursos digitales en la promoción de la lectura	24
3.3. De la hipermedia a la crossmedia: una (re)lectura de los clásicos	27
3.3.1. Hacia el aula de literatura 3.0.....	27
3.3.2. La narrativa y la gamificación en el proceso de creación de materiales didácticos.....	30
3.3.3. La evaluación de la competencia lectoliteraria	32
4. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA: <i>EL ROBO DEL QUIJOTE</i>	35
4.1. Justificación de la propuesta y del enfoque metodológico.....	35
4.2. Objetivos y competencias	38
4.3. Contenidos.....	39
4.4. Mecánica de la gamificación.....	40
4.4.1. Cartas del juego: roles y recompensas	40
4.4.2. Fases de investigación.....	43
4.5. Actividades.....	49
4.6. Evaluación.....	50
4.7. Resultados de aprendizaje	51
5. CONSIDERACIONES FINALES.....	54
6. BIBLIOGRAFÍA.....	56
7. ANEXOS	61
Anexo A. Reglas del juego.....	61
Anexo B. Creación de un periódico: <i>Diario Rocinante</i>	62

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

Desde las primeras reflexiones el ser humano se ha cuestionado el hecho literario, abriéndose así un insaciable debate en torno a la función que la literatura desempeña en nuestras vidas, al concepto mismo de literariedad y a la posible existencia de una lengua que difiere de la ordinaria, la literaria. Al respecto ha habido diversas aproximaciones críticas, desde aquellas que han considerado la lengua literaria distinta de la del uso común hasta los que han negado su existencia. En la actualidad, estamos de acuerdo en reconocer que lengua solo hay una; otra cosa muy distinta es el uso que de esta hagamos sus usuarios. Podemos afirmar, pues, que la literatura, como bien señala Sáez (2010: 57), es una variedad o manifestación de la denominada por Lázaro Carreter lengua literal.

La literatura, como señala Cerrillo (2007: 20), nos facilita “la representación de nuestra identidad cultural a través del tiempo”, dejando constancia de “la interpretación que nuestra colectividad ha hecho del mundo, permitiéndonos conocer los progresos, las contradicciones, las percepciones, los sentimientos, los sufrimientos, las emociones o los gustos de la sociedad y de los hombres en las diferentes épocas”. Desde un punto de vista pedagógico, según García-Milà y Martí (2005: 23-25), además del entorno social y familiar, el escolar resulta fundamental en el desarrollo cognitivo del alumnado, ya que se presenta como el medio a partir del que lograr y desarrollar habilidades y conocimientos que serán determinadamente productivos profesional y personalmente. Así pues, es obvio que, a mayor edad, mayor será la capacidad de comprensión y procesamiento de la información, lo que supone una mayor capacidad inferencial o interpretativa.

Por lo que nos ocupa en este estudio, y en relación con la formación literaria, esta ha de ser acorde al contexto en que se desarrolle nuestra labor docente, esto es, a las características psicoevolutivas, a la inteligencia cognoscitiva de nuestros estudiantes y a los niveles competenciales, de manera que tengamos en cuenta no solo sus peculiaridades, sino que preveamos una serie de medidas que atiendan a la diversidad y permitan un óptimo desarrollo de la competencia lectoliteraria (Mendoza, 2004; 2015a).

1.2. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es hacer visible cómo las nuevas posibilidades comunicativas derivadas de las TIC (redes sociales, aplicaciones digitales...) son recursos potenciales en el acercamiento de la literatura a alumnado con intereses y necesidades educativas diversos. Como objetivos específicos establecemos los siguientes:

- a) Estudiar y establecer los límites y las necesidades de la enseñanza tradicional de la literatura en nuestras aulas.
- b) Analizar y reconocer las características educativas de tres recursos digitales: Genially, Instagram y Formularios de Google.
- c) Describir algunas estrategias metodológicas que orienten la transmisión del currículo literario en la educación secundaria obligatoria.
- d) Establecer mecanismos de evaluación del aprendizaje efectuado por el alumnado y las necesidades de superación de los tradicionales instrumentos de recogida de información.
- e) Diseñar una propuesta didáctica acorde a los nuevos planteamientos metodológicos y mostrar los resultados obtenidos en su aplicación didáctica en el aula.

Presentados los objetivos que guían este trabajo, resulta necesario insistir en la necesidad de conocer y analizar las posibilidades y limitaciones creativas y educativas de los recursos digitales de que disponemos los docentes en la actualidad. Nos encontramos, pues, ante un panorama abrumador, repleto de recursos digitales que abarca desde aplicaciones de creación hipermedia hasta la integración de las redes sociales y las plataformas de aprendizaje virtual en la práctica educativa.

Así pues, en este estudio, me propongo ahondar en los límites pedagógicos y prácticas arraigadas en el profesorado que imparte la materia de literatura. A pesar de la enriquecedora descripción del nuevo -o no tan nuevo- perfil de transmisión literaria que se aporta en la actual normativa, todavía se recrean en nuestras aulas los rígidos patrones educativos de carácter historicista, esto es, modelos teórico-expositivos basados en el estudio de cuestiones de carácter extratextual, de las características de periodos y corrientes literarias, de nombres de autores y sus obras más representativas, y la lectura de fragmentos de textos descontextualizados. Parece asumido por los docentes que, en la

formación de nuestros estudiantes, solo es válida la transmisión de la literatura desde tales bases, percibidas como garantía de una enseñanza de calidad. Si bien, en algunos casos, estos modelos se complementan con estrategias más o menos innovadoras: desde la creación de textos con intención literaria a partir de distintas técnicas (escritura automática, hiperficción explorativa y constructiva, escritura por consignas...), como bien ha estudiado, entre otros, Martín (2014: 300-303), o modificación de textos existentes, hasta el uso de herramientas de producción hipermedia que refuercen, maticen o alteren el contenido semántico de los textos literarios.

De este modo, resulta conveniente desviar la atención de la expresión “enseñanza de la literatura” a la de “educación literaria”, como ya apreció Colomer (1991). Y es que no solo se trata de un cambio terminológico, sino también de un cambio de enfoque en el paradigma educativo de la literatura. Es necesario, pues, que los docentes nos replanteemos la tradicional forma en que se ha transmitido la literatura en aras de despertar en nuestros estudiantes la curiosidad, la actitud crítica y valorativa y la autonomía lectora en el acercamiento a los textos literarios clásicos, infantiles o juveniles.

Queda claro, por consiguiente, que el objetivo básico de la educación literaria no puede ser ya la mera transmisión académica del legado de autores y obras representativas que integran el canon escolar, sino que ha de pretender la adquisición y el desarrollo de la competencia lectoliteraria del alumnado, entendida esta como una parcela de la denominada competencia lingüístico-comunicativa, a lo largo de las distintas etapas educativas (Cantero y Mendoza, 2003: 55). Aunque el profesorado es consciente de la necesidad de promover la sensibilización hacia la actividad literaria y la creación de hábitos lectores, esta labor se vuelve harto compleja en una sociedad en la que los libros, la literatura, compiten con la poderosa presencia y estímulos que ofrecen los recursos derivados de las TIC. Es por ello por lo que este estudio trata de sistematizar una realidad diversa y, en ocasiones, fatigosa y frustrante para los docentes.

2. DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA A LA EDUCACIÓN LITERARIA

2.1. Un cambio en el paradigma educativo: el enfoque comunicativo

En la actualidad el alumnado de las distintas etapas educativas presenta, por lo general, cierta desmotivación y desinterés hacia su formación académica y, de forma específica, hacia aquellos contenidos que parecen no tener relación con su vida diaria. Según explica

Fernández (2003: 17), el actual sistema educativo debe dar respuesta a las necesidades de una sociedad en constante cambio, denominada como “sociedad del conocimiento” y “sociedad de la información”. Sin embargo, a pesar de los principios pedagógicos y orientaciones metodológicas prescriptos en la normativa nacional y autonómica, y los planes y programas de innovación educativa que se proponen a los docentes para desarrollar y mejorar su labor, nos encontramos ante la imperiosa necesidad de diseñar propuestas didácticas remozadas, acordes a cada entorno educativo, a cada grupo específico de alumnos y alumnas, de acuerdo con los principios de atención a la diversidad, de manera que se conecten los contenidos propiamente curriculares -y más aún los literarios- con sus conocimientos previos e intereses. Así pues, como puede deducirse, la labor docente no es una tarea nada fácil si se quiere abandonar el enfoque metodológico tradicional.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), señala en el Preámbulo que:

La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas (BOE, 340, de 30 de diciembre de 2020) (p. 4).

Asimismo, el citado documento precisa que:

A la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan (BOE, 340, de 30 de diciembre de 2020) (p. 7).

En este sentido, estamos de acuerdo con Fernández (2003) en señalar que vivimos en una sociedad en la que el acceso a la información y a la propia formación está a la orden del día. Nuestro alumnado tiene acceso a un vasto -y poco contrastado- campo de

conocimientos a través de formas de comunicación en continua aparición, cambio y extensión; como docentes sería necesario, por un lado, analizar y reflexionar cómo las redes sociales influyen en nuestros hábitos de vida (y en el de nuestros alumnos) y los determinan, y, por otro, cómo intervienen las plataformas de aprendizaje virtual en el acceso y en la construcción del conocimiento. Son, pues, recursos que forman parte de nuestra realidad y que, indudablemente, constituyen una fuente ilimitada de información, por lo que obviar su uso en la formación de la competencia lectoliteraria de nuestro alumnado, supone despreciar las ventajas que ofrecen en el acercamiento a los textos literarios.

Cierto es que los actuales planteamientos didácticos no rechazan la dimensión histórica ni el papel esencial de los textos literarios en la formación y desarrollo personales, pero sí invitan a revisar sus mecanismos de transmisión en el aula (Mendoza, 2001; Bermúdez, 2014, 2015; Martín, 2014; Caro, 2015). Desde los inicios de la que podemos considerar formación literaria, los clásicos han sido vistos como modelos a imitar para dominar el arte de la palabra, como explica Bermúdez (2015: 132). Esta concepción de la literatura abre paso al modelo historicista, enfoque metodológico que ha dominado en nuestras aulas hasta bien entrado el siglo XXI. El objetivo entonces era la transmisión del patrimonio literario que se reducía a largas listas de escritores y obras (Bermúdez, 2015: 133). Con la difusión de doctrinas inmanentistas, el texto literario será objeto de análisis en sí mismo, ocupando un papel relevante el comentario de textos en la formación literaria. Los distintos enfoques a través de los que se estudiado la literatura pueden reducirse a cuatro grandes modelos didácticos apuntados por Martín (2014: 258-259):

- a) **Modelo retórico:** desde la Edad Media hasta el siglo XIX la lectura de los clásicos proporcionaba el modelo a partir del que iniciar el proceso de creación textual; el objetivo no era otro que imitarlos para dominar el arte de la palabra.
- b) **Modelo historicista:** a partir del siglo XIX la literatura empieza a concebirse como reflejo de la ideología de un pueblo. La enseñanza de una literatura es vista, por tanto, como el medio a través del que contribuir a la conciencia nacionalista. En efecto, “enseñar literatura” era sinónimo de “enseñar historia literaria”, entendiendo esta como parte importante de un determinado patrimonio cultural, cuyo conocimiento era requisito indispensable para la formación de toda persona culta.

- c) **Modelo textual:** este enfoque reduce el acercamiento a la obra literaria a la práctica del comentario de textos. Surge en los años sesenta del siglo XX con el auge del formalismo y del estructuralismo, pero supone limitar la formación literaria a las claves históricas, sociales y culturales contenidas en los textos, exigiendo un amplio bagaje cultural para comprender el sentido último de la obra literaria. Hoy en día el comentario de textos es una herramienta viva en el aula de literatura, pues es concebida como un mecanismo imprescindible en la comprensión e interpretación del hecho literario. Sin embargo, aunque no negamos su validez y sus ventajas pedagógicas, creemos que su aplicación en el aula debe realizarse de forma discriminada, de acuerdo con las características psicoevolutivas e intereses del alumnado al que se dirige y, en cualquier caso, combinándolo con otras estrategias de carácter innovador, de manera que el aprendizaje de la literatura no sea percibido con un fin en sí mismo.
- d) **Modelo basado en el conocimiento de los textos:** este es el punto de partida de las actuales directrices en la enseñanza y transmisión de la literatura. En los años ochenta se abrió paso el concepto de “formación literaria” frente a la “enseñanza de la literatura”, iniciándose así una tendencia a limitar los datos de carácter extratextual para insistir en el enfrentamiento directo con los textos literarios. El interés no se centra ya en el texto, sino en el mismo proceso de interpretación, como requisito indispensable en la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa.

A pesar de las pretensiones de cada uno de estos modelos, Cerrillo (2007: 16), afirma que ninguno ha supuesto mejoras notables en la promoción y consolidación del hábito lector. Sí creemos que han realizado aportaciones valiosas en el conocimiento del hecho literario y, específicamente, de la competencia lectoliteraria, pero se encuentran alejadas de los actuales postulados pedagógicos por el carácter reduccionista y hermético en el tratamiento de la obra literaria. Es por ello por lo que, en las últimas décadas, se ha insistido en el denominado enfoque comunicativo como metodología a partir de la que crear escenarios de aprendizaje significativos y próximos a la realidad del alumnado. Este nuevo enfoque -o no tan nuevo ya- supone un cambio de paradigma tanto en los presupuestos del proceso de enseñanza-aprendizaje como en los paradigmas de la teoría literaria, que insisten en que el aprendiz es el verdadero protagonista. Ahora, el docente

asume, entre otros, el rol de mediador entre los conocimientos previos y aquellos de nueva adquisición de sus alumnos, al tiempo que es promotor y facilitador de los aprendizajes que se efectúan en el aula.

En efecto, el actual modelo de formación literaria se caracteriza por tener un **doble carácter integrador**, como bien explica Mendoza (2004: 4): por un lado, contribuye a la mejora del proceso de interpretación textual y, por otro, conciencia acerca del valor de las creaciones de signo estético-literario. En este sentido, nuestro interés no es otro que el de ofrecer a los docentes un punto de partida a través del que canalizar los postulados del enfoque comunicativo mediante el diseño de propuestas didácticas enriquecidas que faciliten el acercamiento a los clásicos literarios en el aula de secundaria con ayuda de recursos digitales.

2.2. Entre tradición y formación: la educación literaria

Sabido es que la literatura ocupa un papel importante en el proceso de formación del ser humano, ya que junto al desarrollo de destrezas básicas como la comprensión y expresión orales y escritas, la capacidad de observación o la actitud crítica y reflexiva, sus diversos personajes, escenarios, ideas y situaciones son un mecanismo esencial en la indagación de los sentimientos, ideas y valores humanos.

Como se ha indicado más arriba, la educación literaria es el modelo didáctico vigente en la enseñanza de la literatura, de acuerdo con el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Este modelo se presenta como aportación básica en la labor formativa de la enseñanza secundaria obligatoria y tiene como objetivo, según señala el citado Real Decreto:

[...] hacer de los escolares lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida y no se ciña solamente a los años de estudio académico. Es un marco conceptual que alterna la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva, con la de textos literarios y obras completas que aportan el conocimiento básico sobre algunas de las aportaciones más representativas de nuestra literatura (BOE, 340, de 3 de enero de 2015) (p. 359).

De esta afirmación podemos deducir que el objetivo básico de la educación literaria no puede limitarse a la mera transmisión académica del legado de autores y de sus obras que conforman el canon oficial de lecturas, sino que ha de contribuir la adquisición y el desarrollo de la competencia lectoliteraria del alumnado, que, como parcela de una más general, la competencia comunicativa, debe ser la encargada de promover actitudes de respeto y de sensibilización hacia la producción literaria y estimular la consolidación de hábitos lectores (Mendoza, 2003: 55). Esta última tarea resulta especialmente compleja en una sociedad en la que el libro tiene que competir con la poderosa presión de los cambiantes y constantes estímulos a los que estamos sometidos.

Para Caro (2015: 271-272) la educación literaria tiene como cometido principal llevar al aula “experiencias didácticas de interacción significativa entre el mundo del lector y el de la obra literaria (incluida la intención autorial)”. La enseñanza de la literatura debe ser vista ahora, según la autora, como “un proceso mediador del aprendizaje” y este como “un proceso autónomo que se nutre de las acciones holísticas de interpretación lectora y creación escritora presididas por el cultivo de la imaginación en actos comprensivos y expresivos de intención literaria”. Esta concepción puede ser resumida a partir de la de Mendoza (2010: 28), para el que la formación literaria tiene un cometido primordial: “formar lectores literarios capaces de comprender e interpretar el texto literario y de valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario”.

De acuerdo con estas consideraciones, es posible establecer seis aspectos clave que avalan la necesidad del enfoque comunicativo en el currículo literario de la ESO:

1. **La construcción del mundo:** los textos literarios contribuyen no solo a la adquisición y mejora de destrezas básicas como la comprensión y expresión orales y escritas, sino también al desarrollo de actitudes críticas y reflexivas ante la lectura de mensajes diversos. Al acceder a la obra literaria, presentada de forma verosímil, el alumnado entra en contacto con nuevas realidades con las que puede sentirse identificado, relacionándolas con su propia realidad e, incluso, adoptando una actitud comprometida. En cualquier caso, la formación literaria contribuye al proceso de maduración personal y emocional.
2. **La diversidad cultural:** el acceso a los textos literarios, producidos en distintas épocas y lugares, promueve en nuestro alumnado actitudes de respeto y tolerancia

hacia las producciones ajenas, facilitándole el conocimiento de sus propias raíces culturales y de otras comunidades.

3. **La complementariedad:** la formación literaria no debe concebirse separada de la de la lengua, pues, en el discurso literario se explotan todos los recursos lingüísticos de que disponemos como usuarios de una lengua (lenguaje connotativo, cambios semánticos...). De este modo, el acercamiento a los textos literarios debe realizarse desde la base misma de que son productos lingüísticos emitidos por autores concretos en un tiempo y espacio determinados, y con una intención determinada.
4. **La integración:** el acceso a los textos literarios debe superar el tradicional encuentro a través de la lectura, favoreciendo la interrelación entre la comprensión y expresión orales y escritas, la interacción interpersonal y el contexto de producción. Cree Cerrillo (2007: 17) que, en el estudio de los textos literarios, deben tenerse en cuenta las técnicas lingüísticas, puesto que “toda obra es un hecho idiomático”.
5. **La creatividad:** la lectura y el comentario de textos, mecanismos tradicionales de acceso a la literatura, deben complementarse con otras estrategias tales como la manipulación y la creación. Esto supone ampliar el campo de actuación de la literatura y las funciones del docente, que se han visto limitadas en el enfoque metodológico de corte historicista. La manipulación de textos literarios y la creación de nuevos con intención literaria a partir de modelos supone prestar atención a todas las instancias que participan en el proceso de comunicación literaria.
6. **La lecturabilidad:** con este concepto Sáez (2010: 61) se refiere a los criterios que deben orientar toda labor de selección de un variado corpus de lecturas a través de las que acceder a la literatura. En cualquier caso, en el proceso de selección de todo texto literario hemos de prever actividades de distinta tipología, desde las de prelectura (yincanas, visitas culturales...), que juegan un papel fundamental en la contextualización de la lectura, pasando por actividades durante la lectura que contribuyen a la elaboración de inferencias, hasta de las de poslectura (invención de finales alternativos, caracterización de personajes...) que permitan interpretar

debidamente el contenido del texto, así como extrapolar tales características a otros discursos.

Estas características deben cumplirse en la labor de creación de materiales didácticos de manera sistemática y equilibrada, pues de nada sirve potenciar la creatividad si los criterios de lecturabilidad o integración no son los adecuados para el grupo de estudiantes al que se dirige la tarea. En el desarrollo de la propuesta didáctica, que concretamos en § 4.2, detallaremos cómo contribuimos a cada uno de estos aspectos.

2.3. La formación de la competencia lectoliteraria en ESO

La noción de “competencia literaria” se debe a Teun van Dijk (1972; citado por Caro, 2015: 273) que la definió como “la capacidad del hombre de producir e interpretar textos literarios”. Ahora bien, Cerrillo (2007: 23) y Mendoza (2001: 234) coinciden en señalar que la competencia literaria no es una capacidad innata de los individuos, sino que se adquiere y se desarrolla a lo largo de las distintas etapas escolares, “mediante las lecturas libres y extraescolares que realiza” (Mendoza, 2001: 234).

En efecto, esta competencia debe adquirirse de forma progresiva y a través de distintas estrategias, desde las que enfocan su trabajo en los mismos textos literarios hasta aquellas que permiten la documentación y manipulación de datos extratextuales (de carácter histórico, social o cultural), pasando por aquellas que dinamizan el proceso de recepción y lectura de las obras. Pero ¿es necesario que nuestros alumnos aprendan, lean y creen literatura? La respuesta está clara: es indispensable en el desarrollo personal del estudiante al presentarse como un medio de expresión artística, como un instrumento de comprensión del mundo y de la sociedad y, por supuesto, como un mecanismo de conocimiento e intercambio cultural (Bermúdez, 2014: 51).

En cualquier caso, en el proceso de creación de materiales didácticos y de acercamiento a las obras literarias, nuestros estudiantes deben de contar con aquellas estrategias orientadas a la formalización y a la sistematización de conocimientos, capacidades y habilidades necesarias en el proceso de creación, recepción e interpretación literarias. Solo si se dan estas condiciones, la comunicación literaria tendrá éxito y el acercamiento al hecho literario dará paso al pretendido aprendizaje significativo. Una de las estrategias básicas en la adquisición y desarrollo de la competencia lectoliteraria, según Mendoza (1999: 4), es la lectura, entendida “como actividad básica de acceso a la

construcción (elaboración, acumulación, organización) de saberes metadiscursivos y metaliterarios”. Esta actividad resulta esencial desde las primeras etapas educativas, pues es a través de ella cómo los estudiantes acceden al legado cultural y literario, al conocimiento de nuevas realidades, y contribuye a su desarrollo personal y afectivo. En efecto, en el Real Decreto 1105/2014, se señala que:

La lectura y la escritura son los instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo y, por tanto, desempeñan un papel fundamental como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida (BOE, 3, de 3 de enero de 2015) (p. 358).

De acuerdo con estos planteamientos, los docentes hemos de replantearnos el tratamiento de las lecturas que desde los departamentos didácticos se nos proponen. Cabe cuestionarse si resultan eficaces los esquemas que contemplan la lectura de forma obligatoria, hermética y monótona o, en su caso, sería necesario acudir a otros marcos metodológicos, a partir de los que diseñar nuevas estrategias de acercamiento que inviten a un alumnado falto de autonomía e iniciativa a la relectura de los clásicos y las obras que integran el corpus de la literatura juvenil. En efecto, en las siguientes líneas veremos que la narrativa minificcional es un potencial instrumento en el acercamiento a la tarea de la lectura (Medoza, 2019: 10). Los autores y las obras que integran el tradicional canon literario-filológico pueden ser vistos como referentes “para la (re)creación innovadora y para (re)descubrir nuevos valores sugeridos y surgidos de sus relecturas actuales” (Medoza, 2019: 14).

De acuerdo con el informe PISA (2020: 46), el nivel de disfrute por la lectura de nuestros alumnos (0,08) es ligeramente superior al promedio de los países de la OCDE y señala que:

[...] existe una fuerte relación entre el rendimiento académico del alumnado y el disfrute de la lectura. Disfrutar leyendo es una condición previa para alcanzar una lectura eficaz, lo que, a su vez, conduce a una mejora de la destreza lectora a través de la práctica.

Si acudimos a la reciente Orden del 15 de enero de 2021, al respecto de la formación literaria, leemos que la educación literaria:

[...] tiene como objetivo hacer de los alumnos y las alumnas lectores y lectoras capaces de disfrutar con los libros, encontrando en ellos una forma de conocimiento del mundo y de su propia persona, comprometiéndolos en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida, y alternando la lectura de obras literarias cercanas a sus gustos

personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios y obras completas más representativas de nuestra literatura, con especial atención al patrimonio cultural de Andalucía. Este bloque debe contribuir al desarrollo de habilidades y destrezas literarias e incorporarlas a otros ámbitos de la expresión artística (BOJA, 7, de 18 de enero de 2021) (p. 754).

A pesar de los resultados obtenidos en el informe PISA (2020), resulta necesario remozar los límites tradicionales en el acercamiento a la obra literaria, evitando que la lectura sea concebida como una tarea tediosa y de obligado cumplimiento en el contexto escolar, trasladándose al entorno familiar. No obstante, no rechazamos la utilidad que las referencias extratextuales (autores, obras, fechas, datos biográficos, etc.) y la poética literaria aportan al proceso de lectura, comprensión e interpretación del texto literario y, en última instancia, a la adquisición de la competencia literaria, siempre y cuando no se relegue a lo memorístico (Bermúdez, 2014). Insiste Bermúdez (2014: 53) en la necesidad de “un cambio de enfoque que privilegie la presencia misma de los textos literarios en el aula”. De este modo, es preciso que los docentes dispongamos de la formación pertinente y asumamos de forma consciente un cambio de rumbo en la transmisión de la literatura en el aula. Como veremos más adelante en la propuesta didáctica que completa este estudio, además de la lectura de obras clásicas o juveniles, o la escritura creativa, los docentes contamos con multitud de estrategias y recursos aún por explorar que favorecen considerablemente la diversificación y dinamización de los escenarios de aprendizaje, así como facilitan la transmisión de los contenidos literarios.

3. LOS RECURSOS DIGITALES EN LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTOLITERARIA

3.1. Un nuevo perfil del docente de literatura

El docente juega en la actualidad un importante papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de las distintas etapas educativas, como ha quedado de manifiesto ante el auge de la formación asíncrona y las deficiencias encontradas en este modelo educativo. Ciertamente resulta, en gran medida, ventajoso, pues se caracteriza por su carácter imperecedero y globalizado, pero no hay dudas de que la intervención presencial del docente es indispensable para que se produzca un aprendizaje adecuado e individualizado a las necesidades de cada estudiante. De este modo, la figura del docente como mero transmisor de conocimientos y protagonista de las consideradas clases

magistrales es complementada ahora por otras funciones, entre las que destacan la de ser agente mediador y dinamizador del proceso formativo. Así pues, siguiendo a Gisbert (2002; citado por Goig, 2014: 14), podemos señalar diversas funciones intrínsecas del profesorado de literatura:

- a) Por un lado, debe asumir el rol de ser del **investigador, diseñador y/o manipulador de herramientas** diversas, de acuerdo con unos propósitos educativos.
- b) También, debe cumplir la función de **motivar y facilitar el aprendizaje**, ya que no todos los alumnos presentan el mismo nivel competencial ni siguen los mismos ritmos de aprendizaje.
- c) Finalmente, la figura del docente se completa con la labor de **supervisión** de los recursos y herramientas (convencionales o digitales) empleados en el aula, así como con la **reflexión** sobre su uso (posibles dificultades o problemas encontrados, carencias tecnológicas del docente o discente, etc.).

Como se observa, nuestro cometido no se limita ya al campo de la transferencia de unos contenidos específicos, sino que debe ampliarse con tareas propias de la investigación y mediación que favorezcan de forma dinámica el acceso a los textos literarios. Ahora bien, Goig (2014: 13) cree firmemente que a los docentes nos corresponde la tarea de formarnos en competencias pedagógicas-tecnológicas para atender de forma adecuada a las demandas y necesidades de una sociedad cambiante. Pero, además del interés personal y de las aptitudes y habilidades de los docentes, resulta indispensable que esta formación se ofrezca en los mismos currículos universitarios, para, más tarde, completarse en el ámbito de las administraciones educativas encargadas de regular el sistema educativo. Los grados en lenguas y literaturas, por ejemplo, aún distan bastante de ofrecer asignaturas cuyos contenidos se orienten al tratamiento didáctico de la literatura y que sirvan de toma de contacto fidedigna con el ejercicio de las funciones señaladas más arriba. Si bien, se plantean formaciones de carácter puntual, pero que, por su carácter anecdótico y poco continuado, escasamente contribuyen al desarrollo de las competencias pedagógicas-tecnológicas de las que hablaba la autora. Debemos encontrar en los másteres la formación didáctica específica exigida para el desempeño de nuestra labor; de nuevo, se vuelve una formación parcial o representativa de lo que los profesores encontramos en el aula real.

En el otro lado de la formación pedagógica se encuentran los manuales dedicados a la Didáctica de la Lengua y la Literatura, en los que parece imperar una impertinente insistencia en la integración de unos aprendizajes con otros y de los recursos TIC como factores responsables de situaciones de aprendizaje significativas. Cabría preguntarnos entonces si los recursos tradicionalmente empleados ya no tienen validez o, por el contrario, necesitan de una revisión a partir de la que crear nuevos escenarios de aprendizaje que contribuyan a la adquisición y progreso de la competencia lectoliteraria. La respuesta es fácil: las estrategias que se han venido usando solo tendrán validez didáctica si se adecúan a las demandas y necesidades actuales del alumnado. Ahora bien, los recursos digitales no generan por sí solos aprendizaje, esto es, si el docente no orienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus alumnos en el uso de estos, no producirán los efectos deseados.

Ha quedado claro que no es suficiente poseer los conocimientos específicos de la materia, sino que se han de desarrollar aptitudes pedagógicas y potenciar la integración de los medios tecnológicos y herramientas digitales en la enseñanza de la literatura. Esto significa, como explica Romaní y Moravec (2011; citados por Goig, 2014: 13), “que todos nos convertimos en coaprendices y también en coeducadores, como resultado de la construcción y aplicación colectiva de nuevos conocimientos”.

Si ahondamos en el nuevo perfil del docente de literatura, conviene hacer una diferenciación entre el docente tradicional, caracterizado por la reproducción de patrones teórico-expositivos herméticos y el uso pasivo y limitado de los recursos digitales, y el que vamos a denominar docente 2.0 o docente de la era digital. Este nuevo perfil del docente presenta unas características específicas:

- Se interesa por su propia formación pedagógica y se abre a nuevos campos de investigación (técnicas de fomento de la escritura creativa, participación en planes y programas innovativos, etc.).
- Aplica el enfoque constructivista en el proceso de E-A, empleando una metodología activa, participativa y flexible, que se adapta a las características y necesidades de sus alumnos.
- Parte del nivel competencial, los conocimientos y las experiencias previas de su alumnado a partir de los que diseñar situaciones de aprendizaje enriquecedoras (diversificación de los recursos, espacios, agrupamientos y técnicas de evaluación).

- Muestra preocupación por la transmisión efectiva de los contenidos propios de la materia, favoreciendo distintos tipos de aprendizaje (implícito, significativo, cooperativo...), conectando, en la medida de lo posible, unos aprendizajes con otros y en función de la situación en que son funcionales para sus alumnos.
- Complementa el canon de lecturas con textos originales y adaptaciones didácticas, acordes a los intereses de sus alumnos, evitando que la lectura sea vista como una actividad con un fin en sí misma.
- Estimula la creatividad mediante actividades que permiten la manipulación de los mecanismos lingüísticos de que disponemos como hablantes e integran los recursos digitales (aplicaciones de creación audiovisual...) en el proceso formativo.
- Integra en sus intervenciones y/o materiales las ventajas de las redes sociales.

A partir de estos rasgos que definen, en términos generales, el nuevo perfil del docente, se desprende una nueva concepción del aprendizaje, de carácter constructivista, que nos obliga a replantearnos, por un lado, qué contenidos queremos transmitir a nuestros alumnos, en qué contextos y condiciones y, por otro, qué aprendizajes queremos que se produzcan en función de sus conocimientos previos y según el contexto en que serán usados. La respuesta debe orientarse hacia el abandono de la creencia de formar a futuros escritores, filólogos o lingüistas, pues no solo hemos de contribuir a la apreciación de la creación artística y a la comprensión del lenguaje en sus distintas manifestaciones (Bermúdez, 2015: 141), sino que nuestro cometido ha de dirigirse a la formación de ciudadanos competentes.

3.2. La potencialidad de las TIC en la formación de la competencia lectoliteraria

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística (2020), en el año 2020, el 93,2% de la población española de 16 a 74 años había empleado Internet en los últimos tres meses, sumando un total de 32,8 millones de usuarios. Es evidente, pues, que la generalización del uso de los teléfonos inteligentes y las tabletas, las posibilidades de conexión a la red en cualquier momento y desde cualquier ámbito de nuestro día a día y la aparición de las distintas redes sociales como nuevas formas de comunicación han traído cambios sustanciales en los contextos de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo, según Castro y Díaz (2020: 83), a la mejora en el acceso a la información y abriendo al

usuario a un amplio abanico de posibilidades de conocimiento y expresión. Sobre Twitter, los autores afirman que ha concedido nuevos roles a sus usuarios, permitiendo “convertirse en actores y creadores activos de sus propios contenidos, que emiten hacia la audiencia real que conforma su grupo de seguidores y la audiencia potencial que supone la masa de usuarios de la red” (Castro y Díaz, 2020: 83). Se empieza a hablar también de la figura del *influencer* o influyente, que podemos definir, según el DRAE (2020), como agente “que goza de mucha influencia”. Al respecto, Sánchez y Velásquez (2019: 482) señalan que:

Los *influencers* están tomando mayor presencia y son la estrategia más utilizada en marketing, ya que se los puede utilizar de diferentes formas, tales como el lanzamiento de un producto o servicio, el lanzamiento de una marca, la realización de campañas o la promoción de eventos, por citar algunos ejemplos.

En este sentido, creemos que sus características podrían trasladarse al ámbito educativo, promoviendo la figura del docente de literatura como un auténtico *influencer* ante sus alumnos. Y es que, durante la presentación y transmisión de los contenidos específicos de la materia, los profesores, como mediadores, mostramos ideas, actitudes y valores. Además, cada vez más nos preocupamos por presentar los contenidos de forma atractiva y sugerente a través de estrategias didácticas que no limiten el acercamiento a los textos a la simple lectura, escritura o dramatización. Por otra parte, los proyectos de animación a la lectura que se han propuesto en nuestras aulas han supuesto, en la mayoría de los casos, la frustración del docente al no lograr los efectos deseados en su alumnado, como advertía ya Rodríguez (1995; citado por Delgado, 2007: 50). Las razones que explican que las propuestas de animación a la lectura hayan fracasado son dos (Delgado, 2007: 50):

- Por un lado, no se ha sabido crear estrategias que exploten las ventajas que nos ofrecen los recursos derivados de las TIC. Ciertamente es que nuestros estudiantes están expuestos a la saturación, a la equivocidad y a la multiplicidad de códigos, por lo que resulta fundamental su integración en el aula.
- Por otro, no se deben obviar las lecturas iniciáticas, pues se encuentran próximas a los intereses y motivaciones de los alumnos al plantear situaciones o mundos relacionados con su mundo interior y sus preocupaciones adolescentes.

Irremediablemente el enfoque y tratamiento de la lectura se ha visto afectado por la llegada de nuevos recursos (libros electrónicos, redes sociales, aplicaciones digitales...),

dando lugar, en algunos sectores, a la oposición entre “la cultura tradicional libresca y la cultura emergente tecnológica”, como ha expresado Bermúdez (2015: 134). Entre las razones que encuentran para rechazar su integración, algunas se refieren al detrimento de la formación literaria, a la pérdida de rigor y fidelidad en la transferencia de las ideas literarias; es cierto que los textos literarios sufren transformaciones y deformaciones (esto mismo se observa en las adaptaciones didácticas de los clásicos, por ejemplo) que pueden afectar al contenido y a la misma calidad de recepción, pero no es nada nuevo. Otras achacan que los recursos digitales no solo empobrecen la formación, sino que, además, dificultan el acceso a los textos y desvían la atención sobre la tarea de lectura que se ha visto como única fuente de desarrollo y crecimiento personales hacia elementos intrascendentes como el diseño y la creatividad. Otros docentes se escudan en un atisbo de melancolía, al considerar que la lectura debe realizarse de forma individual y a través del papel, de los textos impresos, apoyándose en la pérdida de sensaciones olfativas y táctiles (Bermúdez, 2015: 135). En los tres casos se aducen razones a las que, desde mi punto de vista, les falta fundamentación. E insisto: en la sociedad actual, nuestro alumnado, nosotros mismos somos bombardeados por multitud de estímulos que nos tientan a volver la mirada hacia ellos, resultando así la lectura una actividad tediosa y poco atractiva. Y es que, al tiempo que nos concentramos -o lo intentamos- en la lectura de una obra, recibimos estímulos externos procedentes de otras fuentes que, por sus características intrínsecas, nos entretienen sin apenas tener que forzar nuestra concentración. De este modo, el uso integrado y responsable de las TIC no tiene otro objetivo que la promoción y consolidación del hábito lector, diseñando tareas enriquecedoras que hagan entender la lectura, desde las primeras etapas formativas, como un mecanismo más de ocio y disfrute.

Además, hemos de preguntarnos si lo realmente importante es la adquisición de los contenidos propios de la materia o, en su lugar, el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas, encargadas de proveer al alumnado de los mecanismos y estrategias precisos para enfrentarse en su vida diaria a cualquier texto de forma autónoma y adoptar actitudes críticas y de respeto hacia producciones orales y escritas ajenas de diverso tipo. Así pues, este pretendido enfrentamiento y, a veces, poco o nada fundamentado, debe superarse por una concepción integrada de la literatura y las características educativas de las TIC. Frente a la linealidad que implica de la lectura convencional, en papel, los recursos digitales contribuyen a que el contacto con la literatura se dinamice y se

enriquezca (piénsese en el auge del libro electrónico en los últimos años, en los audiolibros o en las plataformas de lectura virtuales diseñadas por algunas editoriales) y se promueva la intertextualidad, facilitando el acceso a nuevos textos a través de hiperenlaces (Navarro, 2015: 289) contenidos en blogs y otros entornos virtuales.

Con todo, estamos de acuerdo con Area (2007: 44) al reconocer que las ventajas pedagógicas de los recursos y herramientas digitales no dependen tanto de sus características como de las tareas que se encomiendan al alumnado en el contexto del aula y fuera de ella, de las estrategias metodológicas que se siguen y de la relación entre el docente y sus alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.1. Las TIC como recursos dinamizadores y diversificadores del PE-A

Además de promover nuevos estilos de aprendizaje, las TIC tienen efectos muy positivos en el diseño y elaboración de materiales didácticos, como se expondrá más adelante. Sin embargo, nos interesa ahora centrar la atención en los efectos que producen al integrarlas en el aula a través de tales materiales. Al respecto, Morales (2014: 31) apunta diversas mejoras en el proceso formativo, que pormenorizamos para el caso concreto del aula de literatura:

- **Promueven el interés y la motivación del alumnado hacia los contenidos literarios:** las TIC contribuyen a la movilización de técnicas como el aprendizaje basado en el juego (ABJ) o la gamificación, despertando el interés de nuestros alumnos ante textos literarios que, en la mayoría de los casos, son vistos como productos de autores cuyo conocimiento resulta obsoleto e insignificante en nuestra vida diaria.
- **Contribuyen al fomento de técnicas de trabajo cooperativo y colaborativo:** estas estrategias complementan el aprendizaje individual al que se ha recurrido con frecuencia a través de la lectura mental, la realización de trabajos escritos de investigación y la aplicación de las técnicas propias del comentario de textos.
- **Diversifican las situaciones de aprendizaje:** las TIC permiten trasladar los escenarios de aprendizaje fuera del contexto escolar sin que el proceso de enseñanza-aprendizaje se interrumpa. En este sentido, Morales (2014: 35) señala que no son recursos que acaban en sí mismos, sino que conectan y

comunican las instituciones de enseñanza con el entorno familiar y social de los estudiantes.

- **Propician una mejora de la comunicación y del proceso de retroalimentación:** por un lado, optimizan las relaciones entre el docente y el discente, fomentando la proximidad y una atención más individualizada, y, por otro, hace que el docente tenga un amplio conocimiento acerca de los intereses e impresiones de sus alumnos, reflexionando sobre la funcionalidad de los materiales didácticos empleados.
- **Potencian la creatividad del docente y discente:** tanto uno como el otro desarrollan sus habilidades comunicativas y creativas a través del manejo de las TIC y la explotación de los recursos que les brindan.
- **Aumentan la autonomía del alumnado:** frente al clásico modelo educativo en el que el docente era el responsable de suministrar la información, las TIC otorgan un papel activo al estudiante en el acceso a los textos literarios. A través de ellas, se accede a una gran cantidad de información que debe ser manipulada de forma selectiva, pero que, gracias a sus potencialidades educativas, se pone al alumnado en nuevos contextos de aprendizaje en los que poner en práctica las distintas estrategias discursivas.

A pesar de los beneficios apuntados, las TIC también pueden comportar una serie de inconvenientes que deben tenerse en cuenta en la práctica docente (Morales, 2014: 32): desde la falta de tiempo del profesorado para elaborar los materiales que desea aplicar en el aula o la vana concepción de las TIC como un simple mecanismo de distracción por parte tanto del profesorado como del alumnado, hasta el enfrentamiento a un panorama abrumador, repleto de informaciones diversas a las que se accede con un solo clic. De este modo, creemos que la integración de las TIC debe realizarse de forma planificada, ajustando los tiempos de su uso y otorgándoles el puesto que requieren como poderosas herramientas de aprendizaje. Sea como fuere, su uso deberá realizarse de forma selectiva, en función de las necesidades educativas de nuestro alumnado y de acuerdo con sus características psicoevolutivas y su perfil competencial.

De acuerdo con los beneficios que hemos apuntado más arriba, en el inventario de las TIC hemos de distinguir tres grupos de recursos o medios tecnológicos según su contribución al proceso formativo y, de forma específica, a la construcción de la competencia lectoliteraria:

1. La primera clase de recursos limita el acceso a los textos literarios a la mera consulta y selección de la información, con o sin apoyo audiovisual. Se incluyen aquí los buscadores de internet, las webs y los blogs, así como los diccionarios y enciclopedias digitales o virtuales (*DRAE, Wordreference, Biblioteca Virtual Cervantes...*) y la prensa.
2. Un segundo grupo se orienta a la manipulación de los textos literarios y a la recepción y/o transmisión de información. Se agrupan aquí todas las herramientas de ofimática (procesadores de texto, hojas de cálculo, presentación multimedia, bases de datos, etc.) que permiten producir nuevos textos, con o sin apoyo audiovisual, y los repositorios de vídeo (*YouTube, Vimeo...*).
3. El tercer grupo está integrado por todos aquellos recursos que, activamente, cumplen las características anteriormente indicadas. Optimizan la creación de materiales didácticos y constituyen, al mismo tiempo, el instrumento de recepción y/o transmisión de información y de generación de nuevos aprendizajes, así como facilitan la comunicación entre el docente y el discente y entre este y la obra literaria. Podemos añadir en este grupo las aplicaciones educativas cuya principal característica es la producción de contenido audiovisual de carácter interactivo (*Genially, Canva, Socrative, Mentimeter, Padlet...*), las plataformas de aprendizaje virtual (*Google Classroom, Moodle, Edmodo...*), las plataformas de creación de páginas webs y blogs (*Wordpress, Blogger...*) o las redes sociales (*Instagram, Facebook, Twitter...*).

Como puede observarse, excluimos de este inventario algunos medios tecnológicos como los teléfonos móviles, los ordenadores, las tabletas o la pizarra digital, entre otros, al considerarlos como instrumentos o medios de acceso a la red.

La mayor parte de las herramientas que integran los dos primeros grupos han sido muy explotadas en la tradición didáctica, algo que no ha ocurrido -o no lo suficiente- con los del tercer grupo en la promoción y consolidación del pretendido hábito lector. Cuando hablamos de estrategias de animación a la lectura con ayuda de las TIC nos referimos a la generación de actitudes proactivas en nuestro alumnado, de manera que sus conocimientos, destrezas y actitudes entren en contacto con nuevas prácticas, saberes, motivaciones y valores, así como con otros componentes actitudinales y sociales.

Así pues, llegamos a la conclusión que la expresión “uso de las TIC en el aula” resulta cuanto menos ambigua, siendo necesario sustituirla por “uso integrado de las TIC en el

aula”. Y es que emplearlas no es limitarse al manejo de los medios del primer y segundo grupo de forma puntual, relegando a los estudiantes la responsabilidad del buen uso de estas, sino que supone ir más allá, mediante la creación de materiales que diversifiquen el aprendizaje contenido en los libros de texto y promuevan el buen uso de tales recursos. En este nuevo contexto educativo, el profesorado ha de asumir la función mediadora y facilitadora entre los contenidos que desea transmitir y los aprendizajes que deben efectuarse al término de cada actividad.

3.2.2. Tres recursos digitales en la promoción de la lectura

Hasta ahora un aspecto parece claro: la necesidad de diseñar y poner en marcha nuevas rutas de acceso a los textos literarios, dentro y fuera del aula. En su implementación, la hipermedia, esto es, las redes sociales y otras aplicaciones educativas digitales juegan un papel relevante en la formación literaria, pues, además de ser vehículos de comunicación, facilitan la creación y difusión de contenidos en tiempo real a una amplia comunidad de usuarios, favorecen la hipertextualidad y eliminan las barreras geográficas y comunicativas (Soengas y Sixto, 2019: 101). Ahora bien, deben tenerse claras qué estrategias didácticas nos van a permitir integrarlas en el aula y cuáles se adecúan al mundo referencial y experiencial de nuestro alumnado (Bermúdez, 2015: 131).

Así pues, en el diseño de nuevas rutas didácticas vamos a centrar la atención en las características de tres recursos digitales: por un lado, veremos los beneficios educativos de una red social en crecimiento, Instagram; por otro, se detallarán las alternativas que ofrecen las herramientas digitales Formularios de Google y Genially. Siguiendo a Santamaría (2008, citado por Santoveña, 2014: 178), las redes sociales se definen como estructuras sociales formadas por usuarios que se unen e interactúan a través de relaciones virtuales. Por lo que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje, Levis (2011; citado por Santoveña, 2014: 179) va más allá en esta concepción y apunta diversos beneficios. A partir de su propuesta, podemos señalar que las redes sociales:

- Ofrecen la posibilidad de crear comunidades de usuarios con intereses próximos y/o compartidos.
- Promueven el trabajo cooperativo e interdisciplinar.
- Favorecen una comunicación fluida, horizontal y no jerárquica en sus distintas modalidades: sincrónica o asincrónica.

- Facilitan el acceso a contenidos de diferente naturaleza, al ser espacios atractivos y de manejo intuitivo que resultan familiares a nuestros estudiantes.
- Fomentan nuevos contextos de aprendizaje, lúdicos, alejados de posiciones jerárquicas y de “estímulos basados en premios y castigos” (Levis, 2011; citado por Santoveña, 2014: 179).

Estas características son compartidas, en mayor o menor medida, por las distintas plataformas sociales (Facebook, Twitter, Instagram, Twitch, YouTube...) y por las herramientas que ofrece Google Workspace, al permitir a sus usuarios iniciar y participar en videoconferencias (Google Meet), compartir información diversa a través del almacenamiento en la nube (Google Drive) o el diseño de entornos de aprendizaje virtual (Google Classroom), etc.

Según el informe presentado por The Social Media Family (2021: 41), Instagram ha visto crecer su comunidad, pasando de 7,4 millones de usuarios en 2015 a 20 millones en 2020. Esto confirma su eficacia comunicativa y su atractivo repositorio de recursos creativos que hace que cada vez nuevos usuarios se enganchen a sus contenidos. De este modo, este recurso debe verse como un buen complemento diversificador de los escenarios de aprendizaje y del acceso a los textos literarios. La plataforma permite la creación y difusión de hipertextos, la dinamización del aprendizaje gracias a la hipermedia y la explotación de las posibilidades de expresión artístico-literarias. Esta herramienta puede ayudar a los docentes en la presentación de los contenidos literarios, incorporando de forma dosificada materiales de distinta naturaleza que no serían apreciados -o muy difícilmente- fuera de este entorno virtual.

Por lo que respecta a las utilidades de Formularios de Google, permiten la recogida de información de manera objetiva y sistemática. Como herramienta educativa contribuyen a:

- La recogida de información acerca de los conocimientos e intereses del alumnado a través de cuestionarios.
- La optimización de la retroalimentación entre los docentes y el alumnado.
- El control en tiempo real de los aprendizajes efectuados por el estudiante, facilitando el tedioso proceso evaluador.
- La diversificación de los escenarios de aprendizaje, favoreciendo la aplicación de la metodología del aula invertida.

Por último, la herramienta Genially provee al docente de un entorno virtual de exploración, producción y difusión de materiales didácticos. Además del banco de recursos disponible por otros usuarios y las plantillas prediseñadas que incluye, permite el diseño de juegos interactivos a partir de sus numerosos recursos. Como puede observarse en la Figura 1, sus ventajas van más allá de la simple elaboración de documentos (infografías, currículos...) o presentaciones con o sin contenido audiovisual, facilitando la creación de entornos de aprendizaje lúdicos o gamificados.

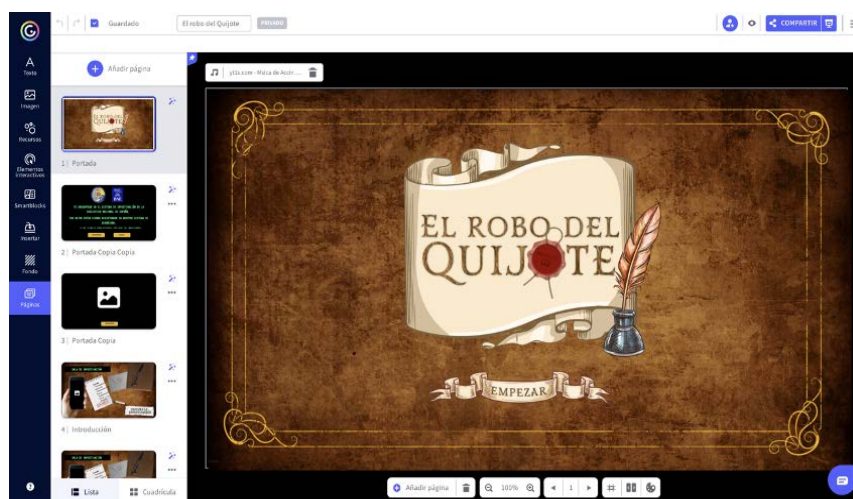


Figura 1. Uso de Genially para crear experiencias educativas gamificadas.

Ahora bien, como se comprobará en § 4.7., entre sus funcionalidades encontramos una limitación que puede entorpecer el carácter lúdico y formativo de la actividad diseñada: la imposibilidad de registrar los progresos del alumno y recuperarlos en otro momento, bien por el docente, bien por el estudiante. Así pues, frente a otras plataformas de aprendizaje como Moodle que permiten guardar los avances, consultar los logros efectuados por los estudiantes y recuperar los contenidos de forma sistemática, Genially debe ser complementada con herramientas como los cuestionarios online.

Con todo, creemos que el uso combinado de estos tres recursos en la producción de materiales hipermedia brinda al alumnado la posibilidad de interactuar, manipular, reflexionar y, al fin, convertirse en el protagonista de la construcción de su aprendizaje. No obstante, ya hemos explicado que estas herramientas no generan aprendizaje por sí mismas, sino que el docente ha de incorporarlas en el aula asociadas a unas estrategias y a unos contenidos concretos, a partir de un nodo narrativo responsable de atraer el interés de nuestros estudiantes y guiarlos hacia los aprendizajes que queremos que efectúen en el aula y fuera de ella.

3.3. De la hipermedia a la crossmedia: una (re)lectura de los clásicos

La revolución digital ha conllevado una sustancial alteración en la comunicación entre el docente y el discente, abriendo paso a entornos en los que la lectura se vuelve multidireccional y abandona la linealidad a la que había estado sometida en nuestra aulas; surge entonces el concepto de hipertextualidad, que influye evidentemente en la concepción misma del texto literario, ahora de carácter abierto, permitiendo a sus lectores acercarse a las obras clásicas y aquellas de la literatura juvenil a partir de experiencias innovadoras, interactivas y promotoras de nuevos aprendizajes (Segado y Altamirano, 2019: 864). Al respecto, Orihuela (2002: 3) señala que este nuevo paradigma discursivo dota a la escritura y a la lectura de un modelo estructural cercano al del pensamiento, de carácter no lineal; en efecto, el hipertexto, como señalan Amo y Ruiz (2015: 26) conlleva la escritura multidimensional y, a su vez, la lectura hiperlineal. En este sentido, los autores explican que:

(Re)crear textos con una organización en red supone, por ejemplo, abandonar la linealidad secuencial a favor de una obra errante, desprovista de elementos narrativos centrales y secundarios; todos están al mismo nivel. Se fractura así la organización jerárquica de los componentes del universo ficcional y se da la bienvenida a la idea de heterarquía o estructura de múltiples niveles narrativos (o de fragmentos) en el que ninguno de ellos es superior o inferior con respecto a los demás.

Así pues, los docentes debemos reflexionar sobre cómo y cuánto lee nuestro alumnado, cómo y cuándo escribe y qué clase de textos y en qué contextos los emplea para comunicarse en una sociedad cambiante (Pérez, Pérez y Sánchez, 2019: 141). Por ello, en las siguientes líneas, vamos a fijar la atención en varios aspectos clave que afectan a los docentes y, de forma específica, al proceso de elaboración de materiales didácticos: los beneficios que la narrativa *crossmedia* y la integración de la gamificación introducen en la formación y evaluación de la competencia lectoliteraria.

3.3.1. Hacia el aula de literatura 3.0

La aparición del hipertexto ha puesto de manifiesto que los usuales modos de acercamiento al texto literario son insuficientes para las actuales demandas y necesidades del alumnado de las distintas etapas educativas y, especialmente, de secundaria, pues, por sus características psicoevolutivas e intereses personales, así como por su exposición a

continuos y cambiantes estímulos, se muestra generalmente poco involucrado en una formación que se presenta a menudo encorsetada y parece obviar los agentes externos del proceso formativo, especialmente los que se refieren al entorno familiar (recursos de que dispone la familia, idea de la educación y de la lectura...). Irremediablemente, hemos de aceptar que todos estos factores (conocimientos previos, intereses, la exposición a nuevas fuentes de conocimiento a través de internet, las influencias de las redes sociales y su interactividad...) influyen manifiestamente en la transmisión, adquisición y construcción de nuevos aprendizajes (Bermúdez, 2015: 142-143). Nos parece, por consiguiente, necesario no limitar el acceso a los clásicos a la mera recepción en el aula y a su lectura, explorando otras posibilidades didácticas a través de nuevas estrategias metodológicas.

Este modelo educativo a menudo ha sido complementado -en el mejor de los casos- con recursos multimedia (se planteaban tareas que promovían el uso de herramientas ofimáticas, se encomendaba la consulta de enciclopedias virtuales, se realizaban audiciones y visionados de documentales...). Estos recursos ya favorecen en buena parte la navegación de forma no lineal y presentan “la información de una nueva forma más cercana al usuario pudiendo este seleccionarla, combinarla, estructurarla a su medida”, como exponen Morón y Aguilar (1994, citados por Segado y Altamirano, 2019: 864). Sin embargo, la hipermedia, resultado de la integración del hipertexto y la multimedia en una misma estructura, ha enriquecido las opciones didácticas de los docentes en la transmisión y manipulación de los textos literarios (Segado y Altamirano, 2019: 864). Basta con entrar en cualquier buscador de internet, teclear el contenido sobre el que queremos obtener información y acceder a contenidos ilimitados. Al respecto, Armenteros (2012: 321) señala que:

El aprendizaje hipermedia puede ser paralelo al aprendizaje lector-escritor. Conlleva una reacción en el lector ante estímulos superpuestos: el color, las formas, el sonido... que se pueden agrupar en estímulos perceptivos (captación de los estímulos), gestuales (exploración de pantallas) y lingüísticos (lectura y audición). Se trata de un proceso que está conectado con los lenguajes de los medios de comunicación de masas, donde cada vez existe una mayor presencia del lenguaje visual.

Ahora bien, a pesar de las posibilidades educativas que introduce, encontramos dos grandes dificultades (Armenteros, 2012: 323):

- Por un lado, como consecuencia directa de la hipertextualidad, puede darse la desorientación y sobrecarga cognitiva de los alumnos; en este sentido, el

estudiante se enfrenta a un horizonte de informaciones que llegan a ser abrumadoras y de relativa calidad. Dicho de otro modo, se obvian los mecanismos y estrategias que promueven que el mensaje sea interpretado en la dirección adecuada.

- Por otro, los recursos digitales son usados de forma inconexa, sin generar redes de relaciones entre sí que hagan que los estudiantes acudan a ellos en función de sus necesidades y puedan construir su propio conocimiento.

En el proceso de integración de las herramientas digitales en nuestra vida diaria y, de forma específica, en el contexto educativo, la transmedia narrativa (*transmedia storytelling*), cuyo origen se localiza en el ámbito comercial, responde a la necesidad de creación de experiencias literarias con un alto componente lúdico (Aranguren, 2021). De acuerdo con Pérez et al. (2019: 141), lo transmedia integra en una misma estructura interactiva múltiples formatos, desde los derivados de las TIC hasta los más convencionales como el libro o la prensa. Podemos afirmar, pues, que esta concepción ha expandido las posibilidades expresivo-creativas de la hipermedia.

En un paso más por diseñar escenarios de aprendizaje próximos a los intereses de la sociedad en que vivimos, en los últimos años comienza a ganar protagonismo la denominada narrativa *crossmedia*, que supone un gran avance en la potenciación de la participación y la interacción de los usuarios. Las ventajas de las herramientas educativas que entonces nos ofrecía la web 2.0 (redes sociales, blogs, wikis, podcasts, cuestionarios en línea, edición de vídeo y audio...) deben ser explotadas en el aula de literatura por los docentes y por el mismo alumnado; hablamos entonces del aula de literatura 3.0. De acuerdo con Vaquerizo (2011: 120), se trata de una concepción del tradicional escenario de aprendizaje como espacio que no limita el uso de estos recursos a la elaboración de materiales didácticos por parte del profesor, sino que también los estudiantes pueden manipularlos, accediendo y construyendo nuevos textos e hipertextos.

Esta nueva concepción en la enseñanza de la literatura no solo tiene como objetivo general el desarrollo de la competencia lectoliteraria, sino que se concreta en la adquisición y mejora de las habilidades y estrategias necesarias para el análisis, la organización, la planificación y el tratamiento de la información digital (Mendoza, 2015: 25), y que tradicionalmente se ha relegado a tareas como la lectura (oral, silenciosa...) o la escritura creativa individual o colectiva (poesía visual, poesía fonética, libros de artista, *mail art*...).

Con todo, podemos hablar de una alfabetización digital de carácter multimodal (Mendoza, 2015: 24), que reclama la figura de un lector activo, el ciberlector, que tiene la oportunidad de participar en el proceso de creación textual (Navarro, 2015: 289). La labor del estudiante no se limita a la simple lectura de las obras propuestas por el docente o a la escritura de textos con intención literaria, sino que se orienta, por un lado, a la mejora de las estrategias de comprensión, interpretación y valoración de textos y, por otro, al conocimiento y construcción de nuevas realidades.

3.3.2. La narrativa y la gamificación en el proceso de creación de materiales didácticos

Más arriba hemos apuntado sucintamente los beneficios que la narrativa *crossmedia* aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje, al favorecer la coherencia interna de la secuencia de actividades y servir de apoyo a los contenidos teóricos que deseamos transmitir. A pesar de ello, es una estrategia por explorar y más aún por explotar en el campo educativo y, especialmente, en el aula de literatura. Una de las condiciones que impone al docente es que los recursos convencionales y digitales mantengan una relación de interdependencia en el aula. Al respecto, Segado y Altamirano (2019: 866) señalan que:

[...] la narrativa *crossmedia* se refiere a las experiencias integradas a través de múltiples medios de comunicación, incluido el Internet, el video, el cine, la televisión por cable, los dispositivos móviles, el DVD, los medios impresos, y la radio. La *crossmedia* experiencia implica un alto nivel de interactividad de la audiencia.

Ahora bien, creemos que, para que se cumpla esta relación de interdependencia, es necesario que los recursos se apoyen en secuencias temáticas o “minificciones” (Mendoza, 2019). Al respecto, Mendoza (2019: 11) las define como minicuentos o microrrelatos que se caracterizan por su concisión y la agudeza de su mensaje. Estas creaciones tienen su origen en la relectura y rescritura de los clásicos literarios universales y explotan los recursos de que disponemos en nuestra lengua y las características de la narración literaria, así como favorecen la activación de hipervínculos entre las creaciones literarias (Mendoza, 2019: 12). De acuerdo con Pérez et al. (2019: 132), el actual panorama se ha abierto a nuevas narrativas de carácter múltiple y variable (videojuegos, documentales interactivos, *digital storytelling*, *social media narrative*, etc.).

Para conseguir un alto nivel de interactividad, además del atractivo que ofrecen por sus características las TIC, la gamificación (*gamification of learning*) es una de las técnicas didácticas que mejor contribuye a la implantación en el aula de esta nueva

narrativa, pues moviliza un aprendizaje regido por las mecánicas y dinámicas del juego en el contexto escolar a través de un hilo conductor y el uso combinado e integrado de las herramientas digitales. La gamificación se compone de aspectos sociales, emocionales y cognitivos que condicionan indudablemente a los estudiantes, haciéndolos responsables en la construcción de su propio aprendizaje (Vergara y Mezquita, 2016; Fernández, Domínguez, De Amo y Asensio, 2020; Vives y Coiduras, 2021). El docente, por su parte, asume entonces una tarea indispensable en el proceso de ejecución: es el encargado de reconocer las dificultades que surgen y guiar a sus alumnos a lo largo de la propuesta didáctica (Vergara y Mezquita, 2016: 246).

Dejando al margen los elementos definitorios de la gamificación, de los que se han ocupado, entre otros, Vives y Coiduras (2021), toda propuesta gamificada deberá estar integrada por tres aspectos (Fernández et al., 2020; Vives y Coiduras, 2021):

1. Las **mecánicas** o reglas del juego encargadas de definir los comportamientos de los estudiantes.
2. Las **dinámicas** que definen lo que se espera del alumnado a través de logros, recompensas, etc.
3. Los **elementos del juego** (puntos, insignias o clasificaciones) son los indicadores del progreso del alumnado.

Así pues, de acuerdo con estas consideraciones, antes de iniciarnos en el proceso de creación de materiales didácticos, los docentes hemos de dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- a) **¿Qué aprendizajes queremos que logre nuestro alumnado y qué relaciones guardan entre sí?** Los docentes hemos de tener claros los objetivos que queremos que logren nuestros alumnos al término de la propuesta o secuenciación didáctica. Estos guían la selección de los contenidos curriculares y definen las relaciones entre estos.
- b) **¿Qué recursos vamos a necesitar y qué aportan al logro de los aprendizajes?** Planteadas las relaciones entre los contenidos, hemos de seleccionar, de entre los recursos de que disponemos (según las características del entorno educativo y familiar), aquellos que mejor se adecúen al logro de objetivos didácticos.

- c) **¿Dónde y cuándo serán usados los recursos por los alumnos?** Otro aspecto crucial es la planificación de los tiempos y los espacios de ejecución y uso de los recursos.
- d) **¿Qué minificción va a servirnos como hilo conductor?** Para transmitir los contenidos y que su aprendizaje sea coherente e integrado con los recursos seleccionados, hemos de definir una narrativa sencilla pero sugerente, que despierte en nuestros alumnos el interés y la necesidad de participar en la actividad (Segado y Altamirano, 2019: 866).
- e) **¿Qué mecánicas y dinámicas vamos a establecer?** Ya hemos visto que gamificar supone tener claras las reglas del juego que queremos diseñar, así como los mecanismos (mecánicas y dinámicas) a través de los que el alumnado verá visibles sus logros.
- f) **¿Cómo llevaremos a cabo la evaluación?** Finalmente, es necesario fijar los criterios a través de los que llevaremos a cabo la valoración cualitativa y cuantitativa de la experiencia gamificada. Sobre la evaluación nos ocupamos en § 3.3.3.

Como se comprobará más adelante, todos estos aspectos han sido tenidos en cuenta en el proceso de diseño de la propuesta didáctica que desarrollamos en § 4.2.

3.3.3. La evaluación de la competencia lectoliteraria

Como vimos más arriba, el acercamiento a la obra literaria se ha efectuado diacrónicamente a través de diversos enfoques que, sin duda alguna, han influido en la concepción y el papel mismo de la evaluación lectoliteraria (Moreno, Ayala, Díaz y Vásquez, 2010: 170). Así, el enfoque historicista impuso unos indicadores rígidos para la evaluación de la calidad lectora que limitaban esta tarea al mero reconocimiento de las características intratextuales y extratextuales. Con la difusión de nuevos modelos, la evaluación se centró entonces en el texto literario y, de forma específica, en su comentario, concebido como vía indispensable para el desarrollo de la competencia literaria y de la comprensión lectora (Martín, 2014: 259). Ya, en las últimas décadas, se ha desviado la atención del texto hacia el proceso de lectura, de manera que su evaluación se ha visto enriquecida gracias a nuevas técnicas e instrumentos. Desde el ámbito educativo comienza a reclamarse entonces la importancia de las implicaciones

ideológicas en el proceso de interpretación textual, de cómo afectan los sentimientos del autor y las circunstancias de producción, y, por supuesto, “la capacidad del lector para producir al texto cuotas adicionales de significación”, entre otros aspectos (Moreno et al., 2010: 170).

La evaluación de la lectura literaria en el aula de secundaria ha continuado limitándose a la realización de actividades cerradas y con un fin en sí mismas, siendo valoradas en función del nivel de acierto con respecto a la respuesta esperada, según lo que el docente ha extraído de su lectura y no de lo que el propio alumno ha comprendido e interpretado (Molina, 2017: 126). Parece, pues, que hemos de reflexionar sobre la validez actual de los esquemas de la fase evaluadora que se vienen reproduciendo en nuestras aulas. Si consultamos el informe *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World* (OCDE, 2021) podemos leer que:

The use of scenarios with thematically related texts was introduced in PISA 2018 to help students better engage in the task. At the same time, it also allows assessing emergent aspects of reading, such as student’s ability to search for information, evaluate different sources, read for comprehension and integrate across texts. Each scenario is made up of one or more tasks.

En efecto, frente a la tradicional concepción de la lectura y su evaluación, la OCDE (2021) reclama un modelo basado en escenarios temáticamente conectados entre sí y provistos de distintas tareas y distintos niveles de aproximación a la lectura. Asimismo, a la luz de los resultados en rendimiento en lectura expuestos en el informe PISA (2020: 13), comprobamos que la puntuación media de los estudiantes españoles sigue siendo considerablemente inferior (477) a la media europea (487). Ante estos datos, no nos queda otra que replantearnos las bases que sostienen el actual modelo de enseñanza de nuestra materia y, en especial, de la literatura, explorando nuevas vías de acercamiento al patrimonio literario y a sus textos, y superando el modelo de evaluación basado en la petición de información objetiva y cerrada y en el aprendizaje memorístico y repetitivo (Mínguez y Alfonso, 2019: 38). Otra cuestión, apuntada por Pérez (2005), es la elección de los textos. Al respecto, la citada autora considera que:

No parece adecuado que sea el azar el que determine los textos que van a emplearse para evaluar la comprensión lectora de los alumnos, ya que lo que interesa averiguar es hasta donde es capaz de llegar el lector a la hora de realizar inferencias y establecer

relaciones entre la información que de hecho ya posee y la que le proporciona el texto (p. 129).

Así pues, además de la comprobación del recuerdo (libre y provocado) de lo leído y la graduación de los textos literarios según su dificultad (sintáctica, semántica o léxico-semántica), Martín (2014: 463) explora algunas técnicas y estrategias que favorecen el acercamiento a la lectura y diversifican los escenarios de evaluación de la competencia lectoliteraria. De entre ellas, en la propuesta didáctica que se presenta en § 4 se han tenido en cuenta las siguientes:

- La promoción de la lectura funcional vista como pretexto a través de la que acceder a la literatura, a sus claves, a sus textos, etc.
- La focalización en aspectos clave sobre lo leído y lo interpretado a través de preguntas abiertas, de elección múltiple, de verdadero/falso, etc.
- El uso de la técnica de textos mutilados o incompletos para movilizar los conocimientos previos del alumnado y recuperar información que recuerda o debe localizar.
- La dinamización del aula de literatura a través de técnicas basadas en el juego (ABJ) y en la gamificación.
- La integración de las TIC en el proceso de lectura y de producción textual.

Al respecto de las posibilidades que ofrecen las TIC, no solo promueven el interés y la motivación de nuestros alumnos en el aula, sino que también sistematizan y diversifican los convencionales procedimientos de evaluación de la competencia lectoliteraria (Fernández y Cebreiro, 2003): desde la confección de cuestionarios en línea hasta la inclusión de estrategias basadas en el juego y en la gamificación con ayuda de herramientas digitales, pasando por el registro sistemático de la evolución del alumnado a través de rúbricas o escalas de valoración.

Por lo que se refiere a la gamificación, ya hemos visto su potencialidad al presentar escenarios de aprendizaje dinámicos en los que el alumnado es promotor y responsable de su propio conocimiento, planteando mecánicas y dinámicas que les permiten obtener recompensas y puntos en función de sus logros, o ser penalizados si no se ejecutan debidamente las tareas de acuerdo con las normas del juego (habitualmente se pierden puntos o un turno de juego en la partida). En cualquier caso, recompensas, puntos y penalizaciones se traducen en elementos significativos para el docente en el proceso de

evaluación, ya que orientan no solo sobre la cantidad, a través de escalas de valoración, sino también sobre la calidad de los productos solicitados, esto es, del aprendizaje adquirido por cada alumno.

4. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA: EL ROBO DEL QUIJOTE

4.1. Justificación de la propuesta y del enfoque metodológico

La gamificación que presentamos en las siguientes líneas, cuyo diseño base se ha realizado con Genially, ha sido planteada para ser ejecutada en 4 sesiones de 55 minutos. Tiene como objetivo acercar al alumnado del tercer curso de secundaria a una de las obras cumbre de nuestra literatura, *Don Quijote de la Mancha*.

De acuerdo con la temporalización, la actividad se organiza en cuatro investigaciones: *De la época de Felipe II*, *De un magno escritor*; *Del Quijote y su éxito*; y *De los hallazgos de un impostor*. Cada una de ellas se compone de tres fases (misiones) que guían a los alumnos, distribuidos en cinco equipos, en la labor de localización y síntesis de información relevante sobre la época y la figura de Miguel de Cervantes, en el manejo de fuentes diversas (en formato digital e impreso), en la formulación de hipótesis y en la resolución de los que hemos denominado *acervantijos*, preguntas de selección múltiple o inferenciales. Así pues, cada investigación plantea un reto cognitivo al contribuir a la adquisición y desarrollo de estrategias expresivas (orales y escritas) y de comprensión de forma activa (Fernández et al., 2020).

La minificción en torno a la que gira esta experiencia gamificada se vincula al género detectivesco: el robo de la edición del *Quijote* de 1615. La narrativa que se presenta a los estudiantes es la siguiente: la edición del *Quijote* de 1615 ha sido sustraída de la Biblioteca Nacional de España, en un descuido del vigilante de seguridad. Su robo supone una gran amenaza al patrimonio literario, pues si se pierde una obra que ha inspirado a numerosos escritores de todos los tiempos puede verse alterada la historia literaria. Los hechos ocurrieron durante la madrugada del 4 de junio, en torno a las 2:00 am. En la declaración del agente de seguridad tomada por la policía aquella misma noche, se indica que el sujeto se mostraba bastante confuso e insistía en no haber visto nada ni nadie en el recinto; solo creyó haber escuchado un ruido. Indicaba también el agente que podría habersele suministrado un somnífero y por eso su estado confuso. El laboratorio científico nos ha informado que las pruebas analíticas han sido alteradas por un reactivo químico

que desconocen y deben repetirse, por lo que aún no se sabe si le fue suministrada alguna sustancia al agente. En el lugar del suceso solo se halló una nota formada con recortes. Por último, durante la inspección de las grabaciones de las cámaras de seguridad, se descubrió que estas dejaron de funcionar entre las 2 y las 3 de la madrugada. La policía científica no dispone de más pruebas.

Al presentar esta sugerente narrativa, se pretende la implicación del alumnado en el caso, movilizándolo su autonomía e iniciativa para averiguar quién ha sido el ladrón. La tarea principal, por consiguiente, consiste en la investigación y formulación de hipótesis hasta llegar a la resolución del caso, que concluye con el descubrimiento del autor del robo tras haber completado las cuatro pesquisas. Este simple pretexto creemos que jugará un papel esencial en la tarea de atraer al alumnado a contenidos que, por sus características intrínsecas, no resultan nada atractivos y, menos aún, guardan relación con los intereses personales de los adolescentes.

El enfoque metodológico que seguimos se caracteriza por dos principios: por un lado, partimos de una concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otro, explotamos el carácter comunicativo en el diseño de actividades que favorecen la integración de los contenidos curriculares con los intereses y motivaciones del alumnado, con sus conocimientos previos y sus necesidades académicas y personales. En este sentido, esta propuesta contribuye a la construcción del mundo al acercar a los alumnos a una obra clásica de manera remozada, cuyo estudio suele relegarse a la lectura de pasajes más o menos representativos y al aprendizaje memorístico de determinados contenidos sobre esta (personajes, estructura...). El componente lúdico facilita, sin duda alguna, el acceso a nuevos aprendizajes relacionados con aspectos históricos, sociales y culturales de la sociedad del siglo XVII, y, además, otorga a una obra el valor que merece, pues marcó el devenir de la creación novelesca en nuestras letras.

Resulta, de igual forma, una propuesta en la que la literatura no se concibe sin el uso de la lengua, pues, como se verá más adelante, el alumnado manejará y producirá distintos tipos de textos, potenciándose no solo la lectura, sino también la escritura funcional y la oralidad. También, al presentarle nuevos modelos textuales, se verá expuesto a estructuras sintácticas complejas y palabras que le son desconocidas, enriqueciendo así sus conocimientos acerca de la lengua española y su caudal léxico.

Con todo, se cumple el criterio de la lecturabilidad, ya que el acercamiento a la obra literaria se efectúa de forma gradual: en primer lugar, se propone la lectura de la obra a través de la adaptación realizada por Agustín Sánchez Aguilar (2004). Seguidamente, se complementa esta lectura con diversas actividades que se apoyan en materiales audiovisuales integrados en la gamificación. Por último, se proponen nuevas actividades que invitan a la consulta y lectura de pasajes representativos de la obra original, permitiendo contrastar la información recordada. Otro mecanismo tenido en cuenta para facilitar la labor de localización y selección de información tiene que ver con la forma de presentación de los materiales; así, se focalizan aquellos puntos en los que queremos que el alumnado preste una mayor atención, bien a través de elementos interactivos, bien a través del uso de distintas tipografías e imágenes en el material impreso que se le entrega.

Junto a Genially, se han empleado otros recursos digitales que han enriquecido las posibilidades didácticas de la gamificación y permiten la participación activa de los alumnos en la mecánica del juego. En este sentido, los recursos propios de la citada herramienta empleados en la creación de una plataforma atractiva y en el diseño de actividades interactivas, se han complementado con materiales audiovisuales extraídos de Canva y YouTube. No cabe duda de que, combinados digitalmente según el hilo narrativo, otorgan coherencia a la propuesta. También se han incrustado formularios de Google para permitir el proceso de investigación del alumnado desde sus mismos dispositivos móviles y sistematizar sus producciones. Y, en un paso más, la red social Instagram servirá como punto de intercambio comunicativo y de difusión de información.

De forma específica, en el proceso de diseño de los materiales del juego se han usado las herramientas Adobe Photoshop para la creación de las cartas, las reglas del juego (Anexo A), etc., Adobe Indesign para la creación del periódico (Anexo B) y Adobe Premier para la selección de fragmentos representativos de la serie y el documento que más abajo indicamos. Al respecto del periódico, se trata de un recurso complementario que favorece el acercamiento a la lectura, pues, por su carácter funcional, su contenido resulta más cercano a la realidad del alumno. Está integrado por artículos procedentes de los medios de comunicación (*El País...*) y otras publicaciones de carácter formativo (*Wikipedia...*). Aunque se ha respetado la autoría original de los textos, se han sometido a un proceso de revisión y contraste; en algunos casos, los textos han sido adaptados, permitiendo que la lectura se focalice en aspectos que consideramos relevantes para la comprensión y conocimiento de la obra.

Este amplio abanico de recursos empleados se completa con la edición del *Quijote* de Francisco Rico y publicada bajo el sello editorial Espasa Calpe (2015).

4.2. Objetivos y competencias

A partir de los objetivos de etapa, prescritos en el RD 1105/2014 y los de materia, concretados en la citada Orden de 15 de enero de 2021 para Andalucía, proponemos tres objetivos didácticos que orientan los logros de nuestro alumnado:

- a) Manejar responsablemente y con progresiva autonomía los medios y recursos de comunicación social, convencionales o digitales, en la selección, manipulación, interpretación y valoración de información.
- b) Adquirir autonomía lectora y valorar la lectura como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo.
- c) Indagar en el conocimiento de una de las obras capitales de nuestro patrimonio literario, comprendiendo las claves personales del autor y del contexto histórico-cultural.

Estos tres objetivos se orientan no solo al desarrollo de la competencia lectoliteraria, sino también a la mejora de otras competencias generales que integran el currículo de secundaria. Vinculadas estrechamente a esta, se encuentran las competencias lingüística (CCL), sociales y cívicas (CSC) y en conciencia y expresión culturales (CEC). Contribuimos a la primera de estas a través de actividades de producción oral y escrita, que movilizan el uso de distintas estrategias discursivas (selección y síntesis de información, interpretación...) y de los mecanismos lingüísticos (conectores discursivos, riqueza léxica...) de que disponen nuestros alumnos como hablantes. El conocimiento de la lengua y, en especial, de la literatura contribuye decisivamente al desarrollo de las competencias sociales y cívicas (CSC), pues promueve en el alumnado actitudes de respeto y tolerancia hacia ideas y valores de otras épocas. En el caso de la obra objeto de esta propuesta, el alumnado aprenderá de forma inductiva, reflexionará y establecerá asociaciones a partir del análisis y la localización de aspectos importantes del contexto histórico-cultural y la investigación sobre la figura de Miguel de Cervantes y sus relaciones con otras figuras contemporáneas.

La propuesta gamificada también potencia la competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC). Supone favorecer el acercamiento a una gran obra, cuya lectura es vista

por nuestros alumnos como tarea tediosa y poco atractiva en la actualidad. Supone, por tanto, ofrecer nuevas estrategias de conocimientos de las claves histórico-culturales y literarias que contiene la obra, propiciando un aprendizaje de carácter inductivo que les permitirá comprender la importancia de esta. La lectura de la obra adaptada y de fragmentos originales y de la prensa se complementa con el visionado de fragmentos representativos del documental “Buscando a Cervantes” y de la serie “El Quijote de Miguel de Cervantes” (1992), que contribuyen a la correcta interpretación, reflexión y valoración de la obra.

Otras competencias a las que contribuimos favorecen el desarrollo personal y las habilidades sociales y de comunicación interpersonal, al propiciar una concepción de la lectura como fuente de acceso a nuevos conocimientos y como tarea cooperativa y colaborativa. Hablamos de las competencias Aprender a aprender (CAA) y del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP). Por un lado, la narrativa que hemos planeado pretende invitar a los alumnos a la investigación de forma autónoma sobre aspectos propios del contexto histórico-cultural y datos curiosos; por otro, las informaciones extraídas deberán ser contrastadas (mitos creados sobre Cervantes) con ayuda de los recursos que se le facilitan y entre los mismos miembros de cada equipo. Pero, también, queremos superar la visión de la lectura como una tarea individual que acometía el alumno por aquella otra en la que el trabajo cooperativo y colaborativo sea la estrategia clave para superar cada una de las misiones de la gamificación. Indudablemente, la manipulación activa de los recursos digitales favorecerá al desarrollo de la competencia digital (CD). Al enfrentarse a las tareas de localización, selección y tratamiento de la información y presentación y producción en formato digital consolidamos buenos hábitos y ampliamos los límites de uso que algunas de estas aplicaciones tienen, como las redes sociales. En este sentido, las tareas de investigación que deben acometer los alumnos o la producción de textos (esquemas, informes...) y otras creaciones audiovisuales con ayuda de herramientas digitales contribuyen al desarrollo de actitudes responsables y aptitudes o destrezas para usar eficazmente las TIC.

4.3. Contenidos

Los contenidos que se trabajan en esta propuesta didáctica tienen en cuenta los prescritos para el currículo del alumnado de secundaria en el Real Decreto 1104/2015 y

se concretan para la Comunidad Autónoma de Andalucía, en la Orden del 15 de enero de 2021. Son los siguientes:

1. Contexto histórico, cultural y social del siglo XVII
2. Miguel de Cervantes y su trayectoria literaria
3. El Quijote: argumento, estructura, temas y lenguaje
4. Los textos periodísticos de información y opinión: la noticia y el artículo de opinión
5. Los textos del ámbito científico: el informe.

Los cinco bloques de contenidos presentados se trabajarán de forma integrada en una propuesta didáctica de carácter holístico. Para profundizar en el contexto de la época, el alumnado deberá leer las fuentes de que dispone al inicio de la actividad (libros de lectura, tanto la versión original como la adaptada, y el *Diario Rocinante*) y extraer la información más relevante para crear finalmente un informe oral siguiendo las características y la estructura de este tipo de textos. La lectura de la adaptación didáctica de la novela facilitará el acceso al contenido general de la obra, de manera que el alumno construya su propio conocimiento. Al respecto de la prensa, esta será un recurso fundamental en el proceso formativo, pues proveerá el marco a través del que acceder a datos objetivos y curiosos sobre la figura de Miguel de Cervantes y su gran obra.

4.4. *Mecánica de la gamificación*

4.4.1. Cartas del juego: roles y recompensas

El alumnado, distribuido en equipos, dispondrá de tres cartas durante la propuesta gamificada que orientan su rol en el juego y determinan sus logros. Veámoslas detenidamente.

a) Al inicio de la partida

Cada equipo recibirá una carta *Investigator* (Figura 2) que se corresponde con un personaje de la narrativa. La elección de la carta se realiza al azar. Son cinco los personajes: Don Quijote, Sancho Panza, Dulcinea del Toboso, Rocinante y Cide Hamete Benengeli. Cada uno de ellos se vincula a una cualidad que lleva aparejada puntos de experiencia y estrategia iniciales. La carta establece también las recompensas que se

obtienen o las penalizaciones que se pierden durante la partida. Los puntos de cada equipo variarán, por tanto, en función de los logros conseguidos (si han realizado las tareas antes de tiempo y han elegido la respuesta correcta en los *acervantijos*) o los errores cometidos y las dificultades encontradas (si han superado el tiempo de realización de una misión, si han elegido respuestas erróneas o si han accedido a pistas sobre la investigación). En cualquier caso, el alumnado será el responsable de anotar los puntos que ganan o pierden en cada misión y al completar las investigaciones.

Además de esta carta, se entregará a cada equipo la carta *Tempus* (Figura 3), cuyo mensaje es un pasaje extraído de su obra *La gitanilla* (1613). Esta carta tiene la función de ser empleada como comodín para evitar perder puntos si supera el tiempo de ejecución de las misiones primera y tercera. Ahora bien, solo puede ser usada una vez a lo largo de las cuatro investigaciones.



Figura 2. Las cinco cartas Investigator que definen el rol de cada equipo.

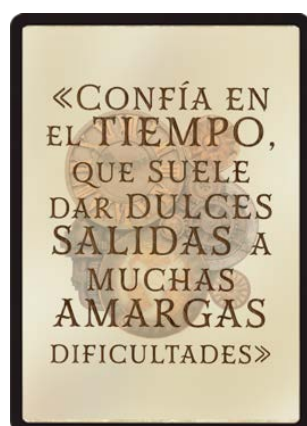


Figura 3. Carta Tempus.

b) Durante la partida

Cada equipo podrá hacer uso de las cartas *Veritas* (Figura 4) tantas veces como pistas se ofrezcan en la partida. El mensaje de esta carta es un pasaje representativo del *Quijote* (II; capítulo V). Cuando la plataforma gamificada dé la opción de solicitar pista, el equipo

deberá decidir si quiere conseguir una ayuda complementaria o no. Si deciden acceder a una pista, deberán coger una de estas cartas y la conservarán hasta el final de la partida, de manera que el profesor compruebe el número de pistas solicitadas y los puntos que pierden con ellas.

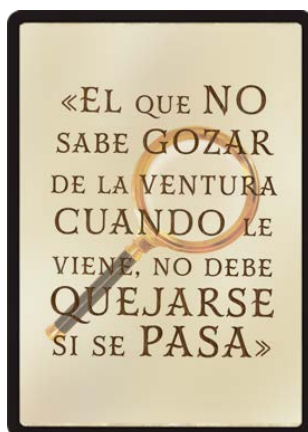


Figura 4. Carta Veritas.

Asimismo, la debida ejecución de las tareas permitirá obtener una o varias recompensas, tal y como se indica en la carta de jugador:

- La realización en tiempo y forma de las actividades que se indican en la plataforma otorgará a cada equipo puntos adicionales y dará acceso a una nueva clave alfanumérica.
- El cumplimiento correcto de la misión primera de cada investigación en 25 minutos recompensará al equipo con puntos extra.
- La respuesta correcta de los *acervantijos* recompensará a cada equipo con puntos de experiencia y estrategia adicionales.
- Por último, la finalización de cada investigación, de forma satisfactoria o tras uno o varios intentos, se recompensará con puntos adicionales que variarán en función de los logros conseguidos.

En caso de que un equipo no realice la tarea correctamente -o la ejecute de forma incompleta-, se llevarán a cabo las siguientes acciones de acuerdo con lo indicado en la carta de jugador:

- Las misiones primera y tercera de cada investigación podrán realizarse tantas veces como necesiten el equipo, aunque cada intento supondrá la pérdida de puntos.

- Los errores cometidos en los *acervantijos* conllevarán sistemáticamente la pérdida de puntos.
- La superación del tiempo de ejecución de las misiones primera y tercera supondrá la pérdida de puntos.

Pero, además de este sistema de control de recompensas, para que el docente tenga un conocimiento exhaustivo en tiempo real de los logros y dificultades de sus alumnos, algunas tareas quedan alojadas en la nube (Formularios de Google) y otras deben ser enviadas por cada equipo al que hemos denominado *Centro de validación* (Figura 5) a través de un mensaje privado. En este caso, la red social Instagram servirá como punto de referencia al alumnado a través del que comunicar sus hallazgos y recibir a cambio las claves necesarias para continuar investigando. De esta manera, se consigue que el docente sea un participante más en la propuesta y sus conocimientos literarios sirvan, además, como recurso para conseguir la correcta ejecución de las tareas encomendadas.



Figura 5. Cuenta de Instagram a la que tendrán acceso los estudiantes.

4.4.2. Fases de investigación

Tras acceder a la plataforma a través del código QR incluido en las reglas del juego (Anexo A), los equipos encontrarán la sala de investigación que contiene diversos elementos interactivos (Figura 6) con una semántica bien definida:

- **Teléfono móvil:** contiene el testimonio oral del agente de seguridad presente la noche en que se cometió el robo.
- **Cuaderno de notas:** se aportan algunas claves que orientan la investigación.

- **Sobre:** incluye la nota (Figura 7) que la policía científica halló en el lugar del suceso.
- **Carpeta:** se explica el caso (pruebas recabadas, posibles contradicciones...) a partir de las que investigar.

La función de estos elementos es contextualizar y orientar al alumnado en las distintas pesquisas que se plantean.



Figura 6. Sala de investigación virtual.



Figura 7. Nota hallada por la policía científica.

Una vez que los equipos han consultado los documentos del caso y han extraído la información que han considerado más relevante, han de acceder al mapa de investigaciones (Figura 8). Cada una de estas se organiza en tres fases: inicial, formativa y conclusiva. Las tareas ejecutadas por los grupos en cada fase servirán al docente como

instrumento de evaluación de los logros, los aprendizajes efectuados y, de forma específica, del grado de desarrollo de la competencia lectoliteraria.



Figura 8. Pantalla con las cuatro investigaciones.

a) Fase inicial

La fase inicial se corresponde con la primera misión de cada investigación; con ella, se promueve el aprendizaje inductivo. Para acceder a la tarea de esta misión, el alumnado debe solicitar al *Centro de validación* la clave de acceso alfanumérica. En la nueva pantalla se le presenta un cuestionario que solicita, en función de la investigación, la localización de datos relevantes del contexto de la época, de la figura de Miguel de Cervantes y de la obra en cuestión (Figura 9). Estos deben ser localizados en el periódico que se ha entregado a cada equipo y en la edición de la obra original en formato impreso que se encuentra en la biblioteca de aula.

A screenshot of a form titled 'INFORME I: DE LA ÉPOCA DE FELIPE II' and 'SOBRE LA FIGURA DEL MONARCA'. It includes a section for 'INSTRUCCIONES' with a skull and crossbones icon, a timer icon, and a 'CONTINUAR LA INVESTIGACIÓN' button. The form has fields for 'EQUIPO *' and 'Tu respuesta'. A question 'Felipe II era hijo de... *' is followed by three radio button options: 'Los Reyes Católicos', 'Carlos I e Isabel de Portugal', and 'Carlos II e Isabel de Portugal'.

Figura 9. Informe que el alumnado debe cumplimentar en la fase inicial.

Tras su realización, cuya duración no deberá superar los 40 minutos, el alumnado deberá solicitar en el *Centro de validación* el código alfanumérico que les permita avanzar

en la investigación. Ahora el docente comprobará la correcta ejecución de la tarea. Hay que tener en cuenta que, si superan el tiempo previsto, la actividad se bloqueará, teniendo que iniciar nuevamente el juego y, en consecuencia, perdiendo puntos de experiencia y estrategia (Figura 10). Por el contrario, si el equipo completa correctamente el formulario en 25 minutos será recompensado con puntos adicionales tal y como establece su carta de jugador.



Figura 10. Pantalla que aparece tras agotar el tiempo de realización de la tarea.

b) Fase formativa

La fase formativa contiene la segunda misión que se compone de *acervantijos* o preguntas de selección múltiple, inferenciales o de localización de pasajes de la obra, bien integradas en la misma plataforma o con apoyo de los cuestionarios de Google. En cualquier caso, una vez verificada la correcta ejecución de la tarea de la misión anterior, el alumnado recibirá a través del *Centro de validación* un nuevo código que le dará acceso a los *acervantijos* (Figuras 11 y 12).

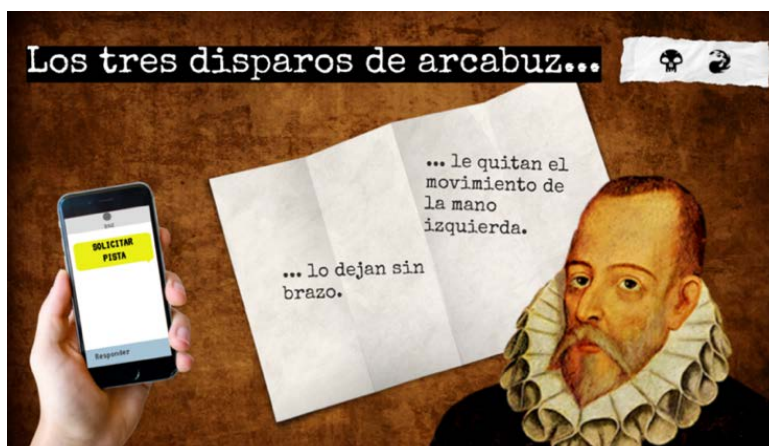


Figura 11. Modelo de *acervantijo*: pregunta de selección múltiple.

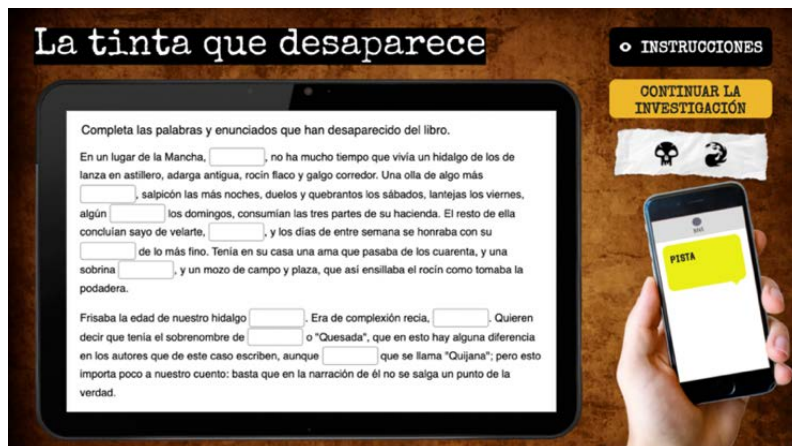


Figura 12. Modelo de *acervantijo*: localización de la información omitida.

Algunos de estos *acervantijos* se acompañan de pistas (Figura 13) que pueden ser solicitadas por los equipos en el *Centro de validación*. Estas se componen de material audiovisual para provocar los recuerdos de lo que han leído y guiarlos a su consulta en el texto original de la novela. Además, como ya hemos indicado más arriba, el acceso a las pistas supondrá la pérdida de puntos, como establece la carta *Investigator*.



Figura 13. Pantalla de acceso a una de las pistas.

Como se observa, el interés de esta fase se focaliza en la consolidación de los conocimientos a los que se han enfrentado los alumnos en la primera misión, generando así un conflicto cognitivo entre lo que han leído -y que recuerdan- y lo solicitado. Se promueven, de este modo, estrategias inferenciales que inviten a la relectura de los materiales de que disponen.

Acertar estas sencillas preguntas se verá recompensado con puntos adicionales a los que se obtienen tras la superación de cada investigación. En función de la complejidad del contenido planteado, tras la elección de una de las opciones, sea esta acertada (se

consiguen puntos) o errónea (se pierden puntos), algunos *acervantijos* conducen a los alumnos a una pantalla en la que se sintetiza el contenido solicitado, de manera que la relectura contrastada propicie un aprendizaje efectivo (Figura 14).

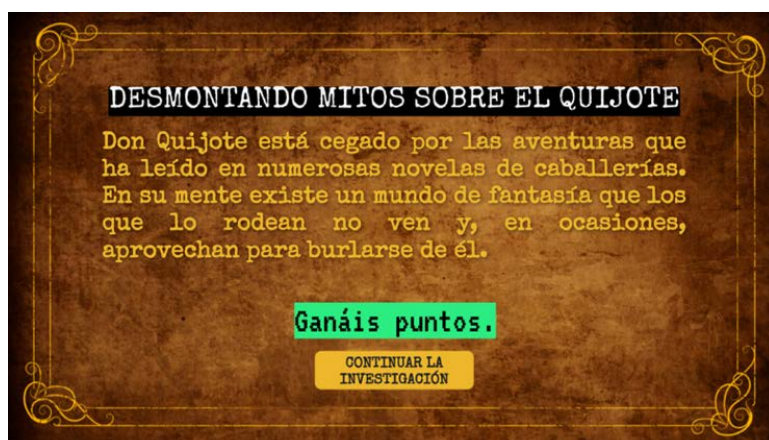


Figura 14. Pantalla que sintetiza la información solicitada.

c) Fase conclusiva

Esta última fase se corresponde con la misión tercera y se orienta a la síntesis de los aprendizajes adquiridos en las anteriores misiones. A partir de la información recabada y los recuerdos conservados, los equipos pondrán en práctica los conocimientos adquiridos a través de la creación de un eje cronológico, un esquema con la trayectoria literaria de Cervantes o un informe oral (Figura 15).



Figura 15. Ejemplo de una actividad conclusiva.

Las tareas conclusivas de cada investigación deberán ser presentadas en el *Centro de validación*, de manera que el docente compruebe y conserve los resultados del aprendizaje efectuado por sus estudiantes. Ahora bien, para elaborar lo que se pide, los equipos dispondrán de 10 minutos, de modo que, si la ejecución es la debida, tendrán su

recompensa (Figura 16); en caso contrario, la pantalla se bloqueará (Figura 10) y no se podrá volver a intentar, perdiéndose puntos (Figura 17). Esta pantalla final supone la resolución de la investigación en que se encuentran y descifra dos contraseñas: la primera dará acceso a la siguiente investigación; la segunda contendrá un fragmento de una clave alfanumérica que los equipos deberán usar en la pantalla final para acceder a la resolución del caso.

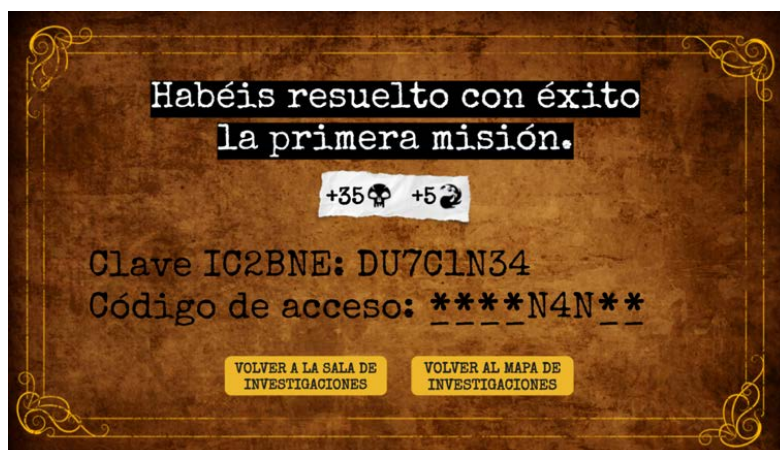


Figura 16. Pantalla de resolución de la investigación.

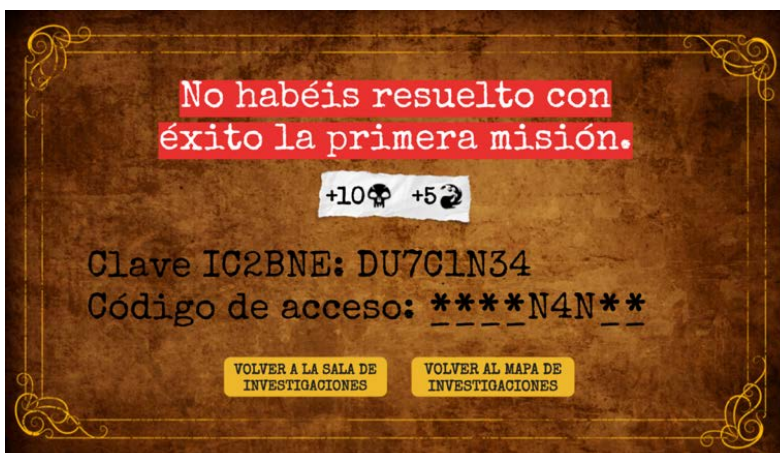


Figura 17. Pantalla que se muestra si no se supera la investigación.

4.5. Actividades

Como se ha indicado en líneas más arriba, las actividades que integran esta gamificación ofrecen una experiencia lectora e investigadora focalizada en aspectos concretos del contexto histórico, cultural y social, de la figura de Miguel de Cervantes y sus relaciones con sus contemporáneos, y de la novela. Se caracterizan por dos principios: por un lado, favorecer una actitud positiva y motivadora ante la lectura y, por otro,

movilizar comportamientos proactivos en el alumnado ante situaciones imaginarias que se le presentan como reales.

Las distintas tareas pueden ser organizadas en tres grupos: previas a la lectura, durante la lectura y después de la lectura (Young, Hofer y Harris, 2011). Las primeras se orientan a la movilización de los conocimientos previos, creencias e ideas que los estudiantes tienen con respecto al autor y a la obra, y estimulan su motivación. Las que se proponen durante la lectura ayudan a la construcción y consolidación de nuevos aprendizajes. Por último, las posteriores a la lectura favorecen un aprendizaje significativo y efectivo.

TAREAS DE PRELECTURA	TAREAS DURANTE LA LECTURA	TAREAS POSLECTURA
• De contextualización: visionado de un tráiler¹ • De predicción: lluvia de ideas para conocer los conocimientos previos y la predisposición del alumnado hacia los contenidos literarios	• De lectura dirigida o guiada: lectura de la adaptación didáctica de la novela • De generación de conocimientos previos: visionado de documentales y películas que complementan la lectura	• Preguntas de selección múltiple • Cuestionarios online • De investigación sobre aspectos clave • Creación de artefactos (ejes cronológicos, esquemas...). • De producción textual

4.6. Evaluación

Como se expuso en § 3.3.3., en la evaluación de la competencia lectoliteraria el docente debe definir los criterios que le permitan comprobar en sus alumnos el grado de adquisición y desarrollo de esta, de acuerdo con los logros (objetivos) previamente establecidos. De este modo, teniendo en cuenta los objetivos didácticos fijados para esta propuesta gamificada, establecemos los siguientes criterios:

1. Comprender el sentido global de textos orales y escritos (OD: b). Este criterio permitirá comprobar si el alumno/a:

¹ Se puede consultar el recurso en <https://youtu.be/hzILH1Hnm1I>

- Ha comprendido textos literarios y periodísticos, extrayendo información relevante.
- Ha realizado inferencias sobre el contenido de los textos.

2. Seleccionar y manipular información procedente de fuentes impresas (periódico y obra) y en formato digital (bibliotecas virtuales) (OD: a, c). Este criterio permitirá comprobar si el alumno/a ha:

- Ha usado eficazmente los recursos para la localización y manipulación de la información.
- Ha aplicado estrategias para la comprensión y producción de textos orales y escritos.

3. Fomentar el hábito lector y valorar la lectura como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio (OD: b, c). Este criterio permitirá comprobar si el alumno/a:

- Ha participado activamente en la gamificación, ejecutando las tareas solicitadas.
- Ha leído textos diversos, relacionado las informaciones obtenidas.

4. Producir y reelaborar textos escritos, valorando la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal (OD: a, b, c). Este criterio permitirá comprobar si el alumno/a:

- Ha producido textos aplicando las estrategias necesarias.
- Ha aplicado los conocimientos sobre la lengua y sus normas en la producción textual.

Los criterios expuestos se vinculan a los siguientes instrumentos:

- Cuestionarios integrados (CE: 1, 2 y 3).
- Preguntas de selección múltiple (CE: 1, 2 y 3).
- Productos creados (eje cronológico, esquema e informe oral) (CE: 1, 2 y 4).

4.7. Resultados de aprendizaje

La propuesta didáctica que hemos desarrollado se ha llevado a cabo con 34 alumnos y alumnas del tercer curso de la educación secundaria obligatoria. Antes de su realización, los estudiantes se distribuyeron en dos grupos y estos, a su vez, en cinco equipos, de

acuerdo con las cartas de personaje del juego. Asimismo, al inicio de la gamificación se contextualizaron los contenidos que iban a ser tratados y los objetivos que debían lograr al término de las cuatro sesiones. Seguidamente, a sendos grupos se les presentó un tráiler original creado a partir de materiales audiovisuales procedentes de Canva y Youtube, consiguiendo movilizar su interés, sus ideas y conocimientos previos, ya que el alumnado tenía unas expectativas que cambiaron de forma positiva tras su visionado. También fueron explicadas las dinámicas y mecánicas del juego (Anexo A). En este sentido, además de la narrativa sugerente, otro de los agentes que ha contribuido al mantenimiento de su interés a lo largo de las cuatro sesiones es la recompensa que conseguía cada equipo tras la ejecución correcta de las tareas encomendadas en el tiempo indicado (o antes de tiempo) o tras la finalización de cada investigación. Asimismo, se premió con un punto adicional en la nota final a los tres equipos que, habiendo completado todas las misiones, obtuvieron las puntuaciones más altas.

Tras las cuatro sesiones, de los diez equipos, siete habían completado todas las investigaciones a tiempo, mostrándose durante la ejecución de la gamificación preocupados por sus avances y por ser los primeros en descubrir al autor del robo; de los tres equipos restantes, dos habían completado, al menos, tres investigaciones y se encontraban en proceso de terminar la última. El tercero no consiguió acabar las tareas a tiempo y algunas habían sido mal ejecutadas, siendo penalizados según las reglas del juego.

Además de evaluar el grado de adquisición y desarrollo de la competencia lectoliteraria en cada alumno y alumna a través de las técnicas e instrumentos apuntados en § 4.6., para favorecer el proceso de retroalimentación y la autoevaluación de la propuesta, se implementó una escala de valoración diseñada en Formularios de Google en la que, de forma individual y anónima, cada alumno/a debía valorar del 1 al 5 (siendo 5 el valor que corresponde a estar totalmente satisfecho o de acuerdo y 1 el valor más bajo) los siguientes bloques o aspectos del proceso de E-A: contextualización de la propuesta, integración y manipulación de los recursos digitales, los aprendizajes efectuados, el diseño y mecánica de la propuesta y valoración de la metodología.

Así, al respecto del primer bloque, el 91,1% de los alumnos encuestados consideró que el docente había contextualizado correctamente la actividad, pero solo un 67,6% sintió haber tenido claros los objetivos desde el principio. Si bien, el 94,1% opinó que el profesor había guiado y orientado a los equipos durante las sesiones de desarrollo de la

actividad. En cuanto la integración de los recursos y a la manipulación que de ellos debían hacer los estudiantes, solo el 8,8% señaló que había encontrado dificultades en el acceso a la plataforma y durante la ejecución de las tareas solicitadas, mientras que el 61,8% coincidió en señalar que el uso de los recursos impresos y digitales habían facilitado la adquisición de nuevos conocimientos.

Por lo que respecta a la valoración del diseño y la mecánica de la gamificación, el 88,2% apreció que la propuesta había resultado innovadora al integrar en una misma plataforma la potencialidad de los recursos digitales y las dinámicas del juego, resultando las clases mucho más entretenidas que aquellas otras en las que el profesor había transmitido de forma expositiva los contenidos de literatura y habían accedido a los textos literarios a través de actividades como la lectura, la escritura creativa o el visionado de documentales o películas. El porcentaje restante de alumnos encuestados, aunque estaban de acuerdo con su carácter innovador, apuntó haber encontrado dificultades durante la ejecución de, al menos, dos tareas debido a problemas de conexión. En este sentido, a lo largo de las sesiones se observó que, en momentos puntuales, los dispositivos móviles perdían la conexión o los navegadores no cargaban correctamente el contenido audiovisual de la plataforma, lo que obligaba a los alumnos a actualizar la página web, presentándose un inconveniente: el juego se reiniciaba volviendo a la pantalla inicial. El alumnado entonces debía atravesar las pantallas que ya había superado, perdiendo tiempo en la ejecución de nuevas tareas.

Los resultados sobre los aprendizajes adquiridos por el alumnado informan de que el 82,4% de los encuestados cree que el juego les ha permitido indagar y asimilar datos y curiosidades sobre la época y la figura de Miguel de Cervantes, así como de su obra. En cuanto a la metodología empleada, el 73,5% consideró que había trabajado de forma cooperativa y colaborativa, estableciendo roles bien definidos dentro de su equipo y poniendo en común los datos recabados; por último, el 88,2% valoró positivamente la actividad al considerar que esta nueva forma de aprender literatura resultaba más enriquecedora y dinámica frente a las clases convencionales.

Por último, se recibieron algunas propuestas de mejora referidas la mayoría a la mejora del funcionamiento de la plataforma gamificada. Curiosamente, tres alumnos coincidieron al señalar su preferencia por la realización de pruebas escritas individuales, refiriendo como justificación la complejidad que la tarea comportaba al tener que localizar información en poco tiempo. En este sentido, creemos que la principal dificultad

que han encontrado estos tres alumnos durante la ejecución de las tareas se ha debido a la ausencia de habilidades para trabajar cooperativamente. De esta forma, se observó que aquellos equipos con mejor comunicación entre sus miembros ejecutaron las tareas en tiempo y forma, cumpliendo las instrucciones de cada actividad. En cambio, los equipos en los que no había coordinación en la localización, selección y manipulación de información necesitaron más tiempo en la realización de las tareas. Se comprueba que esta clase de estudiantes trabaja rápida y eficazmente de forma individual al no tener que consensuar sus propuestas o elecciones con otros compañeros. Así pues, concluimos que para la correcta ejecución de esta propuesta gamificada una de las claves es el trabajo cooperativo y la comunicación entre los miembros de cada equipo.

5. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este estudio se ha intentado demostrar la necesidad de un cambio de perspectiva en la transmisión de los contenidos literarios y en el acercamiento a la lectura literaria, acudiendo a nuevos marcos metodológicos que contribuyan a dinamizar los tradicionales límites del aprendizaje en secundaria y la forma misma en que se lleva a cabo la evaluación. Ha quedado claro que, en la formación de los discentes, no se rechazan las ventajas y beneficios didácticos del aprendizaje memorístico de aspectos relacionados con épocas literarias, autores y obras, sino que esta perspectiva debe ser complementada con otras técnicas que favorezcan el desarrollo de estrategias comunicativas y discursivas para la eficaz comprensión de los textos literarios y la producción de inferencias a partir de su contenido, así como para la localización de información en diversas fuentes y su manipulación contrastada.

Asimismo, el establecimiento de una narrativa sencilla y sugerente, próxima a la realidad del alumnado, ha permitido el conocimiento de una obra cuya aproximación en el aula de secundaria se reduce, en la mayoría de los casos, a la lectura de pasajes representativos y al estudio de referencias extratextuales (datos biográficos de Cervantes, títulos y fechas de sus obras...). En este sentido, la propuesta gamificada ha contribuido al aprendizaje significativo y duradero de la información a la que han tenido acceso los alumnos, independientemente de la cantidad informativa obtenida a través de las tareas propuestas.

Se ha expuesto también cómo las TIC contribuyen a la promoción de la lectura de frente a los usos que se hacen de ellas habitualmente. No solo han permitido la creación del material presentado, sino que, a través de ellas, cada equipo ha accedido y manipulado información diversa contenida en distintos medios, contrastando los nuevos aprendizajes con sus conocimientos previos. También se ha favorecido su uso responsable y se han explotado sus posibilidades al presentarse como herramientas que no solo permiten el acceso a información diversa y contribuyen al desarrollo personal, sino que también son potentes mecanismos de ocio.

Por otro lado, el uso de técnicas como la gamificación viene a remozar el habitual acercamiento a los clásicos literarios, favoreciendo una concepción lúdica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, este tipo de estrategias metodológicas someten a los docentes a un sobreesfuerzo: por un lado, requiere la formación del docente y su constante actualización en lo referente a la competencia digital; por otro, conlleva una mayor dedicación a la preparación de materiales didácticos, frente a los clásicos esquemas expositivos de enseñanza de la literatura. Sobre el nuevo papel del docente ya nos referimos en § 3.1.; entonces se apuntaron las características del profesor como dinamizador del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. En la propuesta didáctica hemos comprobado cómo el protagonismo del docente y de los textos se ha desplazado hacia los aprendizajes que se deben efectuar. Su actuación se ha limitado a la labor de mediación entre los textos literarios presentados y los discentes, observando sus logros, dificultades y necesidades a lo largo de las cuatro sesiones.

Asimismo, no hay dudas de que el acercamiento a la literatura debe efectuarse a través de sus textos, pero creemos que se deben tener en cuenta dos condiciones: la primera supone la necesidad de seleccionar los textos en función de lo que queremos promover en nuestros alumnos; la segunda nos lleva a reconocer la validez de las adaptaciones de obras literarias para conseguir que el acercamiento a la lectura sea efectivo y adecuado a las características del alumnado.

Como se ha explicado en el desarrollo de la propuesta, la lectura del *Quijote* se ha iniciado a través de su adaptación, que va más allá de lo puramente estético: su contenido se adecúa a la realidad del alumnado y al conocimiento que de la lengua se supone que ha de tener. Y es que, sin un conocimiento diacrónico de la lengua, difícilmente el alumno de estos cursos podría seguir la lectura y menos aún construir nuevos aprendizajes por la distancia temporal y los estímulos que nos rodean. Ahora bien, esta lectura inicial se ha

complementado durante la propuesta didáctica con la consulta y lectura directa de pasajes representativos de la obra, permitiendo a los alumnos realizar comparaciones sobre el contenido, valorando la importancia de esta en la conformación de un nuevo género literario y en el enriquecimiento de nuestra lengua.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ARANGUREN PERAZA, G. N. (2021). Rutas de aprendizaje en la construcción de narrativas transmedia aplicadas a aulas virtuales. *Revista Andina de Educación*, 4, 73-82. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.9>
- AREA MOREIRA, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TICs en el aula. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 222, 42-47.
- BALLESTER ROCA, J. (1998). Las teorías literarias y su aplicación didáctica. En A. Mendoza (Coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 297-322). Barcelona: ICE/Horsori.
- BERMÚDEZ MARTÍNEZ, M. (2014). La literatura en el marco de la enseñanza y el aprendizaje. En P. Núñez Delgado e I. Alonso Aparicio. *Innovación docente didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación* (pp. 49-64). Barcelona: Octaedro.
- (2015). Estrategias metodológicas e innovación en la enseñanza de la literatura. En P. Núñez Delgado e I. Alonso Aparicio. *Innovación docente didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación* (pp. 131-166). Barcelona: Octaedro.
- BOBES NAVES, C. (1994). La literatura. La ciencia de la Literatura. La crítica de la razón literaria. En Darío Villanueva (Coord.). *Curso de teoría de la literatura* (pp. 19-46). Madrid: Taurus.
- CANTERO SERENA, F. J. Y MENDOZA FILLOLA, A. (2003). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En Mendoza Fillola, A. (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 33-78). Madrid: Prentice-Hall.
- CASTRO MARTÍNEZ, A. Y DÍAZ MORILLA, P. (2020). Tuitertura: contar historias con los hilos y recursos de Twitter. *Ocnos*, 20, 82-95. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2481

- CERRILLO TORREMOCHA, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- COLOMER MARTÍNEZ, T. (1991). De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-32. <https://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820954>
- DE AMO SÁNCHEZ FORTÚN, J. M y RUIZ DOMÍNGUEZ, M. M. (2015). La lectura hipertextual en la formación literaria: aplicaciones didácticas. En C. Arbonés, M. Prats y E. Sanahuja (Eds.). *Literatura 2.0 en el aula. Propuestas y experiencias* (pp. 24-49). Barcelona: Octaedro: 2015.
- FERNÁNDEZ COBO, R., DOMÍNGUEZ-OLLER, J. C., DE AMO, J. M., Y ASENSIO PASTOR, M. I. (2019). Un diseño de gamificación en el aula de literatura infantil y juvenil para mejorar las estrategias de lectura y escritura en el grado de educación primaria. En T. Sola Martínez, M. García Carmona, A. Fuentes Cabrera, A. M. Rodríguez García, J. López Belmonte (Coords.) *Innovación educativa en la sociedad digital* (pp. 799-814). Dykinson: Madrid.
- FERNÁNDEZ MORANTE, M. C. Y CEBREIRO LÓPEZ, B. (2003). Evaluación de la enseñanza con TIC. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 21, 65-72. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61214/37228>
- FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (2003). *Sociología de la educación*, Pearson-Prentice Hall: Madrid.
- GARCÍA-MILÁ, M. Y MARTÍ, E. (2005). El pensamiento del adolescente. En E. Martí y J. Onrubia (Coords.). *Psicología del desarrollo: el mundo adolescente* (pp. 48-73). Barcelona: Ice-Horsori.
- GOIG MARTÍNEZ, R. M. (Dir.). (2014). *Formación del profesorado en la sociedad digital. Investigación, innovación y recursos didácticos*. Madrid: UNED.
- GUTIÉRREZ ÁNGEL, N. (2020). El videojuego y la lectura literaria: nuevo espacio para los nativos digitales. *Contextos educativos*, 25, 145-159. <http://doi.org/10.18172/con.4250>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (18 de diciembre de 2020). *Población que usa Internet (en los últimos tres meses). Tipo de actividades realizadas por Internet*. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925528782&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout
- LAFUENTE MARTÍNEZ, M. (2011). *Evaluación de los aprendizajes mediante herramientas TIC. Transparencia de las prácticas de evaluación y dispositivos de ayuda*

- pedagógica* [Tesis de Maestría, Universidad de Barcelona].
<https://www.tdx.cat/handle/10803/2657>
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 04 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- MARTÍN VEGAS, A. (2009). *Manual de Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE- Horsori.
- (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha-Arcadia.
- (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- (2015a) *La competencia literaria entre las competencias*. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33.
- (2015b). Minificciones, hiperficciones e hipertextos: de los clásicos a la educación literaria 2.0. En C. Arbonés, M. Prats y E. Sanahuja (Eds.). *Literatura 2.0 en el aula. Propuestas y experiencias* (pp. 10-23). Barcelona: Octaedro.
- MÍNGUEZ LÓPEZ, X. Y ALFONSO BENLLIURE, V. (2019). Diseño y validación de la batería de competencia literaria (BCL). *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 35-49.
<http://hdl.handle.net/10481/60378>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. (2020). *PISA 2018. Resultados de lectura en España*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/pisa-2018-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol/evaluacion-examenes/23505#:~:text=PDF%20Gratuito-.Descargar%20archivo,-Volver>
- MOLINA MOLINA, M. (2017). *Desarrollo y evaluación de la competencia lecto-literaria en el bachillerato* [Tesis de Maestría, Universidad de Alicante].
<http://hdl.handle.net/10045/72709>
- MORALES CABEZAS, J. (2014). Perspectivas tecnológicas en la didáctica de la lengua. En P. Núñez Delgado e I. Alonso Aparicio. *Innovación docente didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación* (pp. 63-76). Barcelona: Octaedro.

- MORENO CASTRO, J. A., AYALA SÁENZ, R., DÍAZ PARDO, J. C. Y VÁSQUEZ GARCÍA, C. A. (2010). Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. *Tendencias, estado y proyecciones. Forma y Función*, 23, 145-175. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/18168>
- NAVARRO ROMERO, R. M., (2015), De bitácoras y redes. La literatura en el océano transmediático. *Dialogía: revista de lingüística, literatura y cultura*, 9, 208-303. <https://journals.uio.no/Dialogia/article/view/2596#:~:text=Descargas,-PDF,-Publicado>
- OCDE. (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- ORIHUELA COLLIVA J.L. (2002). Internet: nuevos paradigmas de la comunicación. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, 77, 10-13. <https://www.redalyc.org/pdf/160/16007702.pdf>
- PÉREZ RODRÍGUEZ, A., PÉREZ ESCODA, A. Y SÁNCHEZ LÓPEZ, I. (2019). De lo audiovisual a lo transmedia. Competencias para las nuevas narrativas de los prosumidores en el ecosistema digital. En L. M. Romero Rodríguez y D. E. Rivera Rogel (Eds.). (2019). *La comunicación en el escenario digital. Actualidad, retos y prospectivas*. Pearson: Lima. [https://www.romero-rodriguez.com/portfolio-items/la-comunicacion-en-el-escenario-digital-actualidad-retos-y-prospectivas/#:~:text=Rogel%2C%20D.%20\(Eds.\)-.Descarga%20el%20archivo,-Copyright%202018%20-%202020](https://www.romero-rodriguez.com/portfolio-items/la-comunicacion-en-el-escenario-digital-actualidad-retos-y-prospectivas/#:~:text=Rogel%2C%20D.%20(Eds.)-.Descarga%20el%20archivo,-Copyright%202018%20-%202020)
- PÉREZ ZORRILLA, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 1, 121-138. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:40a833f1-db59-4b9d-984b-164ae496892e/re200510-pdf.pdf>
- PITALÚA GALÁN, A. P., MARTÍNEZ MARCO, A. I., GONZÁLEZ CAMPOS, C., BAYO MEGÍAS, P. (2019). La gamificación como estrategia educativa. En T. Sola Martínez, M. García Carmona, A. Fuentes Cabrera, A. M. Rodríguez García, J. López Belmonte (Coords.) *Innovación educativa en la sociedad digital* (pp. 719-728). Dykinson: Madrid.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (s.f.). Cultura. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 18 de junio de 2021, de <https://dle.rae.es/influyente>
- REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, *Boletín Oficial del*

- Estado*, 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169-546.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>
- SÁEZ MARTÍNEZ, B. (2011). *Texto y literatura en la enseñanza de ELE*. En J. Santiago-Guervós, H. Bongaerts, J. Juan Sánchez Iglesias, y M. Seseña Gómez (Coords.). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza aprendizaje del español L2- LE* (pp. 57-64). Salamanca: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf
- SOENGAS PÉREZ, X. Y SIXTO GARCÍA, J. (2019). La comunicación en una sociedad hiperconectada: nuevas estrategias del periodismo. En L. M. Romero Rodríguez y D. E. Rivera Rogel (Coords.). *La comunicación en el escenario digital. Actualidad, retos y prospectivas* (pp. 93-148). Pearson: Lima.
[https://www.romero-rodriguez.com/portfolio-items/la-comunicacion-en-el-escenario-digital-actualidad-retos-y-prospectivas/#:~:text=Rogel%2C%20D.%20\(Eds.\)-.Descarga%20el%20archivo,-Copyright%202018%20-%202020](https://www.romero-rodriguez.com/portfolio-items/la-comunicacion-en-el-escenario-digital-actualidad-retos-y-prospectivas/#:~:text=Rogel%2C%20D.%20(Eds.)-.Descarga%20el%20archivo,-Copyright%202018%20-%202020)
- THE SOCIAL MEDIA FAMILY. (2021). *VII Informe sobre los usuarios de Facebook, Twitter, Instagram y LinkedIn en España*. https://thesocialmediafamily.com/informe-redes-sociales/#Usuarios_de_Instagram_en_Espana
- VAQUERIZO GARCÍA, M. B. (2011). Enseñanza-aprendizaje con web 2.0 y 3.0. *Vivat Academia*, 117, 116-121. <https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.116-121>
- VERGARA RODRÍGUEZ, D. Y MEZQUITA MEZQUITA, J.M. (2016). Diseño de juegos serios para reforzar conocimientos: una experiencia educativa en Secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2, 239-254.
http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/13/pdf_23
- VIVES MORERA, E. Y COIDURAS RODRÍGUEZ, J. Ll. (2021). The Mystery of the Big Ben robbery. Una experiencia gamificada en el aula de primaria: un estudio de caso. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 75, 137-151.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2021.75.1823>
- YOUNG, C. A., HOFER, M, Y HARRIS, J. (Febrero, 2011). *Secondary English language arts learning activity types*. Learning Activity Types.
<http://activitytypes.wm.edu/Science.html>

7. ANEXOS

Anexo A. Reglas del juego

EL ROBO DEL QUIJOTE

OBJETIVO

Resolver las misiones para desenmascarar al autor del robo.

JUGADORES

Equipos de 4 o 5.

CARTAS

Cada equipo elegirá una carta de jugador y dispondrá de una carta Tempus fugit (un solo uso).

De forma adicional, podrá solicitar, tantas veces como el sistema les permita, la carta de ayuda.

REGLAS DEL JUEGO

1. Se consiguen puntos de experiencia y estrategia si:
 - Se realiza correctamente cada investigación inicial.
 - Se responden correctamente los acertijos.
 - Se finaliza cada misión a tiempo.
 - PUNTOS EXTRA (+35 puntos de experiencia / +20 puntos de estrategia): se completan antes de tiempo las investigaciones iniciales (máximo 25 minutos).
2. Se pierden puntos de experiencia y estrategia si:
 - No se realiza correctamente o de forma incompleta la investigación inicial.
 - Se responden erróneamente los acertijos.
 - Se supera el tiempo de realización de cada misión (-15 puntos de experiencia/ -25 puntos de estrategia).
3. Para acceder a cada investigación es necesario un código de seguridad (clave IC2BNE) que se obtiene respondiendo acertijos y realizando informes.
4. Cada equipo registrará la puntuación que obtiene y/o pierde en cada misión en la ficha de control.
5. Cada investigación está compuesta de varias misiones y tiene una duración de 55 minutos.
6. Tras la realización de cada investigación, el equipo recibirá parte de código alfanumérico que le dará acceso a la resolución del caso.
7. Algunas investigaciones requieren la validación del centro del control en @elrobodelquijote
8. Ganará la partida el equipo que antes resuelva el caso y el que mayor número de puntos de experiencia y estrategia haya acumulado. Se permiten empates.



Elige una
carta de
jugador y
accede a



PUNTOS



EXPERIENCIA



ESTRATEGIA

DIARIO ROCINANTE

El periódico que da el cante

VIERNES, 4 DE JUNIO 2021 | Año XXXVIII | Número 13.291 | ANDALUCÍA | Precio: gratuito

Cervantes, la España de su época y El Quijote

La España de Cervantes era una sociedad en transición



Fuente: Museo del Prado

Alan Woods

La España de Cervantes era una sociedad en transición. La unión de las coronas de Aragón y Castilla consiguió, a través del matrimonio de Fernando e Isabel, crear las bases para la unificación española y la creación de una monarquía absolutista. La caída de Granada, el último reino musulmán de España, fue el acto final de la Reconquista que había durado siglos. A esto siguió rápidamente el descubrimiento de América y el ascenso de España como una potencia económica y militar dominante en Europa.

En la época en la que nació Cervantes Madrid sólo tenía 4.000 habitantes, aunque era comparable en tamaño a Toledo, Segovia o Valladolid. El crecimiento de Madrid fue el resultado de los fueros o derechos concedidos a la naciente burguesía española de los reinos de Castilla y León en el período medieval. En el siglo XIV, Fernando VI trasladó allí la corte para aprovechar la caza, el clima y el agua pura. También dio a la monarquía una base independiente, libre del control de la nobleza provincial.

Bajo Felipe II, el vasto aparato burocrático del estado absolutista se completó y perfeccionó. Madrid se transformó y pasó de ser una villa provinciana a una ciudad de 100.000 ha-

bitantes, llena de iglesias, catedrales, palacios y embajadas. Para construir la ciudad, se cortaron todos los bosques. La zona que había sido conocida por su aire y agua pura se convirtió en un agujero pestilente. Las calles de Madrid eran oscuras, estrechas y llenas de basura putrefacta, con cerdos merodeando alrededor de la suciedad. La división arbitraria de las casas, los palacios de mal gusto, las calles llenas de basura y los cadáveres de animales, los barrios empobrecidos con su atmósfera morisca, las casuchas de los pobres arremolinadas alrededor de las casas de los ricos. En todas partes estaba el hedor de la basura podrida y peor, fermentando en las calles donde se abandonaba convenientemente bajo la cobertura de la oscuridad. La corte de Madrid no era mucho mejor, según todas las crónicas, era conocida como la más sucia de toda Europa. Algunos embajadores extranjeros la comparaban con una aldea del interior de África.

Era un caldero hirviendo de cambio social donde las viejas clases se descomponían más rápidamente de lo que podían ser sustituidas por las nuevas. La decadencia del feudalismo, junto con el descubrimiento de América tuvo un efecto devastador en la agricultura española. En lugar de un campesinado productivo ganándose el pan con el sudor de su frente, nos enfrentamos a un ejército de mendigos y parásitos, aristócratas arruinados y ladrones, sirvientes monárquicos y borrachos, todos

luchando por vivir sin trabajar.

La podredumbre empezaba por arriba. En medio de toda esta pobreza y suciedad, ruido y miseria, la corte española era considerada como la más brillante de Europa. Era un espectáculo sin final de bailes, mascaradas y música. Los monárquicos españoles vivían espléndidamente, a crédito. Raramente pagaban a sus proveedores. Una cosa tan vulgar como el dinero apenas merecía consideración para la aristocracia.

La nobleza parasitaria vivía en condiciones de tan cefebre extravagancia que se hizo necesario aprobar leyes contra el lujo excesivo en el vestir, los muebles e incluso en las sillas de montar. Las autoridades incluso tuvieron que organizar la quema pública de zapatillas decoradas, ligas de damas y ropas adornadas. Algunos duques iban acompañados de 100 lacayos vestidos de seda. Incluso los oficiales del ejército aparecían en público vestidos con ricos jubones y chaquetas decoradas con cintas, joyas y plumas.

A pesar del barniz externo de piedad religiosa, muchos nobles flirteaban públicamente con religiosas jóvenes y atractivas a quienes encontraban en las calles. Se dice que el famoso retrato del Cristo de Velázquez fue entregado como un regalo de penitencia por Felipe IV por una de sus innumerables aventuras sexuales. Las damas de la nobleza no eran mejor que sus hombres. Cuando la duquesa de Nájera y

Felipe II de España, "El Prudente"

Canal Historia

Hijo de Carlos I de España y V de Alemania y de Isabel de Portugal, Felipe II perteneció a la dinastía de los Austrias. En 1556, Felipe II tomó posesión de su cargo como Rey de España siendo también rey consorte de Inglaterra. Considerado por los historiadores como el monarca más poderoso de su tiempo, fue conocido como "el Prudente".

Para muchos, el rey fue un hombre culto e inteligente, aficionado al arte y a la arquitectura. Para otros, sobre todo para sus entonces enemigos, Felipe II no era más que otro fanático de la religión. Su reinado confirió a España el título de mayor potencia europea. Fue este monarca el que estableció la capital en Madrid en 1560. Durante los más de 40 años de reinado, se produjeron grandes batallas. La mayor parte de ellas estaban motivadas por los deseos de Felipe II de extender los dominios de la Corona.

En 1598, tras su muerte, se inicia un período en el que la importancia de la figura personal del monarca disminuye, y en cierta medida se sustituye por el papel de los denominados validos, personas de confianza del rey que se ocuparán de asesorar y dirigir el gobierno en su nombre. Este modo de gobierno se inicia con Felipe III y su valido el duque de Lerma, y se mantendrá durante todo el siglo XVII, hasta el final de la dinastía con Carlos II.

El reinado del hijo de Felipe II destacará por el decreto de expulsión de los moriscos. En lo referente a política exterior su orientación general le llevará a practicar una política de pacificación, aun así durante su reinado comenzará la guerra de los Treinta Años (1618-1648).

"El descubrimiento de América, la circunnavegación de África abrieron nuevos horizontes e imprimieron nuevo impulso a la burguesía. El mercado de China y de las Indias orientales, la colonización de América, el intercambio con las colonias, el incremento de los medios de cambio y de las mercancías en general, dieron al comercio, a la navegación, a la industria, un empuje jamás conocido, atizando con ello el elemento revolucionario que se escondía en el seno de la sociedad feudal en descomposición". (El Manifiesto Comunista. Op. Cit. p. 40)

la condesa de Medellín se pelearon, primero se lanzaron una lista de insultos que habrían ruborizado a una verdulera y después recurrieron con entusiasmo al argumento más penetrante del frío acero.

La corrupción era la norma, los funcionarios honestos eran la excepción. La Iglesia y el Estado estaban llenos de un auténtico ejército de parásitos y adláteres, todos luchando por conseguir fortuna del bolso público. Muchos funcionarios vivían una existencia precaria y estaban dispuestos a vender a su abuela por unos pocos reales. La venta de cargos era la norma.

CULTURA

¿Dónde está enterrado Cervantes?

Jaime Campoamor

Un grupo de antropólogos y arqueólogos venidos de toda España analizan ahora los restos óseos encontrados en el nicho del convento situado en la calle Lope de Vega de Madrid, a escasos metros del Paseo del Prado y en pleno centro de la capital de España. Puesto que en el momento de su muerte Cervantes aún no había alcanzado el reconocimiento que tiene su obra hoy en día, eligió ser enterrado en las Trinitarias por el cariño que le profesaba a la congregación.

La fase de excavación, búsqueda de restos y análisis forense es la última de un proceso largo y costoso coordinado por el Ayuntamiento de Madrid y dirigido por el antropólogo forense líder de la investigación y catedrático de la Universidad del País Vasco, Francisco Etxeberria, quien ya participó en el análisis de los cuerpos de Salvador Allende y Pablo Neruda. El también director del Instituto Anatómico Forense de San Sebastián ha reunido a una treintena de especialistas para esclarecer si los restos hallados se corresponden, o no, con los de Miguel de Cervantes.

Tras haber realizado un estudio histórico, en el que se investigó toda la documentación existente —libros de obra, registros de defunciones, testamentos— con el fin de establecer hipótesis de búsqueda, se dio paso a la fase de prospección. Con la ayuda de georadars se buscaron anomalías en el terreno que indicasen la posible presencia de tumbas bajo el suelo. Una vez localizados los nichos, los investigadores introdujeron una serie de microcámaras endoscópicas para ver qué había en los sepulcros y, de paso, ahorrar tiempo y recursos en la excavación arqueológica. Con la certeza de que entre los restos se encontraban huesos humanos, dio comienzo el trabajo propiamente arqueológico.

Puesto que la línea genética de Cervantes se interrumpió hace siglos, cotejar los restos óseos a través del ADN no será posible en esta investigación. En su lugar, los antropólogos buscan características físicas que ayuden a confirmar la identidad del escritor. Miguel de Cervantes falleció el 16 de abril de 1616.

A pesar de que muchos medios ya han dado por hecho el descubrimiento, los especialistas han pedido prudencia puesto que será necesaria una larga cadena de análisis para confirmar si entre los huesos hallados que pertenecen a varios individuos, pudiesen estar asociados a ese fétetro los restos del escritor. “De momento ni se confirma, ni se descarta nada”, asegura Pedro Corral, delegado de las Artes, Deportes y Turismo del Ayuntamiento de Madrid, quien asegura que “no ha habido un proyecto relacionado con la historia en España que haya reunido un equipo multidisciplinario como el que tenemos trabajando en las Trinitarias. Están estableciendo unos parámetros de actuación e intervención histórica y arqueológica que no se habían dado nunca ni en España ni en Europa, y marcarán un antes y un después en todas las ciencias antropológicas”.

La España histórica del Quijote

El hispanista Henry Kamen nos acerca al año de 'El Quijote', a aquel 1605, con sus luces y sus sombras. Y recuerda: no es un libro de historia pero ofrece material importante para concebir un juicio sobre la época



Fuente: Wikipedia

Henry Kamen

Aunque es habitual afirmar que la riqueza de la sociedad española del Siglo de Oro está retratada en *El Quijote*, sólo debemos considerar las palabras del propio hidalgo para darnos cuenta de que hay muy poco Siglo de Oro en la novela. En realidad, Don Quijote pensaba que su siglo era “de hierro” y se lamentaba de “estos nuestros detestables siglos”, de la “depravada edad nuestra”, porque era un tópico de aquella época afirmar que la Edad de Oro vendría con el futuro pero era inimaginable en el presente. Por eso, a lo largo de todo el libro Don Quijote sigue luchando contra las fuerzas de un siglo hostil, para poder recuperar la época ideal. Por eso también el libro se sitúa entre los que no dibujan un Siglo de Oro.

Don Quijote de La Mancha nos brinda muchos aspectos de la sociedad de aquella época, ¿pero son el reflejo de una realidad o tan sólo fruto de la imaginación? Es uno de los grandes problemas que surgen cuando abordamos la novela. El propio *Quijote* es el producto de una sociedad en crisis, y como resultado, sus palabras y acciones, sus confusiones y contradicciones, también forman parte de esa compleja crisis social. Hace ya medio siglo que Pierre Vilmar escribió un pequeño ensayo sobre *El tiempo del Quijote*, en el cual relaciona ciertos temas de la novela con problemas de la sociedad coetánea, como la guerra, la violencia, la pobreza, y el bandolerismo. Vilmar interpreta a Don Quijote como un tipo de Charlie Chaplin, una figura cómica pero que hace una crítica seria de los problemas de su época.

Cabe preguntarse si realmente tenía algo que ver el Imperio español de 1605 y sus pugnas con Francia e Inglaterra o el Imperio Turco con el mundo de caballerías de los Amadis de Gaula. Y la respuesta inevitable es que puede que tuviera muchísimo que ver con aquel mundo imaginario, que según algunos es el tema principal de la novela de Cer-

vantes. El mismo Quijote proclama que su empeño es restaurar la caballería andante, es decir, volver atrás buscando los ideales que la nueva manera de hacer la guerra había destruido totalmente. Se trata no sólo de guerras más sangrientas, sino también de guerras más vulgares, un resultado de los cambios importantes en la estructura social.

Es peligroso leer el Quijote como si fuera un libro de historia, porque los hechos se presentan muy irónicamente. Pero al mismo tiempo ofrece material importante para concebir un juicio sobre los aspectos sociales

Pero no perdamos el hilo: “Has de saber”, dice Don Quijote a Sancho, “que yo nací en esta nuestra edad de hierro para resucitar en ella la de Oro, o la Dorada como suele llamarse”. Casi todos los fenómenos sociales del libro son la consecuencia de una sociedad corrupta que Quijote cree sentirse llamado a reformar. “Agora ya triunfa la pereza de la diligencia, la ociosidad del trabajo, el vicio de la virtud, la arrogancia de la valentía y la teórica de la práctica de las armas, que sólo vivieron y resplandecieron en las edades de oro y en los andantes caballeros”. Esa es por tanto la razón de ser de Don Quijote: el caballero andante cuyo deber es enmendar el mal que hay en el mundo. Insisto: la España que Don Quijote ve no es de Oro, sino más bien todo lo contrario.

Casi todo en la novela se plantea en una manera que nos permite aceptar lo contrario de lo que Don Quijote está diciendo, porque es una novela irónica, y muchos de los acontecimientos se ven a través de los ojos de Don Quijote, quien no es exactamente un testimonio equilibrado. Este doble plano en que se desarrolla la novela, en una contradicción permanente entre la ilusión y la realidad, obliga a ser cauteloso si se concibe el libro como una imagen fiable de la socie-

dad de aquel tiempo. En muchos sentidos, el relato es más una sátira que una imagen real, y si eso se acepta fielmente es muy difícil decir que el Quijote describe la sociedad española. Antes bien, ofrece una perspectiva de una sociedad en que las cosas no parecen ser lo que son. Los mejores ejemplos son los más ilustrativos: las ovejas no son ovejas sino bandidos, los molinos de viento, no son molinos sino gigantes. Don Quijote advierte a Sancho de que “todas estas cosas y esos tales sucesos van fuera del orden natural”. Los acontecimientos que parecen ser normales no lo son, y hay que interpretarlos de dos formas diferentes, cada una de las cuales puede ser verdadera pero también falsa. El mundo de Don Quijote es un mundo encantado y él mismo duda de su existencia, aunque no siempre.

Visto desde fuera de la novela, se podría interpretar que en el mundo de Don Quijote todo está en fluctuación, siempre cambiando, pocas veces mejorando. Este aspecto metafísico no es sólo uno de los principales atractivos del libro, sino que además lo ha convertido en un punto de referencia de la literatura mundial. Para algunos historiadores, el cambio y la decadencia son aspectos de la España de ese período, prueba de una decadencia de la sociedad española, de la moralidad y religión. En esta interpretación, Don Quijote se convierte en el símbolo del intento de mantener los valores tradicionales en un mundo que se está desmoronando. Esta interpretación de la novela se pone de manifiesto en períodos de crisis nacional, especialmente después de 1898, cuando España se sintió humillada por los Estados Unidos. El tono lo dio Unamuno con su libro *La vida de Don Quijote y Sancho* (1905), en el cual el Quijote se convierte en el instrumento esencial de cada comentarista de la situación social y espiritual de España.

La Armada Invencible

Una batalla proyectada por el monarca español Felipe II para destronar a Isabel I e invadir Inglaterra

Alan Woods

Felipe II heredó un fabuloso y rico imperio pero que no estaba basado en cimientos sanos. El ayudaría a socavarlo aún más con aventuras y guerras exteriores. El Escorial fue un monumento a su régimen burocrático desalmado. Aquí el espíritu del burocratismo intolerante estaba mezclado con el fanatismo religioso: en parte palacio, en parte monasterio, en parte mausoleo, ese era el centro administrativo del vasto imperio. Detrás de los elevados muros de El Escorial, Felipe II satisfacía sus fantasías imperiales, construyendo, reparando y reconstruyendo constantemente sus palacios reales, utilizando mármol y otros materiales costosos.

La nobleza se daba prisa para imitar el ejemplo de su monarca, construyendo sus propios palacios. La explosión de la construcción pronto diezmó los ricos bosques que habían cubierto la sierra de Madrid desde tiempos inmemoriales. Estos grandiosos planes al final llevaron a la bancarrota. Esa es la ironía central, en la cumbre de su poder y riqueza, España se dirigía de cabeza al declive y al empobrecimiento. Un siglo después, el hidalgo orgulloso con agujeros en su capa, la cartera vacía y el árbol genealógico tan largo como la lista de sus deudas se había convertido en un personaje literario común.

Aunque España era la potencia dominante en Europa, su desarrollo social iba por detrás del de Inglaterra, donde las relaciones capitalistas en la agricultura ya estaban muy avanzadas después de las connotaciones de la Peste Negra y la Revuelta de Campesinos de finales del siglo XIV, como explica Marx:

"En Inglaterra la servidumbre de la gleba, de hecho, había desaparecido en la última parte del siglo XIV. La inmensa mayoría de la población se componía entonces y aún más en el siglo XV de campesinos libres que cultivaban su propia tierra, cualquiera que fuera el rólulo feudal que encubriera su propiedad. En las grandes fincas señoriales el arrendatario libre había desplazado al *bailliff* (baillío), siervo él mismo en otros tiempos". (Carlos Marx. El Capital. Volumen I. Cap. 27).

A principios del siglo XVI el capitalismo se había ya desarrollado tanto en Inglaterra. Sin embargo, paradójicamente, el descubrimiento de América y su saqueo por parte de España sirvió para asfixiar al capitalismo español en su nacimiento. La afluencia

de oro y plata de las minas esclavas del nuevo mundo minaron el desarrollo de la agricultura, el comercio, la manufactura y la industria española. Atizó el fuego de la inflación y en lugar de prosperidad creó miseria.

"Los nuevos descubrimientos habían convertido el comercio terrestre con India en comercio marítimo, las naciones de la península, que hasta ese momento estaban alejadas de las grandes rutas comerciales, ahora se convertían en los agentes y portadores de Europa". (Prescott. *History of the Reign of Ferdinand and Isabella*. p. 740).

El poder ascendente del capitalismo inglés necesariamente chocó con el poder del imperio español. La corona inglesa, al principio con la piratería y después más abiertamente, desafió la supremacía española en los mares. Poco a poco, los ingleses y los holandeses comenzaron a poner pies firmes en el Caribe, sentando las bases para nuevos imperios coloniales. El conflicto entre España e Inglaterra llegó a su punto culminante cuando los ingleses enviaron ayuda militar a los rebeldes protestantes holandeses que se habían rebelado contra el dominio español. Esto inevitablemente llevó a la guerra.

El poder de España recibió un duro golpe y su orgullo una dura sacudida cuando en el verano de 1588 la Armada Invencible fue derrotada mediante una combinación letal de barcos de guerra ingleses y borrascoso tiempo atmosférico. De la noche a la mañana España se encontró humillada por el emergente poder de Inglaterra. Esta derrota tuvo un carácter simbólico, el viejo mundo del catolicismo feudal estaba siendo rápidamente sustituido por el ascendente poder del protestantismo capitalista en el norte de Europa.

Los últimos años de Felipe II fueron años de severo declive físico, amargura y ansiedad. Las guerras sangrientas en Flandes parecían no tener final a la vista. Murió en 1598, diez años después de la derrota de la Armada y con él murió la época en la que España era la dueña de los destinos del mundo. Su hijo Felipe III fue un bufón inútil, más interesado en los placeres de la caza (ya fuera de jabalís salvajes o de bonitas actrices) que en los asuntos de Estado. Poco después de la muerte de su padre, se aproximó uno de sus secretarios y le hizo la siguiente pregunta: "¿Qué debemos hacer con la correspondencia, Señor?" y él respondió: "Ponedla en manos del Duque de Lerma".

De este modo, el monarca absoluto se convertía en el

monarca ausente. Todo el poder real estaba en manos de su ayuda de cámara, el Duque de Lerma. La decadencia interna de España se aceleró aún más por la incompetencia y degeneración de su casa real. Pero las verdaderas causas del declive estaban en otras partes. Los gobernantes reales de España eran caracteres adecuados para esta tragicomedia de decadencia senil, nepotismo y corrupción.

España, que fue la primera nación unificada de Europa, y con un destacado poder económico y militar, fue derrotada por aquellas naciones -comenzando por Inglaterra y Holanda- que habían entrado más decididamente en el camino capitalista y donde la burguesía estaba luchando para conseguir el poder político.

Las inmensas riquezas arrancadas del alma de un continente entero, fueron dilapidadas rápidamente por la corte y su ejército servil de zánganos aristócratas. Más allá de los muros de la corte había un mar turbulento de miseria, empobrecimiento y desesperación, que periódicamente estallaba en revueltas y disturbios violentos.



Fuente: Wikipedia

La relación de Cervantes con sus ilustres e insidiosos vecinos en el barrio de Las Letras de Madrid

Otras grandes plumas del Siglo de Oro como Lope de Vega, Quevedo o Góngora, vivían a pocos metros del autor del 'Quijote'.

Juli Amadeu Àrias/ Mapa: Carlos Gámez

Algunos de los autores más reverenciados del Siglo de Oro de la literatura en lengua castellana fueron algo más que coetáneos. Miguel de Cervantes tuvo como ilustres vecinos, entre otros, a Lope de Vega, Quevedo y Góngora (razón por la que este barrio madrileño, que antes fue el de las Huertas, se conoce hoy como el de las Letras o las Musas).

No es una afortunada casualidad. Los escritores de la época buscaban vivir cerca de los mentideros que se concentraban en esta barriada de Madrid. Pero, más allá de la feliz coincidencia histórica, la relación entre los intelectuales no fue siempre amistosa -ni siquiera cordial-. Las puñaladas traperas, las alusiones escritas envenenadas, los motes maliciosos, las envidias o las reuniones literarias a las que no se invitaban entre ellos estaban a la orden del día. Es cierto que también hubo excepciones. De raíz modesta, el barrio fue el escenario donde el talento de algunos de los mayores genios literarios de la historia convivió con las visitas constantes de soldados de Flandes y gentes de toda condición. Las animadas tabernas y mesones que allí se hallaban propiciaban diversión a los clientes y la posibilidad de saciar todo tipo de placeres, incluidos los carnales. "En la calle Huertas hay más putas que huertas", rezaba el castizo refrán.

A pocos metros de Cervantes vivió el prolífico Lope de Vega. Ambos se profesaron una inicial admiración pública, citándose mutuamente en sus obras. En la novela pastoril *La Galatea*, Cervantes los a un prometedor Lope a través del Canto de Calope, y este le corresponde en su

novela *Arcadia*.

Pero siendo incluso 15 años más joven, Lope de Vega encontró el reconocimiento del público en épocas mucho más tempranas que Cervantes. De hecho, era el más popular del barrio y de los pocos que tenían su casa en propiedad y no en arriendo como la mayoría. La casa de Lope es hoy un museo.



A pesar de su fama de mujeriego -que contrasta con su ordenamiento como sacerdote al morir su segunda esposa- y de haber llegado a estar desterrado un par de años de la corte, Lope se granjeó un éxito notabilísimo, especialmente en el teatro. Un género en el que Cervantes, en cambio, no encontró al gran público. Ya enemistados desde comienzos del siglo XVII, Lope llegó a asegurar sobre su faceta como poeta que "ninguno hay tan malo como Cervantes".

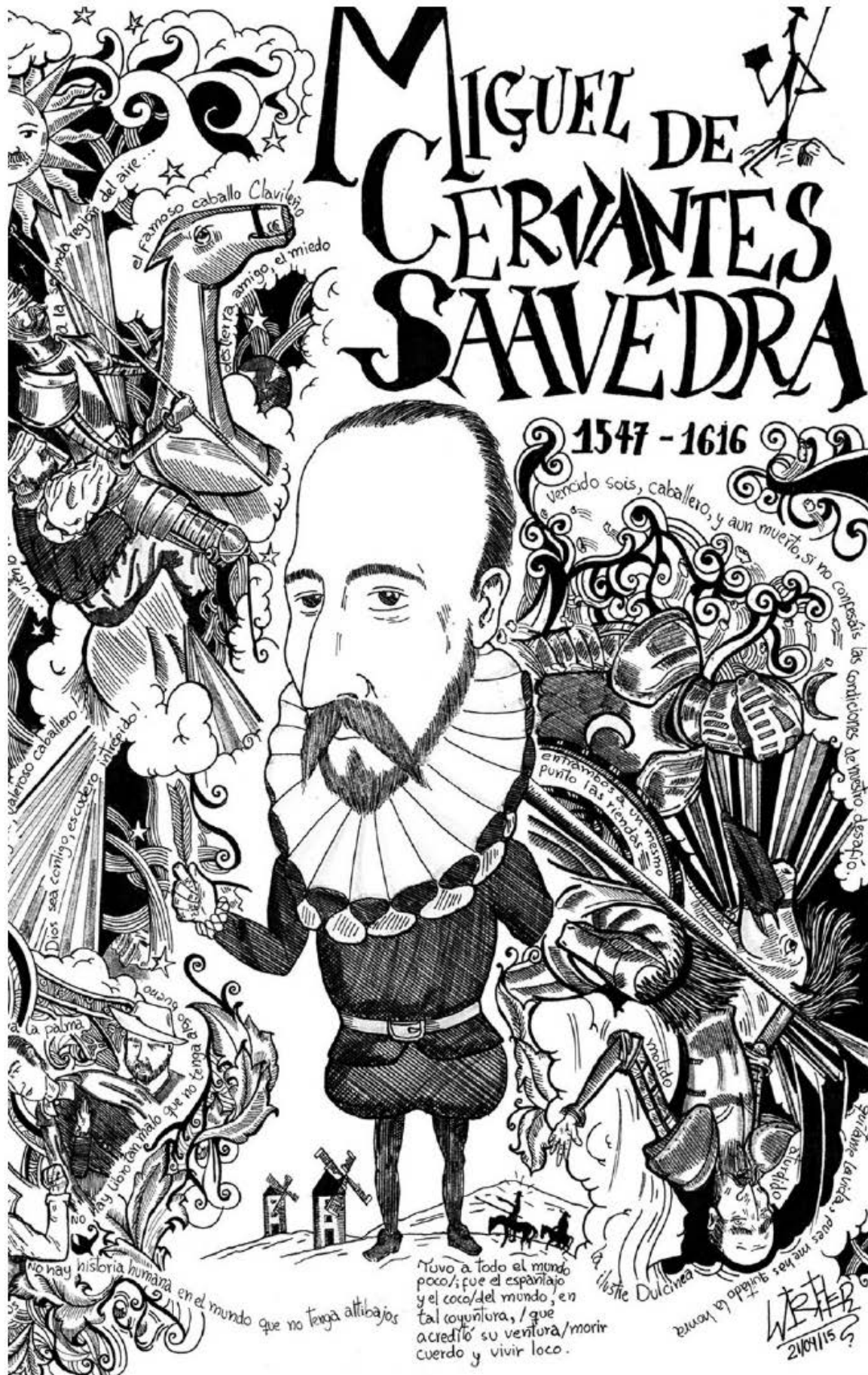
El Manco de Lepanto abandonó la mala aceptación del público con la publicación del *Quijote*, cuando ya esta-

ba en la última etapa de su vida. Pero Lope de Vega -el "Monstruo de la Naturaleza", como le llamaba Cervantes- se resistió a aplaudir la categoría literaria de la obra cumbre cervantina. Puede que por las críticas que Lope leyó sobre él mismo, exageradamente, en algunos pasajes quijotescos.

También criticó Cervantes a Lope en el prólogo de *Don Quijote de la Mancha*. Le molestaba la pedantería lopesca y lo consideraba un prepotente. El caso es que, en aquel ambiente de hostilidades cruzadas, don Miguel fue incapaz de encontrar a ningún prestigioso escritor de su tiempo que le prologara la novela. Una obra maestra que, por otra parte y con el paso de los siglos, llegaría a convertirse en el libro más leído del mundo, solo por detrás de la *Biblia*.

Mejor relación tuvo Cervantes con Góngora, otro de sus vecinos. En este sentido, lo consideró "un vivo raro ingenio sin segundo". Los dos compartieron un momento dulce: Luis de Góngora veía cómo en la corte se debatía su obra *Soledades* y Cervantes publicaba la segunda parte del *Quijote*.

También compartieron como enemigo a Quevedo. Como consecuencia de la cojera que este padecía, y a raíz de un poema satírico, se extendió entre sus contrarios el sobrenombre de Patacoja. En el *Viaje del Parnaso*, Cervantes lo satiriza y asegura que, a la llamada de los buenos poetas, "mal podrá don Francisco de Quevedo venir", explicando que "tiene el paso corto y no llegará en un siglo entero". Plumas afiladas de tinta que también constataron la enemistad de Lope con Calderón de la Barca y de Góngora con Quevedo.



Fuente: Wirth Ventura

Tres preguntas alrededor del hombre Miguel de Cervantes (un personaje en construcción)

La falta de noticias reales, de documentación, es la que ha permitido ir creando toda una serie de leyendas, de mitos, alrededor de su persona

José Manuel Lucía Megías

Miguel de Cervantes Saavedra, que, con el tiempo, llegaría a ser considerado como uno de los escritores más influyentes de la cultura occidental, vivió durante los Siglos de Oro como uno más de los cientos de escritores que intentaban medrar en una corte, Madrid, que era el centro del mundo por aquel entonces. Desde la perspectiva actual, desde la del monumento de mármol y de las estatuas de bronce en tantas plazas y museos, desde el triunfo del mito Cervantes como "genio creador", "regocijo de las musas", es difícil entender que sepan tan poco de Miguel de Cervantes hombre, que no se llevara casi un registro diario de su vida. Y esta falta de noticias reales, de documentación, es la que ha permitido ir creando toda una serie de leyendas y de mitos alrededor de su persona; ha puesto las bases para el triunfo del Cervantes personaje, que el propio autor complementase comenzó a forjar con decenas de referencias dentro de sus obras.

1. ¿Conocemos realmente algo de la vida de Miguel de Cervantes?

Es cierto que sabemos bien poco de la vida de Cervantes? ¿Cómo podemos afirmarlo cuando los repertorios de documentos alrededor de su persona y de su familia suman más de 1500 entradas?

De Miguel de Cervantes, como de la mayoría de los escritores de los Siglos de Oro que no fueron nobles o eclesiásticos, solo conocemos su partida de bautismo (nació en Alcalá de Henares), los documentos legales de transacciones económicas (cobro de la soldada, poderes para realizar actividades, contratos de alquiler, documentación relacionada con su puesto de cobrador de impuestos en Andalucía...), y todos aquellos que tienen que ver con su vida literaria (contratos de escritura de comedias, peticiones de aprobaciones y privilegios,

poderes para litigar contra ediciones piratas...), el libro de difuntos... y poco más.

En cambio, de Cervantes sabemos mucho (o bastante) de su participación en la batalla de Lepanto (octubre de 1571) aunque estuviera en ella como un soldado raso, así como de su vida heroica y ejemplar durante los cinco años que estuvo en Argel. ¿De dónde proceden estas noticias? De dos informaciones que conocemos con los títulos de Información de Madrid e Información de Argel, que fueron escritos, respectivamente, por el padre y por el propio Miguel. En las informaciones, un notario da fe de lo que han declarado varios testigos al formulario de preguntas que se ha entregado previamente. El testigo, elegido por el propio impulsador de la información, tan solo ratifica y añade algún detalle más sobre lo preguntado. Las informaciones siempre tienen la finalidad de apoyar alguna petición de quien las promueve. Siempre se ofrece una imagen ideal. Por este motivo, algunos investigadores defienden que la Información de Argel, escrita en septiembre de 1580, es la primera "ficción narrativa" escrita por Cervantes.

2. ¿Quiso realmente Miguel de Cervantes ser escritor?

¿Soñó o luchó, como otros escritores de la época, en poder vivir de lo que era capaz de escribir, estrenar o imprimir, como, por ejemplo, Lope de Vega o William Shakespeare? El mito de Miguel de Cervantes como "genio creador", el que triunfa a partir del siglo XVIII, ha distorsionado el modo de conocer y acercarnos a su obra, escrita a lo largo de toda una vida, pero publicada, en su casi totalidad, en sus últimos años. ¿Con qué finalidad o con qué finalidades se acercó Cervantes a la literatura?

En Cervantes, al margen de los primeros poemas de circunstancias escritos cuando contaba 20 y 21 años y difun-

didos en los actos madrileños para celebrar el nacimiento de la princesa Micaela (1567) o para llorar la muerte de la reina Isabel de Valois (1568), o de la epístola que le envía al secretario Mateo Vázquez desde Argel en 1577, podemos distinguir dos momentos literarios bien diferenciados.

Un primer momento literario, que se extiende más allá de treinta años, va desde *La Galatea* (publicada en 1585, pero ya muy avanzada en 1582) al primer *Quijote* (1605), en que también conseguirá un cierto renombre como dramaturgo y como romancista.

Y un segundo, de tan solo tres años, en que última y publica la mayor parte de las obras que había escrito en los años anteriores: desde las *Novelas ejemplares* (1613) al segundo *Quijote* (1615), al que habría que añadir el *Persiles*, publicado en 1617, un año después de su muerte.

En el primero de estos momentos, la literatura se concibe como un instrumento, ya sea para conseguir el prestigio que le permita obtener la "merced" que anhela desde su vuelta del cautiverio en 1580 (ocupar uno de los puestos vacantes en la administración de América), o ya sea como un medio de obtener un beneficio económico inmediato (el contrato con autores de comedias para escribir comedias; o el contrato con Francisco de Robles para escribir un libro de caballerías, el primer *Quijote*). Este momento es el que más le vincula con otras decenas de escritores magníficos que viven también dentro y fuera de Madrid en estos años, los conocidos como Siglos de Oro.

Será el segundo momento, la "vida en papel" de sus últimos años, donde Cervantes va a volcarse en un proyecto literario que no tiene tanto la pretensión de conseguir un beneficio en su tiempo como de proyectarse en el futuro... Un proyecto editorial que toca todos los géneros, en que quería dejar huella: por un lado,

la novela, comenzando como su "tabla de trucos", las *Novelas ejemplares*, su verdadero muestrario de genialidades; y terminando por la novela bizantina *El Persiles*, la forma más culta y prestigiosa de novela del momento; por otro, la poesía narrativa (*Viaje del Parnaso*) y la poesía dramática (*Comedias*); y por último, el teatro (los *Entremeses*). Este momento es el que le hace único... aunque será en la frontera de los dos, en la mezcla de ambos gracias a las dos partes del *Quijote*, donde se pondrán las bases de su genialidad, de aquello que le hace único en relación al resto de los escritores de su tiempo.

Este proyecto editorial, que debería completarse con la segunda parte de *La Galatea*, un poema épico como el *Bernardo*, o las *Semanas del Jardín*, como anuncia en los prólogos y dedicatorias de sus obras, tuvo que ser interrumpido en 1614 para dar fin a la segunda parte del *Quijote*, después de la aparición del *Quijote* apócrifo firmada por Alonso Fernández de Avellaneda. ¡Curiosidades del destino! La obra que estaba fuera del proyecto es la que le ha dado, al final, la fama de "escritor genial", "regocijo de las musas".

3. ¿Hasta qué punto el personaje Cervantes es más real que el hombre Cervantes?

El hombre Miguel de Cervantes es como la arena. Se nos escapa de las manos cuando le queremos limitar a una única interpretación. Su vida es compleja porque es una vida de voluntades y de construcción. "Yo sé quien soy" gritará Don Quijote al final del capítulo 5 de la primera parte. Y Miguel de Cervantes también lo sabía, o creía que lo sabía, o parece que creía que lo sabía a lo largo de su vida... Ahora, a los 400 años de su muerte ha llegado el momento de preguntarnos: ¿Y qué sabemos nosotros?

La locura de don Quijote: una parodia

La otra II

Seguimos una semana más con nuestro loco caballero andante, don Quijote. Como ya sabéis, él se volvió loco por leer muchos libros de caballerías. Pero, ¿qué características tenían estos libros y cómo se reflejan en la obra de Cervantes?

Los libros de caballerías situaban la acción en un lugar y un tiempo remotos. El caballero protagonista siempre tenía un nacimiento extraordinario: solía ser el hijo ilegítimo de unos nobles desconocidos que muchas veces eran reyes, y debía adquirir fama para merecer su nombre. Asimismo, era imprescindible que el caballero andante estuviera enamorado de una dama noble, a quien se encomendaba siempre antes de una batalla y a quien le dedicaba sus victorias.

En la novela de Cervantes nos encontramos en un lugar y un tiempo concretos (lo sentimos por Cervantes, pero parece ser que han descubierto cuál es aquel lugar de la Mancha de cuyo nombre él no quería acordarse...). El protagonista, Alonso Quijano, es «un hidalgo venido a menos» que decide hacerse caballero andante tras haber leído muchos libros de caballerías. A imitación de lo que había leído en sus libros, se viste como un caballero andante, se pone un nombre «caballeresco», don Quijote de la Mancha; se busca una dama a quien servir, Dulcinea del Toboso; coge a su caballo, Rocinante, y salen a vivir aventuras. Pero, por supuesto, siguiendo con la tradición caballeresca, lo primero y más importante era ser armado caballero, y cuando llega a una venta (que él toma por un castillo), se pone a velar las armas como hacían en los libros, y finalmente es «armado caballero» por el ventero.

Don Quijote sale a buscar aventuras y deshacer entuertos, pero sale siempre malparado de todas ellas, ya sea peleando contra gigantes-molinos, contra arrieros, o defendiendo a un criado de su amo.

El tópico del manuscrito encontrado, muy habitual en los libros de caballerías, también aparece en el *Quijote*. Cervantes narra la historia a partir de la traducción del texto de un autor árabe llamado Cide Hamete Benengeli (autor imaginario, inventado por el propio Cervantes). Desde el principio de la novela, don Quijote es presentado como alguien que existió de verdad y cuya fama es anterior a la narración de Cervantes.



Fuente: Agencia EFE

P W E T B O O K
«NINGÚN VENCIDO TIENE JUSTICIA SI LO HA DE JUZGAR SU VENCEDOR», QUEVEDO

CULTURA

Fundación Comillas

En anteriores artículos les hablabamos sobre la historia editoriales de una de las obras más importantes de nuestra literatura, *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Para nuestro artículo de hoy revelamos, tras una ardua investigación, ocho datos o curiosidades que muchos lectores desconocen todavía sobre el ingenioso Miguel de Cervantes, el autor español más universal, con una vida muy interesante.

En realidad, Cervantes no era manco. Aunque le apodaron *El manco de Lepanto*, a Miguel de Cervantes se le quedó el brazo izquierdo tullido por tres arcabuzazos en la batalla de Lepanto (1571), y aunque sufrió graves heridas, la mano nunca le fue amputada.

Era tartamudo. Miguel de Cervantes confesó, en el prólogo de sus *Novelas ejemplares*, que padecía ese problema: "será forzoso valirme por mi pico, que, aunque tartamudo, no lo seré para decir verdades". Una circunstancia que, al parecer, marcó su humor.

Nadie conoce su aspecto. Hay diversas pinturas, esculturas y dibujos que se supone que retratan a Miguel de Cervantes, pero lo cierto es que no existe ningún registro de su verdadera apariencia, únicamente las palabras que utilizó para describirse en el prólogo de *Novelas Ejemplares*.

Cervantes fue esclavo. En 1575, el barco en el que Cervantes viajaba de vuelta a España fue atacado por piratas bárbaros. El escritor y su hermano fueron conducidos a Argel, donde vivieron como esclavos durante cinco años hasta que fueron liberados tras el pago de su rescate, 500 escudos.

Shakespeare y Cervantes no comparten fecha de fallecimiento. El 23 de abril de cada año se celebra el día del libro, fecha

Curiosidades cervantinas: entre mito y realidad



elegida ya que tanto Shakespeare como Cervantes murieron ese día, aunque en años distintos. Sin embargo, Cervantes murió el 23 de abril y Shakespeare el 3 de mayo si usamos el mismo calendario. Dado que por aquel entonces Inglaterra utilizaba el calendario juliano.

La Iglesia lo excomulgó, al menos, dos veces. La relación entre Cervantes y la Iglesia Católica nunca fue muy buena. El escritor fue excomulgado tres veces por

intentar cobrar a la Iglesia los impuestos que ésta estaba obligada a satisfacer cuando trabajó para la Administración Pública.

Tuvo un impostor. Un escritor publicó, bajo el pseudónimo Alonso Fernández de Avellaneda, publicó en 1614 el segundo tomo de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* con un pie de imprenta falso. Esta obra hoy se conoce como *El Quijote de Avellaneda*. Se especula que el autor fue Lope de Vega,

con quien Cervantes no tenía muy buena relación.

Su epitafio tiene una errata. Casi 400 años después de su muerte, a mediados de 2015, un grupo de científicos encontró la tumba de Miguel de Cervantes. Tras hallar los restos, se inauguró un monumento funerario en Madrid con el siguiente epitafio: "El tiempo es breve, las ansias crecen, las esperanzas menguan y, con todo esto, llevo la vida sobre el deseo que tengo de vivir".

La frase pertenece, según la lápida, a su obra *Los trabajos de Persiles y Sigismunda*, incluyendo una errata porque el nombre correcto es "Sigismunda".

Sin duda, toda una extraordinaria trayectoria vital la de nuestro genial escritor, digna de cualquiera de los protagonistas de algunas de sus obras.



Fuente: Biblioteca Virtual Cervantes

7 interesantes pero poco conocidas curiosidades sobre Don Quijote de la Mancha

Isabel Valenzuela

El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, mejor conocida simplemente como *Don Quijote de la Mancha*, es el clásico de Miguel de Cervantes que aún se mantiene vigente, sin importar el paso de los años, y del cual hoy queremos compartir algunos datos interesantes pero poco conocidos al respecto.

La obra fue escrita desde la cárcel, ya que que Miguel de Cervantes se encontraba cumpliendo condena por errores en su trabajo como recolector de impuestos. En vez de desesperarse, aprovechó su tiempo tras las rejas para crear esta novela.

Otro dato curioso es que, tras el éxito de *Don Quijote de la Mancha*, salió a la luz una segunda parte falsa, así que Cervantes decidió escribir una secuela él mismo. El libro, que Cervantes no alcanzó a terminar por completo, fue publicado dos años después de su muerte, en 1615.

El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha es el libro más vendido de la historia, eso sin considerar la *Biblia* y otros textos religiosos. Más de 500 millones de copias en diferentes idiomas han sido compradas a lo largo de su historia, aunque no se conoce un número definitivo, así que se trata de una estimación bastante inexacta.

Miguel de Cervantes estaba casado con Catalina de Salazar y Palacios y se cree que el nombre del personaje principal, Alonso Quijano, no es casualidad. Cervantes habría nombrado al Quijote pensando en el tío abuelo de su mujer, persona con la que el protagonista también comparte varias características más allá del nombre.

En 1608 se publicó la primera versión de *El Quijote de la Mancha* traducida a otro idioma, en este caso al inglés, por parte del irlandés Thomas Shelton. Shelton, hizo una traducción casi literal del libro, por lo que el resultado no fue bueno. Años después comenzaron a aparecer traducciones de mayor calidad y actualmente *El Quijote de la Mancha* está disponible en más de 50 idiomas.

A Cervantes se le atribuye el haber mejorado el idioma español gracias a *El Quijote de la Mancha*, el cual estaba escrito de forma que todos los entendieran, dando paso al español moderno. Sus aportes al español moderno, así como también el estudio de su obra, lleva por nombre *Cervantismo*.

En 1989, una copia muy especial de *El Quijote de la Mancha* se vendió en un precio millonario: \$1,5 millones de dólares. Se trataba de la primera edición en excelente estado y de la cual existen solo un par de ejemplares.

Cervantes y el «Quijote» apócrifo: ¿Quién fue Avellaneda?

Alfonso Martín Jiménez

En 1605, se publicó la primera parte del *Quijote* de Cervantes. En 1614 se publicó una continuación falsa o apócrifa, firmada con el nombre de "Alonso Fernández de Avellaneda, natural de la villa de Tordesillas". Por eso se conoce como el *Quijote* apócrifo de Avellaneda.

En 1615, Cervantes respondió al usurpador, publicando la verdadera segunda parte del *Quijote*. Y en el prólogo de esta obra, Cervantes denunció que el nombre y el lugar de origen de Avellaneda eran falsos: "no osa parecer a campo abierto y al cielo claro, encubriendo su nombre, fingiendo su patria, como si hubiera hecho alguna traición de lesa majestad".

La identidad de Avellaneda se ha considerado el mayor misterio de la literatura española. Para tratar de aclararlo, se han propuesto las más variadas hipótesis, muchas de ellas absurdas. Y eso ha llevado a creer que es imposible descubrirla.

En 1614, cuando Cervantes había escrito los primeros 58 capítulos de la segunda parte de su *Quijote*, supo que la versión apócrifa había sido publicada. Se menciona el libro de Avellaneda en el capítulo 59 de dicha segunda parte, que tiene 74. Y como en los 58 primeros hay claras alusiones al *Quijote* de Avellaneda, se ha supuesto que Cervantes los retocó para aludir a la obra apócrifa.

Por ello, los estudiosos suelen decir que no hay suficientes indicios sobre la identidad de Avellaneda, y que Cervantes escribió los 58 primeros capítulos de la segunda parte de su *Quijote* antes de conocer el apócrifo. Sin embargo, ambas cosas son falsas, y ya podemos saber lo que realmente ocurrió.

En la primera parte del *Quijote*, Cervantes atacó claramente a dos personas: a Lope de Vega y a Jerónimo de Pasamonte. Este último fue un soldado aragonés que participó, como el escritor, en la batalla de Lepanto (1571). Cervantes tuvo un comportamiento heroico en esa batalla, pues, a pesar de estar enfermo, se empeñó en pelear, recibiendo varias heridas.

Poco después, en 1574, Pasamonte fue atrapado por los turcos, y pasó dieciocho años cautivo, siendo obligado a remar como galeote en las galeras turcas. Al ser liberado, regresó a España y culminó su autobiografía, conocida como *Vida* y trabajos.

Y al describir en su *Vida* la toma de *La Goleta* (1573), en la que no hubo auténtico combate, Pasamonte se atribuyó un comportamiento heroico similar al de Cervantes en la batalla de Lepanto. Pasamonte hizo circular su autobiografía en manuscritos (es decir, en libros encuadernados escritos a mano, muy frecuentes en la época, que pasaban de unas personas a otras).

Cervantes lo leyó y, tras comprobar la usurpación de Pasamonte, lo satirizó en la primera parte del *Quijote*, convirtiéndolo en el galeote Ginés de Pasamonte, quien es presentado como un embustero, cobarde y ladrón, e insultado gravemente por don Quijote y Sancho.

Las cosas seguramente sucedieron así: Pasamonte leyó la primera parte del *Quijote*, y quiso vengarse de Cervantes. Para ello, escribió una continuación de su obra, con la intención de quitar a Cervantes las ganancias de la segunda parte. Y para no ser asociado al galeote cervantino, la firmó con un nombre falso.

Alfonso Martín Jiménez Avellaneda indicó en su prólogo que Cervantes, en la primera parte del *Quijote*, había atacado a dos personas: a Lope de Vega y a él mismo. Y la ofensa contra su persona se había realizado por medio de "sinónimos voluntarios", lo que seguramente se refiere al nombre y al apellido de Ginés de Pasamonte, tan parecidos a los de Jerónimo de Pasamonte.

Avellaneda hizo en su obra un elogio de la Cofradía del Rosario Bendito de Calatayud (una localidad de Aragón). Este dato es esencial, pues indica que Avellaneda conocía esa cofradía y que la tenía en gran estima.

Hacia 1611, Avellaneda hizo circular el manuscrito apócrifo. Cervantes lo leyó y reconoció fácilmente a su verdadero autor. Y en algunas de sus Novelas ejemplares, publicadas en 1613, hizo claras alusiones conjuntas a los manuscritos de la *Vida de Pasamonte* y del *Quijote* de Avellaneda. Cervantes se burló alternativamente de los episodios y las expresiones de ambos manuscritos, para dar a entender que pertenecían al mismo autor.

En primer lugar, que Cervantes conoció el manuscrito del *Quijote* apócrifo antes de escribir la segunda parte de su *Quijote* (y seguramente eso le incitó a componerla).

Y, en segundo lugar, que Cervantes creía que

Avellaneda era Pasamonte. Y aun en el improbable caso de que Cervantes estuviera equivocado, su convencimiento seguiría siendo esencial para entender la segunda parte de su *Quijote*.

Al componer esta obra, Cervantes tuvo delante el manuscrito apócrifo. No quiso mencionar el manuscrito de Avellaneda para no darle publicidad, pero trató de superar sus episodios, se burló de los mismos y corrigió las características que Avellaneda había otorgado a don Quijote y Sancho.

Por ello, toda la segunda parte del *Quijote* de Cervantes constituye una imitación satírica o correctiva del *Quijote* de Avellaneda. Cuando Cervantes estaba escribiendo el capítulo 58 de la segunda parte de su *Quijote*, supo que el *Quijote* apócrifo se había publicado, lo que le hizo preocuparse.

SEGUNDO
TOMO DEL
INGENIOSO HIDALGO
DON QUIXOTE DE LA MANCHA,
que contiene su tercera salida: y es la
quinta parte de sus aventuras.

Compuesto por el Licenciado Alonso Fernández de
Avellaneda, natural de la Villa de
Tordesillas.

Al Alcalde, Regidores, y hidalgos, de la noble
villa del Argemefila, patria feliz del hidalgo
Cavallero Don Quixote
de la Mancha.



Con Licencia, En Tarragona en casa de Felipe
Roberto, Año 1614.

Fuente: Wikipedia

La Biblioteca Nacional oculta el robo de uno de nuestros clásicos literarios

Estudiantes universitarios filtran la noticia, pidiendo justicia y que se encuentre al autor de la sustracción



Fuente: Wikipedia

El pasado martes varios estudiantes de Filología Hispánica de la Universidad de Córdoba remitieron a los diarios de nuestro país un comunicado en el que señalaban "el ocultamiento de información a la ciudadanía española por parte de la Biblioteca Nacional de España" y "el paradero desconocido de la edición príncipe del *Quijote*". Asimismo, aclaraban que habían conocido este suceso gracias a la investigación de la lengua cervantina que se encuentra realizando uno de ellos.

Al desplazarse el universitario a la BNE para consultar la obra, los responsables de la misma le impidieron el acceso a esta: "Pasaba algo raro. El de seguridad se apartó del mostrador y llamó por teléfono a alguien; poco después, me impidió el acceso al recinto. Le comuniqué que había pedido permiso a la BNE, previa recomendación del profesor catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras, Pedro Ruiz, hacía un año y esta me había autorizado la consulta de la obra junto a un paleógrafo y un archivero de la misma", expresaba el chico a los medios en una improvisada rueda de prensa en la que mostraba la

autorización de la BNE.

Tal comunicado sembró la alarma entre los críticos y estudiosos de la literatura que han velado por su conservación a lo largo de estos años. Entre ellos, Francisco Rico empleaba Twitter para expresar su indignación: "Según me comentan los responsables de la BNE, la sustracción del *Quijote* ha sido ocultada por orden policial. No obstante, como especialista de la obra debería haber sido informado", señalaba molesto Rico.

Ante la avalancha de críticas, la BNE hacía público un comunicado en el que se disculpaba, achacando el ocultamiento a la "orden expresa de la policía científica". En él, se pedía también la colaboración de los ciudadanos y ciudadanas españoles, refiriéndose de forma específica a los docentes y estudiantes de Lengua y Literatura española e Historia.

Hasta el momento se desconoce la autoría del robo. La BNE ha habilitado una plataforma de investigación a la que pueden acceder estudiantes de literatura, docentes y especialistas con una autorización expresa de la institución.