



Universidad de Jaén  
*Centro de Estudios de Postgrado*

Trabajo Fin de Máster

**LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA  
EN LA EDUCACIÓN LITERARIA.  
*MEMORIAS DE IDHÚN, UNA  
PROPUESTA DIDÁCTICA***

**Alumno: Blázquez Jordán, José Manuel**

Tutor: Prof. D. Santiago Fabregat Barrios  
Dpto: Filología Española

**Febrero, 2023**

## RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster pretende promover en el alumnado una promoción y animación a la lectura mediante la aplicación de Narrativas Transmediales o *Transmedia Storytelling* en el área de Lengua Castellana y Literatura. Esta metodología interactiva de creación cultural donde un hilo narrativo fluye entre diversos medios – lectura, cine, televisión, internet, etc.-, emerge como un marco relevante de aplicación a la enseñanza de la Educación Literaria en el seno del contexto paradigmático digital y comunicacional contemporáneo.

Para propiciar dicho objetivo, se procede a un desarrollo teórico sobre la interferencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el ámbito de la educación literaria. Así como la relevancia de la alfabetización y alfabetismo digital en el escenario vigente, prestando especial atención a su relación activa con las narrativas transmediales donde los discentes desempeñan la función de *alumno-prosumidor*.

En última instancia, se establece un punto de partida acerca de la vinculación entre narrativas transmediales y educación literaria a través de la propuesta didáctica para el alumnado, donde realizar un uso efectivo de las diferentes plataformas mediáticas vehiculado por un proyecto de expansión transmedia, y consecuentemente interdisciplinar, sobre la novela *Memorias de Idhún: La Resistencia* de la escritora Laura Gallego con el objetivo principal de fomentar la lectura por medio de los enfoques educativos multimodales.

## PALABRAS CLAVE

Educación literaria, propuesta didáctica, narrativas transmedia, alfabetización transmedia, memorias de idhún

## **ABSTRACT**

This Master's Thesis aims to promote and encourage students to read through the application of *Transmedia Storytelling* in the area of Spanish Language and Literature. This interactive methodology of cultural creation where a narrative thread flows between different media -reading, cinema, television, internet, etc.-, emerges as a relevant framework of application to teach in the field of Literary Education within the contemporary digital and communicational paradigmatic context.

In order to promote this objective, we proceed to a theoretical development on the interference of Information and Communication Technologies in the field of literary education. As well as the relevance of literacy and digital literacy in the current scenario, paying special attention to its active relationship with transmedia narratives where students play the role of *student-prosumer*.

Ultimately, a starting point is established about the link between transmedia narratives and literary education through the didactic proposal for students to make an effective use of the different media platforms conveyed by a transmedia expansion project, and consequently interdisciplinary, on the novel *The Idhun Chronicles: The Resistance* by the writer Laura Gallego with the main objective of promoting reading through multimodal educational approaches.

## **KEYWORDS**

Literary education, educational proposal, transmedia storytelling, transmedia literacy, the idhun chronicles

## ÍNDICE

RESUMEN.....	2
ABSTRACT.....	3
INTRODUCCIÓN.....	6
BLOQUE FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA: EDUCACIÓN LITERARIA Y NARRATIVAS TRANSMEDIA EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.....	
1.- La educación literaria en el contexto digital contemporáneo. Nuevas necesidades en el área de Lengua Castellana y Literatura.....	8
1.1.- Nuevos retos educativos: La implementación de las TIC en la docencia.....	8
1.2.- Educación literaria: antecedentes y vigencia en el contexto digital.....	12
1.3.- Área de intersección: competencia digital, mediática y literaria.....	19
2.- Aplicación docente de metodologías activas del <i>Transmedia Storytelling</i> : el <i>alumno- prosumidor</i> .....	25
2.1.- Una aproximación a las narrativas transmediales, convergencia mediática y cultura participativa.....	25
2.2.- Una nueva concepción del discente: El <i>alumno-prosumidor</i> .....	29
2.3.- Narrativas transmedia en los entornos literarios.....	34
3.- Laura Gallego, una retrospectiva.....	38
BLOQUE PROPUESTA DIDÁCTICA: <i>MEMORIAS DE IDHÚN, ¡VAMOS A EXPANDIR UN UNIVERSO!</i> .....	
1.- Introducción y Justificación.....	41
2.- Contextualización.....	42
2.1.- Contextualización del centro.....	42
2.2.- Descripción del alumnado.....	43
3.- Elementos curriculares básicos.....	44
3.1.- Marco legislativo.....	44
3.2.- Objetivos.....	45
3.2.1.- Objetivos generales de etapa.....	45

3.2.2.- Objetivos generales de materia.....	46
3.2.3.- Objetivos didácticos del proyecto.....	47
4.- Competencias.....	48
5.- Contenidos.....	49
5.1.- Contenidos generales.....	49
5.2.- Contenidos específicos.....	52
5.3.- Contenidos transversales.....	53
6.- Metodología.....	54
6.1.- Materiales y recursos.....	54
6.2.- Tipología de recursos digitales.....	54
6.3.- Atención a la diversidad y alumnado con NNEE.....	56
6.4.- Temporalización y organización de espacios.....	57
7.- Actividades.....	58
7.1.- Actividades iniciales.....	58
7.2.- Actividades de desarrollo.....	61
7.3.- Actividades finales.....	64
7.4.- Actividades complementarias.....	68
7.5.- Actividades de refuerzo y ampliación.....	68
8.- Procedimientos de evaluación.....	69
8.1.- Criterios de evaluación.....	69
8.2.- Criterios de calificación.....	76
CONCLUSIONES.....	80
BIBLIOGRAFÍA.....	81
Bibliografía legislativa.....	88
ANEXOS.....	89

## INTRODUCCIÓN

Realizando una breve apreciación sobre el ecosistema educativo y cultural contemporáneo, el contexto imperante promueve constantemente la aparición de estímulos audiovisuales y digitales en contraposición a la lectura como herramienta de ocio y evasión, pudiéndose ver como una actividad relegada a un segundo plano. La lectura requiere un tiempo y espacio de concentración por parte del individuo, mientras que las características relacionadas con la inmediatez y ubicuidad de las nuevas tecnologías digitales requieren de atención inminente por parte del usuario.

Como es reconocido en el ámbito docente, las prácticas de lectura –particularmente las relacionadas con el texto impreso-, no se encuentran ampliamente extendidas entre los discentes en la actualidad, pudiendo llevar consigo diversas problemáticas en la adquisición competencial durante el periodo escolar de la población, provocando a su vez nuevas dificultades y desafíos para el futuro como ciudadanos de pleno derecho.

Asimismo, las mencionadas herramientas culturales –el texto impreso y los medios digitales-, no deben de ser elementos infranqueables entre sí, es posible un fomento de la competencia literaria y escrita así como el desarrollo de la formación lectora del alumnado desde las posibilidades que nos ofrece el ámbito digital. Un uso adecuado de los estímulos audiovisuales y digitales permite afianzar la competencia lecto-literaria, siendo las narrativas transmedia o *transmedia storytelling* una modalidad adecuada para perseguir una animación y promoción de la lectura.

Mediante la elección de esta reciente “metodología” de creación cultural aplicada al ámbito educativo<sup>1</sup> se pretende trascender de una concepción errónea de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), por la cual la innovación digital ha sido materializada en numerosas ocasiones como la anteposición simplista de la tecnología en el aula, es decir, no recurriendo a la planificación de estos desarrollos metodológicos digitales innovadores en el ámbito pedagógico y educativo (Hernández-Ortega & Rovira-Collado, 2020). Como consecuencia de esta praxis errónea, la trasposición de materiales de materiales didácticos a la pantalla multimedia sin ninguna formulación prescinde de eficacia educativa, pudiendo darse en detrimento el desarrollo cognitivo de los discentes.

Como piedra angular, la planificación educativa en el contexto digital debe de pasar necesariamente por la formación del profesorado que ejecutará estas dinámicas en el aula (Ibídem). En este sentido, se establecerá un vínculo desde la función del docente en su relación con este ámbito mediático y digital hacia su papel como mediador para

---

<sup>1</sup> Las narrativas transmediales tienen su origen en el marco audiovisual industrial y comercial, por lo que se pretende realizar un trasvase metodológico al contexto educativo, concretamente al ámbito de la Lengua Castellana y Literatura.

la promoción y animación a la lectura en el aula. Como docentes debemos fomentar la lectura desde su potenciación imaginaria, así como la transmisión de mensajes de gran calado para el alumnado.

Por su parte, las Narrativas Transmedia son consideradas historias que se desarrollan a través de múltiples plataformas y formatos con la participación de los *usuarios-prosumidores* (Scolari, 2013), siendo individuos que actúan como consumidores del contenido cultural pero a su vez contribuyen al desarrollo de estos universos, encontrando en último lugar una estrategia de creación narrativa, artística, mediática y comercial.

A este respecto, podemos encuadrar esta aplicación del marco transmedia en la educación dentro de la denominada *Educación 4.0.*, entendida como una pedagogía significativa para el alumnado, los cuales mantienen una implicación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un panorama donde predomina la flexibilidad digital y, en ciertas ocasiones, los aprendizajes individualizados (Echeverría-Samanes & Martínez-Clares, 2018). Es en este ámbito donde el *Transmedia Storytelling* surge como componente funcional en el ámbito educativo –específicamente en la educación literaria-, percibiéndose como diversos universos narrativos que se desarrollan a través de múltiples plataformas y formatos pueden darse mediante una nueva figura concebida como *alumno-prosumidor*.

Así pues, la presente investigación de carácter teórico se materializa en una propuesta didáctica titulada *¡Vamos a expandir un universo!*, desarrollada en el marco de la asignatura curricular de secundaria Lengua Castellana y Literatura en la comunidad autónoma de Andalucía. La mencionada propuesta pretende abarcar una expansión transmedia de la obra *Memorias de Idhún: La Resistencia*, escrita por Laura Gallego, autora española especializada en la redacción de novela fantástica y juvenil. Por medio de la realización de este proyecto se pretende alentar al alumnado a una lectura asidua durante las diversas etapas educativas, ejerciendo las narrativas transmedia como fomento de las competencias lecto-literaria, mediática y digital en el ámbito educativo para facilitar un acceso a la lectura y comprensión de textos literarios enmarcados en otras especialidades, géneros y temáticas por parte del alumnado.

# FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA: EDUCACIÓN LITERARIA Y NARRATIVAS TRANSMEDIA EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

## 1.- La educación literaria en el contexto digital contemporáneo. Nuevas necesidades en el área de Lengua Castellana y Literatura

### 1.1.- Nuevos retos educativos: La implementación de las TIC en la docencia

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las aulas de Educación Secundaria ha promovido diversidad de discusiones en el ámbito docente acerca de su adecuación. La mención de las herramientas digitales en los círculos docentes provoca un fervoroso debate sobre sus posibles utilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cara a los discentes.

En este sentido, esta disrupción tecnológica-digital ha provocado la reformulación sobre lo que podíamos entender como educación, incluso surgiendo nuevas consideraciones sobre la sostenibilidad de las instituciones educativas tradicionales (Buxarrais & Ovide, 2011: 8).

El constante estado contemporáneo de hiperconectividad en las interrelaciones humanas y sociales mediadas por las tecnologías de la comunicación en la *pantallasfera*<sup>2</sup>, provoca diversas complejidades a la hora de integrar las presentes tecnologías en el ámbito educativo. Al mismo tiempo, acudiendo a una visión histórica podemos percibir cómo los debates sobre la implementación de tecnologías en el ámbito educativo no son un acontecimiento pionero, ya que la instauración de las tecnologías tradicionales de la escritura y la imprenta conllevaron desacuerdos y resistencias desde la educación formal (Valverde-Berrocoso, Garrido-Arroyo & Fernández-Sánchez, 2010: 208).

Una de las dificultades fundamentales a la hora de integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el sistema educativo se trata de una cuestión disciplinar en las áreas de la Pedagogía y la Didáctica, siendo “ejemplos paradigmáticos de disciplinas poco estructuradas, puesto que su objeto de conocimiento opera con un alto nivel de variabilidad y con una densa interconexión de conocimientos teóricos-

---

<sup>2</sup> Resulta de interés la concepción de los teóricos Gilles Lipovetsky y Jean Serroy acerca de la *pantallasfera*, percibiéndose como un “estado-pantalla generalizado que se ha vuelto posible gracias a las nuevas tecnologías de la información y comunicación” (Lipovetsky & Serroy, 2009: 22), dando origen como interfaz permanente a la *todopantalla*, permitiendo observar como “vivir es, de manera creciente, estar pegado a la pantalla y conectado a la red” (Ibídem: 271).

prácticos” (Ibídem: 207). A tal respecto, la aplicación pragmática de las TIC puede dificultar la labor del profesorado, quien mantiene el objetivo de realizar buenas prácticas educativas al implementar nuevos ámbitos de conocimiento dentro del aula (Ibídem).

Otro síntoma de la complejidad de la integración de las TIC en el sistema escolar reside en su contraposición con las tecnologías educativas tradicionales –lápiz, bolígrafo, pizarra, etc.-. En su formato tradicional, estas herramientas convencionales son caracterizadas por su especificidad, estabilidad y transparencia en su función, mientras que las nuevas tecnologías digitales son tipificadas como versátiles, inestables y opacas (Ibídem: 208).

Profundizando en esta segunda categoría, podemos considerar el ordenador –y las Tecnologías de la Información y Comunicación en su conjunto-, como una herramienta versátil, siendo “única para almacenar, distribuir y ayudar a manipular una variedad de sistemas de símbolos (...). Puede simular el funcionamiento de cualquier otro medio, constituyéndose en un meta-medio, con posibilidades para la representación y expresión como nunca antes han existido” (Ibídem: 209), constituyéndose como una herramienta multifuncional y manejable para distintas áreas del conocimiento. Como factor negativo, esta versatilidad hace del ordenador una herramienta “compleja en su uso y difícil en su aprendizaje” (Ibídem), pudiendo complicar en ocasiones la actividad del profesorado y discentes. Además, se ha de adecuar *software* digital creado con propósito general para un entorno laboral y no educativo –como podrían ser las hojas de cálculo-, a un entorno escolar con necesidades específicas (Koehler & Mishra, 2008), fomentando al mismo tiempo su opacidad como herramienta educativa.

Asimismo, las tecnologías digitales son herramientas identificadas como inestables, pudiendo percibir la ausencia de “un conocimiento estable y duradero para el aprendizaje de estas tecnologías. Su obsolescencia se manifiesta en ritmos de cambio muy acelerados que son difíciles de asumir por muchos usuarios. Se necesita estar continuamente al día de las demandas novedosas de estas tecnologías, es decir, ser un aprendiz continuo” (Valverde-Berrocó et al., 2008: 209).

Por consiguiente, la preparación del profesorado y discentes en los usos educativos de la tecnología resulta fundamental. Generalmente, están presentes los esfuerzos para la implementación de herramientas tecnológicas y digitales en el aula. Sin embargo, habitualmente reside un fallo al establecer las conexiones pedagógicas entre tecnología y enseñanza de un particular contenido curricular (Ibídem).

Aunque usualmente se ha optado por la formación tecnológica de los docentes desde las administraciones educativas, “son muchos los profesores que no se consideran competentes para abordar la integración de las TIC en sus prácticas docentes y que, en consecuencia, no han descubierto la relevancia de estos nuevos medios para el

aprendizaje” (Ibídem: 210), pudiendo localizar una deficiencia entre la interrelación de la disciplina pedagógica, curricular y las posibilidades dadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

A este respecto, una formulación determinante para la aplicación de las TIC en el sistema educacional depende de la integración de herramientas tecnológicas y digitales en la escolarización pasando por la compatibilidad con las concepciones pedagógicas previas de los docentes (Ertmer, 2005), tratando el profesorado de superar la barrera educativa limítrofe entre los conocimientos tecnológicos y pedagógicos.

Del mismo modo, haciendo hincapié en el enfoque de los discentes en el mundo hiperconectado contemporáneo, resulta relevante la valorización de un desfase generacional entre el alumnado –nativos digitales-, y profesorado –inmigrantes digitales-, subrayando cómo el profesor no debe ser únicamente un especialista en los contenidos curriculares que transmita de manera específica; también debe desarrollar las habilidades y destrezas de las herramientas tecnológicas con la finalidad de adaptarse a los nuevos entornos digitales (Buxarrais, 2016: 18).

Ante las diversas complicaciones de carácter disciplinar, desde la década pasada han comenzado a surgir nuevos paradigmas teóricos para la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación con el objetivo de establecer buenas prácticas educativas. En este sentido, el modelo TPACK (*Technology, Pedagogy & Content Knowledge*) propuesto por los investigadores en enseñanza educativa Matthew Koehler y Punya Mishra (2006), presupone una conceptualización acerca de la puesta en común de los conocimientos sectoriales de la Tecnología, el Contenido Curricular –qué se enseña-, y la Pedagogía –cómo se enseña-, en un contexto donde la “enseñanza es una actividad altamente compleja que precisa de muchos tipos de conocimiento” (Valverde-Berrocoso et al., 2008: 216).

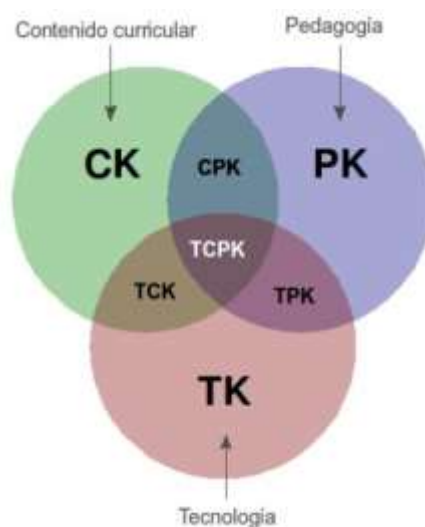


Ilustración 1. Modelo estructural TPACK. Fuente: Koehler, M. J. & Mishra, P. (2006).

En este sentido, podemos observar cómo los conocimientos sectoriales –Pedagogía, Contenido Curricular y Tecnología-, crean binomios de relación entre sí –Contenido Curricular y Pedagogía (CPK); Contenido Curricular y Tecnología (TCK); Pedagogía y Tecnología (TPK)-, influyéndose y limitándose mutuamente en su área de acción. Entre otros casos, encontrando cómo la toma de decisiones sobre el contenido curricular pueden afectar al uso de las herramientas tecnológicas disponibles y viceversa (TCK). Por consiguiente, la implementación simplista de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza promueve un modelo más cercano a este binomio TCK, dejando a un lado la actuación de la disciplina pedagógica. Como consecuencia, resulta de interés la aplicación del modelo TPACK donde la interrelación de estos tres ámbitos de conocimiento genera en último lugar un proceso de enseñanza y aprendizaje flexible y dinámico para los docentes.

Más allá, toman relevancia nuevos actantes de conocimiento como el alumnado o el contexto del entorno educativo. Así, surgen determinadas propuestas que amplían la estructura anteriormente descrita, como el modelo ICT-TPACK (*Information & Communication Technologies – Technology, Pedagogy & Content Knowledge*), ampliamente desarrollado por los teóricos en educación Charoula Angeli y Nicos Valadines (2009).

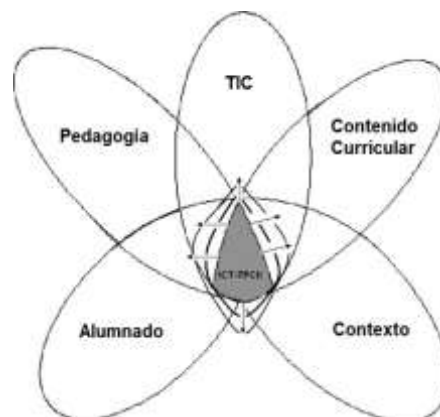


Ilustración 2. Modelo ICT-TPACK. Fuente: Angeli, C. & Valadines, N. (2009).

Esta extensión del modelo TPACK sitúa el foco de atención en la importancia del conocimiento contextual y experiencias prácticas que disponen los docentes. A su vez, atendiendo a las concepciones de los discentes y su relación con las demás áreas de conocimiento, dando cabida a su estrecho vínculo con las Tecnologías de la Información y la Comunicación como nativos digitales.

De esta manera, debemos de atender a los diferentes contextos de aplicación de las herramientas digitales según los diversos conocimientos curriculares de enseñanza específicos, haciendo hincapié especialmente en el ámbito de la Educación Literaria dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, percibiendo cómo “no existe una solución única para resolver la introducción de las tecnologías en el currículum (...)”

exigiendo el esfuerzo de rediseñar continuamente el uso de los medios para adaptarse a realidades cambiantes” (Valverde-Berrocoso et al., 2008: 210).

### **1.2.- Educación literaria: antecedentes y vigencia en el contexto digital**

La consolidación de una propuesta conjunta y formal sobre cómo debería concebirse la educación literaria en el área de Lengua Castellana y Literatura ha supuesto un trayecto vertiginoso para docentes y teóricos literarios en el transcurso del tiempo.

Periódicamente se ha señalado cómo la piedra angular de la formación literaria se encuentra en el proceso de lectura (Colomer, 1991; Yepes-Osorio, 2001; Pernas, 2009; Dueñas-Lorente, 2013; Ballester e Ibarra, 2016), formalizado didácticamente a través de la competencia literaria. Sin embargo, la concreción en este planteamiento preciso no se ha podido dar siempre. La delimitación de las bases teóricas y metodológicas de la educación literaria ha ido cambiando según época y contexto, por lo que contestar a preguntas de naturaleza compleja como “qué es la literatura” y cómo abordarla desde el ámbito educativo ha sido, y sigue siendo, una cuestión circunstancial debido a que esta formación educativa “viene delimitada por una estrecha relación con las teorías literarias vigentes y la consideración social que se otorga al hecho literario en cada época” (Dueñas-Lorente, 2013: 138).

A este respecto, la literatura dispone de diversas aproximaciones desde un enfoque didáctico –véase un carácter estético, ideológico, moral, afectivo, etc.- (Ídem: 153), las cuales se van alterando de manera significativa en el tiempo. En este sentido, la pluralidad de enfoques ha traído consigo una reflexión sistemática acerca de una posible crisis y hundimiento de la educación literaria en el ámbito docente, pudiendo percibir cómo concepciones anteriores no han podido ser sustituidas por nuevas propuestas educativas alternativas y ulteriores que se adecúen a tiempos presentes, provocando cierta desorientación respecto a la función educativa de la literatura y su programación escolar (Federicis, 1985).

De manera general, podemos observar durante el transcurso del tiempo diferentes perspectivas en el aula para la consecución de una didáctica literaria centrada el proceso lector. Así, pasando a través de un paradigma historicista, un enfoque estructuralista-formalista o un análisis pragmático-comunicativo; hasta alcanzar el estado actual donde se encuentran vigentes parte de estos enfoques, aunque tratando de lograr de manera continua una relación, estética, moral y afectiva entre lector y obra literaria.

Analizando las diversas perspectivas acerca de este ámbito formativo de la educación literaria, primeramente, la formación literaria se ha tratado en España desde un enfoque historicista, mediante la implementación del denominado “Plan Pidal” a

finales de la primera mitad del siglo XIX (Núñez, 2001: 8). Esta metodología de razón positivista trata de alcanzar para Dueñas-Lorente (2013: 139) una búsqueda romántica de la identidad y conciencia nacional común –trasladándose a los estudios literarios el tradicional método científico propio a las ciencias naturales-, provocando un reemplazo de las disciplinas de la retórica y oratoria por los estudios de una determinada historia literaria que pone de manifiesto un canon de grandes nombres y figuras en el ámbito educativo literario y, en ciertos aspectos, aún sigue permaneciendo vigente.

Por tanto, se trata de un modelo caduco pero presente-, sirviendo de soporte explicativo –un recorrido temporal a través de personalidades distinguidas-, y otorgando una determinada función social a los textos literarios –una construcción de conciencia nacional y pertenencia a un grupo de un pasado ilustre-, alcanzando en fin último una práctica didáctica literaria donde se insta una elección de nombres y títulos determinados (Ibídem). Este enfoque crea un canon específico de literatura nacional en las aulas que permanece en la actualidad, pudiendo convivir con esta perspectiva pero no debiendo ser dominante ya que si desde el perfil del docente debe predominar una inmersión satisfactoria en el proceso lector por parte del alumnado, “los conocimientos paratextuales no están hoy llamados a dominar como antaño la actividad docente” (Ibídem: 141), optando por una “rehistorización de lo literario” que atienda a las “circunstancias históricas de creación y de recepción” (Ibídem) de estas obras literarias paradigmáticas.

Con posterioridad, el descontento con la perspectiva historicista tras extensos años de vigencia imperante, daría lugar al surgimiento de un enfoque crítico estructuralista en la formación educativa literaria dentro del contexto de expansión de las teorías formalistas en el estudio de la Literatura (Morón y Martínez, 2014: 41). Asimismo, este renovado paradigma centraría su análisis en el texto formalmente y sus características estructurales intrínsecas, como el discurso o la temática, descartando en cierto modo criterios de influencia social o cultural circunstanciales.

Por consiguiente, este enfoque se materializa en el área de Lengua Castellana y Literatura en el desarrollado “comentario de texto”, el cual, en el ámbito nacional, se desarrolla por docentes y lingüistas como Fernando Lázaro Carreter, Samuel Gili Gaya o Rafael Lapesa, implementándose legislativamente por medio de la Ley General de Educación de Villar Palasí en el año 1970 (Ibídem: 42).

En sus inicios, esta metodología tuvo implicaciones favorables para la formación literaria –aún pertinentes-, como “el desarrollo de una nomenclatura específica para el lenguaje literario, la consideración de la obra como un todo perfectamente ensamblado y sobre todo la lectura directa de los textos, si bien no siempre

completos” (Ibídem). De este modo, se presenta como una herramienta que puede establecer a priori un vínculo de proximidad entre textos literarios y lectores.

Pese a esto y como contrapartida, esta demarcación de la obra en su totalidad también ha supuesto una limitación para el lector, quien se acerca a “la obra con un esquema predeterminado que no siempre responde a los requerimientos del texto y suele acabar más obsesionado con la herramienta de análisis que con el texto en sí” (Ibídem), necesitando los discentes la guía y mediación continua por parte del profesor; no siendo una orientación ante el texto literario, sino frente a una herramienta metodológica que en diversidad de ocasiones puede infundir temor, pudiendo debilitar el acercamiento de una literatura satisfactoria al conjunto del alumnado (Jover, 2007: 25). En consecuencia, esta pérdida de las particularidades del texto literario afianzado en la metodología del comentario de texto puede convertirse desfavorablemente “en el pretexto para la explicación y control de los conocimientos literarios de los escolares (...) la negación misma del método” (Núñez, 2001: 94).

Análogamente, otra de las causas que habría propiciado el desgaste del enfoque historicista era el surgimiento en la década de 1960 de una desarrollada “cultura popular” reflejada en nuevas modalidades de obras mediáticas como las producciones audiovisuales televisivas, un ámbito cinematográfico consolidado, música ampliamente extendida en los medios o el cómic. Nuevas producciones de masas “que de algún modo podían reemplazar las antiguas funciones de la literatura, de la *alta cultura*” (Dueñas-Lorente, 2013: 140), frente a nuevos modos culturales extendidos entre la población.

Es en este contexto donde podemos volver a observar cómo la educación literaria responde a una cuestión circunstancial, exigiendo y propiciando nuevos cambios ante la aparición de renovadas producciones culturales –que mantienen una estrecha relación con lo textual-. En este sentido, se producen transformaciones esenciales en los materiales lingüísticos, acudiendo a una transfiguración en la formación de la enseñanza de la lengua y la literatura que atienda a su singularidad, “teniendo justificadamente el papel relevante que antes merecidamente ocupaba, con contenidos, objetivos y tareas distintos, en un mundo cultural también distinto” (Colomer, 1991: 21).

Asimismo, junto a esta proliferación cultural toma gran repercusión y consenso un modelo pragmático-comunicativo por el cual lo literario queda supeditado en el ámbito educativo a la disciplina comunicativa, donde el alumnado debe de adquirir diversas habilidades comunicacionales durante su proceso de escolarización (Dueñas-Lorente, 2013: 136). De este modo, reduciéndose la literatura a un estatus menor de “‘tipo de comunicación’ (...) considerándose en la reflexión educativa como un discurso social entre otros varios, un modo de comunicación provisto evidentemente de

características propias” (Bombini, 2008: 138), aunque pudiendo ser explicado como otro proceso de comunicación (Ibídem).

Asimismo, uno de los objetivos esenciales del proceso educativo es la alfabetización y alfabetismo, debiendo ser la lectura de obras literarias una finalidad cultural básica para alcanzar esta premisa, por lo que la educación literaria también “debe concebirse como el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para la comprensión de la comunicación literaria” (Colomer, 1991: 26).

En España, el presente enfoque fue introducido formalmente a través de la “Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo” (LOGSE), situando al alumno como elemento central del proceso educativo, optando por la ampliación de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años (Dueñas-Lorente, 2013: 136, Morón y Martínez, 2014: 42). De este modo, las habilidades comunicativas del estudiantado eran el último objetivo del ámbito literario, facilitando las obras literarias estas tareas y encontrando “una clase de Lengua cada vez más preocupada por los textos funcionales” (Ibídem: 43), provocando la relación actual entre las áreas de Lengua y Literatura, relegando la singularidad específica de lo literario.

De esta manera, la unificación curricular de las áreas ha traído consigo diversidad de opiniones contrariadas. Por ejemplo, Gabriel Núñez (2001: 30) observaba el posible deterioro de la particularidad literaria al señalar que “si la unión sirve como pretexto para que los escolares vuelvan a aprender análisis gramatical en las páginas del Quijote y una de ellas se sobrepone a la otra, y la acaba devorando y aniquilando, la unificación será perversa”. Este enfoque comunicativo adoptado volvió a suponer un factor de inestabilidad en la educación lectora al renegar de la especificidad discursiva de lo literario, haciendo hincapié “en lo que la literatura compartía con otras formas comunicativas pero se relegaban aquellos componentes que más podían singularizarla” (Dueñas-Lorente, 2013: 137).

En este sentido, estos enfoques siguen vigentes de manera relativa en el contexto contemporáneo. Sin embargo, se debe apostar por una transición de etapa que permita desarrollar nuevos objetivos y metodologías educativas en relación a la literatura, partiendo de “la reflexión educativa sobre los progresos teóricos producidos en las distintas ciencias implicadas en la enseñanza de la literatura, del análisis y valoración de los avances ya producidos de forma intuitiva y fragmentaria en la práctica escolar” (Colomer, 1991: 21), fundamentando un nuevo entorno conceptual que se traslade desde una “enseñanza de la literatura” a una “educación literaria” (Ibídem).

Por su parte, Morón y Martínez (2014: 40) reflexionan de manera específica sobre los postulados próximos a la educación literaria en el entorno contemporáneo, debiendo de plantearse como:

“Un modo de acercarse a la Literatura que prima la relación entre el texto y lector; un modo de plantear la enseñanza centrado no tanto en las características del texto, la semblanza del autor o las peculiaridades de la época del género, como en el desarrollo de las habilidades y estrategias que permitan al lector un diálogo fluido con el texto”.

Por consiguiente, resulta esencial atender a nuevas formas de enseñar y aprender literatura. Atendiendo al factor circunstancial de la formación lectora, encontrándose actualmente en un ámbito donde el discurso literario comparte espacio y tiempo con otros productos culturales –series televisivas, videojuegos, redes sociales, *streaming*, etc.-, probablemente contando estos últimos con un mayor impacto social, cultural y de entretenimiento entre la ciudadanía.

Ante esta situación donde la concepción de lectura y escritura se atañe a construcciones temporales y sociales, observando cómo “cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos” (Ferreiro, 2001: 13), la literatura debe atender a su interacción con otras modalidades culturales para poder concretar su especificidad discursiva (Dueñas-Lorente, 2013: 138).

Por una parte, el discurso literario debe interactuar desde su ámbito formativo con otras modalidades culturales, analizando periódicamente las transformaciones que generan las Tecnologías de la Información y la Comunicación “en relación con la recepción y producción de textos desde la educación lectora y literaria contemporánea” (Ballester e Ibarra, 2016: 147). Así, en el contexto actual no debemos de tomar por válido y suficiente únicamente la adquisición de la competencia literaria para lograr una formación lectora satisfactoria, sino que es necesaria una interrelación con las competencias digital, comunicativa y mediática para la formalización de lectores contemporáneos.

Así, se produce una transfiguración de la naturaleza del libro como producto cultural e interactivo, tratando de propiciar en los adolescentes a través de las posibilidades tecnológicas esta “nueva perspectiva de leer, (...) que sea menos pasiva que la lectura que propone el libro (...), puesto que ahora cada usuario es un autor, un lector, un editor o un distribuidor en potencia” (Ibídem: 148).

Al mismo tiempo, como docentes debemos lograr superar una “nueva brecha digital” – no solamente de índole económica-, generada entre los usos culturales de las TIC por parte de los adolescentes –mayormente relacionado con el ocio en las redes sociales-, y su aplicación docente en el aula (Buckingham, 2008: 121). En consecuencia, esta vinculación entre medios culturales provocará que reluzca la especificidad de la literatura al encontrar:

“Aspectos como la gratuidad de sus elaboraciones frente a otras creaciones mucho más condicionadas por pautas comerciales, la consideración del receptor como ser complejo, el abordaje de determinados asuntos habitualmente relegados en otros productos más complacientes, la hondura con que se pueden afrontar los grandes asuntos del ser humano, etc. Ya no se trata por lo tanto de poner en relación al alumno con las virtualidades de la ficción por antonomasia, sino con determinadas formas de ficción” (Dueñas-Lorente, 2013: 139).

De esta manera, no se debe optar en el ámbito educativo por la anteposición simplista de lo digital en la formación lectora. Esto se debe a que, por otra parte, el elemento interactivo del procedimiento didáctico literario atiende a los significados que se generan entre lector y texto literario (Mendoza, 2005: 47), tratando de establecer un vínculo moral entre los discentes y el discurso literario “a través de un proceso de recepción, de un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que deriva su reconocimiento y, en cierto modo, su aprendizaje y conocimiento” (Mendoza, 2001: 49), buscando detenidamente un “aprendizaje progresivamente autónomo de la comprensión lectora” (Colomer, 1991: 24).

Este vínculo afectivo y moral de los discentes con el discurso literario emerge al establecer una consideración de la lectura como actividad placentera y satisfactoria. La lectura debe ser “el producto de un diálogo en el que se negocia entre la coherencia interna del texto y aquella que el lector le atribuye” (Ballester e Ibarra, 2016: 161), no debiendo de llevar directamente a su implicación con el ejercicio escolar. Teresa Colomer (1991: 27) apunta:

“Habrá que contemplar la distinción y relación entre las actividades de incitación a la lectura y las de formación de hábitos permanentes y habrá que incluir también la ampliación de las formas de lectura, reducidas a menudo a un puro consumismo argumental, con la inclusión de actitudes de implicación personal, de valoración estética y de distanciamiento crítico”.

Por tanto, se trata de diferenciar entre los procesos de “promoción a la lectura” y “animación a la lectura” (Yepes-Osorio, 2001). Mientras que el primer proceso se concibe como un “proceso intencional y sistemático (...), se trataría de vincular necesidades sociales, objetivos, planes, recursos y resultados (...), hacer de la lectura una práctica habitual, cotidiana y accesible” (Pernas: 263), relacionándose con el procedimiento institucional educativo acerca de la competencia lecto-literaria; por otra parte, el segundo proceso trata de perseguir el establecimiento de una relación entre “un material específico de la lectura y un individuo o grupo, buscando crear el gusto por la lectura (...) una dimensión más personal e individual de la lectura” (Ibídem).

Es así que también debemos acudir como docentes a la enseñanza de una lectura que pueda satisfacer el deseo e interés personal, adaptando una aplicación didáctica “a lo que es la literatura en un sentido estricto: (...) un cúmulo secular de conocimientos,

referencias afectivas, modelos de vida (...) que también puede contribuir de manera importante a la *autoconstrucción del sujeto*” (Dueñas-Lorente, 2013: 149).

Para alcanzar dicho objetivo, donde la interacción autónoma y afectiva entre individuo y texto literario va formalizando de manera progresiva la figura del lector –quien moldea “su identidad a través de la apropiación afectiva de las obras” (Ballester e Ibarra, 2009: 12)-, debemos abogar por la ampliación de las fronteras de lo considerado como literario en dos frentes de actuación.

En primer lugar, considerando la ampliación del corpus literario, acudiendo a “textos literarios más cercanos a los intereses y a la capacidad comprensiva de los alumnos” (Colomer, 1991: 23; Ballester e Ibarra, 2016: 149), mediante nuevas prácticas como la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) para crear hábitos lectores. En segundo lugar y como hemos mencionado anteriormente, acudir en el contexto digital contemporáneo a la interrelación y extensión de las competencias básicas educativas –literaria, digital, comunicativa, etc.-, tratando de lograr una sistematización metodológica apropiada en un ámbito educativo donde aparecen nuevos perfiles lectores –ya sea en formato impreso como en soporte digital-, caracterizados por la hibridez y la fragmentación, pero al mismo tiempo, por una desarrollada interactividad debido al uso constante de Tecnologías de Información y Comunicación (Ibídem: 157).

De este modo, la educación literaria a su vez puede convertir a los individuos-lectores “en una ciudadanía activa y crítica con la realidad circundante” (Ibídem), preparándonos para adquirir e interpretar de una manera beneficiosa los demás discursos sociales en su integridad (Colomer, 2005: 46).

En este contexto, Daniel Cassany, Marta Luna y Glòria Sanz (2007: 489) establecen algunas de las características que debe tener el discente para adquirir la competencia literaria en el ámbito educativo formal mediante la educación literaria, observando:

“Tiene suficientes datos sobre el hecho literario; conoce autores, obras, épocas, estilos, etc.; sabe leer e interpretar un texto literario; sabe identificar e interpretar técnicas y recursos estilísticos; conoce los referentes culturales y la tradición; tiene criterios para seleccionar un libro según sus intereses y sus gustos; incorpora la literatura a su vida cotidiana; disfruta con la literatura”.

Asimismo, los discentes deben de apropiarse de la competencia lecto-literaria mediante un proceso satisfactorio, perpetuándose la premisa donde “no se nace lector: se llega a serlo” (Morón y Martínez: 2014: 41). En este sentido, Antonio Mendoza (2004: 210) sentencia:

“Ni la literatura se enseña ni la competencia literaria se enseña, la literatura se lee, la competencia literaria se forma, en gran medida gracias a la lectura (...) y, especialmente, por los referentes que aporta a través de las experiencias de recepción”.

Como actante mediador, este proceso de alfabetización se concibe desde de la concepción del docente como guía, siendo una intermediación por la cual el profesor “brinda esta experiencia con todo su bagaje de conocimientos, emociones, vivencias y actitudes al otro para que puede crecer como lector” (Pernas, 2009: 269), encontrando una alteración de su función tradicional, donde deja de ser una fuente de conocimiento única y comienza a adquirir un rol de guía en el proceso educativo (Salinas, 2004: 3).

Por consiguiente, podemos localizar dos vertientes de mediación en el ámbito actual. Por un lado, atendiendo al contexto contemporáneo digital y comunicativo de interacción y sobreinformación, observamos cómo ahora la “ausencia de conocimientos tiene que ver a menudo con ese océano de información que está ahí, en la ventana electrónica del televisor y en la ventana digital del ordenador” (Gracida y Lomas, 2011: 7), ejerciendo los docentes como guías ante tal océano; por otro lado, siendo una figura de mediación que ejerce como modelo por medio de sus propias conductas lectoras (Pernas, 2009: 262), haciendo que el proceso lector esté en el epicentro de la clase de literatura, y como consecuencia, generando el mencionado vínculo moral y afectivo en el conjunto de los discentes. Así, acudir posteriormente a la aplicación de nuevas modalidades de evaluación acordes a los nuevos contextos digitales, donde “incorporar procedimientos de índole cualitativa y de suficiente flexibilidad, porque se trata de evaluar procesos y no tanto productos” (Dueñas-Lorente, 2013: 150), atendiendo finalmente a los procesos de interacción entre las diversas competencias educativas.

En este sentido, una educación literaria para los discentes en el día de hoy debe de tener en cuenta el uso recurrente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Como consecuencia, debe de darse aplicando un enfoque que contenga la comprensión y utilización de recursos educativos de carácter multimedial e intermedial; donde como resultado último la interrelación entre las competencias educativas produzca en el alumnado nuevos aprendizajes significativos adaptados a un contexto actual.

### **1.3.- Área de intersección: competencia digital, mediática y literaria**

El contexto de hibridación cultural y mediática donde nos encontramos inmersos en la actualidad dentro del marco de la sociedad de la información y el conocimiento, requiere de una ciudadanía formada que se adapte a los cambios vertiginosos que se dan en el ámbito tecnológico e informacional. Por consiguiente, esta demanda repercute directamente en el ámbito educativo, no debiendo de mostrarse como perspectivas aisladas (Delgado, 2010; Sánchez-Rodríguez, 2011: 151). Así, el

planteamiento actual acerca de las competencias y subcompetencias educativas ha de abarcar necesariamente un enfoque de formación y enseñanza transversal.

A medida que el siglo XX llegaba a su fin, desde diversos ámbitos teóricos se comenzó a hablar de la necesidad de acudir a aprendizajes significativos basados en competencias, surgiendo consecuentemente nuevas concepciones acerca de las mismas, como la que plantea Perrenoud (2003: 73) al definir las como “la facultad de movilizar un conjunto de recursos (saberes, capacidades, informaciones, etc.) para solucionar con eficacia una serie de situaciones”.

Asimismo, desde entidades públicas como la Comisión Europea de Educación se comienza a promover la instauración de estas competencias o destrezas básicas en los textos normativos de las legislaciones educativas europeas, presentándose como requisito imprescindible para el aprendizaje de las personas a lo largo de la vida (Gutiérrez y Tyner, 2012: 36).

En el ámbito nacional, las competencias surgirían por medio de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; bajo previa consulta con las Comunidades Autónomas para su inclusión efectiva en el currículo y considerándose una fin educativo esencial en el proceso de escolarización obligatorio (Ibídem).

Con ánimo de concretar en el significado de las competencias, estas pueden considerarse también como una “combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre<sup>3</sup>), observando su pertinencia para el aprendizaje a lo largo de la vida en la ciudadanía y su incidencia en las prácticas sociales y contextos educativos formales y no formales (Ibídem).

Por consiguiente, en un sentido curricular se perciben como “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución de problemas complejos” (Ibídem), siendo destrezas que se dan en todo el proceso de escolarización obligatoria.

De esta manera, en su ámbito curricular se establecen siete competencias: “competencia lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y

---

<sup>3</sup> De acuerdo con la concreción curricular que presenta este Trabajo Fin de Máster en su propuesta didáctica, nos acogemos al marco legislativo estatal que promueve la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa y 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, donde se garantiza su carácter oficial como texto normativo.

cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; conciencia y expresiones culturales” (Ibídem), estableciendo los fundamentos de este aprendizaje basado en competencias para destacar su transversalidad, dinamismo y carácter integral; debiendo de tratarse en todas las áreas de conocimiento y por medio de las diversas entidades que constituyen la comunidad educativa, estando también vigentes en los múltiples contextos académicos, sociales y profesionales (Ibídem).

En este sentido, la inclusión de un marco competencial en las situaciones didácticas trae consigo cambios significativos para el alumnado, pasando así “de una epistemología del conocimiento hacia una epistemología de la acción” (Schön: 1996). Esta premisa toma aún más relevancia en el contexto actual, donde son notorios los avances informacionales, tecnológicos y comunicativos. Así, en este período de cambios vertiginosos resulta complicado discernir qué destrezas debe de tener una ciudadanía digitalmente competente. Ante esto, Delgado (2010: 4) constata diversas dimensiones de la competencia digital, relacionándola con los procesos de acceso y obtención de la información –habilidades para definir un problema, búsqueda y recuperar información objetiva en la Red-; la transformación de la información en conocimiento –acudiendo a procesos cognitivos de tratamiento, interpretación y organización de la información-; la comunicación y colaboración –implicando el uso de códigos y nuevos lenguajes *online* donde se requiere una participación activa del alumnado-; la producción y creación –relacionada con la interactividad y creación de productos culturales para Internet-; y la difusión pública del conocimiento –retroalimentando los contenidos de la web 3.0.-.

Por otro lado, podemos observar cómo las constelaciones mediáticas propias a Internet, los medios cinematográficos o televisivos y videojuegos, tienen su repercusión en la educación informal de los adolescentes (Gutiérrez y Tyner, 2012: 33), por lo que se presenta como necesario su inclusión curricular por medio de nuevas modalidades de alfabetización.

Es importante incidir en los rasgos distintivos de dos procesos que se pueden utilizar de manera indistinta: los términos “alfabetismo” –sustantivo- y “alfabetización” –verbo- (Scolari, Lugo & Masanet: 2019: 119), ya que ambas concepciones provienen de la expresión inglesa *literacy*. El término “alfabetismo” hace referencia al “conjunto de conocimientos que el sujeto puede adquirir y poner en práctica durante su vida” (Ibídem), estando estrechamente relacionado con la adquisición de competencias. En el caso del concepto “alfabetización”, se entiende como acción, pudiendo desarrollarse en contextos formales, informales o no formales (Ibídem). Asimismo, esta dicotomía de nomenclaturas está también presente en el ámbito mediático, percibiendo “alfabetismo mediático” como un “conjunto de habilidades y competencias que el sujeto debería poseer para hacer frente al entorno mediático de la mejor manera

posible” (Ibídem), mientras que “alfabetización mediática” incide en la formación en medios que los sujetos pueden desarrollar, sea formalmente o no.

A este respecto, Buckingham (2004) se decantaba por hablar de “educación ‘en’ medios”, entendida como la adquisición de habilidades y herramientas para hacer frente al ámbito mediático y su entendimiento –ya sea mediante la comprensión crítica y la participación activa-; o, la “educación ‘con’ medios”, haciendo referencia a la introducción y utilización instrumental y pedagógico de medios de comunicación para el aprendizaje en el contexto educativo.

También, existen discrepancias de índole teórico acerca de las diversas alfabetizaciones en el contexto imperante, entre otras véase en las nociones de “alfabetización mediática” y “alfabetización informacional” (Grizzle, 2011). La visión de Internet como espacio comunicativo puede provocar que en ocasiones se perciba desde su concepción como “medio de masas”, pudiendo enmarcarse desde una perspectiva educacional dentro del enfoque teórico que presenta la competencia mediática. Pese a esto, esta competencia mediática amplía sus fronteras conceptuales más allá de esta concepción comunicativa de Internet, encontrando al mismo tiempo procesos de alfabetización mediática para los medios televisivos, cinematográficos o radiofónicos.

Aunque en el marco de la presente investigación atendamos a esta primera consideración de Internet como espacio digital, mediático y comunicacional –no optando por el análisis de las funciones alfabetizadoras de otros medios de masas-, debemos abogar por una postura unificadora que no se acoja a una visión reduccionista. Como consecuencia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) propuso la utilización del término “alfabetización mediática e informacional”, entendida como “la capacidad del pensamiento crítico para recibir y elaborar productos mediáticos” (2008: 19), abarcando transversalmente los procesos de “comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consciencia intercultural y ciudadanía” (Ibídem).

Por su parte, la concreción normativa nacional hace referencia a este proceso en varios de sus textos legislativos. Atendiendo a la actual Ley 13/2022, de 7 de julio, General de Comunicación Audiovisual, en su artículo 10 define la alfabetización mediática –atendiendo también a su faceta informacional-, como una capacidad para:

“desarrollar competencias, conocimientos, destrezas y actitudes de comprensión y valoración crítica que permitan a los ciudadanos de todas las edades utilizar con eficacia y seguridad los medios, acceder y analizar críticamente la información, discernir entre hechos y opiniones, reconocer las noticias falsas y los procesos de desinformación y crear contenidos audiovisuales de un modo responsable y seguro”.

Asimismo, resulta necesario considerar los procesos de alfabetización mediática e informacional tanto en los docentes como en el alumnado, con el objetivo de evitar la anteposición simplista de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el ámbito educativo, así actualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a nuevas metodologías ya que se ha observado a través de diferentes estudios cómo “los profesores usan las TIC para apoyar las pedagogías ya existentes” (Balanskat, Blamire & Kefala, 2006: 5). A tal respecto, Area-Moreira (2008: 7-8) recoge los diferentes usos simplistas de las tecnologías digitales en el aula, encontrando su utilización en tareas como: “apoyar las exposiciones magistrales del profesor en el aula; demandar al alumnado la realización de ejercicios o microactividades interactivas de bajo nivel de complejidad; complementar o ampliar los contenidos del libro de texto; enseñar al alumnado competencias informáticas en el uso del software”, siendo necesaria este proceso de alfabetización.

Tradicionalmente, los postulados de la *media literacy* han ido dirigidos a ‘proteger’ a los adolescentes, tratando de “contrarrestar la –supuesta- influencia negativa de la televisión y otros medios de comunicación” (Potter, 2005). En el ámbito vigente mediático y digital siguen vigentes estas percepciones al considerar a los adolescentes como ‘víctimas’ de los medios que han de ser ‘salvados’ por los profesores y adultos, siendo una visión que cobra fuerza en relación a los videojuegos y redes sociales (Scolari, Lugo & Masanet, 2019: 120). En este sentido, como docentes debemos tratar de abandonar este enfoque negativo y reduccionista, tratando a los discentes como ciudadanos activos que aprenden con los medios y lo digital, “hacen cosas con los medios a su manera, de forma a veces salvaje, pero con mucha pasión” (Ibídem).

En este sentido, la propuesta teórica de Gutiérrez y Tyner (2012: 35) aboga por la consideración terminológica de “multialfabetizaciones”, en vez de hablar de “nuevas alfabetizaciones” para los tiempos actuales, presentando diversidad de características o dimensiones de alfabetización que se pueden complementar entre sí y rechazando las diferencias prácticas-conceptuales entre “educación mediática” y “competencia digital”.

Por consiguiente, las modalidades alfabetización en el siglo XXI han de ser mediática, digital, multimodal, crítica y funcional (Ibídem: 36). “Mediática” por la extensión e importancia de los medios de masas en la sociedad, cultura y educación contemporánea; “digital” por la predominancia en la búsqueda y manejo de información digitalizada; “multimodal” debido a la perspectiva multimedia contemporánea donde confluyen texto, vídeo, imagen, sonido o animaciones en un mismo medio de masas; “crítica” acerca de la responsabilidad que tenemos como ciudadanos sobre los nuevos medios; y “funcional” debido al ámbito social que ha

tener la educación y ciudadanía, contribuyendo a una pluralidad de alfabetización (Ibídem: 36-37).

Estas modalidades de alfabetización tienen incidencia en el área de Lengua Castellana y Literatura, donde cobra relevancia la perspectiva didáctica y académica de las “Humanidades Digitales”, entendida como una extensión de la noción tradicional de las Humanidades, reestructurándose en el contexto digital y aprovechando sus oportunidades, para la creación de nuevas comunidades en línea o el intercambio de información para la construcción conjunta de conocimiento (Spiro, 2012: 19). Así, abordando materias actuales como la “tecnología educativa, arte digital, *blogging*, edición, minería de textos, etc.” (Ramsay, 2013: 240).

Al mismo tiempo, la competencia digital y mediática presentan gran incidencia curricular en el área lingüística y literaria –aunque desde todos los niveles educativos y materias se contribuya a la adquisición de competencias básicas-. Por un lado, debido a la integración de contenidos básicos de la materia que se relacionan directamente con el ámbito digital, como pueden ser la búsqueda y tratamiento de información fiable, ya sea en bibliotecas presenciales o por medio de Internet o a la elaboración de textos a través de soportes electrónicos y digitales que faciliten los procesos de escritura y revisión (Delgado, 2010: 5). Por otro lado, debido a otro elemento fundamental propio a la materia, su objetivo de desarrollar la subcompetencia lingüística y comunicativa –transversal a todas las materias-, estrechamente relacionada con la alfabetización mediática a día de hoy por la aparición de nuevos medios de comunicación digitales (Ibídem), encontrando en la actualidad una “autocomunicación de masas”<sup>4</sup> (Castells, 2009: 87) donde sus características son una comunicación oral diferida y deslocalizada y una comunicación escrita en tiempo real, estando presentes al mismo tiempo los modos discursivos multimodales, desarrollando las habilidades discursivas para una ciudadanía competente (Ramírez, Renés y Delgado, 2014: 346).

Por estas razones, toman relevancia la alfabetización mediática y digital en relación a la competencia literaria. Nos encontramos en un contexto donde se producen cambios en los procesos de lectura debido al surgimiento de nuevos formatos y textualidades multimodales, apareciendo nuevos conceptos como el de “lectura multimodal” (Kress & Van Leeuwen, 2001). Además, estas alfabetizaciones requieren de una gran

---

<sup>4</sup> El teórico Manuel Castells (2009: 87-88) consolida la expresión “autocomunicación de masas” en el pleno de Internet respecto al alcance comunicativo entre emisores y receptores. Asimismo, se concibe una transfiguración y convivencia de los estadios comunicativos en la actualidad, encontrando una comunicación interpersonal –emisores y receptores señalados participan en el proceso comunicativo-, una comunicación social o de masas –se difunde al conjunto de la sociedad- o una autocomunicación de masas –capaz de llegar a un público global de manera simultánea y desterritorializada en el ciberespacio-.

atención debido a la estructura hipertextual de los discursos –encontrando una lectura no lineal que logra dotar de nuevos sentidos e interpretaciones singulares al lector digital-, buscando la iniciación del alumnado en una lectura integral y holística (Miras, 2020: 315) al encontrar desde textos literarios impresos y electrónicos hasta entornos virtuales lúdicos donde sea crean textualidades multimodales<sup>5</sup> (Milyakina, 2018).

Por tanto, estos cambios en los modos comunicativos –autocomunicación de masas digital- y en los formatos de lectura –impresa pero también multimodal e hipertextual-, requieren de modificaciones en las características de la educación literaria, no solamente buscando la adquisición de habilidades de comprensión literaria tradicional –aunque debiendo de encontrar nuevas herramientas para abordar los texto clásicos-, si no desarrollando también nuevas competencias como la mediática y digital vinculadas a la recepción, producción y difusión de productos textuales multimodales conformados por variedad de lenguajes semióticos y configurados por una cultura participativa (Pérez-García, 2022).

Consecuentemente, las transformaciones que promueve el ámbito digital y la integración conjunta de las competencias digital, mediática y literaria en el área de Lengua Castellana y Literatura, genera la aparición de nuevas metodologías activas para los docentes, quienes deben situar el foco de atención en el alumnado como actantes, pudiendo ser el *Transmedia Storytelling* un recurso de aplicación metodológica fundamental en las aulas contemporáneas.

## **2.- Aplicación docente de metodologías activas del *Transmedia Storytelling*: el alumno-prosumidor**

### **2.1.- Una aproximación a las narrativas transmediales, convergencia mediática y cultura participativa**

---

<sup>5</sup> La presencia de textualidades multimodales hace que cobre relevancia la vinculación entre redes sociales y educación literaria dentro del contexto digital en dos ámbitos. Por un lado, observando las posibilidades que ofrecen estas redes para la difusión y promoción de literatura al encontrar comunidades configuradas en grupos de personas que comparten sus intereses vinculados a la lectura (Rovira-Collado & Mateo, 2019), no teniendo por qué ser la lectura un acto individual, solitario y silencioso (Lluch, 2017). Por otro lado, debido a la promoción de la lectura en redes sociales como Facebook, Twitter –por medio del fenómeno de la *tuitatura* (Escandell, 2014), desarrollada en los “hilos” de esta red social-, Youtube –a través de los *booktubers*, personas relevantes que elaboran reseñas literarias (Vizcaíno, Contreras y Guzmán, 2019)- o Instagram y TikTok –con su equivalente en la figura anterior por medio de los *bookstagrammers* y *bokktokers* (Yuste, 2020)-.

El marco teórico de las “narrativas transmediales” se encuentra estrechamente relacionado con las nociones de “convergencia mediática” y “cultura participativa”, siendo necesario recurrir a un análisis de estas perspectivas para concretar en los rasgos que formalizan esta dimensión transmedia.

En lo que respecta al término “convergencia”, aparece por primera vez en la obra *Technologies of Freedom* del teórico en comunicación e información americano Ithiel de Sola Pool (1983: 53-54), haciendo referencia a este como un proceso en el ámbito de las industrias mediáticas, concretamente:

“Un proceso llamado «convergencia de modos» está difuminando las líneas entre los medios, incluso entre las comunicaciones entre dos puntos, como el correo, el teléfono y el telégrafo, y las comunicaciones de masas, como la prensa, la radio y la televisión. Un solo medio físico (ya se trate de cables o de ondas) puede transmitir servicios que en el pasado se proveían por caminos separados. Inversamente, un servicio provisto en el pasado por un medio determinado (ya sea la radio, la televisión, la prensa o la telefonía) hoy puede ofrecerse por varios medios físicos diferentes. Por consiguiente, se está erosionando la relación de uno a uno que solía existir entre un medio y su uso”.

Asimismo, se percibe un cambio sustancial en los medios desde un contexto cultural, social, industrial y mediático. Como indica Henry Jenkins en su libro *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación* de 2006<sup>6</sup> –siendo este autor el principal teórico y esta obra la piedra angular del *Transmedia Storytelling*– la cultura de la convergencia se produce en un contexto “donde chocan los viejos y los nuevos medios, donde los medios populares se entrecruzan con los corporativos” (Jenkins, 2008: 14), observando cómo la interacción de viejos y nuevos medios se da de manera cada vez más compleja, no aludiendo a la desaparición de los antiguos medios como podía presuponer en un primer momento el paradigma de la revolución digital (Ibídem: 17).

En consecuencia, la convergencia hace referencia de manera específica al “flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento” (Ibídem: 14), cobrando relevancia cómo los ciudadanos-consumidores se mueven en variedad de medios y plataformas para disfrutar de un contenido que se diversifica más allá de la percepción del desarrollo tecnológico.

Sin embargo, como hace referencia Jenkins, esta “circulación de los contenidos mediáticos depende enormemente de la participación activa de los consumidores” (Ibídem: 15), especificando cómo la convergencia no es solamente un procedimiento

---

<sup>6</sup> Libro publicado en el año 2006 en inglés como idioma original, traducido al español a los dos años posteriores.

tecnológico y mediático, se trata también un cambio social y cultural en la forma de consumir y crear productos culturales, requiriendo la adquisición de una “inteligencia colectiva” (Lévy, 1997) entre los consumidores para recrear y ampliar contenidos de manera conjunta.

En este sentido, se fomenta una cultura participativa que contrasta con “nociones más antiguas del espectador mediático pasivo” (Ibídem) y, como resultado surge un nuevo entorno social donde “más que hablar de productores y consumidores mediáticos como si desempeñasen roles separados, podríamos verlos hoy como participantes que interaccionan conforme a un nuevo conjunto de reglas” (Ibídem: 16). Es así como aparece en el panorama cultural y mediático contemporáneo una nueva figura surgida a raíz de la interrelación entre consumidor y productor: el “prosumidor” (Toffler, 1980), cobrando especial relevancia en el marco de la red y web 3.0 al emplazar al individuo como centro neurálgico de la recepción y emisión del contenido en Internet, acogiendo la denominación de un “usuario-prosumidor” en línea.

Por tanto, se percibe una transfiguración en la lógica tradicional de los medios, desde producir contenidos culturales en una plataforma determinada donde los usuarios simplemente son consumidores unidireccionales –como puede ser en el medio cinematográfico, televisivo o radiofónico (González-Martínez, Serrat-Sellabona, Estebanell-Minguell, Rostan-Sánchez & Esteban-Guitart, 2018: 16)-, hacia cómo los consumidores producen contenido de manera activa, interaccionan de modo participativo y se desplazan entre plataformas mediáticas; adquiriendo competencias para desempeñar acciones, tanto como consumidores de medios textuales y audiovisuales, como productores y creadores críticos y creativos (Jenkins, 2008; Lacasa, 2010; García-Ruiz, Ramírez-García & Rodríguez-Rosell, 2014).

En otro orden, debemos señalar cómo el término “transmedia” no se debe concebir como sustantivo, sino como un adjetivo al que le acompañan distintas concepciones (Scolari, Lugo & Masanet, 2019: 117), desde narrativa transmedia o *transmedia Storytelling*, hasta periodismo transmedia, documental transmedia, publicidad o *branding* transmedia, educación transmedia, proyecto transmedia, etc. Así, se trata de una noción usada de manera extensiva<sup>7</sup>, encontrando rasgos comunes entre estas lógicas pero también ciertas diferencias (Jenkins, 2009).

Por su parte, en la presente investigación hacemos especial hincapié en la narrativa transmedia y su incidencia en las nuevas modalidades narrativas participativas en el entorno de la convergencia mediática. En la misma línea, el término *transmedia Storytelling* fue introducido por Henry Jenkins en 2003, publicado en un artículo

---

<sup>7</sup> En palabras de Scolari, Lugo & Masanet (2019: 118), el término “transmedia” recoge un especial interés en el enfoque académico y profesional, con especial incidencia como palabra clave o *keyword* el ámbito comunicativo.

periodístico en la revista del Instituto Tecnológico de Massachusetts, *Technology Review* (Ibídem).

Esta noción “transmedia” o “transmediática” relacionada con la creación de historias, es definida por el autor como:

“Una nueva estética que ha surgido en respuesta a la convergencia de los medios, que plantea nuevas exigencias a los consumidores y depende de la participación activa de las comunidades de conocimientos (...). Una historia transmediática se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, y cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad. En la forma ideal de la narración transmediática, cada medio hace lo que se le da mejor, de suerte que una historia puede presentarse en una película y difundirse a través de la televisión, las novelas y los cómics; su mundo puede explorarse en videojuegos o experimentarse en un parque de atracciones” (Jenkins, 2008: 31).

Además, la idea de narrativa transmediática se inspira principalmente por las lógicas comerciales de la industria cultural que dan lugar a la creación de nuevas extensiones narrativas de una obra primigenia, ya sea desde la perspectiva de las entidades o de los prosumidores. Así, para el teórico de medios de comunicación argentino Carlos Alberto Scolari (2013), una definición sintetizada de narrativa transmedia sería “un relato que se cuenta en muchos medios y plataformas con la complicidad de los prosumidores”.

En este sentido, esta producción textual también es conocida como “contenidos generados por usuarios” –*user-generated contents*- (Scolari, Lugo & Masanet, 2019: 118), siendo esencial en la web 3.0. y redes sociales digitales y contribuyendo al relato de “una historia común donde cada medio propone distintos elementos según su especialidad” (Rovira-Collado, Llorens-García & Fernández-Tarí, 2016: 572). Así, se articula una novedosa modalidad textual al contribuir cada medio con un relato nuevo<sup>8</sup>, enriqueciendo la narración y creando una narración densa y compleja vehiculada de manera hipertextual lineal o no lineal (Goicochea, 2019: 359).

Análogamente, Henry Jenkins (2009) estableció siete principios del *transmedia storytelling*, viéndose:

- “Expansión vs. profundidad” –*spreadability vs. drillability*-, siendo la “expansión” la capacidad y grado en la que un contenido es compartible, estudiando los factores que motivan a compartir ese contenido; mientras que la “profundidad” es

---

<sup>8</sup> Carlos Alberto Scolari (2013: 14) recoge una pluralidad de elementos que pueden constituir parte de una narrativa transmedia, entre ellos encontramos la “animación, avances, apps, audio, camisetas, cartas, CD, cine, cómic, correo, discos, *flies*, infografía, juegos, libros, manga, *merchandising*, teléfono, *mobisodio*, muñecos, parque temáticos, radio, realidad virtual, redes sociales, revistas, sellos postales, teatro, televisión, *usb* memoria, usuarios, videojuegos tradicionales y en línea, web cómic, *websodios*, web tv”.

la capacidad de una persona para explorar en profundidad las extensiones de una narrativa transmedia que capta su atención.

- “Continuidad vs. multiplicidad” –*continuity vs. multiplicity*-, entendiendo por “continuidad” una coherencia continua o *canon* de una franquicia en sus extensiones narrativas; siendo la “multiplicidad” el predominio de versiones alternativas de las tramas o personajes en universos paralelos diversificados entre las plataformas mediáticas.

- “Inmersión vs. extractabilidad” –*inmersion vs. extractability*-, teniendo estrecha relación con el ámbito material, siendo la “inmersión” como el prosumidor puede adentrarse en el mundo narrativo de la historia –como podría ser la extensión narrativa en un parque de atracciones-; y la “extractabilidad” la adquisición de recursos narrativos en la vida cotidiana –como el *merchandising*-.

- “Construcción de mundos” –*worldbuilding*-, entendida como la expansión transmedia no central del núcleo narrativo, aumentando las descripciones de estos universos.

- “Serialidad” –*seriality*-, percibida como la creación de un arco narrativo múltiple y ramificación en variedad de medios –en vez de acudir a una fragmentación narrativa en un único medio-.

- “Subjetividad” –*subjectivity*-, concebida como la exploración de las extensiones transmedia por medio de personajes secundarios y nuevas perspectivas.

- “Realización” –*performance*-, por la que se dan nuevas actuaciones por parte de los fans, pudiendo convertirse en nuevas extensiones de las narrativas transmedia.

Estos principios se encuentran presentes en gran parte de las narrativas transmediáticas, surgiendo un interés didáctico sobre cómo se pueden aplicar en el ámbito educativo transmedia.

## **2.2.- Una nueva concepción del discente: El *alumno-prosumidor***

Otra de las dimensiones que adquiere el término “transmedia” es su acercamiento a la noción inglesa *transmedia literacy* o *transliteracy* y su diversificación en las expresiones “alfabetismo transmedia” y “alfabetización transmedia”, presentando una estrecha relación con la convergencia de medios y los procesos de cultura participativa.

En lo que respecta a los procedimientos de alfabetismo transmedia –al igual que en las referencias previas a la *media literacy*-, se trata de “un conjunto de competencias transmediales –*transmedia skills*- que el sujeto ha aprendido en entornos no formales e informales” (Scolari, Lugo & Masanet, 2019: 121), destacando la apropiación de

nuevas habilidades en plataformas y medios como *Youtube*, *Twitch*, redes sociales interactivas, videojuegos, foros, etc.

Podemos atender al proceso de aprendizaje informal como el que ocurre al margen de los espacios institucionalizados de educación, derivándose de otras actividades como la interacción social y suponiendo una influencia de distintos factores contextuales –ya sean conocimientos previos, objetos de consumo o personalidades mediadoras-, ejerciendo como una actitud de aprendizaje para adquirir nuevas destrezas en función a un entorno específico (Marsick & Watkins: 2001). De esta manera, surgen nuevas preguntas vinculadas a los jóvenes y su entorno, la realidad social y cultural transmediática vigente, ¿qué competencias han de desarrollar para gestionar sus redes?, ¿qué saberes utilizan a la hora de producir y difundir contenidos en línea? (Scolari, Lugo & Masanet, 2019: 121).

Este nuevo proceso de adquisición de competencias requieren la aplicación de una “estrategia informal de aprendizaje”, definidas como “una secuencia individual o colectiva de acciones con el objetivo de adquirir y acumular conocimientos, habilidades, actitudes y puntos de vista a partir de experiencias cotidianas e interacciones en diferentes entornos” (Scolari, 2018: 11). Así, hay un especial énfasis en la población joven como prosumidora, viendo en estudios como el realizado por Álvarez-Monzonillo & de Haro (2017) acerca de cómo los jóvenes adolescentes –gran parte de la generación *millennial*- crean contenido cultural a través de medios digitales de manera independiente.

A este respecto, el alfabetismo transmedia se entiende como un “conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas” (Scolari, 2018: 4), percibiendo cómo se da esta absorción competencial desde su captación en entornos informales a formales, pudiendo partir desde el uso de redes sociales y medios interactivos; pasando de un consumidor pasivo a la formación de prosumidores de manera independiente, donde el profesor puede mantener un rol de facilitador del conocimiento y traductor cultural, no siendo únicamente un creador de experiencias de aprendizaje ‘en’ los medios (Ibídem: 8; González-Martínez, et al. 2018: 17). Por tanto, el transmedia –tanto percibiéndose como modelo cultural o como estrategia de aprendizaje-, demanda al individuo destrezas que no son necesariamente inherentes a la competencia digital (Ibídem: 19), incidiendo su naturaleza interactiva entre usuarios-prosumidores.

En esta línea, el panorama ha cambiado ya que hay un desentendimiento de los jóvenes en relación a la tecnología y su incidencia en los procesos educativos (Scolari, 2018: 2). Es decir, aunque en las últimas décadas las instituciones escolares hayan realizado grandes esfuerzos para introducir y adaptarse a los vertiginosos cambios

tecnológicos, la percepción de los jóvenes es que su entorno social se encuentra alrededor de variedad de tecnologías y prácticas digitales alejadas de los procesos educativos (Ibídem). Ante esto, la alfabetización transmedia supone un esfuerzo por acercar estos procedimientos del entorno social y vida diaria al ámbito educativo.

Además, las narrativas transmedia responden a lógicas comerciales de la industria cultural, no siendo automáticamente transfigurables al contexto educativo, pero pudiéndose renovar los procesos de enseñanza-aprendizaje al recuperar ciertos aspectos de estas prácticas educativas (Jenkins, 2010). Como educadores con ánimo de especialización en el transmedia debemos establecer un uso efectivo de las diversas plataformas mediáticas dentro del aula, pudiendo estar vigentes en el alumnado las “inteligencias múltiples” de Howard Gardner (1983) al tratar de manera significativa y respectiva cada modalidad de comunicación y, en consecuencia, cada modo de expresión.

En relación al procedimiento de “alfabetización transmedia”, este es entendido como la acción destinada a recuperar las habilidades, destrezas y, por tanto, competencias, dentro del ámbito educativo formal (Scolari, 2018: 121). Para Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton & Robinson (2009: 46) este procedimiento denominado *transmedia navigation* sería “la capacidad para gestionar el flujo de historias e información a través de múltiples modalidades”, concretamente abarcando “la capacidad de leer y escribir en todos los modos de expresión disponibles (...) aprendiendo a entender las relaciones entre los diferentes sistemas de medios” (Ibídem: 48-50), concibiendo la figura de un “alumno-prosumidor” que se implica emocionalmente en una narrativa que se desarrolla a través de múltiples plataformas (Raybourn, 2012: 471). Al mismo tiempo, interactuando dentro de estos por medio de diversidad de géneros, lenguajes y contextos (Fraiberg, 2017: 93), con la finalidad de navegar, crear y evaluar estos medios (Kline, 2010: 150). Asimismo, como hemos puesto anteriormente no se trata simplemente de la anteposición simplista de la tecnología en el ámbito educativo, sino que la alfabetización transmedia resultará altamente productiva para alcanzar un aprendizaje significativo siempre que se tenga en cuenta el elemento contextual del conjunto de los discentes (Grandío-Pérez, 2016: 88).

Como resultado, la alfabetización transmedia agrupa otras dimensiones de alfabetización del siglo XXI, como la multimodal, digital, mediática, informacional, visual, crítica y lúdica (Weedon & Knight, 2015: 405; Gambarato & Dabagian, 2016: 235), armonizando estas competencias previas existentes y suponiendo un cambio epistemológico al tener en cuenta la transfiguración del rol a prosumidor (González-Martínez, et al., 2018: 33).

Ante esta perspectiva, surge un interés del alumnado-prosumidor hacia los procesos de alfabetización transmedia en el ámbito educativo al crear una situación de

aprendizaje donde se ‘suspende la incredulidad’ de los discentes debido a la utilización de estrategias de índole inmersiva (Conner-Zachocki, 2015: 92; Robinson, 2015: 1735).

Por su parte, para los investigadores Juan González-Martínez, Elisabet Serrat-Sellabona Meritxell Estebanell-Minguell, Carles Rostan-Sánchez y Esteban-Guitart (2018: 28) la alfabetización transmedia acoge varios elementos vinculados entre sí, encontrando como principales la transmedialidad, el prosumo, el espíritu crítico y la colaboración o interacción.

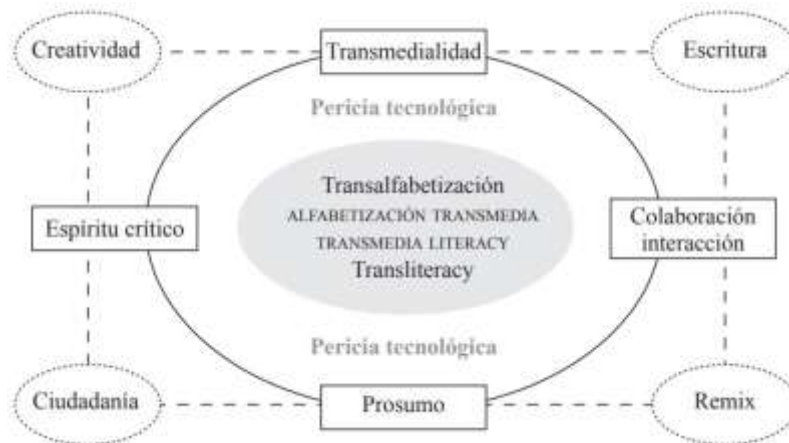


Ilustración 3. Elementos de la alfabetización transmedia. Fuente: González-Martínez, J., Serrat-Sellabona, E., Estebanell-Minguell, M., Rostan-Sánchez, C. & Esteban-Guitart. M. (2018).

Por añadidura a las nociones de transmedialidad, colaboración e interacción y prosumo desarrolladas anteriormente en profundidad, destacan las ideas sobre el desarrollo de procesos de escritura multimodales que parten de una narración primaria lineal a multiplicidad de plataformas e hipertextos; acudiendo al mismo tiempo a la idea de *remix*, revisitando y rehaciendo estas escrituras a través de la modificación de códigos pertenecientes a otras textualidades, dando lugar a nuevas producciones creativas (González-Martínez et al., 2018: 30). También, surge un ‘espíritu crítico’ en relación a los medios y sus contenidos, brotando en ocasiones actitudes ciudadanas a través del transmedia donde se abre una ventana a la creación de producciones relacionadas con el activismo transmediático (Ibídem). Como marco común, esta ‘pericia tecnológica’ resulta fundamental en el ámbito transmedial, estableciendo el paso de la ‘web 2.0.’ a la ‘web 3.0.’ debido a la introducción factor interactivo, atendiendo mayormente a sus modalidades de uso, usuarios-prosumidores y contexto antes que al elemento tecnológico (Ibídem: 31).

La demarcación de estos parámetros transmediales permite la aparición de nuevos proyectos de investigación en estas modalidades de alfabetización y alfabetismo como el denominado *Transmedia Literacy* –proyecto financiado por la Unión Europea que acoge a 50 investigadores de 10 instituciones en 8 países-, o el proyecto *New Media Literacies. Learning in a participatory culture*, siendo respectivamente Carlos Alberto Scolari y Henry Jenkins los investigadores principales de estas líneas de investigación

educativas, tratando de ir más allá de los preceptos de la educación mediática formal y recurriendo al análisis de las prácticas digitales y comunicativas de los adolescentes también en contextos informales y no formales.

A tal respecto, *Transmedia Literacy* trata de definir qué hacen los adolescentes con los medios en la actualidad, dándole a estas habilidades la definición de “competencias transmedia” –*transmedia skills*- siendo:

“una serie de habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y consumo de medios interactivos digitales. Estas competencias van desde los procesos de resolución de problemas en videojuegos hasta la producción y el intercambio de contenidos en plataformas web y redes sociales; la creación, producción, intercambio y consumo crítico de contenido narrativo (*fanfiction, fanvids*, etc.) por los adolescentes también forma parte de este universo” (Scolari, 2018: 8).



Ilustración 4. Taxonomía de las competencias transmedia Fuente: Scolari, C. A. (2018).

Finalmente, los resultados del proyecto recogen la construcción del presente mapa de competencias en relación a tres ejes principales: producción, consumo y postproducción de medios relacionados al ámbito transmedia. Así, se identifica cómo el alumnado-prosumidor puede adquirir 134 competencias transmedia diferentes, organizadas en nueve dimensiones –producción; prevención de riesgos; *performance*, gestión social, individual y de contenidos; medios y tecnología; ideología y ética; narrativa y estética” (Ibídem: 9). En este línea los discentes abarcan prácticas transmediales variadas: desde producciones escritas hasta multimodales; partir desde

la simplicidad a la complejidad; desde prácticas técnicas a más críticas y éticas; o, desde las prácticas con mayor predominio tecnológico hasta las más narrativas, consagrando en último lugar a un alumno-prosumidor plural y versátil.

### **2.3.- Narrativas transmedia en los entornos literarios**

En el marco teórico de la presente investigación surge la necesidad de acudir a nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje que impliquen la utilización de nuevas metodologías en el área curricular de Lengua Castellana y Literatura, pudiendo resultar de interés las narrativas transmediales con el fin de originar situaciones de aprendizaje significativas enfocadas a la adquisición competencial lecto-literaria. Por lo tanto, la vinculación del *transmedia storytelling* y los preceptos de la educación literaria debe ser un objetivo a alcanzar en la formación de los discentes durante todas las etapas educativas (Rovira-Collado, Llorens-García & Fernández-Tarí, 2016: 569).

En este sentido, aparecen nuevos actantes como el “lectoespectador” (Mora, 2012) en el panorama literario y mediático contemporáneo, señalando la necesidad de interrelacionar los ámbitos literarios con las propuestas audiovisuales actuales, articuladas a través de interfaces como la pantalla del ordenador o el móvil. Además, se constata cómo el consumo adolescente y juvenil no se orienta actualmente al formato tradicional de mundos narrativos o literarios, sino a mundos cada vez más transmediales y expandidos (Rosendo, 2016: 54), apareciendo a menudo ciertas modas literarias que llenan los mercados de productos para adolescentes desde esta perspectiva de la cultura fan en conexión con las narrativas expandidas (Kachinovsky y Magnone, 2016: 112) –por ejemplo, el *merchandising* de ciertas sagas literarias infantiles y juveniles ejemplifica el principio de ‘extractabilidad’ (Jenkins, 2009), trasladando elementos narrativos a la realidad física-.

La puesta en marcha de proyectos transmedia relacionados con el ámbito literario debe partir de la lectura de las obras, teniendo el objetivo de dar origen a multiplicidad de producciones por parte del alumno-prosumidor que integra variedad de aprendizajes (Hernández-Ortega & Rovira Collado, 2020: 80). Por su parte, la aplicación de metodologías activas resulta de gran interés como posible eje transversal en la educación formal, poniendo en práctica la tecnología como medio instrumental para la consecución última de competencias y objetivos curriculares, siendo nuevos aprendizajes significativos que difícilmente se alcanzarían mediante procedimientos analógicos (Hernández-Ortega, Rovira-Collado & Álvarez Herrero, 2021: 124), y optando por una consideración constructivista del aprendizaje donde la adquisición del conocimiento se lleva a cabo mediante fórmulas de aprendizaje asociativo, siendo más eficaz que la fórmula de aprendizaje repetitiva para asimilar nuevos conocimientos (Ibídem: 125). Por tanto, podemos encontrar nuevas propuestas en el aula que

vehiculan las narrativas transmedia con metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), la gamificación, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas o el pensamiento crítico (Ibídem).

Asimismo, aparecen nuevos entornos de aprendizaje para la formulación de productos comunicativos y mediáticos que interaccionan con la obra literaria y los lectores –estos últimos acogen el estatus de “prosumidores de metaliteratura” (Hernández-Ortega & Rovira Collado, 2020: 82)-, siendo el fin de estas producciones el fomento de la educación lectora y el enriquecimiento de la propia literatura. Por tal razón, debemos entender las narraciones transmedia en el ámbito literario desde un nuevo enfoque, donde se ejercen prácticas lectoescriturales con una amplia dimensión cultural y pudiendo tener distintos orígenes para el lector-prosumidor, como por ejemplo, surgiendo el interés y motivación por un universo narrativo determinado desde otros medios como el videojuego o las series televisivas para trasladar la atención del alumno-prosumidor a formatos como el libro impreso (Polo-Rojas, 2018: 47). Además, estas prácticas lectoras que integran diversidad de elementos y formatos multimedia no se confeccionan únicamente como una lectura hipertextual –permitiendo la navegación entre enlaces e hipervínculos-, sino a través de la fragmentación del relato narrativo en diversos medios, apareciendo una lectura transmedial que lleva a un universo narrativo completo al acudir a las diversas plataformas y fragmentos que lo componen de manera intertextual (Ibídem: 50-53).

Esta intermedialidad narrativa se ha dado en obras literarias clásicas a través de su extensión y adaptación en distintos medios como el cine, la televisión, la radio o el cómic para alcanzar una mayor difusión (Jenkins, 2014). Por su parte, la educación literaria debe incorporar las distintas propuestas multimediáticas para obtener su beneficio intrínseco como medio y desarrollar una competencia lecto-literaria pertinente en el conjunto del alumnado (Rovira-Collado, Llorens-García & Fernández-Tarí, 2016: 572). En los últimos tiempos, una producción transmedia para el gran público que recoge elementos canónicos del ámbito literario e histórico ha sido la serie televisiva *El Ministerio del Tiempo* (RTVE, 2015-2020), fragmentada a lo largo de 4 temporadas que incluyen 42 episodios en su totalidad y obteniendo gran repercusión mediática, social, cultural y educativa. La producción de la serie de los hermanos Pablo y Javier Olivares es un gran diseño transmedia con expansiones distribuidas en blogs, redes sociales, novelas, videojuegos inmersivos, juegos de mesa y cómics; dando lugar a variedad de propuestas educativas para la formación de un alumnado-prosumidor y el desarrollo de las competencias transmedia y lecto-literaria (Scolari, 2015; Rovira-Collado, Llorens-García & Fernández-Tarí, 2016; Cascajosa & Molina-Cañabete, 2017; Gómez-Trigueros, Rovira-Collado & Ruiz-Bañuls, 2017; Zhang & Cassany, 2019).

Esta producción transmedia de origen audiovisual acude a un canon narrativo continuo por medio de unos personajes principales –protagonizados por los actores y actrices Aura Garrido, Rodolfo Sancho, Cayetana Guillén Cuervo y Nacho Fresneda-, quienes representan a ‘funcionarios’ de un denominado ‘Ministerio del Tiempo’ donde viajan por líneas temporales a lo largo de los episodios e interactuar con personalidades literarias paradigmáticas como Federico García Lora, Miguel de Cervantes, Lope de Vega, Miguel de Unamuno o Ramón María del Valle-Inclán; pero también apareciendo personajes fundamentales de la literatura española canónica como el Lazarillo de Tormes o el Cid Campeador como eje argumental de sus episodios, introducidos en tono de humor para establecer un diálogo intertextual con las obras características de los autores y tratar de acoger a un amplio abanico de espectadores. Al mismo tiempo, se recurre a una propuesta de difusión transmedia en la red donde se expanden dichas textualidades de manera interactiva, dando lugar al surgimiento del interés por parte de los espectadores jóvenes y adolescentes pero también de adultos con una competencia lecto-literaria plenamente capacitada (Rovira-Collado, Llorens-García & Fernández-Tarí, 2016: 569-573).

Las principales extensiones transmedia del *Ministerio del Tiempo* –fundamentadas en los principios transmediáticos de la ‘multiplicidad’ y la ‘serialidad’ (Jenkins, 2009)-, se dan desde dos ámbitos. Por un lado, los propios creadores de la serie producen nuevos productos y contenidos para ser consumidos y disfrutados por los espectadores, fomentando estas nuevas ramificaciones narrativas con la finalidad de incentivar su función como espectadores-prosumidores. Esta vertiente transmediática se da a través de fenómenos como la creación de una serie documental, encontrando un total de 21 capítulos bajo el título *Los archivos del Ministerio* (2015) con el ánimo de profundizar en este mundo narrativo como espectadores; la producción de una ‘webserie’ titulada *Tiempos de confesiones* (2015), donde se profundiza en varios ‘webisodios’ a través de la subjetividad del personaje de Angustias para construir un nuevo mundo narrativo; la novela impresa *El tiempo es el que es* (2017) donde se adaptan los capítulos televisivos más populares y se incluyen nuevos personajes, mapas y viajes en el tiempo; el videojuego de realidad virtual *Salva el tiempo* (2017) donde el usuario-espectador está en una experiencia narrativa inmersiva; el juego de mesa homónimo basado en la recreación de espacios para que el usuario-jugador cree nuevas narrativas ejerciendo un rol como agente del ‘Ministerio del Tiempo’ y viajando al pasado; perfiles oficiales en redes sociales como Twitter (@MdT\_TVE) y Facebook (@elministeriodeltiempo) para promocionar los contenidos e interactuar con los espectadores; la publicación de un cómic donde se profundiza en la historia de un soldado de los Tercios de Flandes en el siglo XVI que ha sido fichado por el Ministerio; o la creación y venta de *merchandising* en forma de ropa, ilustraciones y pegatinas que inciden en el fenómeno fan.

Por otro lado, la serie televisiva generó un gran colectivo de fans que creó nuevas producciones desde su papel como prosumidores. Estos fans-prosumidores denominados ‘ministéricos’ crearon nuevos espacios de interacción en redes sociales como Facebook, dando lugar a una página del grupo denominada ‘Funcionarios del Ministerio del Tiempo’ con 11.600 miembros, donde interactúan entre sí para debatir sobre los episodios, organizar quedadas de fans y compartir expansiones transmedia realizadas por ellos mismos como relatos *fanfiction*, ilustraciones *fan art*, viñetas de cómics en forma de parodia, animaciones, etc. También, destaca la producción de un ‘capítulo fantasma’ llamado *Tiempo de chupitos* (2016) a través de Twitter, donde los espectadores-prosumidores crearon un *hashtag* con ánimo de escribir relatos paralelos al canon de la serie o sugerir ideas para su continuación y ampliación narrativa (Rovira-Collado, Llorens-García & Fernández-Tarí, 2016: 582). Además, los propios fans crearon juegos de rol, como ‘El Tiempo de Granada’ (2015) de Daniel Hidalgo Verzobias o juegos didácticos para el alumnado de Secundaria con contenidos históricos como ‘El Ministerio del Tiempo entra en clase’ (2015) (Scolari, 2015a; Ibídem: 2015b)<sup>9</sup>. Así, surge una producción inabarcable de contenidos creados por los prosumidores y fans, quienes a su vez pueden fomentar o descubrir el interés por la lectura de estos autores literarios canónicos a partir de la visualización de esta serie televisiva y su participación en las diferentes extensiones narrativas transmediáticas.

En otro orden, en los presentes procesos de alfabetización transmedial dentro del contexto de convergencia mediática y cultura participativa, toma relevancia en el ámbito de la educación literaria el *fanfiction* como estrategia de aprendizaje informal, siendo ejercicios de lectoescritura personales e informales que los adolescentes-prosumidores realizan de manera cotidiana, pudiendo ser trasladados a la institución escolar (Polo-Rojas, 2018: 61). Estos relatos se caracterizan por ser textualidades que manifiestan la naturaleza participativa de las narraciones transmedia (Ibídem: 55), siendo un ejercicio de *remix* narrativo por medio de la apropiación de textos de interés narrativo para los jóvenes, su interpretación personal y reescritura para ser difundidos posteriormente en la red. Es así que surgen plataformas en línea destinadas a la difusión de textos creativos como Wattpad (2006), funcionando simultáneamente como una plataforma de almacenamiento de contenidos y una red social donde crear perfiles personalizados e interactuar mediante comentarios –centrados en los textos publicados–, creando una comunidad colaborativa de prosumidores literarios en línea donde se publican cuentos cortos, *fanfiction*, poesías, etc. y se organizan grupos de

---

<sup>9</sup> Gran parte de las mencionadas extensiones transmedia creadas por los usuarios-prosumidores se encuentran disponibles en la web para su utilización, como el grupo ‘[Funcionarios del Ministerio del Tiempo](#)’, el juego de rol ‘[El Tiempo de Granada](#)’ o el juego didáctico ‘[El Ministerio del Tiempo entra en clase](#)’.

discusiones o concursos de escritura. Específicamente, el interés colaborativo reside al ser posible:

“continuar la edición después de la publicación, lo que genera ejercicios interactivos de escritura individual y colectiva. Por ejemplo, publicaciones bajo la etiqueta *requests open* -pedidos abiertos- son contenidos expandidos por los requerimientos de sus seguidores en una especie de ‘escritura por demanda’ pudiendo continuar la edición después de la publicación, lo que genera ejercicios interactivos de escritura individual y colectiva” (Ibídem: 57-58).

Estas nuevas modalidades de lectoescritura mantienen una gran trascendencia en los procesos de educación literaria al formar parte de proyectos transmedia vehiculados mediante textos relativos al campo de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), surgiendo producciones transmediales publicadas directamente en línea como *Odio el rosa* (Ana Alonso y Javier Pelegrín, 2014-actualidad) u obras impresas en el ámbito literario nacional como *Todos los detectives se llaman Flanagan* (Jaume Ribera y Andreu Martín, 2005), *Canciones para Paula* (Blue Jeans, 2011), *Xènia, tens un WhatsApp* (Gemma Pasqual i Escrivà, 2014), *Pulsaciones* (Javier Ruescas y Francesc Miralles, 2014) o *Todos mis futuros son contigo* (Abu-Tahoun Recio, 2015), donde de manera paralela a la trama principal se desarrollan trayectos multimodales, por ejemplo a través de listas de música en Spotify, canales de Youtube o perfiles de protagonistas en redes sociales (Hernández-Ortega & Rovira Collado, 2020: 83), surgiendo una creciente producción transmediática originaria en los entornos literarios adolescentes que puede presentar una gran repercusión en los ámbitos educativos formales.

### 3.- Laura Gallego, una retrospectiva

Laura Gallego García es una autora española nacida en Quart Poblet, Valencia, el 11 de octubre de 1977. Aunque su obra focalizada en el género de la literatura fantástica y épica se extienda a todos los públicos, presenta una especial y extensa recepción en el ámbito infantil y juvenil, siendo una de las autoras más reconocidas en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), hecho que la consolida como una de las escritoras contemporáneas más interesantes, prolíficas y relevantes dentro del ámbito nacional.

Sus estudios superiores se remiten a la formación de Filología Hispánica en la Universidad de Valencia; donde posteriormente se doctoró en Filología Española, especializándose en literatura medieval y libros de caballerías<sup>10</sup>. Su principal meta profesional era la docencia universitaria, sin embargo su entusiasmo por la escritura creativa desde edades tempranas le llevó por otros caminos. Así, a los 11 años de edad ya comenzaba a escribir literatura fantástica como afición, desarrollando con una amiga la historia no publicada *Zodiaccía, un mundo diferente*; no es hasta diez años después cuando comienza a escribir y enviar textos a editoriales y concursos,

---

<sup>10</sup> Información biográfica recuperada de la web personal de [Laura Gallego](#).

escribiendo la totalidad de trece novelas, pero sin suerte de ser publicadas. Sin embargo, su siguiente novela ambientada en la Edad Media *Finis Mundi* (1999) es galardonada con el Premio Barco de Vapor, hecho que le llevó a publicar constantemente y mantener un gran éxito editorial, consagrando una trayectoria que comprende 42 publicaciones, entre ellas novelas con tintes fantásticos y diversos cuentos infantiles, traducándose su obra a más de 17 idiomas. Entre las obras más populares para los jóvenes lectores caben destacar las sagas *Crónicas de la Torre*, *Guardianes de la Ciudadela*, *Aventuras por Casualidad*, *Ahriel*, y con especial hincapié, cobra relevancia la trilogía *Memorias de Idhún*, acudiendo a la primera entrega subtitulada *La Resistencia* (2004) para realizar una propuesta de extensión transmediática y didáctica en la presente investigación. El conjunto de su itinerario como escritora le llevaría a recibir en 2011 el Premio Cervantes Chico y el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil en 2012 por su novela *Donde los árboles cantan* (2011).

En este sentido, debemos reivindicar la consagración popular de la Literatura Infantil y Juvenil ante su denotación despectiva ocasional en el marco académico como “género menor”. Frente al tratamiento de las obras clásicas en las aulas, en ocasiones inabarcables para los discentes debido a su carácter de obligatoriedad que impide una valoración positiva (Scolari, Lugo & Masanet, 2019: 129), la Literatura Infantil y Juvenil surge como una opción fructífera para introducir al conjunto del alumnado en los procesos de educación lectoliteraria. Mientras que algunos investigadores, profesionales y docentes pueden huir de este género bajo la premisa de tener una escasa ‘calidad literaria’ –por lo que no se implementan como lectura obligada-, estos libros “se apilan en las estanterías de nuestros adolescentes, son comentados en corrillos y corren de mano en mano con gran rapidez” (Linares-Valcárcel, 2007: 164), observando su potencial para ser trasladados al ámbito educativo formal.

A tal respecto, Antonio Mendoza Fillola (1999) enumera las funciones propias de este ámbito literario infantil y juvenil en la construcción de la competencia literaria, encontrando:

- El mantenimiento de valores, formas, estructuras y referentes al ámbito cultural.
- Las peculiaridades del discurso y de los géneros literarios se fundamentan en la reelaboración de modelos y estructuras presentes en la tradición literaria.
- La apreciación –mediante la comprensión lectora y el placer receptor-, del hecho literario como exponente de la permanencia de lo literario y cultural.
- La formación del hábito lector, intermediario para el progresivo desarrollo autónomo de experiencias lectoras que se integran en la competencia literaria.

- La determinación del 'lector modelo' como un destinatario ideal que requiere toda obra literaria atendiendo a la previsión del autor.

- La interacción entre receptores como función elemental para formación de la recepción, construcción de significados e interpretación.

- La identificación de las peculiaridades del discurso literario.

- El establecimiento de conexiones intertextuales que permitan interrelacionar las obras literarias como exponentes de un género o temática determinada.

Atendiendo a estas funciones, podemos percibir cómo la formación inicial del discente atravesada por la literatura infantil y juvenil es fundamental para adquirir una experiencia lectora donde consolidar la competencia lectoliteraria y la identificación de variedad de códigos en diversidad de obras narrativas. Por consiguiente, los libros de Laura Gallego resultan idóneos para un lector soñador y fantasioso que desea volar con su imaginación, pero no encontrando únicamente un planteamiento argumental de entrenamiento y fantasía, sino formulando una propuesta de carácter reflexiva que incide especialmente en el lector adolescente más allá de sus preferencias e ideologías (Valcárcel-Martínez, 2019: 2).

En lo que respecta a la literatura fantástica, presenta una temática reflexiva y transgresiva que desarrolla argumentos que podrían ser aislados en la literatura convencional, como la concepción de mundos que reinventan la realidad (Linares-Valcárcel, 2007: 165). El escritor peruano Harry Beleván (1977: 52) observaba cómo "para ser verdaderamente creadora, la poética del relato fantástico supone el registro de las premisas objetivas –religión, esoterismo, filosofía y magia- y su deconstrucción", incidiendo en esta reformulación narrativa.

Es así que Laura Gallego desarrolla con ambición imaginativa en *Memorias de Idhún: La Resistencia* (2004) mundos interdimensionales, seres naturales y sobrenaturales, o mortales e inmortales; centrándonos así en un trío de protagonistas consistentes, cercanos y complejos –Jack, Victoria y Kirtash- que se conocen tras el desencadenante de la acción literaria: Jack, un adolescente con una vida acomodada y tranquila, regresa a casa tras un buen día en el instituto y encuentra los cadáveres de sus padres; a punto de ser también asesinado, un desconocido lo salva y huyen del lugar a Limbhad, planeta intermediario entre la Tierra e Idhún y lugar de descanso del grupo la Resistencia. A partir de este momento, el protagonista comienza a descubrir la naturaleza real de su existencia e identidad, alejada del mundo calmado que anteriormente conocía en la Tierra y uniéndose como miembro a la Resistencia, un grupo de personajes –el príncipe Alshan y el mago Shail- que luchan contra las serpientes aladas y el Hechicero, los dirigentes invasores del planeta Idhún tras una rebelión en su civilización. Así, descubriendo a los personajes de Victoria y Christian –

Kirtash-, quienes presentan gran importancia vital, haciendo que la historia torne al mismo tiempo hacia un tono intimista y de autoconocimiento durante la saga narrativa mientras se tratan temáticas como la aventura; la autenticidad; el respeto a la naturaleza; la amistad, empatía y amor; la consecución de los sueños; o la verdad (Valcárcel-Martínez, 2019: 29-31), pudiendo establecer un vínculo con los adolescentes.

Finalmente, el acercamiento de la presente obra literaria a los discentes y su expansión como narrativa transmedia puede generar un fomento de la lectura en lo que se respecta otros géneros y formatos literarios, funcionando como propuesta didáctica en las aulas y consolidando a Laura Gallego como una autora idílica para iniciar al alumnado en un proceso de educación literaria dentro del ecosistema digital contemporáneo.

## **PROPUESTA DIDÁCTICA: *MEMORIAS DE IDHÚN. ¡VAMOS A EXPANDIR UN UNIVERSO!***

### **1.- Introducción y Justificación**

Tras un primer bloque de desarrollo teórico donde tratamos de interrelacionar los ámbitos de las nuevas tecnologías, la educación literaria y las narrativas transmedia en los contextos educativos, proseguimos este Trabajo Fin de Máster con el esbozo de una propuesta didáctica donde aplicar estos supuestos en las aulas de Secundaria, dando lugar a una unidad didáctica denominada *Memorias de Idhún. ¡Vamos a expandir un universo!* Así, la educación literaria debe ser un objetivo sistemático en todas las etapas de enseñanza y transversal a las diferentes materias curriculares, alcanzando un estado de promoción a la lectura en las aulas y animación a la lectura en los discentes.

Pese al carácter multidisciplinar que pueden presentar las narrativas transmediales – siendo una herramienta metodológica a utilizar en todas las materias del currículo-, el planteamiento teórico expuesto en relación al fomento de la educación lectoliteraria mediante las facilidades que ofrece la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) –con el fin último de alcanzar un aprendizaje significativo para el alumnado donde aunar los procesos de alfabetismo y alfabetización literaria, mediática e informacional y transmedia-, tiene como consecuencia que esta propuesta didáctica se ataña intrínsecamente al área curricular de Lengua Castellana y Literatura.

Concretamente, la presente unidad didáctica se desarrolla en el marco curricular de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la comunidad autónoma de Andalucía,

presentando como temática principal el fomento de la comprensión y animación a la lectura por medio de una expansión transmediática de la obra *Memorias de Idhún: La Resistencia* (2004), escrita por Laura Gallego. Por medio de la realización de este proyecto se pretende alentar al alumnado a una lectura asidua durante las diversas etapas educativas, procurando que sea una vía a la lectura dentro del ecosistema cultural y digital contemporáneo y a la comprensión de textos literarios enmarcados en otras especialidades, géneros y temáticas.

Dadas las circunstancias en las que se desarrolla esta propuesta didáctica, relativas a su proyección en un Trabajo Fin de Máster y a no haber podido tener más experiencia en la docencia más allá de las posibilidades que ofrece el mismo máster en su periodo de prácticas externas, esta unidad didáctica no ha podido ser llevada a cabo en el aula. Pese a las limitaciones, con el ánimo de dotar al proyecto con un marco de referencia y contexto verosímil para su planificación y desarrollo posterior, tomaremos como modelo el grupo de alumnos de 2ºB del centro educativo IES Jabalcuz, donde cursé las prácticas curriculares como docente.

## **2.- Contextualización**

### **2.1.- Contextualización del centro**

El centro educativo IES Jabalcuz es un instituto ubicado en la ciudad de Jaén y dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Actualmente, en este se cursan enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de Bachillerato (Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias y Tecnología) y Ciclos Formativos de Grado Superior en las especialidades de Animación Sociocultural e Integración Social.

Asimismo, podemos encontrar cinco grandes áreas de conocimiento que dan cabida a diversidad de departamentos: Social y Lingüística, Científico-Tecnológicas, Artísticas, Orientación y Formación Profesional. Al mismo tiempo, cabe señalar la participación el centro educativo en diversos Programas y Proyectos Educativos como son: el programa de *Transformación Digital Educativa*, el programa de *Bilingüismo*, el programa de educación ambiental *Aldea*, el programa de cultura emprendedora *Innicia*, el programa de innovación educativa *ComunicA*, u otros programa como *Espacio de Paz*, *Coeducación e Igualdad*, *Aula de Cine* o *Prevención y Riesgos Laborales*.

Cabe destacar cómo el centro educativo ha modificado sus espacios en favor del alumnado. En este sentido, se han abierto nuevos patios interiores, véase un “patio lector” con acceso directo desde la biblioteca, siendo un lugar idóneo para leer en tranquilidad, o el rediseño y traspaso de aulas para ampliar su espacio y comodidad.

A su vez, mantiene un especial interés el espacio de la biblioteca, de gran relevancia para el profesorado de Lengua Castellana y Literatura para desarrollar diversidad de talleres y actividades –aun siendo un espacio transitable y utilizado por las demás áreas, especialmente por el conjunto del alumnado como emplazamiento de estudio-. Este espacio trasladó su ubicación en el curso 2019/2020, ampliándose exponencialmente y siendo un nuevo punto de encuentro tranquilo y luminoso en el centro. De esta manera, el espacio, además de contar con un extenso catálogo de producciones literarias para el alumnado –contando con obras de interés para animarles a la lectura en función de sus gustos-, se ha convertido en un lugar habitable donde organizar actividades de animación a la lectura, certámenes literarios, exposiciones artísticas, conciertos, recitales poéticos tertulias literarias en familia o la celebración de fiestas y efemérides. Del mismo modo, la biblioteca del IES Jabalcuz recoge las actividades realizadas en redes sociales como [Instagram](#), siendo un lugar de interacción digital con las familias y personal ajeno al centro educativo.

## **2.2.- Descripción del alumnado**

En lo que respecta al alumnado-objetivo de la presente unidad didáctica, está programada para el primer ciclo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente a un segundo curso debido a la propia naturaleza temática de la obra tratada.

De acuerdo a la redacción del Proyecto Educativo del IES Jabalcuz, el centro se encuentra en el Polígono del Valle, área de expansión en la capital en el sector norte, siendo un barrio de tradición y población eminentemente obrera que cuenta con unos estándares de renta económica medio-bajos e índice de paro significativo, con especial hincapié entre la juventud en comparación a otros barrios localizados en el centro de la ciudad. Pese a estas características socio-económicas que inciden en las familias del lugar, se debe de destacar la ayuda e intervención vecinal por medio de asociaciones y colectivos como Passo y La Unión, así como la presencia de un centro social y la Fundación Proyecto Don Bosco, ofreciendo servicios y apoyo especialmente a los jóvenes más desfavorecidos. Así, luchando por la mejora de calidad de vida y condiciones en el seno de la comunidad vecinal que acude al centro educativo.

En relación al grupo de 2º ESO B donde se implementará la unidad didáctica, este agrupa a una totalidad de 29 discentes con un nivel académico relativamente homogéneo. Mientras que ninguno de estos alumnos necesitaría una adaptación curricular significativa, debemos señalar cómo uno de los alumnos del grupo requiere Necesidades Educativas Especiales (NNEE), concretamente siendo una persona con discapacidad visual grave o ciega, por lo que para atender a la diversidad del alumnado están programadas algunas mediaciones educativas que cubran estas

necesidades, como la adecuación de las actividades planteadas para garantizar un rendimiento adecuado y su correcta inclusión educativa.

### **3.- Elementos curriculares básicos**

#### **3.1.- Marco legislativo**

De acuerdo con la programación de la presente unidad didáctica en un segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, el contexto legislativo es el siguiente:

Leyes estatales:

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013).
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE nº 3, de 3 de enero de 2015).

Leyes autonómicas:

- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA nº 252, de 26 de diciembre de 2007).
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA nº 122, de 28 de junio de 2016).
- Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA nº 221, de 16 de noviembre de 2020).
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas (BOJA Extraordinario nº 7, de 18 de enero de 2021).

Según lo establecido en esta última Orden de 15 de enero de 2021 de aplicación autonómica, en el marco de los contenidos académicos impartidos en el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, la presente unidad didáctica trabajará en el área

de Lengua Castellana y Literatura la lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos literarios, contenido inscrito en el “Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir”, así como la lectura libre de obras propias a la literatura española y de la literatura juvenil adecuadas a la edad de los discentes, como fuente de placer y enriquecimiento personal, buscando desarrollar los propios intereses literarios y la autonomía lectora, contenido adjunto al “Bloque 4. Educación lectora”, con el objetivo de formar un alumnado competente dentro del ámbito literario.

### **3.2.- Objetivos**

#### **3.2.1.- Objetivos generales de etapa**

De acuerdo a lo reflejado en 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, donde se establecen los objetivos generales de etapa en su artículo 11, intentaremos que el alumnado desarrolle un conjunto de capacidades que les permitan:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

### 3.2.2.- Objetivos generales de materia

Conforme a lo regulado en la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas, donde se encuadran los objetivos generales de materia, los alumnos y alumnas deberán de desarrollar las siguientes capacidades relacionadas con la enseñanza de la materia Lengua Castellana y Literatura, tratando de abordar:

1.- Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.

2.- Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

5.- Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

7.- Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.

8.- Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

9.- Hacer de la lectura una fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo, que les permita el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.

10.- Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.

11.- Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.

12.- Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

### 3.2.3.- Objetivos didácticos del proyecto

En lo que respecta a la temática elegida para la propuesta, esta intervención didáctica pretender despertar el interés por la lectura en el alumnado por medio de una obra con un grado de comprensión literaria accesible y la intermediación de lo mediático, digital y transmedia sin tener que etiquetarse como un proceso hermético y complejo. En este contexto, se enumeran los objetivos a alcanzar en esta unidad didáctica:

I.- Afianzar un proceso de enseñanza-aprendizaje mediático, transversal e interdisciplinar entre las áreas de la literatura y los medios sociales digitales.

II.- Conocer e identificar las características de la literatura fantástica como género narrativo, ubicando sus manifestaciones en la cultura y sociedad contemporánea.

III.- Comprender los fundamentos de la cultura participativa y las narrativas transmediales, así como su impacto en los productos culturales actuales y su traslado al ámbito literario.

IV.- Fomentar el interés por una lectura autónoma partiendo de la lectura y comprensión significativa de la obra *Memorias de Idhún: La Resistencia* de Laura Gallego.

V.- Profundizar en la búsqueda y recuperación de información en línea atendiendo a su modalidad hipertextual, vinculándose con el conocimiento y empleo de la gramática de la lengua española.

VI.- Propiciar la escritura y uso de medios digitales de manera colaborativa, potenciando un proceso de enseñanza-aprendizaje transmedia y cooperativo.

VII.- Descubrir el fenómeno fan o *fandom* y su relevancia en la cultura participativa, ámbito literario y transmediático por medio de la figura del “prosumidor” y el formato de escritura *fanfiction*.

VIII.- Analizar las posibilidades literarias de las redes sociales digitales, tratando de conocer el fenómeno de la *tuitaratura* en el medio social Twitter con el ánimo de redactar un breve texto en este formato literario de los nuevos medios digitales.

IX.- Identificar las temáticas clásicas de la literatura universal en la obra *Memorias de Idhún: La Resistencia*, descubrir el viaje del héroe y las motivaciones de los personajes para ponerlas en contexto a través de la creación de una nube de palabras en Word Art.

X.- Señalar la imagen audiovisual como modalidad de expansión transmedia, concretamente visionando la serie televisiva *Memorias de Idhún* (Netflix, 2020) y creando una adaptación a ilustración gráfica en Pixton o sonora en iVoox.

Dada la fundamentación expansiva y multimodal que presentan las narrativas transmedia, como objetivo deseable se pretende que el alumnado establezca relaciones interdisciplinarias, creando un hilo narrativo en el marco del universo de *Memorias de Idhún*.

#### **4.- Competencias**

Con ánimo de establecer una relación directa con el currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, el desarrollo competencial clave que se dará en la unidad didáctica, extraído del texto normativo Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, en línea con la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 y la disposiciones adicionales implantadas en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, será:

a) Competencia en comunicación lingüística (CCL). Por medio de la lectura y la producción propia de textos el alumnado aprenderá a expresarse de forma concisa y adecuada, adquiriendo una terminología específica que posteriormente hará posible la transmisión de ideas y la formulación de opiniones con criterio, profundizando en la interpretación y comprensión de los textos literarios narrativos. Del mismo modo, usarán el lenguaje de manera creativa para elaborar nuevas producciones textuales escritas, así como para trabajar la comprensión lectora y la escritura colaborativa e hipertextual.

b) Competencia de aprender a aprender (CAA). El alumnado aprenderá a manejar los conocimientos que ha adquirido de manera autónoma, afianzando el aprendizaje a través la lectura progresivamente independiente y el aprendizaje entre pares. Los discentes autoconstruirán su conocimiento mediante recursos de aprendizaje no formal trasladados al aula y el lenguaje,

buscando palabras que no conozca para enlazarlas de manera autónoma a diccionarios en línea, así como la creación de nubes de palabras que crean nuevos significados. Del mismo modo, la retroalimentación que propicia el trabajo y escritura colaborativa será un factor de importancia en la generación de un conocimiento autónomo por parte de los discentes.

c) Competencia social y cívica (CSC). Nuestros alumnos y alumnas deberán comprender la relevancia del respeto a la alteridad por medio de la palabra. Recurrir a procesos de trabajo y escritura colaborativa, contribuyendo a la comunicación partiendo del diálogo para llegar a acuerdos mediante el debate, establece implícitamente un respeto por las opiniones ajenas, tomando conciencia de las diversas realidades y abriéndose a los demás para lograr una integración social y cultural que enriquezca significativamente el proceso de aprendizaje en los discentes.

d) Competencia digital (CD). Los alumnos obtendrán conocimientos y destrezas para buscar, revisar, recuperar y tratar información en el ámbito *online*. También, deberán utilizar recursos tecnológicos y mediáticos de modo eficiente. Debido a la propia naturaleza de las narrativas transmedia y la expansión de los prosumidores en la web 3.0., se trabajará con recursos digitales para la creación de contenidos, recurriendo a la escritura colaborativa en Google Docs, la búsqueda de información en diccionarios en línea y *wikis*, redes sociales como Twitter, o diversas webs que permiten desarrollar habilidades sociales y culturales como Wattpad o Pixton.

e) Competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC). El alumnado debe entender cómo el fundamento de interacción es la esencia de las narrativas transmediales, desarrollando una trama de manera creativa y su expansión en diversos medios. En este sentido, el alumnado partirá de la lectura de la novela *Memorias de Idhún: La Resistencia* como hecho literario y base de la educación literaria para poder visualizar transversalmente la producción televisiva ambientada en este universo y desarrollar una historia gráfica a través de la aplicación en línea Pixton o redactar producciones textuales creativas y propias, acudiendo al *fanfiction* y su publicación en línea o bajo los parámetros de la *tuitatura*.

## **5.- Contenidos**

### **5.1.- Contenidos generales**

Concorde a la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se trabajarán los siguientes bloques correspondientes a los contenidos curriculares de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura:

- Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar.

Escuchar.

- Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico y social, atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de información de los medios de comunicación audiovisual.
- Observación, reflexión, comprensión y valoración del sentido global de los debates, coloquios y conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada interlocutor así como de la aplicación de las normas básicas que los regulan.

Hablar.

- Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva.
- Participación en debates, coloquios y conversaciones espontáneas observando y respetando las normas básicas de interacción, intervención y cortesía que regulan estas prácticas orales.

- Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir.

Leer.

- Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos.
- Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos del ámbito personal, académico y social.
- Lectura, comprensión, interpretación y valoración textos narrativos, descriptivos, instructivos, dialogados, expositivos y argumentativos. El diálogo.
- Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura organizando razonadamente las ideas y exponiéndolas y respetando las ideas de los demás.

- Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos literarios, persuasivos, prescriptivos e informativos.
- Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca del centro y de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información.

Escribir.

- Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso.
- Escritura de textos narrativos, descriptivos, instructivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad (prescriptivos, persuasivos, literarios e informativos). Noticias y crónicas.
- Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje; como forma de comunicar emociones, sentimientos, ideas, experiencias y opiniones evitando un uso sexista y discriminatorio del lenguaje.

- Bloque 3. Conocimiento de la lengua.

La palabra.

- Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz tanto en soporte papel como digital.
- Manejo de diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital sobre el uso de la lengua.
- El discurso. El lenguaje como sistema de comunicación e interacción humana.
- El texto como unidad básica de comunicación.

Características lingüísticas del texto.

- Explicación progresiva de la coherencia del discurso teniendo en cuenta las relaciones gramaticales y léxicas que se establecen en el interior del texto y su relación con el contexto.

- Bloque 4. Educación literaria.

Plan lector.

- Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca como espacio de lectura e investigación.
- Lectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil adecuadas a su edad como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.
- Introducción a la literatura a través de la lectura y creación de textos.
- Reconocimiento y diferenciación de los géneros y subgéneros literarios a través de lecturas comentadas de obras y fragmentos significativos de obras literarias.

Creación.

- Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de obras y fragmentos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa.
- Consulta y utilización de fuentes y recursos variados de información para la realización de trabajos.

## 5.2.- Contenidos específicos

Los contenidos específicos didácticos que se tratarán en el proyecto complementan los contemplados en la legislación vigente, así trataremos:

- 1.- Textos narrativos y literarios provenientes del género narrativo. Características genéricas de la literatura fantástica, sus modalidades y el viaje del héroe.
- 2.- Lectura de la obra de literatura juvenil Memorias de Idhún: *La Resistencia*, adecuada al alumnado como fuente de placer y enriquecimiento personal para desarrollar su autonomía lectora e intereses literarios.
- 3.- *Transmedia storytelling*, origen y fundamentos. La consolidación contemporánea de la cultura participativa y las expansiones de universos narrativos.
- 4.- Redes sociales digitales y su aplicación literaria. El *fanfiction* en Wattpad y la *tuitatura* en Twitter. Creación de textos con intención literaria por medio de técnicas y estrategias de necesarias para la comprensión de textos en medios sociales. Interpretación, planificación y redacción de sus códigos específicos.

5.- La lectura y escritura hipertextual colaborativa. *Google Docs* como herramienta didáctica, la búsqueda y recuperación de información en diccionarios en línea como fuente de consulta y el fenómeno fan por medio de las *wikis*.

6.- La historia gráfica o viñeta gráfica como expansión transmedia literaria. Reconocimiento de los elementos básicos de la ilustración narrativa y novela gráfica.

### **5.3.- Contenidos transversales**

En relación al texto legislativo del artículo 6 en Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato; materializado en el artículo 6 en su aplicación autonómica del Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía; y citado en el artículo 3 en la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía; los elementos transversales tratados en la presente propuesta didáctica son:

c) La educación para la convivencia y el respeto en las relaciones interpersonales, la competencia emocional, el autoconcepto, la imagen corporal y la autoestima como elementos necesarios para el adecuado desarrollo personal, el rechazo y la prevención de situaciones de acoso escolar, discriminación o maltrato, la promoción del bienestar, de la seguridad y de la protección de todos los miembros de la comunidad educativa.

d) El fomento de los valores y las actuaciones necesarias para el impulso de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, el reconocimiento de la contribución de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad, el análisis de las causas, situaciones y posibles soluciones a las desigualdades por razón de sexo, el respeto a la orientación y a la identidad sexual, el rechazo de comportamientos, contenidos y actitudes sexistas y de los estereotipos de género, la prevención de la violencia de género y el rechazo a la explotación y abuso sexual.

e) El fomento de los valores inherentes y las conductas adecuadas a los principios de igualdad de oportunidades, accesibilidad universal y no discriminación, así como la prevención de la violencia contra las personas con discapacidad.

g) El desarrollo de las habilidades básicas para la comunicación interpersonal, la capacidad de escucha activa, la empatía, la racionalidad y el acuerdo a través del diálogo.

h) La utilización crítica y el autocontrol en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y los medios audiovisuales, la prevención de las situaciones de riesgo derivadas de su utilización inadecuada, su aportación a la enseñanza, al aprendizaje y al trabajo del alumnado, y los procesos de transformación de la información en conocimiento.

l) La toma de conciencia sobre temas y problemas que afectan a todas las personas en un mundo globalizado, entre los que se considerarán la salud, la pobreza en el mundo, la emigración y la desigualdad entre las personas, pueblos y naciones, así como los principios básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural y las repercusiones que sobre el mismo tienen las actividades humanas, el agotamiento de los recursos naturales, la superpoblación, la contaminación o el calentamiento de la Tierra, todo ello, con objeto de fomentar la contribución activa en la defensa, conservación y mejora de nuestro entorno como elemento determinante de la calidad de vida.

## **6.- Metodología**

### **6.1.- Materiales y recursos**

Los recursos necesarios para llevar a cabo esta unidad didáctica serán:

1. Ordenador sobremesa, portátil, teléfono móvil o tablet con conexión a Internet.
2. Recursos digitales.
3. Proyector para la visualización conjunta de vídeos.
4. Apuntes físicos aportados por el profesor.
5. Apuntes propio del alumnado y material escolar: cuaderno y bolígrafos.
6. Libro *Memoria de Idhún: La Resistencia*, facilitado por la biblioteca escolar.

### **6.2.- Tipología de recursos digitales**

La adscripción del IES Jabalcuz al plan TIC 2.0. permite al centro educativo contar con una amplia variedad de recursos digitales para su aplicación docente. Ciertos recursos serán empleados a lo largo de las sesiones de la unidad didáctica para acceder a

determinados recursos en la red, como ordenadores o tabletas, o para la retransmisión de contenido audiovisual, como proyectores. En este sentido, el alumnado podrá utilizar durante el transcurso de las sesiones sus propios teléfonos móviles si fuera conveniente. Mayoritariamente, la presente unidad didáctica será un proyecto que se desarrollará siguiendo un aprendizaje cooperativo, por lo que los medios digitales podrán ser compartidos para la realización de tareas prácticas, pudiendo trabajar en las salas de informática o la biblioteca del centro educativo.

En cualquier caso, la consecución del proyecto educativo será la realización de tareas con nuevas herramientas digitales en línea, encontrando la siguiente tipología:

1.- [Google Docs](#). El procesador de texto en línea Documentos de Google funciona como una herramienta colaborativa para la edición de textos cooperativa de documentos en tiempo real, pudiendo ser estos documentos compartidos, abiertos y editados por varios usuarios simultáneamente, viendo los cambios que se realizan carácter a carácter en vivo. De esta manera, facilita una escritura colaborativa y la creación de hipervínculos.

2.- [Pixton](#). La presente herramienta web 2.0. es utilizada para elaborar cómics, novelas e ilustraciones gráficas a través de la creatividad y el desarrollo de la capacidad lingüística y la comprensión lectora. Así, mediante una variedad de plantillas, el usuario puede crear viñetas articuladas por personajes, fondos historiadados de varias temáticas, artículos de atrezzo o integrando sus propias imágenes. Posteriormente, el usuario puede compartir su creación en la propia web, pudiendo ser visualizada y comentada por otros usuarios, o en la propia red.

3.- [Word Art](#). Esta herramienta en línea permite crear nubes de palabras contando con diversidad de diseños gráficos. Es decir, una representación visual de varias palabras de diferentes tamaños para formalizar un concepto base.

4.- [Twitter](#). Esta red es un servicio de microblogueo, con más de 300 millones de usuarios, se pueden enviar mensajes de texto sin formato con una longitud máxima de 280 caracteres, denominados "tuits". Así, enmarcado dentro del *hashtag* #ExpandirunUniversoJabalruz, se redactará un capítulo de *fanfiction* en la red social, siguiendo los parámetros de la *tuitatura* e interactuando posteriormente con las compañeras y compañeros.

5.- [Wattpad](#). La plataforma social en línea de lectura y escritura permite adentrar al alumnado al ámbito literario como creadores, publicando relatos, cuentos o *fanfics* y profundizando en la escritura *fanfiction* de la saga Memorias de Idhún u otros universos narrativos de interés.

6.- [Netflix](#). La plataforma de *streaming* permitirá la visualización conjunta de la serie animada *Memorias de Idhún* (2020-2021, Zeppelin TV) guionizada por Laura Gallego y dirigida por Maite Ruiz de Austri. La serie de televisión cuenta con una totalidad de 10 episodios de alrededor de 25 minutos cada uno, donde se adapta *Memorias de Idhún: La Resistencia* (2004).

7.- [iVoox](#). La plataforma de *podcast* en línea confiere a la propuesta educativa su expansión sonora y audiodescrita, mejorando la expresión oral.

### 6.3.- Atención a la diversidad y alumnado con NNEE

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa en su artículo único donde modifica el artículo 71 la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, recoge:

“Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado” (Ley Orgánica 8/2013, BOE nº 295, de 10 de diciembre).

Atendiendo a la inclusión educativa del alumno que requiere necesidades educativas especiales debido a su condición de ceguera o discapacidad visual grave se programan algunas mediaciones educativas que cubran estas necesidades de atención a la diversidad. En este sentido, se trata de alcanzar una determinada autonomía personal por medio de la ayuda del docente y las nuevas tecnologías, encauzando un proceso de “tiflotecnología”, entendido como una variedad de técnicas y recursos destinado a procurar a las personas con ceguera los medios oportunos para la utilización correcta de la tecnología. Concretamente, se realizará la adecuación de contenidos, criterios de evaluación y actividades planteadas para garantizar un rendimiento adecuado, encontrando:

- 1.- El alumno obtendrá una copia en formato audiolibro de la obra *Memorias de Idhún: La Resistencia*.
- 2.- El alumno se incorporará en un grupo de tres personas para trabajar de manera cooperativa la escritura colaborativa hipertextual en *Google Docs* y la redacción de un *fanfiction* en el contexto de la *tuiteratura*. Para su consecución, se utilizará la herramienta del editor de documentos Google que permite transcribir la voz a formato textual digital.
- 3.- El alumno realizará la actividad escrita individual que pretende acercar la obra al contexto actual en otra modalidad, a través de su expresión oral. Del

mismo modo y atendiendo a la naturaleza de las expansiones transmedia, sustituirá la creación de una nube de palabras y la historia o ilustración gráfica con el ordenador por la creación de una expansión transmedial de Memorias de Idhún audiodescrita.

4.- De cara al visionado conjunto del capítulo de la serie animada de Memorias de Idhún en Netflix, se activará la audiodescripción para garantizar su accesibilidad.

5.- El alumno realizará una expansión transmedia sonora y ficcional relacionada con un pasaje propio a la novela *Memorias de Idhún: La Resistencia*, publicada en la plataforma de *podcasting* iVoox.

#### 6.4.- Temporalización y organización de espacios

De acuerdo al horario lectivo para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en el segundo curso del primer ciclo, enmarcado en la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, corresponde a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de 4 sesiones lectivas a la semana, siendo de una hora cada una. Asimismo, la presente unidad didáctica consta en su totalidad de 9 sesiones, distribuidas temporalmente en los días lunes, martes, jueves y viernes, lectivos de la asignatura en el IES Jabalcuz y a lo largo de tres semanas que comprenderán las fechas del 20 de marzo al 3 de abril.

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:25 – 9:25					
9:25 – 10:25	Lengua				
10:25 – 11:25		Lengua		Lengua	
R E C R E O					
11:50 – 12:50					Lengua
12:50 – 13:50					
13:50 – 14:50					

Tabla 1. Temporalización semanal asignatura Lengua Castellana y Literatura.

A excepción del primer y último día, a modo introductorio y conclusión, cada sesión consta de una tarea, distribuyéndose de la siguiente manera:

Sesión nº	Título	Fecha
1	Afinidades narrativas y medios digitales	20 de marzo de 2023
2	Orígenes del <i>Transmedia Storytelling</i>	21 de marzo de 2023
3	Adaptación literaria hipertextual	23 de marzo de 2023

4	Pieza textual: <i>La magia en nuestro mundo</i>	24 de marzo de 2023
5	El viaje del héroe y las temáticas universales	27 de marzo de 2023
6	Intermedialidad narrativa en serie televisiva	28 de marzo de 2023
7	Adaptación transmedia: una viñeta gráfica	30 de marzo de 2023
8	Adaptación transmedia: <i>fanfic</i> y <i>tuitaratura</i>	31 de marzo de 2023
9	Encuentro con la escritora Laura Gallego	10 de abril de 2023

Tabla 2. Temporalización de las sesiones de la propuesta didáctica.

En lo que respecta a la organización de los espacios físicos, el presente proyecto educativo se llevará a cabo entre el marco del aula destinada al grupo, la biblioteca del centro educativo y el aula de informática, si fuera necesario, para el trabajo con ordenadores fijos de sobremesa.

## 7.- Actividades

A continuación se desarrollan las actividades propuestas a lo largo de las sesiones. La presente propuesta se diversifica a lo largo de una secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje, encontrando:

- 1.- Actividades de enseñanza iniciales que ejercen a modo introductorio en las afinidades narrativas, medios digitales y gustos literarios, determinando por parte del docente un punto de partida acerca del conocimiento de los discentes.
- 2.- Actividades de desarrollo que profundizan en los contenidos de manera creativa e intelectual para construir los conceptos y destrezas literarias y transmediales.
- 3.- Actividades finales, ligadas a las actividades de desarrollo pero que ahondan y sintetizan en las destrezas y aptitudes obtenidas a lo largo de la propuesta didáctica, desarrollando determinadas expansiones transmedia.
- 4.- Actividades complementarias, organizadas por el centro durante el horario escolar.
- 5.- Actividades de refuerzo y ampliación, si fueran necesarias, para atender a la diversidad en base a las características individuales del alumnado.

### 7.1.- Actividades iniciales

Sesión 1 (20 de marzo de 2023): Afinidades narrativas y medios digitales		
Descripción	Contenidos específicos	Objetivos didácticos
1.- Se realizará una valoración inicial de	1.- Textos narrativos y	1.- Afianzar un proceso de

<p>alumnado por parte del docente. Se trabajará en un ejercicio sobre mapas de afinidades narrativas y discusión de géneros narrativos, con el objetivo principal de acercarnos a sus gustos ficcionales, midiendo la actitud e interés del alumnado hacia la narrativa y aprendizaje de la literatura a través de una puesta en común oral.</p> <p>Este perfil de diagnóstico entre el alumnado no tiene por qué ser sobre géneros puramente literarios, se trata de establecer un análisis genérico mediante la oralidad sobre las preferencias narrativas por lo que podrán surgir opiniones sobre series de televisión y películas, hablando de los universos narrativos: su lógica, coherencia y tramas narrativas con el profesorado.</p> <p>2.- El docente desarrollará los fundamentos teóricos de la literatura fantástica y sus modalidades, haciendo hincapié en su ámbito literario infantil y adolescente.</p> <p>3.- Los alumnos cogerán un posít cada uno, escribiendo el título de una obra literaria o audiovisual adolescente de interés y su principal protagonista, pegándolo en la pared para crear un mural. Posteriormente, se realizará un pequeño coloquio en clase sobre el interés narrativo de algunas de las obras mencionadas por el alumnado o sobre la adecuación de los protagonistas narrativos propuestos con el viaje del héroe.</p> <p>4.- Finalmente, se realizarán en clase unas preguntas anteriores a la lectura con la finalidad de conocer a la autora (véase Anexo I), Laura Gallego, y visitar su <a href="#">página web</a>, dando lugar a un diagnóstico previo a una lectura extensiva de la obra y conocer los elementos paratextuales. Si procede, las actividades se comenzarán</p>	<p>literarios provenientes del género narrativo.</p> <p>Características genéricas de la literatura fantástica, sus modalidades y el viaje del héroe.</p>	<p>enseñanza-aprendizaje mediático, transversal e interdisciplinar entre las áreas de la literatura y los medios sociales digitales.</p> <p>II.- Conocer e identificar las características de la literatura fantástica como género narrativo, ubicando sus manifestaciones en la cultura y sociedad contemporánea.</p>
--	--	--

en clase y se finalizarán en casa.		
<b>Metodología</b>	<b>Materiales y recursos</b>	<b>Instrumentos de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología participativa oral.</li> <li>• Trabajo individual escrito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pósit y bolígrafo.</li> <li>• Hoja con preguntas de diagnóstico previo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación directa del profesor.</li> <li>• Rúbrica de evaluación de contenido (Tabla 16).</li> </ul>

Tabla 3. Actividades iniciales trabajadas en la sesión 1.

<b>Sesión 2 (21 de marzo de 2023): Orígenes del <i>Transmedia Storytelling</i></b>		
<b>Descripción</b>	<b>Contenidos específicos</b>	<b>Objetivos didácticos</b>
<p>1.- Para la segunda sesión, se trasladará al alumnado a la biblioteca.</p> <p>2.- A modo introductorio, se hablará con el alumnado sobre los medios digitales, si los utilizan y cómo. Después, se realizará una puesta en común acerca de la observación o consumo de contenido y publicaciones en redes sociales digitales relacionadas con las obras narrativas surgidas en la sesión anterior.</p> <p>3.- El profesor procederá a desarrollar los conceptos teóricos sobre las narrativas transmediales, primero de manera comparativa con una narrativa tradicional formalizada en un solo medio, para posteriormente ilustrar la explicación con una expansión transmedia adolescente – una serie televisiva, un videojuego...-. Se deberá enfatizar en el ámbito participativo de estas narrativas como prosumidores.</p> <p>4.- A continuación, se explicará cómo impacta este ámbito transmedia y digital en la literatura. Se propondrá la idea de llevarlo a la obra ficcional <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i>. Se repartirán 15 ediciones de la novela por parejas entre los 29 alumnos para su lectura. Se comenzará a leer colaborativamente el primer y segundo capítulo en voz alta para continuar con</p>	<p>2.- Lectura de la obra de literatura juvenil <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i>, adecuada al alumnado como fuente de placer y enriquecimiento personal para desarrollar su autonomía lectora e intereses literarios.</p> <p>3.- <i>Transmedia storytelling</i>, origen y fundamentos. La consolidación contemporánea de la cultura participativa y las expansiones de universos narrativos.</p>	<p>I.- Afianzar un proceso de enseñanza-aprendizaje mediático, transversal e interdisciplinar entre las áreas de la literatura y los medios sociales digitales.</p> <p>II.- Conocer e identificar las características de la literatura fantástica como género narrativo, ubicando sus manifestaciones en la cultura y sociedad contemporánea.</p> <p>III.- Comprender los fundamentos de la cultura participativa y las narrativas transmediales, así como su impacto en los productos culturales actuales y su traslado al ámbito literario.</p> <p>IV.- Fomentar el interés por una lectura autónoma partiendo de la lectura y comprensión significativa de la obra <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i> de Laura Gallego.</p> <p>V.- Profundizar en la búsqueda y recuperación de información en línea</p>

<p>una lectura autónoma posterior.</p> <p>5.- Se pedirá al alumnado que por parejas piensen en un universo narrativo adolescente de su interés y sus posibles expansiones transmedia para comentarlo en clase posteriormente entre ellos y luego al resto de la clase.</p>		<p>atendiendo a su modalidad hipertextual, vinculándose con el conocimiento y empleo de la gramática de la lengua española.</p>
<b>Metodología</b>	<b>Materiales y recursos</b>	<b>Instrumentos de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología participativa oral.</li> <li>• Escucha activa.</li> <li>• Aprendizaje por pares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuaderno y bolígrafo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación directa del profesor.</li> </ul>

Tabla 4. Actividades iniciales trabajadas en la sesión 2.

## 7.2.- Actividades de desarrollo

Sesión 3 (23 de marzo de 2023): Adaptación literaria hipertextual		
Descripción	Contenidos específicos	Objetivos didácticos
<p>1.- El docente explicará en el aula el concepto de “hipertexto” y cómo funciona en Internet a través de enlaces y ejemplos en la web.</p> <p>2.- Posteriormente, los alumnos se distribuirán en parejas en el aula para realizar una adaptación hipertextual sobre un pasaje literario o capítulo específico de la novela <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i> leído de manera autónoma. Respecto la composición de las parejas, pueden ser las establecidas en la sesión previa para compartir el libro, agilizando el proceso. Asimismo, los alumnos utilizarán ordenadores portátiles y tabletas por parejas para trabajar en el aula.</p> <p>3.- Con este fin, se convertirá el texto impreso a un texto digital. La actividad se desarrollará de manera colaborativa, utilizando el editor de textos de <i>Google Docs</i>, explicando cómo crear hipervínculos para poder vincular ciertas palabras que no entiendan con enlaces a</p>	<p>2.- Lectura de la obra de literatura juvenil <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i>, adecuada al alumnado como fuente de placer y enriquecimiento personal para desarrollar su autonomía lectura e intereses literarios.</p> <p>3.- <i>Transmedia storytelling</i>, origen y fundamentos. La consolidación contemporánea de la cultura participativa y las expansiones de universos narrativos.</p> <p>5.- La lectura y escritura hipertextual colaborativa. <i>Google Docs</i> como herramienta didáctica, la búsqueda y recuperación de información en diccionarios en línea como fuente de consulta y el</p>	<p>I.- Afianzar un proceso de enseñanza-aprendizaje mediático, transversal e interdisciplinar entre las áreas de la literatura y los medios sociales digitales.</p> <p>III.- Comprender los fundamentos de la cultura participativa y las narrativas transmediales, así como su impacto en los productos culturales actuales y su traslado al ámbito literario.</p> <p>IV.- Fomentar el interés por una lectura autónoma partiendo de la lectura y comprensión significativa de la obra <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i> de Laura Gallego.</p> <p>V.- Profundizar en la búsqueda y recuperación de información en línea</p>

<p>diccionarios como el <a href="#">Diccionario de la Real Academia Española</a> para su comprensión o a <a href="#">wikis</a> del universo Memorias de Idhún sobre los personajes o hechos específicos para profundizar en la narrativa (véase el Anexo II como ejemplo).</p> <p>4.- La actividad comenzará en clase con la guía del profesor utilizando la edición de textos simultánea que ofrece la herramienta en línea.</p> <p>5.- Se creará un Google Drive colaborativo para que el alumnado suba los trabajos realizados digitalmente, distribuyéndose en varias carpetas según la actividad y adjuntando el propio archivo o enlaces.</p>	<p>fenómeno fan por medio de las <i>wikis</i>.</p>	<p>atendiendo a su modalidad hipertextual, vinculándose con el conocimiento y empleo de la gramática de la lengua española.</p> <p>VI.- Propiciar la escritura y uso de medios digitales de manera colaborativa, potenciando un proceso de enseñanza-aprendizaje transmedia y cooperativo.</p>
Metodología	Materiales y recursos	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>Escucha activa.</li> <li>Trabajo cooperativo en parejas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ordenadores portátiles y tabletas.</li> <li>Recursos digitales: Google Docs, <i>wikis</i> y diccionarios en línea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación directa del profesor.</li> <li>Rúbrica de evaluación de contenido (Tabla 17).</li> </ul>

Tabla 5. Actividades de desarrollo trabajadas en la sesión 3.

Sesión 4 (24 de marzo de 2023): Pieza textual: <i>La magia en nuestro mundo</i>		
Descripción	Contenidos específicos	Objetivos didácticos
<p>1.- Primeramente, se finalizará en el aula la actividad del día anterior y se revisarán algunos ejemplos en el aula para realizar sugerencias y comprender cómo sería una escritura hipertextual.</p> <p>2.- El docente profundizará en la expansión de las narrativas transmediales como trasvase de mundos, además de personajes.</p> <p>3.- En este sentido, se propondrá una actividad escrita para acercar la obra <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i> al propio contexto, actualidad y preocupaciones del alumnado. De manera individual se deberá escribir una pieza textual breve que responda a la</p>	<p>1.- Textos narrativos y literarios provenientes del género narrativo. Características genéricas de la literatura fantástica, sus modalidades y el viaje del héroe.</p> <p>3.- <i>Transmedia storytelling</i>, origen y fundamentos. La consolidación contemporánea de la cultura participativa y las expansiones de universos narrativos.</p>	<p>III.- Comprender los fundamentos de la cultura participativa y las narrativas transmediales, así como su impacto en los productos culturales actuales y su traslado al ámbito literario.</p> <p>IV.- Fomentar el interés por una lectura autónoma partiendo de la lectura y comprensión significativa de la obra <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i> de Laura Gallego.</p>

pregunta: <i>¿Qué problemas sociales podría solucionar la magia en nuestro mundo?</i>		
<b>Metodología</b>	<b>Materiales y recursos</b>	<b>Instrumentos de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha activa.</li> <li>• Trabajo individual escrito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuaderno y bolígrafo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación directa del profesor.</li> <li>• Rúbrica de evaluación de contenido (Tabla 18).</li> </ul>

Tabla 6. Actividades de desarrollo trabajadas en la sesión 4.

Sesión 5 (27 de marzo de 2023): El viaje del héroe y las temáticas universales		
Descripción	Contenidos específicos	Objetivos didácticos
<p>1.- El docente explicará en el aula la teoría de los actantes y el viaje del héroe –sus doce etapas: mundo ordinario; llamada a la aventura, rechazo a la llamada; encuentro con el mentor; cruzando el umbral; pruebas, aliados y enemigos; acercamiento; la gran prueba; recompensa; el camino de vuelta; resurrección del héroe-. Para esto, se apoyará en los personajes de la novela <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i> para su explicación.</p> <p>2.- Se repartirán ordenadores portátiles y tabletas entre el alumnado.</p> <p>3.- La actividad tiene como finalidad analizar ciertas temáticas y motivaciones clásicas de la literatura universal en la obra leída. Así, cada alumno deberá crear una nube de palabras con la aplicación <i>online Word Art</i> para identificar las motivaciones de los distintos personajes de la obra, debiendo elaborar una nube de palabras acerca de las motivaciones temáticas de los personajes Jack, Victoria y Kirtash.</p> <p>4.- La nube de palabras creada se subirá a la carpeta de Google Drive del grupo destinada para la actividad.</p>	<p>1.- Textos narrativos y literarios provenientes del género narrativo. Características genéricas de la literatura fantástica, sus modalidades y el viaje del héroe.</p> <p>2.- Lectura de la obra de literatura juvenil <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i>, adecuada al alumnado como fuente de placer y enriquecimiento personal para desarrollar su autonomía lectura e intereses literarios.</p> <p>3.- <i>Transmedia storytelling</i>, origen y fundamentos. La consolidación contemporánea de la cultura participativa y las expansiones de universos narrativos.</p>	<p>I.- Afianzar un proceso de enseñanza-aprendizaje mediático, transversal e interdisciplinar entre las áreas de la literatura y los medios sociales digitales.</p> <p>II.- Conocer e identificar las características de la literatura fantástica como género narrativo, ubicando sus manifestaciones en la cultura y sociedad contemporánea.</p> <p>IV.- Fomentar el interés por una lectura autónoma partiendo de la lectura y comprensión significativa de la obra <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i> de Laura Gallego.</p> <p>IX.- Identificar las temáticas clásicas de la literatura universal en la obra <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i>, descubrir el viaje del héroe y las motivaciones de los personajes para ponerlas en contexto a través de la creación de una nube de palabras en Word Art.</p>

Metodología	Materiales y recursos	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajo individual.</li> <li>Escucha activa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ordenadores portátiles y tabletas.</li> <li>Recursos digitales: Word Art.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación directa del profesor.</li> <li>Rúbrica de evaluación de contenido (Tabla 19).</li> </ul>

Tabla 7. Actividades de desarrollo trabajadas en la sesión 5.

### 7.3.- Actividades finales

Sesión 6 (28 de marzo de 2023): Intermedialidad narrativa en serie televisiva		
Descripción	Contenidos específicos	Objetivos didácticos
<p>1.- Primeramente, se realizará un visionado en conjunto del primer capítulo de <i>Memorias de Idhún</i> (Netflix, 2020) de 25 minutos de duración, basada en la novela <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i>. La serie televisiva quedará subida a una carpeta en el Google Drive del grupo para su visualización autónoma.</p> <p>2.- Conjuntamente se analizarán qué se transfieren de la novela a la serie televisiva y viceversa, desarrollando al mismo tiempo una explicación sobre el factor intermedial y su importancia en la cultura contemporánea.</p> <p>3.- Luego, el docente explicará la utilización de la herramienta en línea Pixton para su uso práctico por el alumnado, de cara a trabajar durante la siguiente sesión.</p>	<p>2.- Lectura de la obra de literatura juvenil <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i>, adecuada al alumnado como fuente de placer y enriquecimiento personal para desarrollar su autonomía lectora e intereses literarios.</p> <p>3.- <i>Transmedia storytelling</i>, origen y fundamentos. La consolidación contemporánea de la cultura participativa y las expansiones de universos narrativos.</p> <p>6.- La historia gráfica o viñeta gráfica como expansión transmedia literaria. Reconocimiento de los elementos básicos de la ilustración narrativa y novela gráfica.</p>	<p>I.- Afianzar un proceso de enseñanza-aprendizaje mediático, transversal e interdisciplinar entre las áreas de la literatura y los medios sociales digitales.</p> <p>III.- Comprender los fundamentos de la cultura participativa y las narrativas transmediales, así como su impacto en los productos culturales actuales y su traslado al ámbito literario.</p> <p>IV.- Fomentar el interés por una lectura autónoma partiendo de la lectura y comprensión significativa de la obra <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i> de Laura Gallego.</p> <p>X.- Señalar la imagen audiovisual como modalidad de expansión transmedia, concretamente visionando la serie televisiva <i>Memorias de Idhún</i> (Netflix, 2020) y creando una adaptación a ilustración gráfica en Pixton o sonora en iVoox.</p>

Metodología	Materiales y recursos	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha activa.</li> <li>• Metodología participativa oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyector audiovisual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación directa del profesor.</li> </ul>

Tabla 8. Actividades finales trabajadas en la sesión 6.

Sesión 7 (30 de marzo de 2023): Adaptación transmedia: una viñeta gráfica		
Descripción	Contenidos específicos	Objetivos didácticos
<p>1.- La sesión se desarrollará en el aula de informática, contando con los ordenadores portátiles y sobremesa como recursos a utilizar.</p> <p>2.- La actividad plantea desarrollar una expansión transmedia del universo narrativo de <i>Memorias de Idhún</i> de forma creativa e interdisciplinar. El alumnado deberá realizar de manera individual una adaptación y expansión de una historia o viñeta gráfica de 3 o 4 ilustraciones con la herramienta en línea Pixton. El punto de partida será una escena o pasaje literario de la obra <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i> no leído en clase e introducir alguna idea propia, un elemento narrativo de otro universo narrativo o trasladar los personajes a otros espacios narrativos, expandiendo la narración transmedialmente recurriendo a los elementos básicos de la ilustración narrativa y novela gráfica. Por su parte, esta narración gráfica debe de incluir un título; una estructura específica autoconclusiva con planteamiento, nudo y desenlace; y unos personajes correctamente identificados que acompañen a las ilustraciones insertadas en la herramienta.</p> <p>3.- El docente asistirá a los alumnos en el uso de la herramienta Pixton durante el transcurso de la sesión.</p>	<p>2.- Lectura de la obra de literatura juvenil <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i>, adecuada al alumnado como fuente de placer y enriquecimiento personal para desarrollar su autonomía lectora e intereses literarios.</p> <p>3.- <i>Transmedia storytelling</i>, origen y fundamentos. La consolidación contemporánea de la cultura participativa y las expansiones de universos narrativos.</p> <p>6.- La historia gráfica o viñeta gráfica como expansión transmedia literaria. Reconocimiento de los elementos básicos de la ilustración narrativa y novela gráfica.</p>	<p>I.- Afianzar un proceso de enseñanza-aprendizaje mediático, transversal e interdisciplinar entre las áreas de la literatura y los medios sociales digitales.</p> <p>III.- Comprender los fundamentos de la cultura participativa y las narrativas transmediales, así como su impacto en los productos culturales actuales y su traslado al ámbito literario.</p> <p>IV.- Fomentar el interés por una lectura autónoma partiendo de la lectura y comprensión significativa de la obra <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i> de Laura Gallego.</p> <p>VII.- Descubrir el fenómeno fan o <i>fandom</i> y su relevancia en la cultura participativa, ámbito literario y transmediático por medio de la figura del “prosumidor” y el formato de escritura <i>fanfiction</i>.</p> <p>X.- Señalar la imagen audiovisual como modalidad de expansión transmedia, concretamente visionando la serie</p>

		televisiva <i>Memorias de Idhún</i> (Netflix, 2020) y creando una adaptación a ilustración gráfica en Pixton o sonora en iVoox.
<b>Metodología</b>	<b>Materiales y recursos</b>	<b>Instrumentos de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha activa.</li> <li>• Trabajo individual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyector audiovisual.</li> <li>• Ordenadores sobremesa y portátiles.</li> <li>• Recursos digitales: Pixton.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación directa del profesor.</li> <li>• Rúbrica de evaluación de contenido (Tabla 20).</li> </ul>

Tabla 9. Actividades finales trabajadas en la sesión 7.

Sesión 8 (31 de marzo de 2023): Adaptación transmedia: <i>fanfic</i> y <i>tuitaratura</i>		
Descripción	Contenidos específicos	Objetivos didácticos
<p>1.- La sesión se desarrollará en el aula del grupo. Los alumnos se juntarán siguiendo una metodología cooperativa en 7 grupos de 4 personas, encontrando una distribución de género mixto. Asimismo, se modificará la distribución del mobiliario de la clase para trabajar en cooperativo, repartiendo un ordenador portátil y una tableta a cada grupo para garantizar el correcto desarrollo de la sesión.</p> <p>2.- El docente desarrollará una explicación acerca de las expansiones transmedia literarias, las posibilidades literarias de la <i>tuitaratura</i> –exponiendo casos como el hilo de Manuel Bartual (@ManuelBartual)- y las posibilidades del <i>fanfiction</i>, ilustrando la explicación con relatos <i>fanfic</i> de otros universos narrativos.</p> <p>3.- La actividad a desarrollar será una la escritura colaborativa de un relato fragmentado <i>fanfiction</i> de carácter transmedial, concretamente acudiendo a la modalidad escrita del <i>one-shot fanfiction</i> –escritura breve o de un solo capítulo realizada por los fans de un universo ficcional-.</p>	<p>1.- Textos narrativos y literarios provenientes del género narrativo. Características genéricas de la literatura fantástica, sus modalidades y el viaje del héroe.</p> <p>2.- Lectura de la obra de literatura juvenil <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i>, adecuada al alumnado como fuente de placer y enriquecimiento personal para desarrollar su autonomía lectura e intereses literarios.</p> <p>3.- <i>Transmedia storytelling</i>, origen y fundamentos. La consolidación contemporánea de la cultura participativa y las expansiones de universos narrativos.</p> <p>4.- Redes sociales digitales y su aplicación literaria. El <i>fanfiction</i> en Wattpad y la <i>tuitaratura</i> en Twitter.</p>	<p>I.- Afianzar un proceso de enseñanza-aprendizaje mediático, transversal e interdisciplinar entre las áreas de la literatura y los medios sociales digitales.</p> <p>III.- Comprender los fundamentos de la cultura participativa y las narrativas transmediales, así como su impacto en los productos culturales actuales y su traslado al ámbito literario.</p> <p>IV.- Fomentar el interés por una lectura autónoma partiendo de la lectura y comprensión significativa de la obra <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i> de Laura Gallego.</p> <p>V.- Profundizar en la búsqueda y recuperación de información en línea atendiendo a su modalidad hipertextual, vinculándose con el conocimiento y empleo de la gramática de</p>

<p>Con este fin, la pieza textual deberá incluir la trama de personajes de <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i>, trasladados a otros mundos narrativos o a la realidad de los alumnos, garantizando esta expansión de narrativa transmedia.</p> <p>4.- En este sentido, se dividirá cada grupo en parejas para escribir el relato en Google Docs en un documento de texto con edición síncrona –herramienta en línea ya utilizada anteriormente-. Cuando se haya redactado el <i>fanfiction</i>, con extensión de una cara y media o dos, el grupo en su totalidad deberá fragmentarlo para su posterior publicación en “tuits” –siendo cada uno de un máximo de 280 caracteres-. Así, cada grupo tendrá una cuenta creada anteriormente por el docente, garantizando un “control parental”. En este sentido, se subirá el relato <i>fanfiction</i> fragmentado a la plataforma Twitter, a modo de hilo de “tuits” enmarcados en el <i>hashtag</i> #ExpandirunUniversoJabalruz bajo un título predeterminado.</p> <p>5.- Al mismo tiempo, se trabajará con el recurso digital Wattpad, enseñándole su funcionalidad al alumnado para leer y comentar relatos <i>fanfiction</i>. Así, con unos perfiles creados anteriormente por el docente, podrán subir la integridad de sus relatos para comentarse entre los grupos y leer el de sus compañeros, dejando valoraciones en la sección de comentarios de sus compañeros sobre los relatos creados por otros grupos.</p> <p>6.- El docente supervisará todo el proceso y asistirá a los discentes en el uso de las herramientas digitales en línea.</p>	<p>Creación de textos con intención literaria por medio de técnicas y estrategias de necesarias para la comprensión de textos en medios sociales. Interpretación, planificación y redacción de sus códigos específicos.</p> <p>5.- La lectura y escritura hipertextual colaborativa. <i>Google Docs</i> como herramienta didáctica, la búsqueda y recuperación de información en diccionarios en línea como fuente de consulta y el fenómeno fan por medio de las <i>wikis</i>.</p>	<p>la lengua española.</p> <p>VI.- Propiciar la escritura y uso de medios digitales de manera colaborativa, potenciando un proceso de enseñanza-aprendizaje transmedia y cooperativo.</p> <p>VII.- Descubrir el fenómeno fan o <i>fandom</i> y su relevancia en la cultura participativa, ámbito literario y transmediático por medio de la figura del “prosumidor” y el formato de escritura <i>fanfiction</i>.</p> <p>VIII.- Analizar las posibilidades literarias de las redes sociales digitales, tratando de conocer el fenómeno de la <i>tuitatura</i> en el medio social Twitter con el ánimo de redactar un breve texto en este formato literario de los nuevos medios digitales.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Metodología</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Materiales y recursos</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Instrumentos de evaluación</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha activa.</li> <li>• Metodología participativa oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenadores portátiles y tabletas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación directa del profesor.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos digitales: Twitter y Wattpad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rúbrica de evaluación de contenido (Tabla 21).</li> </ul>
--	--	--

Tabla 10. Actividades finales trabajadas en la sesión 8.

#### 7.4.- Actividades complementarias

De manera complementaria a las actividades realizadas en el marco del aula, el día 10 de abril de 2023 se llevará a cabo una sesión de encuentro entre el alumnado y la escritora Laura Gallego, autora de *Memorias de Idhún: La Resistencia* (2004).

Esta actividad cuenta con la intermediación del Ministerio de Educación y Formación Profesional para establecer el contacto con la escritora y animarla a su visita al centro. El encuentro consistirá en una charla-coloquio entre la autora y el alumnado tras la realización de las actividades iniciales, de desarrollo y finales, estableciendo una conversación sobre el universo de *Memorias de Idhún* y ahondando en una posible concepción transmedial con la escritora, mostrándole algunas de las expansiones narrativas creadas por el alumnado relacionadas con el cómic o historia gráfica y los *fanfiction* fundamentos en la *tuitera* y publicados en Wattpad.

#### 7.5.- Actividades de refuerzo y ampliación

En caso de encontrar alumnos adelantados en los contenidos trabajados durante las sesiones y con una gran desenvoltura con las herramientas digitales, podrá realizarse una actividad más, una expansión transmedia ficcional en formato *podcast*, mejorando la oralidad –siendo la misma tarea asignada al compañero con discapacidad visual grave– y siendo publicada en la herramienta digital en línea iVoox.

Actividad de refuerzo y ampliación. Adaptación transmedia: un <i>podcast</i> idhunita		
Descripción	Contenidos específicos	Objetivos didácticos
1.- Como actividad de refuerzo y ampliación, se desarrollará un <i>podcast</i> contando con los ordenadores portátiles y tabletas como recursos a utilizar para grabar el audio y publicarlo en la red.  2.- La actividad plantea desarrollar una expansión transmedia del universo narrativo de <i>Memorias de Idhún</i> de forma creativa e interdisciplinar.  El alumnado deberá grabarse a sí mismo contando con la guía del profesor. De esta manera, adaptará a formato sonoro una escena televisiva de <i>Memorias de Idhún</i>	2.- Lectura de la obra de literatura juvenil <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i> , adecuada al alumnado como fuente de placer y enriquecimiento personal para desarrollar su autonomía lectura e intereses literarios.  3.- <i>Transmedia storytelling</i> , origen y fundamentos. La consolidación contemporánea de la	I.- Afianzar un proceso de enseñanza-aprendizaje mediático, transversal e interdisciplinar entre las áreas de la literatura y los medios sociales digitales.  III.- Comprender los fundamentos de la cultura participativa y las narrativas transmediales, así como su impacto en los productos culturales actuales y su traslado al ámbito literario.

<p>(Netflix, 2020) o un pasaje literario de la obra <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i> no leído en clase, debiendo de introducir alguna idea propia o elementos narrativos de otros universos, consolidando la expansión transmediática.</p> <p>3.- Finalmente, el producto sonoro se subirá a una cuenta privada en iVoox, compartida en la carpeta de Google Drive del grupo para poder ser disfrutado a modo de <i>fanfiction</i> sonoro.</p>	<p>cultura participativa y las expansiones de universos narrativos.</p>	<p>IV.- Fomentar el interés por una lectura autónoma partiendo de la lectura y comprensión significativa de la obra <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i> de Laura Gallego.</p> <p>X.- Señalar la imagen audiovisual como modalidad de expansión transmedia, concretamente visionando la serie televisiva <i>Memorias de Idhún</i> (Netflix, 2020) y creando una adaptación a ilustración gráfica en Pixton o sonora en iVoox.</p>
Metodología	Materiales y recursos	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajo individual oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ordenadores portátiles y tabletas.</li> <li>Recursos digitales: Grabadora de ordenador e iVoox.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación directa del profesor.</li> </ul>

Tabla 11. Actividad de refuerzo y ampliación trabajada: un *podcast* idhunita.

## 8.- Procedimientos de evaluación

El proceso de evaluación está destinado a ejercer por parte del docente una valoración de un proceso de formación continua de los discentes, pero al mismo tiempo realizando una revisión formativa e integradora acerca de cómo se ha llevado a cabo el conjunto de la propuesta educativa. En ese sentido, el procedimiento evaluativo debe adecuarse a las especificidades de cada alumno y alumna.

### 8.1.- Criterios de evaluación

Extrayendo ciertos criterios enmarcados en la Orden 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, la presente propuesta didáctica contará con los siguientes criterios de evaluación específicos:

- Leer la obra de literatura *Memorias de Idhún: La Resistencia*, mostrando interés y una actitud positiva hacia la lectura, así como contribuir a la formación de una personalidad literaria. CCL, CAA.
- Recurrir a estrategias de lectura comprensiva y crítica del texto. CCL. CAA.
- Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados en diversos formatos, promoviendo la reflexión sobre la conexión entre la literatura y otras disciplinas artísticas, también encontradas en el ámbito digital. CCL, CAA, CD, CEC.
- Poner en práctica un proceso de enseñanza-aprendizaje mediático, transversal e interdisciplinar entre los contextos literarios y los medios sociales digitales. Desarrollando una narrativa transmedial de manera individual y colectivamente de la obra *Memorias de Idhún: La Resistencia*, acudiendo a la comprensión y utilización de herramientas digitales en línea. CCL, CAA, CD, CEC.
- Escribir textos sencillos en relación con el ámbito de uso, concretamente para el formato digital, familiarizándose con el concepto de la *tuitaratura* y el *fanfiction*. CCL, CD, CSC, CEC.
- Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal. CCL, CAA.
- Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios, siendo de especial interés el mundo fantástico originado en *Memorias de Idhún*. CCL, CAA.
- Comprender el significado de las palabras en toda su extensión mediante su búsqueda en diccionarios *online* para reconocer y diferenciar los usos objetivos de los usos subjetivos. CCL, CAA, CD.
- Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA.
- Trabajar en grupo y valorar la importancia de la conversación en la vida social practicando actos de habla: contando, describiendo, opinando y dialogando en situaciones comunicativas propias de la actividad escolar. CCL, CAA, CSC, CD.
- Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, coherencia y cohesión del contenido de las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...) CCL, CAA, CSC.

- Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. CCL, CAA, CSC.

Del mismo modo, conforme lo establecido en el texto normativo anteriormente mencionado, los criterios de evaluación de etapa y su concreción en los estándares de aprendizaje evaluables que se apreciarán serán los siguientes:

<b>Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar</b>	
<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>
1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico y social. CCL, CAA, CSC.	1.3. Retiene información relevante y extrae informaciones concretas.
2. Comprender, interpretar y valorar textos orales de diferente tipo, identificando en ellos los elementos de la comunicación. CCL, CAA, CSC, CEC.	2.1. Comprende el sentido global de textos orales de intención narrativa, identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa del hablante, así como su estructura y las estrategias de cohesión textual oral.  2.4. Interpreta y valora aspectos concretos del contenido y de la estructura de textos narrativos, emitiendo juicios razonados y relacionándolos con conceptos personales para justificar un punto de vista particular.  2.5. Utiliza progresivamente los instrumentos adecuados para localizar el significado de palabras o enunciados desconocidos (demanda ayuda, busca en diccionarios, recuerda el contexto en el que aparece...).
3. Comprender el sentido global de textos orales. CCL, CAA, CSC.	3.1. Escucha, observa y explica el sentido global de coloquios y conversaciones espontáneas identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa y la postura de cada participante, así como las diferencias formales y de contenido que regulan los intercambios comunicativos formales y los intercambios comunicativos espontáneos.  3.3. Reconoce y asume las reglas de interacción, intervención y cortesía que regula cualquier intercambio comunicativo oral.
4. Valorar la importancia de la conversación en la vida social practicando actos de habla: contando, describiendo, opinando y dialogando en situaciones comunicativas propias de la actividad	4.1. Interviene y valora su participación en actos comunicativos orales.

escolar. CCL, CAA, CSC.	
5. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, coherencia y cohesión del contenido de las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...) CCL, CAA, CSC.	<p>5.1. Conoce el proceso de producción de discursos orales valorando la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia del discurso, así como la cohesión de los contenidos.</p> <p>5.2. Reconoce la importancia de los aspectos prosódicos del lenguaje no verbal y de la gestión de tiempos y empleo de ayudas audiovisuales en cualquier tipo de discurso.</p>
6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA, CSC.	<p>6.1. Realiza presentaciones orales.</p> <p>6.3. Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos.</p> <p>6.4. Incorpora progresivamente palabras propias del nivel formal de la lengua en sus prácticas orales.</p> <p>6.5. Pronuncia con corrección y claridad, modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral.</p>
7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. CCL, CAA, CSC.	<p>7.1. Participa activamente en coloquios escolares respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás.</p> <p>7.4. Respeta las normas de cortesía que deben dirigir las conversaciones orales ajustándose al turno de palabra, respetando el espacio, gesticulando de forma adecuada y escuchando activamente a los demás.</p>

Tabla 12. Criterios y estándares de aprendizaje evaluables correspondientes al Bloque 1.

<b>Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir</b>	
<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>
1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos. CCL, CAA, CSC, CEC.	<p>1.1. Pone en práctica diferentes estrategias de lectura en función del objetivo y el tipo de texto.</p> <p>1.2. Comprende el significado de las palabras propias de nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico.</p> <p>1.3. Relaciona la información explícita e implícita</p>

	<p>de un texto poniéndola en relación con el contexto.</p> <p>1.4. Deduce la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas.</p> <p>1.5. Hace inferencias e hipótesis sobre el sentido de una frase o de un texto que contenga diferentes matices semánticos y que favorezcan la construcción del significado global y la evaluación crítica.</p>
<p>2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. CCL, CAA, CSC, CEC.</p>	<p>2.1. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos escritos propios del ámbito personal y académico/escolar y ámbito social (medios de comunicación), identificando la tipología textual seleccionada, la organización del contenido, las marcas lingüísticas y el formato utilizado.</p> <p>2.3. Localiza informaciones explícitas e implícitas en un texto relacionándolas entre sí y secuenciándolas y deduce informaciones o valoraciones implícitas.</p> <p>2.4. Retiene información y reconoce la idea principal y las ideas secundarias comprendiendo las relaciones entre ellas.</p> <p>2.5. Entiende instrucciones escritas de cierta complejidad que le permiten desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana y en los procesos de aprendizaje.</p>
<p>3. Manifiestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva, respetando en todo momento las opiniones de los demás. CCL, CAA, CSC, CEC.</p>	<p>3.2. Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto.</p> <p>3.3. Respeta las opiniones de los demás.</p>
<p>4. Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo. CCL, CD, CAA, CSC.</p>	<p>4.1. Utiliza, de forma autónoma, diversas fuentes de información integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos.</p> <p>4.2. Conoce y maneja habitualmente diccionarios impresos o en versión digital.</p> <p>4.3. Conoce el funcionamiento de bibliotecas (escolares, locales...), así como de bibliotecas</p>

	digitales y es capaz de solicitar libros, vídeos... autónomamente.
5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados. CCL, CD, CAA.	5.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.  5.3. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas y estructura) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación) evaluando su propia producción escrita o la de sus compañeros.
6. Escribir textos sencillos en relación con el ámbito de uso. CCL, CD, CAA, CSC.	6.2. Escribe textos narrativos imitando textos modelo.  6.4. Utiliza diferentes y variados organizadores textuales en las exposiciones y argumentaciones.
7. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal. CCL, CAA, CD.	7.1. Produce textos diversos reconociendo en la escritura el instrumento que es capaz de organizar su pensamiento.  7.2. Utiliza en sus escritos palabras propias del nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico y reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse oralmente y por escrito con exactitud y precisión.  7.3. Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la escritura.  7.4. Conoce y utiliza herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación, participando, intercambiando opiniones, comentando y valorando escritos ajenos o escribiendo y dando a conocer los suyos propios.

Tabla 13. Criterios y estándares de aprendizaje evaluables correspondientes al Bloque 2.

<b>Bloque 3. Conocimiento de la lengua</b>	
<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>
6. Usar de forma efectiva los diccionarios y otras fuentes de consulta, tanto en papel como en formato digital para resolver dudas en relación al manejo de la lengua y para enriquecer el propio vocabulario. CCL, CD, CAA.	6.1. Utiliza fuentes variadas de consulta en formatos diversos para resolver sus dudas sobre el uso de la lengua y para ampliar su vocabulario.

<p>11. Interpretar de forma adecuada los discursos orales y escritos teniendo en cuenta los elementos lingüísticos, las relaciones léxicas, la estructura y disposición de los contenidos en función de la intención comunicativa. CCL, CAA, CSC.</p>	<p>11.1. Reconoce la coherencia de un discurso atendiendo a la intención comunicativa del emisor, identificando la estructura y disposición de contenidos.</p> <p>11.2. Identifica diferentes estructuras textuales: narración, descripción, explicación y diálogo explicando los mecanismos lingüísticos que las diferencian y aplicando los conocimientos adquiridos en la producción y mejora de textos propios y ajenos.</p>
---	--

Tabla 14. Criterios y estándares de aprendizaje evaluables correspondientes al Bloque 3.

<b>Bloque 4. Educación literaria</b>	
<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>
<p>1. Leer obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, mostrando interés por la lectura. CCL, CAA, CSC, CEC.</p>	<p>1.1. Lee y comprende con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias cercanas a sus gustos, aficiones e intereses.</p> <p>1.3. Desarrolla progresivamente su propio criterio estético persiguiendo como única finalidad el placer por la lectura.</p>
<p>2. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, contribuyendo a la formación de la personalidad literaria. CCL, CAA, CSC, CEC.</p>	<p>2.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (cine, pintura, televisión, cómic, música...).</p> <p>2.2. Reconoce y comenta la pervivencia o evolución de personajes-tipo, temas y formas a lo largo de diversos periodos histórico/literarios hasta la actualidad.</p> <p>2.3. Compara textos literarios y piezas de los medios de comunicación que respondan a un mismo tópico, observando, analizando y explicando los diferentes puntos de vista según el medio, la época o la cultura y valorando y criticando lo que lee o ve.</p>
<p>3. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, cine, televisión, cómic, etc., como expresión del sentimiento humano, analizando e interrelacionando obras (literarias, musicales, audiovisuales, etc.), personajes, temas, etc. de todas las épocas. CCL, CAA, CSC, CEC.</p>	<p>3.1. Habla en clase de los libros y comparte sus impresiones con los compañeros.</p> <p>3.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.</p>

	3.3. Lee en voz alta, modulando, adecuando la voz, apoyándose en elementos de la comunicación no verbal y potenciando la expresividad verbal.
4. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios. CCL, CAA, CSC, CEC.	-
5. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa. CCL, CD, CAA, CSC, CEC.	5.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados siguiendo las convenciones del género con intención lúdica y creativa.
6. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas, para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información. CCL, CD, CAA.	6.2. Utiliza recursos variados de las tecnologías de la información y la comunicación para la realización de sus trabajos académicos.

Tabla 15. Criterios y estándares de aprendizaje evaluables correspondientes al Bloque 4.

## 8.2.- Criterios de calificación

Respecto a los instrumentos de evaluación a utilizar para valorar una calificación del proceso de aprendizaje, la presente unidad didáctica tendrá en cuenta diversos ítems evaluables, encontrando una distribución de porcentajes en:

- Participación y oralidad: 15%.
- Trabajo cooperativo: 20%.
- Comprensión e inferencia lectora: 10%.
  - Pieza textual: 5%.
- Manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: 50%.
  - Nube de palabras: 5%.
  - Google Docs: 5%.
  - Pixton: 20%.
  - Twitter/tuiteratura: 20%.

Para lograr este procedimiento de evaluación, nos acogeremos a dos grupos de rúbricas. Por un lado, un grupo que acoge una rúbrica de evaluación de contenido de

diagnóstico previo y unas rúbricas de evaluación acerca de la adaptación hipertextual y la creación de una pieza textual a modo procesual.

<b>Rúbrica de evaluación de contenido de diagnóstico previo</b>			
Ítems	Sí	Parcialmente	No
¿Hay una comprensión lectora acerca de la sinopsis de la obra literaria?			
¿El alumno comprende e identifica los elementos paratextuales?			
¿Se redacta una opinión propia sobre el título y los animales mitológicos?			
¿Se busca, examina y recupera información extraída de la red?			

Tabla 16. Rúbrica de evaluación de contenido de diagnóstico previo.

<b>Rúbrica de evaluación de contenido de una adaptación hipertextual</b>			
Ítems	Sí	Parcialmente	No
¿Los alumnos han trabajado colaborativamente en parejas?			
¿Han leído de manera autónoma nuevo contenido de la novela?			
¿Se trabaja correctamente con los hipervínculos de Google Docs?			
¿Se busca, examina y recupera información extraída de diccionarios en línea?			
¿Se ha establecido un proceso de inmersión narrativa al profundizar en las <i>wikis</i> del universo narrativo?			

Tabla 17. Rúbrica de evaluación de contenido de una adaptación hipertextual.

<b>Rúbrica de evaluación de contenido de una pieza textual</b>				
Ítems	1 Excelente	2 Bien	3 Regular	4 Deficiente
Tratamiento del tema	Traslada el mundo narrativo idhunita al mundo contemporáneo, exponiendo profundamente sus características y con reflexión crítica.	Traslada mayoritariamente el mundo narrativo idhunita al mundo contemporáneo, exponiendo sus características y con cierta reflexión crítica.	Solamente menciona algunas ideas del mundo narrativo idhunita y expone algunas características del mundo contemporáneo.	No aborda los conceptos del mundo idhunita ni los traslada al mundo contemporáneo.
Organización	La pieza textual tiene una secuencia lógica que facilita su comprensión.	La pieza textual es lógica, pero se encuentran algunas ideas incompletas.	La pieza textual presenta fallos en la secuencia lógica que dificultan su comprensión.	La pieza textual tiene graves fallos en su secuencia lógica, siendo muy difícil su comprensión.
Redacción	La pieza textual presenta una	La mayor parte de la pieza textual presenta	La pieza textual presenta algunas	La pieza textual presenta

	redacción correcta.	una redacción correcta.	faltas de redacción.	demasiadas faltas de redacción.
Ortografía	Se utiliza la ortografía correctamente.	Presenta un par de errores u omisiones al utilizar las reglas ortográficas.	Presenta varios errores u omisiones al utilizar las reglas ortográficas.	No utiliza las reglas ortográficas.
Signos de puntuación	Se utilizan correctamente los signos de puntuación.	Presenta un par de errores u omisiones al utilizar los signos de puntuación.	Presenta varios errores u omisiones al utilizar los signos de puntuación.	No utiliza los signos de puntuación.

Tabla 18. Rúbrica de evaluación de contenido de una pieza textual: *La magia en nuestro mundo*.

Por otro lado, el docente seguirá la evaluación de los discentes y su manejo con las Tecnologías de la Información y Comunicación utilizadas en la unidad didáctica a través de las siguientes rúbricas:

<b>Rúbrica de evaluación de contenido de una nube de palabras en Word Art</b>			
Ítems	Sí	Parcialmente	No
Sintetiza las motivaciones temáticas de los personajes de <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i> .			
La organización visual es atractiva, la silueta de la nube de palabras se relaciona con el universo narrativo trabajado.			
No hay faltas ortográficas.			
Combina el tamaño y color de la fuente.			

Tabla 19. Rúbrica de evaluación de contenido de una nube de palabras en Word Art.

<b>Rúbrica de evaluación de contenido de una historia gráfica en Pixton</b>				
Ítems	1 Excelente	2 Bien	3 Regular	4 Deficiente
Título	Es breve y descriptivo, permitiendo conocer la idea, el contenido y el enfoque de la historia gráfica.	Es descriptivo, pero no lo suficientemente breve. Se puede captar la idea del texto.	Describe algunos aspectos de la historia gráfica, pero no se llega a captar la idea del texto plenamente.	El título no tiene relación con el contenido de la historia gráfica.
Estructura	La historia gráfica está plenamente organizada en planteamiento, nudo y desenlace. Cada viñeta corresponde a cada acto.	La historia gráfica está organizada en planteamiento, nudo y desenlace, aunque se entremezclan estos actos en las ilustraciones.	La historia gráfica está medianamente estructurada, el alumnado se salta alguno de los actos de planteamiento, nudo y desenlace.	La historia gráfica no mantiene una estructura de planteamiento, nudo y desenlace. No se identifica una narrativa.
Redacción	La redacción y textos de los personajes son adecuados. Se utilizan sinónimos y se presenta vocabulario	La redacción y textos de los personajes son adecuados. Se repiten términos pero se presenta vocabulario	La redacción y textos de los personajes son adecuados. No se utiliza vocabulario	La redacción y textos de los personajes no son adecuados. No se utiliza vocabulario

	del universo narrativo de Memorias de Idhún.	del universo narrativo de Memorias de Idhún.	del universo narrativo de Memorias de Idhún.	del universo narrativo de Memorias de Idhún.
Elementos de la narración: espacio y personajes	Aparecen varios personajes de la novela <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i> expandidos transmedialmente a otros espacios o interactuando con otros personajes de universos narrativos.	Aparecen algún personaje de la novela <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i> expandidos transmedialmente a otros espacios o interactuando con otros personajes de universos narrativos.	Aparece algún personaje de <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i> pero se limita al universo narrativo de la novela sin expandir transmedialmente.	La historia gráfica no incluye ningún personaje del universo narrativo de Memorias de Idhún.
Ilustraciones	Hay una relación plena en la ilustración entre los espacios y personajes, complementándose mutuamente a través de la imagen. El texto se lee claramente.	Hay una relación en la ilustración entre los espacios y personajes a través de las imágenes. El texto interfiere algo en las imágenes.	Hay una relación difusa en la ilustración entre los espacios y personajes a través de las imágenes. El texto interfiere algo en las imágenes.	Las imágenes seleccionadas no guardan relación con el universo narrativo de Memorias de Idhún.

Tabla 20. Rúbrica de evaluación de contenido de una historia gráfica en Pixton.

<b>Rúbrica de evaluación de contenido de un <i>fanfic</i>. Tuitera y Wattpad</b>				
Ítems	1 Excelente	2 Bien	3 Regular	4 Deficiente
Título	Es breve y descriptivo, permitiendo conocer la idea, el contenido y el enfoque del <i>fanfiction</i> .	Es descriptivo, pero no lo suficientemente breve. Se puede captar la idea del texto <i>fanfiction</i> .	Describe algunos aspectos del <i>fanfiction</i> , pero no se llega a captar la idea del texto plenamente.	El título no tiene relación con el contenido del <i>fanfiction</i> .
Estructura	El <i>fanfiction</i> está plenamente organizado en planteamiento, nudo y desenlace. Fragmenta el relato en tuits siguiendo su coherencia interna.	El <i>fanfiction</i> está correctamente organizado en planteamiento, nudo y desenlace, aunque se entremezclan su coherencia a lo largo de los tuits.	El <i>fanfiction</i> está medianamente estructurado, el alumnado se salta alguno de los actos de planteamiento, nudo y desenlace. Le cuesta fragmentar la coherencia interna del texto en tuits.	La historia gráfica no mantiene una estructura de planteamiento, nudo y desenlace. No se publica en tuits siguiendo los fundamentos de la tuitera.
Redacción	La redacción y textos de los personajes son adecuados. Se utilizan sinónimos y se presenta vocabulario del universo narrativo de Memorias de Idhún.	La redacción y textos de los personajes son adecuados. Se repiten términos y se presenta vocabulario del universo narrativo de Memorias de Idhún.	La redacción y textos de los personajes son adecuados. No se utiliza vocabulario del universo narrativo de Memorias de Idhún.	La redacción y textos de los personajes no son adecuados. No se utiliza vocabulario del universo narrativo de Memorias de Idhún.
Elementos de la narración: espacio y personajes	Aparecen varios personajes de la novela <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i>	Aparecen algún personaje de la novela <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i>	Aparece algún personaje de <i>Memorias de Idhún: La Resistencia</i> pero	El <i>fanfiction</i> no incluye ningún personaje del universo narrativo

	expandidos transmedialmente a otros espacios o interactuando con otros personajes de universos narrativos.	expandidos transmedialmente a otros espacios o interactuando con otros personajes de universos narrativos.	se limita al universo narrativo de la novela sin expandir transmedialmente.	de Memorias de Idhún.
Recursos digitales: Twitter y Wattpad	Se utiliza perfectamente Twitter y Wattpadd. Se redacta un hilo del texto del <i>fanfiction</i> en tuits, se sube el texto a Wattpad y se comenta a los textos de los compañeros.	Se utiliza correctamente Twitter y Wattpadd. Se redacta un hilo del texto del <i>fanfiction</i> en tuits, se sube el texto a Wattpad pero no se comenta a los textos de los compañeros.	Le cuesta utilizar los recursos digitales Twitter y Wattpadd. Redacta un hilo del texto del <i>fanfiction</i> en tuits con problemas, no sube el texto a Wattpad y no se comenta a los textos de los compañeros.	No utiliza Twitter y Wattpadd. No se redacta un hilo del texto del <i>fanfiction</i> en tuits, no se sube el texto a Wattpad y no se comenta a los textos de los compañeros.

Tabla 21. Rúbrica de evaluación de contenido de un *fanfic*. Tuitera y Wattpad.

## CONCLUSIONES

La presente investigación ha tratado de sustentar cómo el *Transmedia Storytelling* como metodología didáctica vehiculada a través de la educación literaria resulta un elemento esencial para construir un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo en el área de Lengua Castellana y Literatura dentro del contexto paradigmático digital y comunicacional contemporáneo. Como consecuencia, se rechaza la anteposición simplista de las Tecnologías de Información y Comunicación en el aula de educación secundaria, pudiendo lograr que aparezca el interés de los discentes en la materia literaria. Es así como la constitución del alumnado adolescente en *alumnos-prosumidores* permite trasladar el aprendizaje desde contextos no formales e informales a una puesta en práctica educativa formal en los centros escolares.

Concretamente, la incidencia de las narrativas transmediáticas en el ámbito de la literatura infantil y juvenil establece un foco de atención de especial énfasis para despertar este afán literario por parte del alumnado, pudiendo ser la obra de Laura Gallego un modelo adecuado para ser llevado al aula como propuesta didáctica transmedia con finalidad de animar y promocionar la lectura, siendo este el caso presentado en la propuesta didáctica *¡Vamos a expandir un universo!* Del mismo modo, la aproximación de los fundamentos de las expansiones transmedia y la cultura participativa a otra diversidad de obras literarias infantiles y juveniles permitiría abrir nuevos horizontes en este entorno educativo.

Por su parte, las líneas de investigación académicas actuales que centran su interés en la intervención pedagógica y didáctica en los contextos tecnológicos, informacionales y comunicacionales dentro del entorno educativo vigente, aún presentan ciertas limitaciones en relación a la aplicación del *Transmedia Storytelling* en la educación y, concretamente, en el área de Lengua Castellana y Literatura, siendo posibles líneas de

indagación venideras a abordar por la investigación educativa para consolidar nuevas concepciones de aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez-Monzonillo, J. M. & de Haro, G. (2017). *Millennials. La generación emprendedora*. Barcelona: Ariel-Fundación Telefónica.

Angeli, C. & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52, 154-168. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.006>

Area-Moreira, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación En La Escuela*, 64, 5-17. DOI: <https://doi.org/10.12795/IE.2008.i64.01>

Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala, s. (2006). *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. UNESCO: European Schoolnet. Recuperado de <https://bit.ly/unescoictreport>

Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 147-171. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952016000300008>

Belevan, H. (1977). *Teoría de lo fantástico*. Barcelona: Anagrama.

Bombini, G. (2008). Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria. En Lomas, C. (coord.), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 135-147). Barcelona: Graó.

Buckingham, D. (2004). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Comunicación.

(2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Buxarrais, M. R. & Ovide, E. (2011). El impacto de las nuevas tecnologías en la educación en valores del siglo XXI. *Sinéctica*, 37, 1-14. Recuperado de <https://bit.ly/buxarraisnt>

Buxarrais, M. R. (2016). Redes sociales y educación. *Education in the Knowledge Society*, 17(2), 15-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/eks20161721520>

Casajosa, C. & Molina-Cañabete, J. P. (2017). Narrativas expandidas entre la tradición y la innovación: construyendo el universo transmedial de "El Ministerio del Tiempo".

*Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 27, 120-135. DOI: [https://doi.org/10.26754/ojs\\_tropelias/tropelias.2017271544](https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2017271544)

Castells, M. (2009). *La comunicación en la era digital*. Madrid: Alianza.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria. *CL&E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-32. Recuperado de <https://bit.ly/colomerlit>

(2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Conner-Zachocki, J. (2015). Using the digital transmedia magazine project to support students with 21st-century literacies. *Theory Into Practice*, 54(2), 86-93. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1010835>

Delgado, Á. (2010). *La competencia digital en los recursos de lengua castellana y literatura*. En Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/56504>

Dueñas-Lorente J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. DOI: [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2013.v25.42239](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239)

Echeverría Samanes, B. & Martínez-Clares, P. (2018). Revolución 4.0, Competencias, Educación y Orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. DOI: <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.831>

Escandell, D. (2014). Tuitertura: la frontera de la microliteratura en el espacio digital. Iberical. *Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, 5, 37-48. Recuperado de <https://bit.ly/tuiteraturaescandell>

Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?. *Educational Technology, Research and Development*, 53(4), 25-39. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02504683>

Federicis, L. de (1985). Il dibattito sull'insegnamento di letteratura. En Colombo, A. & Sommadossi, C. (eds), *LEND Educazione letteraria*. Milan: Ediciones Scolastiche Brono Mondadori.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fraiberg, S. (2017). Pretty bullets: Tracing transmedia/translingual literacies of an Israeli soldier across regimes of practice. *College Composition and Communication*, 69(1), 87-117. Recuperado de <https://bit.ly/transmediafraiberg>

Gallego, L. (2004). *Memorias de Idhún: La Resistencia*. Madrid: Editorial SM.

Gambarato, R. R. & Dabagian, L. (2016). Transmedia dynamics in education: the case of Robot Heart Stories. *Educational Media International*, 53(4), 229-243. DOI: <https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1254874>

García-Ruiz, R., Ramírez García, A. & Rodríguez Rosell, M. M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 43(24), 15-23. DOI: <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>

Goichochea, M. (2019). Literatura digital y narrativas transmedia: Reflexiones sobre el uso de la interfaz. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8, 338-361. Recuperado de <https://bit.ly/goicochealitdig>

González-Martínez, J., Serrat-Sellabona, E., Estebanell-Minguell, M., Rostan-Sánchez, C. & Esteban-Guitart, M. (2018). Sobre el concepto de alfabetización transmedia en el ámbito educativo. Una revisión de la literatura. *Comunicación y Sociedad*, 33, 15-40. DOI: <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7029>

Gómez-Trigueros, I. M., Rovira-Collado, J. & Ruiz-Bañuls, M. (2017). Literatura e Historia a través de un universo transmedia: posibilidades didácticas de El Ministerio del Tiempo. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(1), 217-225. DOI: <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.18>

Gracias, I. y Lomas, C. (2011). Textos e hipertextos. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 57, 5-11.

Grandío-Pérez, M. M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra Clave. Revista de Comunicación*, 19(1), 85-104. DOI: <https://doi.org/10.5294/pacla.2016.19.1.4>

Grizzle, A. (2011). Media & Information Literacy: The UNESCO Perspective. In School 2.0. A global perspective. *The Journal of Media Literacy*, 57. Recuperado de <https://bit.ly/unescoperschool>

Hernández Ortega, J., & Rovira-Collado, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, (8), 80-98. Recuperado de <https://bit.ly/translitsec>

Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *Technology Review*. Recuperado de <https://bit.ly/tsmittrjenkins>

(2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós: Barcelona.

(2009). The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling. *Pop Junctions*. Recuperado de <https://bit.ly/jenkinsorigamirevenge>

(2010). Transmedia Education: the 7 Principles Revisited. *Pop Junctions*. Recuperado de <https://bit.ly/jenkinsrevisitedprinciples>

(2014). Transmedia202: Reflexiones adicionales. *Pop Junctions*. Recuperado de <https://bit.ly/transrefljenkins>

Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.

Kachinovsky, A. & Magnone, M. (2016). Impacto de algunas narrativas transmediáticas sobre el pensamiento infantil. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 14, 105-122. Recuperado de <https://bit.ly/transimpinf>

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Hodder Arnold Publication.

Lacasa, P. (2010). Children transmedia and virtual experiences inside and outside the classrooms. En Wong, L., Kong, S. & F. Yu, F. (eds.), *Proceedings of the 18th International Conference on Computers in Education: Enhancing and Sustaining New Knowledge Through the Use of Digital Technology in Education* (pp. 663-667). Malasia: Asia-Pacific Society for Computers in Education.

Lévy, P. (1997). *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*. Cambridge: Perseus Books.

Linares-Valcárcel, F. (2007). Algunas conexiones entre el cuento maravilloso y la literatura fantástica actual: Memorias de Idhún, de Laura Gallego. *Garoza: revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular*, 7, 163-172. Recuperado de <https://bit.ly/idhuncuentomaravilloso>

Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.

Mendoza, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En Cerrillo Torremocha, P. & García Padrino, J. (eds.), *Literatura Infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <https://bit.ly/lijcomplit>

(2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

(2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En Utanda, M. C., Cerrillo, P., & García-Padrino, J. (eds.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Milyakina, A. (2018). Rethinking literary education in the digital age. *Sign Systems Studies*, 46(4), 569-589. DOI: <https://doi.org/10.12697/SSS.2018.46.4.08>

- Miras, S. (2020). La lectura multimodal y el desarrollo de la competencia literaria: apuntes sobre el estado de la cuestión. En Roig-Vila, R. (coord.). *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* (pp. 315-323). Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/110039>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2008). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*. New York: Routledge.
- Mora, V. L. (2012). *El lectoespectador*. Barcelona: Seix Barral.
- Morón, E. y Martínez, C. (2014). ¿Otra piedra en el camino de la educación literaria? *Revista de Investigación en Educación*, 12(1), 40-53. Recuperado de <https://bit.ly/piedraedlit>
- Núñez, G. (2001). *La educación literaria: modelos historiográficos, las humanidades en el bachillerato, literatura infantil y propuestas didácticas*. Madrid: Síntesis.
- Pérez-García, C. (2022). Humanidades digitales y educación literaria: oportunidades y retos. *Tonos Digital*, 42, 1-33. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/115817>
- Perrenoud, Ph. (2003). (2003): *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Comunicaciones Nordeste.
- Pernas, E. (2009). Animación a la lectura y promoción lectora. En López, P. & Santos-Paz, J. (eds.), *Guía para bibliotecas escolares* (pp. 261-290). A Coruña: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2183/12950>
- Polo-Rojas, N. D. (2018). Lectoescritura juvenil en tiempos de narraciones transmedia. *Comunicación y Sociedad*, 33, 41-64. DOI: <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7003>
- Pool, I. de S. (1983). *Technologies of Freedom: On Free Speech in an Electronic Age*. Cambridge: Harvard University Press.
- Potter, W. J. (2005). *Media Literacy*. Thousand Oaks: Sage.
- Ramírez, A., Renés, P. & Delgado, A. La competencia mediática y el área de lengua castellana y literatura de educación primaria. Análisis curricular en España. *Calidoscopio*, 12(3), 345-355. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10902/10514>
- Ramsay, S. (2013). Who's In and Who's Out. En M. Terras, J. Nyhan & E. Vanhoutte (eds.), *Defining Digital Humanities: A Reader* (pp. 239-241). Surrey: Taylor & Francis Group. Recuperado de <https://bit.ly/whoisinwhoisout>

- Raybourn, E. M. (2012). Beyond serious games: Transmedia for more effective training & education; education. En A. Bruzzone, W. Buck, F. Longo, J. A. Sokolowski & R. Sottolare (eds.), *Proceedings of the International Defense and Homeland Security Simulation Workshop 2012* (pp. 6-12). Genova: Dime Università di Genova.
- Robinson, L. (2015). Multisensory, Pervasive, Immersive: Towards a New Generation of Documents. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(8), 1734-1737. DOI: <https://doi.org/10.1002/asi.23328>
- Rosendo, N. (2016). Mundos Transmediales: Revisión Conceptual Y Perspectivas Teóricas Del Arte De Crear Mundos. *Revista ICONO 14. Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 14(1), 49-70. DOI: <https://doi.org/10.7195/ri14.v14i1.930>.
- Rovira-Collado, J., Llorens-García, R. F. & Fernández-Tarí, S. (2016). Una propuesta transmedia para la Educación Literaria: El Ministerio del Tiempo. En Teresa-Tortosa, M, Grau, S. & Álvarez, J. D. (eds), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 569-584). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/59120>
- Rovira-Collado, J. & Mateo, C. (2019). Social Networks for Reading as a New Literary Training Space. En D. Escandell y J. Rovira-Collado (eds.), *Current Perspective on Literary Reading* (pp. 20-33). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. DOI: <https://doi.org/10.1075/ivitra.22.02rov>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universitaria y Sociedad del conocimiento*, 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v1i1.228>
- Sánchez-Rodríguez, V. (2011). Innovaciones metodológicas en educación secundaria: Tic, música y medios audiovisuales. *EDETANIA. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*, 39, 151-157. <https://bit.ly/inmedsec>
- Schön, D. (1996). *Cases in effective practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- (2015a). Regreso al Ministerio del Tiempo (I). *Hipermediaciones*. Recuperado de <https://bit.ly/hipermediacionesmdti>
- (2015b). Regreso al Ministerio del Tiempo (II). *Hipermediaciones*. Recuperado de <https://bit.ly/hipermediacionesmdtii>
- Scolari, C. A., Lugo, N. & Masanet, M. J. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes.

*Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116-132. DOI: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>

Spiro, L. (2012). This Is Why We Fight. En M. K. Gold (ed.), *Debates in the Digital Humanities* (pp. 16-35). Minnesota: University of Minnesota Press. Recuperado de <https://bit.ly/debdighum>

Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.

UNESCO (2008). *Teacher Training Curricula for Media and information Literacy. Report of the International Expert Group Meeting*. Paris: International UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/techtraunesco>

Valcárcel-Martínez, S. (2019). Laura Gallego García. *Platero, Revista de Literatura Infantil - Juvenil, Animación a la Lectura y Bibliotecas Escolares*, 219, 2-31. Recuperado de <https://bit.ly/platerolgallego>

Valverde-Berrocoso, J., Garrido-Arroyo, M. del C., & Fernández-Sánchez, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(1), 203–229. DOI: <https://doi.org/10.14201/eks.5840>

Vizcaíno, A., Contreras, P. y Guzmán M. D. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 59, 95-104. DOI: <https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>

Weedon, A. & Knight, J. (2015). Media literacy and transmedia storytelling. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 21(4), 405-407. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354856515601656>

Yepes-Osorio, L. B. (2001). *La promoción de la lectura: concepto, materiales y autores*. Medellín: Fondo Editorial Comfenalco Antioquia.

Yuste, E. (2020). Booktubers, bookstagrammers y, ahora, bokktokers. *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil*, 43, 16-18. Recuperado de <https://bit.ly/lazarillorevbook>

Zhang, L. & Cassany, D. (2019). El fenómeno «danmu» y la participación mediática: Comprensión intercultural y aprendizaje de lenguas a través de «El Ministerio del Tiempo». *Comunicar*, 58, 19-29. DOI: <https://doi.org/10.3916/C58-2019-02>

### **Bibliografía legislativa**

Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 394, de 30 de diciembre 2006. Recuperado de <https://bit.ly/receur>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>

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. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 252, de 26 de diciembre de 2007. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/1>

Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 122, de 28 de junio de 2016. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/122/2>

Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 221, de 16 de noviembre de 2020. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2020/221/5>

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 7, de 18 de enero de 2021. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/2>

## ANEXOS

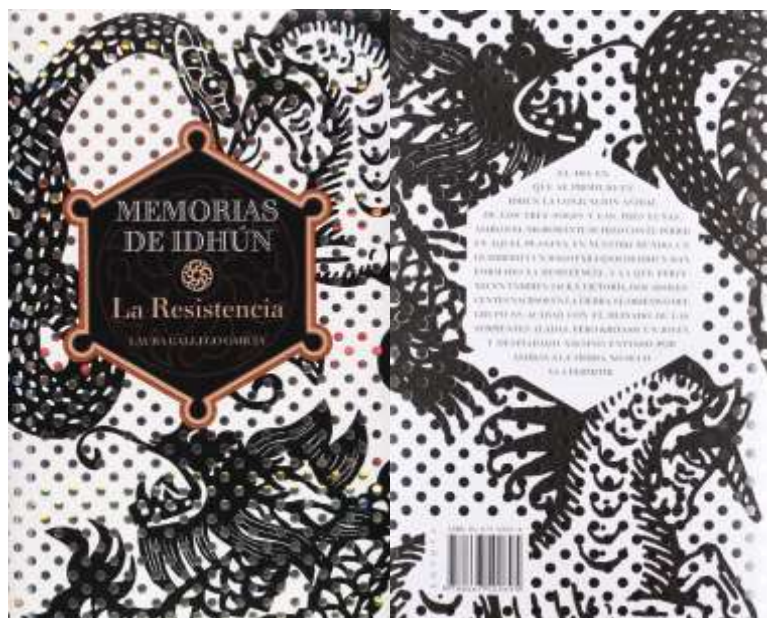
### Anexo I: Actividad de diagnóstico previo sobre Laura Gallego y Memorias de Idhún.

#### Antes de la lectura...

¿Te suena la trilogía de **Memorias de Idhún**? ¿Y el nombre de Laura Gallego? Antes de comenzar la lectura vamos a intentar saber de qué tratará en función de otros elementos que no están en el interior del libro...

#### Investiga

¿Sabes lo que son los elementos paratextuales de un libro? El **paratexto** son los elementos visuales que se encuentran alrededor del texto principal, sirven para captar la atención: colores, imágenes, tamaño, portada y contraportada... Vamos a observarlos.



- ¿Qué te sugiere el título de libro **Memorias de Idhún: La Resistencia**?
- Tras la lectura de la **sinopsis**... ¿Sobre qué tratará el libro?
- En la portada y contraportada podemos visualizar una serie de **animales mitológicos**, ¿cuáles son? Investiga en Internet y escribe brevemente acerca de la influencia de estos animales mitológicos en la literatura.
- ¿Qué **impacto** crees que tendrán estos animales mitológicos en la novela que vamos a leer? ¿Qué pueden representar?
- ¿Conoces a la autora **Laura Gallego**? ¿Has leído anteriormente alguna novela suya? Podemos visitar su página web online: <https://www.lauragallego.com/>. Encuentra en

su biografía y responde... ¿Cuándo se interesó por primera vez en la literatura fantástica? ¿Con quién? ¿De qué trataba el libro que escribió de niña?

- ¿Has leído alguna vez una novela o cuento del género fantástico? ¿Cuál? ¿Conoces los tipos de **fantasía literaria**? Busca y enumera los principales subgéneros.

## **Anexo II: Adaptación hipertextual.**

A continuación se muestra un ejemplo de la adaptación hipertextual que debería realizarse en la herramienta de edición online de textos de Google Docs, el texto mostrado se encuentra en la primera página de *Memorias de Idhún: La Resistencia*.

*“Era ya de noche, una noche de finales de mayo, y un chico de trece años subía en bicicleta por una carretera comarcal bordeada de altas [coníferas](#), de regreso a su casa, una granja junto a un pequeño bosque.*

*Se llamaba [Jack](#). Hacía ya un par de años que vivía con sus padres en aquella granja a las afueras de [Silkeborg](#), una pequeña ciudad danesa, y todas las tardes, al salir de clase, si el tiempo lo permitía, efectuaba aquel trayecto en bicicleta. Le gustaba hacer ejercicio y, además, el recorrido junto al bosque lo relajaba y apartaba de su mente todas las preocupaciones.*

*Pero, por alguna razón, aquella vez era diferente.*

*Llevaba todo el día teniendo una extraña intuición con respecto a su casa y sus padres. No habría sabido decir de qué se trataba, pero tampoco había podido evitar llamar a su madre a mediodía, para asegurarse de que los dos estaban bien, y lo había encontrado todo en orden. Sin embargo, apenas un rato antes, al salir del colegio, había sentido que aquel molesto presentimiento que lo había acosado durante todo el día regresaba con más fuerza. Sin ningún motivo aparente, intuía que su familia estaba en peligro. Y sabía 21 que era absurdo, sabía que no tenía una explicación [racional](#) para aquella sensación, pero no podía evitarlo. Tenía que llegar a casa cuanto antes y comprobar que todo marchaba bien”.*