



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

# **Constelaciones Literarias Transmedia, una propuesta sobre fantasía épica-medieval.**

Transmedia Literary Constellations,  
a proposal on epic-medieval fantasy.

**Autora**

Andrea Valero Bedia

**Director**

Fermín Ezpeleta Aguilar

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

Facultad de Educación

2022-2023

## **RESUMEN:**

Este Trabajo de Fin de Máster surge en respuesta a la creciente presencia de internet y las nuevas textualidades electrónicas en los estilos de lectura contemporáneos, que han generado el surgimiento de las narrativas transmedia. Este concepto implica que una historia puede recorrer un itinerario que atraviese libros, películas, series, lecturas digitales, juegos de rol, foros, comics y videojuegos, nutriéndola de voces y estilos diversos. Por otro lado, encontramos el término de “constelación literaria”, propuesta metodológica que busca construir el hábito lector en torno a los intereses personales del lector. De esta forma, este proyecto busca vincular ambos conceptos, haciendo uso de los universos transmedia de la fantasía épica-medieval para vincular diversas obras literarias con series, videojuegos, cómics y juegos de rol. Además, la propuesta planteada ha sido desarrollada siguiendo los criterios del currículo autonómico en torno a la Educación Literaria, con el objetivo de poder ser implementada en un contexto de aula real.

**Palabras clave:** Constelación literaria, narrativas transmedia, educación literaria, hábito lector, lengua y literatura.

## **ABSTRACT:**

This Master's thesis is a response to the growing presence of the Internet and new electronic textualities in contemporary reading styles, which have led to the emergence of transmedia narratives. This concept implies that a story can follow an itinerary that crosses books, films, series, digital readings, role-playing games, forums, comics and video games, nourishing it with diverse voices and styles. On the other hand, we find the term "literary constellation", a methodological proposal that seeks to build the reading habit around the reader's personal interests. In this way, this project seeks to link both concepts, making use of the transmedia universes of epic-medieval fantasy to link various literary works with series, video games, comics and role-playing games. In addition, the proposal has been developed following the criteria of the regional curriculum on Literary Education, with the aim of being implemented in a real classroom context.

**Key words:** Literary constellation, transmedia narratives, literary education, reading habits, language and literature.

# ÍNDICE DE CONTENIDO

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>4</b>
<b>2. CUESTIONES PREVIAS .....</b>	<b>6</b>
2.1. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN LITERARIA .....	6
2.2. LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL CURRÍCULO ARAGONÉS .....	8
2.3. EL CANON LITERARIO .....	11
2.4. EL LECTOR ADOLESCENTE DE HOY .....	15
2.5. TEXTUALIDADES MÚLTIPLES Y NUEVOS LECTORES .....	17
<b>3. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>22</b>
3.1. LA IMPORTANCIA DEL MEDIADOR .....	22
3.2. LA SOCIALIZACIÓN DE LA LECTURA .....	25
3.3. LOS CONCEPTOS DE “CONSTELACIÓN LITERARIA” y “NARRATIVAS TRANSMEDIA” .....	27
3.4. CRITERIOS DE SELECCIÓN .....	31
3.5. EL GÉNERO FANTÁSTICO .....	34
<b>4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>39</b>
4.1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO .....	39
4.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	41
4.3. OBJETIVOS PLANTEADOS .....	43
4.4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA .....	45
4.4.1. Nivel 1 - Azul .....	45
4.4.2. Nivel 2 - Rojo .....	47
4.4.3. Nivel 3 - Verde .....	50

<b>5. PROPUESTA DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN .....</b>	<b>53</b>
<b>6. CONCLUSIONES .....</b>	<b>56</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>57</b>

## **1. INTRODUCCIÓN**

En la sociedad actual, una de las críticas más escuchadas en boca de padres y profesores es la constante condena hacia la considerable disminución del hábito lector y del interés por la lectura y la literatura que se da entre los jóvenes. Este es uno de los problemas principales a los que tenemos que hacer frente los docentes de lengua y literatura, al ser uno de nuestros principales objetivos el fomentar el desarrollo de un hábito lector e identidad lectora entre los alumnos.

Esta creciente preocupación se ve aún más avivada a la luz de la contraposición que se da entre esta disminución del interés lector y la relevancia y popularidad que han ganado en los últimos años las nuevas tecnologías, la televisión y, más concretamente, los videojuegos, los cuales han sido vistos desde sus orígenes como un ámbito negativo e incluso nocivo y perjudicial.

A lo largo de la historia de la educación, ha habido una inclinación por parte de padres y profesores por ver las nuevas modas y los gustos de los adolescentes como algo desligado y opuesto a su educación y formación. Sin embargo, en las últimas décadas se ha promovido el buscar un punto intermedio, intentando vincular ambos mundos para fomentar el interés y la participación de los alumnos en su aprendizaje. En consecuencia, han surgido numerosos proyectos de innovación que proponen metodologías más activas, que giran en torno a los centros de interés de los alumnos.

Este proyecto se une a esta línea de propuestas, con el objetivo de demostrar que los videojuegos y las series no alejan a los jóvenes de la lectura y la educación tradicional, sino que pueden ser una herramienta que ayude a vincular el mundo de los videojuegos y del lenguaje videolúdico con el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, con el objetivo de desarrollar la competencia lectoliteraria en los alumnos de Educación Secundaria.

Además, es innegable el creciente interés que los videojuegos y las series han generado entre los jóvenes, que cada vez dedican más tiempo a los nuevos avances tecnológicos y se ven más atraídos por las innovaciones que se realizan en este ámbito. Por lo tanto, esta propuesta surge para dar respuesta a la necesidad de vincular los intereses de los alumnos con su experiencia de aprendizaje, fomentando su participación e interés por la lectura.

Pese a que, tradicionalmente, los videojuegos han afrontado una percepción social, peyorativa e incluso despectiva, siendo vinculado con el sedentarismo, la obesidad juvenil, la violencia y agresividad, el acoso escolar e incluso los trastornos mentales (la adicción), numerosos estudios han demostrado su aportación positiva a diferentes ámbitos (Medicina, Educación, Psicología, aprendizaje de otras lenguas, transformación social...). Por lo tanto, uno de los objetivos de esta propuesta es visibilizar las posibilidades educativas de los videojuegos y las series, sin emplear medios diseñados específicamente para ser educativos, sino aquellos de origen y finalidad lúdica.

De esta forma, la finalidad principal de este trabajo es realizar una propuesta que despierte el interés y la curiosidad de los alumnos por la lectura y la literatura, a través de su vinculación con las nuevas tecnologías y los videojuegos. Por lo tanto, se busca hacer que los jóvenes vean la lectura como algo atractivo y llamativo, perteneciente al ámbito del ocio y el entretenimiento y no al académico. Con este objetivo en mente, se propone como herramienta de fomento de lectura la realización de una Constelación literaria, que busca promover el interés por la lectura partiendo de los centros de interés de los alumnos. Es decir, se plantean diferentes opciones de lectura, con variedad en los géneros, formatos, autores y épocas, pero que se mantienen unidos por un hilo conductor que coincida con los centros de interés de los jóvenes.

Por otra parte, con el objetivo de vincular esa asociación entre las series y los videojuegos como algo positivo, perteneciente al ocio y tiempo libre, con la lectura, se propone la creación de una Constelación literaria transmedia. Es decir, a lo largo del itinerario lector propuesto durante la realización de la constelación, se planteará la visualización de una serie, o la jugabilidad de un videojuego, cuya temática siga la línea de los libros propuestos.

De esta forma, se busca, en primer lugar, que los alumnos se vean motivados a leer mediante el uso de los videojuegos y las series como incentivo; en segundo lugar, la vinculación de estos medios de transmisión más actuales y mejor acogidos por los jóvenes con la lectura; y finalmente, que los alumnos aumenten su conocimiento general sobre el centro de interés escogido, mediante la inclusión de diferentes medios de transmisión que no se reduzcan a los libros, sino que también incluyan formatos más actuales y llamativos.

## **2. CUESTIONES PREVIAS**

### **2.1. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN LITERARIA**

Desde hace años, investigadores y profesores han llegado al consenso (más o menos amplio), de que el proceso de lectura constituye el núcleo inamovible de la formación literaria. Es decir, el acto de leer es el equivalente a poner en práctica y uso la enseñanza de la lengua. De esta forma, el interés por la enseñanza de la literatura se ha intensificado en los últimos años, debido al convencimiento de la necesidad de un cambio en la forma de aproximarse a la educación literaria (como muestra, véanse Jover y Linares, 2022; Zafra, 2022).

El origen del término de “educación literaria”, está estrechamente relacionado con la competencia literaria, la cual es definida por Aguiar e Silva como un saber que permite producir y comprender textos. Por lo tanto, este autor vincula la lectura y la escritura, estableciendo que ambos elementos son clave en la adquisición de la competencia literaria. En consecuencia, encontramos ciertos factores que resultan fundamentales en este proceso, como son «la adquisición de hábitos de lectura, así como la capacidad de disfrute de diversos aspectos de tipo estético, cognoscitivo, lingüístico y cultural, sin olvidar que la literatura influye considerablemente en la educación en valores» (Aguiar e Silva, 1980: 56).

De esta forma, se puede deducir que la expresión “educación literaria” implica que la finalidad de la enseñanza de la literatura es formar lectores competentes. En este sentido, Mendoza declara que el estudio de la literatura no debe limitarse al aprendizaje repetitivo y memorístico de una sucesión de corrientes, fechas, autores, influencias y obras. Estos elementos son percibidos por el alumnado como «abstracciones poco evidentes y escasamente accesibles, en tanto en cuanto las perciben como contenidos que le son poco significativos y de difícil comprensión» (Mendoza, 2004).

Ante esto, diversos autores enfocaron sus planteamientos hacia la construcción de un lector literario que girase en torno a la búsqueda y el logro del fin último de la literatura: el disfrute lector. Con esto, pretendían sustituir la idea de “enseñar literatura” por otra más amplia, centrada en la necesidad de “enseñar a apreciar la literatura”, con la finalidad de recuperar y fomentar el sentido de disfrutar y valorar la obra literaria:

Hace tiempo que diversos autores (González Nieto, 1992; García Ribera, 1996; Bordons, 1994; Colomer, 1998; Díaz-Plaja, 2002; Mendoza, 1994, 2002) nos planteamos la necesidad de sistematizar un enfoque y que verdaderamente apunte hacia la formación del lector literario, que ofrezca una finalidad acorde con el planteamiento cognitivo del aprendizaje y con la finalidad propia de la literatura, que de modo más matizado se centre en la «formación para apreciar la literatura» a partir de la participación del aprendiz/lector. En suma, se plantea un tipo de propuesta que anteponga la evidencia de que la literatura se puede leer, valorar, apreciar..., a la idea de que es un contenido de «enseñanza». Se trata de perfilar una orientación que muestre la pertinencia de la educación literaria, haciendo explícitos los valores de la obra literaria ante la vista del aprendiz, a través de sus actividades de recepción y formándole para que sepa establecer su lectura personal, o sea su interpretación y valoración de las obras literarias. Para ello hay que revisar, en muchos casos, la concepción de la materia y de la funcionalidad de la materia que tiene el docente, porque de ello depende, consecuentemente, la renovación metodológica que posibilite la formación lecto-literaria. (Mendoza, 2004).

No obstante, pese a que la apuesta de estos autores y docentes por la educación literaria lleva tiempo siendo requerida, Zayas declaraba que «todavía se continúa enseñando literatura como la mera transmisión de conocimientos sobre un conjunto de autores y obras considerados como un patrimonio nacional» (2011: 3). Por lo tanto, pese a la evolución del sistema educativo, y de la actitud adoptada por los docentes, autores y teóricos a principios de siglo, el sistema educativo se resistió a actualizar su modelo didáctico.

Sin embargo, como veremos a continuación, con la promulgación de la LOMLOE, la ley educativa y, en consecuencia, el currículo autonómico aragonés, parecen haberse actualizado por fin, adaptándose a estas nuevas (y no tan nuevas) metodologías, que apuestan por un modelo más activo y participativo, que fomenta el aprendizaje significativo y deja de lado el modelo tradicional y memorístico que se ha estado promulgando hasta la fecha. Por lo tanto, tras esta presentación del origen y concepto de “Educación literaria”, se procede a desarrollar brevemente las actuaciones establecidas por la nueva ley educativa en lo referente a este aspecto.



## **2.2. LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL CURRÍCULO ARAGONÉS**

En primer lugar, es necesario aclarar que, en materia legislativa, se va a tomar como referencia la ley que actualmente rige el sistema educativo en España: la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Así como la Legislación autonómica, el currículo autonómico de la Comunidad Autónoma de Aragón: Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto (BOA 11/8/2022, ESO), por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

En la actualidad, contamos con un currículum abierto y flexible, lo que permite al docente adaptar los contenidos y criterios a las necesidades del alumnado, atendiendo a su contexto social y educativo, con la finalidad de ajustarse a la diversidad que ofrece el contexto del aula. Por lo tanto, los docentes cuentan con una gran autonomía pedagógica, que posibilita que el profesorado pueda decidir qué enseñar, cómo enseñarlo y que instrumentos y criterios van a emplear en sus evaluaciones.

Esta libertad, flexibilidad y autonomía docente son las que van a marcar una diferencia en el fomento de la lectura, al permitir al profesorado seleccionar las obras, formatos, autores y épocas que consideren apropiadas para su alumnado concreto, facilitando de esta forma la flexibilización y adaptabilidad de las lecturas seleccionadas al perfil lector de cada alumno. Sin embargo, para ello es necesario que el docente domine el marco teórico de la educación, conociendo la legislación vigente y el contexto educativo y adecuándose a él. Además, el docente deberá ser capaz de concretar qué contenidos impartir a sus alumnos y planificar el consiguiente proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con este propósito es preciso conocer cuáles son los aspectos propuestos por la legislación educativa en cuanto a la enseñanza de la literatura se refiere. Sobre la “Educación Literaria”, el currículo autonómico dice que «el tercer bloque, “Educación literaria”, recoge los saberes y experiencias necesarios para consolidar el hábito lector, conformar la propia identidad lectora, desarrollar habilidades de interpretación de textos literarios y conocer algunas obras relevantes de la literatura española y universal, estimulando a la vez la escritura creativa con intención literaria.» (LOMLOE, ORDEN ECD/1172/2022: 28.325)

Por lo tanto, encontramos que, a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria, el fomento del hábito lector, la lectura y comprensión de textos literarios, y la presentación al alumnado de un corpus de obras relevantes y diversas, van a ser un conjunto de habilidades esenciales, que conforman un bloque fundamental de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Por otra parte, en lo referente al fomento de la lectura y la aproximación a la literatura, este bloque promueve los ideales de los autores y docentes comentados en el apartado anterior, impulsando la impartición de una literatura centrada en la presentación al alumnado de un itinerario lector que, en vez de girar en torno a una lista de nombres, autores y obras, se fundamente en la aproximación al panorama literario, tanto antiguo como actual. De esta forma, se busca que la impartición del canon literario no se base en la simple memorización de datos, sino que aporte al alumnado la adquisición gradual de ciertas competencias:

La literatura, que no debe ser entendida como una sucesión de nombres y obras, sino como el reflejo de la vida, de la sociedad y de la historia, se debe presentar mediante la lectura y el acercamiento de los textos que han creado y crean el panorama literario. Estas obras, desde las más antiguas hasta las más actuales, deben formar parte del entramado de lecturas que pongamos a disposición del alumnado. Para ello, se crearán itinerarios literarios que creen lazos entre los diferentes géneros y subgéneros literarios (novela, poesía, teatro, cuento, microrrelato, novela gráfica...) desde la Edad Media hasta hoy. Es muy importante que la planificación de los itinerarios se haga de manera consensuada y teniendo en cuenta a toda la etapa para asegurar la progresión y la complementariedad necesarias que permitan la adquisición gradual de las competencias interpretativas. (LOMLOE, ORDEN ECD/1172/2022: 28.339).

Por otra parte, el currículo autonómico plantea diversas competencias específicas, relacionadas con la interacción oral y escrita adecuada a los distintos ámbitos y contextos y en función de diferentes propósitos comunicativos, así como con el fomento del reconocimiento de la realidad plurilingüe de Aragón y de la del resto de España. Dentro de estas competencias específicas, encontramos tres que refieren directamente al desarrollo de la competencia lecto-literaria, es decir, a la adquisición de ciertas habilidades relacionadas con el hábito lector, el disfrute por la lectura, la comprensión e interpretación de textos escritos... Estas competencias específicas son las siguientes:

CE.LCL.4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento. (LOMLOE, ORDEN ECD/1172/2022: 28.329)

CE.LCL.7. Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura. [...]

CE.LCL.8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria. (LOMLOE, ORDEN ECD/1172/2022: 28331)

Como se puede observar, a lo largo de estas competencias específicas, se hace especial hincapié en el fomento de un hábito lector, que permita que los alumnos desarrollen una futura lectura autónoma, encontrando en la lectura una fuente de placer y configurando un itinerario lector propio que gire en torno a sus gustos y preferencias, además de evolucionar en cuanto a diversidad, complejidad y calidad. De esta forma, podemos concretar que uno de los objetivos principales de la Ley educativa actual es generar lectores competentes, que desarrollen un gusto por la lectura y la literatura, anteponiendo esto a la memorización de autores, obras y fechas que había prevalecido hasta el momento.

Por otro lado, es necesario destacar una última competencia específica, que refiere al desarrollo de las estrategias de comprensión oral. Esta competencia es destacable debido a que atiende a los nuevos ámbitos y posibilidades que han generado las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por lo tanto, la ley hace eco de la necesidad de que la escuela incorpore diversas prácticas discursivas propias de diferentes ámbitos, que sean significativas para el alumnado y aborden temas de relevancia social: «CE.LCL.2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y

valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, para formarse opinión y para ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.»

En definitiva, la LOMLOE, con respecto a la ley educativa anterior (LOMCE), muestra un gran cambio en cuanto al enfoque y tratamiento de la educación literaria. Podemos comprobar como, a través del establecimiento de unas Competencias específicas, que se adaptan a cada asignatura, y de unos Saberes básicos, entre los que se incluye la comentada Educación Literaria, la nueva ley busca promover el desarrollo de alumnos competentes, priorizando la adquisición de ciertas habilidades y competencias reales, frente a la simple memorización y repetición de datos.

Además, el marco curricular de la nueva ley ampara las metodologías activas que han estado ganando popularidad entre los docentes, buscando promover un aprendizaje significativo, que sea capaz de adaptarse a las necesidades de su alumnado y base los conocimientos impartidos en experiencias cercanas a la vida cotidiana del estudiante, confortándolas a su vez con prácticas educativas realmente eficaces.

En conclusión, la nueva ley educativa genera un marco legal sobre el que la educación literaria puede desarrollar un tratamiento didáctico flexible, dotando a los docentes de autonomía pedagógica y fomentando el uso de estrategias metodológicas activas y actuales, que fomenten el desarrollo de alumnos competentes, que basen su aprendizaje en conocimientos significativos para su vida cotidiana. Además, el currículo aragonés permite a los docentes flexibilizar y adaptar los contenidos, metodologías y criterios de sus lecciones a las necesidades de su alumnado, dejando de lado el modelo rígido, memorístico y tradicional que había prevalecido en leyes educativas anteriores.

### **2.3. EL CANON LITERARIO**

El autor que acuñó por primera vez el término de “canon” al estudio de la literatura fue Harold Bloom, quien en los años 90 publicó *El canon occidental*, obra en la que, además de emplear este término, marcó un antes y un después en el modo de leer configurado hasta el momento y en el porqué de su lectura. El término “canon” fue a su vez definido como «la voluntad de seleccionar en un corpus limitado a los mejores escritores y de relegar a los autores incompetentes» (Tejerina, 2005: 17) y responde, como establece Bloom, «a un criterio restrictivo, un repertorio limitado y abarcable» (1995: 25).

Este concepto ha suscitado numerosas controversias, sobre todo en torno al establecimiento de los criterios para su elaboración. En muchos casos, los autores se han decantado por afirmar que el único criterio debería ser la excelencia estética de la obra, sin embargo, este no deja de ser una consideración ambigua y de claro componente subjetivo. De ahí que se hayan propuesto muchos otros criterios, como bien es destacado por Gómez Redondo, quien, en este sentido, establece lo siguiente: «El canon es un elenco o relación de obras, que, en virtud de determinados criterios, se consideran esenciales, en cuanto a portadoras de unos valores estéticos y/o morales que merecen ser preservados y transmitidos de una generación a otras» (Lluch y Acosta, 2012: 38).

Además, a estos criterios estéticos y morales se suman otros como la permanencia temporal de la obra, como declara Cerrillo, «todo canon debería estar formado por obras y autores que, con dimensión y carácter históricos, se consideran modelos por su calidad literaria y por su capacidad de supervivencia y transcendencia al tiempo en que vivieron, siendo considerados por todos textos clásicos» (2013: 21). En este sentido, Pozuelo Yvancos destaca, en relación con el efecto del canon en la Historia de la Literatura, que «se debería hablar de cánones y no de canon, pues la selección de las obras responde al contexto histórico y a razones ideológicas o pedagógicas indiscutiblemente cambiantes a lo largo de la historia» (1993: 3).

Por otro lado, es necesario destacar que el canon literario, a pesar de estar basado en la autoridad de patrones clásicos o sólidamente consolidados por la tradición, no es un canon estático (Lluch, 2012). Como establece Jorge Luis Borges: «Clásico es aquel libro que una nación o un grupo de naciones o el largo tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término. Previsiblemente, esas decisiones varían» (1992: 367).

Sin embargo, pese a los diferentes criterios y características planteados por los diferentes autores e investigadores, el asunto da un giro completamente distinto a la hora de planificar y construir un canon literario escolar, un repertorio limitado y accesible de aquellas obras que todos los jóvenes deberían conocer y disfrutar. En este sentido, Tejerina afirma que:

Lo que la escuela debe seleccionar, incluso el hecho mismo de si debe seleccionar un corpus cerrado de obras, si lo que persigue es promover la lectura, es un tema de compleja discusión

entre los docentes. Este problema además también está vinculado a la forma en que se enseña literatura, ya sea su base principalmente historicista, humanista o estética, entre otras posibles tendencias, y a su impronta moralista, pedagógica, psicológica, comunicativa, etc (2005: 36).

En este ámbito, podemos observar como, de nuevo, se genera una gran controversia entre los diferentes autores. Por un lado, encontramos aquellos, como Cerrillo, que defienden abiertamente la prevalencia inamovible de los clásicos, afirmando que «cualquier canon literario que se precie debe incluir obras de Literatura Infantil y Juvenil, y cualquier canon de lecturas escolares debe ofrecer clásicos, porque todos los miembros de una colectividad deben sentir que el mundo que transmiten esas obras es también propiedad de quienes la componen» (2007: 66).

Por otra parte, encontramos autores que, como Víctor Moreno, «rechazan la crítica de los adultos como supuesta lectura privilegiada de los libros infantiles y propone «que hablen los niños y que sean ellos quienes de forma autónoma realicen reseñas libres de lo que escriben los adultos para ellos» (2003: 34). En esta línea se ubican a su vez autores como, González Vázquez, quien sostiene que el canon escolar tradicional trabaja «en la destrucción del lector, la anulación de su papel creador y liberador y la castración o condicionamiento de su peculiar recorrido literario, de elaboración de su canon libre y personal» (2012: 18). De esta forma, observamos como diversos autores defienden la necesidad de ceder el protagonismo al alumno en la elección de las lecturas.

En este sentido, Guadalupe Jover reivindica una renovación del corpus de textos, y destaca la necesidad de crear «un nuevo canon literario para la escuela: un canon cosmopolita, escolar (esto es, pensado para el lector real de las aulas de secundaria) y mixto (que combine, en proporciones variables, literatura clásica y literatura juvenil actual)» (2009: 11). Es en esta línea en la que se inscribe su posterior propuesta de las constelaciones literarias, fundamentadas en presentar al lector un itinerario flexible, mixto y que gire en torno a los gustos de los estudiantes.

Toda esta problemática sobre la selección escolar de lecturas que configuren el canon se suma además a la difícil situación del profesorado, que se ve en la obligación de posicionarse entre las necesidades de las editoriales y la crítica literaria; y las del currículum y las instituciones educativas (Bombini, 2004). «Esta selección de textos se mantiene en continua tensión entre la visión del docente sobre lo que es el canon y su necesidad de

mantenerlo o cambiarlo a partir de sus creencias educativas o ficcionales» (Martínez Urbano, 2021: 63).

Por otro lado, en lo referente a los criterios de selección a tener en consideración a la hora de configurar un canon de lecturas para la Educación Secundaria, la clasificación establecida por Teresa Colomer resulta especialmente esclarecedora:

En definitiva, los sucesivos debates e interrogantes sobre qué es un buen libro los agrupa y dilucida Teresa Colomer en cuatro grandes aspectos: la calidad literaria, los valores educativos, la opinión y el gusto de los niños y jóvenes y el itinerario de aprendizaje literario. Y concluye en destacar la importancia de la tarea crítica, la validez y necesidad de la labor de selección para seguir diciendo qué palabras y qué historias pueden ejercer mejor la insustituible misión de la literatura y cuál es el camino adecuado para ofrecérselas a la infancia. (Tejerina, 2005: 3).

Teniendo en cuenta lo anterior, Guadalupe Jover (2007) plantea la necesidad de establecer la selección de obras que conformen el canon a partir del tipo de lector al que va destinado. Por lo tanto, para alcanzar el objetivo de desarrollar la competencia literaria de los jóvenes, es necesario ampliar el canon literario escolar, de forma que recoja y se adapte al mayor número de gustos lectores posibles. Para ello, tal y como plantea el currículo autonómico, es necesario que saltemos más allá de los cánones nacionales y apostemos por «una literatura sin fronteras, ya que esta es el mejor prelude para conseguir un mundo sin fronteras» (Luperini, 2006: 39).

De esta forma, la formación y consolidación del hábito lector y el desarrollo de la competencia literaria plantean uno de los retos más importantes de la educación literaria en el marco del sistema educativo: el de la selección de textos literarios adecuados para estos fines (Margallo, 2012). Sin embargo, pese a la renovación que se ha realizado en la nueva ley educativa, nos encontramos con que la literatura sigue sin contar con un espacio lectivo propio en las aulas de secundaria. Además, en lo referente a la selección de un corpus, «las orientaciones metodológicas oficiales se limitan a señalar la pertinencia del uso de distintos tipos de texto y la posibilidad de combinar lectura de fragmentos representativos y lectura de obras completas, pero no especifican corpus, ni criterios de selección, salvo el de tener en cuenta los gustos del alumnado.» (López Rodríguez, 2023, 165)

La interdependencia entre canon y competencia literaria es obvia: «según las obras que se lean, la competencia literaria —y, por consiguiente, la competencia lectora— será más

o menos amplia y más o menos sólida», de modo que esta experiencia lectora motivará progresivamente un canon personal de lectura de ocio diferente al canon académico (Núñez Delgado, 2012: 52), pero siempre con la idea clara de que no existe un canon (De Vega, 2013; Harris, 1998; Lluch, 2010), ni siquiera para la consideración de los clásicos (Cerrillo, 2013, 2015, 2016; Jover, 2007, 2018; Mendoza, 2008), y que el canon literario escolar es la fuente más sólida del canon literario personal, pero no la única (González Vázquez, 2012).

Por todo esto, el sistema educativo actual requiere de la creación de un canon mixto que atienda a una doble función: por un lado, al desarrollo de la competencia lectora y literaria del alumnado, y por otro, a su formación personal. De esta forma, este proyecto se suma a la línea de propuestas originadas por Jover, Vázquez, Lluch, Colomer... y plantea una propuesta que gira en torno al establecimiento de un itinerario lector que atienda a tres factores fundamentales: la flexibilidad y adaptabilidad del canon a las necesidades del alumnado, el fomento del hábito lector y del gusto por la lectura y la transmedialidad y universalidad de la sociedad actual. Estos objetivos se plantean, a su vez, sin dejar de lado los criterios estéticos y morales iniciales, y manteniendo la finalidad de desarrollar la competencia lectora y literaria del alumnado.

#### **2.4. EL LECTOR ADOLESCENTE DE HOY**

Una de las frases más repetidas en boca de padres, profesores y demás es la crítica hacia la disminución o ausencia de lectores entre los adolescentes y jóvenes. Hace diez años, frases como «Los jóvenes no leen», «Leer no está de moda» (Cerrillo y Senís, 2005) o «Harto conocida es la pérdida del gusto por la lectura cuando los niños llegan a la edad de la adolescencia» (Fernández y Llorens, 2005: 56), eran comúnmente escuchadas y contaban con numerosos estudios e investigaciones que las respaldaban.

Sin embargo, en la actualidad, los estudios muestran cifras mucho más esperanzadoras. El más destacable fue «El Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2022», elaborado por la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), con el patrocinio de CEDRO y en colaboración con el Ministerio de Cultura y Deporte. Este estudio establece que el porcentaje de lectores ha ido en considerable aumento a partir del importante incremento que se produjo en los índices de lectura durante la pandemia, y que este porcentaje, no solo se ha mantenido, sino que ha continuado su crecimiento hasta 2022.



Este Barómetro señala que:

El porcentaje de la población española que leyó algún libro durante el pasado año, ya sea por ocio o por trabajo, alcanzó el 68,4%. Si nos referimos solo a aquellos que leyeron por ocio en su tiempo libre, el porcentaje se situó en el 64,8%, una cifra ligeramente superior a la del año pasado, cifra que se incrementa hasta el 66,2 si añadimos a aquellas personas que sólo leyeron cómics en su tiempo libre. (Ministerio de Cultura y Deporte, 2023)

Por lo tanto, encontramos que las cifras destacan un considerable aumento de la población lectora, haciendo especial hincapié en aquellos que incluyen la lectura como un pasatiempo de ocio y tiempo libre. Además, el Barómetro ha realizado una evolución de los índices de lectura en España durante los últimos diez años, destacando que, desde 2012, la lectura en tiempo libre ha aumentado de un 57,9% a un 64,8%. A su vez, es destacable comentar que los lectores frecuentes (aquellos que leen al menos una vez a la semana), ha crecido en los últimos diez años 5,3 puntos porcentuales.

Sin embargo, pese a estas prometedoras cifras, el informe refleja que, aunque en descenso, aún persiste una considerable fracción de españoles que no lee nunca o casi nunca (35,2%):

Poco a poco las cifras de lectura globales en España se van acercando a las medias europeas. Es una realidad que hay tramos de edad y zonas geográficas en las que estas son plenamente equiparables con los países de nuestro entorno. No obstante, mantenemos un tercio de la población que no tiene la lectura entre sus actividades. Es tarea de todos trabajar para reducir esas cifras, al mismo tiempo que mejoramos también los porcentajes de lectores frecuentes con cifras notablemente superiores al 50 por ciento. (Daniel Fernández, presidente de la Federación de Gremios de Editores de España).

Por otra parte, los datos del Barómetro reflejan otros aspectos relevantes sobre el hábito lector en España, en relación con la edad y sexo de sus lectores. Según este estudio, pese a que el porcentaje de lectores, tanto hombres como mujeres, ha aumentado notablemente en los últimos diez años (5,8 y 5,5 puntos porcentuales respectivamente), las cifras relativas a las mujeres son considerablemente más elevadas que las de los hombres. De hecho, la diferencia entre ambos sexos escala hasta prácticamente 10 puntos de diferencia, en todos los tramos de edad.

En lo relativo al rango de edad (datos que nos son de mucha relevancia en este proyecto), es curioso destacar que: «son los menores de entre 10 y 14 años y los adolescentes entre 15 y 18 años, los que más leen: un 85,6% y un 79,2%, respectivamente. En el caso de los adolescentes, este dato adquiere especial relevancia, ya que supone un aumento del 11,8% en los últimos 10 años.» (Román, 2023)

Además, los datos señalan que la lectura en soporte digital alcanza a un 29,5% de la población de 14 años o más, siendo la lectura en teléfono móvil la de tendencia más creciente, pasando en 2021 de un 7,3% a un 8,3% en 2022. En cuanto a las razones por las que los españoles no leen, las más comunes son: La falta de tiempo libre (44%), la predisposición a emplear el tiempo libre en otros pasatiempos que no son la lectura (30,6%) y la falta de interés (29,3%), siendo este el porcentaje más bajo.

Por lo tanto, ante estas positivas cifras, podemos concluir que las nuevas generaciones se ven cada vez más influenciadas por la lectura, y que, además, son cada vez más frecuentes aquellos que generan de ella un hábito constante y frecuente, al que dedican su tiempo de ocio.

## **2.5. TEXTUALIDADES MÚLTIPLES Y NUEVOS LECTORES.**

Hasta el momento, se han dedicado los puntos anteriores a la realización de un planteamiento inicial sobre el concepto de “canon literario” y un análisis en torno al lector adolescente actual, desde una perspectiva tradicionalista. Es decir, se ha buscado realizar un estado de la cuestión desde una concepción historicista, recabando los principales datos y líneas de investigación de los últimos años.

Sin embargo, considero necesario dedicar un apartado a la deconstrucción de esos modelos desde una perspectiva más actual, en la que las nuevas tecnologías y medios de comunicación han generado el desarrollo de nuevas textualidades, que han de ser tenidas en consideración a la hora de establecer un cánon literario o analizar las características de los lectores actuales. Ya solo la creciente presencia e importancia de los nuevos soportes de lectura digital en la sociedad nos confirman la importancia para la educación de los nuevos escenarios digitales de aprendizaje (Barroso y Cabero, 2013).

Actualmente, la literatura es solo un elemento ficcional más dentro del amplio corpus de textualidades que se pueden encontrar en la sociedad actual. «El cine, las series de televisión, las redes sociales, la imagen, los tebeos o los videojuegos, se entrecruzan en una amalgama narrativa que en muchos casos mezcla los recursos narrativos buscando una hibridación que corresponde a la formación y a los gustos de los lectores, espectadores y jugadores» (Martínez Urbano, 2021: 56).

Por lo tanto, nos encontramos en una época en la que numerosos elementos convergen en un mismo espacio, sin que, en muchos casos, exista una mediación cultural entre el emisor y el receptor. «En ese sentido, la necesidad de un nuevo concepto de lectura o la inclusión de lenguajes no literarios en el aula resulta imprescindible si tenemos como objetivo la formación de ciudadanos que puedan participar de forma activa y crítica en la sociedad actual» (Martínez Urbano, 2021: 56).

Ahora bien, a la hora de establecer un canon literario, especialmente en el ámbito escolar, la tendencia a incluir la lectura de los clásicos como un elemento inamovible es innegable. En muchas ocasiones, se considera que la convivencia de estas obras con los nuevos soportes digitales es incompatible, sin embargo, «la lectura digital, transmedia o videolúdica no implica la desaparición de la lectura tradicional ni las ficciones vinculadas a ellas, son simplemente muestras del vínculo que existe entre la tecnología y los nuevos modos de ficción» (Martínez Urbano, 2021: 58).

No obstante, considero que sería necesario reconsiderar la posición de estos clásicos en el canon cultural, sus límites y la necesidad de los mismos en la actualidad. El canon es definido como una «lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas» (Sullà, 1998: 34). Además, Sullà añade que los diferentes cánones se han creado con el objetivo de «proveer de modelos, ideas e inspiración; transmitir una herencia intelectual; crear marcos de referencia comunes; intercambiar favores; legitimar la teoría; ofrecer una perspectiva histórica y pluralizar (no limitándose solamente a una tradición)» (1998: 22).

A esto hay que sumarle, a su vez, el concepto de “canon oculto”, vinculado al ámbito académico, que Cerrillo define como «recomendaciones lectoras compartidas por muchos profesores del mismo nivel educativo o, incluso, prescripciones lectoras coincidentes entre dos o más centros» (2013: 28). De esta forma, los cánones se presentan como una selección concreta de obras que, por ciertos valores, son situadas por encima del resto. «Es una

categorización cuantitativa basada en elementos concretos que parten de un grupo o estrato social y cultural concreto» (Martínez Urbano, 2021: 62).

Por lo tanto, ante esta concepción, es clara la necesidad de replantearse el canon preestablecido desde una perspectiva intercultural más amplia y compleja en las aulas (Ibarra y Ballester, 2018; Ibarra y Ballester, 2019). Esto es debido a que, al ampliar el concepto de lo que consideramos literatura o ficción, ampliamos a su vez los márgenes del concepto leer y, por tanto, del canon (Servén, 2008).

De esta forma, nos encontramos con sagas como Harry Potter, Star Wars o incluso Matrix, que se han creado o expandido a través de mundos transmedia que construyen una identidad muy distinta a las de los clásicos de la literatura (Martos, 2009). El mantenimiento de un mismo universo a través de distintos medios requiere, no solo de la correcta adaptación de sus cimientos más básicos, sino también de un desarrollo profundo de los elementos concretos que las integran. El diseño artístico, el carácter o incluso los diálogos y las voces deben formar una línea identificable en los diferentes idiomas en que estos textos se presentan (Fernández, 2014). Así, nos encontramos ante un nuevo tipo de lector, espectador o jugador, un consumidor de estos mundos que, como afirma Martínez Urbano, «acceden al conocimiento contextual desde diferentes soportes y ficciones y lo hacen sin realizar una jerarquización de lo que están consumiendo» (2021: 63).

Por lo tanto, el avance de estos nuevos soportes y tecnologías no son elementos que puedan ser ignorados a la hora de establecer un cánón literario en la actualidad, pues son medios que han generado nuevas textualidades múltiples. Sin embargo, «la lectura digital, transmedia o videolúdica no implica una desaparición de la lectura tradicional ni las ficciones vinculadas a ella son simplemente muestras del vínculo entre tecnología, nuevos modos de ficción y nuevos lectores» (Martínez Urbano, 2021: 64).

El surgimiento de este lector, espectador o jugador, es uno de los rasgos que definen a la cultura narrativa del siglo XXI. Ya no queremos conocer la forma en la que acaba una historia, su resolución desde el punto de vista de la narrativa tradicional, lo que buscamos es conocer y ampliar los límites que tiene el mundo el que se mueven los personajes que conocemos (Garin y Pérez Latorre, 2009). Por este motivo, es necesario ampliar el canon en pos de una realidad más amplia, que incluya las nuevas narrativas y textualidades a través de los soportes y los medios.

Tradicionalmente, se ha vinculado el acto de leer con el formato novelístico, es decir, con la imagen de una obra de cientos de páginas, siendo raro que nuestra mente se dirija a un periódico, revista, comic... Sin embargo, esta relación entre lectura y texto narrativo deriva de nuestra concepción social sobre el acto de leer, y no de la definición del término en sí mismo. En palabras de Solé (1992: 3): «Leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer, necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas».

Por lo tanto, podemos concluir que un lector no es aquel que únicamente lee libros, sino que su concepto abarca muchos otros ámbitos y formatos. En la época actual, dominada por los avances tecnológicos, hay que tener presente que internet, los dispositivos, los videojuegos y los medios tecnológicos cada vez más avanzados son los protagonistas y las principales fuentes de información de los usuarios. En consecuencia, nos encontramos ante numerosos y diversos espacios en los que leer: foros, portales de noticias, zonas de expertos, páginas web... Por tanto, el surgimiento de estos nuevos formatos han generado la necesidad de reconsiderar los límites del concepto de “lectura”, ya que ahora puede englobar aspectos que hace unos años eran inconcebibles.

Ante esto, no resulta descabellado considerar que estos nuevos soportes, como pueden ser los videojuegos, no disuaden a sus usuarios de la lectura, sino que se relacionan con ella, puesto que, en muchos casos, dependen de ella para su desarrollo. De hecho, «no es posible imaginar un RPG, una aventura gráfica o una visual novel sin texto escrito y es indudable que quienes emplean estos soportes están leyendo continuamente» (Serna-Rodrigo y Rovira-Collado, 2016). Por lo tanto, no debemos considerar estos dos conceptos como opuestos indiscutibles, sino como dos soportes que conectan en muchos aspectos.

En este sentido, ante la aparición de estos nuevos tipos de lectura, no resulta extraño el surgimiento de nuevos perfiles lectores, cuyo método de afrontar la lectura difiere del estilo tradicional, pues no se limita a la lectura ordenada y secuenciada de libros, sino que se expande a través de numerosos y diversos medios y soportes. A este respecto, considero necesario aludir al concepto de hipertexto:

Estos modos de leer textos digitales, hipertextos, son distintos a los que se hacen de los textos impresos. Un hipertexto es un flujo de textos en soporte electrónico y su particularidad es que presenta vínculos de unos textos con otros textos, sin límite de continuidad, ya que los enlaces pueden llevar a cualquier tipo de información textual, desde una narración, pasando por la página web de un periódico, hasta una enciclopedia común o cibernética. El hipertexto ofrece varios itinerarios de lectura y se lee lo que se elige leer, y esa es la esencia de su carácter. El lector del hipertexto, además de saber técnicas básicas de uso de ordenadores, ha de acostumbrarse a la sensación de no controlar la extensión de la información, de no saber, como lo puede saber de una en papel, cuándo se acabará y qué hay detrás de cada página. Son opciones de lectura abiertas a otras y otras opciones, pero que son difíciles, por no decir insostenibles, de aplicar a un libro extenso o un texto extenso y que requiere cierto detenimiento. (Lluch y Barrena, 2007: 3).

Además de esta amplia definición del concepto, es interesante añadir otra acepción del término, concretado como el «conjunto de asociaciones libres generadas por el lector». (Riffaterre, 1983). Esta concepción hace referencia a la competencia lectoliteraria, es decir, a los conocimientos propios del lector, que posee antes de enfrentarse a un determinado texto, y que influyen en su modo de decodificarlo. Esto implica que, cuanto más amplio sea el bagaje lector de la persona, más significados podrá otorgarle a aquello que está leyendo.

Y es que «aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura: como autor y lector utilizan cada tipo de texto, [...] cómo negocian el significado según las convenciones lingüísticas y las formas de pensamiento». (Cassany, 2004). Por lo tanto, hay que tener en consideración estos conocimientos previos y referencias que los lectores recopilan a lo largo del tiempo, los cuales no solo provienen de sus lecturas, sino de muchos y diversos medios: películas, spots publicitarios o, por supuesto, videojuegos.

A pesar de esto, estas nuevas lecturas siguen sin ser consideradas útiles en el desarrollo de la competencia lectoliteraria. Sin embargo, es necesario aceptar que esta competencia no se adquiere únicamente a través de la lectura de textos tradicionales, sino que se trata de una capacidad que se desarrolla a través del aprendizaje y que, según Cerrillo (2007: 23), «es una consecuencia de las implicaciones que para la recepción tienen numerosos aspectos que forman parte del propio hecho literario: la relación con el contexto, que la obra literaria sea oral o escrita» (Serna-Rodrigo y Rovira-Collado, 2016).

### **3. MARCO TEÓRICO**

#### **3.1. LA IMPORTANCIA DEL MEDIADOR**

Pese a que una de las principales labores de los docentes de Lengua Castellana y Literatura es el fomento de la lectura, los investigadores afirman que los profesores no siempre son lectores y, en la mayoría de casos, no están formados para promover la lectura entre su alumnado. Por lo tanto, es normal que se cuestione el cómo un docente que no ve la necesidad de adquirir la competencia literaria, va a ser capaz de enseñar a apreciar el valor de la literatura.

La lectura es un arte, que más que enseñarse, se transmite (Petit, 2009). El texto literario no está acabado en sí mismo hasta que el lector no lo convierte en un objeto con significado (Barthes, 1973), por tanto, el docente no puede consolidarse como un instructor, sino como un guía que dirige a su alumnado hacia el descubrimiento de ese significado. De esta forma, podemos establecer que la actividad docente está centrada en dos aspectos: «en primer lugar, en la mediación entre la obra literaria y el lector; y en segundo lugar, en formar a los estudiantes como lectores, por encima de transmitir contenidos y aprendizajes historicistas y/o teóricos» (Mendoza, 2011: 53).

En este sentido, encontramos a muchos autores que, como Cerrillo (2002, 2010), defienden la necesidad de formar a los docentes como mediadores profesionales. La labor del mediador es la de ejercer como puente entre libros y lectores, fomentando el hábito lector y la lectura por placer. No obstante, los mediadores del ámbito escolar (bibliotecarios, maestros y filólogos), carecen de los conocimientos necesarios para guiar el proceso lector, o incluso para seleccionar las obras que lo conformen, de sus alumnos.

De esta forma, un mediador cualificado deberá haber desarrollado una competencia literaria propia, además de poseer un profundo conocimiento de la narrativa infantil y juvenil contemporánea, así como de la narrativa audiovisual más reciente (Jover, 2007), permitiéndole así orientar el desarrollo de la educación literaria de sus alumnos. A este respecto, Cerillo (2010) establece tres principales criterios metodológicos que el docente debería tener presentes: ser conocedor del contexto social y cultural en que trabaja; aplicar procedimientos que formen parte de un programa general; y estar convencido de sus recomendaciones tras haberlas leído y trabajado.

Además, el autor nos advierte de las dificultades a las que el profesor-mediador se enfrenta al intentar generar nuevos lectores en el ámbito escolar:

desde el aprendizaje de los mecanismos lecto-escritores como una actividad mecánica, sin la necesaria atención a los aspectos comprensivos, hasta la excesiva "instrumentalización" escolar de la lectura, pasando por [...] la consideración social de la lectura como una actividad seria y "aburrida", o por la falta de ambiente de lectura en el entorno extraescolar del niño (Cerrillo, 2009: 3)

Puede ser debido a estas dificultades que Mendoza afirma que «la literatura en el contexto curricular ha sido utilizada para presentar conocimientos críticos y enciclopédicos, olvidándose de que los textos literarios están para disfrutar de su lectura» (2001: 242). Con la intención de modificar esta situación, Mendoza establece que:

Las funciones del profesor de literatura se organizan entre su rol de mediador de saberes sobre las producciones literarias (función de intérprete y crítico de textos) y su función de mediador en la exposición de metodologías de análisis (función docente), siendo al mismo tiempo formador y animador de lectores (2002: 120).

Por otra parte, además de cumplir estos criterios en cuanto a formación y conocimientos, el mediador debe ser un lector habitual, comprometido y entusiasta, pues, como dice Salvador Gutiérrez Ordoñez, «solo consigue apasionar con una disciplina la persona que la conozca y domine» (2008: 54). En definitiva, el docente debe presentarse como un modelo de lector, alguien que haya leído los libros que recomienda y que esté abierto a comentar y discutir sobre autores, títulos y géneros con sus alumnos. (Berdejo González, 2015)

La figura del mediador es imprescindible, especialmente durante la infancia y adolescencia, etapas en las que las capacidades de comprensión lectora y recepción literaria de los lectores presentan diversidad en cuanto a nivel, requiriendo de un puente o enlace entre los libros y sus gustos, con la finalidad de facilitar la vinculación entre ambos. De esta forma, el mediador se presenta como un hilo conductor, que no impone las lecturas, sino que las ofrece en base a su propia experiencia literaria, permitiendo de esta forma que «la decisión final en la elección de un libro la tenga siempre el lector» (Cerrillo, 2009: 3).



En este sentido, la tarea fundamental del mediador gira en torno a la formación del lector literario, a través de la facilitación de «los recursos formativos para que los lectores principiantes sean capaces de reconstruir el significado del texto, al mismo tiempo que logran controlar y dirigir su lectura según sus objetivos e intereses» (Mendoza, 2007: 111). En consecuencia, la función del docente de Lengua Castellana y Literatura «no debería reducirse a la imposición de lecturas homogéneas en todos sus grupos, en tanto en cuanto difícilmente así conseguirá una aceptación unánime» (Molina, 2006: 104).

La diversidad de opciones será la que fomente la curiosidad del estudiante, conectando con sus propias aficiones y despertando su interés por mundos e historias ajenas a la suya. Todo ello es indispensable porque: «saber qué perfiles tiene el imaginario de nuestros estudiantes y con qué estructuras narrativas están familiarizados nos ayudará a anticipar qué obstáculos pueden encontrarse en la lectura en el aula y se podrá acertar con los términos exactos de la intervención educativa» (Colomer, 2002: 45).

En base a estas ideas, esta propuesta metodológica sitúa al docente en una posición de mediador. Hasta el momento, el profesor había sido una figura de autoridad en el ámbito de las lecturas, al ser estas de carácter obligatorio e inamovible. Sin embargo, en esta propuesta de un itinerario lector que gira en torno a los gustos e intereses de su alumnado, y cuya finalidad es la de fomentar el hábito de lectura, el docente se visualiza como una figura mediadora, «un agente educativo activo que acompañe al alumno para dar con autores, géneros y formatos a los que, tal vez, no llegaría por sí mismo.» (Berdejo González, 2015: 19).

En este sentido, Mireia Manresa declara que «a los chavales que ya leen bastante hay que abrirles la puerta a otros géneros, mientras que a los que no leen hay que engancharles con lecturas fáciles, con novela gráfica o con álbumes ilustrados.» (La vanguardia, 28/8/14). Es decir, el profesor deberá ser un guía en el viaje de descubrimiento del itinerario lector de cada alumno, de sus gustos, preferencias e intereses. Es responsabilidad del docente, por lo tanto, el «proporcionar un repertorio amplio –en todos los sentidos- de experiencias estéticas desde el que el alumnado pueda configurar su propio canon» (Ballester e Ibarra, 2016: 14).

En conclusión, como bien establece Martínez Urbano:

Como profesores hemos de tener en cuenta que la selección de obras que llevemos al aula han de tener una doble vertiente (Reyzabal y Tenorio, 1992; Lomas y Mata, 2014). Por un lado, han de ser textos que permitan crear un hábito lector, ya sea por interés personal o temático, y por el otro deberemos utilizar textos que amplíen los límites de su competencia literaria. Este doble enfoque nos muestra la importancia que tiene tanto el canon literario como la necesidad de superarlo. Los clásicos de la literatura se caracterizan por ser modelos narrativos que perviven en la tradición literaria, pero muchas veces sus temas o su contexto está totalmente alejado de las experiencias del aula y solo con un desarrollo de la competencia lectora y con unos hábitos de lectura fijados podrán acceder hasta ellos. En ese punto, es imprescindible plantearse la figura del docente como mediador literario y creador de un canon propio que tenga en cuenta las realidades individuales de cada uno y que surja de la propia experiencia ficcional del lector. Solo a través de ese nuevo punto de vista se podrá dar respuesta a las necesidades narrativas y ficcionales de nuestros alumnos. (2021: 65).

### **3.2. LA SOCIALIZACIÓN DE LA LECTURA**

La lectura, pese a ser una actividad individual, posee un significado social y cultural, al «estar muy relacionada con el contexto cultural más cercano a las personas y tiene capacidad para liberar ataduras e imposiciones» (Cerrillo, 2009: 2). Por lo tanto, no podemos estudiar el comportamiento lector sin tener en cuenta el contexto que lo rodea, lo cual implica «introducir en su estudio la dimensión social vinculada a las normas y creencias que marcan las pautas de comportamiento y de conducta en relación con la lectura» (Yubero y Larrañaga, 2010: 9).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que en nuestra sociedad ha existido siempre «un claro predominio del valor instrumental de la lectura sobre su valor intrínseco» (Yubero y Larrañaga, 2010: 16). Es decir, la lectura académica o instrumental (leer con el único objetivo de adquirir y aprender conocimientos), ha sido fomentada en el ámbito educativo en detrimento de la lectura por placer, que es catalogada como inservible.

A este respecto, Yubero y Larrañaga afirman que «debido a esta consideración social de la lectura, el adolescente no la percibe como una actividad placentera, lo que no facilita el desarrollo de hábito lector» (2010: 16). Por lo tanto, es fundamental conseguir que el alumnado aprecie la lectura, no solo por su valor instrumental, sino también por su aportación lúdica.

De esta forma, una vez establecido y comprendido el valor de la lectura desde una perspectiva social, se puede contemplar su uso como una herramienta de socialización. Como afirman García *et al.*, «la lectura genera identidad a través de un sentido de pertenencia y de encuentro con los demás» (2015: 51). Es decir, muchos lectores emplean la lectura como una forma de vinculación con otros, compartiendo libros, espacios, reflexiones, intereses y necesidades.

Reflejo de esto son las constantes y diversas manifestaciones de esta vertiente sociocultural de la lectura, que han ido variando y evolucionando a lo largo del tiempo. Desde los clásicos clubs de lectura, que aún están presentes en muchos ámbitos, pasando por los foros de Internet sobre obras literarias o el uso, más actual, de las redes sociales (Facebook, Instagram, Tiktok, YouTube...) para conectar con otros lectores. Ha sido a través de estos medios que tanto jóvenes, como adultos, han podido participar y compartir su opinión sobre distintas lecturas, publicando reseñas y recomendaciones sobre distintas obras y géneros y dando pie a la conversación sobre los mismos.

Es por esto que Mireia Manresa considera que «la socialización de la lectura puede ser el mecanismo que frene el abandono de la lectura de los adolescentes en el sistema educativo» (2009: 39). El dedicar un tiempo y espacio para que los alumnos hablen, debatan y compartan sus lecturas, se presenta como una herramienta necesaria para fomentar la lectura entre este sector de la población. Por su parte, Calvillo establece que «en esta socialización es clave la humanización de la lectura por parte del docente» (2001: 111), afirmando que la admisión por parte del docente de haber abandonado una lectura o no haber disfrutado de alguna obra, genera una empatía que revela el lado más humano del acto de leer.

De esta forma, en este proyecto se propone generar un ambiente que propicie la lectura social, poniendo el centro en los intereses del alumnado y reservando un tiempo en el aula a la lectura y visualización de los libros, juegos y series propuestos, con el objetivo de propiciar un ambiente abierto al debate y la comunicación, fomentando que el alumnado comparta sus opiniones sobre las obras y medios propuestos. Pues, como afirma Aidan Chambers en su libro *Dime: los niños, la lectura y la conversación*, para desarrollar el hábito lector, es determinante compartir lecturas y debatir sobre ellas.

### 3.3. LOS CONCEPTOS DE “CONSTELACIÓN LITERARIA” Y “NARRATIVAS TRANSMEDIA”

Las constelaciones literarias son una propuesta metodológica creada por Guadalupe Jover en 2007, la cual recoge por primera vez en su obra *Un mundo por leer: Educación, adolescentes y literatura*. Esta metodología consiste en la agrupación de lecturas a través de un elemento temático común, plasmándolas en forma de estrellas o puntos conectados, que conforman una constelación de libros, unidos por líneas imaginarias. La metáfora de las "constelaciones" hace referencia a la posibilidad de «trazar líneas imaginarias entre unas obras y otras, pese a su posible lejanía recíproca en el espacio y en el tiempo». (Jover, 2007: 127).

El término, tomado de Romano Luperini viene a sugerir que:

De la misma manera que el ser humano, fascinado por el inmenso cielo estrellado y ávido de conocer cada una de las estrellas, ha trazado vínculos imaginarios entre unas y otras, así los hombres y mujeres vamos hilvanando unas obras literarias con otras, en razón de criterios solo perceptibles desde nuestro preciso emplazamiento y guiados, como los astrónomos, por el modo en que los diferentes puntos recrean algunos de los perfiles de nuestro propio imaginario (2006: 186).

De esta forma, esta propuesta metodológica plantea la posibilidad de establecer vínculos entre obras basados en los intereses personales de cada lector. Generando así «una red de textos que conforma cada usuario en función de su elección de obras (películas, videojuegos, novelas, obras teatrales...) basada en intereses personales, recomendaciones, estilos...» (Rovira, 2016: 2970).

Además, este formato permite ser ajustado a los diferentes niveles educativos, ritmos de lectura, competencia lectora... así como plantear diferentes opciones en cuanto a formato, época, estilo o autor, posibilitando abarcar los gustos e intereses de una gran cantidad de posibles lectores. Por lo tanto, las constelaciones literarias se presentan como una estrategia de fomento del hábito lector, basando la selección de lecturas en los centros de interés de los lectores, y no en un criterio cronológico, histórico o literario, como se había estado haciendo hasta el momento.

De esta forma, la propuesta de Jover se presenta como un soplo de aire fresco entre las estrategias de fomento del hábito lector, que hasta ahora se habían reducido al establecimiento de obligatoriedad de lectura de ciertas obras, seleccionadas por el Departamento Didáctico de Lengua y Literatura, y a la ocasional proposición de una lectura voluntaria de una obra más o menos juvenil, cuya lectura era motivada por un leve aumento de la calificación final. Por lo tanto, esta estrategia busca promover la lectura a través del empleo de los intereses de los alumnos, fomentando que el hábito lector se construya sobre la generación de un gusto por la lectura, y no que este se base en la adquisición de una leve y puntual “recompensa”.

Son muchas y numerosas las propuestas de constelaciones literarias que han ido surgiendo desde el planteamiento inicial de Jover (que pueden ser encontradas en su blog, *Educación literaria en secundaria*), como son las realizadas por el Grupo Guadarrama, tanto para ESO (*El castigo, a debate*), como para Bachillerato (*Tea rooms*) o las presentadas en numerosos trabajos, como los propuestos por Andrea Ariño (*Las cuatro galaxias de Góngora*) o Susana Berdejo (*Distritos lectores*). Estas propuestas giran tanto en torno al fomento del hábito lector a través del empleo de lecturas juveniles, como a la promoción del interés por los clásicos mediante su vinculación con obras más actuales y juveniles.

En este sentido, este trabajo se suma a esta línea de propuestas, al plantear el desarrollo de una constelación literaria cuyo eje central sea el de la fantasía épica-medieval. Sin embargo, como ya se ha comentado a lo largo del planteamiento inicial, esta propuesta busca adaptarse a los tiempos actuales, en los que las nuevas tecnologías se han convertido en el centro del mundo del entretenimiento, el ocio y el tiempo libre. Por lo tanto, con el fin de responder a estas nuevas aficiones e intereses, que han generado especial atracción entre los jóvenes, este trabajo propone el empleo de estos nuevos medios para fomentar el hábito lector entre los estudiantes, a través del planteamiento de una constelación literaria transmedia.

Por otro lado, el concepto de “Narrativa transmedia” tiene su origen en un artículo publicado por Henry Jenkins en 2003: *Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling*, en el que el autor lo define como el creciente interés por recrear un mismo contenido a través de diferentes medios y canales, permitiendo experimentar el mismo contenido en diferentes formatos, disfrutando de las características individuales de cada uno:

En la forma ideal de narración transmedia, cada medio hace lo que mejor sabe hacer, de modo que una historia pueda introducirse en una película, expandirse a través de la televisión, novelas y cómics, y su mundo pueda explorarse y experimentarse a través del juego. Cada entrada de franquicia debe ser lo suficientemente autónoma para permitir el consumo autónomo. Es decir, no es necesario haber visto la película para disfrutar del juego y viceversa (Jenkins, 2003)

Además, el autor destaca la importancia que cobra el espectador en estas narrativas transmedia, pues su participación es vital en la construcción de los diferentes relatos. En el artículo mencionado anteriormente, Jenkins (2003) establece que «los consumidores más jóvenes se han convertido en cazadores y recolectores de información, y se complacen en rastrear los antecedentes de los personajes, los puntos de la trama y hacer conexiones entre diferentes textos dentro de la misma franquicia».

Otro autor destacable por haber realizado un análisis profundo del concepto de “Narrativas transmedia” es Carlos Scolari, quien las define como «un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión» (2013). Este autor amplía la concepción del término, incluyendo numerosos y diversos medios y plataformas, abarcando más allá de la mera adaptación de un libro a una película.

Además, Scolari añade que «es posible satisfacer a los fanáticos que quieren conocer todo el universo narrativo y al mismo tiempo contener a los que solo se conforman con recorrer una parte e imaginar el resto» (2013). De esta forma, el autor establece que una propuesta de estas características debe presentar un mundo narrativo transmedia lo suficientemente complejo como para que el consumidor pueda explorarlo.

Por otro lado, este autor resulta destacable, puesto que a lo largo de esta obra, dedica un capítulo entero al profundizar en el análisis de las narrativas transmedia en el ámbito de la ficción, en el cual se inscribe la propuesta planteada. De esta forma, el autor establece diversos modelos y ejemplos de narrativas transmedia en este ámbito concreto:

El tercer capítulo se sumerge de lleno en las narrativas transmedia de ficción, ya sean de origen literario (Harry Potter, El Señor de los Anillos), televisivo (Viaje a las Estrellas, 24), cinematográfico (Indiana Jones) o nacidas de cómics (Superman, Batman, The Walking Dead), videojuegos (Resident Evil, Halo), dibujos animados (The Simpsons) o incluso hasta de muñecos (Barbie, Transformers) (Albarello, 2013).

En esta línea de autores se inscribe también Rodríguez (2014), quien explica cómo pueden interactuar los distintos medios para la creación de una narración o de un mismo universo narrativo:

Idealmente, cada medio hace una contribución exclusiva, distintiva y valiosa a la construcción de la historia, es decir, no se trata de una mera adaptación, transposición o traducción intersemiótica (Jenkins, 2007, 2009a, 2009b; Scolari, 2009: 589). Cada medio vehicula un texto que ofrece algo nuevo, de manera que el conjunto de la narración al tiempo se enriquece y se problematiza por ese aporte, y la “vecindad” intertextual que ayuda a construir se hace más densa y más compleja. (Rodríguez, 2014: 20).

Es decir, como bien concreta Klastrup y Tosca (2004), en su artículo *Transmedial Worlds – Rethinking Cyberworld Design*, los mundos transmediales permiten al espectador interactuar con un contexto reconocible para ellos, posibilitándoles ampliar su universo y disfrutar de dichos contenidos desde diferentes perspectivas. Por lo tanto, las narrativas transmedia permiten al espectador aproximarse e interactuar con un mismo contexto de diferentes formas (como espectador, jugador activo, lector...). De esta forma, el público se convierte en el centro de los mundos transmedia.

Por otro lado, pese a que el concepto de narrativa transmedia se limita a un mismo universo narrativo (Marvel, DC, Star Wars...), la cercanía temática y las referencias culturales hacen que una historia nos permita conectar con otras similares, a través de distintos medios y plataformas. De esta forma, la constelación literaria propuesta incluye elementos propios de las narrativas transmedia, pero que se trasladan a lo largo de distintos universos narrativos.

### 3.4. CRITERIOS DE SELECCIÓN

A la hora de desarrollar un proyecto cuya finalidad es el fomento del hábito lector entre el alumnado de Secundaria, la cuestión principal y más fundamental es la de seleccionar las obras que lo van a conformar. Normalmente, los centros educativos apuestan por desarrollar planes de lectura que giran en torno al establecimiento de un listado de lecturas rígido e inamovible, el cual es impuesto a los alumnos como lectura obligatoria. La ineficacia de estos corpus radica en su falta de flexibilidad, pues pese a que los criterios empleados para su selección son coherentes y correctos, no se adaptan al contexto del centro, del aula o del alumnado.

En este sentido, Jover establece que:

En el ámbito de la educación literaria, convenir un corpus debe corresponder a cada docente, a cada equipo docente, el diseño del itinerario adecuado para su preciso alumnado. No todos los grupos nos llegan con el mismo grado de competencia lectora, de competencia literaria; no todos los contextos escolares, ni coinciden siempre los intereses y expectativas de los estudiantes. Tampoco las preferencias de los docentes son siempre las mismas. Y no olvidemos que la pasión por los libros es un virus que se transmite por contagio, por ósmosis (Jover, 2007: 121).

Además, muchas veces estos listados tienen por finalidad promover la lectura de los clásicos, imponiendo dichas lecturas a un alumnado que no está preparado para enfrentarse a ellas. Como declara Rosa Montero, el presentar lecturas como *El Quijote*, el *Cantar de Mío Cid* o *La Celestina*, a los alumnos de secundaria, pese a su innegable calidad literaria, supone enfrentarlos a obras que son demasiado difíciles para este sector de la población. En su opinión: «Los clásicos son una estación de llegada, no de partida.» (El País, 2/5/2010).

De esta forma, los docentes se han visto divididos en un debate entre clásicos o literatura juvenil. ¿Qué clásicos habrían de leerse en la escuela y para qué?, ¿qué títulos de la narrativa juvenil contemporánea podrían leerse en las escuelas y para qué?. Con el propósito de dar respuesta a estas cuestiones, Guadalupe Jover (2007) desarrolla la estrategia metodológica de las constelaciones literarias, que ya ha sido comentada en el apartado anterior. Así, la autora consigue plantear un itinerario lector flexible, que permite combinar obras clásicas y actuales y de cualquier tradición, autor y formato que se desee, siendo el único criterio inamovible el hecho de que el eje central del mismo ha de girar siempre en torno al centro de interés del alumno.



Por otro lado, a la hora de plantear una selección de lecturas que conformen la constelación literaria transmedia propuesta, se ha tenido en cuenta también los criterios establecidos por Cerrillo en *Recursos y metodología para el fomento de la lectura*, estudio en el que establece tres criterios a tener en cuenta a la hora de realizar una selección de lecturas:

1. Las características psicológicas y sociales del lector.
2. Su nivel de lectura y de comprensión lectora.
3. Las variables del contexto donde se establezca la relación libro/lector.
4. Las características del libro en cuanto a: edición, tipografía, número de páginas, tipo, frecuencia y distribución de las ilustraciones, tema del que trata, desarrollo de su contenido, tipo de vocabulario o la dificultad de las expresiones utilizadas.

De esta forma, siguiendo con estas pautas, a la hora de seleccionar las lecturas presentes en la constelación propuesta, se ha atendido, principalmente, a tres factores: La edad o curso, el nivel de competencia lectora, y el formato de lectura. Por lo tanto, se van a presentar diversas lecturas que se adecúen al perfil lector de los alumnos, y que presenten la mayor flexibilidad posible, con el fin de poder ajustarlas a las necesidades del alumno. Además, se busca que las obras presenten cierta calidad literaria en cuanto a argumento, desarrollo de mundo y personajes, narración, estilo y vocabulario, sin que este hecho haga que la obra deje de ser adecuada para el nivel, ritmo de lectura y competencia lectora propuestas.

Por su parte, como ya se ha mencionado, la constelación desarrollada va a estar conformada tanto por obras literarias, como por videojuegos y series, hilados por un nexo común: la fantasía épica-medieval. Por lo tanto, una vez establecidos los criterios tenidos en consideración para la selección de las lecturas, considero necesario concretar ciertos aspectos en lo referente a los otros dos medios empleados.

A la hora de seleccionar los videojuegos y series propuestos, se han seguido, en parte, los mismos criterios planteados para las lecturas: Se ha buscado que sean adecuados para el nivel, edad y contexto del alumno, que posean diversidad en cuanto a formato y que cumplan con cierta calidad estilística. Sin embargo, ha habido otros elementos a tener en cuenta, al tener estos dos formatos, sus cualidades y características propias, y que difieren a las de una obra literaria.

En primer lugar, se han tenido en consideración elementos como la plataforma, la edad recomendada (establecida por el sistema PEGI), la temática, la duración o el apartado gráfico. Es decir, se han seleccionado aquellos videojuegos o series que entren dentro del rango considerado “apto” o “apropiado” para el alumnado destinatario. Además, las series y videojuegos escogidos deberán presentar cierta adecuación ambiental, que ayude al espectador a sumergirse en la historia (es decir, la ambientación, vestuario, normas sociales, forma de hablar... estarán correcta e históricamente fundamentadas). En el caso de las series, estos, y los criterios anteriormente nombrados, han sido los empleados para su selección, pues no posee ninguna otra característica propia que requiera de revisión.

Sin embargo, en el caso de los videojuegos, es necesario destacar que, pese a que estos datos han sido tenidos en cuenta, se ha priorizado la selección de aquellos juegos que destacan por otros aspectos, como la narrativa, el guión o el diseño de personajes. El mundo de los videojuegos y el ámbito literario comparten numerosos elementos comunes (como son la existencia de un emisor y receptor; la presencia del narrador; la narración de una historia...). De esta forma, se han seleccionado aquellos videojuegos que, no solo compartiesen temática con sus obras colindantes, sino que también incluyesen elementos propios del ámbito literario.

Por lo tanto, los videojuegos escogidos cumplen con los siguientes criterios:

1. Presentan diversos elementos textuales, como son el uso de textos narrativos (tanto escritos como orales) o el empleo de paratextos (conversaciones con NPCs, información adicional sobre la trama, el mundo y los personajes...)
2. Aparece el uso del narrador, pues es un elemento fundamental en el modo de percibir la historia. Puede estar presente bien en primera persona, en forma de prólogo, en formato escrito u oral...
3. El videojuego sigue una estructura narrativa similar a la de un libro, dividida por capítulos y organizada de forma que siga un orden que repercuta en la forma de percibir la historia (si tiene saltos temporales, si es lineal, si tiene coexistencia de líneas temporales...)
4. El mundo y los personajes están bien desarrollados y presenta variedad y diversidad en su presentación.
5. Los videojuegos incluyen elementos concretos de obras literarias ya existentes: personajes, mundos, aventuras...

En conclusión, los videojuegos y series escogidos deberán cumplir, no solo con los criterios establecidos para las obras literarias, adecuándose a ciertos requisitos de edad, nivel, formato y calidad, sino que también deberán ajustarse a ciertos principios que los vinculen con el ámbito literario y los hagan aptos para ser empleados en el contexto de la educación literaria. Es decir, pese a que el objetivo fundamental de la constelación propuesta es el fomento de la lectura entre los jóvenes, y que para ello se haya hecho uso de medios más modernos y atractivos, como son las series y los videojuegos, vinculándolos con las obras literarias escogidas, se ha buscado que estos formatos aporten algo más que el interés por una temática común. Por lo tanto, los videojuegos y series seleccionados pueden ser empleados en el aula para explicar o presentar ciertos conceptos propios de las competencias lingüísticas, literarias, e incluso históricas.

### **3.5. EL GÉNERO FANTÁSTICO**

El concepto de lo fantástico en la literatura tiene sus orígenes, según David Roas (2001), en el siglo XVIII, cuando surge como respuesta al interés de los ilustrados por establecer al raciocinio como base fundamental para entender el mundo. Debido a que durante este periodo, la razón se convirtió en el centro del pensamiento ilustrado, la literatura pudo convertirse en un medio para expresar lo inexplicable o irreal en el mundo. De esta forma, podemos encontrar los orígenes de lo fantástico en la literatura en la obra de Horace Walpole, *El castillo Otranto*, en 1794, reconocida por ser uno de los primeros relatos en vincular acontecimientos irreales y terroríficos en la narración. (Aguirre Gil, 2021)

Por otra parte, en el estado de la cuestión del estudio de la noción del término de literatura fantástica, se encuentran dos corrientes que difieren en cuanto a su delimitación. Por un lado, encontramos las teorías que la asocian a todo lo que no es verosímil, es decir, como oposición a la literatura realista. Por otro lado, están las teorías que afirman que lo fantástico se produce al introducir un elemento sobrenatural en un mundo de apariencia verosímil. (Moreno Paz, 2019).

En este sentido, uno de los teóricos más destacables es Tzvetan Todorov (1970), reconocido por sus grandes aportaciones a este campo de estudio. Este autor desarrolla un estudio dedicado a la literatura fantástica desde una perspectiva estructural, estableciéndola como un concepto que vacila entre la explicación sobrenatural o natural de los hechos narrados. Para explicar el fenómeno de “lo fantástico”, Todorov plantea lo siguiente:

En un mundo que es efectivamente como el nuestro, el que conocemos (sin diablos, sílfides o vampiros) se produce un acontecimiento que no puede explicarse según las leyes de este mismo mundo familiar. Aquel que percibe el acontecimiento debe optar por una de las dos soluciones posibles: o bien se trata de una ilusión de los sentidos, es decir, de un producto de la imaginación, y las leyes que rigen el mundo son entonces las mismas; o bien el acontecimiento se ha producido realmente y es parte integrante de la realidad, pero entonces esta realidad está gobernada por leyes que nos son desconocidas (1970: 29).

Por otra parte, entre sus contribuciones, destaca a su vez su propuesta de clasificación de este tipo de literatura. De acuerdo con Todorov, existen tres condiciones para determinar los rasgos textuales que caracterizan a la obra para ser parte del género fantástico:

Estamos ahora en disposición de precisar y de completar nuestra definición de lo fantástico. Para que se produzca, es necesario que se cumplan tres condiciones. En primer lugar, es preciso que el texto obligue al lector a considerar el mundo de los personajes como un mundo de personas vivas, así como a vacilar entre una explicación natural y una explicación sobrenatural de los acontecimientos evocados. En segundo lugar, un personaje puede sentir también esta vacilación, de modo que el rol del lector es, por decirlo de algún modo, confiado a un personaje y, al mismo tiempo, la vacilación se encuentra representada y se convierte en uno de los temas de la obra. En el caso de una lectura ingenua, el lector real se identifica con el personaje. Finalmente, es importante que el lector adopte una actitud determinada con respecto al texto y rechace tanto una interpretación alegórica como “poética”. Estas tres exigencias no tienen el mismo valor. La primera y la tercera constituyen verdaderamente el género; la segunda puede no darse. No obstante, la mayoría de los ejemplos cumplen las tres condiciones (Todorov, 1970: 37-38).

Sin embargo, el género fantástico ha evolucionado hasta la actualidad, momento en el que Roas caracteriza al género de “neofantástico”, definiéndolo de la siguiente manera:

A mi entender, lo que caracteriza a lo fantástico contemporáneo es la irrupción de lo anormal en un mundo en apariencia normal, pero no para demostrar la evidencia de lo sobrenatural, sino para postular la posible anormalidad de la realidad, lo que también impresiona terriblemente al lector: descubrimos que nuestro mundo no funciona tan bien como creíamos, tal y como se planteaba en el relato fantástico tradicional, aunque expresado de otro modo (Roas, 2001: 37).

De esta forma, la literatura fantástica actual se caracteriza por trascender la realidad para construir otros órdenes o mundos secundarios (como afirman autores como C. S. Lewis o J. R. R. Tolkien). Por lo tanto, el concepto de literatura fantástica en la actualidad difiere enormemente de la caracterización inicial de Todorov. A día de hoy, la narrativa fantástica es concebida como un género autónomo, que a su vez se divide en diversos subgéneros.

Por un lado, encontramos la fantasía estricta, muy similar a la planteada por Todorov, en las que la realidad sobrenatural irrumpe en la realidad objetiva del ser humano, alterando su vida cotidiana. En estas obras, las leyes racionales son transgredidas y no hay una explicación lógica para el fenómeno imposible y extraño presentado. En esta categoría se inscriben autores como Edgar Allan Poe.

Por otra parte, encontramos la fantasía épica o cuentos de hadas, en los que se presenta una realidad alternativa, con su propio mundo y reglas. En esta categoría encontramos obras como *El Señor de los Anillos*, de J.R.R. Tolkien, *Las Crónicas de Narnia*, de C.S. Lewis, *Harry Potter* de J.R. Rowling o *Canción de Hielo y Fuego*, de George R.R. Martin.

A su vez, dentro de este subgénero encontramos otras muchas clasificaciones, como son la “Fantasía heroica”, como los relatos de R.E. Howard en torno al personaje Conan; las catalogadas de “Espada y brujería”, como el *Ciclo de Elric de Melniboné* de M. Moorcock o la serie de *Fafhrd y el Ratonero Gris* de Fritz Leiber; la “Épica fantástica”, como *El Señor de los Anillos* o *Crónicas de la Dragonlance*, la fantasía infantil y/o juvenil, como *La princesa y los trasgos* de G. MacDonald o la heptalogía de Harry Potter de J.K. Rowling; o la meta-fantasía, como *La historia interminable*, *El último unicornio* de P.S. Beagle. (Sánchez Azor, 2013)

En este sentido, las obras, series y videojuegos propuestos en este proyecto se inscriben en la segunda categoría, debido a que en ellos encontramos una ficción no verosímil que exige la aceptación total de lo fantástico para su pleno disfrute. Por lo tanto, se da un pacto con el lecto-espectador, que acepta y reconoce la inclusión del elemento fantástico en la historia, por lo que no le resulta extraño o inverosímil. Por su parte, Mendoza Fillola explica el fenómeno de aceptación de lo fantástico, caracterizándolo como un elemento de la competencia lectora al que denomina “saber estratégico de lo fantástico” (Güemes Suárez, 2016):

Los conocimientos referidos al saber cultural-enciclopédico, compuesto por códigos culturales extensos (símbolos, figuras y relatos mitológicos, “fórmulas literarias”, alusiones, *topoi* y otros lugares comunes a los que toda cultura alude para su trasmisión e implicación). Los conocimientos referidos a las modalidades del discurso (programas discursivos, géneros, peculiaridades textuales literarias...) junto a una muestra de estructuras textuales. [...] Los saberes estratégicos: desde la activación de diversas lógicas (de lo fantástico, de lo verosímil, de lo ficticio, de lo real, etc.) que son necesarias para leer diferentes tipos de textos hasta los específicos de descodificación, pasando por los más complejos de interacción y cooperación receptora. (Mendoza Fillola. 2004: 139)

En esta línea, las palabras de Güemes Suárez reafirman esta caracterización, ampliando la concepción de “literatura fantástica” al incluir dos nuevas clasificaciones dentro de esta concepción de “lo fantástico” como un elemento no extraño para el receptor:

Siguiendo a Mendoza Fillola, podemos ampliar nuestra primera definición de ‘lo fantástico’ añadiendo que este elemento en nuestro género se percibe como real dentro del universo en que se desarrolla, ya sea este convergente con el del receptor (por ejemplo, la Inglaterra de Harry Potter), ya divergente con el mismo (por ejemplo, la *Narnia* de C. S. Lewis), gracias a su “saber estratégico de lo fantástico”. Dichos saberes o elementos *intertextuales*, que el lector recibe no solo de la literatura, sino del cine, la música, la ilustración e incluso –aunque hoy esté en desuso– de las tradiciones orales, predisponen al lector a aceptar sin condiciones ‘lo fantástico’. (2016: 63)

Finalmente, tras haber realizado esta breve definición y evolución del género de “literatura fantástica”, procedo a explicar el por qué de su elección en este proyecto como medio de fomento al hábito lector. En la actualidad, el auge de la narrativa fantástica ha aumentado considerablemente gracias a su inclusión en los medios audiovisuales. Por lo tanto, encontramos que, no solo es uno de los géneros más prolíficos y populares dentro de la literatura juvenil-adulta, sino que también lo es en el ámbito del cine, las series, los cómics, los videojuegos...

Además, el género de ficción proporciona dos necesidades básicas, más allá del mero disfrute artístico y estético.

La ficción [...] nos ayuda a socializarnos, y también nos ayuda a establecer una identidad social, en la medida en que compartimos unos mismos universos de ficción, es decir, héroes o historias comunes. No es algo sólo de los frikis modernos, de los fans de series, películas, comics o libros basados en fantasías épicas: este mismo nivel de identificación estaba en la base de las capas populares de todas las épocas, las que seguían por ejemplo las primitivas sagas nórdicas, precisamente porque participaban de una identidad común. (Martos García, 2009: 32)

De esta forma, nos encontramos ante lo que V. Verdú denomina “capitalismo de ficción”, un fenómeno que ha aprovechado el poder del entretenimiento, no solo como un medio anestésico, que nos permite escapar de la realidad que nos rodea, sino como un ámbito de identificación, que permite crear vínculos entre personas:

Máxime cuando estos repertorios de historias que idolatran los fans (en forma de libros, cómics, filmes, series de televisión, juegos de rol, etc.) pueden llegar a construir mundos alternativos, en absoluto críticos con la realidad imperante. Es decir, cuando la imaginación y la fantasía no “revierten” sobre la realidad próxima sino que alejan de ella y se convierten en una industria de evasión que adormece, da beneficios y no molesta a nadie. Sin embargo, toda esta cultura del fan, de las sagas, de los fanfics, juegos, etc. no es un simple pasatiempo ni una excentricidad. De hecho, está suponiendo una auténtica revolución que está desplazando a los medios “masivos” de comunicación e instaurando una nueva realidad, la fragmentación de las audiencias y la emergencia del único medio que de verdad crece en su uso, Internet, muy por delante de los libros, la TV, el cine, etc. (Martos García, 2009: 34).

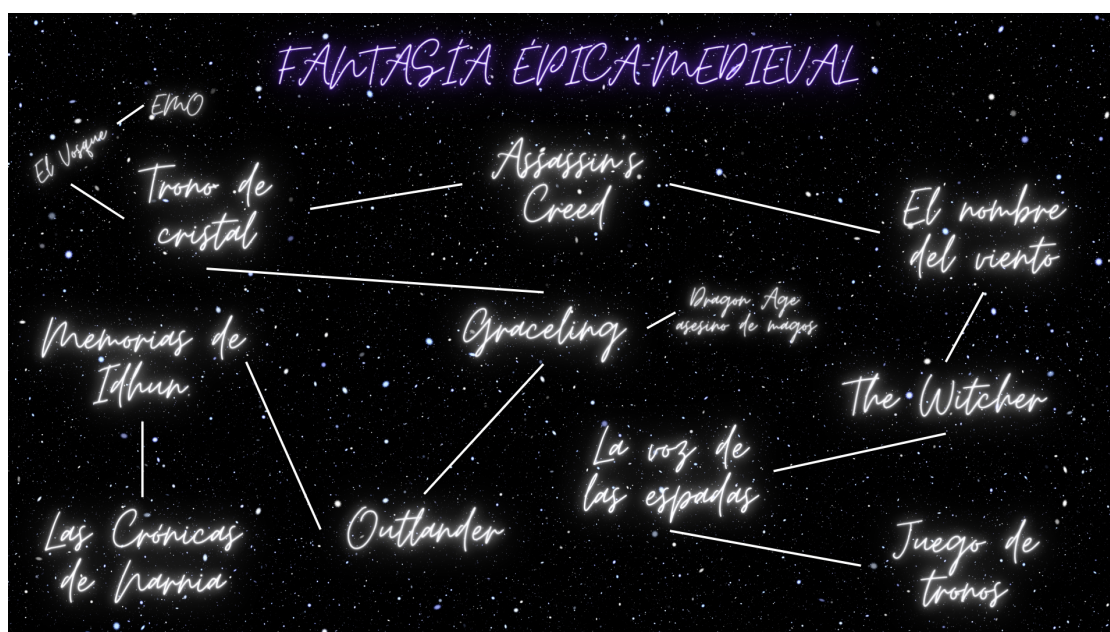
## 4. DISEÑO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

### 4.1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO: CONSTELACIÓN LITERARIA TRANSMEDIA DE FANTASÍA ÉPICA-MEDIEVAL.

Tras esta contextualización inicial, sobre la que se ha fundamentado el desarrollo de este trabajo, procedo a concretar el proyecto planteado. Como ya he mencionado, la propuesta presentada consiste en la creación de una constelación literaria transmedia, en la que se proponen una serie de obras, series y videojuegos, conectados por un hilo conductor: la fantasía épica-medieval.

La razón tras la elección de este tema como núcleo central sobre el que fundamentar la constelación, es debido a que esta, no solo es una temática de gran éxito entre los jóvenes, sino que además cuenta con una amplia y diversa cantidad de sagas, autores, universos, medios de transmisión... Es decir, es uno de los ámbitos más prolíficos y populares y que ha contado con un gran éxito en numerosos y diversos medios (series, películas, literatura, videojuegos, cómics, series animadas...).

Por lo tanto, además de haber escogido una temática de gran popularidad entre la población joven, esta elección va a posibilitar encontrar numerosos medios y formatos que posean esa transmedialidad que buscamos plantear a lo largo de la constelación. Es decir, vamos a encontrar historias, mundos, universos, personajes... que han sido adaptados a multitud de medios y que, pese a variar en diversidad de aspectos, mantienen un argumento o temática central común. De esta forma, tras haber clasificado, seleccionado y estructurado las obras, series y videojuegos escogidos, la constelación propuesta es la siguiente:



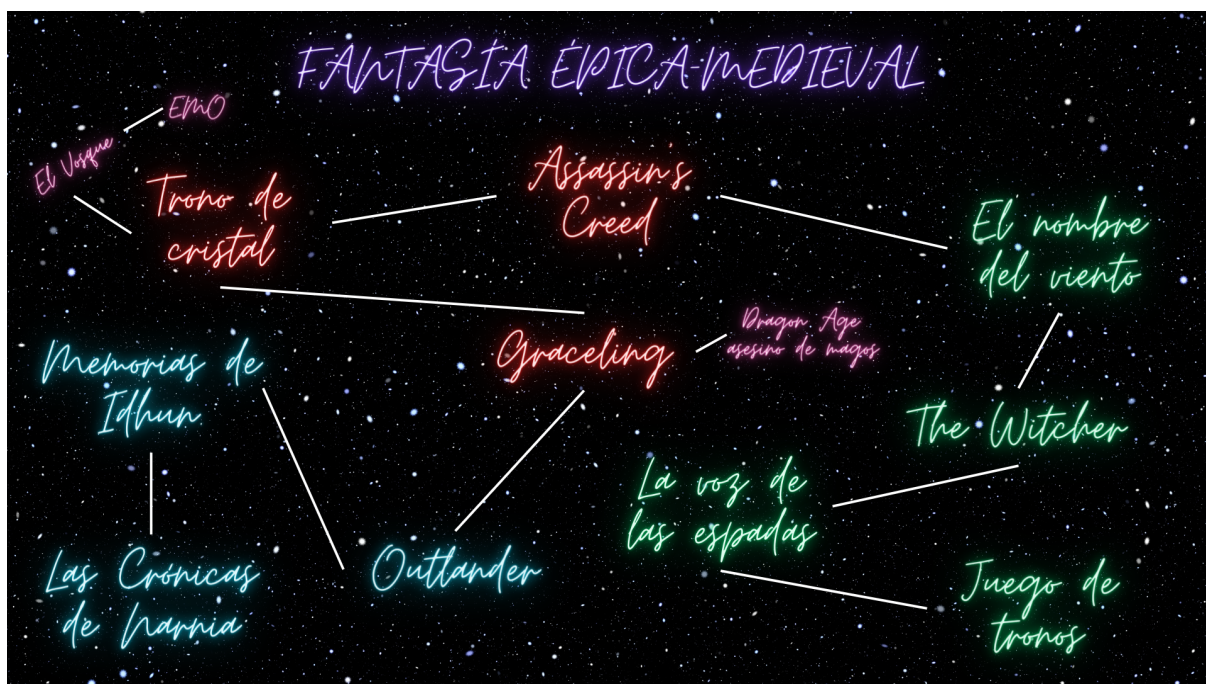


Como puede observarse, la constelación incluye la lectura de seis libros, la jugabilidad de dos videojuegos y la visualización de dos series. Sin embargo, el orden y estructura planteados no son aleatorios, sino que siguen un orden específico, con el objetivo de cumplir algunos de los criterios anteriormente planteados.

De esta forma, con la finalidad de dotar a la constelación de la mayor flexibilidad y capacidad de adaptación posible a la edad, nivel y competencia lectora del alumno, la estructura de la constelación se ha distribuido en tres categorías, las cuales difieren en cuanto a nivel, dificultad y argumento, pero manteniéndose unidas por el hilo conductor planteado.

Por lo tanto, con este planteamiento se ha buscado que la constelación suponga una evolución en el itinerario lector del alumno, pues las lecturas, series y videojuegos propuestos requieren de un nivel de comprensión cada vez más elevado, exigiendo a su receptor que, conforme progresa en la constelación, vaya adquiriendo una mayor competencia lectoliteraria y videolúdica.

De este modo, la constelación propuesta queda segmentada internamente de la siguiente manera:



## 4.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

A lo largo de las diversas propuestas de constelaciones literarias que he podido encontrar, he observado que en algunas de ellas se plantea cierta transmedialidad, mediante la inclusión de diversos medios literarios (cómic, novela gráfica, novela, cuento, álbumes ilustrados...) entre las obras escogidas para conformar la constelación. Sin embargo, esta propuesta busca llevar esta transmedialidad más allá, saliéndose del género específicamente literario, para incluir entre las lecturas propuestas la visualización de series o la jugabilidad de videojuegos, que se mantengan en la línea temática propuesta.

Pese a que hay numerosos estudios en torno al concepto y empleabilidad tanto de las constelaciones literarias, como de las narrativas transmedia, y se pueden encontrar diversas propuestas de constelaciones literarias o del uso de las narrativas transmedia en el aula, los trabajos dedicados a realizar una propuesta que combine ambos conceptos son escasos. El más destacable es el realizado por José Rovira-Collado, Rocío Serna Rodrigo y Carlos Bernabé Gallardo en *Nuevas estrategias digitales para la Educación Literaria: gamificación y narrativas transmedia en constelaciones literarias*.

A lo largo de este trabajo, los autores analizan las posibilidades de combinar la transmedialidad, la gamificación y las constelaciones como una herramienta para la educación literaria. Además, proponen el desarrollo de dos constelaciones literarias transmedia, que combinan el uso de libros, películas, música y videojuegos: *Espada y brujería transmedia: una aventura épica* y *Reinos utópicos: inmersión en el fantástico imaginario*. Sin embargo, este trabajo se reduce a una investigación de campo y a una propuesta que, si bien está bien desarrollada y fundamentada, no ha sido llevada a la práctica, ni ofrece ningún tipo de guía, metodología o propuesta para su aplicación real en aula.

Por otro lado, encontramos el trabajo *Intertextualidad y multimodalidad en constelaciones transmedia: una propuesta interdisciplinar en la formación docente*, realizado por José Rovira Collado, Mónica Ruiz Bañuls, Francisco Antonio Martínez Carratalá e Isabel Gómez-Trigueros. En este trabajo, los autores investigan la evolución de la puesta en práctica de dos constelaciones literarias multimodales, que se realizaron a lo largo del curso académico 2019-2020, en la Universidad de Alicante: las *Constelaciones multimodales sobre pecados capitales*, realizadas por alumnado del 4º curso del Grado de Educación Primaria, y las *Constelaciones y relatos multimodales de tradición oral*, realizadas por el alumnado del Máster de Profesorado.

De esta forma, este trabajo aporta un análisis sobre dos aplicaciones reales de estas constelaciones literarias transmedia al aula, cuyos datos destacan el éxito que este formato ha tenido en la adquisición de competencias literarias entre el alumnado:

De manera global, la propuesta de constelaciones multimodales ha sido apropiada para la formación docente y ha servido para confirmar aprendizajes del área (intertexto lector, competencia literaria), junto a la adquisición de nuevos conceptos (lectura multimodal, narrativas transmedia). [...] Por estos motivos reiteramos la utilidad del uso del formato de las constelaciones literarias (Jover, 2009) y multimodales (Rovira-Collado, 2019) en el aula. Estas han permitido un trabajo de documentación exhaustiva respecto a los pecados capitales o a personajes de los cuentos de referencia como un género fundamental por la universalidad de sus representaciones (Zipes, 2006), confirmando que existen infinidad de referentes en ambas experiencias. Sin duda, este formato posibilita la activación del intertexto lector (Mendoza, 2001) de los diferentes grupos de trabajo, siendo a su vez una actividad socializada por sus diferentes componentes. (Rovira-Collado, J.; Ruiz-Bañuls, M.; Martínez-Carratalá, F., y Gómez-Trigueros, I., 2021: 132-133)

Finalmente, es destacable el trabajo de José Rovira-Collado, *Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación*, en el que recoge y analiza numerosos modelos de constelaciones literarias transmedia, creadas por el alumnado de Grado en Maestro de Educación Primaria. Sin embargo, el objetivo de estas constelaciones giraba en torno al empleo de las mismas para mostrar la relevancia de los clásicos literarios, por lo que las constelaciones literarias propuestas, además de no haber tenido una aplicación práctica real en el aula, se desarrollaron en torno al estudio de una obra, tópico o autor clásico. Por lo tanto, la finalidad principal del mismo no era el fomento del hábito lector, sino la presentación y profundización en los clásicos españoles.

En conclusión, los trabajos y propuestas encontrados giran en torno a la presentación de una propuesta innovadora, pero no recogen una evaluación o análisis de la aplicación real de ese proyecto. En este sentido, este trabajo se une a esta línea de propuestas, al no haber podido ser aplicada a un contexto de aula real. Sin embargo, sí que se realiza una propuesta de seguimiento y evaluación, con el objetivo de plantear una aproximación teórica a su futura puesta en práctica.

### 4.3. OBJETIVOS PLANTEADOS

Los objetivos propuestos se han desarrollado a partir de las concreciones y especificaciones establecidas en el Curriculum Autonómico, en la Orden ECD/1172/2022, y en la LOMLOE, con el objetivo de que el diseño de estas propuestas se ajusta a lo dispuesto en las directrices del Decreto para asegurar su correcta aplicación en las aulas de secundaria a partir de sus objetivos propuestos.

En el currículo autonómico actual se plantea que «El reto de la escuela actual en secundaria debería ser enseñar a leer, consolidar hábitos lectores y compartir un imaginario colectivo» (LOMLOE, ORDEN ECD/1172/2022). En consecuencia, esta constelación ha sido diseñada siguiendo ese objetivo. Además, la ley establece que la transmisión del patrimonio literario debe centrarse en desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para convertir al alumnado en lectores competentes y autónomos.

Por lo tanto, este proyecto intenta promover el desarrollo de estas habilidades y actitudes, buscando generar en el alumnado un interés genuino por la lectura, con la finalidad de incorporar el hábito lector a sus pasatiempos cotidianos. Además, la propuesta va a girar en torno al desarrollo de un perfil lector, es decir, al plantear diferentes opciones tanto en formato (novela, comic, videojuegos, series...), como en temática, se busca que el alumno interactúe con diferentes medios, estilos, narraciones y argumentos, al tiempo que se proporciona la libertad y autonomía para que el alumno genere un juicio y criterio propios.

De esta forma, se persigue que el alumno desarrolle un gusto lector propio, en torno al que fundamentar su propio itinerario lector, pues, como bien especifica el currículo autonómico: «Ser lector o lectora competente significa ser capaz de elegir qué leer, cuándo y cómo hacerlo y al mismo tiempo ser capaz de vencer la distancia cultural, de estructura o de lenguaje que muchas obras literarias ofrecen» (LOMLOE, ORDEN ECD/1172/2022).

Por otro lado, el currículo autonómico establece a su vez que, para lograr estos objetivos, será necesaria la incorporación de la literatura juvenil actual al canon de lecturas propuesto, con el objetivo de adaptarlo a los intereses y necesidades del alumnado de secundaria. Además, afirma que es necesaria la incorporación de «itinerarios que atiendan a diferentes criterios, estableciendo vínculos entre unas obras y otras por muy lejanas que puedan estar. Las vinculaciones pueden ser por temas, personajes, época, ámbito geográfico, género o subgénero, tópicos, etc.» (LOMLOE, ORDEN ECD/1172/2022).

De esta forma, la constelación literaria propuesta se inserta en esta concepción, planteando un itinerario lector que gira en torno a la literatura juvenil-adulta actual, y vincula unos medios con otros a través de diferentes elementos. A su vez, la ley educativa establece que «no se puede obviar el enriquecimiento que supone la conexión de la literatura con otras manifestaciones artísticas» (LOMLOE, ORDEN ECD/1172/2022), de ahí que en el itinerario lector propuesto se incorporen a su vez diversidad de soportes (videojuegos, series, cómics, juegos de rol...), conectados, no obstante, por una línea temática común.

Por otra parte, la constelación propuesta ha sido diseñada para proporcionar la mayor flexibilidad y capacidad de adaptación posible, a través del ofrecimiento de diversos medios y soportes, que pueden ser adaptados a las necesidades del alumnado. Por lo tanto, uno de los objetivos principales de la propuesta es el de poder «tener en cuenta el bagaje lector de nuestro alumnado y comprobar que está en condiciones de leer autónomamente para ofrecer textos de calidad [...] que permitan diferentes niveles de lectura y, por tanto, sean significativos tanto para los más noveles como para los más avezados» (LOMLOE, ORDEN ECD/1172/2022).

De esta forma, el itinerario planteado tiene en cuenta «las preferencias del alumnado, la graduación en la dificultad de las lecturas y la apertura a otras culturas y tradiciones, así como su relación con otras manifestaciones artísticas» (LOMLOE, ORDEN ECD/1172/2022). Esto es debido a que se van a plantear diversas opciones, que pueden ser ajustadas al nivel y competencia lectora de cada alumno; además de proponer variedad en cuanto a autores, culturas y tradiciones en las obras, videojuegos y series planteados (pues pertenecen tanto a la tradición nacional como a la universal y los autores presentan variedad en cuanto a género); y estar vinculadas con diversas manifestaciones artísticas actuales.

En conclusión, los objetivos planteados en esta propuesta giran en torno a la búsqueda del fomento del interés por la lectura, a través de su vinculación con una afición moderna y cercana a ellos: los videojuegos. De esta forma, los alumnos verán las lecturas propuestas como algo llamativo y atractivo, que tiene repercusión y ha inspirado a uno de sus intereses. Además, la propuesta se centrará en ofrecer diversidad en cuanto a soportes, temática y nivel, con la finalidad de dotar a la constelación de la mayor flexibilidad posible, para que pueda ser adaptada a las necesidades de sus lectores.

## **4.4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA**

### **4.4.1. Nivel 1 - Azul:**

Como ya se ha comentado, la constelación propuesta se divide en tres categorías, las cuales están vinculadas por dos factores: por una parte, por el curso hacia el que está dirigida, y, por otra, por un subtema que vincula todos los soportes propuestos, y que se inscribe dentro de la temática general, la fantasía épica-medieval.

De esta forma, este primer nivel se propone para comenzar a ser leído por el alumnado de 2º de la ESO, curso escogido por dos motivos: en primer lugar, en este curso los alumnos ya se han adaptado al ritmo de la educación secundaria, pues considero que 1º de la ESO es un año de muchos cambios, en el que el alumnado debe adaptarse al nuevo sistema educativo; y, en segundo lugar, que en esta edad el docente ya conoce un poco más en profundidad al alumnado, y es consciente de sus capacidades y competencias.

Por lo tanto, para este nivel, se han seguido las concreciones establecidas por el currículum autonómico, para el curso de 2º de la ESO, en lo referente a la Educación Literaria. En este sentido, el currículo establece que «enseñar a leer literatura supone situar al alumnado ante lecturas cada vez más complejas y elaboradas y ha de tender puentes con otros tipos de manifestaciones artísticas y formas de ficción» (LOMLOE, ORDEN ECD/1172/2022). De esta forma, este nivel está compuesto por la lectura de dos obras y la visualización de una serie, vinculando la literatura con otro tipo de manifestación artística.

Además, el currículo establece que «se debe incorporar la mirada de las mujeres como otra manera de cifrar la condición humana y el lugar que ocupamos en el mundo. [...]. Se puede apostar por itinerarios que incardinan obras relevantes del patrimonio nacional y universal, así como de literatura actual y que atraviesen épocas, contextos culturales y movimientos artísticos» (LOMLOE, ORDEN ECD/1172/2022). Ante esto, la categoría presenta dos obras de autores que ofrecen variación en cuanto a género (Laura Gallego y C.S. Lewis), y que pertenecen a tradiciones diferentes (española e inglesa, respectivamente).

De esta forma, la categoría presentada no solo está compuesta por obras que cumplen con los criterios establecidos por el currículo autonómico, y que presentan al alumnado la diversidad que caracteriza a la literatura, tanto nacional como universal, sino que también está planteada bajo unos criterios de selección que no se basan en la cronología, sino en las competencias, habilidades, conocimientos y actitudes que se busca generar en sus lectores.

Por otro lado, las obras de este primer nivel comparten el subtema común del “Viaje a otros mundos”, que las vincula a un nivel interno, aún más concreto que el tema general propuesto que comparten. De esta forma, la constelación comienza con la lectura del primer libro de la saga *Las Crónicas de Narnia*, de C. S. Lewis, una obra seleccionada para comenzar debido a su ágil ritmo de lectura, la brevedad de su contenido (unas 200 páginas), y por la calidad que mantiene pese a su sencillez narrativa. Es decir, es una obra que cumple todos los criterios especificados, y que supone un muy buen primer contacto con la literatura fantástica, al presentar un mundo, argumento y personajes bien desarrollados y ser una obra reconocida por la mayor parte de los jóvenes.

En segundo lugar, se propone continuar con la lectura de la Saga *Memorias de Idhun*, de Laura Gallego, un libro mucho más actual y cuya autora es una de las escritoras españolas más reconocidas en el ámbito de la literatura juvenil fantástica. Esta obra ha sido escogida por, además de cumplir todos los criterios especificados, suponer un aumento en la dificultad de lectura, pues la novela, pese a tener un estilo sencillo y de fácil comprensión, cuenta con un número de páginas bastante más imponente que el libro anteriormente planteado (unas 500 páginas). Sin embargo, es una obra que ha sido adaptada a formato cómic, permitiendo que la historia pueda ser igualmente leída por aquellos jóvenes que tengan dificultad enfrentándose a una novela tan extensa. De esta forma, esta historia ofrece cierta versatilidad y flexibilidad en cuanto a formato, permitiendo adaptar la historia a las necesidades de los alumnos lectores.

En tercer lugar, planteo la visualización de la serie televisiva *Outlander*, basada en la reconocida saga de novelas de Diana Gabaldon: *Forastera*. Esta serie ha sido elogiada por una adaptación televisiva que, sin perder su carácter y originalidad propias, se ha mantenido fiel al formato original (la saga de libros en la que se inspira). Por lo tanto, pese a ser una serie, mantiene muchos de los elementos argumentales y de desarrollo de la novela original, lo que puede hacer que el alumnado que la visualice se interese por su lectura.

De esta forma, se propone la lectura de dos sagas y una serie que se plantearán a lo largo del curso de 2º de la ESO. Tanto los libros como la serie propuestos coinciden en una temática y subtemática común, “La fantasía épica-medieval: Viaje a otros mundos” y cumplen con todos los requisitos y criterios desarrollados en el apartado anterior, en cuanto a adaptabilidad y calidad.

Además, los medios escogidos poseen una mayor o menor transmedialidad, pues la saga de *Las Crónicas de Narnia* tuvo una adaptación cinematográfica en 2005; la saga de *Memorias de Idhún* cuenta con una adaptación al comic y a la serie animada; y la serie *Outlander* está basada en la saga de libros de Diana Gabaldon: *Forastera*. Por lo tanto, pese a que en este trabajo se propone esta estructuración, los tres formatos propuestos cuentan con la versatilidad y transmedialidad necesarias para ser adaptado a las necesidades y capacidades de cualquier alumno, pudiendo escoger entre diversos medios a través de los que presentar una misma historia.

#### **4.4.2. Nivel 2 - Rojo:**

Este nivel se propone para ser realizado en 3º de la ESO, edad escogida basándose en la edad recomendada para la lectura de las obras y la jugabilidad del videojuego escogido. Además, se ha tenido en consideración que es a esta edad a la que los jóvenes comienzan a tener un mayor interés por los videojuegos, y una mayor libertad para adquirirlos y jugarlos.

Por lo tanto, para este nivel, se han seguido las concreciones establecidas por el currículo autonómico, para el curso de 3º de la ESO, en lo referente a la Educación Literaria. En este sentido, el currículo declara que «establecer una selección de textos compuesta por los diferentes géneros literarios para que el alumnado tenga opciones reales donde encontrar su motivación lectora es fundamental para cumplir con el objetivo de este saber básico: fomentar el hábito lector» (LOMLOE, ORDEN ECD/1172/2022).

De esta forma, este nivel presenta una gran variedad de géneros y soportes diferentes (novela, comic, videojuego, juego de rol...), con el objetivo de presentar al alumnado variedad de opciones entre las que elegir. A su vez, esta diversidad se presenta con la finalidad de adaptar las historias propuestas, tanto a los gustos como a las necesidades del alumnado, pues mientras que hay algunos alumnos que quizás descubran en la novela gráfica su afición, habrá otros que la escogerán por necesidad, al no tener la competencia necesaria para aproximarse a una novela.

Por otro lado, la ley educativa establece que «tenemos también la obligación de presentarles obras de la literatura actual que se adecuen al nivel literario que tengan las y los estudiantes» (LOMLOE, ORDEN ECD/1172/2022). Esta idea, además de conectar con lo anteriormente concretado, vincula con uno de los objetivos de la constelación planteada: fomentar el hábito lector a través de la propuesta de lecturas y soportes actuales. Por lo tanto,



en esta categoría (así como en las otras dos), van a predominar las obras pertenecientes a la literatura juvenil-adulta actual.

Además, el currículo autonómico plantea que «debemos tener presentes los nuevos soportes que han surgido para acunar la literatura actual y que el alumnado conoce. Dichos soportes recogen obras escritas por escritores y escritoras jóvenes y, a pesar de que la escritura de dichas obras puede no ser comparable a la de los clásicos canónicos, sí puede servirnos como base para que aprendan a crear sus propias obras y mejorar las ya publicadas» (LOMLOE, ORDEN ECD/1172/2022). En este sentido, la categoría planteada va a proponer uno de estos soportes como opción para el alumnado, con el objetivo de acercar al alumnado a estos nuevos formatos digitales.

Finalmente, es destacable la mención que el currículo autonómico hace de la literatura desde una perspectiva de género, afirmando que «todas las actividades deben realizarse desde una perspectiva de género real. No pueden considerarse las obras escritas por mujeres como un epígrafe al margen. Las obras de las escritoras deben adscribirse a las épocas vistas en el aula como textos de la misma calidad e importancia que las de los escritores canónicos» (LOMLOE, ORDEN ECD/1172/2022). Siguiendo con esta propuesta, la categoría planteada presenta dos novelas juveniles de autoras femeninas, buscando así ofrecer diversidad en cuanto a género.

Por otra parte, las obras de este segundo nivel comparten el subtema común de “Asesinos”, que, de nuevo, las vincula a un nivel interno, aún más concreto que el tema general propuesto que comparten. De esta forma, se propone continuar con la lectura de la saga *Graceling*, de Kristin Cashore, una saga de literatura juvenil de fantasía romántica, que ofrece cierta variación en cuanto a género en relación con el primer nivel. Esta saga, dirigida a un público de mayor edad, esta compuesta por tres libros de unas 300/400 páginas cada uno, además de ofrecer un estilo, narración y argumento que requiere de un lector más competente y experimentado que las anteriormente propuestas, pero que sigue siendo apto para el nivel en el que se establece.

A continuación, se plantea la lectura de la saga *Trono de cristal*, de Sarah J. Maas, una de las autoras actuales más reconocidas en el ámbito de la fantasía juvenil-adulta. Esta saga está conformada por ocho libros, de unas 500 páginas cada uno. Esta saga esta catalogada como fantasía juvenil-adulta, por lo que está dirigida a lectores que cuenten con una competencia lectora media. Sin embargo, el argumento, la narración, el desarrollo de mundo

y personajes... hacen que esta saga una de las más elogiadas y completas entre la fantasía juvenil romántica, y no requiere de un lector muy avanzado para su comprensión y disfrute.

Finalmente, se propone la jugabilidad del videojuego de *Assassin's Creed*, desarrollado por Ubisoft. Como he comentado, la línea argumental común de este segundo nivel son los asesinos, pues las dos sagas propuestas están protagonizadas por dos protagonistas femeninas que se dedican a esta labor. Por lo tanto, considero que el videojuego propuesto, además de cumplir todos los criterios especificados, conecta perfectamente con esta línea temática, permitiendo que el lector, tras haber leído dos sagas con esta temática, pueda situarse en la posición de un asesino y jugar como uno en primera persona. Además, esta franquicia ofrece este videojuego para diferentes plataformas (PC, Xbox, PlayStation...), y, pese a que en este caso se recomienda jugar el primero, la saga ofrece multitud de posibilidades en cuanto a temática y ambientación.

De esta forma, se plantea la lectura de dos sagas que, además de cumplir con los criterios de selección previamente establecidos, son reconocidas en el ámbito de la literatura juvenil fantástica por ofrecer una trama, narración y desarrollo de mundo y personajes de gran calidad y elaboración, y que han tenido un gran éxito entre la comunidad lectora joven. Además, pese a cumplir estas características, y ser novelas extensas, su estilo y narración es sencillo y apto para cualquier lector que, a estas alturas, se presupone que ha leído los libros anteriormente propuestos, ya que este segundo nivel está dirigido a jóvenes que ya cuentan con algún tipo de competencia lectora.

Por su parte, el videojuego propuesto pertenece a una de las franquicias más extensas y reconocidas de este ámbito. Además de cumplir los criterios especificados, y mantener la temática común, cuenta a su vez con cierta transmedialidad, ya que se puede encontrar una saga de películas, basada en dichos videojuegos. También, como ya se ha destacado, esta saga de videojuegos ofrece una gran diversidad en cuanto a temáticas, ambientaciones e historias, por lo que, pese a que se recomienda comenzar con el primero, los estudiantes podrían escoger el que les resulte más atractivo, pues la subtemática común (los asesinos), se mantendría.

De esta forma, la única falla de esta selección es la falta de transmedialidad que ofrecen las dos sagas literarias propuestas que, pese a cumplir todos los criterios establecidos, no poseen ninguna adaptación a otros medios. Por lo tanto, con el objetivo de flexibilizar este nivel, para adaptarlo a aquellos alumnos que pueden, bien no sentirse atraídos por una novela

de tan larga extensión, bien no poseer la competencia lectora necesaria para hacerlo, se proponen dos “satélites” para este nivel, es decir, dos lecturas alternativas que mantienen la temática y subtemática determinadas.

En primer lugar, la lectura del cómic: *Dragon Age: asesino de magos*, el cual está basado en la reconocida serie de videojuegos de *Dragon Age*, pertenecientes al género de rol de alta fantasía, y creados por BioWare. Por lo tanto, además de mantener la temática y cumplir los criterios preestablecidos, también es una alternativa que ofrece cierta transmedialidad.

En segundo lugar, la saga de cómics *El Vosque*, creada por Sergio Moran y Laurielle Maven, dos autores y diseñadores españoles. Esta saga es definida como “cómic de humor, fantasía y asesinatos”, encajando perfectamente con la temática propuesta. Además, ofrecen una gran variedad de opciones y pueden ser encontrados tanto en formato físico como online.

Por otro lado, el guionista de *El Vosque*, es el creador de EMO (Enseñanza Mágica Obligatoria), un juego de rol ambientado en un instituto de fantasía medieval, perfecto para iniciarse en el mundo del rol. De esta forma, estos “satélites” ofrecen dos alternativas a las lecturas propuestas, aportando cierta flexibilidad y diversidad a este nivel, incluyendo además un nuevo medio de transmisión (los juegos de rol), sin salirse de la temática, y los criterios de selección concretados, siendo dos opciones igualmente válidas para este nivel y curso.

#### **4.4.3. Nivel 3 - Verde:**

Finalmente, el tercer nivel se propone para ser implementado en 4º de la ESO, edad escogida basándose en la edad recomendada para la lectura de las obras, la jugabilidad del videojuego y la visualización de la serie propuestos. Esto es debido a que la subtemática que las vincula requiere de un alumnado con cierta madurez moral y mental.

Por lo tanto, para este nivel, se han seguido las concreciones establecidas por el currículo autonómico, para el curso de 3º de la ESO, en lo referente a la Educación Literaria. En este sentido, el currículo autonómico establece que «es esencial la configuración de un corpus de textos adecuado, formado por obras de calidad que posibiliten tanto la lectura autónoma como el enriquecimiento de la experiencia personal de lectura y que incluya el contacto con formas literarias actuales impresas y digitales, así como con prácticas culturales emergentes» (LOMLOE, ORDEN ECD/1172/2022).

De esta forma, esta categoría se va a centrar especialmente en ofrecer obras de gran calidad literaria, que muestren un desarrollo, narración y estilo acorde con la competencia lectora que se espera del alumnado que, a estas alturas de la constelación, se considera que lleva numerosas y diversas lecturas a sus espaldas. Por lo tanto, este nivel busca reflejar esa evolución de la competencia lectora, que los alumnos deberían haber adquirido tras haber seguido el itinerario planteado durante los dos cursos anteriores.

Por otro lado, la ley educativa actual afirma que «es muy importante que la planificación de los itinerarios se haga de manera consensuada y teniendo en cuenta a toda la etapa para asegurar la progresión y la complementariedad necesarias que permitan la adquisición gradual de las competencias interpretativas» (LOMLOE, ORDEN ECD/1172/2022). Esta afirmación conecta con lo concretado anteriormente, pues el objetivo es que esta tercera categoría muestre la evolución que el alumnado ha ido desarrollando a lo largo de la constelación, mediante la presentación de obras, series y videojuegos que requieren de un lecto-espectador crítico, competente y maduro.

Por otra parte, los soportes propuestos en este nivel comparten el subtema común de “Fantasía oscura”, que, de nuevo, las vincula a un nivel interno, aún más concreto que el tema general propuesto que comparten. En su definición, este subgénero ha sido caracterizado como “literatura oscura”, al incluir elementos como la maldad, la violencia explícita, la muerte, la venganza, el horror sobrenatural...

Por lo tanto, las obras, videojuegos y series escogidos son recomendados para una edad más avanzada, en la que se considera que los alumnos, no solo han adquirido ciertas competencias y habilidades lectoras, sino que además son capaces de enfrentar este tipo de elementos de forma segura y madura.

De esta forma, se propone continuar la constelación con la lectura de *El nombre del viento*, de Patrick Rothfuss, una de las novelas y autores más reconocidos en el ámbito de la fantasía oscura juvenil-adulta. Esta obra cumple con todos los criterios de selección establecidos, ofreciendo una lectura de gran calidad literaria, con un estilo, narración, desarrollo y ambientación de alto nivel. Sin embargo, como ya se ha mencionado, este nivel exige un lector competente, con habilidades lecto-literarias avanzadas, pues las obras propuestas son exigentes en cuanto a argumento, estilo, mundo y personajes.

A continuación, se plantea la jugabilidad del primer videojuego de la serie *The Witcher*, desarrollado por CD Projekt RED. Este videojuego, además de cumplir los criterios establecidos y ser uno de los más reconocidos en el ámbito de los videojuegos de rol y fantasía, aporta una gran transmedialidad a este nivel, puesto que el videojuego está basado en la conocida saga de libros de *Geralt de Rivia*, del escritor polaco Andrzej Sapkowski, y cuenta a su vez con una adaptación cinematográfica, con la serie *The Witcher*, de Netflix.

De esta forma, el universo de *Geralt de Rivia*, o *The Witcher*, ha sido explorado por multitud de medios, ofreciendo una gran variedad de formatos a través de los que el espectador puede interactuar con él. No obstante, la esencia de la saga sigue siendo la misma, manteniendo los diversos personajes y el desarrollo del mundo que plantea el autor en las novelas originales.

La siguiente lectura propuesta es *La voz de las espadas*, de Joe Abercrombie, un autor que se mantiene en la línea de autores como Brandon Sanderson o el ya nombrado Patrick Rothfuss, tres autores muy reconocidos en el ámbito de la fantasía para adultos, por haber renovado el género tras los esquemas heredados de Tolkien. Por lo tanto, esta es una de las mejores sagas para iniciarse en la fantasía para jóvenes adultos.

Finalmente, la constelación termina con la visualización de la aclamada serie de *Juego de Tronos*, la cual ofrece, de nuevo, diversidad de medios, al estar basada en la exitosa saga de libros de George R.R. Martín. Esta serie ha sido escogida debido a que el universo de *Juego de Tronos* es uno de los mejor desarrollados, tanto a nivel audiovisual, como en el ámbito literario, siendo una de las sagas más destacables en el ámbito de la literatura de fantasía oscura.

En conclusión, a lo largo de esta constelación literaria transmedia se ha promovido generar un hábito lector entre los alumnos de 2º, 3º y 4º de la ESO, a través del diseño y estructuración de un itinerario lector que se distribuya en bloques, organizando su implantación a lo largo de estos tres años. Por lo tanto, con la finalidad de crear lectores competentes, que evolucionen y adquieran nuevas competencias y habilidades lecto-literarias, se ha propuesto una estructuración progresiva, que comienza con obras de narración y estilo sencillo, y de corta duración, y ha ido evolucionando a obras, que requieren de un lector atento y competente.

Además, esta evolución no se ha dado solo en el aumento de la dificultad en cuanto a estilo, desarrollo y narración, sino también en los temas y argumentos que envuelven las novelas, videojuegos y series propuestas, buscando que el alumnado progrese no solo en sus habilidades literarias, sino también en su madurez mental y social. Por otra parte, se ha intentado que todos los medios propuestos ofrezcan, de una forma u otra, cierta transmedialidad, con el objetivo de poder ofrecer una constelación flexible, que se pueda adaptar a las necesidades y los gustos de los alumnos, intentando de esta forma ampliar lo máximo posible el número de posibles lectores.

## **5. PROPUESTA DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN**

Tras haber desarrollado en profundidad la propuesta planteada, considero necesario establecer una propuesta de cómo implementar esta constelación en un contexto de aula real, así como plantear algunas posibilidades para su evaluación y seguimiento. Como ya se ha comentado, este apartado se hace desde un planteamiento teórico, con el objetivo de ofrecer ciertos criterios, pautas y especificaciones para su futura posible puesta en práctica, algo que, sin embargo, no ha sido posible realizar durante la realización de este proyecto.

Antes que nada, es necesario tener en consideración que, el hecho de que la constelación propuesta se haya estructurado en tres niveles, permite que los docentes puedan implementarla en el aula de diferentes maneras. Por un lado, pueden seguir el planteamiento propuesto en este trabajo, y desarrollarla a lo largo de los tres años especificados, para lo cual se necesitaría que el alumnado mantuviese el mismo docente de lengua durante estos tres años, o bien que todo el Departamento Didáctico acordase implementarlo en todos los cursos, y seguir con su desarrollo a lo largo de los tres años. Por otro lado, el docente puede seleccionar uno de los tres niveles propuestos, e implementarlo en el curso que considere apropiado durante la duración del año escolar.

Debido a estos factores, la propuesta de implementación ha sido diseñada para poder ser puesta en práctica en el aula, independientemente de la aproximación que el docente decida aplicar. Por lo tanto, procedo a plantear una serie de cuestiones que creo necesario tener en consideración a la hora de implementar esta constelación literaria transmedia en un contexto real de aula.

En primer lugar, esta constelación se erige como un plan de fomento lector para ser implementada en el aula, en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana, durante la duración de tres cursos escolares. Por lo tanto, el desarrollo del mismo tendrá un impacto en la calificación final de los alumnos, y será evaluado por el docente como una actividad de lectura más.

De esta forma, se propone trabajar un elemento de los propuestos (tres por nivel), en cada trimestre. Es decir, a lo largo de cada trimestre se dedicarán cierto tiempo a la lectura, análisis y debate de las obras, videojuegos o series propuestos. Bien dedicando ciertas horas a la lectura de algunos capítulos en el aula o bien proponiendo actividades en torno al análisis de la misma. De esta forma, la lectura de las obras, la jugabilidad de los videojuegos o la visualización de las series tendrá un peso en la Educación Literaria del alumno.

Además, estas obras pueden ser empleadas como apoyo para explicar algunos de los conceptos propios del temario de la asignatura (como es el arquetipo del héroe, las fábulas o cuentos, el uso del lenguaje en un contexto real, la figura del narrador, el emisor y receptor...). De esta forma, este plan lector conecta a su vez con los contenidos requeridos en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, según los criterios especificados por el Currículo Autonómico y la LOMLOE.

Por otra parte, en lo referente a los videojuegos y las series, la visualización de esta última en el aula no es una actividad que presente dificultades, pues la mayoría de aulas y centros cuentan con las medidas para proyectar dichos medios audiovisuales. Sin embargo, para la jugabilidad del videojuego, es poco realista plantear un contexto real en el que se puedan jugar en un centro escolar. No obstante, gracias a plataformas como YouTube o Twitch, tenemos al alcance numerosos *gamers* que suben videos jugando y comentando estos videojuegos. Por lo tanto, se podría proyectar uno de estos denominados *gameplays* en el aula, con el fin de visualizarlo junto a la clase y poder realizar así su posterior análisis y desarrollo.

De esta forma, se proponen diversas maneras de implementar estos libros, videojuegos y series en el aula, con el objetivo de incluirlo en los contenidos curriculares de cada curso y conseguir fomentar el hábito lector y el interés por la lectura, a través del uso de novelas juveniles, comics, videojuegos y series, sin dejar de lado los contenidos lingüísticos y literarios propios de la asignatura.

Además, el uso del videojuego puede dar pie a su vez a implementar estrategias metodológicas más activas en el aula, como es el uso de la gamificación. También el nombrado juego de rol, *EMO*, puede servir de preludeo para la posterior implementación de este tipo de juego como metodología de aula. Se pueden encontrar diversos ejemplos como los planteados por Ignacio Maté Puig, un docente de historia de secundaria, que en su blog “1d10 en la mochila”, propone numerosas actividades basadas en el empleo de los juegos de rol y la gamificación como metodología central. Un gran ejemplo, que coincide con la temática de la constelación desarrollada, es *Expediente Alhambra – Juego de Rol*, una propuesta para 2º de la ESO que combina el uso de los juegos de rol en el aula con la serie *El Ministerio del Tiempo*.

Finalmente, en lo referente al seguimiento y evaluación de la constelación propuesta, como ya se ha comentado, se plantea para ser trabajada y analizada en el aula, siguiendo con lo establecido por el currículo autonómico: «La exhaustividad en la presentación de obras y autores debe dar paso a la dedicación de tiempo en el aula a la lectura compartida y guiada y a la conversación literaria que debe prevalecer sobre el enfrentamiento individual al texto en exámenes o controles de lectura. La lectura debe convertirse en una actividad colectiva y participativa en la que el alumnado opine, debata y vaya tomando conciencia de sus gustos propios e identidad lectora» (LOMLOE, ORDEN ECD/1172/2022).

Para su calificación, pueden ser empleados diversos métodos: El debate, actividades colectivas como la anteriormente propuesta, o individuales, como la realización de un diario, en el que comenten las diversas lecturas, juegos y series conforme vayan avanzando, buscando que emitan un juicio crítico sobre las mismas. Además, con la finalidad de analizar el grado de éxito que el proyecto ha tenido entre el alumnado, se propone la realización de un cuestionario final, en el que los estudiantes tengan la posibilidad de expresar sus opiniones sobre el proyecto.

De esta forma, esta constelación se une a la línea de propuestas planteadas por la ley educativa actual, la cual «plantea la posibilidad de incluir en las lecturas obligatorias un apartado de lecturas voluntarias que sean evaluadas mediante un pasaporte lector en el que deban explicar, por ejemplo, por qué han escogido esa lectura, qué les ha aportado, si la recomendarían o no entre otras preguntas relevantes para conocer el gusto lector del alumnado» (LOMLOE, ORDEN ECD/1172/2022).



## **6. CONCLUSIONES**

El principal propósito de este trabajo ha sido la elaboración de una propuesta educativa que responda a las necesidades y preferencias del alumnado actual, al tiempo que se ajusta a los requerimientos establecidos por el currículo aragonés. Con esta finalidad, la propuesta ha girado en torno a los aspectos planteados en torno a la Educación Literaria, al tiempo que construía una constelación literaria transmedia, basada en la metodología desarrollada por Guadalupe Jover en *Un mundo por leer* (2007), pero que se adaptase a los intereses del adolescente moderno y a la transmedialidad característica de la época actual.

De esta forma, esta propuesta ha sido diseñada con una triple intención, por un lado, desarrollar un plan de lecturas que fomentase el hábito lector entre los estudiantes de secundaria; en segundo lugar, que este itinerario lector se saliese de las rígidas listas de lecturas normalmente propuestas por los centros educativos, y se erigiese sobre los gustos e intereses del alumnado, adaptándose a su nivel, curso y necesidades; y, finalmente, que este plan lector incluyese la transmedialidad característica de la época actual, incluyendo medios de transmisión modernos y atractivos para los jóvenes, como son los videojuegos, las series o los cómics.

Además, este proyecto buscaba poder ser implantado en un contexto de aula real, intercalando el contenido de los elementos propuestos con los contenidos propios de la asignatura de Lengua y Literatura Castellana y, por lo tanto, siendo evaluada por el docente y formando parte de la nota final. De esta forma, el itinerario propuesto sería de impartición común y conseguiría llegar hasta un gran número de estudiantes, consiguiendo así introducir en las aulas un plan de lectura flexible y adaptable al alumnado.

En conclusión, considero que, tras haber expuesto por completo la propuesta, he conseguido plasmar todos los objetivos planteados en su desarrollo, diseñando una constelación literaria transmedia (un concepto que aún es muy reciente y cuenta con muy pocas propuestas e investigaciones), que es capaz de adaptarse al perfil lector de la mayoría de alumnos, y que, sin salirse de los criterios especificados para su selección, ofrece una gran versatilidad en cuanto a formato, nivel de dificultad y temática.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

AGUIAR E SILVA, V. M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa*. Madrid: Gredos.

AGUIRRE GIL, F. G. (2021) *De la realidad del aula al mundo de la fantasía: Estrategias didácticas para la enseñanza de la literatura fantástica*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

ALBARELLO, F. (2013) «Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan», *Austral Comunicación*, Vol. 2, N.º. 2, (Ejemplar dedicado a: Políticas públicas en comunicación), pp. 247-249.

ARIÑO BIZARRO, A. (2017), *Las cuatro galaxias de Góngora: un universo de estrellas por descubrir*, Universidad de Zaragoza.

ARLANDIS LÓPEZ, S. (2020), *El lector en su laberinto. Reflexiones en torno a la formación lectora y literaria en el marco escolar*, Universidad de Almería.

BALLESTER, J. e IBARRA, N. (2016), «La poesía en la educación lectora y literaria, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*». n.º 72, pp. 8-15.

BARROSO, J., CABERO, J. (Eds.) (2013) *Nuevos escenarios digitales. Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*. Madrid: Pirámide.

BARTHES, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil.

BENGOECHEA, A., JOVER, G., LINARES, R. y RUEDA, F. «El castigo, a debate. Itinerarios lectores para la educación literaria en Secundaria», *Grupo Guadarrama*. <https://sites.google.com/view/constelacionesliterarias-eso/el-castigo-a-debate?authuser=0>

BERDEJO GONZÁLEZ, S. (2015), *Distritos lectores. Un proyecto de invitación a la lectura a través de la narrativa*, Universidad de Zaragoza.

BLOOM, H. (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama

BOMBINI, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Miño y Dávila.

BORGES, J. (1992). *Sobre los clásicos*, en *Obras Completas*, II. Barcelona: Círculo de Lectores.

CALVILLO, M. (2001). «Principios para una programación de la lectura en la educación secundaria obligatoria.» *Revista textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura. La formación del profesorado*, n.º 27 (1), pp. 105-113.

CASSANY, D. (2004). «Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica». *Lectura y vida*, 2.

CERRILLO, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro, pp. 63-81.

CERRILLO, P. C. (2009). «Sociedad y lectura. La importancia de los mediadores en lectura». Conferencia leída en la Fundación Gubelkian de Lisboa.

CERRILLO, P. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona : Ediciones Octaedro.

CERRILLO, P. C. (2013). «Canon literario, canon escolar y canon oculto». *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*. Vol. XVIII, pp. 17-31.

CERRILLO, P. C. (2015). *LIJ. Literatura mayor de edad*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

CERRILLO, P. C. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica

CERRILLO, P. y CAÑAMARES, C. (2008) «Recursos y metodología para el fomento de la lectura», *CEE Participación Educativa*, 8, pp. 76-92.

CERRILLO, P., LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha

CERRILLO, P. C. y SENÍS, J. (2005). «Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?». *OCNOS*, n.º 1, pp. 19-33.

CHAMBERS, A. (2015). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de cultura económica de España.

COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

COLOMER, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

COLOMER, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis, D.L

DE VEGA, M. (2013). *Las lecturas canónicas adaptadas en la formación literaria en español como lengua extranjera. Análisis de corpus y reflexión didáctica* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-prints Complutense.

FERNÁNDEZ, A. (2014). «Video game localisation: Adapting superhéroes to different cultures». *Quaderns. Revista de traducció*, 21, pp. 225-239.

FERNÁNDEZ, S. y LLORENS, R. (2005). «La poesía en la Educación Secundaria Obligatoria». *Primeras noticias. Revista de literatura*, n.º 213, pp. 41-44.

FGEE (2022). Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2022. Federación de Gremios de Editores de España. Recuperado de <https://www.culturaydeporte.gob.es/actualidad/2023/02/230227-barometro-habitos-lectura.html>

GARCÍA-RODRÍGUEZ, A., GÓMEZ-DÍAZ, R. y CORDÓN-GARCÍA, J. A. (2015). *Lee, imagina y juega con la literatura infantil y juvenil. Memoria de Proyecto de Investigación*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

GARIN, M. y PÉREZ LATORRE, Ó. (2009). «Entre mundos e historias: Ciencia ficción y experiencia de juego». *Formats: revista de comunicació audiovisual*, 5.

GONZÁLEZ VÁZQUEZ, A. (2012). «Canon literario y educación». En Bermúdez, M. y Núñez, P. (coords.), *Canon y educación literaria*. Barcelona: Octaedro, pp. 20- 36.

GÜEMES SUÁREZ, L.F. (2016), *La narrativa fantástica: caracterización de género y aportación propedéutica*, Universidad de Alicante.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2008). *Del arte gramatical a la competencia literaria*. Madrid: RAE.

HARRIS, WENDELL V. (1998). «La canonicidad. En Enric Sullà (Comp.)», *El canon literario* (pp. 37-60). Madrid: Arco/Libros

IBARRA, N. y BALLESTER, J. (2018). «Diversidad, educación literaria y formación del profesorado ante la globalización». *Aula de Encuentro*, 20(2), pp. 35-54.

IBARRA, N. y BALLESTER, J. (2019). «En torno a la lectura literaria en tiempos de globalización y diversidad(es)». *SIPS – Pedagogía social. Revista universitaria*, 33, pp. 55-65.

JENKINS, H. (2003). *Transmedia Storytelling: Moving Characters from Books to Films to Video Games Can Make Them Stronger and More Compelling*. MIT Technology Review.

JOVER, G. (2007), *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro. Colección Rosa Sensat 12.

JOVER, G. (coord.) (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Málaga: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

JOVER, G. (2018). «¿Qué clásicos para la secundaria obligatoria?» *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 82, pp. 7-12

KLASTRUP, L. y TOSCA, S (2004) «Transmedial worlds - rethinking cyberworld design» *International Conference on Cyberworlds*, Tokyo, Japan.

LA LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.

LÓPEZ RODRÍGUEZ, R. M. (2023). «Lectura literaria y canon en Educación Secundaria desde el paradigma del pensamiento del profesorado. Estado de la cuestión.» , *Didáctica* (Madr.), 35, pp. 163-172.

LLUCH, G. (2010), *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares públicas*. Gijón: Editorial Trea.

LLUCH, G. y ACOSTA, M. (2012). *Conversaciones sobre lecturas en la Web 2.0: el caso de Laura Gallego. Análisis discursivo de conversaciones virtuales entre adolescentes*.

*Lecturas para el nuevo siglo: formación receptora y lector hipertextual*. La Laguna: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Laguna, pp. 37-52.

LLUCH, G. y BARRENA, P. (2007). «Lectura y literatura infantil y juvenil en la sociedad globalizada». En *15ª Jornadas de Bibliotecas infantiles, juveniles y Escolares*, Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

LUPERINI, R. (2006). *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce: Manni editore.

NÚÑEZ DELGADO, M. P. (2012). «La educación literaria en el ámbito escolar: revisión conceptual y propuestas didácticas». En María Bermúdez Martínez y María Pilar Núñez Delgado (Eds.). *Canon y educación literaria* (pp. 44-65). Barcelona: Octaedro.

MANRESA, M. (2009). *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

MARGALLO, A.M. (2012). «El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura», *ANILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 10, pp. 69-85

MARTÍNEZ CARRATALÁ, F. A. y HERNÁNDEZ DELGADO, L., *Desarrollo de la competencia digital y literaria en la formación del profesorado a través de narrativas multimodales de tradición oral*. En Roig-Vila, R. (ed.). *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* Barcelona: Octaedro, 2020.

MARTÍNEZ URBANO, P. (2021), *El lenguaje videolúdico y la educación literaria. Los videojuegos en la formación del lector competente*, Universidad de Valencia.

MARTOS, A. (2009) «Cultura literaria y cultura mediática. Implicaciones para la educación literaria», *Campo Abierto*, vol. 28 nº 2, pp. 31-46.

MARTOS, A. (2009) «Sagas y fan fiction, escritura literaria y cultura juvenil». *Lenguaje y textos*, 29, pp. 167-175.

MATÉ PUIG, I. (2016), «Expediente Alhambra: una aventura FATE para el Ministerio del Tiempo», *1d10 en la mochila*.

<https://1d10enlamochila.wordpress.com/2016/01/06/expediente-alhambra-una-aventura-fate-para-el-ministerio-del-tiempo/>

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

MENDOZA, A. (2002). «Las funciones del profesor de literatura: bases para la innovación». En *Aspectos didácticos de lengua y literatura, 12*. Zaragoza: Publicaciones ICE, Universidad de Zaragoza, pp. 109-140

MENDOZA, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lectora-literaria*. Málaga: Aljibe.

MENDOZA, A. (2007). «El proceso de lectura. Las estrategias». En P. Cerrillo, y S. Yubero, *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: CEPLI Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 205-230.

MENDOZA, A. (2008). «Introducción: Textos e intertextos para formar al lector». En A. Mendoza Fillola (coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori, pp. 11-35.

MENDOZA, A. (2011). «La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector». *Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, n.º 41, pp. 53-70.

MOLINA AHUMADA E. P. (2021). «En la frontera digital. Didáctica de la literatura y videojuegos en el abordaje de "Remember Me" y "Life is Strange"». *Didáctica. Lengua y Literatura, 33*, pp. 49-57.

MOLINA, L. (2006). «Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria». *Ocnos*, n.º 2, pp. 105-122.

MONTERO, R. (2010), *Cómo convertir el 'Quijote' en un ladrillo*, El país.

MORENO PAZ, M. (2019) *La traducción de los particulares ficcionales en la literatura fantástica: los irrealia en la obra de J. R. R. Tolkien y su traducción en las versiones en francés y en español*, Universidad de Córdoba.

MORENO, V. (2003). *Leer con los cinco sentidos*. Navarra: Pamiela.

ORDEN ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

PADRÓ NIETO, B. (2020), «Teoría de las constelaciones literarias. Giménez Caballero, analista del campo intelectual español», *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, número extraordinario 7.

PETIT, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano S.L.

POZUELO, J. M. (1993). «Canon: ¿estética o pedagogía?». *Ínsula*, n.º 600, p.3.

RIFFATERRE, M. (1983). *Semiotique de la poésie*. París: Seuil.

ROAS, D. (2001). *Introducción*. En Alazraki, J. et al.(2001). *Teorías de lo fantástico*. Editorial Arco Libros.

RODRÍGUEZ, R. (2014). «El relato por otros medios: ¿un giro transmediático?». *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 19, pp. 19-37.

ROIG-VILA, R. (ed.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, 2016.

ROMÁN, L. (2023). «Los adolescentes son los que más leen en España». *Educación 3.0, Líder informativo en innovación educativa*.

<https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/adolescentes-lectores/>

ROS FENOLLOSA, S. (2016), *Once upon a time... 2.0: Criterios para la selección de obras de literatura infantil y juvenil (LIJ) en el aula de inglés como lengua extranjera en primaria*, Universitat Jaume.

ROVIRA-COLLADO, J. (2016). «El booktrailer y el booktuber como estribillos transmedia de sagas fantásticas». En E. Encabo, M. Urraco, A. Martos, *Sagas, distopías y transmedia. Ensayos sobre ficción fantástica*. León: Universidad y Red Internacional de Universidades Lectoras, pp. 59-74.



ROVIRA-COLLADO, J., RUIZ, M. y GÓMEZ-TRIGUEROS, I. M. (2022). «Interdisciplinariedad, multimodalidad y TIC en el diseño de constelaciones literarias para la formación lectora.» *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, pp. 1-12.

ROVIRA-COLLADO, J., RUIZ-BAÑULS, M., MARTÍNEZ-CARRATALÁ, F. A., & GÓMEZ-TRIGUEROS, I. (2021). «Intertextualidad y multimodalidad en constelaciones transmedia: una propuesta interdisciplinar en la formación docente», *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 34, pp. 111-142.

SÁNCHEZ AZOR, S. (2013), *Otro mundo para las ciencias. Ciencia ficción y literatura fantástica para fomentar la lectura y mejorar la enseñanza y aprendizaje de las materias científicas*, Universidad de Granada.

SCOLARI, C. (2013), *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

SERNA-RODRIGO, R. (2020). «El papel del intertexto en el videojuego. Una partida, mil y una historias». *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 50, pp. 145-158.

SERNA-RODRIGO, R. (2020). «Posibilidades de los videojuegos en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Una propuesta de clasificación». *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), pp. 104-125

SERNA-RODRIGO, R. y ROVIRA-COLLADO, J., (2016). *Aportaciones de los videojuegos a la Educación Literaria*. En M. T. Tortosa, S. Grau, & J.D. Álvarez (Eds.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 772-785). Universitat d'Alacant, Institut de Ciències de l'Educació.

SERNA RODRIGO, R. y ROVIRA-COLLADO, J. (2021) *Patrimonio textual de los videojuegos. Hacia unos criterios de selección y clasificación*. En Pedro M. Cátedra & Juan Miguel Valero (dirs.), Javier Burguillo & Javier Merchán Sánchez-Jara (eds.), *Patrimonio textual y Humanidades digitales, VIII. Lectura, edición académica y creación literaria en el medio digital: una transformación silenciosa en la era de las Humanidades digitales*, (pp.

247-262), Salamanca: Instituto de Estudios Medievales y Renacentistas y de Humanidades Digitales, Sociedad de Estudios Medievales y Renacentistas.

SERVÉN, C. (2008). «Canon literario, educación y escritura femenina». *OCNOS. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 4, pp. 7-20.

SULLÀ, E. (1998). *El debate sobre el canon literario*. En E. Sullà (coord.), *El Canon Literario* (pp. 11-34). Arco.

TEJERINA, I. (2005). *El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

TEJERINA, I. (2005). *Literatura infantil y formación de un nuevo maestro*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

TODOROV, T. (1970) *Introduction à la littérature fantastique*. París: Éditions du Seuil.

YUBERO, S. y LARRAÑAGA, E. (2010). «El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños». *Ocnos*, 6, pp. 7-20