


Integración de la narrativa transmedia en el aula de Lengua Castellana y Literatura: un recurso motivador para la educación literaria

Álvaro Clavijo Corchero
Universidad de La Rioja ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.93120>

Recibido: 18 de diciembre de 2023 • Revisado: 22 de mayo de 2024 • Aceptado: 18 de julio de 2024

Resumen: La educación literaria en Bachillerato es cada vez más ardua no solo debido al escaso hábito lector del estudiantado, sino también al ínfimo interés que causa la literatura clásica. Es por ello por lo que el presente trabajo propone la inclusión de la narrativa transmedia en el proceso de enseñanza/aprendizaje literario en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura I, propia del nivel de Bachillerato. Así pues, se aporta, en primera instancia, una aproximación teórica sobre la narrativa transmedia y, en segunda instancia, un pequeño conjunto de propuestas didácticas para orientar al profesorado en su labor didáctica para impulsar tanto la cognición literaria hispánica como la competencia lectora del alumnado. En suma, se busca aprovechar las múltiples plataformas que ofrece la narrativa transmedia para enriquecer la experiencia de aprendizaje literario y cultural.

Palabras clave: narrativa transmedia; educación literaria; competencia lectora; Lengua Castellana y Literatura I; Bachillerato.

ENG Integration of transmedia storytelling in the Spanish Language Classroom: A motivational resource for literary education

Abstract: Literary education in Baccalaureate is increasingly difficult, not only due to the students' lack of reading habits, but also to the minimal interest that classical literature causes. That is why this paper proposes the inclusion of transmedia storytelling in the literary teaching-learning process in the subject of Spanish Language and Literature I, which is part of the Baccalaureate level. Thus, this paper first provides a theoretical approach to transmedia storytelling and, secondly, a small set of didactic proposals to guide teachers in their teaching work in order to promote both the students' Spanish literary cognition and reading proficiency. In short, it seeks to take advantage of the multiple platforms offered by transmedia storytelling to enrich the literary and cultural learning experience.

Keywords: transmedia storytelling; literary education; reading proficiency; Spanish Language and Literature I; Baccalaureate.

FR Intégration de la narration transmédia dans la classe de langue espagnole : une ressource motivante pour l'éducation littéraire

Résumé : L'enseignement littéraire au Baccalauréat est de plus en plus difficile, non seulement en raison du manque d'habitudes de lecture des élèves, mais aussi du faible intérêt que suscite la littérature classique. C'est pourquoi cet article propose d'inclure la narration transmédia dans le processus d'enseignement-apprentissage de la littérature dans la matière Langue et Littérature Espagnoles I, qui fait partie du Baccalauréat. Ainsi, dans un premier temps, une approche théorique du narration transmédia est proposée, et dans un second temps, un petit ensemble de propositions didactiques est offert pour guider les enseignants dans leur travail didactique afin de promouvoir à la fois la cognition littéraire hispanique et la compétence de lecture des élèves. En bref, il s'agit de profiter des multiples plateformes offertes par la narration transmédia pour enrichir l'expérience d'apprentissage littéraire et culturel.

Mots clés : narration transmédia; enseignement littéraire ; compétence de lecture ; Langue et Littérature Espagnole ; Baccalauréat.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. Dificultades de la educación literaria en Bachillerato. 2.2. La narrativa transmedia. 2.2.1. Aproximaciones teóricas sobre la narrativa transmedia. 2.2.2. Ejemplos actuales de narrativa transmedia. 2.2.3. Cómo se puede introducir la narrativa transmedia en Bachillerato. 3. Introducción de la narrativa transmedia en el aula de Lengua Castellana y Literatura I. 3.1. La educación literaria medieval y áurea a partir de *El Ministerio del Tiempo*. 3.2. La educación literaria medieval y áurea a través de refundiciones en cómic y manga. 3.3. La educación literaria medieval y áurea a través de la escritura creativa. 4. Discusión y conclusiones. 5. Bibliografía.

Cómo citar: Clavijo Corchero, Á. (2025). Integración de la narrativa transmedia en el aula de Lengua Castellana y Literatura: un recurso motivador para la educación literaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 37, 71-80.

Financiación

Este artículo es resultado de una investigación financiada por la Universidad de La Rioja perteneciente al Proyecto de Innovación Docente “Competencias comunicativas para la docencia (II): IA para el desarrollo del hábito lector y la creación literaria” del área de Didáctica de la Lengua y de la Literatura del Departamento de Filologías Hispánica y Clásicas.

1. Introducción

El proceso de enseñanza/aprendizaje de la educación literaria es primordial en todas las etapas educativas, sin embargo, en la educación secundaria postobligatoria, especialmente en Bachillerato, este conocimiento se ve perfeccionado con el estudio de las autorías canónicas y con la lectura fragmentaria o íntegra de las obras más célebres de cada corriente literaria desde la Edad Media hasta el siglo XIX, intervalo determinado por el currículo educativo de Bachillerato (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

La educación literaria es definida por Mendoza Fillola como “la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario” (2004, p. 16). Por tanto, tal y como defendió Lomas dos años antes (2002), la enseñanza de la literatura está vinculada al desarrollo de la competencia lectora, ya que exige al estudiantado la comprensión de textos cada vez más complejos y alejados del registro lingüístico empleado coloquialmente por los adolescentes. Asimismo, la educación literaria se debe a tres factores: en primera instancia, las composiciones literarias se crean a partir de convenciones artísticas y culturales que reflejan la realidad del período de composición. En segunda instancia, las producciones literarias presentan los rasgos lingüísticos propios de la época de composición. Y, en última instancia, el léxico utilizado en las obras literarias puede ocultar una semántica connotativa que requiere una atención precisa (Mendoza Fillola, 2004).

Para que estas composiciones literarias sean inteligibles, es conveniente programar minuciosamente situaciones de aprendizaje en las que el alumnado tenga que inferir en diferentes estrategias de lectura (Lomas, 2002). Este hecho es evidente en la incorporación de la lectura guiada, propuesta por la legislación educativa vigente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). No se debe calificar a la comprensión escrita como una habilidad pasiva, ya que se trata de un proceso activo, pues siguiendo la teoría de Thorndike: “la lectura no era pasiva ni mecánica, sino un proceso activo que involucra la organización y el análisis de ideas como el mismo que se produce en los procesos de pensamiento considerados de alto nivel” (Monroy Romero y Gómez López, 2009, p. 37). Así pues, la descodificación de un texto literario sin ninguna adaptación refleja el nivel y la madurez idiomática del alumnado, sin embargo, la lectura de obras clásicas causan un cierto tedio y una clara desmotivación en el estudiantado (García Única, 2016), sentimientos que se transfieren a la lectura de cualquier documento.

Es por ello por lo que el gusto por la lectura es deficiente en los educandos de estudios superiores, desembocando, tal y como defienden Gordillo Alfonso y Flórez, en: “mayores índices de deserción, bajo rendimiento, baja calidad académica y frustración profesional y laboral” (2009, p. 98). Este escaso hábito lector contribuye, en consecuencia, a un desconocimiento de la gramática de la lengua, dando lugar a la composición de discursos escritos y orales agramaticales, inadecuados e incongruentes.

Es, por ende, empresa del profesorado no solo perteneciente a la especialidad de Lengua Castellana y Literatura o de Lengua Cooficial y Literatura, sino también del propio a otras especialidades trasladar e incentivar a través de técnicas innovadoras, como es el caso de la narrativa transmedia, el gusto por la lectura en cualquiera de sus temáticas de estudio e investigación. Se arguye esto porque la narrativa transmedia favorece la integración, es decir: “la narrativa permite articular un contexto propio de ficción con la realidad de los usuarios, sumergiendo la narrativa en la realidad cotidiana [del alumnado]” (Molas Castells y Rodríguez Illera, 2017, p. 226). De este modo, el alumnado de Bachillerato podrá acceder a lecturas de diversas tipologías con diferentes registros lingüísticos, planteamiento que afianzará un hábito lector próximo a las curiosidades, intereses y necesidades del estudiantado.

Con la meta de mejorar la educación literaria, aparte de estimular la competencia lectora, de los educandos del primer ciclo de Bachillerato de una forma dinámica y participativa, como pretende la narrativa transmedia, es importante conocer al alumnado, ahondando en cuáles son sus aficiones y, también, en cuáles son sus potenciales. El propósito del presente trabajo es, en primera instancia, llevar a cabo una revisión teórica sobre cuáles son las dificultades de la educación literaria en Bachillerato y, de igual manera, apreciar qué es la narrativa transmedia como nueva tipología narrativa y didáctica. En segunda instancia, se pretende brindar al equipo docente, concretamente de la asignatura Lengua Castellana y Literatura I, un pequeño conjunto de

propuestas didácticas para introducir la narrativa transmedia en el aula e impulsar la enseñanza de la literatura canónica (desde la Edad Media hasta finales del siglo XVII) en el alumnado desde una óptica motivadora y cercana a sus inquietudes. Por ello, este trabajo procura dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- 1) ¿Qué dificultades se denotan en la enseñanza de la literatura en la educación secundaria postobligatoria?
- 2) ¿Qué es la narrativa transmedia? ¿Cuáles son sus beneficios pedagógicos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua y en el desarrollo de la comprensión lectora?
- 3) ¿Cómo se puede introducir la narrativa transmedia en el aula de Lengua Castellana y Literatura I?

2. Marco teórico

2.1. Dificultades de la educación literaria en Bachillerato

Desde una perspectiva curricular, el vigente currículo educativo, 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, siglada como LOMLOE, vindica la educación literaria y el desempeño lector en todos los niveles académicos del sistema educativo español. Esto es visible no solo en el tercer saber básico de la asignatura Lengua Castellana y Literatura, nominado Educación Literaria, sino también en el tercer inciso del Artículo 19, dedicado a los principios pedagógicos:

A fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo. Con objeto de facilitar dicha práctica, las Administraciones educativas promoverán planes de fomento de la lectura y de alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes. Para ello se contará, en su caso, con la colaboración de las familias y del voluntariado, así como el intercambio de buenas prácticas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 122888).

En lo que respecta a Bachillerato, el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) defiende la lectura en todas las asignaturas de índole científica y humanística, ya que tanto el Artículo 6, Principios pedagógicos, como el Artículo 7, Objetivos, impulsan el afianzamiento del hábito lector.

En el ámbito de la asignatura Lengua Castellana y Literatura, independientemente de su orientación al primer o segundo ciclo, se interesa, coherentemente, por el desarrollo de la cultura literaria y del hábito lector. Las competencias específicas siete y ocho esbozan la importancia de la lectura de obras literarias contemporáneas y canónicas, para otorgar al estudiantado un saber literario que mejore la comprensión y la interpretación de los textos leídos y una curiosidad lectora para buscar y seleccionar obras afines a sus gustos o intereses. Empleando la justificación de la octava competencia específica:

Esta competencia tiene la función de desarrollar habilidades de interpretación que permitan el acceso a obras relevantes del patrimonio literario, faciliten la verbalización de un juicio de valor argumentado sobre las lecturas, y ayuden a construir un mapa cultural que conjugue horizontes nacionales, europeos y universales y relacione las obras literarias con otras manifestaciones artísticas y culturales (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 222).

Durante la lectura de las piezas literarias, el estudiantado tendrá que estar guiado, como bien indica el currículo, por el equipo docente para favorecer un correcto aprendizaje de la tradición literaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

Entre tanto, la legislación intenta aclarar una de las principales dificultades que presenta el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la literatura, pues aboga por la presentación y lectura de un número reducido de autorías y obras, y rechaza firmemente la enseñanza teórica y enciclopédica del arte literario. Así pues, a partir de una lectura guiada de las obras se puede impulsar la curiosidad literaria e, igualmente, la vinculación con otras composiciones artísticas y con el contexto sociocultural del momento, pero esto será posible si el estudiantado de Bachillerato comprende el texto que lee (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Sin embargo, este consejo parece no aplicarse en los manuales académicos, los cuales exponen una cuantiosa cantidad de autorías y obras que son para el estudiantado insignificantes y de difícil comprensión (Mendoza Fillola, 2004; Núñez Delgado y Santamarina Sancho, 2022).

Esta dificultad constituye otros desafíos en la enseñanza de la literatura tal y como demuestran los estudios de Colomer (1996), Lomas (2002) y Mederer Hengstl y Molina García (2023). En primer lugar, el estudiantado no comprende los textos relevantes de la literatura hispánica e hispanoamericana porque los rasgos lingüístico-semánticos se alejan completamente de su cognición de la lengua. Para solventarlo, como se ha dicho en los primeros compases de este trabajo, será necesario utilizar composiciones literarias que sean fáciles de inferir y que conlleven una gradación. En segundo lugar, el alumnado parece no ser capaz de considerar a la obra literaria como un medio de comunicación y, por tanto, a través de la lectura guiada se tendrá que contribuir a que el estudiantado la considere como un canal comunicativo de información de diversa índole. En tercer lugar, la implicación emocional del educando es inexistente porque la lectura de este tipo de obras no suscita ningún sentimiento, acontecida por la ininteligibilidad de los textos. Por ello, es indispensable fomentar actividades que faciliten la interpretación objetiva y subjetiva de la obra literaria. En último lugar, el estudiantado se enfrenta a géneros literarios que no lee habitualmente por lo que su lectura puede resultar fatigosa. En suma, para mejorar la enseñanza de la educación literaria se debe imbricar con actividades de creación literaria.

2.2. La narrativa transmedia

2.2.1. Aproximaciones teóricas sobre la narrativa transmedia

El concepto de narrativa transmedia se fija por primera vez a principios de este siglo, más concretamente, en 2003, gracias a un artículo del académico Henry Jenkins, titulado “Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling”. En él, Jenkins formula su tesis en cuanto a la expansión multiplataforma que presentan diversas franquicias conocidas, advirtiendo que este tipo de estrategia no solo es de índole narrativa, sino también comercial para motivar el consumo de los seguidores y garantizar posibles ventas (Jenkins, 2003).

Al comienzo, la narrativa transmedia es definida como una técnica en la que: “each medium does what it does best-so that a story might be introduced in a film, expanded through television, novels, and comics, and its world might be explored and experienced through game play” (Jenkins, 2003). De esta manera, se propone una nueva modalidad narrativa totalmente alejada de la tradicional narrativa multiplataforma, destinada a la mera adaptación cinematográfica, literaria o *videojuego* de una misma historia (Pratten, 2015). No es hasta el año 2006, cuando Jenkins da a conocer su libro *Convergence Culture: where old and new media collide*, concebida como la ópera prima dedicada al estudio del estado de la cuestión de la narrativa transmediática. En él, esta tipología narrativa se precisa de la siguiente manera: “Stories that unfold across multiple media platforms, with each medium making distinctive contributions to our understanding of the world, a more integrated approach to franchise development than models based on urtexts and ancillary products” (2006, p. 293). Es coherente considerar que en la actualidad la narrativa transmedia debe desenvolverse a través de los diferentes medios tecnológicos, sin embargo, esto no es así, ya que se puede desarrollar también a través de recursos analógicos (Jenkins, 2006). Por tanto, esta modalidad narrativa no solo se expande mediante los diferentes medios, sino a partir de distintos esquemas semióticos, como pueden ser el fonológico, el grafemático, el iconográfico, el interactivo o el visual (Scolari, 2013). Por otro lado, se ha de tener presente que el mundo narrativo transmedia puede estar conformado por dos tipos de textos: uno canónico, es decir, la historia es expandida por la propia marca; y otro inspirado por el canónico, dicho de otro modo, la trama es ampliada, gracias a las composiciones de los lectores o seguidores de esa franquicia (Scolari, 2019).

La primera marca que emplea la narrativa transmedia es *The Blair Witch Project* (1999), un proyecto que se encargó de transmitir información sobre las experiencias vitales de las brujas. Inicialmente, era una página de internet que exponía las diferentes visiones paranormales que estas sufrían. Después, se lanzó tanto un documental como un largometraje que ampliaban la trama. Y, finalmente, la editorial Oni Press publicó un conjunto de cómics que mostraban desde una perspectiva completamente diferente la vida de las brujas (Jenkins, 2006). Es, en suma, esta dispersión mediático-textual de la historia la que genera una nueva concepción narrativa, pues, en palabras de Scolari: “el relato se expande, aparecen nuevos personajes o situaciones que traspasan las fronteras del universo de ficción” (2013, p. 25).

No obstante, uno de los interrogantes que puede tener cabida es: ¿por qué esta narración se tiene que dar a través de diferentes plataformas? A lo que el empresario británico Robert Pratten responde que es debido a las necesidades de la sociedad, pues una única plataforma no es capaz de satisfacer la curiosidad que esta padece, por lo que las historias actuales han de ser capaces de adaptarse y extenderse mediante diversas plataformas, pues: “telling stories across multiple platforms allows content that’s right-sized, right-timed and right-placed to form a larger, more profitable, cohesive and rewarding experience” (Pratten, 2015, p. 4).

Por otro lado, el académico Carlos Alberto Scolari aprecia que el empleo de esta nueva modalidad narrativa es debido a las necesidades de la Generación Y y de la Generación Z, generaciones también conocidas como *millennials* y *centennials*. Aprovechando las palabras de este estudioso: “Los jóvenes consumidores se han vuelto cazadores y recolectores de información, les gusta sumergirse en historias, reconstruir el pasado de los personajes y conectarlos con otros textos dentro de una misma franquicia” (Scolari, 2013, p. 24); de ahí que las marcas hayan tenido que emplear diferentes estrategias para contentar a la audiencia y adquirir una cota de popularidad mucho mayor.

Las décadas de los años 2000 y 2010 exhiben la proliferación de estudios sobre esta novedosa modalidad narrativa, la cual se comienza a establecer, erróneamente en multitud de ocasiones, con diferentes nomenclaturas: narrativa aumentada, narrativa multimodal o narrativa multiplataforma; esto ocasiona un caos semántico en torno a la denominación de la narrativa transmedia (Scolari, 2013).

Ahora bien, es importante distinguir la narrativa multiplataforma y la narrativa transmedia. Por un lado, la narrativa multiplataforma es el procedimiento narrativo más básico y tradicional, pues se basa en la adaptación fílmica de una obra literaria. Es decir, la adaptación no expande la historia, sino que renarra los mismos hechos desde una perspectiva visual y oral. Pratten describe la narrativa multiplataforma como un modelo en el que: “Whole is less than the sum of the parts” (2015, p. 3). Por su parte, la narrativa transmedia proporciona un enfoque narrativo innovador, ya que la trama madura y crece mediante diferentes medios, siendo dependientes e independientes de ellos mismos. Dicho de otro modo, se obtiene una historia base a partir de una obra literaria y esta se expande gracias a un cómic, a un juego de rol, a un largometraje, a una serie o a un videojuego; además, la audiencia se convierte en una parte activa en la composición de la historia. Es por ello por lo que Pratten afirma que en esta modalidad narrativa: “Whole is more satisfying than the sum of the parts: euphoria of collecting the pieces” (2015, p. 3).

Al igual que cualquier teoría literaria, la narrativa transmedia tiene que cumplir una serie de fundamentos para poder producirse. El pionero en establecer la normativa de esta vertiente narrativa es, de nuevo, Jenkins a través de una publicación en su blog *Pop Junctions*, titulada “The revenge of the origami unicorn: seven principles of transmedia storytelling (well, two actually. Five more on Friday)” (12 de diciembre de 2009).

El primer principio que ha de cumplir la narrativa transmedia es la extensión y la profundidad, es decir, la trama ha de ser capaz de expandirse a través de diversas plataformas y, a su vez, debe esconder *easter eggs*¹ para que la audiencia sea capaz de encontrarlas e investigar su significado. El segundo se refiere a la continuidad y multiplicidad, esto es, la trama tiene que continuarse de una manera fiel a los acontecimientos ya narrados y permitir la adición de diferentes ópticas a una historia ya contada, por ejemplo: una misma historia contada desde la perspectiva de varios personajes. El tercero remite a la inmersión y la extracción que debe promover el mundo narrativo para que la audiencia sea capaz de experimentar la historia en primera persona, habilitando la venta de elementos representativos de la historia. El cuarto alude a la creación de un mundo narrativo consistente que permita al público conocerlo íntegramente. El quinto señala la serialidad que debe comprender la historia, pues ha de ser capaz de dividirse y expandirse a través de múltiples medios. El sexto remite a la subjetividad que ha de entrañar la trama, pues permitirá conocer las opiniones de otros personajes, tanto principales como secundarios. Finalmente, el séptimo hace referencia al rendimiento de la trama, pues la audiencia debe tener la posibilidad de redactar nuevas historias o jugar a juegos de rol a partir del mundo narrativo (Jenkins, 12 de diciembre de 2009).

Años más tarde, Pratten, en su libro *Getting started with transmedia storytelling: a practical guide for beginners* (2015), puntualiza otros 7 requisitos que deben cumplir las franquicias a la hora de expandir transmedialmente sus historias en el futuro. En primer lugar, se destaca la persuasión de la narración, pues la trama se construirá a través de diferentes medios, pero, siempre, en relación con el público. En segundo lugar, se señala la persistencia de la historia, ya que esta debe madurar a través de las consideraciones del público. En tercer lugar, se advierte el carácter participativo de la marca porque la audiencia debe poder conversar con la autoría, con los personajes y con el resto del público. En cuarto lugar, se destaca la personalización de la historia al gusto del público. En quinto lugar, la trama ha de estar conectada al mundo real, introduciendo cambios climáticos, políticos y sociales. En sexto lugar, la narración tiene que ser inclusiva para que pueda ser accesible para todos. En séptimo lugar, la historia debe estar controlada por la inteligencia web para mejorar la experiencia del público.

2.2.2. Ejemplos actuales de narrativa transmedia

Los paradigmas actuales de la narrativa transmedia son cuantiosos, pues hoy en día todas las marcas aprovechan esta tipología de narración para que sus historias se expandan, agraden al público y, en definitiva, perduren en el tiempo. Uno de los ejemplos más relevantes es la saga de *Star Wars*, creada por George W. Lucas en 1977, tras la presentación de la película *Star Wars: Episode IV – A new hope*. A partir de este momento, la marca comienza a expandir su historia a través de novedosas subtramas protagonizadas por personajes secundarios o desconocidos y, también, mediante diversos medios. Esto ha sido posible gracias a una importante supervisión de su creador, pues: “George Lucas ha tratado en todo momento de tener bajo control a sus criaturas, estableciendo rígidos parámetros que regulan la expansión de su universo narrativo” (Scolari, 2013, p. 29). Es por ello por lo que la marca *Star Wars* en la actualidad sigue siendo un referente de la narrativa transmedia.

Otro paradigma de la narrativa transmedia es la marca DC Comics, fundada en 1934. En la actualidad, esta franquicia ha desarrollado durante casi una centuria todas sus historias de forma transmedia, tómesese como ejemplo la saga *Batman*, presente en cómics, novelas, largometrajes y videojuegos; como también las series de otros superhéroes, como: *Superman* o *Wonder Woman*.

Sin embargo, la marca que despertó el interés de los estudiosos al observar una nueva modalidad de narrar una historia es *The Matrix*, creada por las hermanas Lana y Lillie Wachowski en 1999. La forma en la que se expandió y comercializó la saga era única con el objeto de aproximarse a los gustos de la juventud del nuevo milenio (Schiller, 2018). Para Jenkins, *The Matrix* es la franquicia que consagró las bases de la narrativa transmedia, pues, empleando sus palabras:

No film franchise has ever made such demands on its consumers. [...]. *The Matrix* is entertainment for the age of media convergence, integrating multiple texts to create a narrative so large that it cannot be contained within a single medium (2006, pp. 94-95).

En el panorama hispánico, son muchos los ejemplos de narrativa transmedia, pues muchas de las series producidas por la desarrolladora televisiva Atresmedia, como *Vis a vis* (2015) o *La casa de papel* (2017), han intentado expandir la narración de sus sagas a través de la creación de páginas web, perfiles en las redes sociales (Facebook, Instagram y X) y publicación de *escape books*, tal y como sucede con *La casa de papel*. Por otra parte, Radio Televisión Española, RTVE, también ha empleado la narrativa transmedia con muchas de sus series, los paradigmas más famosos pueden ser: *Águila Roja* (2009) y *El ministerio del tiempo* (2015). La historia de *Águila Roja* fue ampliada a través de múltiples medios físicos y telemáticos, como: una serie, una película, una novela, un cómic, un videojuego y una aplicación móvil. *El ministerio del tiempo* se expandió, también, mediante medios digitales y analógicos: una historia en VR, diversos pódcast, cómics e, inclusive, un grupo en la aplicación de mensajería WhatsApp.

¹ El término anglosajón *easter egg*, traducido al español como huevo de pascua, hace referencia a las imágenes o informaciones ocultas en cualquier medio analógico o digital, como puede ser un largometraje, un libro o un videojuego. El empleo de esta denominación se debe a la tradición inglesa llevada a cabo en el periodo de Pascua, pues las familias regalan huevos de chocolate con sorpresas en su interior para que el infante las encuentre.

En un nivel mucho más básico, se destacan las producciones de Netflix España, como *Paquita Salas* (2016) o *Élite* (2018), quienes solo han expandido la historia a través de plataformas web (Instagram y X) con la publicación de perfiles reminiscentes a los personajes de cada una de las historias con los que el público tenía la posibilidad de interactuar.

2.2.3. Cómo se puede introducir la narrativa transmedia en Bachillerato

No es insólito para el equipo docente de Bachillerato el poco interés que suscita la lectura en el alumnado, pues, en multitud de ocasiones, aunque se siga al currículo legislativo y se introduzcan lecturas acordes a sus necesidades e intereses, resulta imposible crear un hábito lector. Por ello, no cabe duda de que, indistintamente del nivel educativo, el alumnado debe disponer de una cultura literaria y de un hábito lector para su desarrollo académico, personal y profesional. Esto se debe a que la costumbre lecto-literaria mejora: “las habilidades de los estudiantes tienen para desarrollar la creación de nuevos conocimientos, porque la lectura es la puerta a la reflexión, imaginación, innovación y creatividad” (Zambrano Ormazá y Bravo Rosillo, 2021, p. 1288). Así pues, el profesorado del Departamento de Lengua Castellana y Literatura tiene como meta no solo trasladar su gusto por la literatura, sino también optimizar las competencias lingüísticas mediante cualquier tipología narrativa.

La adaptación didáctica de la narrativa transmedia en el ámbito de la Lengua Castellana y Literatura ayuda a la transición multimodal del proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la literatura, ahondando en la evolución de los procesos comunicativos y lectoescritores (Hernández Ortega y Rovira Collado, 2020). Como recurso didáctico, la narrativa transmedia entraña diversos beneficios, como la mejora de la comprensión de diferentes lenguajes (escrito y oral) o el acercamiento a marcas literarias asiduas a sus gustos personales. Asimismo, como evidencian Andrade Velásquez y Fonseca Mora, gracias a la narrativa transmedia: “el alumnado trabaja con sus habilidades de comprensión oral y escrita, receptivas y productivas, al participar en estas experiencias innovadoras que ofrecen las NT” (2021, p. 162). Igualmente, el estudiantado se observa a sí mismo como una parte activa del proceso, propiciado por el aprendizaje transmedia; mientras que es capaz de adentrarse en la narración a través de diferentes medios, sin perder en ningún momento en el sentido de la historia (Gutiérrez Pequeño *et al.*, 2017).

El papel docente también es importante, pues no se debe olvidar que el profesorado debe conocer y usar las nuevas tecnologías para poder introducir las correctamente en el aula. Y, lógicamente, conocer las diversas plataformas con las que se pueden narrar historias y que llamen la atención de sus estudiantes. Por tanto, a la hora de integrar la narrativa transmedia en el ámbito académico es imperativo saber emplear los medios que la conforman, ya sean índole analógica o digital, para servirse de los beneficios creativos e interactivos que esta tipología narrativa brinda al proceso de enseñanza/aprendizaje (Andrade Velásquez y Fonseca Mora, 2021).

Muchos estudios que han incluido la narrativa transmedia en las aulas evidencian grandes beneficios en la mejora de las destrezas lingüísticas, pues:

la estrategia de Transmedia Storytelling potencia el desarrollo de habilidades para comunicarse en una comunidad virtual en expansión constante que demanda leer, interpretar, responder, pensar y contextualizar los contenidos, pero también nos invita a explorar sobre el uso de dispositivos, programas de edición de imagen, audio y video (Andrade Velásquez y Fonseca Mora, 2021, pp. 172-173).

De igual modo, el aprendizaje a partir de la narrativa transmedia favorece el uso de habilidades de pensamiento crítico, creando un interés por la lengua y por otras autorías y marcas que no están presentes en los manuales académicos (Fritzler, 2022). Asimismo, permite la integración de la educación en valores, ya que como arguyen Gutiérrez Pequeño, Fernández Rodríguez y de la Iglesia Atienza: “los procesos asociados con la alfabetización transmedia pueden ser una buena oportunidad para reintroducir en las aulas universitarias asuntos relacionados con la ciudadanía, el procomún y las prácticas orientadas al agrupamiento social” (2017, p. 92).

3. Introducción de la narrativa transmedia en el aula de Lengua Castellana y Literatura I

Tal como se ha apuntado, el propósito del presente estudio es innovar el proceso de enseñanza/aprendizaje de la educación literaria a través de un pequeño conjunto de orientaciones didácticas en el que la narrativa transmedia sirva como recurso para fomentar la comprensión y el disfrute de las obras cumbre del período literario desde la Edad Media hasta finales del siglo XVII. Así pues, mediante el uso de elementos transmedia, como cómics, mangas, composiciones propias o series de televisión; pueden asentar la cultura literaria y un gusto por la lectura de las composiciones más relevantes. Se espera, en suma, que esta serie de propuestas pueda servir al profesorado de Bachillerato con el fin de introducir la narrativa transmedia en el aula de Lengua Castellana y Literatura I.

Estos ejercicios prácticos se deben construir con la ayuda de metodologías activas y se modificarán en caso de que el alumnado no alcance los objetivos o presente dificultades para asentar los conocimientos por sí mismo. Las propuestas didácticas, que se formulan a continuación, indican en todo momento el grupo-clase hipotético al que está orientado, los saberes básicos, las competencias específicas, los descriptores operativos y los criterios de evaluación correspondientes a cada actividad, el enfoque metodológico apropiado. Por lo que respecta a la evaluación de las siguientes estrategias, cabe apreciar que esta debe ser individualizada, ya que cada educando va a disponer de un ritmo de lectura, escritura y una evolución completamente diversos. Por ello, es imperativo analizar inicialmente el estado académico, valorando los

aspectos positivos y negativos para que el alumnado sea consciente de sus fortalezas y debilidades. De una forma cronológica, se comenzará con una evaluación diagnóstica y, a partir de la misma, se empleará una evaluación continua y cualitativa para valorar el progreso y optimizar los aspectos que sean necesarios. Las técnicas de observación que pueden emplearse son: el comentario o debate grupal de la lectura o el informe valorativo o reseña individual de cada lectura. Ahora bien, esta observación no se debe centrar únicamente en la heteroevaluación del docente al alumnado y del estudiantado al profesorado, sino también priorizar una autoevaluación y una coevaluación para garantizar un óptimo proceso de enseñanza/aprendizaje.

3.1. La educación literaria medieval y áurea a partir de *El Ministerio del Tiempo*

Esta actividad emplea uno de los recursos de la narración transmedia más notables para profundizar en el estudio de la literatura hispánica medieval y áurea, la serie de televisión *El Ministerio del Tiempo* (2015-2020), ya que gracias a ella el alumnado puede ser capaz de conocer con mayor rigurosidad no solo el contexto sociocultural y las circunstancias de creación de las obras, sino también la vida de cada literato desde una óptica mucho más cercana e intrigante (Rovira Collado *et al.*, 2016; López López, 2022).

El ejercicio está orientado a un grupo-clase genérico, es decir, unos 25 o 30 estudiantes. La actividad concuerda con el saber básico C Educación literaria, concretamente, con el segundo inciso denominado Lectura guiada; por tanto, siguiendo este tercer bloque, se pueden desarrollar las siguientes competencias específicas (Tabla 1):

Tabla 1. Saberes básicos, competencias específicas, descriptores operativos y criterios de evaluación.

Saber básico	Competencia específica	Descriptores operativos	Criterios de evaluación
C	6	CCL ₃ y CPSAA ₄ .	6.1.
C	8	CCL ₄ , CCEC ₁ y CCEC ₂ .	8.1. y 8.2.

Fuente: elaboración propia

La actividad puede extenderse a lo largo del curso académico y vincularse con las lecturas de las obras cumbre de estos períodos (Edad Media, Renacimiento y Barroco) con el fin de conocer, desde una perspectiva audiovisual y crítica, los aspectos biográficos, contextuales y literarios. Asimismo, se puede aprovechar el visionado de esta serie de televisión para introducir el Aprendizaje Basado en la Investigación para comprobar la veracidad de la información presentada y conocer de un modo visual las características y preceptos socioculturales de cada época.

Siguiendo un orden cronológico, en primer término, cuando se estudien los cantares de gesta medievales, es imperativo orientar el estudio al *Cantar de Mio Cid* y durante la explicación se puede visionar en el aula o en el propio domicilio el primer episodio de la segunda temporada “Tiempo de leyenda”. Se puede aprovechar este visionado para que corroboren en pequeñas agrupaciones la veracidad de los datos del episodio, hecho que les permitirá conocer la figura de Rodrigo Díaz de Vivar.

En segundo término, en el momento de explicar la novela picaresca se puede visionar, de igual modo, el sexto episodio de la primera temporada “Tiempo de pícaros”. Este capítulo puede ayudar la lectura de *La vida de Lazarillo de Tormes*, al exhibir las vivencias narradas en la obra, y permitir el análisis y conocimiento del contexto sociocultural de España en el siglo XVI.

En tercer término, a la hora de explicar la literatura barroca, novela y teatro, se puede visionar “Tiempo de Gloria”, el segundo capítulo de la primera temporada dedicado a Lope de Vega. Puede servir para conocer la semblanza e inicios literarios del autor que se muestran en la serie. Por otro lado, se puede hacer uso del tercer capítulo de la segunda temporada “Tiempo de hidalgos” para conocer no solo los pasos editoriales de cara a la publicación de *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* y su relevancia en la época y en la actualidad, sino también la enemistad entre Lope de Vega y Miguel de Cervantes.

3.2. La educación literaria medieval y áurea través de refundiciones en cómic y manga

Este segundo ejercicio hace uso de otro útil transmedia, como es la expansión de la literatura canónica medieval y áurea a través de otros géneros como el cómic y el manga. Esta actividad puede ejecutarse en cualquier grupo-clase, ya que tan solo considera la lectura grupal de estos medios con el fin de enriquecer su cognición de este tipo de literatura a partir de un lenguaje iconográfico. Por tanto, esta práctica está ligada con el saber básico C, Educación literaria. Gracias a su imbricación con este saber básico, se labrarán y evaluarán las siguientes competencias específicas (Tabla 2):

Tabla 2. Saberes básicos, competencias específicas, descriptores operativos y criterios de evaluación.

Saber básico	Competencia específica	Descriptores operativos	Criterios de evaluación
C	6	CCL ₃ , CPSAA ₄ y CE ₃ .	6.1.
C	7	CCL ₄ y CCEC ₂ .	7.1. y 7.2.
C	8	CCL ₄ , CCEC ₁ y CCEC ₂ .	8.1.

Fuente: elaboración propia

El ejercicio puede extenderse a lo largo del primer, segundo y principios del tercer trimestre y vincularse con el orden cronológico en el que se expone la historia de la literatura hispánica en los manuales académicos para ampliar desde una perspectiva artística los conocimientos contextuales y literarios. Se pueden aprovechar las lecturas de cómic y manga para introducir el Aprendizaje Colaborativo, en su vertiente de lectura colaborativa, con el fin de que el estudiantado pueda llevar a cabo las diversas etapas que la lectura colaborativa entraña: vista preliminar, lectura del texto (detectar las palabras conocidas y desconocidas e identificar las ideas y los temas importantes) y creación de preguntas y respuestas sobre el texto leído (Cavendish y Hodnett, 2017).

Manteniendo un orden temporal, en primera instancia, durante la explicación de los inicios de la literatura caballerescas española, los manuales académicos exponen la obra *Amadís de Gaula* (1508), de Garci Rodríguez de Montalvo. Como su lectura puede resultar un tanto tediosa para el estudiantado actual, se puede narrar la historia de forma oral y fomentar la lectura colaborativa de la versión en cómic homónima *Amadís de Gaula* (2009), de Ricardo Gómez Gil y Emma Ríos. Esta obra sigue la composición original, pero se relata con ciertas divergencias para ser más comprensible para el lector actual. De esta forma, el alumnado puede ejecutar las tres fases de la lectura colaborativa y verificar si lo leído es congruente con la explicación de la obra original.

En segunda instancia, cuando se arriba al estudio de la literatura barroca, se presenta, inicialmente, a uno de los mayores exponentes de esta corriente, como es Miguel de Cervantes con su renombrada novela de caballerías *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (1605). Un recurso transmedia es su reescritura en manga, titulado *Don Quijote de la Mancha: El manga* (2016). El propósito de esta composición es versionar desde una perspectiva nipona las hazañas de don Quijote de la Mancha. De este modo, su introducción en el aula puede resultar innovadora y bastante cercana a las motivaciones de algunos estudiantes, quienes emplean el manga como pasatiempo (Méndez Cabrera y Rodrigo Segura, 2023). Así pues, a partir de la lectura colaborativa el alumnado podrá observar cómo ha sido la reescritura de la obra y qué matices han sido alterados en comparación con la pieza cervantina.

Por otro lado, también se muestra a Francisco de Quevedo. Los manuales académicos se centran exclusivamente en su lírica, pero también resulta importante su cultivación del género novelístico con *Historia de la vida del Buscón llamado don Pablos: ejemplo de vagamundos y espejo de tacaños* (1626). Un acercamiento a esta pieza es *El Buscón en las Indias* (2019), de Alain Ayroles y Juan José Guarnido. Este cómic retoma la historia de don Pablos de Segovia, empleando minuciosamente el estilo lingüístico quevediano, y traslada a su protagonista a las Indias tal y como advierte el epílogo de la obra original. Es por ello por lo que se podrá mandar la lectura de diversos fragmentos de la composición quevediana para que el alumnado conozca de primera mano la historia original y, posteriormente, se leerá colaborativamente el cómic para que el grupo-clase ahonde en la secuela y pueda indagar en el estilo narrativo o en la coherencia de la historia.

3.3. La educación literaria medieval y áurea a través de la escritura creativa

Finalmente, esta última tarea persigue la ampliación de cualquier obra clásica a partir de un relato protagonizado por los protagonistas de la narración original o por algún personaje secundario. Así pues, el estudiantado se convierte en el creador y, por ende, parte activa del proceso de enseñanza/aprendizaje al tener que componer un *fanfiction*, estimulando la escritura creativa y, en consecuencia, su imaginación y su pensamiento crítico (Abad Ruiz, 2011). Es por ello por lo que esta tarea está anexionada con los saberes básicos B y C, Comunicación y Educación literaria, el primero destinado a la mejora de la expresión escrita y el segundo destinado a la comprensión e introducción del contexto histórico-literario de la pieza seleccionada. Con la ayuda de ambos saberes básicos, se desarrollarán y evaluarán las siguientes competencias (Tabla 3):

Tabla 3. Saberes básicos, competencias específicas, descriptores operativos y criterios de evaluación.

Saber básico	Competencia específica	Descriptores operativos	Criterios de evaluación
B	5	CCL ₁ y CPSAA ₅	5.1. y 5.2.
C	8	CCL ₄ , CC ₁ , CCEC ₁ , CCEC _{3.1} y CCEC _{4.2}	8.1. y 8.3.

Fuente: elaboración propia

Al igual que los ejercicios anteriormente descritos, esta tarea puede prolongarse a lo largo del curso académico, puesto que beneficia la creatividad y la imaginación del estudiantado, tal y como atestiguan los estudios de Abad Ruiz (2011) y Luna Peña (2020), y puede ligarse con la lectura obligatoria o voluntaria de las obras cumbre de cada período estudiado. Para ello, se pueden seguir las siguientes fases: en primer lugar, el alumnado debe elegir el hipotexto medieval, renacentista o barroco que más se aproxime a sus gustos o que le cause curiosidad. En segundo lugar, el alumnado ha de confeccionar el *fanfiction* ampliando la historia a partir de un personaje secundario en una extensión máxima de tres folios. Para que el grupo-clase componga un hipertexto coherente, se le puede orientar hacia el empleo de la tradicional técnica de la estrella. Durante el período de escritura, el equipo docente puede ayudar al grupo discente y proporcionarle asistencia bibliográfica que sirva como inspiración. En tercer lugar, la publicación de los hipertextos se puede realizar de modo colectivo a través de medios digitales como la plataforma Padlet. De este modo, el grupo-meta puede leer los *fanfictions* de sus compañeros y comentar cada uno de ellos.

4. Discusión y conclusiones

A lo largo de las páginas anteriores, se han planteado tanto fundamentos teórico-didácticos sobre la educación literaria y la narrativa transmedia como unas sencillas propuestas educativas para mejorar la educación literaria desde la Edad Media hasta finales del siglo XVII a partir de diversos recursos transmediales en el aula de Lengua Castellana y Literatura I. Desde una perspectiva didáctica, las orientaciones pedagógicas, arraigadas a la narrativa transmedia, brindan en todo momento un papel activo al grupo-clase, gracias a la perspectiva metodológica activa, con el propósito de mejorar la educación literaria en Bachillerato. Asimismo, apuestan por el desarrollo de aptitudes creativas y críticas, velando por la revisión del hipotexto e hipertexto.

Sin embargo, estas propuestas pueden comprender diversas limitaciones. Se entiende que la incorporación de la narrativa transmedia en un aula de Bachillerato va a requerir un esfuerzo permanente de la sociedad educativa, estudiantes y profesores, y, en consecuencia, su introducción puede resultar *a priori* poco lucrativa al tener que dedicar una menor temporización a otros contenidos teóricos. No obstante, se ha de tomar en consideración que los recursos transmedia pueden facultar una mayor cognición literaria al exponer aspectos biográficos, culturales, históricos y sociales desde una perspectiva más próxima a las necesidades audiovisuales del alumnado actual.

En definitiva, la integración de la narrativa transmedia en el aula de Lengua Castellana y Literatura I puede dar a lugar a un debate o reflexión didáctica sobre la modificación metodológica de la educación literaria y, en suma, cultural no solo en Bachillerato, sino también en otros niveles académicos y otras asignaturas humanísticas.

5. Bibliografía

- Abad Ruiz, Barbara (2011). *Fanfiction: fomento de la escritura creativa a través de las formas de literatura emergentes. Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 21. <https://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/tritonos-1-fanfiction.htm>
- Andrade Velásquez, Marjorie Roxana; y Fonseca Mora, María Carmen (2021). Las narrativas transmedia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 12(2), 159-175. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.17795>
- Cavendish, Wendy; y Hodnett, Kristen (2017). Current practice alert: Collaborative Strategic Reading. *TeachingLD*, 26, 1-6.
- Colomer, Teresa (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En Carlos Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). ICE de la Universitat de Barcelona / Horsori.
- Flores Guerrero, David (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, 24, 128-135.
- Fritzler, Marcela (2022). En búsqueda de la competencia crítica en el aula: narrativa transmedia aplicada a la enseñanza de una lengua extranjera. *Mundos del hispanismo una cartografía para el siglo XXI*, 1-7. https://doi.org/10.31819/9783968693002_050
- García Única, Juan (2016). El odio a los clásicos (y otras razones para llevarlos a las aulas). *SEDLL. Lenguaje y Textos*, 43, 41-51. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5822>
- Gordillo Alfonso, Adriana; y Flórez, María del Pilar (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 53, 95-107.
- Gutiérrez Pequeño, José Miguel; Fernández Rodríguez, Eduardo; y de la Iglesia Atienza, Laura (2017). Narrativas transmedia con jóvenes universitarios. Una etnografía digital en la sociedad hiperconectada. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, 57, 81-95. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3108>
- Hernández Ortega, José; y Rovira Collado, José (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, 8, 80-94. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/5633>
- Hinojosa Camarena, Miriam Jahel (2021). El que no ha leído, no ha vivido. Beneficios de la lectura. *Revista Electrónica IEENN Normalista Hoy*, 3, 1-4.
- Jenkins, Henry (2003, enero 15). Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *MIT Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>
- Jenkins, Henry (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York University Press.
- Jenkins, Henry (2009, abril 12). The revenge of the origami unicorn: seven principles of transmedia storytelling (well, two actually. Five more on Friday). *Pop Junctions. Reflections on entertainment, pop culture, activism, media literacy, fandom and more*. http://henryjenkins.org/blog/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html
- Lomas, Carlos (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 64, 43-50.
- López López, Carmen María (2022). Hitos de la literatura española en *El ministerio del tiempo: una lectura desde la "hermenéutica del distanciamiento"*. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*, 26, 1-16. <https://doi.org/10.25115/alabe26.7790>
- Luna Peña, Ana María (2020). Lectura de fanfiction y lectura literaria en Educación media superior mexicana. *Aula de Encuentro*, 22(1), 141-162. <https://doi.org/10.17561/ae.v22n1.6>

- Mederer Hengstl, Beatriz; y Molina García, María José (2023). La Educación literaria: estado de la cuestión y nuevas propuestas. En María Pilar Núñez Delgado y María Santamarina Sancho (Coords.), *Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea* (pp. 33-52). Síntesis.
- Méndez Cabrera, Jerónimo; y Rodríguez Segura, Francesc (2023). Educación literaria, diversidad cultural y manga: una propuesta para la formación de lectores. *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, 22(1), 1-14. https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.1.335
- Mendoza Fillola, Antonio (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). 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. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 82, de 6 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>
- Molas-Castells, Nuria; y Rodríguez Illera, José Luis (2017). La narrativa transmedia: la Carta Ancestral en educación secundaria. *Razón y Palabra*, 21(98), 221-233. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1054>
- Monroy Romero, José Alberto; y Gómez López, Blanca Estela (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42.
- Núñez Delgado, María Pilar; y Santamarina Sancho, María (2022). Canon de lecturas, prácticas de educación literarias y valores de la ciudadanía europea. *TAVIRA. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1-10. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1102>
- Pratten, Robert (2015). *Getting started with transmedia storytelling: a practical guide for beginners*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Rovira Collado, José; Llorens García, Ramón; y Fernández Tarí, Sara (2016). Una propuesta transmedia para la educación literaria: El ministerio del tiempo. En María Teresa Tortosa Ybáñez, Salvador Grau Company y José Daniel Álvarez Teruel (Coords.), *XIV Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària. Investigació, innovació i ensenyament universitari: enfocaments pluridisciplinars* (pp. 569-584). Universidad de Alicante.
- Schiller, Melanie (2018). Transmedia storytelling: New practices and audiences. En Ian Christie y Annie Van den Oever (Coords.), *Stories* (pp. 97-108). Amsterdam University Press.
- Scolari, Carlos Alberto (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Scolari, Carlos Alberto (2019). Narrativas transmedia, nuevos alfabetismos y prácticas de creación textual: conflictos y tensiones en la nueva ecología de la comunicación. En *Lectoescritura Digital* (pp. 45-51). Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Zambrano Ormaza, Denny Isabel; y Bravo Rosillo, Nancy Gissela (2021). El hábito lector en el pensamiento analítico de estudiantes de bachillerato. *Polo de conocimiento*, 6(9), 1285-1301. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3110>