



Ana Cláudia Oliveira Costa
**De la competencia literaria a la transmedial.
Una propuesta de unidad didáctica para ELE.**

Uminho | 2020

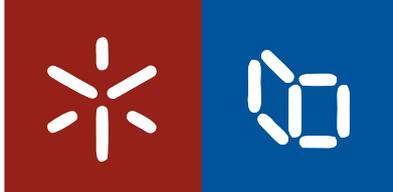


Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Ana Cláudia Oliveira Costa

**De la competencia literaria a la transmedial.
Una propuesta de unidad didáctica para ELE.**

julho de 2020



Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Ana Cláudia Oliveira Costa

**De la competencia literaria a la transmedial.
Una propuesta de unidad didáctica para ELE.**

Trabalho de Projeto Final
Mestrado de Espanhol Língua Segunda, Língua Estrangeira

Trabalho efetuado sob a orientação de
Xaquín Núñez Sabarís

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Primeramente, quería agradecer a mis padres por apoyarme en todo el proceso de elaboración del proyecto, por toda la fuerza que me han dado y por creer en mí y en mis capacidades. Sin duda, hicieron las cosas más fáciles y sencillas cuando no las veía de la misma manera.

Un sincero agradecimiento a mis amigos por darme apoyo para terminar la redacción de este TFM a través de sus palabras de motivación.

A mí orientador, el Profesor Xaquín Nuñez Sabarís, que me ha ayudado mucho, a través de su acompañamiento, por el discurso de motivación e incentivo, y principalmente por la paciencia y dedicación.

No podría dejar de agradecer a todos mis profesores del Mestrado de Espanhol Língua Segunda e Língua Estrangeira por la transmisión de conocimientos y por la ayuda para recoger datos que se analizan en esta investigación.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMEN

En este Trabajo de Proyecto se pretende presentar una unidad didáctica, que, partiendo de las nociones de transmedialidad y competencia literaria, ofrezca, para el alumnado de ELE, una propuesta práctica desde un enfoque por tareas.

La cultura transmedial en que nos encontramos ha modificado sustancialmente los hábitos de consumo cultural y la relación hegemónica entre medios. Estas alteraciones deben tener, necesariamente, un impacto dentro del corpus que se ofrece en un determinado ámbito educativo, para responder, de manera significativa, a las necesidades y tareas socioculturales del estudiante. Esta cultura transmedial se caracteriza también por su naturaleza colaborativa y por la participación más activa del consumidor, aspecto que se pretende situar en el centro de esta unidad didáctica.

Las transformaciones en el campo artístico y mediático han supuesto, además, una superación de la hegemonía de la literatura, tanto desde el punto de vista del consumo, como desde su papel dentro de la enseñanza, debido al incremento de medios (cine, televisión, videojuegos...) y a la relación intermedial entre ellos. Con todo, los nuevos productos de ficción, suponen una expansión de las figuras, narraciones o temas de la literatura, creando productos transmediales, que configuran, en la actualidad, una cultura masiva y global.

Palabras clave: intermedialidad; transmedial; competencias; cultura; aprendizaje de lenguas;

ABSTRACT

The goal of this Project is presenting a didactic sequence which will go off the transmediality notions and literary competence, proposing to ELE's academics a practical proposal since an approach by assignments.

The transmedial culture that we seem to be part of, has essentially modified the cultural consumption habits and the hegemonic relation between media. These adjustments should have an impact inside the corpus that is offered in a determined educational range, with the intention of responding in a consequential way to all necessities and students sociocultural tasks.

This transmedial culture is also characterized by its collaborative nature and by the more active participation of the consumers, an aspect that pretends to locate in the center of this didactic unity.

The transformations belonging to the artistic and mediatic field, have assumed an overcoming of literary hegemony, as much since the standpoint of the consumption as its role within education, on account of all media upgrades (cinema, television, videogames, ...) and to the intermedial relationship between them. Nevertheless, the new fiction products presume an expansion of the pictures, narrations or literature themes, creating transmedial products that shape a massive and global culture in the present time.

Key – words: Intermediality; transmedial; competences; culture; languages learning;

RESUMO

Neste Trabalho de Projeto, pretende-se apresentar uma unidade didática que parta das noções de transmedialidade e da competência literária, oferecendo ao aluno de ELE, uma proposta prática, desde um foco em tarefas.

A cultura transmedial em que vivemos, tem vindo a modificar de maneira substancial os nossos hábitos de consumo cultural e a relação hegemónica entre meios. Estas alterações devem necessariamente ter um impacto dentro do corpus que é oferecido dentro de um determinado âmbito educativo, para responder de maneira significativa, às necessidades e tarefas socioculturais do aluno.

Esta cultura transmedial caracteriza – se também pela sua natureza colaborativa e pela participação mais ativa do consumidor, aspeto que pretende-se situar no centro desta unidade didática.

As transformações no campo artístico e mediático, têm presumido uma superação da hegemonia da literatura, tanto desde o ponto de vista do consumo artístico, como desde o seu papel dentro do ensino, devido ao incremento de meios (cinema, televisão, videojogos, ...) e à relação intermedial entre eles. Apesar disso, os novos produtos de ficção, implicam uma expansão das figuras, das narrações ou temas da literatura, criando produtos transmediais, que configuram na atualidade, uma cultura massiva e global.

Palavras – chave: intermedialidade; transmedialidade; competências; cultura; aprendizagem de línguas;

CONTENIDOS

AGRADECIMENTOS	III
RESUMEN	V
ABSTRACT	VI
RESUMO	VII
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I – MARCO TEÓRICO	14
1.1. DIAGNÓSTICO E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN: HÁBITOS DE CONSUMO CULTURAL Y APRENDIZAJE DE LENGUAS;.....	14
<i>1.1.1. Análisis de resultados:</i>	14
<i>1.1.2. Resultados del cuestionario y objetivos del proyecto:</i>	17
1.2. LAS NOCIONES DE COMPETENCIA LITERARIA Y DE TRANSMEDIALIDAD.....	19
1.3. EL CONCEPTO DE CULTURA TRANSMEDIA Y SU APLICABILIDAD EN LA ENSEÑANZA DE ELE	25
1.4. EL PROYECTO TRANSMEDIAL SUPERLÓPEZ	30
CAPITULO II - PROPUESTA DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA	35
2.1. FUNDAMENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	35
2.2. LA UNIDAD DIDÁCTICA:	42
CONCLUSIÓN	51
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
ANEXO	56
ANEXO I.....	56
ANEXO II – FIGURAS DEL CUESTIONARIO.....	61

SIGLAS Y ABREVIACIONES

- ELE – Español Lengua Extranjera
- LE – Lengua Extranjera
- L2 – Lengua Segunda
- MCERL – Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
- PCIC – Plan Curricular Instituto Cervantes
- TIC – Tecnologías de Información y de Comunicación

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de proyecto final se inserta en el ámbito de la unidad curricular *Practium II* del Máster de Español Lengua Segunda Lengua Extranjera, de la Universidade do Minho, que tiene como título “De la competencia literaria a la transmedial. Una propuesta de unidad didáctica para ELE” y su principal objetivo es presentar una propuesta didáctica para la enseñanza de español como lengua extranjera, tomando como punto de partida la competencia transmedial. Entendemos por transmedialidad, los productos que, partiendo de una misma narrativa, transitan por varios medios, aceptados y legitimados artísticamente: literatura, cine, videojuegos o televisión. La competencia que pretendemos trabajar en este estudio, radica en la capacidad del alumno para comprender y manejarse en este complejo universo multimedial, en el que nos hallamos.

Como este máster está orientado para la enseñanza de español como lengua extranjera o lengua segunda, cuando surgió la oportunidad de desarrollar un tema que se adecuase a mis intereses, con originalidad, pero ayudando al desarrollo de conocimientos, me ha hecho pensar en una metodología basada en varias actividades para el desarrollo curricular del alumnado.

A efectos de aplicar todo el conocimiento adquirido durante este máster, quise explorar la opción de elaborar una unidad didáctica que proyecte varios elementos y competencias esenciales para aprender una lengua, en la que la dimensión cultural y los referentes creativos deben tener un papel indispensable.

En las últimas décadas hemos descubierto nuevas metodologías de enseñanza de lenguas, que se enfocaron a diferentes tipos de materiales y competencias. Por ejemplo, tuvimos el método tradicional en el siglo XVIII, que se basó en traducciones de obras literarias, de modo a que la gramática era el único componente de la lengua estudiado. A largo plazo, se ha llegado a la conclusión de que para el desarrollo de más competencias lingüísticas, era necesario cambiar de método. Fueron después creadas varias metodologías que sirvieron como propósito de perfeccionamiento de la enseñanza de lenguas.

Actualmente, sabemos que existen muchos métodos de enseñanza de una lengua, pero sigue pendiente la siguiente cuestión: “¿Cuál de ellos es el mejor?”. Sabemos que hay metodologías más funcionales, pero creo que es imprescindible empezar a pensar más en el alumno como un individuo, con sus especificidades, con sus dificultades que necesitan ser superadas, llegando al nivel que más se le adecua.

Como alumna de lenguas, yo tuve la experiencia de aprendizaje bajo diversos métodos, en que unos se demostraron más accesibles y eficaces que otros. Un gran problema con el que me he concienciado es que el aprendizaje de lenguas se ha basado primordialmente en el manual de aula, lo que convierte el proceso de enseñanza-aprendizaje un poco monótono, con ciertas carencias, lo cual en ocasiones bloquea el desarrollo y progresión del alumno en la materia dada.

El alumno para que alcance la adquisición de los conocimientos lingüísticos, necesita estar motivado para ello. Como profesores, podemos ayudarlo, en la medida en que tenemos posibilidad de crear materiales que potencien la adquisición de los contenidos y desarrollen competencias que son imprescindibles para quien necesita comprender, dialogar y escribir correctamente en un nuevo lenguaje.

Pero, actualmente, también vivimos en una época caracterizada por la incidencia de las nuevas tecnologías, en la que todos los pasos que damos están interconectados en diversas plataformas digitales. Por eso mismo, debemos conciliar esta nueva vertiente tecnológica con la enseñanza, como factor de eficacia y motivación para el aprendizaje de un nuevo idioma.

Mi propuesta de trabajo parte de este contexto, con el que está estrechamente vinculada la idea contemporánea de transmedialidad y su impacto en la enseñanza, debido a que se corresponde con los hábitos de consumo cultural, con los modos de comunicación de los estudiantes de hoy en día y con lenguajes vehiculados de forma multimodal.

De modo que las nuevas plataformas digitales y de comunicación social resultan sumamente funcionales para elaborar materiales didácticos de diferente naturaleza.

En la unidad didáctica que se desarrolla en este trabajo se pretende trabajar la competencia cultural y lingüística, aliada al concepto de transmedialidad, dentro de las diversas prácticas y materializaciones que se pueden percibir en las relaciones intermediales entre objetos artísticos. En función de las prácticas y consumos híbridos de la actualidad, la transmedialidad significa el tránsito que una misma obra o contenido recorre por diferentes medios. Si la competencia literaria resultaba indispensable para una competencia comunicativa de amplio espectro, la transmedial encaja con los hábitos culturales de las sociedades contemporáneas.

Al optar por una unidad que combina el cine con la novela gráfica, los aprendientes podrán desarrollar competencias culturales y lingüísticas relevantes y actuales. Además de su eficacia, la actualidad de los materiales supone un factor de motivación para dinamizar la clase de ELE.

Lo esencial, en este sentido, es pensar en el alumno como un individuo con su propia personalidad, con sus propias dificultades y facilidades en el aprendizaje. Pero, para elaborar una unidad didáctica que tengan en cuenta la actualización del aprendizaje en segundas lenguas, fue imprescindible seguir las orientaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001) y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2011) con el objetivo de tener bases para el apoyo teórico de este trabajo.

Ambos son documentos determinantes para el desarrollo y diseño de cualquier proyecto curricular en el campo de la enseñanza de ELE y por eso son significativos como referencia en la adquisición de la competencia transmedial así como su incidencia en el aprendizaje.

En este proyecto, se abordarán varios puntos, e con los que pretendemos resolver las cuestiones planteadas en esta introducción. En el primer capítulo se planteará el marco teórico y en el segundo, su aplicabilidad a la unidad didáctica.

Primeramente, en el primer capítulo, a través de un cuestionario se destaca el posicionamiento de los alumnos en relación con sus hábitos de consumo cultural, en un intento de percibir qué tipo de soportes y contenidos culturales son más aceptados para introducir un nuevo material didáctico, de modo a que desarrollen la competencia transmedial y cultural pretendida.

Fue a través de su análisis que se pudo verificar que el alumnado se siente más inclinado a consumir productos culturales más visuales y destacados mediáticamente. Esta circunstancia reorienta de la noción de narrativa que, originalmente, era canalizada a través de libros y que pasó a ser consumida a través de productos como el cine o la televisión, entre otros.

Siendo que el trabajo se basa en la transmedialidad y su posicionamiento en la enseñanza, en el tercer punto del primero capítulo, se discute cómo se puede aplicar esa competencia transmedialidad en las clases de ELE, sin olvidar que el alumno es el elemento principal, con sus dificultades y ritmos de procesamiento de información, aplicando así diferentes nociones importantes de los documentos orientadores referidos anteriormente.

Como forma de terminar este capítulo, se habla en el tercer punto del proyecto transmedial que se va a aplicar en la vertiente práctica del proyecto, *SuperLópez*, un producto transmedial y relevante culturalmente, que se verifica como un buen ejemplo de material para aplicar en las clases de ELE.

Por fin, en el según capítulo, se demuestra la unidad didáctica y su fundamentación, con la intención de explicar todo el proceso de elaboración de la misma, tratando de evidenciar su eficacia para un aprendizaje significativo en el ámbito del ELE.

CAPÍTULO I – MARCO TEÓRICO

1.1. DIAGNÓSTICO E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN: HÁBITOS DE CONSUMO CULTURAL Y APRENDIZAJE DE LENGUAS;

1.1.1. Análisis de resultados:

Al seleccionar el tema de la transmedialidad en el aprendizaje de lenguas en este proyecto final de máster, he tomado conciencia de una serie de cuestiones que resultan esenciales para fundamentar mi estudio. Algunas de ellas se relacionan con el tipo de aprendizaje de lenguas en Portugal, a fin de verificar el grado de homogeneidad que las metodologías tuvieron en su enseñanza.

Para ello se elaboró un cuestionario con preguntas con las que se intentaba comprender hasta qué punto esta investigación puede ser relevante, dado que se partía de la hipótesis de que los contenidos de las competencias culturales no están del todo integradas en las etapas iniciales de la formación comunicativa.

Resulta importante conocer este factor, ya que la competencia cultural supone un recurso importante para desarrollar el conocimiento más completo de la lengua, para percibir como esta funciona en su plenitud, y para, en última instancia, el acceso a los bienes artísticos y culturales de la cultura meta.

Para comprender qué tipo de contenidos culturales formaban parte de la práctica y del *input* educativo de los estudiantes, se confeccionó un cuestionario completamente anónimo de 16 cuestiones cerrado. En este caso, se centraba en los hábitos de consumo cultural y el tipo de experiencia en el aprendizaje de lenguas de alumnos de español de la Universidade do Minho. Para coleccionar los datos del cuestionario, se ha utilizado la aplicación *Google Forms*, compartido en un enlace entre estudiantes de español de la universidad, del año lectivo 2019/20.

La colección de datos, compilados en un documento único de Excel, se inició el 28 de noviembre y se concluyó el 22 de diciembre de 2019, aprovechando la secuencia de clases de español de la Universidade do Minho.

Fue posible reunir 59 respuestas, con individuos de cinco titulaciones diferentes: 25 alumnos de Lenguas y Literaturas Europeas, 29 alumnos de Lenguas Aplicadas, 3 del Máster Universitario de Español L2/LE, bien como 2 de alumnos de Erasmus que fueron considerados

en los resultados porque hasta el momento de la presente investigación estaban inscritos en la Universidade do Minho como estudiantes de español.

Todos los informantes tienen diferentes niveles de español: el 3.3% se encuentra en el nivel A2, el 31.1% en nivel B1, el 49.2% en nivel B2 y los restantes 16.4% se encuentran en el nivel C1 (ver figura 1).

En la primera parte del cuestionario analizamos los hábitos de consumo cultural de alumnos de español en Portugal, para lo que nos inspiramos en la observación de Scolari (2013) “hemos entrado en una nueva era de convergencia de medios que vuelve inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales”, y esto porque simplemente estamos en un periodo de tiempo que la información y el conocimiento nos llegan en los más diversos formatos. Sin que nosotros lo apercibamos, pasamos mucho de nuestro tiempo consumiendo productos culturales, sea leyendo un libro, viendo una película o visitando museos.

Las respuestas al cuestionario indican que el 55.8% de los 61 individuos dedican más de 6 horas semanales al consumo cultural (figura 2). Analizando el porcentaje de tiempo aplicado a ese consumo, podemos concluir que los utilizadores muestran estar acostumbrados a utilizar diferentes medios en sus hábitos, lo que evidencia la facilidad para articular ese conocimiento en el aprendizaje de una lengua a través de una metodología más orientada a la transmedialidad.

Los hábitos recogidos presentan una presencia heterogénea de los medios: tanto películas como series televisivas tienen un público más amplio, mientras que los cómics y los videojuegos presentan una incidencia menor, tal como podemos comprobar en la figura 3. Las series y el cine son las predilectas de nuestros alumnos, contando con 88.5% y 80.3%, notablemente superior al 13.1% de los cómics. Otro ejemplo que demuestra la diferencia existente en la preferencia del cine y series televisivas ante a los cómics son las figuras 8 a 10 que responden a la dedicación de los diferentes tipos de productos en un mes. Lo mismo ocurre con los libros, ya que solamente un 37.7% lee un libro una vez al mes (fig. 11).

En el género de ficción, la comedia y el drama son los vencedores, contando con 68.9% y 63.9% cada uno, lo que puede influir un poco el tipo de material que podemos ofrecer como desarrollo de la competencia cultural (fig. 4). También el tipo de soporte utilizado para el consumo de los productos culturales puede tener incidencia en la consolidación de hábitos y preferencias de unas prácticas sobre otras. En este caso, la *Tablet* y/o el *Smartphone* se evidencian como las opciones preferidas, tal vez por ser más práctico y rápido de utilizar en cualquier momento y situación (fig. 5).

Los productos en inglés son los más consumidos, siguiendo la tónica habitual a nivel universal. Llama la atención que, los españoles cuentan con un porcentaje bastante inferior en comparación con el peso global del idioma – una diferencia de 50.8% (fig. 6). Esta circunstancia demuestra que, pese a la presencia del español en el mercado internacional, para los consumidores portugueses – y consecuentemente los alumnos de ELE - es necesario utilizar más productos culturales en español durante los aulas para que la competencia cultural se desarrolle de forma efectiva y se creen hábitos de consumo en este idioma.

Casi la totalidad de los resultados (90.2% - fig. 7) confirman que lingüística y culturalmente los productos existentes contribuyen a la construcción del conocimiento y/o formación, demostrando que gran parte de los alumnos tiene conciencia de que la competencia cultural es importante y necesaria.

En la segunda parte del cuestionario, los interrogantes que se planteaban se centraban en la utilización de métodos de enseñanza empleados en las clases de idiomas antes de la universidad, partiendo de la experiencia de los alumnos.

Según los resultados del cuestionario, la mayoría de las clases de idiomas extranjeros en Portugal son dadas en la lengua meta, siendo un punto bastante positivo para la adquisición lingüística y competencia comunicativa, aunque la enseñanza de idiomas utilizando la primera lengua es algo todavía bastante frecuente según los datos. Como se puede verificar en la figura 12, el aprendizaje de lenguas con el uso exclusivo del portugués cuenta con 42.6% mientras que la utilización de la propia lengua meta cuenta con el 57.4%, dejando solo una diferencia de 14.8% entre las dos opciones.

En contraste con las hipótesis iniciales, en los resultados del cuestionario sobresale que el 73.8% de los alumnos tuvieron un aprendizaje no solamente enfocado en el manual de clase, sino también hacia otros materiales complementarios. Solamente un 19.7% de alumnos tuvieron la enseñanza únicamente a través del manual y de su libro de ejercicios, mientras que solamente un 6.6% no utilizaron ningún tipo de manual, disfrutando de otro tipo de soportes en la clase (fig. 13). Este factor demuestra que los profesores tienen conciencia de que un manual no debería ser el único material para seguir en clases de idiomas, pues estos no suelen ser totalmente completos para el desarrollo de las competencias necesarias del alumno. Otro aspecto sobre esta cuestión es la facilidad con que los alumnos se pueden adaptar a la introducción de nuevos métodos de aprendizaje utilizando varios productos culturales como material de aula, buscando así un aprendizaje más colaborativo y no tan individual como suele ser con el uso exclusivo de manual.

Esta prevalencia del manual no es seguramente una preferencia de nuestros alumnos como podemos verificar en la figura 14, que demuestra que el 86.9% de las respuestas afirman que solamente tener esta opción no es la que más motiva al estudio de una nueva lengua, y en el punto siguiente se verifica que no emplear el manual, si no un material más relacionado con los productos culturales que hablamos anteriormente, podría ser innovador y algo preferible para la mayoría. Se debe tener en cuenta que en la figura 15, se confirma que ninguno de los individuos ha presupuesto que este tipo de aprendizaje sería algo perjudicial para el desarrollo de sus competencias.

En lo que respecta, específicamente a la cultura española, el conocimiento de esta es presentado a través de clases del idioma o en clases de literatura, teniendo como segunda opción viajes a países hispanohablantes (fig.16). Es, sin embargo, a través de diferentes tipos de creaciones como adquieren sus conocimientos culturales en español. La música cuenta con un 90.2% de las preferencias, siguiendo el cine que cuenta con 82% y después las series televisivas con 78.7% de los votos. Estos productos suelen sobresalir en las preferencias de los alumnos jóvenes en sus hábitos culturales y de ocio.

1.1.2. Resultados del cuestionario y objetivos del proyecto:

Efectuado el análisis de los resultados del cuestionario, podemos seguir con la explicación de la selección de las cuestiones, clarificando sus objetivos para el tema del proyecto.

Como este estudio se relaciona con la transmedialidad, es necesario comprobar la asiduidad y hábitos de consumo de diferentes tipos de medios de comunicación, de difusión de conocimiento y de entretenimiento. Así, la primera cuestión que trata de comprender la estimativa de tiempo aplicado al consumo cultural.

Las preferencias observadas en la segunda cuestión sirvieron para percibir cuáles son los que más interesan a los alumnos y los que menos. Como los cómics no están entre ellos, se ha pensado que podría ser útil para ofrecer un *input* que incremente el alcance de sus hábitos y encaje, además, con los productos identificados por el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2011). Además, dada la importancia que el género tuvo en España, dentro de la cultura popular y de ocio, surgió la idea de utilizar un producto transmedial basado en el cómic de *SuperLópez*, que mezcla, de manera paródica, la comedia y la acción. Se aprovechan, además, los referentes universales de los estudiantes acerca de los superhéroes, ya que esta creación española es una

parodia de *Superman*. La historia es, en este caso, la de un antihéroe, un personaje común, en su cotidiana lucha contra el mal.

El formato utilizado también permite adecuarse a los soportes utilizados habitualmente por los estudiantes: las *Tablets* y los *Smartphones*. Ambos dispositivos resultan adecuados para la visualización tanto de novelas gráficas, como de filmes.

En la quinta cuestión, podemos verificar que la lengua española no es tan utilizada en el consumo, vehiculados a través de los diferentes medios, lo que confirma que es necesario ofrecer más productos hispánicos en las clases, a fin de ofrecer un *input* relevante para conquistar la imprescindible competencia cultural.

La pregunta sobre si los productos culturales existentes contribuyen para la construcción de conocimiento fue pensada para conocer la conciencia de los alumnos, en relación con la competencia cultural y su eficacia en el aprendizaje de un idioma, aspecto que fue positivamente confirmado.

Llegando al fin de la primera parte, las tres últimas cuestiones sirvieron de la misma forma que la segunda, para percibir cuál es el tipo de creaciones que se podrían utilizar en este proyecto. Aquí fue más inmediato percibir la desproporcional diferencia de consumo entre el cine, las series televisivas, los cómics y los libros, siendo estos últimos los menos utilizados.

En la segunda parte del cuestionario, buscamos obtener la información sobre qué tipo de experiencias metodológicas predominaron en las aulas de lenguas antes de llegar a la universidad.

La primera cuestión pretende conocer qué tipo de *input* lingüístico predominó en la enseñanza/aprendizaje, si desde el inicio se trabajó la competencia comunicativa o si prefirieron enseñar en la lengua nativa y no en la meta.

El punto siguiente, tiene como objetivo analizar la frecuencia de uso de diferentes recursos en la clase, más allá del material más tradicional: el manual de clase. Sabiendo que los alumnos tuvieron contacto con diferentes herramientas pedagógicas, es más fácil contextualizar esta idea de transmedialidad en la enseñanza de ELE. También fue importante que los alumnos hubiesen confirmado que, en términos de motivación, la exclusiva utilización de manual en las clases no suponía un factor de motivación y progreso en el aprendizaje, como se indica en las cuestiones 3 y 4. Los materiales más relacionados con los productos culturales ya mencionados se perciben como algo diferente e innovador (4).

Por fin, en las dos restantes cuestiones, conseguimos verificar de qué forma y con qué tipo de productos los estudiantes suelen adquirir la cultura hispánica.

La conclusión que, en suma, se extrae de estos resultados es que los alumnos están preparados para disfrutar de contenidos más adaptados a la era transmedial en que vivimos y esos mismos materiales pueden ser incorporados a nuestros hábitos e intereses culturales. Al conjugarlo con el entretenimiento y la ficción, estamos explorando formas eficaces de aprender una lengua de forma amena y motivadora.

Tras haber analizados todas estas variables, hubo una reafirmación en la eficacia de combinar soportes transmediales, que incrementen la competencia cultural, las habilidades narrativas y de escritura. Fue así, como se llegó a la unidad didáctica, a través de las aventuras de SuperLópez.

1.2. LAS NOCIONES DE COMPETENCIA LITERARIA Y DE TRANSMEDIALIDAD

Dentro del enfoque social y centrado en el alumno, de los que nos habla el PCIC, las competencias inciden en las capacidades comunicativas, lingüísticas, culturales que un individuo debe desarrollar en las comunidades en que interviene.

Esa es la principal finalidad que un enfoque amplio e integral de la enseñanza de lenguas tiene.

Estas competencias adquieren, hoy en día, un carácter singular, debido a la era de globalización, que proporciona constantemente al mundo una diversificación e interconexión cada vez mayores, y por eso, necesitamos conocer, por ejemplo, recursos tecnológicos y saberes que están en constante cambio, así como es muy importante conservar y entender el máximo de información que conseguimos para estar en contacto directo con el mundo multicultural en que vivimos, para participar de manera activa en las decisiones importantes que la comunidad necesita de adoptar.

El ser humano tiene una capacidad de reflexión, a través del pensamiento y la acción, que le ayuda en la concreción de las más sencillas actividades diarias. Para reflexionar, hacemos uso de un proceso mental bastante complejo dentro del uso de competencias metacognitivas y creativas, bien como de una posición crítica.

Para que un individuo se adecue bien dentro de una sociedad, es fundamental tener una capacidad comunicativa y una buena relación con los otros, de modo que pueda desarrollar una interacción efectiva. Es, a partir de esta noción, donde encajamos la competencia literaria, predominante durante siglos como experiencia cultural del individuo, para alcanzar una educación lingüística, social o sentimental amplia y diversa.

Los documentos orientadores de la enseñanza de lenguas, y, en esencial, el PCIC reflejan y demuestran la funcionalidad de la creación y productos literarios, como soporte cultural imprescindible. Además, resulta un sólido *input* para consolidar capacidades de lecto-escritura.

Partimos, por lo tanto del presupuesto de que tener hábitos de lectura es esencial. Leer ayuda a desarrollar nuestro conocimiento cultural, como la competencia lingüística de una lengua, a construir el sentido y comprender fenómenos de nuestro entorno, y a potenciar nuestra creatividad e imaginación. Para algunos críticos es esa pericia en la lectura el factor determinante para asegurar una adecuada competencia literaria. Leer es la técnica y la destreza fundamental para aprender a pensar. Como Reyes-Torres (2014) ha citado en su artículo, “reading goes beyond decoding and comprehension to interpretation and development of new understandings”, (afirmación extraída de “Standards for the 21st Century” de la American Association of School Librarians (2001, p.1)).

En ningún momento, la lectura es una tarea inocente; es una práctica imprescindible y necesita ser aprendida, por tratarse de un proceso complejo que ayuda a leer el mundo de una forma más instruida, organizada y astuta, proporcionando la principal fuente de información sobre la actividad literaria (Culler, 2002, p.150).

Dentro de las capacidades que articulan la competencia literaria – y como luego veremos, la transmedial – nos interesa la narrativa. Es decir, la capacidad de construir o interpretar una historia que relata unos hechos determinados. Para ello, es necesario trabajar las capacidades discursivas, la identificación de géneros textuales, las funciones lingüísticas y comunicativas, propias de cada texto. En ese sentido, los inventarios del PCIC ofrecen una buena base conceptual y pragmática para organizar este ejercicio.

Este aspecto, ha sido abordado por diferentes autores, que se han aproximado al texto literario. Como afirma Rato (2012, pp. 7-8) en su tesis doctoral: “O texto é um código escrito pelo autor que tem subjacente a sua intencionalidade: o conteúdo encontra-se organizado segundo as suas ideias; a sintaxe e a semântica são ordenadas mediante o propósito desejado. O contexto influencia a compreensão do texto literário.

El conocimiento de la lengua utilizada permite que el alumno perciba las frases y oraciones usadas, pero el encadenamiento de las oraciones, creadas para la literatura, puede ser más difícil de procesar sin consciencia de ciertas características y estructuras literarias, que el alumno sin tener internalizada la ‘gramática’ de la literatura, no podrá procesar esas secuencias literarias (Culler, 2002, p.132). Por eso, el tiempo dedicado a enseñar y a aprender literatura en los centros

de enseñanza demuestra que percibirla también es una cuestión de maestría y experiencia como guía hasta una cierta comprensión de la literatura.

A efectos de alcanzar el nivel competencial deseado, es imprescindible llevar a cabo una metodología eficaz, para que los estudiantes logren desarrollar capacidades necesarias para establecer las interrelaciones entre los diversos textos que integran la literatura (Mendoza Fillola, 2001, p.18).

Esto significa que, para que un individuo desarrolla una competencia literaria, necesita tener una formación desde muy temprano, con base en la lectura literaria, fortaleciendo otras actividades, como la comprensión lectora y las capacidades intertextuales.

Citando Mendoza Fillola (2001, p.19), “las cuestiones a tratar se centran en la necesidad de presentar la literatura como una conexión de referentes discursivo-literarios y culturales y en considerar la lectura como base de la recepción literaria, como medio de enriquecimiento de la competencia literaria y lectora, como ampliación del intertexto lector y como proceso cognitivo y personal de construcción de significado y de comunicación literaria”.

Dado que el primer contacto que los alumnos tienen con el sistema literario y con la cultura es a través de esas primeras obras estudiadas en la escuela, esta primera literatura va a dar acceso a la formación canónica del individuo, así como también ofrece la oportunidad de crecer como lector autónomo, consiguiendo, con eso, reflexionar sobre el texto presentado. Con todo este desarrollo del conocimiento literario, nacerá la competencia lectora, importante para que el alumno consiga asimilar toda la información presentada durante su lectura, produciendo el pensamiento crítico, y adquiriendo habilidades intertextuales que, con su activación, se “permite apreciar los usos literarios, reconocer las peculiaridades del discurso que impliquen al lector en un pacto de lectura y advertir indicios para la valoración estética de una obra.” (Mendoza Fillola, 2001, 27)

Esto implica, por tanto, que el individuo al leer un texto literario, tenga que hacer uso de los recursos, ya mencionados, a fin de producir conexiones entre lo que el texto contiene, como sus implicaciones, o sea, las “cualidades literarias de un texto” (*idem*).

En resumidas cuentas, con el intertexto lector, juntamente, con la comprensión lectora, el alumno tiene una competencia literaria más completa, siendo capaz de observar, reflexionar y criticar todo aquello que le es presentado. Fundamentalmente, aprender a desarrollar la competencia literaria es obtener la oportunidad de ser más autónomo y utilizar el conocimiento adquirido a través de la lectura para obtener más conocimiento del mundo, complementando

nuestra formación en cuanto individuos que pertenecen a una sociedad en constante cambio y ayudarnos a desarrollar nuestra identidad y a definir nuestros objetivos.

En ese sentido, y acerca de los objetivos de este trabajo, los cambios sociales y culturales advertidos en el presente siglo, han evidenciado la transformación de los contenidos artísticos y culturales. Frente al predominio de lo literario, hemos pasado a un contexto multimedial, en el que confluyen expresiones artísticas, llevadas a cabo en diversos medios: literatura, fotografía, cómic, cine, televisión ...

Pasamos de un contexto, donde predomina el “texto” a un nuevo, en el que prevalece el “medio”. El concepto de medio, aplicado al ámbito cultural es “la síntesis de una materia/soporte de creación, un lenguaje desde el punto de vista semiótico, una tradición de prácticas y textos de carácter estético y una tecnología de comunicación dominantes, confluyendo sobre un campo cultural y un sistema de agentes y prácticas sociales institucionalizados” (Gil González y Pérez Bowie, 2017, p.13).

Básicamente, la definición estándar hecha para un medio, pasa por ser un tipo de canal de entretenimiento e información, que vehicula contenidos artísticos y estéticos. En los casos contemporáneos se ha transformado, además, en una industria de masas, con una inmensa facturación, puesto que cada uno de ellos tiene diferentes regímenes empleados de acuerdo con el tipo de mercado a que están más direccionados.

Como resultado, actualmente estamos en una era de convergencia de medios y cultura en red, lo que implica una corriente de varios contenidos, multimodales (Jenkins, 2006). Esta transición está marcada por el rápido crecimiento de los medios de comunicación y de entretenimiento, y la expansión de su industria. Los consumidores actuales suelen crear contenidos, de ahí que empiece a haber una nueva relación entre la tecnología y el ser humano. Ese proceso de consumir y después crear contenidos lleva a la elaboración de un nuevo término – *prosumidores*, concepto desarrollado por Scolari (2013)– que identifica a los individuos que crean contenidos nuevos o simplemente se basan en productos ya elaborados por otros, muchas veces como una especie de readaptación. Estos son generalmente los jóvenes que crecieron consumiendo todos estos medios, buscando siempre la información y entretenimiento a través de ellos. Toda esta creación de contenido crea así otro tipo de transferencia y transmisión cultural.

La confluencia de medios más tradicionales, con otros emergentes (y legitimados), ha resultado en la intensificación de interferencias, asociado, a menudo, a la cultura de masas. Este

diálogo ha asentado el concepto de *intermedialidad*, término creado por Higgins (1965), que ha tenido, además, un desarrollo acelerado, dada la incidencia de la revolución digital y tecnológica.

Según Verstraete (2010), esta realidad tiene un componente epistemológicamente transdisciplinar. La mayoría de las investigaciones sobre este campo de estudio, vinieron de áreas diferentes de las ciencias de comunicación, así como de los estudios literarios, estudios de performance y artes visuales, o la filosofía, de modo que esta noción de intermedialidad ha penetrado también en el estudio de los medios artísticos más convencionales (como el literario) y se ha expandido a otras áreas de investigación, como la educación, la medicina, los estudios de lenguaje y comunicación.

Como consecuencia, esa convergencia ha resultado en la elaboración de investigaciones que intentan percibir de qué modo el cambio, la incorporación o la yuxtaposición de medios y la exploración de la relación que un individuo tiene con el conocimiento de experiencia artística en nuestra presente cultura ha potenciado la actualidad y significancia de los estudios de la intermedialidad.

Siguiendo el trabajo de Gil González y Pardo (2018), la noción de intermedialidad puede materializarse en dos tipos. El primero es la *intermedialidad intrínseca*, “consustancial a todas las tradiciones y lenguajes artísticos, todos ellos híbridos en mayor o menor medida” (p.18). Explicando, este tipo de intermedialidad explora dos tipos de lenguaje simultáneamente, como en el caso del cine, que tiene doble articulación, con el medio pictórico o fotográfico – visual – y con la literatura – la articulación verbal. El segundo tipo de intermedialidad es el *extrínseca*, que requiere “una transmisión, una combinación, en segundo grado, no solamente entre códigos, soportes o tecnologías, sino entre los medios institucionalizados” (p.19). Básicamente significa que hay una presencia de un medio en otro, como es el caso de la música, que es creada a través de palabras, o sea, el canto y las letras, de cuerpos, o sea, la interpretación, de materialidades físicas, analógicas y electrónicas, pero también de imagen plástica (el álbum) o incluso de imagen escénica, como en la ópera o musical (p.19).

La intermedialidad que interesa para nuestro proyecto es la extrínseca, que se encuentra dividida en tres categorías: *multimedialidad*, *remedialidad* y *transmedialidad* (p. 20). Resumidamente, la *multimedialidad* se entiende como la coexistencia de varios medios en un mismo texto o soporte; la *remedialidad* es la presencia directa de un medio dentro de otro; y, por fin, la *transmedialidad*, que cuenta como el paso de un medio a otro (p.21), que es también la categoría que nos va a interesar explorar en nuestra investigación.

En lo que respecta a la competencia literaria desarrollada al principio de este capítulo, el punto esencial para su adquisición era la lectura, a fin de formar lectores expertos para conocer y percibir el mundo en que vivimos. Esta competencia todavía es esencial pero no exclusiva, dada la convergencia medial y cultural en que nos hallamos, por lo que es fundamental también desarrollar la competencia transmedial. Con la cultura participativa que tenemos hoy en día, es más fácil desarrollarla, ya que nos es posible interaccionar con otros consumidores, con los textos y los productores mediáticos, favoreciendo el constante intercambio de informaciones, ideas e imágenes a través de varios canales mediáticos, forzando a un uso más activo de ellos.

Desarrollar tanto la competencia literaria como la transmedial potencia la autonomía del individuo, de modo que este puede construir su propio pensamiento y opinión sobre los más variados temas. En el contexto intermedial hay una mayor facilidad de creación de contenidos creativos y que se pueden aplicar no solo a la información, sino también al entretenimiento, como por ejemplo, el consumo televisivo, que, ayuda al espectador a aprender a observar varias imágenes, a oír varios discursos con diferentes temas y opiniones, lo que estimula el espíritu crítico del mundo alrededor, obteniendo un espacio propio en la sociedad. Por ejemplo, cualquier serie televisiva o saga de películas cuenta con una comunidad de fans que intenta debatir y transmitir interpretaciones de los episodios y de los filmes en foros específicos para ello, y muchas veces entrando en contacto directo con los productores para gestión de ideas.

Concluyendo, es esencial desarrollar ambas competencias a fin de asimilar desde una fase temprana todos los elementos esenciales en la comprensión de lo que está a nuestro alrededor y para que nos sea posible aplicar conocimientos relacionados con los medios de comunicación, con las nuevas tecnologías y los saberes de la época en que vivimos, atendiendo a todo ese nuevo concepto de convergencia.

Ese conocimiento que suele ser adquirido al largo de nuestra vida, es primeramente expuesto en la escuela, siendo necesario que esta inicie nuestra educación empleando metodologías bien planeadas y estructuradas, de modo que desarrollemos como individuos capaces de interaccionar y aprender autónomamente a utilizar y comprender nuevas tecnologías y productos transmediales, cuando estos aparecen.

1.3. EL CONCEPTO DE CULTURA TRANSMEDIA Y SU APLICABILIDAD EN LA ENSEÑANZA DE ELE

“La educación de la ciudadanía es una de las cuestiones que más preocupación debiera generar en todas las naciones y gobernantes, por entender que en ella se asientan las bases y los principios del desarrollo humano, social, económico” ... (Jiménez, 2008).

Con la revolución científica y tecnológica del siglo XX, los medios de comunicación social y las tecnologías de información y comunicación sufrieron un gran desarrollo y expansión, lo que ha transformado nuestras interacciones sociales, ayudando a romper las fronteras existentes de la educación tradicional, permitiendo los usuarios tener contacto con otras culturas y poder dialogar con un mayor alcance internacional.

Las Tecnologías de Información y Comunicación vinieron no solo a revolucionar la forma de adquirir conocimiento, pues con ellas podemos transformar la relación entre el mensaje y su soporte, sino también la forma como comunicamos. El entorno virtual, modificó el tipo de acceso y adquisición del conocimiento e información, como una revolución del esquema comunicativo, lo cual determinó ciertas ventajas y desventajas. Como tenemos acceso a diferentes tipos de soportes, nos es posible acceder a todo tipo de información en cualquier momento y comunicarnos con todas las personas que deseamos a través del tipo de formato que nos sea más conveniente. Es simple entender que una gran ventaja de esta transformación digital es la facilidad en el acceso al conocimiento, pero, no obstante, ese acceso puede ser perjudicial cuando no sabemos cuán verídica es la información, llevándonos a resultados erróneos.

En estos tiempos de conexión digital, vamos a experimentar cada vez más un importante cambio en las relaciones personales, visto que si ya teníamos el poder de participar, de compartir información y nuestras opiniones, en la era digital, es todavía más fácil hacer parte de un mundo hiperconectado que modifica totalmente el proceso comunicativo.

Resumiendo, hoy en día tenemos una gran facilidad de manejo y accesibilidad a la tecnología, donde la vemos como un espacio de interacción, de consolidación de conocimiento o dispersión de información. La cantidad de personas que la utilizan es cada vez más grande, siendo que nuestra cotidianidad tiene su uso como rutina. De modo que la utilización de este componente en otras áreas de nuestras vidas, podría facilitar nuestro aprendizaje en cuanto personas pertenecientes a un entorno social global. ¿Por qué no utilizar la tecnología en el aprendizaje como material auxiliar a la enseñanza? Ya hemos visto que nuestros jóvenes la utilizan para todo, entonces podríamos atrapar esa oportunidad para innovar el proceso pedagógico en la que las

tecnologías y los medios digitales serían parte del refuerzo en la motivación para aprender y consolidar competencias.

Aliado a este contexto, se han potenciado las estrategias del juego y la gamificación, para que se pueda potenciar la expresión y la interacción, como elementos imprescindibles en el contexto de la comunicación. En la unidad didáctica que se presenta el entorno digital facilita el acceso a los contenidos transmedia, que serán adaptados a tareas gamificadas.

Co ello se pretende conectar al estudiante con el entorno digital, como elemento transformador del método educativo y convertirlo más interesante, combinando las preferencias del ecosistema digital (ya advertido en los cuestionarios) con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algo importante es que con esta convergencia digital que hemos experimentado, el ámbito educativo se debe preparar para esa nueva alfabetización que convive con la velocidad y cantidad de información, bien como con la multiplicidad de los canales de acceso a ella. También es necesario tener consciencia de que con esta evolución de la alfabetización digital, se desarrollará una cultura participativa, que tiene como característica la posibilidad de creación y compartición en todo el contenido, lo que es un incentivo para desarrollar nuevas metodologías de enseñanza.

Con esto, hay ahora la posibilidad de desarrollo de aulas enfocadas a la comunicación entre alumno y profesor, en que es el alumnado hace participe sus de aprendizaje, pudiendo el profesor estructurar las clases de acuerdo con ello, buscando así nuevos materiales cuyo enfoque pedagógico está dirigido para la actividad y acción.

Partiendo de la noción de que este proyecto se centra en el aprendizaje de un idioma, es importante reconocer que adquirir una lengua extranjera implica descubrir el mundo, dado que entramos en contacto con una nueva comunidad, con sus particularidades lingüísticas y culturales.

En Europa, existe una voluntad de conocer e interaccionar con los ciudadanos de los estados miembros, potenciando un acercamiento cultural, manteniendo una diversidad cultural.

Como ya expuesto anteriormente, para aprender un nuevo idioma, hay una serie de competencias esenciales que el individuo tendrá que incorporar, para que pueda manejarse con solvencia en un contexto social específico.

Sabemos ahora que pensar en el alumno como un agente social, es pensar que este es un individuo que necesita desarrollar ciertas competencias transversales para el aprendizaje de una lengua. El individuo tiene que saber cómo “llevar a cabo una serie determinada de circunstancias en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” y es importante

no olvidar que esas competencias “son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Consejo de Europa, 2001, p.9).

Esto es posible a través del aprendizaje de una lengua, porque podemos ayudar al aprendiente a desarrollar varios tipos de capacidades, ofrecer materiales que utilizan el enfoque por tareas, un tipo de enfoque más orientado a la acción, que ayuda en la adquisición de estrategias complementarias para el desarrollo del individuo no solo como agente social, sino como hablante intercultural y aprendiente autónomo, características valiosas para destacar aspectos relevantes de la cultura de la nueva lengua y así obtener puentes necesarios entre ella – en este caso, la cultura de los países hispanohablantes - y su cultura. Además, potenciando la autonomía se persigue la responsabilidad por su propio aprendizaje, avanzando su progreso a lo largo de su vida, tal como refiere PCIC en sus objetivos generales. (Instituto Cervantes, 2011).

Siguiendo los principios del propio documento y, anteriormente, del MCERL, es importante que el alumno tenga un conocimiento general del mundo que le posibilite comprender lo que está a su alrededor, de modo que le sea más fácil entender los contenidos de la nueva lengua. Estos conocimientos son adquiridos por primera vez en la infancia siendo expandidos progresivamente y articulados entre la L1 y la LE. Para que el aprendiente tenga capacidad de aplicar ese conocimiento en la comunicación y en el aprendizaje de ELE, es importante que sepa desarrollar su discurso comunicativo en función del tipo de discurso, en el que la competencia cultural juega un papel esencial. La cultura de la L1 puede ser totalmente diferente de la cultura de la LE, y por eso, es necesario que el alumno adopte una actitud intercultural y consiga aprender las diferencias entre ambas lenguas y manifieste reconocimiento de las singularidades del nuevo idioma, de modo que consiga respetar y aceptar las tradiciones, los valores, y otros elementos culturales.

Hablamos por lo tanto, del desarrollo de las destrezas y habilidades, de la competencia sociolingüística, que son cruciales para que el individuo no se instale en estereotipos sino que funcione con exactitud como un hablante intercultural, a fin de desarrollar su competencia existencial, dentro del enfoque plurilingüe y pluricultural del MCERL. Este marco competencial, se interrelaciona también con elementos específicos de la comunicación, como “las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento” (p.116), cuyos dominio debe ser tenido en cuenta, dado que determina el tipo de situación social en que el individuo se encuentra.

En resumidas cuentas, para realizar un discurso comunicativo, tenemos consciencia de que necesitamos poseer conocimiento de varios aspectos importantes para que nos sea posible

comunicarnos con eficacia, para lo cual será necesario que en el aula reforcemos, actividades como la comprensión, la expresión y, claramente, la interacción. Como se ha indicado, anteriormente, partimos de la idea de que el enfoque por tareas es la metodología más adecuada para llevar a cabo estos propósitos.

Con el aprendizaje de una nueva lengua, podemos enseñar a los alumnos a desarrollar varios tipos de competencias, ofreciendo materiales que utilizan ese método de enseñanza más orientado a la acción y que ayuda al individuo a desarrollarse como un agente social, capaz de participar en la comunidad.

A través de los medios digitales que tenemos a nuestra disposición, podemos crear materiales que susciten curiosidad y motivación en el alumnado para aprender ELE. El desarrollo de competencias podrá ser más fácil de alcanzar con la ayuda de las plataformas que los alumnos tiene por costumbre utilizar en sus usos diarios.

Con toda esta información, nos resta hacer la pregunta, ¿de qué manera la cultura transmedial puede ser integrada en el proceso de enseñanza – aprendizaje de ELE?

Dado que la narrativa transmedia se expande en varios medios, el utilizador consigue crear contenidos, narrándolos de diferentes maneras. Como es posible crear algo en diferentes tipos de plataformas, los productores de contenidos también lo consiguen hacer en diferentes lenguas, siendo posible direccionar a diferentes consumidores, a través de esa interactividad que los diferentes medios y plataformas ofrecen. Así, el usuario todavía consigue involucrarse en el contenido consumido, participando en muchos de esos proyectos, al comentar, compartir o incluso adaptarlos.

Esa cultura transmedia es un buen complemento a la educación porque parte de un concepto de consumo más activo, participativo y social al mismo tiempo, de modo que, los usuarios conseguirán crear un mundo narrativo cooperativo.

La verdad es que “essas produções transmidia respondem muito bem ao desenvolvimento de outras variáveis culturais e geracionais e respondem ao desafio de atrair a atenção de públicos hiperconectados, compostos principalmente dos chamados “nativos digitais”” (Pozo Montes, Larrondo Ureta, Freitas de Deus Soares y Fernandes Teixeira, 2019, p.53), o sea, el público que ha crecido utilizando las plataformas, medios y contenidos transmediales.

Como es descrito en el mismo artículo (Pozo Montes et al, 2019) han sido muy importantes debido a su valor de servicio y proximidad con la sociedad, y por esa idea, aplicar este

tipo de narrativa a la enseñanza de ELE, podrá incentivar, y aproximar a los alumnos al aprendizaje y hacerlos colaborar entre todos, convirtiendo la enseñanza más fácil y agradable.

Con este tipo de abordaje, los alumnos podrán reconocer que a través de la transmedialidad consiguen interactuar con el contenido, lo que genera creatividad, curiosidad, deseo y motivación para participar e intervenir en el proceso narrativo.

Aplicar la cultura transmedial a la enseñanza de ELE es, en realidad, adoptar un aprendizaje con entornos digitales a los que están habituados y que se encajan en los videojuegos, las narrativas gráficas o de ficción cinematográfica: de modo que los alumnos aprenden compartiendo ideas, valores, creencias, para que se puedan unir e crear un carácter de cariz colaborativo y de ayuda mutua.

Pero para posibilitar esta aplicación de la cultura transmedia en las aulas, es necesario que el profesor, así como la escuela tengan voluntad para hacerlo, ya que es necesario crear materiales que sean explotados adecuadamente, tanto a nivel de capacitación tecnológica como de procedimientos. Para ello, es importante, seleccionar la información que es importante dirigir a los alumnos, para que puedan relacionarla con la que ya poseen, tal como recomienda en el PCIC en sus procedimientos de aprendizaje. Para lo cual es importante que el docente sepa “planear, monitorizar y evaluar el proceso de aprendizaje en sentido amplio (formulación de metas y objetivos, ...)” (Instituto Cervantes, 2011).

En el mismo sentido, Quiroga (2019, p. 304) insiste en las competencias necesarias del profesorado:

“la posibilidad de adquirir las habilidades y las competencias que hoy se necesitan para lograr una educación transformadora, para aprovechar al máximo las posibilidades de la tecnología en el contexto educativo, para fomentar la necesidad de crear o conocer nuevas tecnologías didácticas e introducirlas y probarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

De modo que la incorporación tecnológica y digital debe contemplar la humanización y especialidades del aprendizaje, para lo cual la cultura transmedia puede efectuar una importante transición, que haga al alumno partícipe de los contenidos con los que trabaja, elaborando “una historia con la capacidad de transitar entre distintas plataformas extiende la vida de un universo narrativo”, y eso, es la base de la cultura transmedia. Es la capacidad que los creadores tienen en reproducir sus trabajos en diferentes plataformas que “posibiliten la comunicación directa con [sus] audiencias y en algunos casos su intervención en el proceso” (Gallego Aguiar, 2011, p.63).

Básicamente, dependiendo del objetivo educativo que el profesor intenta, la selección de la plataforma va a depender de ello.

Introducir la vertiente digital y tecnológica en las actividades de aula puede, en consecuencia, facilitar el desarrollo de competencias, obteniendo resultados positivos y enriquecedores, donde los referentes digitales que son utilizados en materiales con carácter de gamificación en aula pueden cumplir un rol importante para suprimir las carencias iniciales del alumnado.

Con la fuerte tecnologización contemporánea, la educación de hoy en día debería observar las transformaciones de la sociedad actual, visto que el profesorado, el alumnado y la propia escuela puedan aprender colaborativamente mediante la interacción y construcción de conocimiento con entornos de una enseñanza personalizada, instruyendo a la nueva generación en la educación del futuro.

1.4. EL PROYECTO TRANSMEDIAL SUPERLÓPEZ

“El cómic, tebeo o historieta es un medio narrativo de comunicación social, donde se cuentan historias y sucesos, combinando generalmente imágenes y textos en un mensaje global” (Guzmán López, 2011, p. 122).

Lo que hoy llamamos cómics, ya existen desde la invención de la prensa del siglo XVII en la era Victoriana, en que, se vio por primera vez la *'comic strip'*, o la historieta corta, con un máximo de una página, incluida en los diarios. Pero, el comic book, como lo conocimos hoy, solamente apareció en los años 20, apenas para niños y adolescentes. Para los adultos, se creó, posteriormente, en los años 80, la narrativa gráfica, lo que significa, una narrativa más expandida y con contenidos adaptados a su público.

Ciertos lectores suponen que esta narrativa no se adecua como lectura profunda o que muestra al lector una visión más madura y consciente del mundo, evitando que tanto niños y jóvenes se aproximen a ella. Sin embargo, por detrás de las historias muchas veces fantásticas, el tema de la historieta pasa por demostrar la realidad del mundo en que el lector vive, transmitiendo los problemas sociales de la actualidad.

Debido a las nuevas tecnologías digitales esa visión inferior de las narrativas gráficas se fue modificando mientras estas transformaron el potencial de la comunicación que este tipo de narrativa proporciona, siendo así una expresión artística de los más variados temas concerniente a los problemas habituales de la cotidianidad. Con el cómic podemos no solamente introducir el

aspecto cultural, sino también crear la certeza en las personas de que el contenido de este tipo de narrativa no está apenas limitado a entretener, como podemos ver en el cómic, SuperLópez. Con este género de texto nos encontramos con dos tipos de conveniencias didácticas: primero, como se ha explicado, la narrativa gráfica puede ser colocada como metodología de aprendizaje en contexto de aula, pues esta consigue ofrecer una perspectiva más coloquial, además es lúdica ayudando al lector a desarrollar el ocio creativo, aspecto también muy importante.

Los cómics tienen un lenguaje propio que tanto el creador como el lector tienen que conocer a través de una experiencia visual, por su mezcla de imagen y texto. De forma que tiene que ser necesario estar familiarizado con su formato que cuenta con dos componentes. En primer lugar, el regimiento artístico que abarca la perspectiva, la simetría, entre los varios elementos del dibujo, y el regimiento literario en su especificidad lingüística y cultural.

Ambos regimientos son de elevada importancia en la narrativa gráfica porque son los comunicadores del mensaje, por lo que es importante que el lector reconozca lo que el escritor intenta transmitir en su trabajo. Para llegar a ello, es imprescindible, como advertimos anteriormente, crear hábitos de lectura, tanto literaria, como de artes visuales.

SuperLópez es una parodia española de *Superman*, creado por Jan, seudónimo de Juan López Fernández, en 1973. Sin embargo, para comprender este cómic, es importante entender ciertas claves de la cultura española, para descifrar su sentido paródico del superhéroe americano.

En primer lugar, su pretensión humorística y de entretenimiento, pero también su vocación por abordar los más variados temas de motivación social, divulgando problemas actuales del país de la época, que SuperLópez ha transmitido a través de sus aventuras. Para Jan, lo más importante era divulgar la actualidad española, y no la mitología americana de superhéroes asociada al combate de la maldad y de las injusticias, como lo justifica al decir que en el momento de crear, el tema “Depende de cada momento, de las barbaridades que lea en el diario o en otros medios acerca de nuestra salvaje civilización ... Los temas están ahí fuera. Son muy cambiantes, como las estaciones ... yo miro la vida” (Jan, 2004).

El personaje fue creado a imagen de un español común de clase media, intentando que fuera lo más semejante posible al público lector de la época. Solamente se ha limitado a España en esa década, debido a los problemas jurídicos implementados por los creadores de *Superman*.

Superman, cuyo nombre de nacimiento es *Kal-El*, nació en un planeta muy lejano, llamado Kriptón, y acaba por ser adoptado por un matrimonio terrestre, adoptando también el nombre

humano de Clark Kent, después de que su mundo hubiese sido destruido. Sus padres biológicos lo enviaron para el planeta Tierra, mientras era un bebé, con la intención de que sobreviviese.

Lo mismo pasó con SuperLópez, pero, con nombres diferentes, transmitiendo ya un poco el humor característico de la obra. Su nombre de origen era *Jo-Con-Él*, adoptando el nombre *Juan López Fernández*, coincidiendo con el nombre del creador del cómic.

Ambos héroes viven una vida sencilla, intentando disfrazar sus poderes, pero las diferencias entre ellos, es que SuperLópez vive la vida de forma más mediocre, en todos los aspectos, desde su vida profesional hasta la vida como superhéroe, terminando por resolver los problemas por mera fortuna, siendo este otro aspecto paródico. Por este motivo, dejamos de lado el concepto de superhéroe y pasamos a adoptar el concepto de antihéroe, que se aplica mucho mejor en este contexto ya que el personaje no tiene los atributos asociados a los superhéroes.

Otro elemento que demuestra la vertiente humorística y confirma el nuevo concepto referido anteriormente, es la ropa que lleva nuestro héroe, pareciendo un pijama, con una S amarilla en el pecho, imitando únicamente la capa roja de Superman.

La relevancia de la historia creada por Jan se constata en el carácter transmedial que ha alcanzado. Ha empezado como cómic, siendo después transformado en una película (Caldera, 2018), adaptando la aventura principal del héroe a algunos episodios de la revista que publicó las historietas, reescribiendo así una historia casi nueva.

Teniendo en cuenta la *transmedialidad*, Scolari (2013), defiende que cuando los autores intentan llevar sus obras literarias a otros medios, suelen hacerlo a través de una adaptación del material original, o sea, se mantiene el contenido pero se transforman los medios. La adaptación de SuperLópez, a partir de las categorías de intermedialidad, y en concreto de transmedialidad, SuperLópez se trataría de una imitación o más correctamente, de una recreación de la historieta de Superman en que la argumentación de la aventura original del superhéroe americano se adapta a la del antihéroe español, habiendo así una similitud a la original. Pero, como no se trata apenas de una imitación, el cómic español se define también como una *reescritura genérica*, pues transformó el contenido original para retratar la historia como una parodia, habiendo así un cierto grado de distancia argumental del hipotexto, o sea, del texto identificado como la fuente principal del proceso de adaptación. Importante referir, por tanto, que esta narrativa gráfica es también un caso ejemplar de hipertextualidad, o sea, “la relación que se establece entre una fuente o *hipotexto* y la imitación o transformación del mismo que lleva a cabo un *hipertexto*” (Pardo, 2018), el texto creado partiendo del *hipotexto*), puesto que hay dos hipotextos que se relacionan con ella – cómic

de Superman en el cómic de SuperLópez y después este último en la película de mismo nombre. Se verifica así desde del texto original, la imitación y la transformación, en que esta tiene tres niveles importantes a referir: el lúdico, el satírico y el social, que se forman en dos pasos, primeramente a través de la simulación, o sea, la expansión de la historia narrada en el hipotexto, y a través de la transposición, teniendo en cuenta la transformación de la historia.

Dentro de las migraciones intermediales, esta operación transmedial consiste en la adaptación del cómic a la película con el mismo nombre del tebeo, siendo que el autor simplemente ha reescrito el texto inspirándose en algunos episodios de las historietas relacionadas con los números cuyas temáticas se centraron en *robots*, como por ejemplo “Tú, robot ...”, “El asombro del robot” y “El día del robot” (el episodio seleccionado para nuestra unidad didáctica), entre otros. Para reescribir la historia, han adaptado el villano de esos episodios y han creado uno totalmente diferente de los referidos capítulos, con una finalidad humorística, de modo a que no hubiese un mera referencia intertextual al antagonista creado para el cómic.

Como la narrativa gráfica de SuperLópez ha seguido una dirección tradicional, adaptando el hipotexto al cine, puede considerarse un ejemplo de narrativa de *recreación transficcional*, visto que su película reaprovecha el argumento original del cómic, como los personajes, el espacio (una ciudad española), entre otros elementos, limitando con eso el universo que puede ser reconocible al consumidor, sin reproducirlo en profundidad en el nuevo medio, añadiéndole un nuevo argumento como ya referido anteriormente (el villano, por ejemplo). Este último paso podría considerarse *expansión transficcional*. Lo mismo se puede decir del cómic del Superman, que fue utilizado como argumento para el antihéroe, utilizando también los personajes y el tipo de acción como elementos del hipotexto.

En relación a la transmedialidad y la participación de la comunidad de fans, en el cómic de *SuperLópez*, se verifica también entre sus consumidores, prácticas narrativas expansivas, creando otros productos, como es el caso de un cortometraje bastante conocido en la comunidad de seguidores de *SuperLópez*, accesible en YouTube (forma parte de las tareas de nuestra unidad). Se titula “SuperLópez vs the Pocket Robot”, de Enrique Gato, y es un homenaje al personaje.

La narrativa gráfica que se está presentando, es, en suma, un producto y una creación culturales eficaz para el desarrollo de la competencia cultural de alumnos de ELE, de modo que pretende mejorar la competencia comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, nos cabe evaluar de qué modo este cómic se integra dentro de los inventarios y descriptores del PCIC. Si nos situamos en el apartado de “Referentes Culturales”, podemos ejemplificar

SuperLópez como un personaje que tuvo valor e impacto, así como su narrativa, en la cultura y en el lenguaje populares – cuando nos referimos al punto 3.1. Literatura y pensamiento – (Instituto Cervantes, 2011) al demostrar los problemas cotidianos de la época, intentando sensibilizar a sus ciudadanos sobre cuestiones pertinentes.

Por último, el alumno consigue también, con ayuda del cómic, crear una conciencia de su propia identidad cultural, visto que en una actitud introspectiva, este pueda comparar sus propias creencias, valores, actitudes con las presentes en la narrativa y así hacer un uso consciente y voluntario de conocimientos para identificar las diferencias entre ambas culturas, (“Habilidades y actitudes interculturales”, PCIC).

CAPITULO II - PROPUESTA DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

2.1. FUNDAMENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Al considerar la dimensión vertical del *Marco*, no se debería olvidar que el proceso de aprendizaje de lenguas es continuo e individual. Ni siquiera dos usuarios de una misma lengua, ya sean hablantes nativos o alumnos extranjeros, tienen exactamente las mismas competencias ni las desarrollan de la misma forma. Cualquier intento de establecer niveles de dominio de la lengua es hasta cierto punto arbitrario, como lo es en cualquier área de conocimiento o destreza” (MCERL, p.17).

Esta unidad fue pensada de modo que el alumno tenga oportunidad de aprender la lengua española de una forma entretenida y creativa, algo diferente de aquello a lo que pueda estar habituado en la enseñanza de cualquier tipo de materia, por lo menos, en Portugal. Para eso, la utilización de un cómic nos pareció interesante para incentivar a los alumnos a profundar tanto la competencia lingüística y oral, como para adquirir la competencia cultural. A través del cómic es posible elaborar contenidos pedagógicos con las más variadas temáticas.

En el mercado existe una amplia gama de tebeos cuyos variados estilos y temáticas son de gran calidad literaria y cultural, lo que es un punto excelente en favor de la selección de este tipo de narrativa para la enseñanza de ELE.

A veces es difícil apoyar un alumno en función de su ritmo y necesidades educacionales apenas a través del libro o manual de aula y, la utilización de materiales que motiven el estudiante a superar sus dificultades, es algo que los profesores deberían tener en cuenta. Por eso, se espera que esta unidad didáctica, sirva de inspiración para la elaboración de otros contenidos didácticos para la enseñanza de lenguas.

Para fundamentar de manera más rigurosa las funcionalidades de esta unidad didáctica, es preciso referirse a dos importantes documentos que buscan orientar el desarrollo de competencias necesarias en una lengua – el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2001)* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (2011)*.

Aprender una nueva lengua es algo complejo, una vez que los resultados pueden no ser los esperados. Para que el alumno desarrolle todas las competencias necesarias para comprender, analizar e interactuar en la lengua meta, es importante que haya motivación.

A efectos de fortalecer esa motivación de aprendizaje es indispensable crear métodos de enseñanza que busquen desarrollar las capacidades del alumno, como valorizar sus necesidades en cuanto individuo. Para eso, muchos profesores han buscado nuevas y originales alternativas para combinar esos dos puntos en la enseñanza de lenguas. Una de esas alternativas es la creación de una metodología basada en la gamificación y en la cooperación colectiva, dentro del enfoque por tareas, un método que se ha mostrado eficaz para el desarrollo combinado de varias competencias. Lo podemos constatar a través del MCERL que afirma que “las tareas forman parte de la vida diaria en el ámbito personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico” (Consejo de Europa, 2001, p. 155).

Mediante el estudio hecho a través del cuestionario presente en este proyecto (anexo I), la unidad aquí expuesta fue elaborada en conformidad con sus resultados. Al igual que está descrito en la página 141 del MCERL (Consejo de Europa, 2001), en general se espera que los alumnos aprendan una L2 o LE a través de una exposición directa a un uso auténtico de la lengua meta y por esa razón, he basado la parte práctica de este proyecto en el cómic del SuperLópez por su importancia cultural, por la amplitud del tipo de narrativa que proporciona en la enseñanza, y potenciando algunos soportes menos frecuentes (libro o cómic, según el análisis del cuestionario).

Los cómics son un tipo de narrativa interesante para insertar en las clases porque, como los alumnos demuestran un desinterés por la lectura en general, cosa que podemos verificar en los días actuales, esta narrativa irá estimular la atención, el interés y el gusto de los alumnos, por ser un material sencillo, pero poderoso como herramienta de auxilio pedagógico y como modalidad de aprendizaje totalmente activa, creativa y divertida.

Como hemos verificado anteriormente, *SuperLópez* es un producto transmedial por diversos motivos pero también es un producto completo para el desarrollo del alumno como agente social, hablante intercultural y como aprendiente autónomo, ayudando a desarrollar varias funciones de la lengua de manera significativa y plural, contribuyendo a la motivación de su aprendizaje.

Empezando por una breve descripción de la unidad didáctica, se va a trabajar la narrativa gráfica, explorando la escritura creativa del cómic de *SuperLópez*, un antihéroe creado por Juan López Fernández, más conocido por Jan, pero también su adaptación cinematográfica (Caldera,

2018). Es dirigida a alumnos de español de nivel intermedio B2 referido en la escala global de los niveles comunes de referencia del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y tiene como tiempo estimado de realización 6 sesiones de 2h.

Tiene como objetivos generales el desarrollo de la escritura creativa, a partir de la elaboración de un cómic, el desarrollo de la competencia y del conocimiento cultural y transmedial. Como objetivos específicos, se pretende que los alumnos empezaron creen hábitos de consumo cultural, que desarrollen competencias necesarias para escribir en un diferente tipo de texto como el cómic, que hagan uso de medios de comunicación, de información y entretenimiento en el aprendizaje de español, que el alumno adquiera una dimensión perceptiva y anímica y, por fin, que mejore su competencia comunicativa. Se conseguirá ese tipo de desarrollo a través de actividades donde los alumnos podrán colocar su actitud analítica y perceptiva en movimiento, al percibir diferencias entre aquello que conocen y aquello que le es demostrado en la unidad. Se confrontarán entre la narrativa heroica de los superhéroes y su visión más humorista y paródica, introduciendo elementos específicos de la cultura española.

Esos aspectos culturales inciden en la época situada al final de la dictadura franquista, demostrando los diferentes momentos que ha atravesado la sociedad española. La intención al explorar el cómic es que los alumnos tengan curiosidad y descubran los problemas que los españoles vivieron y que consigan entusiasmarse con la lectura paródica de Juan.

Al explorar el tebeo, los alumnos tendrán actividades de la lengua que los ayudarán a reflexionar, a comunicar y expresar ideas, pero principalmente, tendrán que trabajar en grupos, lo que les obligará a desarrollar una actitud colaborativa, utilizando todos los recursos aprendidos y ya conocidos anteriormente por ellos. Tendrán que profundizarse como agentes sociales, cuyas dificultades tendrán que ser superadas y aplicar las habilidades adquiridas para bien de sus compañeros.

El objetivo principal de las tareas posibilitadoras es el desarrollo de actividades de competencia cultural, de comprensión lectora y de expresión oral y escrita en un ambiente colaborativo y cooperativo entre los alumnos y profesor/a, teniendo siempre en cuenta el tema y la obra literaria seleccionada. En toda la unidad, las tareas posibilitadoras intentan ofrecer datos e información relevante para el conocimiento de los elementos textuales y discursivos de la novela gráfica y la escritura creativa. Todas estas tareas ayudarán a la elaboración de un cómic creado por los alumnos como tarea final.

En cuanto a los procedimientos, la unidad tiene las tareas posibilitadoras que son individualizadas para que cada alumno consiga adquirir las competencias y conocimientos de manera progresiva e individualizada para que posteriormente sea posible trabajar de manera colaborativa y nivelada en la tarea final. Estas están elaboradas con el objetivo de introducir en cada una de ellas, elementos intrínsecos que construyen el tipo de narración: introducción de los personajes, del ambiente, etc., para que el alumno gradualmente consiga percibir la estructura narrativa de la novela gráfica/cómic/tebeo.

Teniendo en cuenta el MCERL, esta unidad didáctica se concentra en la acción narrativa, pues persigue que los alumnos aprendan la lengua como agentes sociales, llevando a cabo tareas determinadas en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (p.9). Esas tareas son realizadas individualmente, en la mayoría de los casos, para consolidar sus propias competencias generales y específicas, y pueda contribuir al trabajo colectivo de la tarea final, más enfocada hacia la escritura creativa. Aquí podemos indicar puntos esenciales del PCIC existentes en la unidad creada, apuntando sus objetivos generales: participación en interacciones sociales dentro de la comunidad social, laboral y académica en la que se integre (1.2), participando adecuadamente en distintos tipos de situaciones sociales, intercambiando opiniones, puntos de vista, sentimientos y deseos en torno a temas de interés personal o general (1.2.1. y 1.2.2.), así como desenvolverse con textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses, con sus gustos y preferencias (1.3), en la medida que debe saber transferir la información que el texto transmite, o sea, las ideas principales y las secundarias, como saber emitir juicios de valor en relación con los textos orales o escritos con los que se desenvuelve (1.3.3. y 1.3.4.)

Con las tareas posibilitadoras el alumno podrá profundizar su *capacidad de aprender*, haciendo uso de varios tipos de competencia de la lengua para que le sea posible descubrir lo que es diferente en la cultura española, añadiendo otro tipo de destrezas a su archivo de conocimientos (Consejo de Europa, 2001, p. 12). Así podrá capacitarse para observar y participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes (Consejo de Europa, 2001, p.104). Este punto es importante para el desarrollo del alumno como *aprendiente autónomo*, pues puede profundizar su control sobre el proceso de aprendizaje al “establecer un control consciente sobre los factores que condicionan el proceso de aprendizaje”, identificando las áreas que tuvieron un proceso de aprendizaje y las que todavía no, e identificando también “los puntos fuertes y las carencias de su propio perfil de aprendiente y flexibilizar los rasgos que configuran este perfil” (PCIC, apartados 3.1.; 3.1.1. y 3.1.3.).

Otro punto esencial que tenemos de indicar es que con las tareas posibilitadoras, el alumno será capaz de profundizar su conocimiento de los productos y hechos del patrimonio cultural del mundo hispánico, como el autor Jan y su personaje SuperLópez (PCIC, apartados 2.3.1. y 2.3.2.), permitiendo que el alumno desarrolle su competencia como *hablante intercultural*. También hará un uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, pues tiene la posibilidad de experimentar nuevos procedimientos durante todo el proceso (PCIC, 3.4.), empleando diferentes medios/plataformas digitales que el alumno suele utilizar en sus prácticas diarias, aplicando procedimientos metacognitivos de planificación y de ejecución para el desarrollo consciente de sus propias competencias. Por fin, tendrá que cooperar con el grupo, creando y manteniendo por propia iniciativa un clima de colaboración, cordialidad y confianza entre sus miembros (PCIC, 3.6.), principalmente en la tarea final de la unidad.

A fin de justificar la selección de actividades y creación de este trabajo, en el aprendizaje de español, un usuario independiente ya es capaz de producir textos detallados sobre los más variados temas sin gran esfuerzo, siendo capaz de relacionarse con hablantes nativos con fluidez y así defender sus puntos de vista y opiniones. En esta unidad didáctica, el alumnado tiene que demostrar sus destrezas y conocimientos de la lengua esperados en un nivel intermedio, profundizando o consolidando sus competencias comunicativas y expresivas en la vertiente lingüística y cultural de la lengua meta.

En todas las tareas ya se espera que el alumno tenga la capacidad de intervenir adecuadamente utilizando un repertorio lingüístico y gramatical adecuado al nivel y las competencias que esperamos, teniendo en cuenta las especificidades textuales y genéricas: la narrativa gráfica, la escritura creativa y el dominio transmedial.

En la primera tarea tenemos la introducción al tema de la unidad, intentando dar al alumno las herramientas necesarias para que pueda activar la rápida observación y análisis de pequeños fragmentos extraídos de la obra. Tenemos también aquí la primera introducción a un producto transmedial aliado al aprendizaje de la lengua meta – una canción original creada para la adaptación cinematográfica de SuperLópez, “*Yo quería ser normal*”, de Tequila – que funciona como texto de comprensión lectora y un soporte para la expresión escrita. Siendo una tarea con textos introductorios al tema, es colocada una cantidad de información reducida y con un grado de complejidad diferente de las demás tareas de la unidad, solamente para que el alumno empiece a familiarizarse con la temática y metodología.

En la segunda tarea, se introduce el concepto de antihéroe que se relaciona con SuperLópez, requiriendo al alumnado a una observación detallada de imágenes de superhéroes, personajes bien conocidos, que fueron creados según adaptaciones de otros cómics en las diversas narrativas sobre género. Además de la descripción que los alumnos tienen que hacer de esos universales personajes de acción y ficción, es solicitado que hagan una comparación completa entre estos y SuperLópez, para visualizar los contrastes. Esta actividad sirve para que los aprendientes estructuren de forma organizada sus ideas sobre la cuestión para que después puedan discutir las ideas principales con los compañeros. Siendo una actividad de expresión escrita y oral, es esperado, además, que trabajen oralmente la subcompetencia gramatical, y léxica, ya que los alumnos deberán exponer sus ideas con precisión léxica, aunque cometan errores, (Consejo de Europa, 2001, pp. 109- 126).

En la siguiente tarea, insertamos la narrativa gráfica de *SuperLópez* con actividades que tienen como función, dar a conocer la aventura (y su estructura).“El día del Robot”, de la revista titulada “*Las aventuras de SuperLópez*” (1979), sirvió de inspiración para la adaptación cinematográfica del cómic (Javier Ruiz Caldera, 2018). De nuevo se explotará la dimensión colaborativa, a través de actividades de expresión oral.

Es también importante conocer al artista, para familiarizarse con el tipo de ficción que propone y con las claves culturales del personaje y sus historias. La entrevista a Juan López Fernández, hecha por la revista *Fabulantes* tiene esa finalidad, ya que aporta respuestas relevantes para entender esta narración.

Por fin, en la tarea final tenemos la actividad que necesita la consolidación de todos los elementos ya referidos como esenciales al nivel intermedio de la lengua, como los desarrollados durante las tareas posibilitadoras. Aquí los alumnos tendrán que trabajar de manera colaborativa con su grupo de 3 a 4 personas para que consigan producir una historia para un cómic de acuerdo con sus gustos, intereses y/o preferencias. La tarea solamente tiene limitación de 10 páginas, dejándolos utilizar su imaginación a la hora de crear su historia, pero dentro de la estructura que fue demostrada anteriormente.

La creación de la historieta como tarea final, resulta una actividad interdisciplinar de gran carácter motivacional, que al mismo tiempo pone en marcha un conjunto de herramientas que ayudan a la formación del alumno, como la comunicación e interacción/relación humana y a profundizar en el conocimiento del idioma. Además de consolidar todo el conocimiento y competencias desarrolladas en las tareas posibilitadoras, el objetivo de esta tarea también es

intentar que los alumnos ilustren aquello que elaboran con creatividad, reinando un espíritu creativo y colaborativo.

Elaborando una historia de este tipo, el alumno tendrá la oportunidad de colocarse en la situación de productor de información, o sea, de un emisor, a través de un proceso de investigación y sus consiguientes fases de observación, síntesis, recopilación y documentación” (Guzmán López, 2011, p.127), con la ayuda de los restantes elementos del grupo, lo que promueve una naturaleza participativa y colaborativa entre todos.

Concluyendo esta fundamentación, la unidad didáctica creada para este proyecto intenta desarrollar la capacidad comunicativa y analítica del alumnado, introduciendo una temática más juvenil y actual a la hora de enseñar la lengua española. Por utilizar soportes digitales que son consumidos diariamente, se ha intentado que los estudiantes consigan cooperar con sus compañeros de clase, a fin de construir una actitud colaborativa y creativa entre todos.

Desarrollar las competencias literaria e intermedial fueron puntos fundamentales para el diseño de las actividades, intentando también que ellos desenvuelvan hábitos de consumo culturales y aprovechando la disponibilidad de contenidos a través de las tecnologías digitales, cada vez más presentes en nuestros hábitos.

Dado que los alumnos van a tener la posibilidad de crear contenido a partir del ejercicio final, en grupo tendrán de aprender a superar cualquier tipo de conflictos, para conseguir controlar todos los aspectos necesarios para la creación de una narrativa transmedial.

Para desarrollarla, es crucial que sus creadores cuenten con habilidades para poder diseñar contenidos dignos de una cultura de la era de convergencia de los medios, ya que gran cantidad de ellos tienen sus diversas etapas para su producción y organización para elaborar un producto estructurado y comunicativamente eficiente.

2.2. LA UNIDAD DIDÁCTICA:

¡El arma definitiva!

Las aventuras de

Esta unidad didáctica tiene como tema las aventuras de SuperLópez. Pero, ¿quién es SuperLópez? ¡Eso lo vas a ir descubriendo durante esta unidad didáctica!

Aquí vas a encontrar actividades que te ayudarán a explorar nuevos contenidos y a desarrollar nuevas competencias como alumno/a de la lengua española.

¿Empezamos la aventura?

TAREA 1: Introducción a la unidad

1. Teniendo en cuenta el siguiente fragmento y el título de la historia, ¿cuál crees que es el tema de nuestra aventura?

“Mientras la ciudad se despierta lentamente, acariciada por los tímidos rayos del sol ...”

“..., la maldad acecha escondida en la sombra.”

Las aventuras de SuperLópez, nº1

2. Identifica, a través del fragmento siguiente, el personaje principal de la historia que estamos estudiando. ¿Qué crees que tiene SuperLópez de singular?



3. SuperLópez es el protagonista de nuestras aventuras. En la siguiente canción original de la película *SuperLópez*, tienes una breve descripción suya. A partir de la canción intenta identificar las principales características del personaje. ¿Qué adjetivos utilizarías? ¿Se te ocurre algún sinónimo para los que utiliza la canción?

YO QUERIA SER NORMAL
TEQUILA

Yo era raro
Iba por mi lado y me sentía
Un inadaptado
Siempre al margen
Como de un mundo lejano

Yo quería ser normal
Pero no lo conseguía
Siempre fuera de lugar
Nunca nadie me entendía



Yo quería ser igual
Al resto de la gente
Pero me empezó a gustar
Ser un poco diferente



Yo era raro
Iba contramano
Y me sentía, como un gato encerrado
Las horas de rutina, pasaban poco a poco
Me tuve que escapar, para no volverme loco



Y me fui, me fui, me fui muy lejos
Tocando Rock n' Roll, mirándome al espejo
Llenaban mi cabeza
Palabras y sonidos
Buscaba en cada disco
Un tesoro escondido



Yo quería ser normal
Pero no lo conseguía
Siempre fuera de lugar
Nunca nadie...

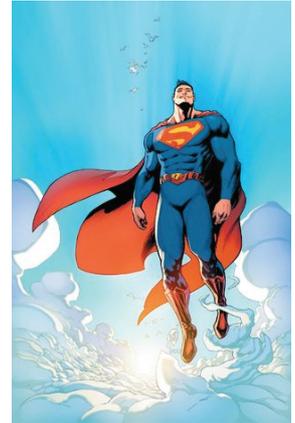


[WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?
V=A-KVTZ2RPFS](http://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=A-KVTZ2RPFS)

TAREA 2: ¿Quién es quién? Descubriendo al superhéroe.

¿Sabes quiénes son estos personajes de leyenda?

1. Presta atención a las siguientes imágenes e intenta responder a las siguientes cuestiones.



1.1. Indica qué tipo de superpoderes piensas que estos personajes tienen. Puedes buscarlo en internet.

1.2. Haz una comparación detallada (física y de carácter/personalidad) entre dos superhéroes: **SuperLópez** y el que fue su inspiración, **Superman**, a través de los siguientes videos:

<https://www.youtube.com/watch?v=pUwxH4SM9Rg>

<https://www.youtube.com/watch?v=qPSySsdbss0>

<https://www.youtube.com/watch?v=YdXcoD9N-ts>

1.3. SuperLópez no es un superhéroe normal como estamos acostumbrados a ver en los cómics y sus películas, como pudimos ver en los videos anteriores. Todo superhéroe tiene un villano. ¿Cuáles crees que son las diferencias entre los villanos? Verifícalo a través de los videos.

1.4. Compara tus respuestas con las de tus compañeros abriendo una discusión entre todos.

2. ¿Qué entiendes por antihéroe? ¿Y de qué forma se aplica ese concepto a nuestro personaje?

TAREA 3: La narración con imágenes;

Ahora que te has familiarizado con los superhéroes vamos a conocer un poco más las historias y la narración con imágenes.

1. Reordena los siguientes fragmentos de la aventura de nuestro antihéroe extraídos de la revista nº1 titulada “Las aventuras de SuperLópez”. Tiene como título, “El día del Robot”. ¿Crees que nos puede ofrecer alguna pista el título?



FIGURA A



FIGURA B

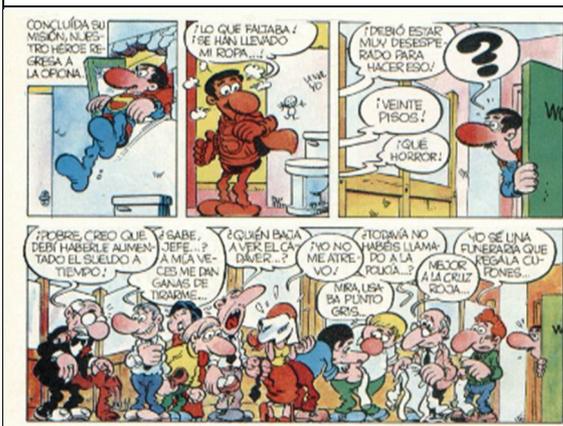


FIGURA C



FIGURA D



FIGURA E

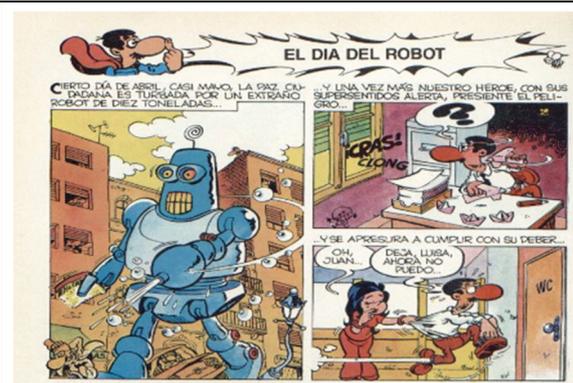


FIGURA F



FIGURA G



FIGURA H

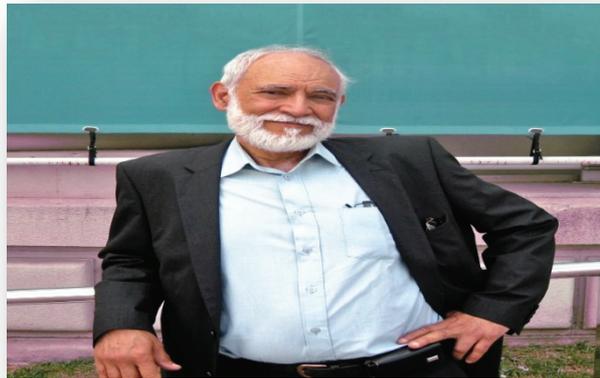
2.Imagínate que el autor de SuperLópez te había pedido que creases una historia de aventura nueva para el personaje. Escribe una tabla con posibles villanos y situaciones para una posible historia del protagonista sin olvidar varios aspectos importantes de estructura del cómic: tipo de poder del superhéroe, tipo de villano y su problema con el héroe, el ambiente o escenario de la historia, etc.

3.Si hubiera un SuperLópez en nuestra realidad, ¿qué tipo de problemas crees que tendría que resolver hoy? Discútelo con tus compañeros.

TAREA 4: JAN, el creador de toda la aventura.

1. ¿Qué entiendes por “novela gráfica”? Busca, con ayuda de tu profesor o de la red, información sobre el significado de “novela gráfica”, “cómic” o “tebeo” y compártelo con el resto de la clase.
2. Lee la siguiente entrevista hecha al creador/autor de SuperLópez, Juan López Fernández, más conocido como Jan a la revista *Fabulantes*.

JAN es un hombre afable que debe su conocimiento (y su reconocimiento) esencialmente a su personaje SuperLópez, nacido como parodia del género de superhéroes y evolucionado en voz cívica y social. En sus historietas hay más denuncia y reflejo de la realidad que en todas las de sus contemporáneos generacionales e “institucionales”. JAN perteneció a la “troupe Bruguera”, un conjunto de autores que desarrollaron de manera estajanovista un tipo de cómic humorístico y para todos los públicos durante décadas.



Fabulantes: perteneces a una generación de autores que hacían “tebeos” en vez de cómics o novelas gráficas. ¿Qué ha hecho cambiar, en tu opinión, la percepción del medio en el que trabajas? ¿Has notado personalmente ese cambio?

JAN: No creo que sea un cambio ... en la época de los “tebeos” primaba un tipo de historieta basado en el chiste tonto, como los de Bruguera; hoy también se puede hacer, o sea que se han potenciado otros tipos y géneros de cómic y les ponemos nombres a ton. “Novela gráfica” queda más moderno: lo que tiene es la extensión y el público al que va destinado.

F: Pasaste varios años de tu vida en Cuba, aunque también volviste a España joven. ¿Qué recuerdas de la isla? ¿Ha influido de alguna manera en tu trabajo?

J: Claro que sí: allá pasé mis 20 años y me aportó madurez; además, mi profesión, por vocación, eran los dibujos animados, cosa en la que fracasé debido a mi sordera total, que me dificultaba dirigir equipos humanos: eso me decantó al cómic y así me quedé. Creo que mis diez años en Cuba fueron decisivos en mi formación, pero no hubiera podido desarrollar allá una carrera como la que me he tenido aquí.

F: Con SuperLópez, siempre invitas la reflexión sobre los problemas sociales. En el cómic *Los recortaplanetas* utilizas a unos alienígenas como motor de la denuncia de la corrupción urbanística. En *El gran desahuciador*, los extraterrestres echan a la gente de sus casas. ¿Te

**parece que el estallido de la burbuja inmobiliaria es el peor problema que afecta a España?
¿Por qué?**

J: Eso es toro pasado; el peor problema está en los políticos, a los que solamente les importa su carrera, y en los ciudadanos que tienen muy poca cultura política... No confundamos a los actores con las consecuencias. La explosión de la burbuja ésa ya se veía venir y no me pilló despeinado. Hoy me preocupa la tendencia de basar el desarrollo en el juego y el turismo.

F: A bote pronto, se nos ocurren otros conflictos sociales donde también nos pega el héroe con capa. ¿Podremos encontrar a SuperLópez en lugares como la valla de Ceuta y Melilla?

J: De nuevo eso es confundir los autores con las consecuencias, y son consecuencias que vienen de lejos. África y sus problemas son creación nuestra, de Europa y Estados Unidos, y admiro a esa gente que no tiene otra salida para lograr una vida digna que arriesgar la vida de esa manera. Los peores dictadores de África, como Idi Amin Dadá (*ex dictador de Uganda desde 1971 a 1979*), fueron creados y “colocados” por los países europeos.

F: ¿Y en las manifestaciones de Madrid? ¿Estaría rodeando el Congreso, dentro de él con los diputados, o viéndolo todo, desencantado, por la televisión?

J: Yo sí, pero SuperLópez no es así. Sus motivaciones son sus compañeros, son los que le deciden a actuar, pero nunca en función de “salvador de la humanidad” porque ése es el concepto de los “salvapatrias” y las mentalidades extremas. Y es que yo no creo en los superhéroes ni demás especímenes por encima de la realidad. SuperLópez es humano y usa la tele para ver fútbol, como todos. Yo me llevaría palos y no solucionaría nada: hemos de hacerlo entre todos.

F: Una de las características que más brillan de SuperLópez es su civismo: no sólo combate contra villanos, también educa en valores. ¿Te impusiste este elemento fundamental desde el principio, viste que había una carencia en el medio y decidiste llenarla o surgió como algo improvisado?

J: No sé, creo que está presente en mis cómics sencillamente porque yo soy así. Pero no pretendo imponer mis verdades. Toda obra es un reflejo de su autor en mayor o menor medida. Eso sí: carencias hay muchísimas y ya lo veo como algo irremediable. Prefiero no pontificar aquí.

Entrevista completa en <https://www.fabulantes.com/2014/05/entrevista-jan-autor-de-superlopez/>

1.1. Responde a las siguientes cuestiones teniendo en cuenta la entrevista.

- a) Después de leer el texto, ¿cuál es el tema principal del cómic? ¿Es lo que pensabas anteriormente?

- b) Indica los problemas existentes que los dos elementos de la entrevista mencionan y que sirvieron de inspiración al cómic.
- c) Jan afirma que “el peor problema está en los políticos, a los que solamente les importa su carrera, y en los ciudadanos que tienen muy poca cultura política... No confundamos a los actores con las consecuencias.” ¿Cuál es el significado de esta afirmación? A partir de ella, ¿crees que el cómic es solo un género de entretenimiento?
- d) Responde con verdadero o falso e indica, en el caso de las falsas, cuál es la respuesta correcta.
- El cómic resulta como una tentativa de crítica a la sociedad.
 - Según Jan, este tipo de literatura es totalmente diferente a la del pasado.
 - Las motivaciones de SuperLópez son salvar la humanidad del peligro existente.
 - SuperLópez es un hombre totalmente normal.

TAREA FINAL: Taller Creativo.

La tarea final consistirá en la elaboración de una historia para un cómic, donde es necesario crear un superhéroe y un villano. Para ello, os vais a inspirar en un escenario que conozcáis: vuestro barrio, aldea, el lugar donde pasáis las vacaciones, vuestro centro de estudio ...

<ul style="list-style-type: none"> • Para ello recordad los elementos imprescindibles en una narración: <ol style="list-style-type: none"> 1. Definición del escenario 2. Caracterización del superhéroe 3. Caracterización del villano o villanos 4. Narración del problema que resuelve el superhéroe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Extensión aproximada: 10 páginas; • Trabajo en grupo de 3 personas; • Es necesario que dibujar las viñetas del cómic;
---	--

**EN UNA GALAXIA MUY, MUY
CERCANA ...**

CONCLUSIÓN

Como sabemos la información que nos llega proviene de diferentes formas, en el formato tradicional, en texto, pero la gran parte se presenta en contextos digitales, imágenes y video.

Con el acceso que tenemos en nuestro día a día a las redes sociales, nuevas posibilidades de crear contenido han posibilitado que fuera fácil comentar, compartir y expresar nuevas opiniones y gustos personales relativamente a todo tipo de contenidos disponibles, lo que ha facilitado el cambio de opiniones sobre lo más diversos productos culturales existentes en el mercado.

Con esa facilidad también conseguimos tener acceso a contenidos creados por los propios fans, en estilo de homenaje, que por su vez, es un ejemplo de cómo la transmedialidad es posible en los días de hoy. El arsenal de informaciones desconectadas que las redes sociales y medios digitales ofrecen, han modificado nuestras experiencias de navegación en la red.

Con la utilización de cualquier de los productos transmediales como apoyo tanto a la enseñanza y aprendizaje como en la elaboración de nuevos materiales pedagógicos, los alumnos tienen la oportunidad de abarcar diversos temas actuales que requieren discusiones, haciéndolos tomar consciencia de las competencias necesarias como agentes sociales, aprendiendo así como comportarse en el medio que les rodea. Sin embargo, la utilización de manuales didácticos implica aprender durante largos periodos de tiempo el mismo contenido, siendo que los profesores van a enseñar siempre idénticos temas, sin explorar nuevos asuntos que hagan a los estudiantes cuestionar y reflexionar sobre el mundo.

Esos productos transmediales, al ser utilizados en aula, completan el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que solamente la utilización de manuales da acceso al aprendizaje resulta incompleto.

Así siendo, crear una unidad que sea diferente, original y creativa plantea la motivación para la lectura, posibilitando un proceso esencial de enseñanza-aprendizaje, tanto en aula como en la vida.

Pensar en el alumno como un ser individual es la primordial preocupación que el profesorado debería tener, buscar soluciones a fin de mejorar la calidad de la enseñanza adaptada a cada uno de sus alumnos. Es, por supuesto, un complejo proceso, por eso se intenta incorporar al aprendizaje los recursos cotidianos y hábitos culturales de nuestros jóvenes. Buscar materiales que motiven su aprendizaje y construyen una base de conocimiento, competencias y habilidades.

Estando de acuerdo con Frontera (2019, p.315) utilizar la gamificación en los materiales de ELE ayuda a “trabajar la inteligencia emocional, la adquisición y consolidación de nuevas competencias sociales y ciudadanas, y la autonomía personal en los estudiantes”. Esto posibilitará el desarrollo de varios aportes importantes para el aprendizaje del estudiante como agente social, habiendo una enseñanza más centrada en él, en que se realizan actividades estimulantes, dando como resultado experiencias interesantes y significativas.

Este carácter innovador requiere un esfuerzo compartido entre alumnos y profesores, llevando a cabo una metodología que sea eficaz y facilitadora del aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Association of School Librarians (2001). Standards for the 21st Century. Consultado en febrero 06, 2020. Disponible en:http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/guidelinesandstandards/learning4life/resources/standards_in_action_samples.pdf;
- Caldera, J. R. (2018). *SuperLópez* [Película]. España: Mediaset España;
- Cervantes, I. (2011). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Consultado en noviembre 15, 2019. Disponible en:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Culler, J. (2002). *Literary competence. In Structuralist poetics: structuralism, linguistics and the study of literature*, pp. 131-152. London and New York: Routledge Classics.
- Frontera, C. (2019). Mundos literarios transmediados a través de la promoción de la lectura en la era digital.). En F. Irigaray, V. Gosciola, T. Otero-Piñero (Orgs.), *Dimensões Transmídia*, pp. 51-72, 1^a ed. Aveiro: Ria Editorial.
- Gallego Aguiar, A. F. (2011). *Diseño de narrativas transmediáticas. Guía de referencia para las industrias creativas de países emergentes en el contexto de la cibercultura*. Tesis de Máster, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- Gil González, A. J. y Pérez Bowie J. A. (eds.) (2017). *Ficciones nómadas. Procesos de intermedialidad literaria y audiovisual*. Madrid: Pigmalión.
- Gil González, A. J. y Pardo, P. J. (2018). Intermedialidad. modelo para armar. En *Adaptación 2.0. estudios comparados sobre intermedialidad*, pp. 11 – 38. Binges: Éditions Orbis Tertius.

- Guzmán López, M. (2011). *El cómic como recurso didáctico*. En *Pedagogía Magna*, n°10, pp. 122-131.
- Higgins, D. (1965). *Intermedia*. In *LEONARDO: Journal of the International Society for the Arts, Sciences and Technology*, Vol. 34, n° 1, pp. 49-54, 2001.
- Jan. (2004, Mar. 31). *El coleccionista de tebeos*, Zona libre. Consultado en noviembre 25, 2019. Disponible en:<http://www.zonalibre.org/blog/elcoleccionistadtbos/archives/029161.html>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where Old and New Media Collide*. New York and London: New York University Press.
- Jiménez, E. P. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de educación*, 6(10), 325-345.
- López Fernández, J. (1979). El día del Robot. *Aventuras de SuperLópez*, n° 1. Editorial Bruguera. Consultado en noviembre,10, 2019. Disponible en:https://issuu.com/comicscity/docs/superlopez_n_01_-_las_aventuras_d
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Arcadia).
- Pardo, P. J. (2018). De la transescritura a la transmedialidad: Poética de la ficción transmedial. En *Adaptación 2.0. estudios comparados sobre intermedialidad*, pp. 11 – 38. Binges: Éditions Orbis Tertius.
- Pozo Montes, Y., Larrondo Ureta A., Freitas de Deus Soares D., Fernandes Teixeira, J. (2019). Iniciativas Transmídia para se conectar com o público jovem: o caso da rádio

pública de televisão basca (EITB). En F. Irigaray, V. Gosciola, T. Otero-Piñero (Orgs.), *Dimensões Transmídia*, pp. 51-72, 1ª ed. Aveiro: Ria Editorial.

- Quiroga, S. R. (2019). Escuela-Red, Interfax e Intertextual. En F. Irigaray, V. Gosciola, T. Otero-Piñero (Orgs.), *Dimensões Transmídia*, pp. 51-72, 1ª ed. Aveiro: Ria Editorial.
- Rato, R. (2012). *Competência literária e Literácita na Escola do Séc. XXI. Dos textos de potencial receção leitora às praticas pedagógicas dos professores*. Dissertação de doutoramento, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.
- Reyes-Torres, A. (2014). Literacy Education: The First Step towards Literary Competence. In Reyes-Torres, A.; Villacañas-de-Castro, L. S.; Soler-Pardo, B. (Eds.), *Thinking Through Children's Literature in the Classroom (pp.42- 52)*. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Seoane Riviera, J. (2018). Intermedialidad. modelo para armar. En *Adaptación 2.0. estudios comparados sobre intermedialidad*, pp. 11 – 38. Binges: Éditions Orbis Tertius
- Verstraete, G. (2010). *Intermedialities: A Brief Survey of Conceptual Key Issues*. Acta Univ. Sapientiae, Film and Media Studies, 2, pp. 7-14.

ANEXO

ANEXO I

Cuestionario para Investigación

No hay respuestas correctas o incorrectas y el cuestionario es anónimo.

*Obrigatório

1. Nivel de Español *

Marcar apenas uma oval.

- A2
- B1
- B2
- C1

2. Curso *

Motivo del cuestionario

Este cuestionario tiene como objetivo conocer los hábitos culturales de los estudiantes universitarios, así como los métodos de enseñanza que han tenido hasta el momento. Las respuestas tienen como finalidad evaluar la eficacia de las metodologías de enseñanza de la literatura y cultura.

Primera parte del cuestionario:

1. ¿Cuántas horas a la semana dedicas aproximadamente al consumo cultural? *

Marcar apenas uma oval.

- Entre 3 a 6 horas;
- Más de 8 horas;
- 1 a 3 horas;
- Entre 6 a 8 horas;

2. Señala de la siguiente lista tus preferencias. *

Marque todas que se aplicam.

- Cine;
- Series de televisión;
- Libros;
- Teatro;
- Cómicos;
- Otro;

3. ¿Qué género de ficción está entre tus intereses? *

Marque todas que se aplicam.

- Drama;
- Comedia;
- Terror;
- Acción;
- Romance;
- Otro;

4. ¿Qué soporte utilizas para el consumo de los productos en general? *

Marque todas que se aplicam.

- Papel;
- Tablet/Smartphone;
- E-book;
- Smart TV;
- Cine;
- Otro;

5. ¿En qué lengua suelen estar los productos que consumes? *

Marque todas que se aplicam.

- Portugués;
- Español;
- Inglés;
- Otra;

6. ¿Crees que los productos culturales existentes contribuyen en la construcción de tu conocimiento y/o formación? *

Marcar apenas una oval.

- No, es solo entretenimiento;
- Sí, lingüística y culturalmente;
- Otra;

7. Al mes, ¿cuántos días dedicas ...

7.1. Al cine? *

Marcar apenas una oval.

- 1 vez por mes;
- De 15 en 15 días;
- 1 vez por semana;
- Nunca;

7.2. A series televisivas? *

Marcar apenas una oval.

- 1 vez por mes;
- De 15 en 15 días;
- 1 vez por semana,
- Nunca,

7.3. A Cómics? *

Marcar apenas una oval.

- 1 vez por mes;
- De 15 en 15 días;
- 1 vez por semana;
- Nunca;

7.4. A un libro? *

Marcar apenas una oval.

- 1 vez por mes;
- De 15 en 15 días;
- 1 vez por semana;
- Nunca;

Ahora vamos a la segunda parte del cuestionario:

1. ¿Qué lengua era normalmente utilizada en tus clases de lenguas extranjeras, antes de la universidad? *

Marcar apenas una oval.

- Mi lengua materna;
- La lengua extranjera;

2. Desde el principio de tu aprendizaje de nuevas lenguas hasta este momento, ¿ qué tipo de metodologías utilizaron tus profesores (de un modo general)? *

Marcar apenas una oval.

- Siguieron el manual como el único material de enseñanza de la lengua meta, así como los ejercicios contenidos en él como complemento del aprendizaje.
- Siguieron el manual para la enseñanza de la lengua, pero utilizaron también otros materiales como complemento al aprendizaje.
- No utilizaron un manual específico, optando por otro tipo de materiales, como unidades didácticas por ejemplo, creadas por el/la propio/a profesor/a.

3. ¿Cuándo el único material utilizado en la clase es el manual, te sientes más motivado a aprender y estudiar una nueva lengua? *

Marcar apenas una oval.

- Sí;
- No

4. Imagínate que tu profesor/a te enseña una lengua no con el manual, pero a través de materiales más relacionados con los productos culturales anteriores. ¿Sentías que tu aprendizaje sería diferente en mejor o peor? *

Marcar apenas una oval.

- Mejor.
- Peor.
- Neutro. No sé hasta que punto podría resultar.

5. Indica de qué forma sueles adquirir el conocimiento de la cultura española. *

Marque todas que se aplican.

- En clases de español y/o literatura española;
- En viajes a países hispanohablantes.
- En conversas con nativos del país.
- En visitas de estudio.

6. ¿Qué tipo de productos y creaciones culturales te han servido de base para adquirir ese conocimiento? *

Marque todas que se aplican.

- Cine;
- Literatura;
- Música;
- Artículos y/o noticias en la internet;
- Páginas de perfiles en Facebook o en otras plataformas;
- Series televisivas;
- Documentarios;
- Exposiciones/Museos;

¡Muchas Gracias por tu tiempo!

ANEXO II – FIGURAS DEL CUESTIONARIO

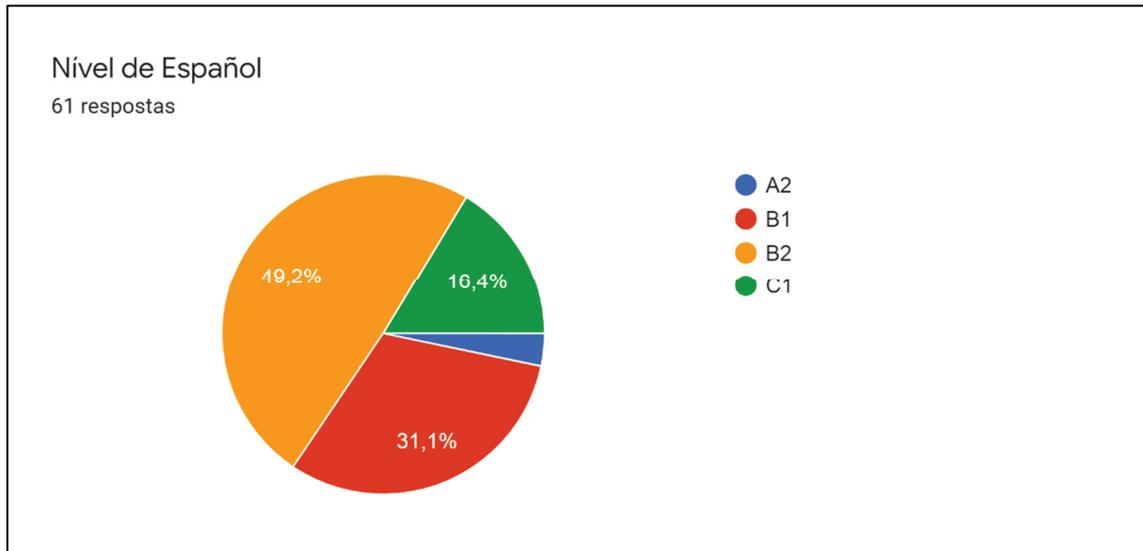


Figura 1

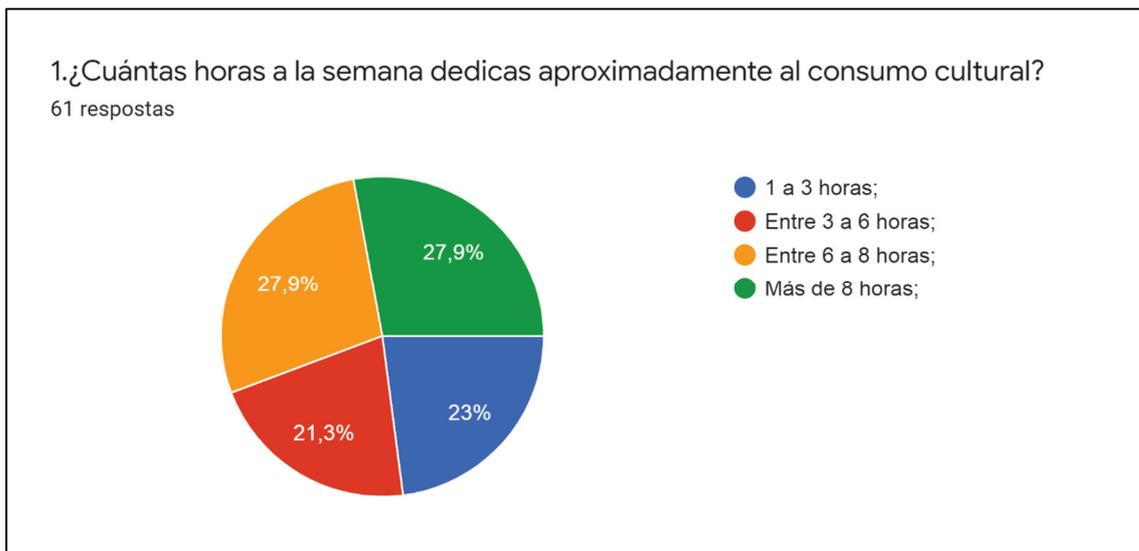


Figura 2

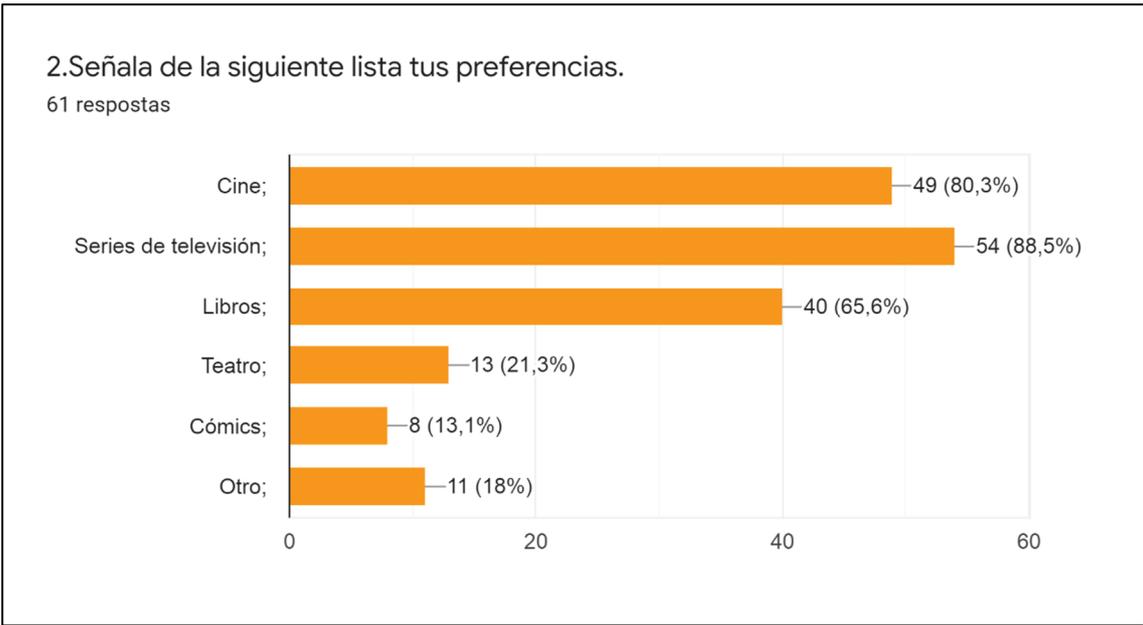


Figura 3

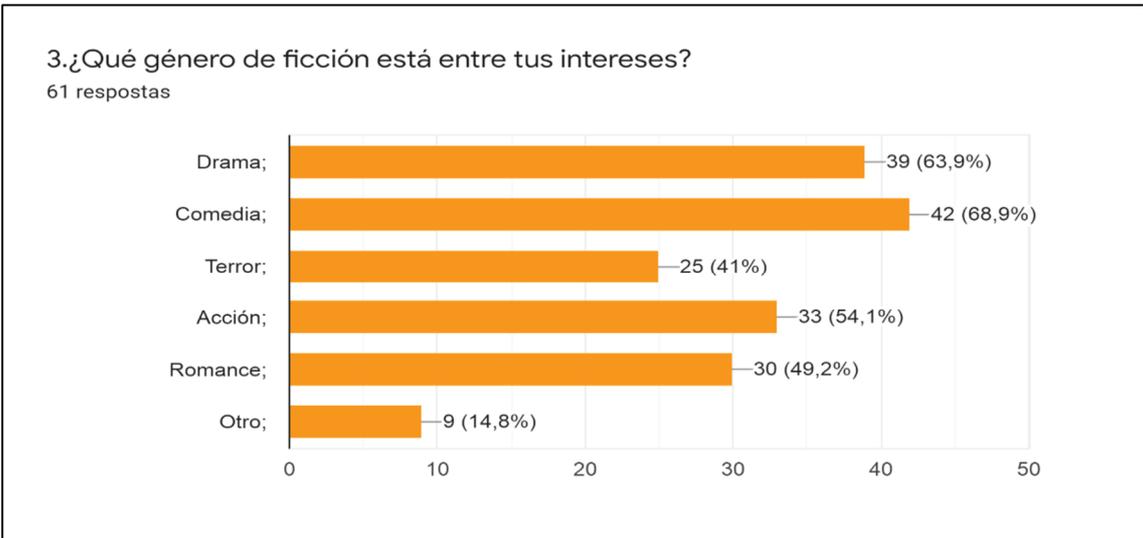


Figura 4

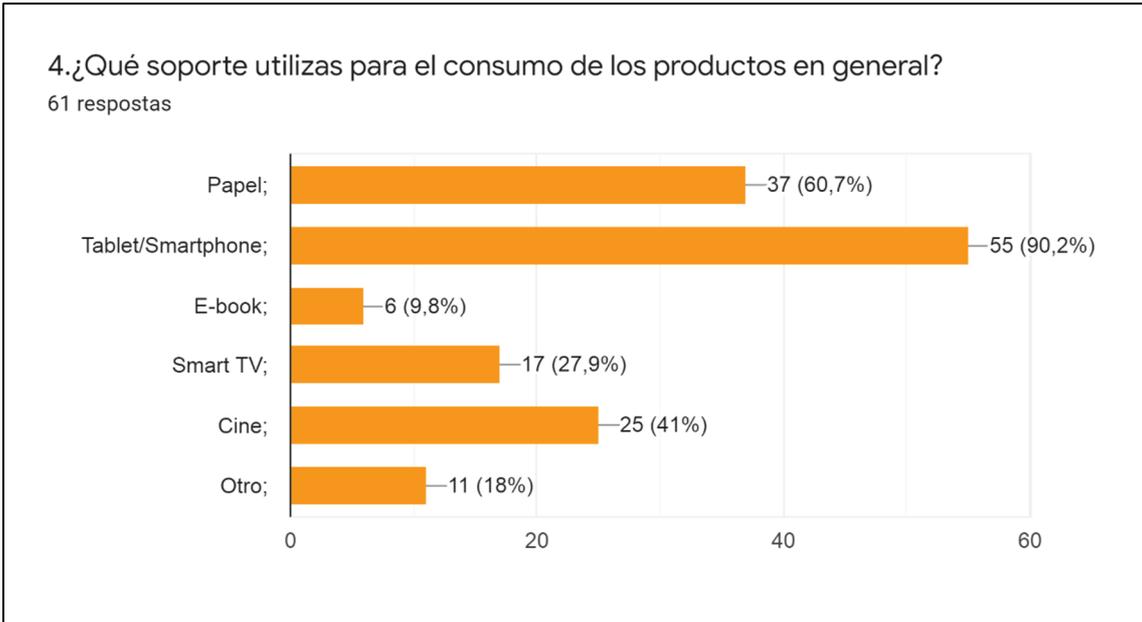


Figura 5

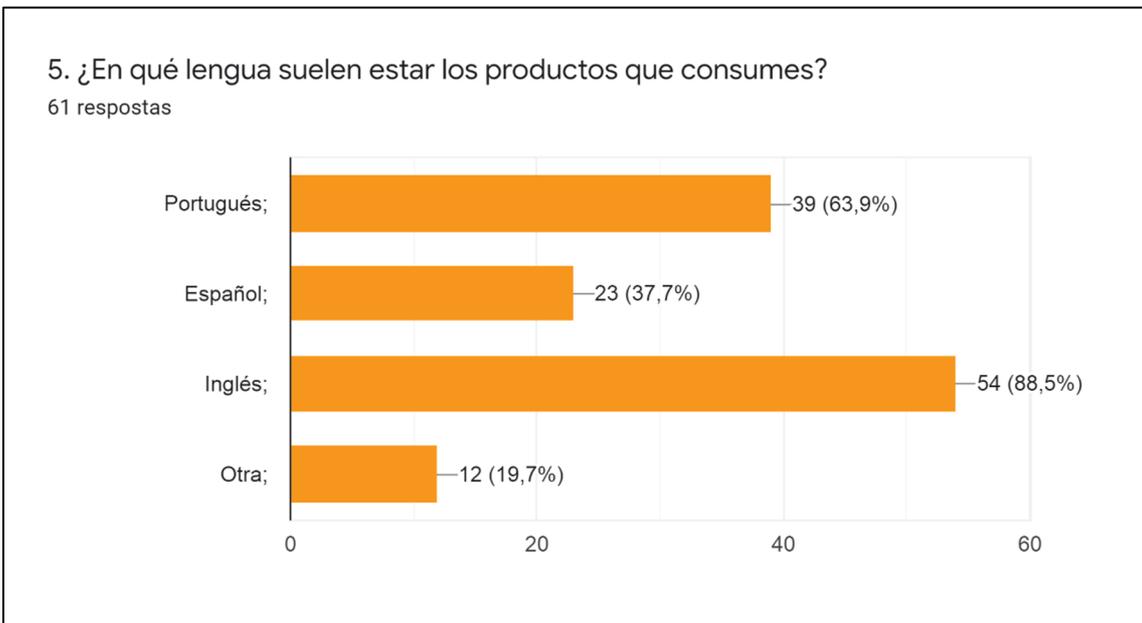


Figura 6

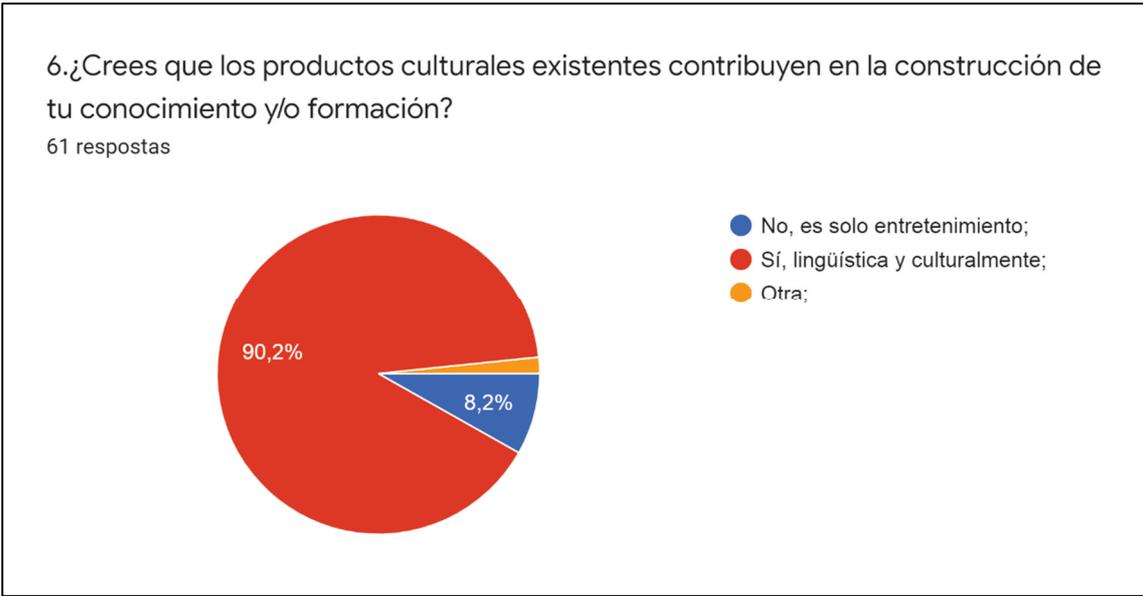


Figura 7

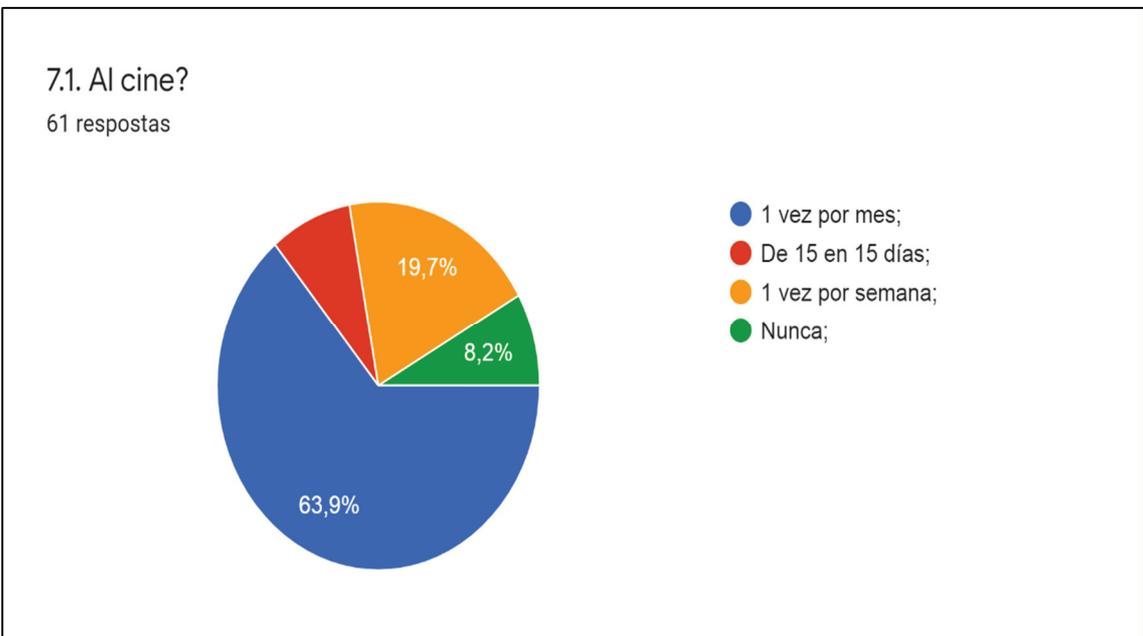


Figura 8

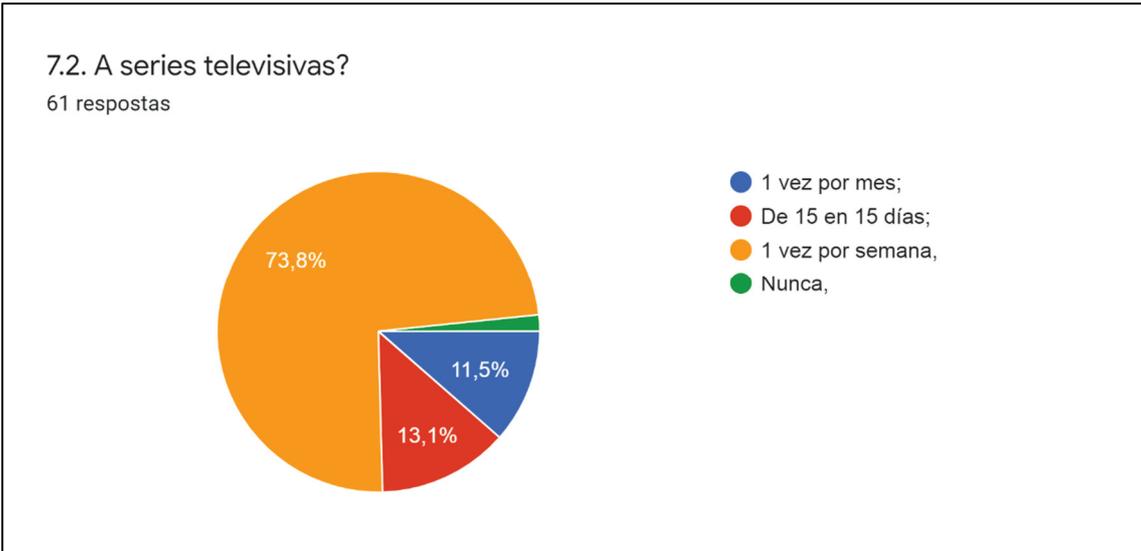


Figura 9

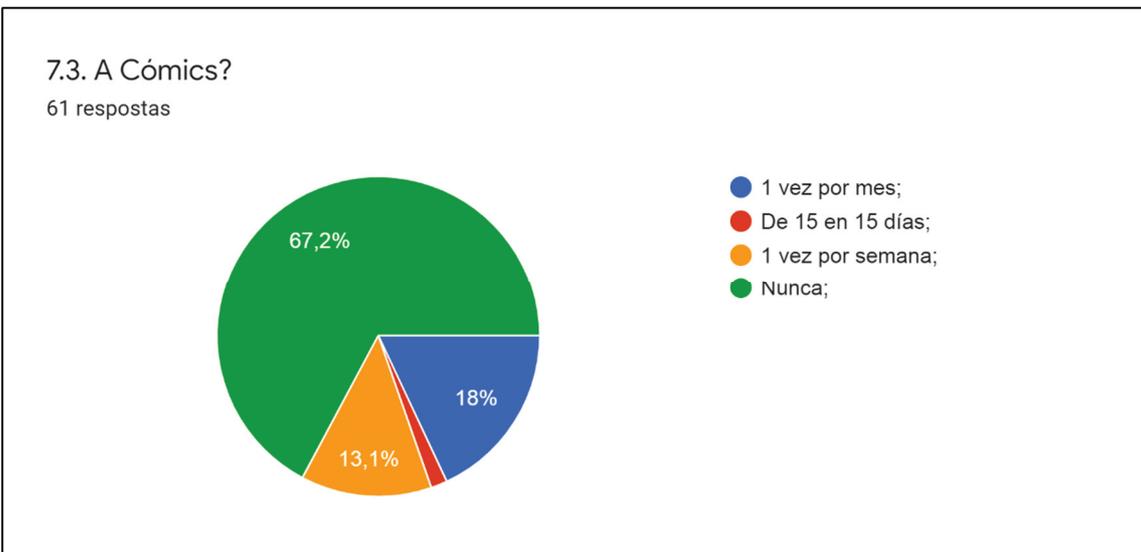


Figura 10

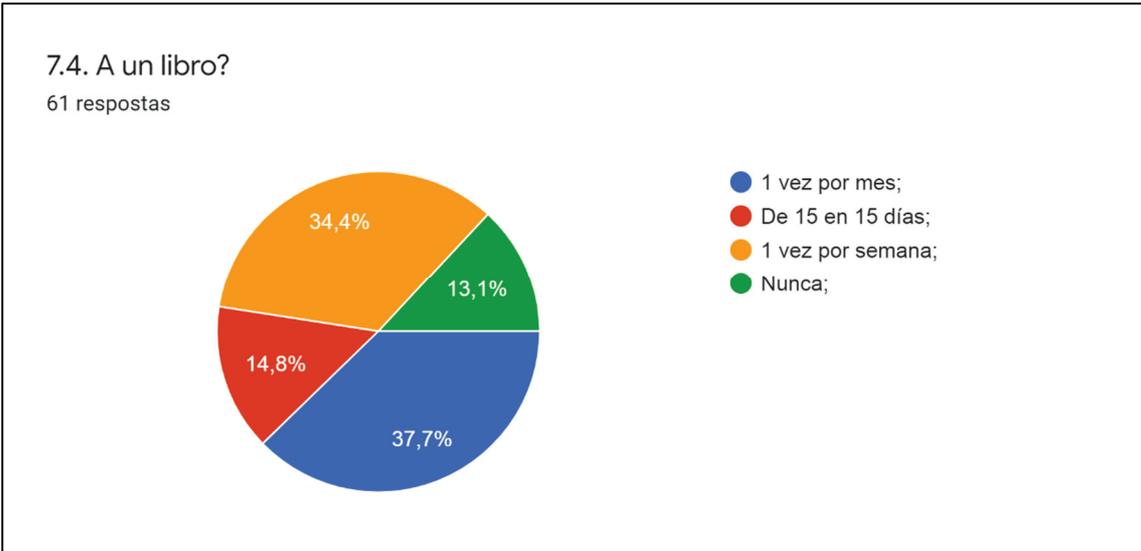


Figura 11

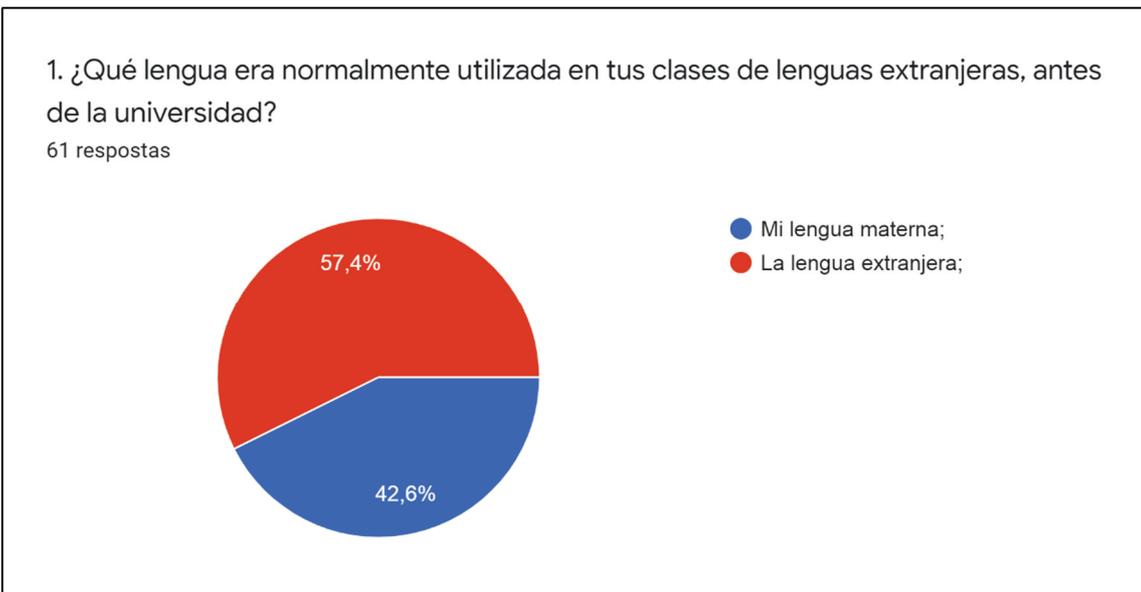


Figura 12

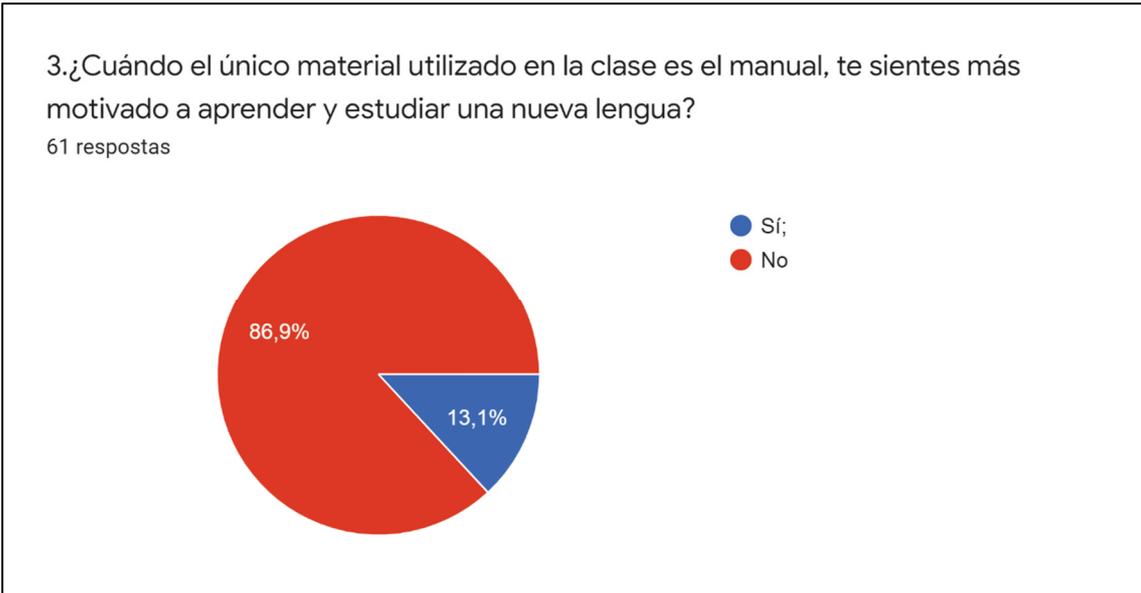


Figura 13

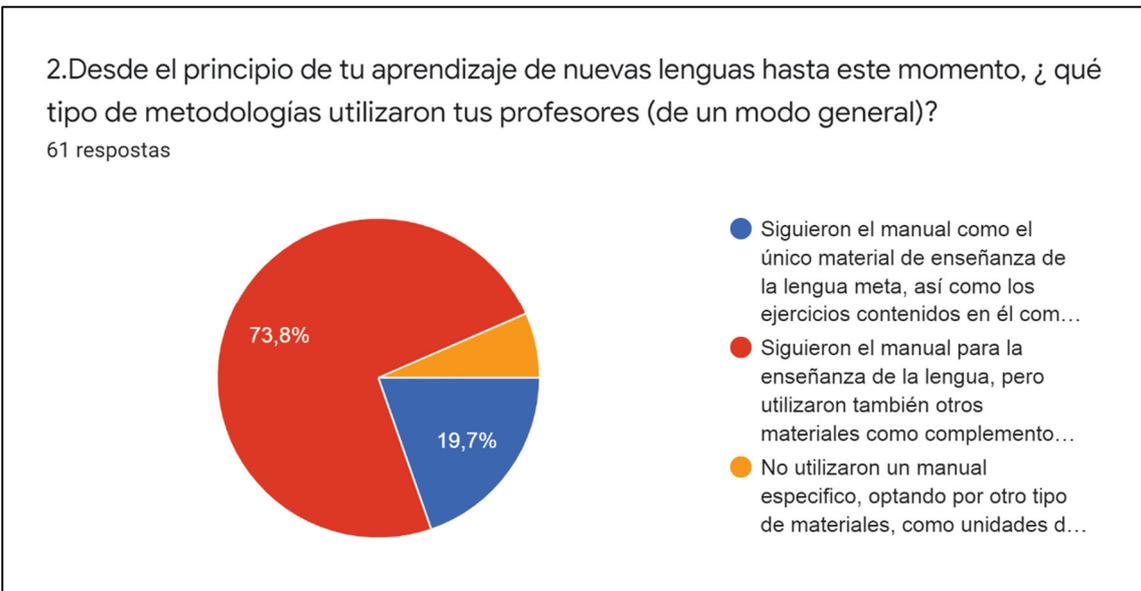


Figura 14

4. Imagínate que tu profesora/a te enseña una lengua no con el manual, pero a través de materiales más relacionados con los prod...rendizaje sería diferente en mejor o peor?
61 respuestas

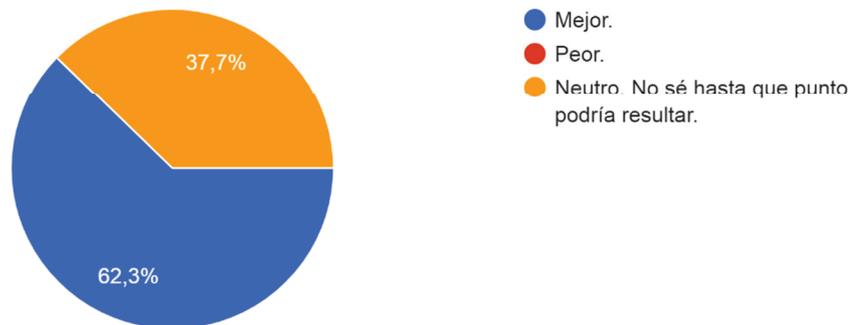


Figura 15

5. Indica de qué forma sueles adquirir el conocimiento de la cultura española.
61 respuestas

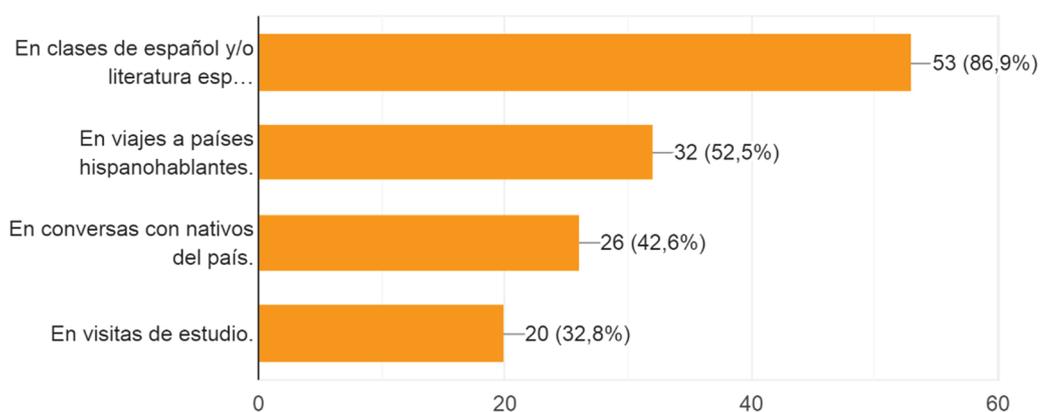


Figura 16

6. ¿Qué tipo de productos y creaciones culturales te han servido de base para adquirir ese conocimiento?

61 respuestas

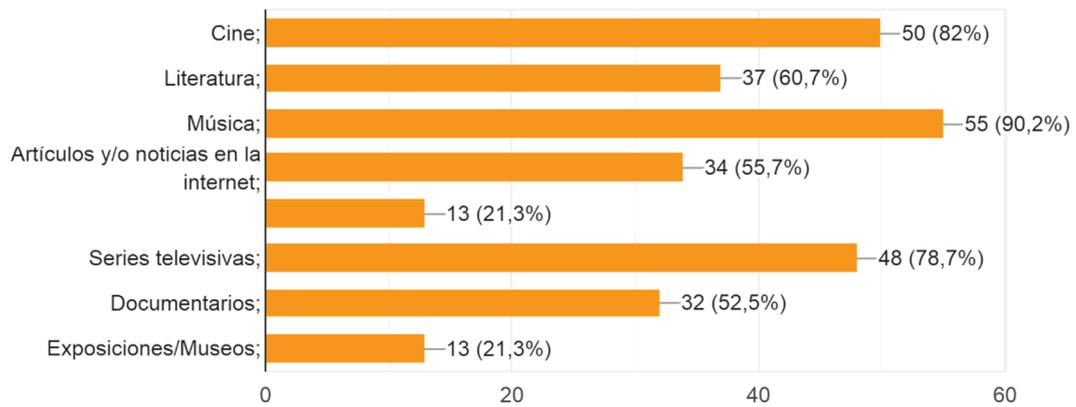


Figura 17