

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid -
ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#)

[Búsqueda](#) [Mapaweb](#)


Nº 15 (2025) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)

[Encuentros](#) [Reseñas](#) [Galería](#)

Sección [NUEVAS VOCES](#)

Conectar con la literatura: la intermedialidad como estrategia educativa en segundo de Bachillerato

Patricia García Aparicio

Descargas:  PDF

Resumen / Abstract

Resumen.

En el presente estudio se desarrolla un análisis investigativo que ambiciona introducir los principios teóricos de la intermedialidad al contexto educativo de la Comunidad de Madrid. En la actualidad, la enseñanza está viviendo una etapa compleja, pues se encuentra supeditada a las persistentes exigencias del mundo tecnológico. Sin embargo, esta coyuntura no ha venido acompañada de revisiones profundas del contenido que se instruye ni de una verdadera atención a las necesidades e intereses del estudiantado.

La intermedialidad, por tanto, se integra en este escenario con la intención de tender puentes entre los saberes básicos exigidos y la realidad social y cultural que circunda a los adolescentes. Estos jóvenes habitan en un entorno saturado de medios y lenguajes artísticos, cuya constante interacción forma parte de su experiencia cotidiana. La intermedialidad propone, entonces, aprovechar estas convergencias para contextualizar y favorecer un aprendizaje conectado y personalizado, adaptado a los estilos y ritmos de cada discente. .

Palabras clave: Aprendizaje conectado, intermedialidad, intereses, literatura.

Title in english ???

Abstract.

This study develops a research analysis that aims to introduce the theoretical principles of intermediality to the educational context of the Community of Madrid. Currently, education is experiencing a complex phase, as it is subject to the constant demands of the technological world. However, this situation has not been accompanied by in-depth revisions of the content taught or by genuine attention to the needs and interests of students.

Intermediality, therefore, is integrated into this scenario with the intention of building bridges between the required basic knowledge and the social and cultural reality surrounding adolescents. These young people live in an environment saturated with artistic media and languages, whose constant interaction is part of their daily experience. Intermediality, then, proposes leveraging these convergences to contextualize and foster connected and personalized learning, adapted to the styles and rhythms of each student. .

Keywords: Connected learning; intermediality; interests; literature.

Índice del artículo

[L15-15-21 Conectar con la literatura: la intermedialidad como estrategia educativa](#)

en segundo de Bachillerato

1. El aprendizaje conectado

1.1. La personalización del aprendizaje

2. Aproximaciones teóricas sobre la intermedialidad

2.2. La intermedialidad como estrategia educativa en segundo de Bachillerato

3. Conclusiones

4. Referencias

4.1. Notas

4.2. Bibliografía

4.3. Créditos del artículo, versión y licencia



1. El aprendizaje conectado

En la actualidad, los discentes se desarrollan en entornos rodeados de una sobreestimulación sensorial, derivada de la constante exposición digital fuera del ámbito escolar. En consecuencia, cada día es más complejo mantener su atención durante una sesión de 50 minutos cuando el enfoque metodológico se sigue circunscribiendo a la escucha pasiva de un docente y a la memorización temporal de los contenidos. Por ello, como ratifican **Galván-Cardoso y Siado-Ramos** (2021), la educación contemporánea debe proseguir las transformaciones impulsadas por la globalización, con la finalidad de diseñar estrategias que se ajusten adecuadamente al contexto en el que los estudiantes se desenvuelven.

Al revisar los medios digitales en los que navegan los jóvenes, nos percatamos de que, mayoritariamente, se encuentran en espacios virtuales donde interactúan con otros sujetos análogos a ellos, compartiendo intereses ¹ y preocupaciones semejantes (**Martín y Castiblanco**, 2024, p. 2). Este tipo de conexión se convierte, por tanto, en un factor clave para promover la participación continua y garantizar la fidelización del usuario (**García Ruiz et al.**, 2018, p. 292). En consonancia con esta dinámica, sería idóneo que la práctica docente actual prosiguiera un enfoque didáctico afín.

Por consiguiente, de la misma forma que las plataformas se apoyan en los intereses para incentivar la permanencia del usuario en la red, la educación debería comenzar a centrarse en los gustos y motivaciones de los estudiantes, con el fin de propiciar, así, una formación significativa. El propio **Ausubel**² (1980) ya aseguraba que para que los aprendizajes sean profundos y hayan sido comprendidos, los nuevos conocimientos deben conectar siempre con las experiencias y saberes previos que tienen los discentes (p. 8). Esta perspectiva, a su vez, es refrendada entre los objetivos establecidos en el artículo 6 del Real Decreto 243/2022: «Las administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen el interés» (p. 7).

En concordancia con ello, **Engel et al.** (2021) sostienen, además, que, para que los discentes intervengan y se involucren activamente en el aula, es esencial que disfruten y sientan que poseen una implicación emocional con las actividades. Por ende, es imprescindible que los contenidos educativos se relacionen con su universo afectivo, experiencial y cotidiano.

De acuerdo con estos principios, en 2013, **Katie Slen, Mizuko Ito, Juliet Schor** y **Sonia Livingstone** desarrollaron el concepto de aprendizaje conectado (**connected learning**). Este modelo se impulsa con el objetivo de que «un joven [sea] capaz de extender y vincular, con el apoyo de sus amigos o adultos, una pasión o interés personal con el aprendizaje académico, implicación cívica o carrera profesional» (**Ito et al.**, 2013, p. 4). Esta propuesta quebranta, por consiguiente, la noción tradicional de que el único espacio en el que se logran adquirir conocimientos es en el ámbito escolar, así como la creencia arcaica de que solo el maestro posee la capacidad de enseñar. En su lugar, se reconoce la legitimidad de aprender en otro tipo de contextos cotidianos, tanto *online* como *offline*, alejados de la educación reglada. En dichos entornos, los saberes se construyen de forma colaborativa, a través de las distintas interacciones entre los jóvenes y otros individuos que pueden tener experiencia o conocimiento especializado.

Por el contrario, conviene tener presente que no todos los contextos

que rodean al adolescente resultan adecuados para fomentar un aprendizaje significativo que pueda, posteriormente, conectarse con los contenidos académicos. Conforme lo dictaminado por **Bender y Peppler** (2019), solo es posible cuando hay una convergencia de tres esferas clave: las relaciones, los intereses y las oportunidades (p. 32).

Particularmente, los intereses, tal como se ha abordado con anterioridad, son el motor principal para motivar al alumnado. En el momento en que a los estudiantes se les presentan tareas que no coinciden con sus pasiones y curiosidades personales, la disposición por aprender tiende a disminuir significativamente: «Los intereses son la clave para que los alumnos y alumnas puedan dar sentido a los aprendizajes» (**Engel et al.**, 2021). Estos gustos, a menudo, se manifiestan a través de actividades extracurriculares. No obstante, el instituto también debería ser un espacio en el que se estimulen y fomenten nuevas aficiones. Esta incitación les puede ayudar a proseguir investigando y aprendiendo sobre ello fuera del aula, lo que potenciará su desarrollo cognitivo (**Coll**, 2018, p. 11).

Asimismo, resultan fundamentales las relaciones que los estudiantes establecen con sus iguales y mentores a lo largo del proceso formativo. Estas conexiones, más allá de ser axiales para la construcción colaborativa del conocimiento, son cruciales para que el alumnado se sienta guiado, valorado y con confianza para desarrollar su intelecto y convertirse en un ser autónomo. En el momento en que estos vínculos afectivos son inexistentes o frágiles, el estudiante experimenta inseguridad, duda sobre sus propias capacidades y, en consecuencia, muestra un gran desinterés por aprender (**Lacunza y Contini**, 2016, p. 76).

En lo que atañe a las oportunidades, estas poseen un papel central en el proceso de aprendizaje. Es indispensable que el estudiantado viva experiencias que les permitan interactuar y conectar con el mundo fuera del aula, por ejemplo, es sustancial que realicen visitas a museos o que asistan a representaciones teatrales. En cambio, en la actualidad, existe una realidad verdaderamente preocupante. Muchos discentes, incluso dentro del entorno escolar, carecen de las mismas posibilidades respecto

a sus iguales. Particularmente, esta disparidad puede producirse por diversos factores, que comprenden desde el empleo de metodologías menos efectivas hasta las inadecuadas condiciones de las aulas. En consecuencia, la restricción de vivenciar cualquier tipo de oportunidad condiciona el desarrollo intelectual del adolescente.

Conforme lo dictaminado por **Esteban-Guitart et al.** (2020), esta realidad educativa exige una respuesta pedagógica que se traduzca en el diseño de actividades alineadas con los intereses, relaciones y oportunidades de los discentes. Para ello, el aprendizaje conectado se fundamenta sobre distintos principios clave que orientan su puesta en práctica.

Entre los fundamentos, se incorporan elementos propios del aprendizaje basado en la producción (ABP), también conocido como **Aprendizaje Basado en Proyectos**. Esta metodología activa es un pilar sustancial, ya que potencializa la autonomía y la participación del alumnado mientras que, a su vez, se fomenta el desarrollo de competencias colaborativas a través de un desafío o reto. Para su superación, es necesario efectuar un proceso de investigación profunda, mediante la cual los estudiantes adquieren nuevos conocimientos. Este procedimiento, de naturaleza eminentemente creativa, culmina siempre con la elaboración de un producto final que puede ser presentado ante un público, materializando, así, la aplicación práctica de los saberes adquiridos. (**Pérez de Albéniz et al.**, 2021, pp. 12-14).

Gracias a insertar ciertos principios del Aprendizaje Basado en Proyectos, se facilita el desarrollo del trabajo en equipo, lo que imita las dinámicas colaborativas a las que muchos estudiantes se enfrentarán en su vida profesional. Este enfoque, además, facilita que los alumnos reciban retroalimentación constructiva de sus compañeros de forma espontánea y se impulse la escucha activa, lo que origina la creación de lazos interpersonales en los que apoyarse y luchar por un objetivo en común. Por consiguiente, se conciben relaciones, oportunidades relevantes para su trayectoria laboral y el fortalecimiento de intereses, que podrían ser propiciados al edificar el producto final.

Ahora bien, no todas las características propias del Aprendizaje Basado en Proyectos se cumplen de forma íntegra en el marco del aprendizaje conectado. Una diferencia sustancial, respecto al ABP, es que los proyectos del aprendizaje conectado, desarrollados en el aula, requieren partir de los intereses del alumnado y estar relacionados con desafíos vinculados a su realidad. Esta conexión con la experiencia cotidiana es lo que asegura que haya una mayor implicación en el proceso formativo: «El aprendizaje será más significativo para el estudiante cuando lo pueda aplicar a diferentes situaciones de su vida» (Coloma y Tafur, 1999, p. 235).

Para que todos estos principios se puedan integrar en las aulas, y el estudiantado tenga aprendizajes significativos, es necesario que haya una **implementación de metodologías activas y estrategias educativas, como la intermedialidad**, que ayuden a desarrollar todas sus habilidades. No obstante, para que esto suceda, la práctica docente debe estar focalizada, primeramente, en las necesidades particulares de los alumnos. Esta atención personalizada es imprescindible, dado que cada grupo, e incluso cada estudiante atesora gustos, inquietudes y contextos vitales, que son muy diferentes entre sí.



1.1. La personalización del aprendizaje

Algunos críticos conciben que la labor de los maestros debería adaptarse a las características y necesidades del estudiante: «La acción docente coherente con la singularidad de cada estudiante ha de configurar un discurso y un espacio interactivo que respete la amplitud» (Cabeza, 2011, p. 11), entendiendo, así, que el aprendizaje puede optimizarse únicamente realizando un ajuste metodológico por parte del profesorado. Esta visión individualista, sin embargo, omite, por completo, el papel activo del estudiantado en la construcción de su propio recorrido formativo.

Los estudiosos en personalización del aprendizaje proponen un enfoque en el que lo primordial no es únicamente la adaptación de los recursos, sino que también los adolescentes siempre puedan comprender y dar un sentido sobre lo que se les está instruyendo. Es decir, el objetivo verdaderamente importante de esta estrategia es que todo estudiante sea capaz de apreciar que los nuevos conocimientos, adquiridos en el aula, son relevantes para su vida cotidiana y que pueden ser interrelacionados con sus intereses. De este modo, se toma en cuenta, durante el proceso formativo, la voz de cada joven (Coll, 2018, p. 8).

En el presente, sin embargo, es común escuchar que resulta complejo, e incluso idílico, adaptarse y atender las necesidades de cada alumno debido al gran volumen de estudiantes que conforman los grupos. A esta situación se suma, con frecuencia, la insuficiente formación del profesorado en metodologías y estrategias inclusivas, así como el uso excesivo de recursos didácticos inapropiados o descontextualizados (Coll, 2016, p. 15). No obstante, esta problemática es posible que se transforme si comenzamos abordando las complicaciones desde la raíz, mediante una revisión crítica del contenido curricular vigente.

Desde las aulas, pese a que no es tan sencillo transfigurar este problema, es factible impulsar cambios graduales que favorezcan un aprendizaje más conectado y personalizado. En particular, la integración de la intermedialidad, un término propio del ámbito humanístico, puede constituir ese primer paso fundamental para facilitar a los estudiantes la vinculación de los contenidos curriculares con sus intereses.



2. Aproximaciones teóricas sobre la intermedialidad

El concepto intermedialidad fue introducido por el poeta pionero del

arte visual **Dick Higgins** en 1966, durante el periodo de las neovanguardias, a través de la revista **The Something Else Newsletter**:

This is the intermedial approach, to emphasize the dialectic between the media. A composer is a dead man unless he composes for all the media and for his world. ³

(**Higgins**, 2001, p. 49).

Con esta definición, el autor nos declaraba que era importante trabajar con una perspectiva en la que se pusieran en diálogo distintos medios de expresión. Para ilustrarlo, el escritor recurrió a los objetos elaborados por **Marcel Duchamp**, los cuales, conforme lo ratificado por **Higgins**, eran piezas que se construían con influencia de diferentes lenguajes artísticos y diversas voces autorales, situándose en un espacio intermedio entre la escultura y otros medios hibridados:

Part of the reason that Duchamp's objects are fascinating while Picasso's voice is fading is that the Duchamp piece-sare truly between media, between sculpture and something else.

(**Higgins**, 2001, p. 49).

Este aseguraba, además, que el fenómeno siempre había residido en cualquier movimiento artístico, aunque, hasta el momento, nadie lo hubiese categorizado para esclarecer lo que sucedía.

Pese a la multiplicidad de bibliografía disponible, donde las definiciones que se han elaborado sobre el término son numerosas, existe un consenso entre los críticos en que su significado trasciende la interpretación simplificada que predomina en el imaginario social. Frecuentemente, se entiende erróneamente como una mera yuxtaposición ⁴ de medios ⁵ o lenguajes. Esta confusión puede proceder, en parte, de la exégesis del prefijo latino inter, definido por la RAE como «entre varios» o «en medio». No obstante, en realidad, se trata de construcciones intrincadas de relaciones culturales y procesos comunicativos, mediante los cuales se codifican y transmiten la

experiencia humana. Estas estructuras se manifiestan a través de diversos canales de procesamiento de la información, como los visuales, auditivos, entre otros, y se transforman constantemente en función del contexto comunicativo en el que se presentan (**López-Varela**, 2024, p. 108).

Es importante señalar que las producciones intermediales no trascienden el medio del cual provienen, sino que integran y resignifican sus códigos particulares en función de las nuevas formas de expresión. Según **Cubillo** (2013) ninguno de los medios combinados ejerce una mayor influencia sobre los demás, más bien todos cooperan horizontalmente en la construcción de un nuevo producto (p. 172). Por el contrario, **Wolf** (1999) alega que hay elaboraciones donde hay una predominancia de uno sobre otro, aunque dicha jerarquía pueda resultar difícil de percibir a simple vista. A este tipo de casos el crítico lo categorizó como dominancia medial parcial. Un ejemplo de ello puede encontrarse en la novela **Pulsaciones** de **Javier Ruescas**, en la que se adopta, en ocasiones, la estética de **WhatsApp**, pero manteniendo como eje central la narración.

Entre las críticas más relevantes y ampliamente debatidas en torno a este fenómeno y que, además, ha originado una división dentro del campo de estudio, destacan las aportaciones de **Rawjesky**. La autora sostiene que es posible identificar distintos enfoques intermediales. Por un lado, distingue los sincrónicos, en los que se aprecian todas las estrategias de hibridación y las nuevas tipologías que se conciben. Por otra parte, presenta otro de corte diacrónico, gracias al cual es factible comprender cómo se han ido configurando a lo largo de la historia los nuevos géneros (Rajewsky 2005, pp. 51-52).

En particular, los enfoques intermediales sincrónicos también han sufrido distintas subclasificaciones, dada su complejidad. **Rajewsky** (2005, pp. 51-52) y **Masgrau-Juanola y Kunde** (2018, pp. 623- 625) proponen una tipología que se divide en tres categorías. La primera de ellas es la transposición medial, que hace referencia a aquellos casos en los que un medio se transfigura, manteniendo algunas propiedades estructurales o narrativas del original, para concebir un nuevo producto

en otro espacio de comunicación. El caso más conocido es el de las obras escritas transformadas en series o en películas. Un ejemplo de ello es **La estanquera de Vallecas**, una pieza teatral creada por **José Luis Alonso de Santos** en 1981 y que, posteriormente, se adaptó al mundo cinematográfico por **Eloy de la Iglesia** en 1987.

El segundo tipo corresponde a la intermedialidad entendida como combinación o hibridación de los medios. En este caso, el producto definitivo se engendra por la mezcla de dos o más medios identificables, cada uno de ellos aporta elementos que, en conjunto, otorgan un nuevo significado. Conforme ratifica **Cubillo** (2013), esta modalidad, comúnmente, suele aunar espacios de comunicación tradicionales con algunos recientes, los cuales pueden, aunque no necesariamente, estar ligados con las nuevas tecnologías. A modo de ejemplo, nos encontramos con la poesía visual de **Nicanor Parra** en **Artefactos**, en la que se combina lírica y arte experimental. Dicha propuesta ha sido incluso adaptada a soportes contemporáneos por **Catalina Parra**, hija del autor, quien proyectó una de estas composiciones en la pantalla de Times Square.

Por último, la clase de intermedialidad sincrónica más empleada es la que hace referencia implícita o explícita a otros medios. Este tipo no implica que haya una fusión plena de dos espacios de comunicación, sino que consiste en que un medio imite elementos estructurales o estéticos de otro (**Masgrau-Juanola** y **Kunde**, 2018, p. 624; **Rajewsky**, 2005, p. 52). Es habitual encontrar, por ejemplo, en ciertos textos literarios la alusión de técnicas propias del lenguaje cinematográfico. Un caso ilustrativo es el de **Federico García Lorca**, quien, en algunas de sus obras, como en **Así pasen cinco años**, incorpora componentes que remiten al universo del cine. Asimismo, en esta categoría es posible que se integren las conocidas écfrasis de **Balzac**, en las que se realizan descripciones minuciosas de un objeto artístico, logrando que el lector tenga la sensación de estar viendo una imagen.

No obstante, es importante recalcar que todas las subclasificaciones sincrónicas pueden ser combinadas entre sí. De acuerdo con **Masgrau-**

Juanola y Kunde (2018), un ejemplo de ello son los *fan fiction*. Este tipo de narraciones de ficción suelen convertirse en formatos audiovisuales, como series o películas, debido a la popularidad que adquieren entre el público joven. Además, es común que integren en sus páginas recursos intermediales, como canciones, imágenes o personajes reales de otros medios, lo que genera una experiencia totalmente híbrida.

En cuanto los enfoques intermediales diacrónicos, estos «ponen en evidencia que la hibridación reiterada de más de un género a la larga conlleva la constitución de un nuevo género» (**Masgrau-Juanola y Kunde**, 2018, p. 625). Uno de los ejemplos más ilustrativos del proceso es la evolución de la fotografía. En sus inicios, era un medio únicamente visual y estático, pero con el tiempo se empezaron a integrar algunos cambios como la inserción del movimiento y el sonido. Esta unificación gradual dio lugar a lo que hoy conocemos como el séptimo arte, el cine. Un género intermedial que transformó no solo los códigos de la fotografía, también de la música e incluso del teatro. Pese a que en un comienzo fue complejo su asentamiento en la sociedad, tal como se observó con la primera proyección de los hermanos **Lumière** al público en 1895, ahora se concibe como uno de los géneros artísticos más influyentes y consumidos por los ciudadanos.

Esto también se observa en otros géneros, como la poesía. Actualmente, los poetas exploran nuevas vías de expresión, por ello, numerosos artistas elaboran composiciones líricas que integran elementos tecnológicos y visuales para crear lo que se conoce como poesía digital ⁶. Autores como **Óscar Martín Centeno** están comenzando a impulsar esta clase emergente, que trasciende los límites tradicionales y que ha llegado para enfrentarse a las producciones más convencionales.

Otro caso semejante es el de *webtoon*, ⁷ en el que se aúna el cómic tradicional y recursos propios del entorno digital, como la animación, la disposición vertical o la música. Esta hibridación ha dado lugar a todo un fenómeno extendido por Corea del Sur, que ha desplazado el soporte

impreso, generalmente, entre los jóvenes.

La irrupción de los nuevos formatos digitales, tal como se observa en los dos ejemplos anteriores, ha comenzado a propulsar de nuevo los estudios en torno a la intermedialidad (López-Varela, 2024, p. 95). Sin embargo, dicha expansión también ha conllevado una creciente complejidad a la hora de delimitar y definir con precisión ante qué tipo de medio nos encontramos, ya que en estos espacios los límites se desdibujan continuamente. Por lo general, estas nuevas formas se nutren de medios originarios, lo hacen siempre resignificando sus códigos semióticos y adaptándolos a las lógicas discursivas propias de la contemporaneidad. En este sentido, el desafío actual, al que se enfrentan los estudiosos, es apreciar los productos híbridos y cómo convergen en los distintos espacios de comunicación:

Prueba de ello es el aumento de las prácticas intermediales que pretenden ser ya no solo simples adaptaciones, sino auténticas reescrituras dentro de uno o más soportes e incluso entre ellos.

(Venzon, 2018, p. 11).

Esta evolución ha llevado a originar, desde inicios de siglo, el concepto de **transmedialidad**. A diferencia de la intermedialidad, que presenta la homogeneización de dos o más medios en un solo producto, esta hace referencia a la circulación de un mismo contenido narrativo o estético a través de múltiples plataformas y sistemas expresivos, sin depender de un soporte único o central:

Stories that unfold across multiple media platforms, with each medium making distinctive contributions to our understanding of the world, a more integrated approach to franchise development than models based on urtexts and ancillary products.⁸

(Jenkins, 2006, p. 293).

Para que un fenómeno pueda considerarse transmedial, cada producto originado debe contener elementos que involucren activamente a la audiencia, invitándole a descubrir significados y a construir nuevos caminos. Esto implica contar la historia desde múltiples perspectivas, de

modo que el público la experimente de forma casi vivencial (**Clavijo**, 2023, pp.74-75). Un claro ejemplo de ello, en la tradición hispánica, es el **Cantar de Mio Cid**, esta obra no solo dispone con numerosas películas donde se narra la vivencia de personajes secundarios, como las hijas, sino que cuenta con una serie denominada **El Cid: La leyenda** e incluso un videojuego, **El camino del Cid**.

En definitiva, la convergencia de los medios es un fenómeno vigente, en constante expansión y de creciente interés. Este contexto abre las puertas a la innovación educativa, donde la intermedialidad, y también la transmedialidad, puede ser una estrategia clave para potenciar la motivación, el pensamiento crítico, la creatividad y contemplar que la literatura está presente en la cotidianeidad de los discentes.



2.2. La intermedialidad como estrategia educativa en segundo de Bachillerato

La Lomloe muestra continuamente, tanto en la formulación de sus competencias, como en los objetivos de etapa, la relevancia de poseer una educación transversal e interdisciplinar ⁹. Esta perspectiva se refleja de manera explícita en materias, tales como Lengua y Literatura. En ella se reconoce la importancia de fomentar una visión crítica, reflexiva y conectada siempre con otros campos de conocimiento y de la vida cotidiana de los estudiantes. Prueba de ello es la inclusión, en los saberes básicos de segundo de Bachillerato del Decreto 64/2022, de la necesidad de establecer:

Vínculos intertextuales entre obras y otras manifestaciones artísticas en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.

(p. 176).

Este tipo de vínculos entre disciplinas dan un paso más allá de la

formación teórica memorística, al propiciar experiencias de aprendizaje vivenciales, significativas e incluso multisensoriales. En otros términos, el alumnado tiene la oportunidad de aprender no solo escuchando, sino también interactuando y manipulando los medios y recursos, lo que consolida sus conocimientos y ayuda a aplacar el riesgo de olvido, que se presenta anualmente con los procesos educativos tradicionales.

El saber básico, a su vez, promueve una lógica rizomática, que desafía y desarticula la visión historicista tradicional, aún dominante en la enseñanza de la Lengua y Literatura. A diferencia de los modelos lineales y jerárquicos, este contenido, tal como planteaban **Deleuxe** y **Gauttari** (1977) propone una estructura abierta, que permite establecer conexiones transversales entre saberes, sin necesidad de un orden cronológico. De esta manera, se favorece una mirada más integradora, flexible y contextualizada. En consecuencia, los discentes comienzan a ser conscientes de que nuestra historia cultural está compuesta por voces entrelazadas, lejos de las visiones fragmentadas o compartimentadas del conocimiento.

De acuerdo con la crítica **Ana Kuntzelman** (2022), este saber básico se relaciona estrechamente con lo que ya conocemos como intermedialidad sincrónica, en la que hay convergencias complejas entre diferentes medios. Por tanto, según su planteamiento, el enfoque medial puede trabajarse en el aula estudiando distintos temas o elementos que están próximos a la realidad de los estudiantes, tales como los soportes, los autores, los espacios, ámbitos específicos o los textos.

Particularmente, si introducimos como objeto de estudio los soportes, **Kuntzelman** (2022) apunta, que lo primordial es demostrarles a los alumnos cómo el discurso se modifica dependiendo del formato material o tecnológico en el que se presente. Un mismo contenido textual, por ejemplo, puede adquirir matices distintos si se ofrece en un soporte impreso, como libro físico, o en uno digital, como en un audiolibro o una plataforma interactiva. Cada uno de ellos activa diferentes ritmos de recepción, modos de lectura y resignifica la interpretación del escrito inicial. En este sentido, no es equivalente leer poesía en un poemario, que escucharla recitada, hibridada por otros

medios, ya sea por su autor o por una voz reconocida a través de plataformas digitales.

También, la reflexión puede extenderse a los espacios. Llevar esta perspectiva al aula permite que los alumnos reconozcan cómo muchos lugares actúan a modo de escenarios dinámicos donde convergen diversas manifestaciones culturales y artísticas. Un caso particularmente llamativo es el entorno museístico, pues funciona como un área híbrida en el que se integran soportes visuales, sonoros y táctiles. Desde esta perspectiva, «los museos son plataformas ideológicas y discursivas que, a lo largo de la historia del arte, han codificado las sensibilidades y encauzado la experiencia del espectador» (Yescas-Mendoza, 2022, p. 62). Un ejemplo de ello es el Museo Reina Sofía en Madrid, algunas de sus instalaciones combinan proyecciones pictóricas o fotográficas con sonidos y elementos interactivos, que invita al visitante a relacionarse con la obra desde múltiples perspectivas, sin salir del espacio expositivo.

Asimismo, la sesión puede centralizarse en investigar a autores que trabajan siempre con la intermedialidad. Es decir, artistas que transitan entre distintos medios, creando nuevos productos que integran distintas formas de expresión (**Kuntzelman**, 2022). En concreto, en España tenemos al célebre **José Val del Omar**, escritor de algunos textos poéticos, cineasta experimental y también es categorizado como fotógrafo. Su obra, especialmente la cinematográfica, busca fusionar la imagen y el sonido, con el objetivo de crear una atmósfera envolvente donde el espectador sienta.

Por añadidura, **Kuntzelman** (2022) subraya que la intermedialidad puede ser trabajada en el centro educativo desde ámbitos específicos. La crítica se centra particularmente en el ámbito de la publicidad, donde, según la joven, convergen diferentes medios para construir un discurso en común. La estudiosa manifiesta, además, que este campo de estudio tan motivador es especialmente pertinente abordarlo en el área de Lengua, ya que permite trabajar con textos multimodales, que combinan elementos visuales y sonoros, tal como establece el Decreto 64/2022 entre sus competencias específicas: «Comprender e interpretar textos orales y multimodales [...] Producir textos orales y multimodales» (p.

261).

Del mismo modo, el aprendizaje puede desarrollarse focalizándose en los textos, como espacios de cruce y transformación, donde se evidencian procesos de contaminación genérica y estilística. Esta aproximación les permite a los alumnos observar cómo ciertos elementos se reiteran, mutan o desaparecen, lo que les proporciona una comprensión más profunda del escrito y les ayuda a desarrollar su pensamiento crítico (Kuntzelman, 2022). En esta línea, géneros literarios como la poesía y el teatro resultan especialmente propicios para trabajar la intermedialidad, pues adicionan no solo una dimensión textual repleta de menciones a otros medios, sino también aspectos orales y visuales.



3. Conclusiones

El curso de segundo de Bachillerato suele percibirse como una etapa académica muy exigente, dominada por una elevada carga teórica y con una única finalidad, superar la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). Esta realidad origina que muchos docentes se sientan presionados por obtener resultados extraordinarios. Por esta razón, disciernen que la mejor opción es proseguir introduciendo metodologías tradicionales, donde prima la buena memoria del estudiante por encima de la reflexión y el pensamiento crítico. En consecuencia, un elevado número de estudiantes finaliza la etapa desmotivados, sin haber adquirido conocimientos significativos ni desarrollado las habilidades necesarias, enfrentándose así a un futuro académico y profesional repleto de retos que no pueden ser solventados por la insuficiente preparación.

En cambio, esta situación es fácil revertirla con la mera aplicación de metodologías y enfoques que propulsen la implicación activa del alumnado. Para que estas estrategias sean efectivas, es fundamental, en primer lugar, identificar y analizar los intereses y necesidades

individuales de cada estudiante, promoviendo un aprendizaje conectado que relacione sus motivaciones personales con los contenidos curriculares.

Los resultados positivos obtenidos en esta investigación evidencian que, al atender dichas motivaciones, los discentes mejoran significativamente la implicación, el compromiso, su satisfacción con la materia, el desarrollo de la autonomía y, especialmente, competencias tradicionalmente menos desarrolladas como la oral. Este cambio radical fue posible gracias a la integración de la intermedialidad, entendida como un sistema que propulsa la hibridación y transposición de medios y lenguajes artísticos.

En definitiva, la intermedialidad enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje al fomentar una aproximación transversal que desafía la rigidez de las asignaturas tradicionales. Al combinar distintos lenguajes, este enfoque logra despertar el interés del alumno a través de una variedad de estímulos y su cercanía con las formas culturales contemporáneas. Por ello, la intermedialidad es y será una estrategia educativa de gran valor para el desarrollo de un aprendizaje conectado, capaz de afrontar los desafíos del aula contemporánea.



4. Referencias

4.1. Notas

¹ Según Gabriel Cirino (2013), los modelos de intereses comienzan a consolidarse durante la adolescencia y la adultez temprana. No obstante, muchos se experimentan ya desde la infancia. Los intereses, además, poseen un componente cognitivo y afectivo, por lo que influyen, generalmente, en la toma de decisiones (p. 98).

² Para conocer más acerca del aprendizaje significativo, inquirido

por el autor, véase: Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*.

³ «Este es el enfoque intermedio, para enfatizar la dialéctica entre los medios. Un compositor está muerto a menos que componga para todos los medios de su mundo» [Traducción nuestra].

⁴ Esta simple definición, según Sánchez-Mesa y Baetens (2017), podría emplearse para hacer referencia al término «multimedia» o «mix media» (p. 8). .

⁵ Debemos tener claro que no existen medios puros, «cada medio se encuentra directa o indirectamente en contacto con otros medios y es influenciado, así como transformado por ellos [...] cada medio es de hecho el resultado de una *remediación* debido a su conflicto con otros medios» (Sánchez-Mesa y Baetens, 2017, p. 8).

⁶ Para conocer más acerca de esta nueva forma poética véase: Molina, B., Mora, V.L y Peñalta, R. (2019). «Poesía digital: ciberretórica y creación poética en español».

⁷ A fin de conocer en profundidad más aspectos sobre el *webtoon* obsérvese: Aguiló, J. (2022). «El fenómeno de los *webtoon* coreanos y su difusión global». .

⁸ «Historias que se desarrollan en múltiples plataformas mediáticas, donde cada medio aporta contribuciones únicas a nuestra comprensión del mundo. Es un enfoque más integral para el desarrollo de franquicias que los modelos basados en textos originales y productos complementarios» [Traducción nuestra].

⁹ Según Vásquez, Barquero y Bosch (2024), la interdisciplinariedad se define como la combinación y unión de conocimientos de dos o más disciplinas diferentes, lo que da lugar a un nuevo nivel de análisis y a una construcción de aprendizajes que trascienden los límites individuales de cada campo (p. 118).



4.2. Bibliografía

- ARIAS-MOLLOCANA, M. (2022). Las microhabilidades expresivas orales en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa «Luis Fernando Ruiz». *Retos de la Ciencia*, 6(13). 116-128 <https://doi.org/10.53877/rc.6.13.20220701.10>
- AUSUBEL, D. (1980). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- BENDER, S. y PEPPLER, K. (2019). Los entornos de aprendizaje conectado como oportunidad emergente mediante el Cosplay. *Comunicar*, 27(58), 31-40. <https://www.revistacomunicar.com/pdf/58/c5803es.pdf>
- CABEZA, A. (2011). Individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Pedagogía Magna*, (11), 8-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629091>
- CLAVIJO, A. (2025). Integración de la narrativa transmedia en el aula de Lengua Castellana y Literatura: un recurso motivador para la educación literaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (37), 71-80. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/93120>
- COLL, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J. M. Vilalta (Coord.). *Reptes de l'educació a Catalunya* (pp. 43-99). *Anuari d'Educació*. https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/s/y/o/l/l/6/m/y/j/4/repteseducaciocatalunya_anuari2015_041016.pdf
- – (16-17 de noviembre 2018). *Intereses y objetivos de aprendizaje del alumnado [Resumen de presentación de seminario]. II Encuentro sobre personalización del aprendizaje y procesos de innovación educativa*, Madrid, España. <https://ble.psyed.edu.es/wp-content/uploads/2019/01/Mesa-1-Intereses-yobjetivos-del-alumnado.pdf>
- –(2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. *Dossier Graó*, (3), 5-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7268294>
- COLOMA, R. y Tafur, R.M. (1999). El constructivismo y sus

implicancias en educación. *Educación*, 8(16), 217-244. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056798>

- CUBILLO, R. (2013). Intermedialidad en el siglo XXI. *Diálogos*, 14(2), 169-179. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/dreh/v14n2/a06v14n2.pdf>

- DECRETO 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 176, 26 de julio de 2022.

- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1976). *Rizoma. Introducción*. Pre-textos. <https://proletarios.org/books/Deleuze-Guattari-Rizoma.pdf>

- ENGEL, A., VIZQUERRA, M.I. y SOLARI, M. (2021). Trabajar con y a partir de los intereses de aprendizaje del alumnado. *Cuadernos de Pedagogía*. https://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAEAMtMSbF1CTEAAmMjM0sDc7WYy1KLizPw8WYMDI0MDU0MLtbz8INQQF2fb0ryU1LTMvNQUkJLMtEqX_OSQyoJU27TEnOJUtdSk_PxsFJPi4SYkF2TaZuYGFBmoGieCaaBIClzEs0g7UTsgv6gkMSURADII4YKOAAAWKE

- ESTEBAN-GUITART, M., DIGIACOMO, D.K., PENUEL, W. R. y ITO, M. (2020). Principios, aplicaciones y retos del aprendizaje conectado. *Contextos educativos*, 26, 157176. <http://doi.org/10.18172/con.3966>

- GALVÁN-CARDOSO, A.P. y SIADO-RAMOS, E. (2021). Una Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Cienciamatria*, 2(12), 962-975. DOI 10.35381/cm.v7i12.457

- GARCÍA-RUIZ, R., TIRADO, R. y HERNANDO, A. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. *Aula abierta*, 47(3), 291-298. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/12686>

- HIGGINS, D. (2001). Intermedia. *Leonardo*, 34(1), 49-53.
https://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wpcontent/uploads/sites/164/2018/05/Higgins_1965.pdf
- ITO, M., GUTIÉRREZ, K., LIVINGSTONE, S., PENUEL, B., RHODES, J., SALEN, K., SCHOR, J., SEFTONGREEN, J. y WATKINS, S.C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Digital Media and Learning Research Hub. <https://eprints.lse.ac.uk/48114/>
- JENKINS, Henry (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York University Press. <https://stbngtrrz.wordpress.com/wpcontent/uploads/2012/10/jenkins-henry-convergence-culture.pdf>
- KUNTZELMAN, A. (7 y 8 de julio 2022). *La intermedialidad como propuesta metodológica en Comunicación Audiovisual* [Ponencia]. I Congreso Internacional de Innovación Docente, Educación y Transferencia del Conocimiento (CINECO). https://youtu.be/vhdt35miLOU?si=XSbVSANd3YL_mQIT
- LACUNZA, A. B. y CONTINI, E.N. (2016). Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas. *Psicodebate*, 16(2), 73-94. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2451-66002016000200004
- LÓPEZ-VARELA, A. (2011). Génesis semiótica de la intermedialidad: fundamentos cognitivos y socio-constructivistas de la comunicación. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 16, 95-114 <https://www.redalyc.org/pdf/935/93521629006.pdf>
- — (2024). *Comparative literature: interdisciplinary considerations*. IntechOpen.
- MARTÍN, S. G. y CASTIBLANCO, R. A. (2024). Interacciones en las redes sociales virtuales: una revisión sistemática de la literatura. *Revistafuentes*, 26(1), 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9265192>
- MASGRAU-JUANOLA, M. y KUNDE, K. (2018). La

intermedialidad: un enfoque básico para abordar fenómenos comunicativos complejos en las aulas. *Arte, Individuo y Sociedad*. 30(3), 621-637. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/59812/4564456548054>

- PARRA, A. (2019). *Poesía surgida de las redes sociales: estudio y aplicación en el aula de 4º ESO* [Trabajo Final de Máster, Universidad de Valladolid] <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/39861>
- PÉREZ DE ALBÉNIZ, A. (Coord.), FONSECA, E. (Coord.) y LUCAS, B (Coord.). (2021). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos*. Universidad de la Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=785222>
- RAJEWSKY, I. (2005). Intermediality, intertextuality, and remediation: A literary perspective on intermediality. *Intermédialités*, (6), 43–64. doi: 10.7202/1005505ar
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (s.f.). Inter. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 4 de mayo de 2025, de <https://dle.rae.es/inter->
- REAL DECRETO 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 82, 6 de abril de 2022.
- SÁNCHEZ-MESA, D. y BAETENS, J. (2017). la literatura en expansión. intermedialidad y transmedialidad en el cruce entre la literatura comparada, los estudios culturales y los new media studies. *Tropelías*, (27), 6-27. <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/article/view/1536/1349>
- SANTOS, J.M. (2023). Una reflexión sobre la enseñanza de la literatura y una propuesta renovadora. *Educação e Pesquisa*, 49(1), 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8903775>
- VENZON, R. (2018). Adaptación 2.0. Estudios comparados sobre intermedialidad. *Siglo XXI*, 16, 11-18. <https://revistas.uva.es/index.php/sigloxxi/article/view/2336>

- VILÀ I SANTASUSANA, M. (2003). Enseñar a hablar y a escuchar, *Cuadernos de Pedagogía*, (330), pp. 46-50.
- WOLF, W. (1999). *The Musicalization of Fiction: A Study in the Theory and History of Intermediality*. Rodopi.
- YESCAS-MENDOZA, E. (2022). El museo intermedial. *Revista Colombiana de pensamiento estético*. (15), 54-86. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/estetica/article/view/98765/84427>



4.3. Créditos del artículo, versión y licencia

GARCÍA APARICIO, Patricia (2025). «Conectar con la literatura: la intermedialidad como estrategia educativa en segundo de Bachillerato». *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo»*. Año XII. Nº 15. ISSN 2341-1643

URI: <https://www.letra15.es/L15-15/L15-15-21-Nuevas.voces-PatriciaGarciaAparicio-Conectarconlaliteraturakaintermedialidad.html>

Recibido: 21 octubre de 2025.

Aceptado: 12 noviembre de 2025.

