

# *Los itinerarios de lectura y las constelaciones literarias como artefactos didácticos*

## *Reading itineraries and literary constellations as didactic artifacts*

**Alberto E. Martos García**

Universidad de Extremadura

[albertomg@unex.es](mailto:albertomg@unex.es)

**ORCID ID:** [https:// orcid.org/0000-0002-9515-8630](https://orcid.org/0000-0002-9515-8630)

DOI: 10.17398/1988-8430.41.171

Fecha de recepción: 22/11/2023

Fecha de aceptación: 11/07/2024

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Martos García, A. E. (2025). Los itinerarios de lectura y las constelaciones literarias como artefactos didácticos. *Tejuelo*, 41, 171-198.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.171>

**Resumen:** Se revisa el papel de las constelaciones literarias como artefactos didácticos orientados a trazar itinerarios intertextuales y multimodales, así como las metodologías más extendidas. Se aplica una revisión teórica multidisciplinar y ejemplo y estudios de casos significativos para la educación literaria, estableciendo criterios para posibles intervenciones didácticas dentro de las prácticas educativas. En conclusión, se subraya la trascendencia didáctica del enfoque artifactual de las constelaciones literarias y de su relación con la multimodalidad, describiendo posibles fortalezas y debilidades del método.

**Palabras clave:** constelación literaria; artefacto didáctico; multimodalidad; pensamiento complejo.

**Abstract:** This paper deals with the role of literary constellations as didactic artifacts aimed at tracing intertextual and multimodal itineraries, as well as the most widespread methodologies. A multidisciplinary theoretical review and example and case studies significant to literary education are applied, establishing criteria for possible didactic interventions within educational practices. In conclusion, the didactic significance of the artifactual approach to literary constellations and its relationship with multimodality is highlighted, describing possible strengths and weaknesses of the method.

**Keywords:** literary constellation; didactic artifact; multimodality; complex thought.

# I

## ntroducción: los itinerarios y el concepto de artefacto

En el doble contexto teórico-práctico de la didáctica de la literatura y de las alfabetizaciones multimodales (Asiaín Ansorena y López Pérez, 2022), es muy pertinente abordar el papel de los itinerarios de lectura como instrumento didáctico. A este respecto, el *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (Martos Núñez y Campos Fernández-Figares, 2013) matiza así los conceptos de itinerarios de lectura:

El concepto de itinerario de lectura es equívoco, porque puede aludir a una realidad tangible, si nos referimos a rutas literarias de viajes, o intangible, si son trayectos orientados a la visita interior a un texto, en forma de claves o recomendaciones. Esta ambigüedad está justificada, porque presupone asumir el principio chartierano de la materialidad del texto y de la textualidad del libro. Texto, forma, objetos y entornos se complican, y justifican que podamos hacer vinculaciones múltiples, así como la principal analogía subyacente: la lectura como un viaje. En este sentido, los mapas o las guías de

lectura son como redes viarias que permiten a los nuevos lectores andar caminos que lectores expertos ya han trazado (Martos Núñez y Campos Fernández-Figares, 2013, pág. 390).

Parece claro que los itinerarios así entendidos exceden la naturaleza específica de un simple croquis, mapa o plano propios de las rutas literarias -como los que maneja un turista- y, por tanto, no son simples auxiliares u objetos materiales asociados a la alfabetización, como lo son un bloc o un bolígrafo. Más bien, un itinerario va más allá de su formato gráfico y cuando se construye como fruto de la interacción docente-estudiantes, en realidad se transforma en una suerte de artefacto mental, por tanto, es un intangible:

En otro ángulo de visión, desde un punto de vista «expandido», y especialmente en contextos de psicología de la educación, hablamos también de artefactos cuando nos referimos a «ingenios mentales», que cada vez más siguen la regla general de la evolución de la tecnología hacia la desmaterialización y la miniaturización, es decir, cada vez son más pequeños y su interfaz material más ligera y fácil de manejar, como ocurre con las tabletas (Martos Núñez y Martos García, 2014, pág. 121).

En la práctica, los itinerarios de la lectura son una herramienta pedagógica que lleva años usándose, trazando una ruta sucesiva y secuenciada de lecturas en torno a un elemento común (una temática, un género, un autor...), y que han dado como fruto métodos como el de las constelaciones literarias, pero no podemos olvidar que lo sustancial de estos itinerarios es su naturaleza de artefacto didáctico.

## **1. La metodología de las constelaciones literarias**

La profesora Garvis (2015) acuñó el concepto de "narrative constellations", de uso para la educación, describiendo gráficos que no son jerárquicos ni unidireccionales -como los mapas de conceptos- sino más diagramas abiertos que sustentan relaciones complejas y en varios planos o niveles. Los profesores Miras et al. (2023a, pág. 65) especifican más su naturaleza:

Jover (2009) y Rovira Collado (2019), adaptan esta propuesta como “constelaciones literarias”, presentando distintos esquemas que, sobre el fondo de una constelación astronómica, muestran mapas de conexiones entre nodos que son textos multimodales, esto es, un texto literario con sus conexiones transmediáticas, versiones de cine, música, cómic... “En realidad, se trata de una mirada que promueve el vagabundeo entre textos, esto es, no un itinerario prescriptivo lineal sino un itinerario múltiple que en realidad apelan a taxonomías adaptadas a esos lectores, individuales o colectivos, que trata la educación social” (García Rivera y Martos Núñez, 2021, pág. 191).

En efecto, el “vagabundeo” explorativo (Martos García y Martos Núñez, 2021) y las adaptaciones o selecciones que se hacen pensando en los estudiantes son dos principios inspiradores de este método. El aspecto, pues, es el de una red abierta, asociada habitualmente a formas estrelladas o de constelaciones, presentando así un tipo de gráfico que lo que hace es visualizar una red de conexiones a partir de los *items* preseleccionados. Tales nodos pueden referirse a textos u otros conceptos literarios, pero las referencias pronto “saltaron” hacia otros textos o conceptos propios del ámbito de la multimodalidad. Por tanto, referidas a diversas conexiones transmediáticas que proceden de las versiones de cine, audio, cómic o incluso de música (Soler et al., 2023).

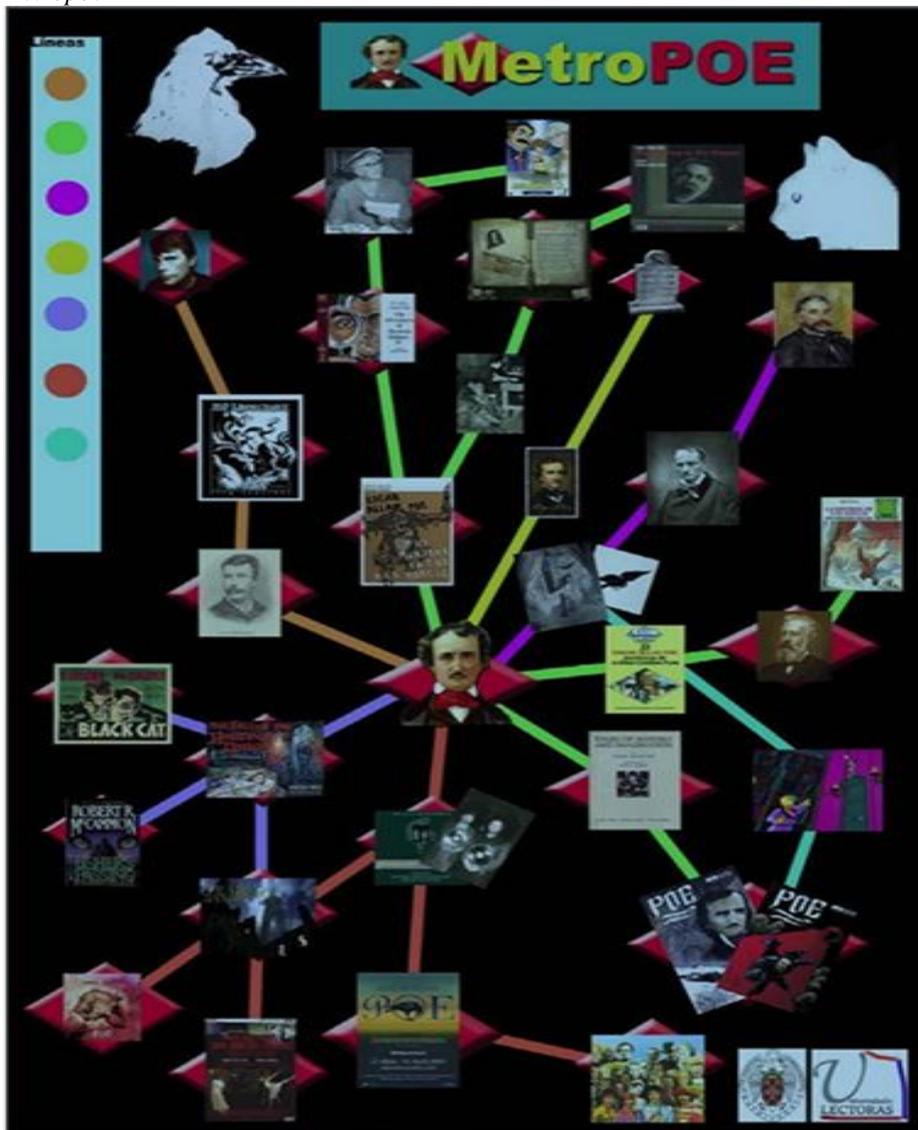
Dentro, pues, de esta galaxia del *homo videns*, los gráficos se convierten en instrumentos o artefactos educativos de gran valor para la didáctica de la lengua y la literatura. Pero no ya los clásicos mapas de conceptos que se popularizaron en la enseñanza de las ciencias, sino este otro tipo de gráficos, mucho más abiertos y heurísticos.

En todo caso, estas metodologías alternativas constituyen en realidad artefactos didácticos para trazar itinerarios intertextuales e intermediales, sustentados en un proyecto o experiencia personal/colectiva de lecturas y, por tanto, de adaptación o personalización del canon a unos sujetos/entornos (es decir, fomentando un aprendizaje situado (Díaz Barriga, 2003) que posibilita que emerja un intertexto lector personal.

Permite conciliar planos antes poco compatibles, por ejemplo, la educación formal y la informal, los textos verbales y los textos multimodales, la enseñanza "magistral" y el aprendizaje cooperativo. Por tanto, vemos reforzados los rasgos atribuidos a la cibercultura: a saber, convergencia de medios y participación de la audiencia, a través de las lecturas emergentes propuestas en los trabajos a partir de los itinerarios emergentes. De este modo, la constelación literaria se presenta como una herramienta de representación del intertexto lector, pues la formación de la competencia lectora se produce por la progresiva integración de referencias de diversas clases de textos.

En este sentido, siguiendo los postulados de la psicología cognitiva, el concepto nuclear puede tomarse de cualquier nivel o plano: puede partirse de lo general, por ejemplo, la *épica*, o por el contrario, construir el itinerario desde un centro de interés potente, por ejemplo, la figura de la *bruja*, lo importante es su "rentabilidad" y eficiencia didáctica. Así, nos puede servir de homenaje a los clásicos, para (re)conectar con ellos. Sirva de muestra este póster adjunto, "Metro-Poe", material visual sobre la influencia de Poe en las distintas artes, que fue creado por el profesor Joaquín Aguirre para el Congreso *Monstruo Poe*, celebrado en la Universidad Complutense en 2010.

Figura 1  
Metropoe



**Guy de Maupassant (1850-1893)**  
Autor naturalista francés. Escribió cuentos de terror, como "El horla" (1887).

**Stephen King (1947-)**  
El gran maestro del terror en la actualidad y uno de los escritores más populares del siglo. Prolífico autor, frecuentemente adaptado al cine, con millones de seguidores en todas las lenguas. Ha trabajado sobre todas las formas de terror...

**H.P. Lovecraft (1890-1937)**  
Escritor norteamericano, uno de los maestros contemporáneos del terror. Creador de universos llenos de presencias extrañas y puertas a otras dimensiones. Los Mitos de Cthulhu (1925-1935).  
Cartel de *The H.P. Lovecraft Film Festival*

**Portada de Los crímenes de la calle Morgue.**  
Atlantic Crime Classic (2006)

**Portada del audiolibro The Adventures of Sherlock Holmes (vol. IV) (3 CDs), de Sir Arthur Conan Doyle.**  
Leído por David Tanson. Nazos.

**Agatha Christie (1890-1976)**

**Doble crimen de la calle Morgue (Universal 1932)**  
Dirigida por Robert Florey. Interpretada por Bela Lugosi.

**Portada de la serie de animación japonesa Agatha Christie: Grandes Detectives, de Poirot a Marple (2005)**

**Portada del audiolibro polaco Los crímenes de la calle morgue (2006)**

**Platalla del Video-juego Dark Tales: Edgar Allan Poe's Murders in the Rue Morgue**

**Comics con E.A. Poe como personaje de Andy Frisk BoomStudios (2009)**

**Jules Verne (1828-1905)**  
Continuó la novela de Poe Aventuras de Arturo Gordon Pym (1838) con su obra La esfinge de los hielos (1897)

**Ilustración de Gustave Doré (1832-1883) para El cuervo.**

**Charles Baudelaire (1821-1867)** Poesía simbolista, ensayista y biógrafo de E.A. Poe. Uno de sus grandes discípulos.

**Ilustración de Edouard Manet para El cuervo (1889)**

**Stephen Mallarmé (1842-1898)** Poesía simbolista. Poesía pura.

**Sello USA, 2008**

**Tumba de E.A. Poe en Baltimore**

**Episodio de Los Simpson dedicado al poema El cuervo. 2ª temporada (25-X-1990). Treehouse of Horror I.**

**MetroPOE**

**The Fall of the House of Usher (1960)** Dirigida por Roger Corman con Vincent Price en el papel de Roderick. Corman realizó una serie de adaptaciones en los años 60.

**Usher's Passing (1964)** Robert R. McCammon. Novela que continúa el cuento de Poe. Ganadora del Premio Alabama Library Association en 1965.

**El gato negro (1934)** Película de la Universal dirigida por Edgar G. Ulmer, con Boris Karloff y Bela Lugosi. La Universal realizó tres adaptaciones de Poe en los años 30: Doble asesinato de la calle Morgue (1932), El gato negro (1934) y El cuervo (1935).

**Ópera inspirada de Claude Debussy (1862-1918) sobre la Casa Usher de E.A. Poe.**

**The Beatles.** Poe en la portada de Sgt. Pepper's Lonely Hearts Band (1967). Poe también es citado en la canción I Am The Walrus.

**Cartel de la ópera de Philip Glass The Fall of the House of Usher (1988). The Nashville Opera, noviembre de 2009**

**Alan Parsons Project: Tales of Mystery and Imagination (1978)**  
Cartel del estreno musical del musical de E. Woodson E.A. Poe (2009)

**Portada del 2º disco del grupo heavy español Opera Magna titulado Poe (2010)**

**Concepto y realización: Joaquín Mª Aguirre Romero (UCM) (c)**  
Congreso MonstruoPoe - Abril 2010

Fuente: Joaquín Aguirre, <http://monstruopoe.blogspot.com.es/>

Presenta, en forma de líneas de metro, diversos recorridos encauzados a algún rasgo o característica de Poe: la línea naranja son las relaciones intertextuales con autores anteriores y posteriores, la línea verde gira en torno al género policíaco (uno de cuyos puntos de partida fue el relato de Poe *Los crímenes de la calle Morgue* (1841), la morada

versa sobre la obra poética del autor, la azul y la roja son las interdiscursivas, centrándose en las adaptaciones audiovisuales y en las influencias de Poe sobre el género musical, respectivamente.

Como se puede advertir, podemos partir de un esquema deductivo, tomando toda la obra de un autor, yendo de lo general a lo particular; pero otra parte también se organiza de forma inductiva, a partir de un elemento anecdótico o puntual (*Los crímenes de la calle Morgue*, 1841) o bien de cualquier elemento o motivo de sus relatos, como *La carta robada* (1844). Ciertamente que este itinerario de la lectura, aunque centrado en un solo autor, promueve un tipo de lector experto, capaz de establecer múltiples conexiones textuales, tanto literarias como multimediales.

Por ejemplo, el canon escolar propone siempre unos itinerarios jerárquicos, con lecturas axiales y lecturas marginales, y además en un recorrido pautado, bien cronológico, por géneros, etc. Cuando se pide a los alumnos que tracen su propia red biográfica de lecturas el canon escolar ocupa la parte mayor de esos itinerarios, con conexiones previsibles y poco abiertas a lo imprevisible, a lo creativo o emprendedor. El caso del itinerario sobre Poe, tal vez por la personalidad del autor, es justamente lo contrario.

Podemos, además, idear itinerarios mucho más intertextuales, cercanos a la literatura comparada (Poe comparado con otros autores y textos de literatura de terror de otros autores de cualquier época). Esta opción consistiría en partir de diferentes elementos temáticos. Otra opción sería partir de un elemento temático o *leit-motiv*. Es también literatura comparada, pero nos permite hacer “saltos” más amplios. Por ejemplo, partiendo de los *dientes* del relato *Berenice*, nos permite trabajar diferentes enfoques de este tema tan concreto. El más directo sería la obsesión morbosa que puede tener el ser humano por esta parte del cuerpo, no solo reflejada en este relato sino en otros como *Skeletons*, de Ray Bradbury (2008).

Pero no solo el ser humano se obsesiona por los dientes: hay seres legendarios que también los ven como objetos de deseo, como el hada

de los dientes o el ratoncito Pérez. En el folclore, a menudo los dientes son atributos del agresor, lo cual nos puede llevar a lo que llamamos imaginarios de devoramiento, todo tipo de seres con grandes dientes que devoran a sus presas, como el lobo de Caperucita. Y a través de ahí, nos permite también otra conexión con la ficción fantástica -vampiros-. Y, en general, con toda la literatura vampírica y de monstruos, tanto verbal como multimodal.

## **2. Buenas Prácticas y usos alternativos de las constelaciones literarias**

En la educación literaria clásica, se estudiaba el texto de forma aislada y se descuidaba la integración de este con otros textos y discursos, y en sus propios escenarios, que no es más que buscar ese hilo conductor del que hablábamos. Se impone, pues, la necesidad de una pedagogía que ofrezca los textos no solo como realizaciones, sino como partes de una práctica más amplia: los textos en su marco social y comunicativo, en su contexto geográfico (Méndez Cabrera y Rodrigo Segura, 2019) y/o en relación con otros textos. Y teniendo muy en cuenta el reto de formar lectores en la sociedad digital (Tabernero, 2022; Rovira et al., 2022).

Ciertamente, en este ámbito de las buenas prácticas hemos de ponderar el diseño de los itinerarios y constelaciones en relación con su eficiencia y eficacia didácticas, las cuales deben abordarse en relación a los contextos determinados, de hecho veremos que los ejemplos que se glosan a continuación se postulan, según los casos, para estudiantes de Secundaria y para estudiantes de Profesorado. En ambas instancias, la exploración de la multimodalidad siempre corre el riesgo de convertirse en un “arsenal” de asociaciones de diferentes clases de discursos, un cierto caos o *collage* de textos, tomados desde un nexo superficial. Frente a ello, es preciso armar itinerarios y constelaciones con hilos o trabazones frutos de un trabajo heurístico con los alumnos. A este respecto, la faceta aquí que Intenet ha promovido sobre el docente es justamente la de “curador de contenidos”. Es una dimensión nueva que

precisamente es la que relaciona las competencias digitales y la educación lingüística y literaria, un nuevo modelo de profesionalidad docente vinculado con la cultura digital.

Las propuestas, entre otros, del Grupo Guadarrama, Jover (2009) o Rovira Collado (2019) delinean un amplio corpus de prácticas, que se aplican a casos muy variados, desde Góngora (Ariño-Bizarro, 2021) a Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (López Santo y Junquera, 2023), pasando por el amplio muestrario de aplicaciones de la web didáctica de constelaciones literarias

<https://sites.google.com/view/constelaciones-literarias/p%C3%A1gina-principal>, con propuesta de aproximación a los clásicos, “Encerradas. Mujeres y Literatura”, etc., y que se combinan con otros recursos gráficos notables, como las líneas del tiempo.

Tenemos, por ejemplo, propuestas multimodales para la lectura de textos digitales en el contexto de la asignatura Lengua Castellana y Literatura (López Pena, 2022), para temas concretos como la Generación del 27 (Miras et al., 2023b) o en relación con las narrativas orales (Martínez Carratalá y Hernández Delgado, 2020), o textos concretos, como *El Guardián Invisible* (Barrios Ruiz y Ambrós Pallarés, 2023). Cabe destacar numerosos los ejemplos de constelación multimodal aplicados a estudiantes de Magisterio del profesor Rovira Collado (2019: 275-312), como en este ejemplo:

## Figura 2

### Constelación literaria *Héroes y heroínas en la literatura INVLIJ17*



Fuente: <http://thelastreader2017.blogspot.com/2017/03/heroes-y-heroinas-en-la-literatura.html>, s.f.

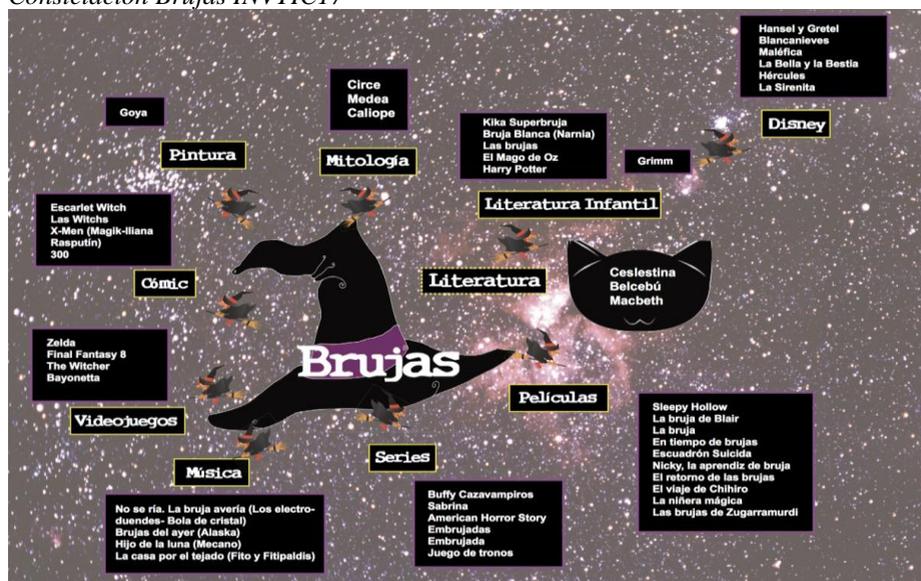
El anclaje de este itinerario serían los personajes, héroes y heroínas de ficción. Como se ve, es un ejemplo aleatorio en que se eligen diversos héroes de ámbitos muy heterogéneos y se establecen nexos (*La Odisea*, *El Cantar del Mío Cid*, *El Quijote*, y diversas obras juveniles). Como dijimos, en realidad podemos partir de cualquier elemento. El problema es que se defina un *hilo conductor* en base a una serie de prioridades didácticas, porque en caso contrario, el itinerario se dispersaría demasiado. Así, entre Homero y los *Juegos del Hambre*, el nexo en común es la épica, pero no tiene nada que ver la distopía y el universo femenino de S. Collins con el mundo homérico.

Y también, por ejemplo, pese a querer integrar lo femenino, es cuestionable que elija *Spider Man*, cuando tenemos la figura de *Aracne*. Es decir, el mito masculino-urbano-americano vs. el mito mediterráneo clásico, conectado con la idea de la *diosa madre*, y también conectable con *Penélope* o con *Las Ánimas* de Fernán Caballero (1859), que hablan de la mujer en su metáfora de araña, es decir, como tejedora de destinos (Parcas) y de lienzos, lo cual justamente permitiría una lectura ecofeminista más amplia. O sea, tiene una connotación positiva.

Vemos pues que debemos cuidar la selección de los hitos o nudos a conectar. En este otro ejemplo, también de Rovira, se ven las conexiones de este itinerario propuesto por sus alumnos y se realizan a partir de los distintos formatos multimodales (literatura mitología, pintura, cómics), por lo que los campos satélites al núcleo son los diferentes discursos multimodales. De modo que lo que ocurre en las constelaciones literarias, tal como se practican en los autores glosados, es que se desvían del canon escolar en la medida en que tienden a proponer no unos itinerarios jerárquicos o cronológicos, sino más bien itinerarios muy abiertos que se expanden a otras versiones de textos multimodales.

**Figura 3**

*Constelación Brujas INVTIC17*



Fuente: [http:// http://lasdulcineashacenclck.blogspot.com/p/blog-page\\_9.html](http://http://lasdulcineashacenclck.blogspot.com/p/blog-page_9.html), J. Rovira, 2019:298

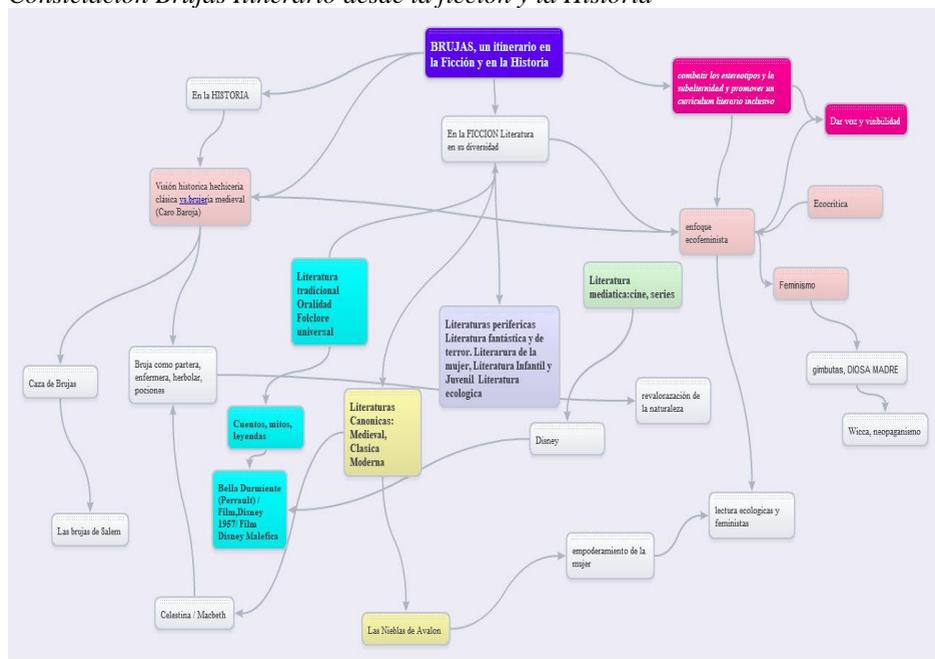
En suma, la generación de estos itinerarios de lectura respeta los principios del aprendizaje constructivista: el nivel más elevado de una red conceptual no es lo importante, porque se acomoda a los fines de la indagación propuesta, lo importante es el flujo de información que vamos conceptualizando. Experiencias de este tipo, que hacen de los

itinerarios lectores el núcleo de la intervención, como alternativa a metodologías más tradicionales –por ejemplo, el libro de texto de lectura único o el eje historicista para presentar los textos literarios–, proliferan en numerosos centros.

Veamos nuestra propuesta, un trayecto de lectura ecofeminista a partir de la figura de la Bruja, organizado y jerarquizado desde una visión literaria, histórica y antropológica, teniendo en cuenta estudios y aportaciones metodológicas como las de Blanco y Collantes (2023) o Encabo Fernández et al. (2023).

**Figura 4**

*Constelación Brujas Itinerario desde la ficción y la Historia*



Fuente: elaboración propia

Haremos mención solamente de algunos hitos en este posible trayecto:

- A. Tema de héroes y heroínas de ficción, donde podemos analizar o cuestionar sus roles en clave de subalternidad, inclusión, empoderamiento, etc. Y por supuesto de ecocrítica. Así, una buena constelación temática podría hacerse para subrayar el ecofeminismo: hay muchos trabajos sobre la bruja en literatura infantil; y a su vez, Gimbutas (1974), trabajó sobre la idea base de la Diosa Madre, que promovía una cultura cooperativa, pacífica; donde lo textil, la cerámica, la agricultura y la naturaleza era lo esencial. Si unimos ambas ideas, podemos hacer un itinerario para presentar a la bruja como maga que hace herbolarios y pócimas naturales, como una curandera (medicina natural); y, por supuesto, una mujer sabia que inspiró la desconfianza enseguida de los poderes, sobre todo, por parte de la Iglesia en la Edad Media.
- B. Un itinerario de la bruja en clave ecofeminista nos permitiría navegar hacia muchos otros textos: *Las nieblas de Avalon* - incluyendo al ciclo artúrico-; y por supuesto, releer personajes clásicos como Circe, Calipso; Celestina. Aspectos todos ecofeministas que requerirían una relectura de los clásicos infantiles: relectura de Disney del personaje de Maléfica, en su animación clásica de los años 50 y la película de Angelina Jolie.
- C. En las brujas de Macbeth y Maléfica viven en un páramo, a saber, el prado lleno de agua y hierba que puede simbolizan el otro mundo, llena de una planta llamada *asfódelos*.
- D. En resumen, el odio patriarcal hacia la mujer y hacia la naturaleza se aprecia en que muchos de estos textos, tanto la mujer como la naturaleza, son médiums, magos con conocimiento superior, y pueden contactar con el más allá. Eso nos lleva a una sabiduría superior, mística, espiritual, que teme el patriarcalismo, y por eso destruye los lugares sagrados de los celtas y quema a las brujas.
- E. Idea patriarcal de convertir a las mujeres en monstruos. Explicitamos unos objetivos/prioridad (combatir los estereotipos

- y la subalternidad promoviendo un currículum inclusivo) y unos destinatarios específicos.
- F. En lugar de partir de los distintos discursos multimodales, partimos de “cajones” o “diversidades” literarias (Oralidad/Literatura canónicas/Literatura periféricas/Literatura multimodales), con el fin de hacer una lectura crítica, para no solo quedarnos en lo irracional, en los aspectos truculentos o lúdicos, sino hacer un ejercicio crítico que nos lleve a *revertir* el estereotipo: *la bruja ya no es un ser feo o grotesco*, sino que se explica por la manipulación del patriarcalismo; y *la naturaleza ya no está en segundo plano*. Finalmente, lo que queremos es dar voz y visibilidad a las mujeres y a la naturaleza a partir de estos relatos.
  - G. Por eso, es importante también explicar las raíces antropológicas (la bruja como figura histórica no solo de ficción), al hilo de los conocidos estudios de Caro Baroja y otros antropólogos. Todo ello, en conclusión, nos conduce a una lectura ecofeminista.
  - H. La importancia de la Diosa Madre de Gimbutas (1974) no es solo arqueológica, sino que el arquetipo de la *Diosa Madre está relacionada con la cultura de la paz, la agricultura, lo textil, la cerámica...* todo ello se relaciona con la figura de las hechiceras y las brujas.
  - I. Por tanto, al hacer ese diseño, estamos buscando el empoderamiento de la mujer y la revalorización de la naturaleza, de modo que creamos un canon alternativo de lecturas feministas y ecológicas.

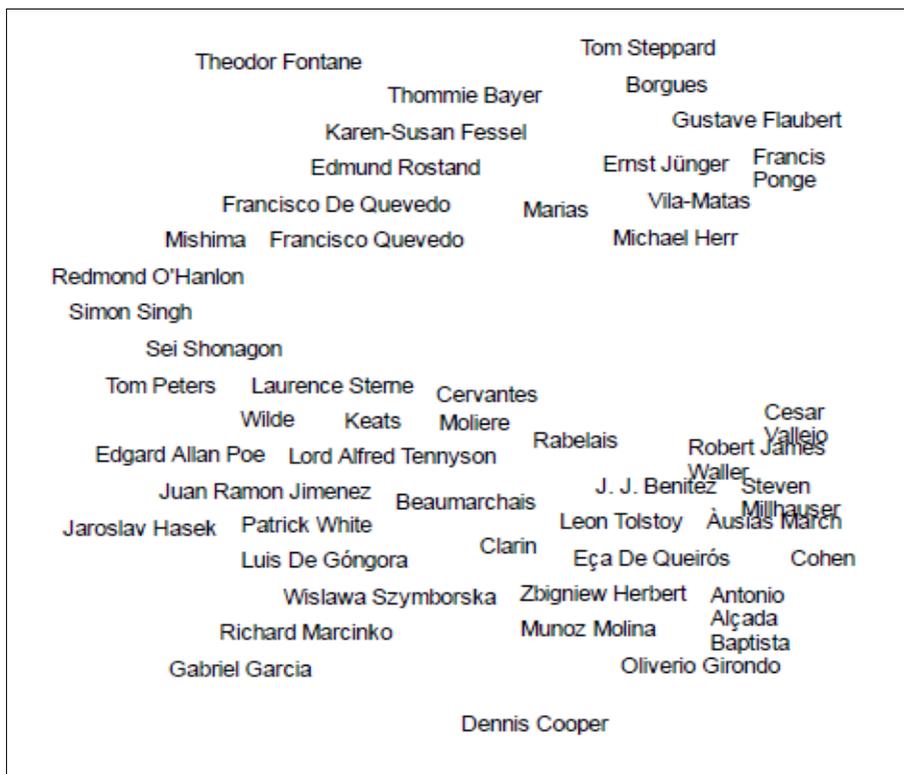
En conclusión, volvemos a las ideas de los psicólogos cognitivistas, de anclar los itinerarios de lectura a experiencias significativas de los alumnos. Un itinerario anclado puede partir de cualquier otro concepto aleatorio, para que los alumnos construyan su propio conocimiento, por ejemplo, los atributos ancestrales de la bruja/hechicera, frente a la iconografía estereotipada.

Por tanto, en este tipo de constelaciones/itinerarios vemos que se realiza un proceso general de conexiones a menudo aleatorias, muy similar al que hacen los robots de Amazon o de *Literature Map*,

configurando así mapas literarios que se sustentan en los algoritmos de *Gnod* (Global Network of Discovery).

### Figura 5

*Literature-Map Cervantes*



Fuente: <https://www.literature-map.com/cervantes>

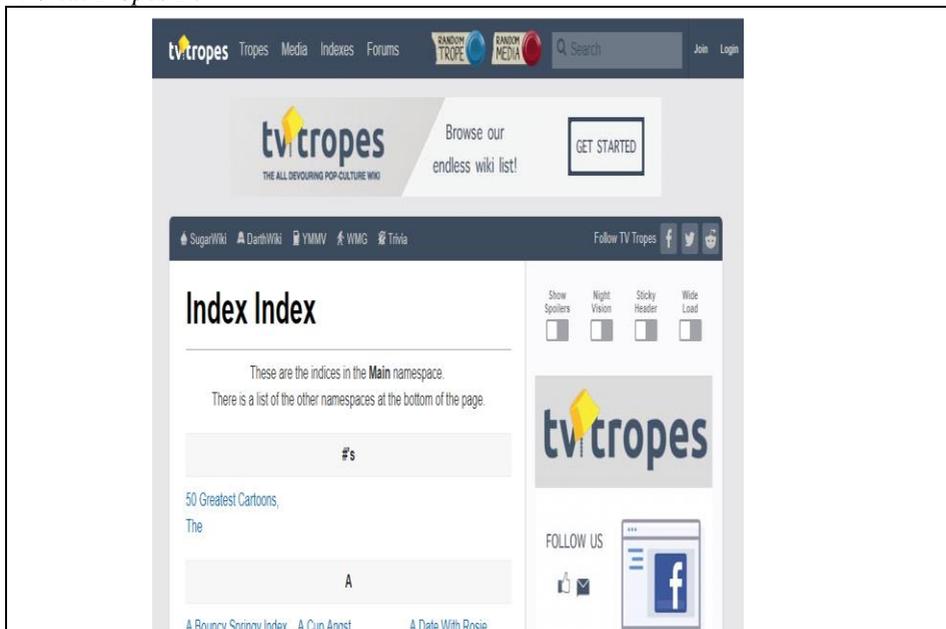
Si bien se mira, muchas de estas conexiones son fortuitas y se apoyan básicamente en datos de búsqueda y ventas, pero funcionan como una realidad "económica", en la medida en que se han establecido vínculos entre productos de estos escritores en el ámbito de la cibercultura. Forman parte ya del enfoque cuantitativo y de Big Data (Moretti, 2005) aplicado al procesamiento masivo de informaciones sobre textos, autores y otros elementos, con miras a descubrir patrones significativos. Estas conexiones son intuitivas, basadas en las recomendaciones habituales que hacen los lectores comunes de dos

autores (implicando que tienen un contenido o estilo similar). Tales conexiones son cercanas o lejanas, de forma que se muestran muchos conceptos de ampliación.

Como ventaja, se muestran conceptos y relaciones nuevas en las que no se había pensado, estableciendo así un contenido heurístico. Pero como desventaja, puede resultar bastante disperso, ya que se basa en gustos subjetivos de los lectores.

Yendo ya a conexiones intertextuales, en la Red hay instrumentos documentales que nos orientan, automatizando y categorizando multitud de temas y elementos recurrentes en numerosas obras de ficción, literarias y en otros formatos. Así, *tvtropes* es un repositorio inmenso y una herramienta documental útil precisamente para elaborar constelaciones multimodales.

**Figura 6**  
*Portal Tropes TV*



Fuente: <https://www.tvtropes.org/>

Es, en efecto, una especie de ficcionario donde se puede consultar cualquier componente de una historia, saga, etc. Igual que *fanfiction*, esta página está organizada para una consulta multimodal. Una vez localizado el ítem, se puede consultar sus ocurrencias en multitud de repertorios.

Esto quiere decir que el problema no es facilitar y localizar la información base, la cuestión clave son las conexiones originales que los alumnos eventualmente establezcan para un proyecto de intervención concreto. Así, cuando nos vamos a un *leit motiv* muy patente, como el de los robots, podemos encontrar un itinerario completo solo de obras de Asimov. De este modo, su personaje Lucky Starr se relacionaría también con el tema de las colonias humanas en el espacio, lo que podríamos enlazar con *Crónicas Marcianas* de Bradbury, y otros textos y autores.

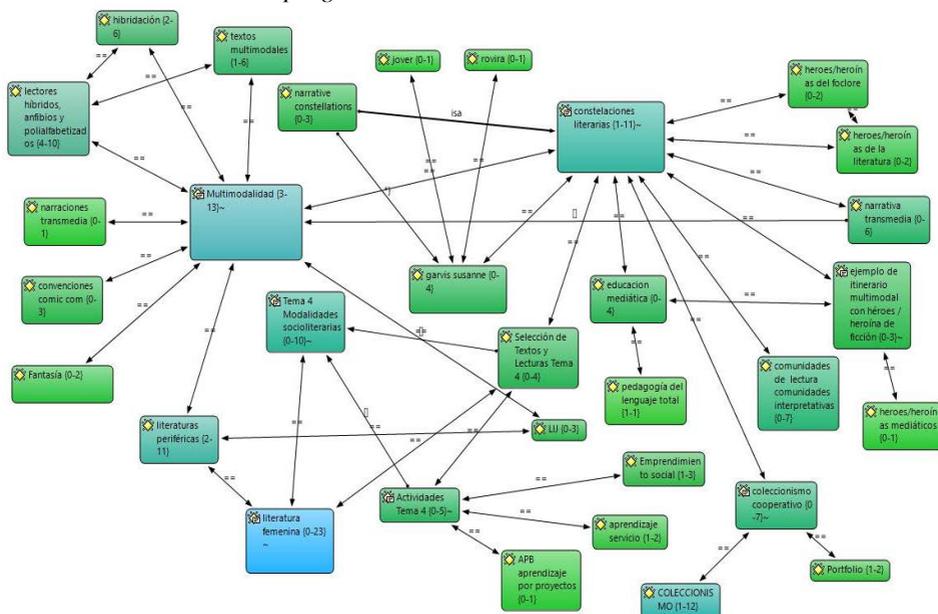
#### **4. Conclusiones: Constelaciones, artefacto didáctico y pensamiento complejo. Fortalezas y debilidades. Hacia un enfoque artificial de la alfabetización**

Debemos a Morin (1994) una apuesta por el papel del *pensamiento complejo* dentro de la educación literaria, y en ese sentido las constelaciones literarias de textos y de sus “satélites multimodales” ofrecen un amplio campo de “expediciones” a la imaginación, la fantasía y el pensamiento poético. En este aspecto, propugnamos una visión *constelacional* de la literatura y las artes, necesidad de una visión panorámica, “panóptica”, no sinóptica, que tenga un potencial heurístico, con una metodología activa y cooperativa (Ibarra y Segura, 2022).

Los docentes creamos situaciones de aprendizaje en las cuales los estudiantes generan con nosotros “artefactos” diversos, desde los clásicos murales a esquemas y gráficos más complejos, como las constelaciones literarias. Como muestra de las conexiones múltiples que propicia este pensamiento complejo adjuntamos el gráfico de conexiones de “Constelaciones Literarias” que podemos elaborar con el

Programa ATLAS-TI, en el cual se advierten los múltiples conceptos vinculados, en forma de configuraciones de elementos centrales o bien “satélites” respecto al núcleo. Y, por descontado, hablamos con propiedad de “artefacto digital” o “didáctico” en la medida en que integran el trabajo desarrollado durante un proyecto o intervención didáctica, con todas las “mejoras”, correcciones o elementos agregados fruto de estas interacciones. Todo ello en conjunción con las nuevas herramientas tecnológicas, pues son numerosos los programas que permiten diseñar redes de conceptos, desde los más simples a los más complejos.

**Figura 7**  
*Constelaciones Literarias programa ATLAS-Ti*



Fuente: elaboración propia

De las prácticas reseñadas se desprenden un conjunto de *fortalezas*, pero también de *debilidades*. Una fortaleza es que el hecho de cultivar este enfoque conectivista implica, por ejemplo, que los estudiantes aprenden a “emparejar” datos, textos o autores vinculados al patrimonio literario, y por tanto no se quedan con la literatura como un

catálogo de hechos aislados, sino como un *continuum* con interacciones enriquecedoras. Se potencia así un enfoque transnacional y multimodal de las lecturas literarias.

Ahora bien, entre las debilidades estaría que los alumnos no entendieran el método como el manejo heurístico de un artefacto mental sino como un procedimiento rutinarizado, por ejemplo, de enlazar asociaciones o conexiones sin una base consistente. El riesgo ya comentado es el de la dispersión. Entre los dos polos de las prácticas habituales, la lectura intensiva de obras maestras, con una perspectiva muy unifocal y limitada, y estas lecturas extensivas construidas sobre hilos conductores no siempre bien enhebrados, cabe la alternativa de crear constelaciones literarias que funcionen de forma más trabada y (auto)consistente, y que sean susceptibles de generar una especie de archivo de “emparejamientos” fundados, que puedan ser de interés didáctico. Por ejemplo, diacrónicamente, a través de un texto y de su recepción en los siglos siguientes, así el Quijote y sus réplicas en los diferentes discursos y épocas, y sincrónicamente, con la conocida aplicación de la tematología, o, traducido al aula, centros de interés, como es ahora la literatura y el medio ambiente.

Si no se hace de una manera estructurada, en realidad lo que los alumnos perciben es un muestrario icónico, un *collage* semántico (Koch et al., 2020), un tablero o *moodboard* con imágenes que a menudo se sobrecruzan más que interaccionan. Al fin y al cabo, de lo que se trata con estos materiales es de proponer “agrupamientos significativos”. Y para ello debemos no solo diseñar ejemplos puntuales, como los glosados anteriormente, sino hacer catálogos de itinerarios. Es decir, elaborar no tanto guías de lectura de obras concretas, sino auténticos catálogos de emparejamientos literarios y multimodales, creando de este modo pasarelas, canales, conductos o pasadizos que ayuden a ir de un texto a otro.

Igual que si estuviéramos en Venecia, tenemos promover la “mirada cercana”, compartir imaginarios y, sobre todo, no solo educar la mirada de los estudiantes para que reconozcan la belleza de tantos “monumentos” u obras del legado que se ofrece, sino construir puentes

o pasarelas para que visiten o vayan de un lugar a otro, precisamente mediante artefactos didácticos como las constelaciones.

En este *enfoque artifactual* de la alfabetización literaria (Pahl y Rowsell, 2011) es esencial la multimodalidad, lo cual implica enfrentar a los alumnos no solo con la lectoescritura convencional sino con las otras culturas, la oralidad, la cultura mediática y la cibercultura, ámbitos donde precisamente hay un universo de artefactos distintos a los de la cultura letrada tradicional, por ejemplo la carátula de un vídeo, un hipertexto o gráficos como las constelaciones literarias, e incluso objetos como los *kamishibai* o las alfombras de lectura, etc.

Por tanto, hace falta contemplar el mundo objetual desde una perspectiva más amplia, incorporando todos estos canales alternativos, soportes, texturas, y propiciando con todo ello una reflexión y asumir un punto de vista crítico y más cooperativo, aunque ello suponga apartarse un poco de las prácticas letradas clásicas. Estas estaban fundaban en un *textocentrismo* y en una visión más rígida y cosificada del canon y de las estrategias.

En resumen, para valorar su eficacia didáctica, debemos tomar como referencia las observaciones de Area (2015, pág. 4) en relación a que el contenido o material didáctico digital tiene que ser multiformato, esto es, textual, multimedia y audiovisual, ofrecer mucha interactividad, y debe propiciar espacios de intercambio y comunicación entre unos estudiantes y otros, y de estos con el docente. Además, debe ser personalizable y adaptarse a las características o necesidades de cada profesor, de los estudiantes y del entorno. El profesor se convierte así en un facilitador y curador de información/contenidos, planificando y organizando situaciones de aprendizaje a través de actividades, mientras que el alumno debe comportarse un “prosumidor” y sujeto activo y debe tener, pues, un grado alto de autonomía a la hora completar dichos itinerarios o constelaciones, por ejemplo, a través de proyectos de trabajo desarrollados por los alumnos utilizando la web y otros recursos digitales.

A fin de cuentas, todo ello conlleva una auténtica metamorfosis digital del material didáctico respecto a los materiales y recursos imperantes en el s.XX, y en ello la técnica de los itinerarios y constelaciones genera herramientas y procesos que sin duda, y esa ha sido la tesis del artículo, ayudarán a cimentar una educación lingüística y literaria acorde a los nuevos retos y desafíos, y cuya plena instrumentación y validación en las aulas es una tarea aún por perfilar y llevar a cabo.

A modo de corolario, el citado *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (Martos Núñez y Campos Fernández-Figares, 2013) establece algunas consideraciones que pueden resultar de interés a estos efectos:

Un tipo esencial de actividad o script en los eventos letrados son los itinerarios de lectura y escritura, esto es, la red que se establece para ir de un punto a otro. Puede ser conocer un autor, un texto, un género, un grupo de autores, actuales o clásicos, etc. Lo importante no es la distancia, la cercanía o lejanía que se establezca entre un punto y otro de la red, lo importante son las conexiones y los trayectos que se realizan. Para un enfoque, bastará con trabajar con fragmentos u obras unitarias, glosarlas, interpretarlas, desmenuzarlas, y este itinerario bibliográfico será el contenido del evento letrado. En síntesis, acudimos al trinomio ambiente de interacción, participantes más vehículo de la lectura, actividades. Lo que se puede hacer con un texto está en función de estas variables, porque todas las prácticas se mueven en este entorno tridimensional, constituyen cristalizaciones de la experiencia humana y refuerzan el sistema social, incluso cuando son propuestas transgresoras, pero realizadas desde estos ejes. El ingenio, desde luego, tiene mucho que ver con esa articulación entre el participante y sus artefactos, que es capaz así de crear o adaptar el ambiente a sus propias preferencias y de plantear trayectos o caminos poco convencionales. Por ejemplo, es capaz de saltar o de zapear entre un código o lenguaje y otro, conectando la novela con la película o el cómic (2013, pág. 392).

## Referencias bibliográficas

Area, M. (2015). La escuela en la encrucijada de la sociedad digital. *Cuadernos de Pedagogía*, 462, 26-31.

Ariño-Bizarro, A. (2021). Las constelaciones literarias como proyecto educativo para incentivar la lectura del género poético: las cuatro galaxias de Góngora. *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 24. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.8>

Asiaín Ansorena, A., y López Pérez, M.V. (Coords.) (2022). *Multimodalidad y didáctica de las literaturas* (Vol. 48). Graó.

Barrios Ruiz, G., y Ambrós Pallarés, A. (2023). El guardián invisible, una propuesta multimodal para estudiantes de primaria. *Siglo XXI. Literatura y Cultura Españolas*, 21, 473-502. <https://doi.org/10.24197/sxxi.21.2023.473-502>

Blanco, B. M., y Collantes, M. P. (2023). La (r) evolución de las brujas: reescritura y lectura multimodal en la literatura infantil y juvenil. *Siglo XXI. Literatura y Cultura Españolas*, 21, 527-551. <https://doi.org/10.24197/sxxi.21.2023.527-551>

Bradbury, R. (2008): *Skeletons*. Trad. de Julio Cortázar. Subterranean Press.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.

Encabo Fernández, E., Hernández Delgado, L., Jerez Martínez, I., y Albarracín Vivo, D. (2023). Investigación evaluativa sobre aspectos de la literatura en profesorado en formación. *Revista complutense de educación*. 34(2), 277-289. <https://doi.org/10.5209/rced.77346>

Fernán Caballero (1859). *Cuentos y poesías populares andaluces*. Imprenta de la Revista Mercantil.

García Rivera, G., y Martos Núñez, E. (2021). Educación literaria, subalternidad y discurso contrahegemónico En J. Ballester-Roca y N. Ibarra-Rius (Eds.), *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua* (pp. 183-201). Narcea.

Garvis, S. (2015). *Narrative constellations: Exploring lived experience in education*. Springer.

Gimbutas, M. (1974). *The gods and goddesses of old Europe: 7000 to 3500 BC myths, legends and cult images* (Vol. 4). University of California Press.

Ibarra, N., y Segura, F. R. (2022). Educación literaria y competencia digital mediante metodologías activas para la formación de los futuros docentes. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 40(3), 37-60. <https://doi.org/10.6018/educatio.486381>

Jover, G. (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Junta de Andalucía.

Koch, J., Taffin, N., Lucero, A., y Mackay, W. E. (2020). Semantic Collage: enriching digital mood board design with semantic labels. In *Proceedings of the 2020 ACM Designing Interactive Systems Conference* (pp. 407-418). Association for Computing Machinery.

López Pena, Z. L. (2022). Una propuesta multimodal para la lectura de textos digitales en el contexto de la asignatura Lengua Castellana y Literatura en Enseñanza Secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1(17), 21-39. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14475>

López Santos, M. L., y Junquera, I. M. (2023). Itinerarios multimodales: experiencias con los ODS en el aula de Educación Secundaria Obligatoria. In *Hacia una Educación basada en las evidencias de la investigación y el desarrollo sostenible* (pp. 63-70). Dykinson.

Martínez Carratalá, F. A., y Hernández Delgado, L. H. (2020). Desarrollo de la competencia digital y literaria en la formación del profesorado a través de narrativas multimodales de tradición oral. In *La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 719-728). Octaedro.

Martos García, A. E., y Martos Núñez, E. (2020). El cisne negro. Itinerarios, deriva y nomadismo en la LIJ 2.0. *Contextos educativos: Revista de educación*, 25, 25-40. <http://doi.org/10.18172/con.4273>

Martos Núñez, E., y Martos García, A. E. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la educación*, 26 (1), 2014, 119-135. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261119135>

Martos Núñez, E., y Campos Fernández-Fígares, M. (Coords.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Santillana.

<https://universidadeslectoras.es/proyectos/Diccionario-de-lectura-RIUL/195>

Méndez Cabrera, J., y Rodrigo Segura, F. R. (2019). La geografía de los clásicos: rutas literarias para el fomento lector y la promoción del patrimonio/The geography of classics: literary routes for reading development and heritage promotion. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación/Tejuelo. Didactics of Language and Literature. Education*, 29, 217-24. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.217>

Miras, S., Lanseros, R., y Rovira, J. (2023a). Constelaciones multimodales de la Generación del 27 para la didáctica de la poesía. *Contextos educativos: Revista de educación*, 32, 163-187. <https://doi.org/10.18172/con.5660>

Miras, S., Rovira, J., Bañuls, M. R., y Lafoz, M. R. (2023b). Constelaciones literarias: una aproximación. In *Educación, investigación e innovación en red* (pp. 221-244) McGraw Hill. <https://doi.org/10.18172/con.5660>

Moretti, F. (2005). *Graphs, Maps, Trees: Abstract Models for a Literary Theory*. Verso.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Pahl, K. H., y Rowsell, J. (2011) Artifactual Critical Literacy: A New Perspective for Literacy Education. *Berkeley Review of Education*, 2(2), Brock University.

Poe, E. A. (1841): *Los crímenes de la calle Morgue*. Trad. de Julio Cortázar. Alianza, edición de 1981.

Poe, E. A. (1844): *La carta robada*. Trad. de Julio Cortázar. Editorial de la Universidad de Puerto Rico, edición de 1969.

Rovira Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación/Literary classics in multimodal constellations. Analysis of proposals for pre-service teachers. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación/Tejuelo. Didactics of Language and Literature. Education*, 29, 275-312. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>

Rovira Collado, J., Ruiz Bañuls, M., y Gómez-Trigueros, I. M. (2022). Interdisciplinariedad, multimodalidad y TIC en el diseño de constelaciones literarias para la formación lectora. *Revista electrónica*

*de* *investigación* *educativa*, 24.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e05.4115>

Soler, A. A., Salinero, R. H., y Troyano, M. P. (2023). Proyecto La música de las esferas. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 27, 175-210. <https://doi.org/10.25115/alabe27.8724>

Tabernero, R. (2022). Formar lectores en la sociedad digital: algunos retos y otros desafíos. In *Multimodalidad y didáctica de las literaturas* (pp. 29-48). Graó.