

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

*Máster Universitario en Formación del Profesorado
de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*

INTRODUCCIÓN A LA METAMORFOSIS DE KAFKA A TRAVÉS DEL CÓMIC

Autor:

Alejandro Ginés Navarro Maya

<https://www.youtube.com/watch?v=vhxVOD0zizA>

Directora:

Dr. María Dolores Linares Clavero

Murcia, julio de 2023

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

*Máster Universitario en Formación del Profesorado
de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*

INTRODUCCIÓN A LA METAMORFOSIS DE KAFKA A TRAVÉS DEL CÓMIC

Autor:

Alejandro Ginés Navarro Maya

Directora:

Dr. María Dolores Linares Clavero

Murcia, julio de 2023

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN.....	10
2. MARCO TEÓRICO	13
2.1. El cómic como medio artístico: historia y características	13
2.2. La relevancia de la alfabetización multimodal y de las didácticas innovadoras en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria	18
2.3. La literatura y el cómic como antesala a la educación en valores.....	24
3. OBJETIVOS.....	28
3.1. Objetivo General	28
3.2. Objetivos Específicos	28
4. METODOLOGÍA	29
4.1. Contenidos	29
4.2. Actividades.....	33
4.2.1. Primera actividad	34
4.2.2. Segunda actividad	35
4.2.3. Tercera actividad	36
4.2.4. Cuarta actividad.....	38
4.3. Temporalización.....	39
4.4. Recursos	42
5. EVALUACIÓN	43
6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL.....	48
7. REFERENCIAS	51
8. ANEXOS.....	55
8.1. Anexo 1. Fragmentos de <i>La metamorfosis</i>	55
8.2. Anexo 2. Cuestionario de evaluación	65

1. JUSTIFICACIÓN

Resulta innegable que, en términos generales, la sociedad actual está dominada por una inmediatez que, entre otras cosas, afecta a la manera en la que los individuos nos relacionamos con la cultura y, sobre todo, al consumo y recepción que hacemos de la misma, lo cual, por supuesto, atañe directamente a la literatura y a los formatos en los que se presenta; en otras palabras, mientras que, desde un prisma más tradicionalista, la literatura siempre se ha entendido desde el libro y el texto, ahora han surgido nuevos códigos –como, por ejemplo, el cómic y/o la novela gráfica– que, respetando el contenido de la obra a la que referencian, combinan elementos verbales con visuales. Esta cuestión, lejos de demeritar el valor artístico de la fuente, abre nuevos horizontes que nos permiten construir un discurso docente más atractivo para los jóvenes, sobre todo a la hora de trabajar con los clásicos contemporáneos, los cuales pueden resultar un tanto áridos para el lector novel o poco acostumbrado.

En este sentido, durante mis prácticas he podido observar cómo los currículos arrastran todavía una perspectiva historicista y nacionalista de la literatura, en la cual se obvia el diálogo intertextual y transfronterizo que los autores y los textos realizan entre sí, de manera que, en esencia, se sesga uno de los grandes componentes estéticos de esta expresión: la plurisignificación de las lecturas, tema este que fue central en la literatura borgeana –piénsese, por ejemplo, en «Pierre Menard, autor del Quijote»–. Así, necesitamos precisar que «la obra detenta al mismo tiempo muchos sentidos, por estructura, no por la invalidez de aquellos que la leen. Por ello es pues simbólica: el símbolo no es la imagen sino la pluralidad de los sentidos» (Barthes, 1972, p. 52).

Esta primera problemática, asimismo, se une a otra que es –o debería ser– insoslayable: la marcada y explícita apatía que los discentes muestran hacia la lectura, ya que estos no encuentran una aplicación práctica de la misma y, por extensión, la asocian erróneamente a la obligatoriedad, a lo que se suma, como decíamos, un enfoque que le otorga mayor importancia al inventario teórico que a los contenidos literarios, cuya naturaleza no se corresponde con anodinos procesos de memorización y repetición, sino que es creativa y libre *per se*. Por tanto, estudios recientes subrayan «el insuficiente impacto del centro educativo

para fortalecer el interés por la lectura» (Fundación Germán Sánchez Ruipérez [FGSR], 2022, p. 85), la cual es esencial si queremos formar a ciudadanos con una férrea conciencia humanística, con un espíritu crítico que les permita formular, desde el respeto y la tolerancia, opiniones y juicios con una solidez aceptable, y no a individuos completamente ajenos al pasado cultural que nos define y que, además, sirve para analizar con mayor profundidad aspectos de la sociedad actual, para entender que, de aquellos polvos, estos lodos.

Para tratar de paliar los efectos adversos derivados de las cuestiones anteriormente señaladas, este proyecto de innovación trabajará con el cómic o novela gráfica¹ *La metamorfosis* (2016) de Peter Kuper, una adaptación del texto homónimo del grandísimo escritor Franz Kafka, para plantear una situación de aprendizaje que tiene como eje vertebrador despertar la creatividad del alumnado; concretamente, se explorará la obra desde herramientas TIC, desde la gamificación y desde la cooperación, que, como sabemos, es una herramienta idónea para estimular la interacción entre los discentes. Deseamos enfatizar, antes de continuar, que aquí entendemos el cómic como una carta de presentación de la novela de Kafka, no como un sustitutivo, y precisamente por ello este se acompañará de una serie de fragmentos del texto original que el docente ha seleccionado previamente, lo cual dota, a nuestro entender, de mayor profundidad al material utilizado.

Por otra parte, el marco de aplicación práctica que este trabajo tendría se corresponde con un futuro 4º de ESO en un contexto de LOMLOE –decimos futuro porque actualmente esta ley solo está implementada en los cursos impares–. Asimismo, entendemos que hay quien puede considerar que incluir a un autor foráneo en una propuesta de Lengua Castellana y Literatura puede resultar problemático, pero, según lo establecido por el Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de

¹ Utilizaremos indistintamente los términos «cómic» y «novela gráfica», ya que esta distinción responde más a los intereses editoriales que a una auténtica distancia genérica; es decir, generalmente se habla de «novela gráfica» para tratar de captar o atraer a un público más adulto, por lo que no existen rasgos diferenciadores que nos permitan hablar de dos géneros distintos.

Murcia, el profesor puede plantear la lectura de obras y fragmentos relevantes del patrimonio literario nacional y universal comprendido entre el siglo XVIII y el XXI en el ya mencionado curso sin mayor traba, de ahí que consideremos que cualquier discusión a este respecto queda solventada por los parámetros legales vigentes.

Con todo, aquí entendemos que el cómic es una herramienta didáctica innovadora que, por su inherente capacidad para plasmar los contenidos literarios de manera sintética y pictórica, nos permite desplegar una actuación docente atractiva y novedosa; de hecho, los recursos narrativos de este arte pueden llegar a facilitar la comprensión de conceptos más complejos a la vez que impulsan tanto la imaginación como la creatividad. Por ende, el uso de este medio en las aulas no solo genera un contexto que le es propicio al aprendizaje dinámico y significativo, sino que también facilita la formación de lectores cultos y críticos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El cómic como medio artístico: historia y características

Este trabajo no persigue delimitar categóricamente qué es un cómic o establecer con una precisión exacta cuáles son sus características, sobre todo porque todavía existe toda una discusión que atraviesa transversalmente al mismo género; es más, al no contar con una definición estricta, se sigue entendiendo, en determinadas ocasiones, como «un arte huérfano que no acaba de ser reconocido por la sociedad» (García, 2010, p. 31). No obstante, sí se antoja necesario trazar un acercamiento a las nociones que han sido expuestas por diferentes autores para así explorar este medio y observar con qué peculiaridades cuenta, así como las ventajas que ofrece para, posteriormente, ser llevado al aula. Por ende, fijaremos nuestra atención en cuestiones relativas a su origen, a su caracterización terminológica y a sus rasgos.

En primer lugar, debemos señalar que el origen de este medio artístico es un tanto problemático, ya que, en términos generales, existen dos líneas de análisis que presentan sus particularidades al estar sujetas a una perspectiva continental; es decir, se pueden advertir diferencias entre Europa y América. A tal respecto, Gubern (1987) fija paralelamente el nacimiento de tres de los medios de comunicación de masas más importantes, en tanto que, «entre finales de 1895 y mediados de 1896, con pocos meses de diferencia, en Europa y en Estados Unidos nacen el cine, los cómics y las primeras experiencias de comunicación radioeléctrica» (p. 213), por lo que, en el ocaso del XIX, será la prensa americana la que empiece a dotar de mayor popularidad a esta forma expresiva a fin de captar la atención de nuevos lectores; específicamente, Gubern (1987) sostiene que, al otro lado del Atlántico, fue Richard Felton Outcault quien hizo posible la historieta gracias a su personaje Yellow Kid, el cual apareció en el periódico *New York Journal*.

Si ahora trasladamos la atención a nuestro marco, a Europa, caeremos en la cuenta de que las fechas anteriormente proporcionadas no son del todo precisas, ya que en 1859 podemos hablar de historias visuales; en otras palabras, en la Alemania del año anteriormente citado, según lo que estipula

Arizmendi (1975), Wilhelm Busch construyó a una serie de criaturas ficticias que aparecieron en el diario *Fliegende Blätter*, y que le sirvieron para parodiar cómicamente a la sociedad burguesa, por lo que para acceder al significado de su obra, atravesado por la ironía, se tiene que ir más allá de la interpretación literal.

Por otro lado, en nuestro país el área de estudio referente al cómic ha sido poco tratada, algo que se debe, como bien explica Altarriba (2011), al poco interés que ha despertado la caricatura satírica decimonónica, al tono moralizante con el que se impregnó al cómic durante el siglo XX, a la incorrecta vinculación con todo el universo infantil o a la marcada torpeza con la que se han tratado de dilucidar sus claves –esto último se debe principalmente a los numerosísimos intentos de clasificación a través de patrones más propios de otras disciplinas–. Este problema dificulta la labor de ofrecer una fecha que nos permita precisar de manera exacta el origen de nuestro cómic, aunque sí podemos asegurar, merced a lo expuesto por Martín (2003), que en España, al igual que sucedió en el resto de los países europeos, surge gracias al papel de la prensa, de manera que será ahí donde Mecáchis, Pellicer o Apelles Mestres publiquen, a partir de 1873, sus primeras viñetas.

Asimismo, deseamos dejar constancia de que la narrativa gráfica española, a pesar de ocupar un lugar dentro de nuestra cultura a lo largo de la primera mitad del XX, ofrecía contenidos harto anodinos y completamente alejados de la realidad, lo cual se debe, principalmente, a la Guerra Civil y a la posterior Dictadura franquista. Teniendo en cuenta esta situación social y política –la misma que, dicho sea de paso, flaco favor le hacía a cualquier expresión artística que no le fuera simpática al régimen–, no resulta extraño que los editores de cómics llegasen «a preferir y a pedir la existencia de una normativa censora clara y concreta, en lugar de asumir un criterio propio desde el que enfrentarse responsablemente con los organismos censores» (Martín, 2003, p. 84). Esta resaca histórica, que mermó nuestra tradición historietista hasta situarla a años luz de la suiza, la franco-belga o la estadounidense, y el indiscutible capitalismo cultural en el que nos encontramos explican que en España se siga entendiendo el cómic no incluido en lo *mainstream* –donde, por

ejemplo, se sitúa todo el universo de Marvel— como una especie de subproducto, aunque esto no quiere decir que la producción de autor no cuente con sus fieles.

De otro lado, como bien señala Altarriba (2011), el cómic contará con diferentes denominaciones en función de la zona geográfica en la que nos ubiquemos, algo que desemboca en una variada nomenclatura. Por ejemplo, en Francia se emplea el vocablo *bande dessinée*, cuya traducción viene a corresponderse con la expresión «tira dibujada»; por su parte, en Alemania se utiliza la palabra *bildgeschichte*, la cual atiende tanto a la imagen como a la historia, de manera que en alemán se habla de «argumento visual»; finalmente, el español se sirve de denominaciones como «historieta» o «tebeo» —esta última aparece a raíz de la notoria difusión con la que contó la revista infantil TBO (1917) en España—, aunque la primera es más frecuente en Hispanoamérica. Tal y como podemos advertir, en cada espacio se ha configurado una conceptualización singular para catalogar a esta forma artística, pero, sin duda, la voz anglosajona *cómic* es la más manejada, la cual se define como «serie o secuencia de viñetas que cuenta una historia» (Real Academia Española, s.f., definición 1).

Conviene tener presente, además, que toda la confusión y el tumulto del que hablábamos se inicia ya con el artista Rodolphe Töpffer en la Suiza del siglo XIX —quien actualmente es considerado como uno de los padres del género al producir una narrativa que no es solo una simple unión de dibujos y texto—, un autor que se refirió al lenguaje del cómic, a sus propias creaciones, como «garabatos» o «tonterías gráficas», y por ello resulta «evidente que, después de más de un siglo de no tomarse en serio a sí mismos, a los historietistas les cuesta empezar a hacerlo ahora» (García, 2010, p. 31); en otras palabras, todos estos calificativos despectivos nos dejan ver que, desde su génesis, la narración gráfica se entendía socialmente como algo no muy formal.

Ante esta problemática, han sido muchos los estudiosos que han realizado un esfuerzo intelectual para tratar de constituir unos cimientos teóricos sólidos, algo que ha generado una incuantificable cantidad de opiniones; para más inri, hay quien directamente habla, en términos bastante derrotistas, de la enorme dificultad de trazar una definición integral, llegando incluso a considerar

que es «casi imposible establecer un criterio definitivo que se pueda mantener universalmente cierto» (Groensteen, 1999, como se citó en Bordes, 2017, p. 25). Antes de proseguir, sí queremos dejar claro que, desde nuestra perspectiva, el cómic es un código artístico que se configura gracias a la unión de cuatro elementos: el componente lingüístico y el visual –cuya naturaleza responde al lenguaje icónico, compuesto a su vez por elementos cromáticos y kinésicos–.

Sea como fuere, desde un prisma que hace mayor hincapié en el significante que en el significado –esto es, en la forma y/o estructura–, hay quien señala que la novela gráfica podría ser definida desde la correlación entre los elementos que la vertebran, entendidos estos como «imágenes interdependientes que, participando en una serie, presentan la doble característica de estar tanto separadas como vinculadas plástica y semánticamente por el hecho de coexistir *in praesentia*» (Groensteen, 1999, como se citó en Bordes, 2017, p. 29). Dentro de esta vertiente conceptual también se sitúan teóricos como Will Eisner (2003), quien se refiere al cómic como un «arte secuencial», lo que viene a significar que está compuesto por un «engranaje de imágenes que configuran una secuencia (p. 6)»; como Scott McCloud (2014), quien señala que estamos ante «ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector» (p. 9); y como Arizmendi (1975), quien define al cómic como una «narrativa en imágenes que logra una perfecta compenetración de palabra y dibujo gracias, fundamentalmente, a dos convenciones: la viñeta –que distingue la continuidad del relato en el tiempo y espacio– y el globo –que encierra el texto y delimita al protagonista–» (p. 7).

De las anteriores definiciones se deducen una serie de recursos estilísticos con los que el cómic cuenta y que, a su vez, están constituidos por varios elementos. Principalmente, como bien estipula Arizmendi (1975), la viñeta, además de delimitar tanto el código icónico como el lingüístico, referencia una circunstancia precisa y marca una diferenciación espacio-temporal que dicta un *continuum* narrativo, lo cual facilita que el lector vaya entendiendo las distintas fases en las que se desarrolla la acción; además, el trazo de las líneas también puede aportar algún tipo de información relevante, en tanto que el hecho de que

aparezcan unidas o quebradas, por ejemplo, aporta al relato unas características específicas, de ahí que, si el personaje está soñando, los ya mencionados trazos aparezcan de manera discontinua.

Asimismo, otro elemento al que debemos hacer mención es el globo o nube, cuya función radica en delimitar el texto de un determinado personaje, y precisamente por ello se une a este a través de una flecha, señalando así que este discurso le pertenece. Existen también ciertas ocasiones en las que este globo no aparece, algo que se debe, según Arizmendi (1975), a una función narrativa de aclaración espacial, la cual sirve para trazar una acotación del contexto en el que la trama va a tener lugar, por lo que el texto que aparece en las viñetas de esta índole acaba transformándose en una didascalia, en un explicación que puede contar con funciones cronológicas o sintéticas –estas últimas resumen la acción inmediatamente anterior o remiten a episodios que ya han sucedido–.

Otra característica crucial es, sin duda, la onomatopeya, puesto que de ella depende la sonorización de la historia y, aunque su procedencia es anglosajona, este origen no limita ni reduce su riquísimo valor figurativo, puesto que se ha sabido adaptar a los distintos idiomas sin ningún tipo de problema. En este sentido, podemos definirla como «un artificio que ha surgido como reproducción visual de elementos fónicos que han perdido su significado integrándose en el código convencional del cómic» (Arizmendi, 1975, p. 26); es más, gracias al esquematismo que le confiere a las viñetas, la onomatopeya dota a la narrativa una gran transparencia, de modo que la simpleza de su funcionamiento, basado en la reducción de los canales comunicativos, no resulta en ningún caso una traba, ya que incluso puede llegar a transmitir un contenido complejo.

Finalmente, debemos considerar que, para ser operativo, un mensaje «requiere un contexto al que hacer referencia [...], que debe resultar abarcable para el destinatario y, por tanto, ha de ser o de naturaleza verbal o susceptible de ser verbalizado; un código común al emisor y al destinatario» (Jakobson, 1960, como se citó en Escandell, 2005, p. 14). Así, si utilizamos lo considerado por el lingüista ruso en el ámbito que nos ocupa, seremos conscientes de que

cada autor configura una serie de personajes en sus cómics a los que, sin duda, otorga unos atributos que consiguen que el lector se familiarice rápidamente con ellos, siendo capaz de reconocerlos con un simple y veloz vistazo, algo que, sumado a la expresión gestual concreta que estos adoptan en cada viñeta, consigue una efectiva transmisión comunicativa. Por tanto, a parte de los códigos ya mencionados –el lingüístico y el figurativo–, la narrativa gráfica cuenta, como se adelantó, con el kinésico, dentro del cual, a su vez, pueden apreciarse tres niveles: «los gestos o movimientos faciales y corporales, las maneras o formas convencionales de realizar las acciones o los movimientos y las posturas o posiciones estáticas comunicativas, resultantes o no de la realización de ciertos movimientos» (Cestero, 2009, p. 174).

En suma, hemos podido comprobar que el cómic está sujeto a una importante pluralidad terminológica y a una laxa cronología en lo que respecta a su datación e historia, pero también resulta innegable que, de las anteriores apreciaciones, se deduce que cuenta con unos rasgos concretos que hacen de este medio una herramienta con una significativa ventaja de cara a ser tratado en los contextos educativos; concretamente, «la viñeta tiene unas características que no tienen los otros medios y que nos resultan muy útiles en una clase dominada por un tiempo limitado: condensación, rapidez de lectura y atractivo visual» (Catalá, 2007, p. 23).

2.2. La relevancia de la alfabetización multimodal y de las didácticas innovadoras en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria

Durante las últimas décadas, la literatura científica y académica ha venido subrayando un cambio de paradigma que, actualmente, nadie se atreve a discutir, ya que el cómputo total de la sociedad y los escenarios educativos en particular han sufrido transformaciones significativas gracias al avance de la ciencia y la tecnología, lo cual exige, por supuesto, que el docente se adapte a esta realidad para afrontar los distintos retos pedagógicos no desde la obsolescencia, sino desde un rol efectivo. En este sentido, debemos abogar por una comunicación en las aulas que tenga siempre presente el contexto cotidiano en el que los alumnos se encuentran inmersos, sobre todo porque estamos ante auténticos depredadores audiovisuales.

Así, esta realidad que venimos comentando, donde se han implementado «nuevas formas de producir, intercambiar y recibir textos, nuevas alfabetizaciones» (Lankshear y Knobel, 2008, p. 39) tanto en la comunicación como en la forma en la que la información se procesa, exige que el profesorado cuente un rico abanico de herramientas para cerciorar que, efectivamente, los alumnos consiguen adentrarse en los contenidos de una manera más práctica y cercana a su entendimiento del mundo que les rodea; es decir, debemos apostar por unas instituciones educativas que incrementen los códigos y los soportes culturales hasta incorporarlos en sus prácticas.

A las anteriores apreciaciones se suma el hecho de que el mercado laboral solicita, cada vez con una mayor asiduidad, sujetos constantemente actualizados y con las herramientas necesarias para desarrollar su trabajo en áreas que son, esencialmente, multidisciplinares, de manera que se debe construir un clima en aula que le sea propicio a la adquisición cualitativa del conocimiento, pues solo así se podrá conseguir una sólida formación de la personalidad del alumnado y, por extensión, que su espíritu reflexivo sea fomentado. A este respecto, el desarrollo de didácticas multimodales en Lengua Castellana y Literatura es una apuesta muy llamativa, en tanto que facilita que el discente desarrolle una lectura a través de «campos semióticos variados e híbridos, así como ser capaces de procesar crítica y hermenéuticamente materiales impresos, gráficos, imágenes en movimiento y sonidos» (Kellner, 2004, p. 240).

Para lograr lo anteriormente señalado, la narrativa gráfica se presenta como una alternativa muy útil, ya que esta nos permite hacer uso de un modelo perceptivo en el que el canal comunicativo monomodal –aquel que se basa únicamente en el lenguaje verbal o escrito– se ve sustituido por una perspectiva multimodal en la que la configuración de significados se logra por medio del trabajo conjunto de las ilustraciones y el texto. Concretamente, podemos tomar lo expresado por Barbieri (1993) para precisar que la lectura del cómic consigue una sensación que no deriva «de las palabras por sí mismas ni de las imágenes por sí mismas, sino de sus correspondencias» (p. 203); esto significa que ambos elementos se significan conjuntamente, por lo que para conseguir una correcta descodificación del mensaje se deberá integrar la información que cada uno

contiene de forma armónica. Aunque Padilla (2020), en «Humor y comunicación multimodal», hable de todo esto con relación a las viñetas cómicas, resultan especialmente interesantes sus «índices de contextualización lectora» para clarificar las cuestiones que venimos comentado; véase esto:

Aunque el viñetista se comunique de una manera particular, el propósito de sus viñetas es transmitir un mensaje de forma eficaz [...]. Por esta razón, las viñetas cómicas están salpicadas de marcas o pistas que reflejan el esfuerzo del humorista por conseguir que se activen los esquemas correspondientes y que la interpretación del lector sea la correcta.

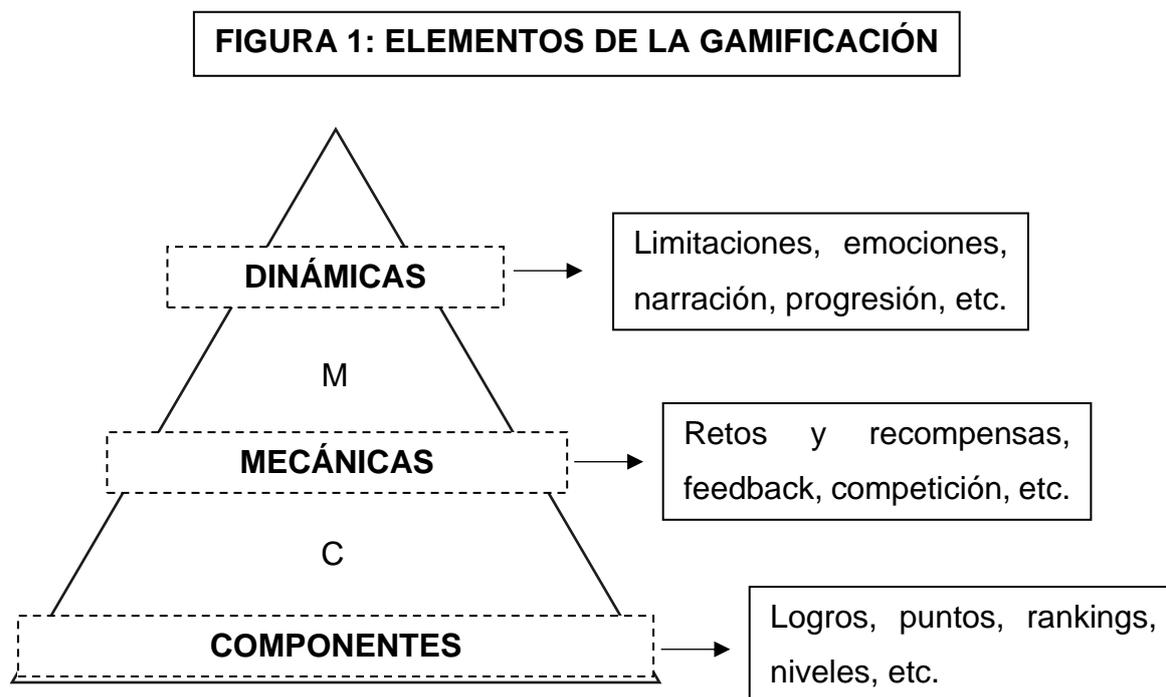
A estos indicios se les denomina *índices de contextualización lectora* y quedan divididos en dos grupos: a) los *índices externos*, es decir, los que se sitúan fuera de la viñeta [...]; y b) los *índices internos*, los que están dentro de la viñeta –la caricatura, el bocadillo, los colores [...], etc. En general, los índices externos activan los esquemas formales –los que permiten reconocer el género–; y los índices internos, los esquemas de contenido –los que permiten acceder al mensaje– (p. 156).

Los párrafos anteriores nos han servido para comprobar el inherente valor multimodal que posee tanto el cómic como su lectura, sobre todo por esos distintos rasgos que se coordinan entre sí para trasladar un determinado mensaje, pero el uso de un recurso de esta índole no es garantista por sí mismo, ya que, tras su empleo, se podrían presentar unas actividades en formato de cuestionario para únicamente medir si el estudiante ha comprendido la trama de la obra en su totalidad, en cuyo caso el ya mencionado valor caería en saco roto. Por tanto, debemos «comenzar por favorecer distintos aprendizajes a través de experiencias de lectura no tanto instrumentales, sino también creativas y recreativas, haciendo así de la escuela una comunidad lectora» (Molina, 2006, p.104).

Centrándonos ahora en esas experiencias creativas y recreativas, debemos considerar que todas las mecánicas relacionadas al mundo del juego nos sirven para dotar de mayor dinamismo a una serie de contenidos que, por su naturaleza, podrían resultar complicados –piénsese en las variadísimas interpretaciones que ha suscitado *La metamorfosis* de Kafka–, y para conseguir, además de un incremento de la motivación, que estos sean asimilados con mayor efectividad; en otras palabras, la gamificación es «una técnica, un método y una estrategia a la vez. Parte del conocimiento de los elementos que hacen

atractivos a los juegos e identifica, [...] en un entorno de no-juego, aquellos aspectos susceptibles de ser convertidos en [...] dinámicas lúdicas» (Marín e Hierro, 2013, p. 15)

Conviene tener presente, asimismo, que debe existir una coherencia interna en el propio funcionamiento del juego, entre las partes y el todo, para que su puesta en marcha obtenga los resultados esperados. Por ende, resulta especialmente interesante lo expuesto por Werbach (2012), quien considera que la gamificación cuenta con las siguientes vértebras: en primer lugar, se advierten las *dinámicas* –la estructura tácita del juego–; de otro lado, tendríamos las *mecánicas* –o los procedimientos que consiguen que el juego se desarrolle–; finalmente, nos encontraríamos con los *componentes* –la forma concreta en la que las mecánicas y las dinámicas se implementan–. Por supuesto, se necesita que estas tres piezas interactúen entre sí para conseguir una actividad gamificada; véase esto:



Nota. Adaptado de *For the win: how game thinking can revolutionize your business* (p. 33), por K. Werbach, 2012, Wharton Digital Press.

A pesar de que esta herramienta ha sido utilizada en diversos campos, como el empresarial, podemos hablar, siguiendo a Marín (2015), de una vertiente educativa en la que esos elementos no formales de los que hablábamos se

introducen en el marco concreto del aula, aunque es cierto que el uso de estos recursos lúdicos en un contexto de enseñanza, a pesar de que pueda parecer relativamente reciente, ya fue apoyado por Piaget (1961) y Vigotsky (1966). En cualquier caso, a través del juego, el docente consigue que la adquisición de habilidades como la resolución de problemas o la cooperación, así como un incremento de la inteligencia emocional; es más, esta herramienta incluye y acepta el error como parte de su proceso debido a que solo de esta manera se puede concluir el juego, como bien apuntan Rondón y Moreno (2019).

Junto a todo lo anterior, se antoja necesario abogar por una percepción de la enseñanza que esté atravesada por las nociones esenciales de grupo y cooperación; en otras palabras, es cierto que el proceso de afianzar el conocimiento se produce en buena parte de manera individual, pero dicho proceso también está supeditado socialmente a las estructuras de pertenencia, por lo que, como indica Ferreiro (2009), la escuela tiene el deber de fomentar un clima en el que los alumnos se relacionen correctamente, participando entre ellos hasta lograr la resolución de un problema. Así, podemos definir el aprendizaje cooperativo como una herramienta que «intensifica la interacción entre los estudiantes miembros del grupo, con el profesor y los restantes equipos, de manera que cada uno aprenda el contenido asignado y, a su vez, se asegure que todos los integrantes del grupo lo aprendan también» (Ferreiro y Calderón, 2001, p. 31).

En consonancia con lo expuesto anteriormente, Lobato (1997) distingue las siguientes dinámicas en los grupos de trabajo cooperativos: de un lado, se establece una interdependencia e interrelación positiva entre los distintos miembros, ya que cada uno se preocupa y se siente responsable no solo de su propia participación, sino también del trabajo de todos los demás; de otro, estos grupos se confeccionan en base al criterio de heterogeneidad, lo cual nos permite atender tanto a las características personales como a las habilidades y competencias de sus miembros; en tercer lugar, cabe considerar que la función de liderazgo es responsabilidad compartida de todos los miembros, ya que estos asumen diversos roles de gestión y funcionamiento; tras esto, vemos que se tiene en cuenta el desarrollo de las habilidades que el trabajo colaborativo

demanda –confianza mutua, gestión de conflictos, comunicación eficaz, toma de decisiones, etc.–, pero de un modo más específico y aplicado.

Para potenciar el aprendizaje resultante de una situación de aprendizaje gamificada y cooperativa, conviene hacer uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ya que estas ocupan un lugar de suma relevancia en el día a día de los jóvenes. Precisamente por ello, la formación que el docente necesita debe ser enemiga del analfabetismo digital para asegurar que este actúe como guía en un paisaje selvático de nuevos medios; es más, las demandas actuales subrayan la necesidad de contar con «una gran variedad de estrategias para hacer frente a las diferentes situaciones que se presentan y a un aprendizaje cada vez más diverso y complejo» (Amores y de Casas, 2019, p. 40). Así, debemos caminar hacia unos horizontes en los que el pensamiento humanístico y las habilidades digitales no se entiendan antónimamente, sino de manera complementaria; véase esto:

En tiempos de [...] redes sociales, Internet [...] y algoritmos, entre otros términos vinculados, es necesario instaurar un pensamiento filosófico, pero sobre todo ético, a través de las humanidades digitales. Estas son entendidas como un conjunto de disciplinas humanísticas que, junto con el uso de tecnologías, pretenden crear nuevos paradigmas disruptivos con el fin de incluir críticamente el pensamiento humanista en la construcción digital y tecnológica de nuestra sociedad (Rodrigo, de Casas y Aguaded, 2018, p. 15).

Como podemos observar, estas «humanidades digitales» juegan un papel de vital importancia para estudiar críticamente nuestro contexto cultural, así como para conseguir una comprensión integral del mismo, algo que, en la práctica, puede llegar a traducirse en una exploración novedosa de la alfabetización tecnológica. Por tanto, para que sea posible despertar este tipo de sensibilidad entre nuestro alumnado, en concordancia con lo estipulado por Castañeda, Esteve y Adell (2018), el profesorado deberá preocuparse por mostrar claramente sus estrategias, así como por estudiar las didácticas emergentes para fomentar un clima práctico y reflexivo en el que las TIC no sean un sustitutivo, sino que sean incorporadas como una herramienta al servicio del compromiso social y, sobre todo, como una forma de acercarnos a otros códigos de forma más efectiva.

Con todo, esta triangulación metodológica –constituida por la gamificación, el aprendizaje cooperativo y las humanidades digitales– nos ha servido para dotar de un sustento teórico a la propuesta que se desarrollará a continuación. En cualquier caso, creemos necesario insistir, en base a las fuentes consultadas, en que la alfabetización multimodal nos permite conseguir que los estudiantes se relacionen con el conocimiento a través de diferentes soportes, algo que, sumado a unas didácticas innovadoras, desemboca en un enfoque dinámico y participativo en el que los discentes actúan como protagonistas de su propio aprendizaje hasta dotarlos, a nuestro entender, de las capacidades necesarias para desarrollarse de manera competente tanto en el ámbito personal como en el académico.

2.3. La literatura y el cómic como antesala a la educación en valores

La escuela, como agente educador y socializador, debe focalizar su atención en los valores que pueden advertirse tras toda acción humana, para así permitir que cada individuo, desde sus propias experiencias, vaya siendo consciente de la importancia del bien común sin negar sus particularidades personales, lo cual, por supuesto, se aleja sistemáticamente de cualquier premisa dogmática o del fantasma del adoctrinamiento; es decir, aquí entendemos que los diferentes tableros educativos, sobre todo en el ámbito público, deben salvaguardar la difusión y práctica de una ética plural y transversal para que, en última instancia, los sujetos consigan hacerla suya, modelándose a sí mismos como ciudadanos, pero sin olvidar los rasgos que definen su identidad.

En este sentido, debemos tener presente que los «valores están relacionados con las grandes convicciones humanas de lo que es bueno, de lo que es mejor y de lo que es óptimo; ellos tienen la facultad en sí mismos de proporcionar alegría, satisfacción y felicidad a todos quienes los poseen [...]. Por tanto son fundamentales en la búsqueda de la realización humana» (Mora, Sarmiento y Ossa, 1995, p. 113). Como vemos, de esta definición se deduce que estos valores poseen una idiosincrasia individual y colectiva, en tanto que se retienen individualmente y se comparten colectivamente, por lo que cada persona puede construir su propia escala a fin de ejercer una actitud coherente

que le permite enfrentarse a la toma de decisiones desde una conciencia autónoma. A las anteriores premisas, añadimos las características consideradas por Barreto (2012):

- **Dependencia.** Los valores siempre aparecen sujetos a un determinado contexto para que así puedan ser dotados de significado.
- **Durabilidad.** Aunque hay algunos que han sido desechados, otros muchos se han perpetuado a lo largo del tiempo y, por esta misma razón, poseen un carácter propiamente histórico.
- **Flexibilidad.** Cada persona puede experimentar estos valores de una forma diferente.
- **Funcionalidad y aplicabilidad.** Pueden ser llevados a la práctica en diversos contextos, como puede ser el personal, el social o el profesional.
- **Trascendencia.** Esta característica se entiende como consecuencia directa del hecho de que los valores son capaces de aumentar integralmente la calidad de la vida humana.
- **Estructuralidad.** Se refiere a la afirmación de que todos los sujetos los integramos a una determinada estructura. Para ello, se sigue el siguiente proceso: en primer lugar, los valores se observan; tras esto, se interiorizan y aprenden; finalmente, se llevan a cabo a través de distintas prácticas.

Una vez dilucidada esta noción, es inevitable que surja el siguiente interrogante: ¿por qué los docentes tienen que afrontar la tarea de la educación en valores y no limitarse únicamente a transmitir contenidos? Pues bien, lo primero que se debe destacar es que, quizá por irresponsabilidad o quizá por falta de tiempo y recursos, la «familia, en algunas ocasiones, ha comenzado peligrosamente a hacer dejación de sus funciones y obligaciones educativas [...], abandonando su papel como primera institución formativa» (Sanz y Mula, 2013, p. 161), lo cual se traduce en una carencia que debe ser suplida de algún modo si deseamos blindar la ya mencionada conciencia ético-cívica. Asimismo, las demandas legales actuales subrayan la necesidad de una formación a este respecto, pues el ya citado Decreto n.º 235/2022 establece como uno de los restos de este siglo que los alumnos deben ejercitarse en el diálogo, afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural, y

prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática. Finalmente, necesitamos una transmisión efectiva de estos valores debido a que tenemos que «adoptar una forma de vida que sea posible sostener y que realmente queramos para nosotros y para todos los que nos rodean» (Martín y Puig, 2007, p. 16).

La literatura, como cualquier medio de expresión artística, tiene la capacidad de ir más allá del componente estético, en tanto que llega a presentar ciertas situaciones en las que se observan conflictos morales de una grandísima envergadura; concretamente, cuando «el lector está aceptando, rechazando o juzgando críticamente los valores que le son transmitidos a través de la lectura de una obra literaria, está realizando un acto de recepción, el que le corresponde en el esquema general del acto de comunicación que es la obra literaria» (Rodríguez y Gutiérrez, 2013, p. 35). Por tanto, la situación comunicativa que genera una obra literaria le es en extremo propicia a la reflexión y al debate, en tanto que un texto, poseedor siempre de una ética o de una antimoral, nos obliga a revisar los lugares que creíamos cómodos y conocidos, las creencias preestablecidas, para llegar a la aprobación o al desacuerdo con el mensaje plasmado por el escritor; véase esto:

Para que la obra literaria cumpla la función de comunicación tiene que transmitir algo. Y como lo que transmite son, indefectiblemente, valores, la obra literaria, para ser entendida, analizada y comprendida, debe estudiarse como una transmisión de valores. De manera que, cerrando el círculo por donde habíamos empezado este discurso, la educación en valores no bastardea ni prostituye, ni rebaja la lectura literaria (Rodríguez y Gutiérrez, 2013, p. 39).

Si nos hemos molestado en considerar lo anterior es debido a que, al trabajar con fragmentos de *La metamorfosis* y con la adaptación gráfica de Peter Kuper, estamos trayendo al aula unas obras en las que se advierte sin ningún tipo de problema la forma en que todas aquellas personas que habitan los márgenes o que son leídas por las estructuras sociales hegemónicas como raros e inútiles, acaban siendo señaladas y perseguidas, incluso animalizadas; en otras palabras, Kafka escribe –y Kuper respeta– sobre «la marginación del protagonista desde el punto de vista laboral, social y afectivo en el entorno familiar, que deroga las leyes de la ética burguesa [...] y le hacen blanco de

agresiones y castigos corporales que determinarán su muerte» (Camarena, 2004, p. 97). La crítica social que subyace en todo el relato nos servirá, efectivamente, para tratar la educación en valores, rastreando otros ejemplos de deshumanización que, dicho sea de paso, no escasean en la sociedad que habitamos, para así incentivar y promover esa ciudadanía crítica de la que hablábamos.

En suma, el cómic y la literatura se entienden aquí, como bien reza el propio título de este apartado, como una antesala a la educación en valores, como herramientas que no servirán para que los alumnos no solo adquieran conocimientos, sino también para que aprendan a ser y a convivir, a familiarizarse con otras realidades y a respetar la otredad. Por ende, creemos firmemente que «educar es realizar valores, en el individuo y en la sociedad. Es valorizar lo real, convertir las puras cosas en bienes. Es humanizarlo todo al crear cultura en torno nuestro» (Marín, 1976, p. 36).

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Introducir al estudiantado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria en la lectura de *La metamorfosis* de Kafka a través del recurso pedagógico del cómic y de estrategias didácticas innovadoras.

3.2. Objetivos Específicos

- **OE1.** Conseguir que los alumnos aprendan a investigar y a presentar el conocimiento adquirido a través de recursos digitales.
- **OE2.** Fomentar la expresión creativa de los discentes y las críticas respetuosas y constructivas entre ellos por medio de canales digitales.
- **OE3.** Incentivar el pensamiento crítico y la actitud reflexiva en torno a ejemplos deshumanizantes de la sociedad actual.
- **OE4.** Promover un clima en el que el aprendizaje sea cooperativo y/o gamificado.

4. METODOLOGÍA

4.1. Contenidos

Como se adelantó anteriormente, este proyecto de innovación para un 4º de ESO presenta una situación de aprendizaje –esto es, siguiendo el Decreto n.º 235/2022, unas actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas– construida a través de un triangulación metodológica basada en el aprendizaje cooperativo, en la gamificación y en los recursos TIC, sin perder de vista una perspectiva en la que se promueva la educación en valores. En este sentido, desde la primera actividad hasta el cierre con el *escape room* literario, se mantendrán los grupos de trabajo, aunque estos variarán en función de las demandas de cada ejercicio. En cualquier caso, necesitamos anclar esta propuesta a los parámetros legales vigentes y trabajar con todo aquello que estipula la ley para así dotarla del mayor realismo posible, de manera que empezaremos citando los desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales –las competencias clave–:

- **Competencia en comunicación lingüística.** Supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.
- **Competencia digital.** Implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas.

- **Competencia personal, social y de aprender a aprender.** Implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar conflictos en un contexto integrador y de apoyo.
- **Competencia ciudadana.** Contribuye a que el alumno pueda ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030.
- **Competencia emprendedora.** Aporta estrategias que permiten adaptar la mirada para detectar necesidades y oportunidades; entrenar el pensamiento para analizar y evaluar el entorno, y crear y replantear ideas utilizando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética, crítica y constructiva dentro de los procesos creativos y de innovación; y despertar la disposición a aprender, a arriesgar y a afrontar la incertidumbre. Asimismo, implica tomar decisiones basadas en la

información y el conocimiento y colaborar de manera ágil con otras personas, con motivación, empatía y habilidades de comunicación y de negociación, para llevar las ideas planteadas a la acción mediante la planificación y gestión de proyectos sostenibles de valor social, cultural y económico-financiero.

- **Competencia en conciencia y expresión culturales.** Supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias y del sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempeña en la sociedad. Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad, así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma.

Asimismo, creemos necesario concretar curricularmente nuestro proyecto, delimitando las competencias específicas, los descriptores del perfil de salida, los saberes básicos y los criterios de evaluación que se seguirían para calificar a los alumnos en caso de que este proyecto fuera llevado a la práctica, algo para lo que seguiremos utilizando el Decreto n.º 235/2022; véase esto:

CONCRECIÓN CURRICULAR				
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	2		6	
	3		8	
	4		10	
	5			
DESCRIPTORES	CCL1	CD2	CC1	CCEC2

(PERFIL DE SALIDA)	CCL2	CD3	CC2	CCEC3
	CCL3	CD4	CC3	CCEC4
	CCL4	CPSAA3	CE1	
	CCL5	CPSAA4	CE3	
	CD1	CPSAA5	CCEC1	
SABERES BÁSICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción oral y escrita de carácter informal y formal. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos. 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora. Valoración de la forma y el contenido del texto. 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Producción escrita. Planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes de textos de cierta complejidad. 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetización mediática e informacional: análisis, búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de manera creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Profundización en el uso de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares. 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación. 			

	<ul style="list-style-type: none"> • Movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para establecer vínculos de manera argumentada entre la obra leída y aspectos de la actualidad, así como con otros textos y manifestaciones artísticas y culturales. 				
	<ul style="list-style-type: none"> • Relación y comparación de los textos leídos con otros textos orales, escritos o multimodales, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura. 				
	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para interpretar obras y fragmentos literarios a partir de la integración de los diferentes aspectos analizados y atendiendo a los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos. Desarrollo de la lectura con perspectiva de género. 				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	2.1	3.2	5.1	6.2	8.3
	3.1	4.1	6.1	8.2	10.1

4.2. Actividades

Ya tuvimos ocasión de comentar en el marco teórico los beneficios de la alfabetización multimodal, de la gamificación, del aprendizaje cooperativo y de los recursos TIC, así como la importancia de la educación en valores, por lo que ahora nos centraremos en presentar de forma práctica y aplicada todo lo señalado en ese apartado a través de cuatro actividades; además, para el diseño de estos ejercicios se ha estudiado detenidamente la concreción curricular que hemos detallado en las líneas anteriores. Sea como fuere, nuestro punto de

partida es el siguiente: ya se ha completado la lectura del cómic de Peter Kuper y de los fragmentos de la obra original, de ahí que nos vayamos a centrar en dotar de mayor profundidad al proceso de recepción, descodificación e interpretación de la historia de Gregor Samsa.

4.2.1. *Primera actividad*

Para el desarrollo de esta actividad, en la que se aplican el OE1 y el OE4, el profesor solicitará que se formen grupos de trabajo de cinco personas y la dividirá en tres fases:

- **PRIMERA FASE.** Aquí se presentarán los aspectos básicos del funcionamiento de las plataformas *Edpuzzle* y *Genially*, las cuales permiten configurar materiales de gran calidad, y se explicará que deben hablar en sus presentaciones interactivas sobre los temas que han detectado en *La metamorfosis* y sobre su propia interpretación de la obra, sirviéndose para ello de recursos textuales y audiovisuales. Asimismo, solicitaremos que realicen una pequeña investigación guiada de otras temáticas que Kafka exploró a través de otros títulos –como, por ejemplo, *El proceso* o *El castillo*– y de la influencia que su literatura tuvo y tiene sobre otros escritores y manifestaciones artísticas.
- **SEGUNDA FASE.** Una vez que ya se ha detallado el funcionamiento de la actividad, los alumnos, bajo la mirada del docente, comenzarán a elaborar la ya mencionada presentación interactiva. Si se diese el caso de que no pueden finalizarla en la duración estipulada, se brindaría la posibilidad de que la terminen en casa para que el factor tiempo no se traduzca en una rebaja de la calidad del trabajo o en un aumento del estrés en el alumno por cumplir con los objetivos marcados.
- **TERCERA FASE.** Finalmente, cada grupo de trabajo tendrá que presentar al resto de sus compañeros los materiales elaborados a través de una presentación clara y bien estructurada. Con ello, pretendemos que el uso de la lengua oral también sea un factor a tener en cuenta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

RESUMEN DE LA ACTIVIDAD		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OE1	
	OE4	
FASES	PRIMERA	Presentación de los aspectos básicos del funcionamiento de las plataformas <i>Edpuzzle</i> y <i>Genially</i> .
		Explicación del procedimiento de la actividad.
	SEGUNDA	Inicio de la elaboración de la presentación interactiva.
	TERCERA	Presentación oral de los materiales de elaboración propia.

4.2.2. Segunda actividad

Para el desarrollo de esta actividad, en la que se aplican el OE2 y el OE4, el profesor solicitará que se conformen grupos de trabajo de tres personas y la dividirá en dos fases:

- **PRIMERA FASE.** Aquí estudiaremos detenidamente el inicio de *La metamorfosis* para, posteriormente, plantear un taller de escritura creativa. Para la confección de este texto con intención literaria, se planteará el siguiente punto de partida: imaginar una situación inversa, en la que, de repente, un insecto se despierta convertido en humano y tiene una conversación con una persona real sobre los aspectos negativos y positivos del mundo que habitamos. En este sentido, uno de los tres alumnos deberá actuar como narrador, introduciendo comentarios y acotaciones a la escena, otro de ellos como el insecto transformado en humano y otro como la persona real de la que hablábamos.
- **SEGUNDA FASE.** En vez de presentar este texto por escrito, los alumnos tendrán que grabarse en vídeo para subirlo a *Blogger*, escenificando su

propio relato. En los comentarios de cada publicación, el resto de los compañeros deberá escribir una pequeña reseña literaria, la cual, obviamente, siempre deberá estar formulada desde el respeto y la crítica constructiva; es decir, el profesor vigilará en todo momento que este recurso sirva para configurar un espacio seguro que, a su vez, le sea propio al debate sano.

RESUMEN DE LA ACTIVIDAD		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OE2	
	OE4	
FASES	PRIMERA	Análisis conjunto del inicio de <i>La metamorfosis</i> .
		Explicación del funcionamiento del taller de escritura creativa y de los roles.
	SEGUNDA	Presentación del vídeo a través de <i>Blogger</i> .
		Comentarios constructivos a modo de reseña literaria.

4.2.3. Tercera actividad

Para el desarrollo de esta actividad, en la que se aplican el OE3 y el OE4, el profesor solicitará que se conformen grupos de trabajo de tres personas y la dividirá en tres fases:

- **PRIMERA FASE.** Como preludeo a esta actividad, se procederá al visionado de un corto de animación, irónicamente titulado *Happiness*, de Steve Cutts². Tras ello, iniciaremos un debate grupal, oral y bidireccional— esto es, entre profesor y alumnos— en el que se dialogará sobre aspectos que están socialmente incorporados en nuestro lenguaje y en nuestra forma de comportarnos socialmente que pueden suponer una

² Por si fuera de interés: <https://www.youtube.com/watch?v=e9dZQeIUldk&t=4s>.

deshumanización para otros individuos, especialmente si estos pertenecen a colectivos históricamente marginados.

- **SEGUNDA FASE.** Aquí se procederá a explicar el funcionamiento básico de *Pixton*, una plataforma online que nos permite crear viñetas propias. Una vez que se han presentado materiales que podrían servir de inspiración y también hemos explicado el funcionamiento de *Pixton*, se solicitará que los alumnos creen una serie de viñetas en la que reflejen una situación deshumanizante para una persona por el motivo que ellos estipulen oportuno. A su vez, tendrán que redactar un pequeño escrito que sirva de comentario para esa escena; en otras palabras, reflexionarán sobre por qué es deshumanizante esa situación y explicarán qué medidas desplegarían ellos para tratar de solventarla. Por ende, lo que aquí se persigue es que los estudiantes sean capaces de entender que *La metamorfosis*, a pesar de haber sido escrita hace más de un siglo, posee un mensaje con una vigencia absoluta.

RESUMEN DE LA ACTIVIDAD		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OE3	
	OE4	
FASES	PRIMERA	Visionado del corto <i>Happiness</i> , de Steve Cutts.
		Debate sobre aspectos deshumanizantes de la sociedad actual.
	SEGUNDA	Explicación del funcionamiento de <i>Pixton</i> .
		Elaboración de una serie de viñetas en la que se refleje una situación deshumanizante.
		Explicación sobre el porqué esa situación es deshumanizante y reflexión acerca de posibles soluciones.

4.2.4. Cuarta actividad

Esta actividad, en la que se trabaja el OE4, se presentará a modo de *escape room* literario, de tal manera que los alumnos deberán resolver cinco pruebas para poder salir de la clase, de la habitación cerrada. Para su resolución, el profesor establecerá una fase por prueba y solicitará que la clase se divida en dos grupos:

- **PRIMERA FASE.** En esta prueba, titulada «El dolor del despertar», los alumnos deberán ponerse de acuerdo para teatralizar el momento en el que Gregor Samsa descubre su nueva realidad y corporalidad. El objetivo de este ejercicio es que sean ellos los que empaticen de forma directa con la situación existencial del protagonista gracias a esta teatralización del inicio de *La metamorfosis*.
- **SEGUNDA FASE.** En esta prueba, titulada «El rompecabezas», se pedirá a los alumnos que resuman toda la obra en una temática principal, la cual se corresponde con la palabra «deshumanización». Tendrán que escribir esta palabra utilizando un pincel y tinta invisible creada a través de jugo de limón y, para revelarla, necesitarán encender una vela y acercar el papel a esta hasta que dicho vocablo sea legible.
- **TERCERA FASE.** Tras superar el enigma anterior, recibirán una llave que les dará acceso a un cajón en el que hay tres dibujos: uno de una madre, otro del padre y otro de la hermana. Para resolver esta prueba, titulada «Las cadenas familiares», deberán ordenar estos dibujos en base a la importancia emocional y/o afectiva que estas figuras tienen para Gregor a lo largo de la historia, algo para lo que deberán reflexionar y proporcionar una respuesta que justifique el orden que han escogido.
- **CUARTA FASE.** En esta prueba, titulada «Los monstruos y el arte», los alumnos tendrán que buscar por la clase una imagen de un violín –el instrumento que toca la hermana de Gregor– que previamente ha sido dividida en partes, a modo de puzle. Una vez unidas estas partes, tendrán que proporcionar una respuesta reflexiva en la que argumenten cómo es

posible que ese supuesto monstruo que es Gregor se emociona al escuchar la música que Grete toca.

- **QUINTA FASE.** En esta fase, titulada «La imposibilidad de comunicar», el profesor proporcionará a una parte de cada grupo tres imágenes, las cuales representan el cambio o metamorfosis, la soledad y la incomunicación. Esta parte tendrá que escenificar dichas imágenes con mímica para que el resto de sus compañeros adivine qué es lo que están queriendo decir. Tras esto, el grupo que primero finalice recibirá la llave que les permitirá abrir la puerta y abandonar la clase, o la simbólica habitación de Gregor Samsa.

RESUMEN DE LA ACTIVIDAD		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OE4	
FASES	PRIMERA	«El dolor del despertar».
	SEGUNDA	«El rompecabezas».
	TERCERA	«Las cadenas familiares».
	CUARTA	«Los monstruos y el arte».
	QUINTA	«La imposibilidad de comunicar».

4.3. Temporalización

En lo relativo a la temporalización, deseamos dejar claro que este proyecto podría llevarse a cabo en cualquiera de los trimestres de un curso escolar, aunque lo interesante sería ponerlo en marcha como preludeo cuando se empiecen a impartir los contenidos literarios relativos al siglo XX. En cualquier caso, antes de desarrollar la tabla que se propondrá a continuación, debemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

- En color **rojo** aparece el tiempo general de cada sesión, de manera que, como podrá observarse, este proyecto requeriría de ocho sesiones para llevarlo a la práctica; de otro lado, en color **naranja** aparece el tiempo que cada parte de las fases necesita para ser implementada de manera efectiva.
- En **amarillo** aparece el número de fases que cada actividad posee y que ya han sido desarrolladas en las líneas anteriores.
- En **verde claro** aparecen todos los aspectos que, por presentar una carga más teórica, se corresponden con explicaciones sobre el uso de los procedimientos de ciertas herramientas o de la forma en la que la actividad debe resolverse.
- En **verde oscuro** aparecen los ejercicios para cuya resolución se dedicará tiempo en clase, pero que podrán finalizarse de manera extraescolar.
- En **violeta** aparecen las actividades que se resolverán íntegramente en clase.

ACTIVIDAD	FECHA	FASES	TIEMPO
PRIMERA	X	PRIMERA	55'
		Presentación de los aspectos básicos del funcionamiento de las plataformas <i>Edpuzzle</i> y <i>Genially</i> .	30'
		Explicación del procedimiento de la actividad.	25'
		SEGUNDA	55'
		Inicio de la elaboración de la presentación interactiva.	55'
		TERCERA	55'

		Presentación oral de los materiales de elaboración propia.	55'
SEGUNDA	X	PRIMERA	55'
		Análisis conjunto del inicio de <i>La metamorfosis</i> .	35'
		Explicación del funcionamiento del taller de escritura creativa y de los roles.	20'
		SEGUNDA	55'
		Presentación del vídeo a través de <i>Blogger</i> .	15'
		Comentarios constructivos a modo de reseña literaria.	40'
TERCERA	X	PRIMERA	55'
		Visionado del corto <i>Happiness</i> , de Steve Cutts.	5'
		Debate sobre aspectos deshumanizantes de la sociedad actual.	50'
		SEGUNDA	55'
		Explicación del funcionamiento de <i>Pixton</i> .	15'
		Elaboración de una serie de viñetas en la que se refleje una situación deshumanizante.	30'
Explicación sobre el porqué esa situación es deshumanizante y reflexión acerca de posibles soluciones.	10'		
CUARTA	X	ESCAPE ROOM LITERARIO	55'

		PRIMERA	11'
		«El dolor del despertar».	11'
		SEGUNDA	11'
		«El rompecabezas».	11'
		TERCERA	11'
		«Las cadenas familiares».	11'
		CUARTA	11'
		«Los monstruos y el arte».	11'
		QUINTA	11'
		«La imposibilidad de comunicar».	11'

4.4. Recursos

Aunque ya se han mencionado los recursos necesarios para la elaboración de las actividades, a continuación traemos una lista que funciona a modo de resumen:

- *La metamorfosis* de Peter Kuper y fragmentos de la obra original de Kafka.
- Conexión a Internet.
- Plataformas en línea: *Genially*, *Edpuzzle*, *Blogger* y *Pixton*.
- Proyector y dispositivos móviles.
- Materiales para el *escape room* literario: tarjetas, impresora, papel, jugo de limón, velas, caja con candado y puzle del violín.
- Aulas: Lengua Castellana y Literatura e Informática.

5. EVALUACIÓN

Para estudiar el correcto funcionamiento de este proyecto de innovación educativa en caso de que fuera llevado a la práctica, se establecerán dos mecanismos de evaluación: en primer lugar, una rúbrica que serviría para comprobar el cumplimiento de los objetivos específicos que se propusieron anteriormente; de otro lado, elaboraremos un cuestionario que aparecerá recogido en el «Anexo 2» y que deberá ser respondido por el estudiantado, para así confeccionar una escucha democrática y permitir que sean ellos mismos los que expresen sus opiniones con respecto a la calidad del enfoque metodológico empleado.

OBJETIVOS ESPECÍFCOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVEL DE CUMPLIMIENTO
OE1	Los discentes son capaces de mostrar unas herramientas de investigación adecuadas y efectivas. Acuden a diversas fuentes y facilitan el conocimiento adquirido clara y organizadamente a través de las herramientas digitales.	SOBRESALIENTE
		Podemos observar que los estudiantes llevan a cabo investigaciones coherentes y profundas. Acuden a una gran variedad de fuentes y presentan su trabajo de forma convincente y creativa a través de los recursos digitales.
		NOTABLE
		Podemos observar que los estudiantes llevan a cabo investigaciones adecuadas. Acuden a varias fuentes y presentan su trabajo de forma una forma bastante

		satisfactoria a través de los recursos digitales.
		SUFICIENTE
		Podemos observar que los estudiantes no llevan a cabo investigaciones fiables y sólidas. Acuden a escasas fuentes y presentan su trabajo de forma poco satisfactoria a través de los recursos digitales.
		INSUFICIENTE
		Podemos observar que los estudiantes llevan a cabo investigaciones muy pobres. No acuden a varias fuentes y presentan su trabajo de una forma muy poco precisa y sólida a través de los recursos digitales.
OE2	Los discentes son capaces de trabajar creativamente y de presentar sus resultados efectivamente en canales digitales. Se construyen discusiones respetuosas y constructivas entre ellos.	SOBRESALIENTE
		El alumnado es capaz de emplear una idónea expresión creativa y su presentación lo refleja, siendo sumamente original. También realiza unas críticas muy constructivas y respetuosas.

		NOTABLE
		El alumnado es capaz de emplear una buena expresión creativa y su presentación es original. Realiza críticas bastante constructivas y respetuosas.
		SUFICIENTE
		El alumnado utiliza una escasa expresión creativa y su presentación es aceptable. Realiza críticas poco constructivas y respetuosas.
		INSUFICIENTE
		El alumnado no emplea la expresión creativa y su presentación es ineficaz. No son capaces de realizar críticas constructivas y respetuosas.
OE3	El alumnado es capaz de detectar y analizar ejemplos deshumanizantes de la sociedad actual. También muestran una actitud crítica y reflexiva.	SOBRESALIENTE
		Los alumnos son capaces de presentar una actitud crítica y un pensamiento profundamente exhaustivo y razonado a la hora de reflexionar sobre los

		aspectos deshumanizantes de la sociedad actual.
		NOTABLE
		Los alumnos son capaces de presentar una actitud crítica eficiente a la hora de reflexionar sobre los aspectos deshumanizantes de la sociedad actual.
		SUFICIENTE
		Los alumnos presentan una actitud crítica poco sólida y eficiente a la hora de reflexionar sobre los aspectos deshumanizantes de la sociedad actual.
		INSUFICIENTE
		Los alumnos no son capaces de presentar una actitud crítica eficiente a la hora de reflexionar sobre los aspectos deshumanizantes de la sociedad actual.
OE4	Los alumnos participan activamente en las actividades cooperativas y/o gamificadas de manera activa, mostrando un sólido compromiso con el grupo.	SOBRESALIENTE
		Los estudiantes son capaces de llevar a cabo aportaciones de gran calidad y muy significativas dentro del aprendizaje cooperativo

		<p>y/o gamificado. Existe un alto nivel de implicación entre los miembros de los grupos.</p>
		NOTABLE
		<p>Los estudiantes son capaces de llevar a cabo aportaciones significativas dentro del aprendizaje cooperativo y/o gamificado. Existe un reseñable nivel de implicación entre los miembros de los grupos.</p>
		SUFICIENTE
		<p>Los estudiantes son capaces de llevar a cabo aportaciones adecuadas dentro del aprendizaje cooperativo y/o gamificado. Existe poco nivel de implicación entre los miembros de los grupos.</p>
		INSUFICIENTE
		<p>Los estudiantes no son capaces de llevar a cabo aportaciones adecuadas dentro del aprendizaje cooperativo y/o gamificado. No existe implicación entre los miembros de los grupos.</p>

6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL

Con el objetivo de brindar una conclusión a todo el trabajo realizado, se ha de considerar que, si reflexionamos sobre el valor añadido que aporta la primera actividad al proceso de enseñanza-aprendizaje con respecto a otros métodos más tradicionales, nos daremos cuenta, en primer lugar, de que el uso de las plataformas interactivas promueve el desarrollo de una perspectiva creativa y de sus habilidades digitales; por otra parte, el trabajo en grupos cooperativos consigue que se produzca el intercambio de ideas y conocimientos, la discusión de conceptos y la resolución conjunta de problemas; en tercer lugar, la investigación guiada fomenta la búsqueda de información relevante, el pensamiento crítico y la curiosidad, de manera que los discentes tienen la oportunidad de ampliar su conocimiento sobre el autor y establecer conexiones entre sus obras y otros ámbitos artísticos o literarios; en cuarto lugar, la autonomía en lo relativo a la gestión del tiempo, además de brindarles cierta flexibilidad, obliga a reforzar la comunicación entre los distintos miembros del grupo y, por extensión, a que se incremente la responsabilidad; finalmente, el culmen de la actividad –esto es, la presentación– está orientado al incremento de las competencias comunicativas orales del estudiante y a la estructuración clara de la forma y el contenido del mensaje.

Por otra parte, el taller de escritura creativa, como puede observarse, está orientado a promover la imaginación y la formulación novedosa de ideas para que los alumnos acaben presentando su texto literario en canales no convencionales; asimismo, al escoger cada miembro del grupo uno de los roles planteados, estamos incrementando la negociación entre ellos y aspectos relativos a la comunicación verbal y no verbal –recuérdese que se está solicitando que escenifiquen su obra conjuntamente–; al mismo tiempo, no abandonamos el análisis literario, puesto que, como se dijo, estudiaríamos el inicio de *La metamorfosis* tanto en la versión de Peter Kuper como en el original de Kafka; en cuarto lugar, el empleo de *Blogger* consigue una mayor retroalimentación ya no solo entre los miembros del grupo, sino también entre todos los integrantes de la clase; finalmente, el trabajo cooperativo, como

sucedía en la primera actividad, permite que se despliegue una valoración plural de las perspectivas de los demás.

En la tercera actividad, hacemos uso de un enfoque multimedia y comunicativo en el que, tras el visionado del corto de animación, se inicia un debate oral que nos permite superar la frontalidad y promover un clima en el que se fomente un diálogo que subraye la importancia de la empatía y de la igualdad social. Asimismo, el último estadio del ejercicio –la creación de una serie de viñetas en *Pixton* y la posterior redacción de comentarios reflexivos– proponemos un aprendizaje en el que se establece una conexión entre *La metamorfosis* y otros aspectos deshumanizantes de la sociedad actual, lo cual consigue que los estudiantes comprendan mejor la vigencia de la literatura de Kafka; en otras palabras, conseguimos que se comprenda mejor el mensaje de la obra literaria y su aplicación al contexto actual, ya que la marginación estructural que en su momento fue denunciada por el artista, todavía la sufren los individuos en sus propios cuerpos e identidades.

En lo relativo a la última actividad, al *escape room* literario, deseamos enfatizar que presenta varias ventajas: en primer lugar, hacemos uso de un aprendizaje experiencial, en tanto que con la teatralización del despertar de Gregor Samsa, los estudiantes tienen la oportunidad de involucrarse inmersiva y emocionalmente con las vivencias del protagonista; por otra parte, se fomente una perspectiva en la que el alumnado debe discutir y llegar a acuerdos para superar los desafíos que se establecen en cada prueba; asimismo, el empleo de herramientas como la tinta invisible, los puzles o la mímica supone un desafío para los estudiantes, puesto que deben pensar sobre las diferentes formas en las que se podría resolver cada problema, de ahí que estemos estimulando tanto su capacidad para innovar como su pensamiento divergente. La suma de todos estos planteamientos se acaba presentando en un desafío que puede llegar a traducirse en un aumento de la motivación intrínseca y a un mayor compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con todo, aquí defendemos que se amplíen los contenidos literarios en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria. Por supuesto, resulta esencial manejar otras formas de didáctica de la literatura en las que se abogue por que

los discentes consigan disfrutar de la maravillosa experiencia de sumergirse en un texto, o el resultado será una sociedad que le dará la espalda a nuestro pasado cultural y artístico. Por ende, los docentes debemos ser capaces de configurar un espacio en el que los alumnos sean el centro para que alrededor de ellos orbite una nueva forma de presentar la enorme utilidad práctica de la literatura, ya que no se debe olvidar que las humanidades son sinónimas de una sociedad abierta, crítica, plural, ética y democrática, y este es precisamente el horizonte que debemos perseguir.

7. REFERENCIAS

- Altarriba, A. (2011). «Introducción sobre el origen, evolución, límites y otros debates teóricos en torno a la historieta». *Arbor*, 187 (2), pp. 9-14. Recuperado en 13/04/2023 de <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1369/1378>.
- Amores Valencia, A. J. y de Casas Moreno, P. (2019). «El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria». *Hamut'ay*, 6 (3), pp. 37-49. Recuperado en 30/05/2023 de <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/7328204>.
- Arizmendi, M. (1975). *El comic*. Editorial Planeta, S. A.
- Barbieri D. (1993). *Los lenguajes del cómic*. Paidós.
- Barreto Nieto, A. (2012). *Educación en valores inteligentes. Para niños, jóvenes y adultos*. CCS.
- Barthes, R. (1972). *Crítica y verdad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bordes, E. (2017). *Cómic, arquitectura narrativa*. Cátedra.
- Camarena, L. (2004). «La poética del cuerpo en los relatos de Franz Kafka: "En la colonia penitenciaria" (1919) y "La metamorfosis" (1915)». *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, 9, pp. 91-104. Recuperado en 01/06/2023 de <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/31532/91.pdf?sequence=1>.
- Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). «¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?». *Revista de Educación a Distancia*, 56, pp. 1-20. Recuperado en 30/05/2023 de https://www.um.es/ead/red/56/castaneda_et_al.pdf.
- Catalá, J. (2007). «El cómic en la enseñanza del español como lengua extranjera». *Foro de Profesores de E/LE*, 3, pp. 23-32. Recuperado en 13/05/2023 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4900501>.
- Cestero, A. M.^a (2009). *La comunicación no verbal*. Liceus.

- Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 283, 09/12/2022.
- Eisner, W. (2003). *La narración gráfica*. Norma Editorial.
- Escandell, M. V. (2005). *La comunicación: lengua, cognición y sociedad*. Gredos.
- Fernández, M., y Díaz, O. (1990). *El cómic en el aula*. Alhambra Longman.
- Ferreiro, R. (2009). *Nuevas alternativas de aprender y enseñar*. Trillas.
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2001). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. Trillas.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2022). *Jóvenes y lectura. Estudio cualitativo y propuestas*. Laboratorio Contemporáneo de Fomento de la Lectura. Recuperado en 04/04/2023 de <https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2022/01/Jovenes-y-lectura.pdf>.
- García, S. (2010). *La novela gráfica*. Astiberri Ediciones.
- Gubern, R. (1987). *La mirada opulenta: exploración de la iconosfera contemporánea*. Editorial Gustavo Gili, S. A.
- Kafka, F. (2002). *La metamorfosis y otros relatos*. Diario EL PAÍS, S. L.
- Kellner, D. M. (2004). Revolución tecnológica, alfabetismos múltiples y la reestructuración de la educación. En I. Snyder (coord.), *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*, pp. 227-250. Aljibe.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y aprendizaje en el aula*. Ediciones Morata, S. L.
- Lobato Fraile, C. (1997). «Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo». *Revista de Psicodidáctica*, 4, pp. 59-76. Recuperado en 30/05/2023 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2001835>.

- Marín Díaz, V. (2015). «La gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa». *Digital Education Review*, 27, pp. 1-4. Recuperado en 22/05/2023 de <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/13433/pdf>
- Marín, I. e Hierro, E. (2013). Gamificación. *El poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Empresa Activa.
- Marín, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Miñón.
- Martín, A. (2003). «Breve panorámica de la industria del cómic en España». *Educación y biblioteca*, 134, pp. 79-85. Recuperado en 16/04/2023 de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/118909/EB15_N134_P79-85.pdf;jsessionid=0EF712DD86C918BF402AB3DC22F4E6E0?sequence=1.
- Martín, X. y Puig Rovira, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Graó.
- Molina Villaseñor, L. (2006). «Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria». *Revista OCNOS*, 2, pp. 103-120. Recuperado en 18/05/2023 de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93665/00620093000044.pdf?sequence=1>.
- Mora, G., Sarmiento, E., y Ossa, J. (1995). *Valores humanos y actitudes positivas*. McGraw Hill.
- Padilla, X. A. (2020). «Humor y comunicación multimodal: las viñetas cómicas». *Guía práctica de pragmática del español*, pp. 149-163. Routledge.
- Piaget, Jean (1961). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica.
- Real Academia Española. (s.f.). Cómic. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 13/04/2023 de <https://dle.rae.es/c%C3%B3mic>.
- Rodrigo Cano, D., de Casas Moreno, P. y Aguaded, I. (2018). «El rol del docente universitario y su implicación ante las humanidades digitales». *Index*

Comunicación, 8 (2), pp. 13-31. Recuperado en 30/05/2023 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6459844>.

Rodríguez Gutiérrez, B. y Gutiérrez Sebastián, R. (2013). «Literatura y educación en valores. El problema de la utilización de la obra literaria como instrumento». *Revista de Didácticas Específicas*, 8, pp. 30-44. Recuperado en 01/06/2023 de <https://docplayer.es/14389341-Didacticas-especificas.html>.

Rondón García, M. y Moreno Guerrero, A. J. (2019). «El fomento de la lectura a través del *escape room*». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 85, pp. 62-67.

Sanz Ponce, R. y Mula Benavent, J. M. (2013). «Un programa de educación en valores. La formación moral en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria». *Revista de investigaciones UNAD*, 12, pp. 159-182. Recuperado en 31/05/2023 de <https://core.ac.uk/download/pdf/322589301.pdf>.

Vigotsky, L. S. (1966). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Werbach, K. (2012) *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

8. ANEXOS

8.1. Anexo 1. Fragmentos de *La metamorfosis*

Cuando Gregor Samsa se despertó una mañana después de un sueño intranquilo, se encontró sobre su cama convertido en un monstruoso insecto. Estaba tumbado sobre su espalda dura, y en forma de caparazón y, al levantar un poco la cabeza, veía un vientre abombado, parduzco, dividido por partes duras en forma de arco, sobre cuya protuberancia apenas podía mantenerse el cobertor, a punto ya de resbalar al suelo. Sus muchas patas, ridículamente pequeñas en comparación con el resto de su tamaño, le vibraban desamparadas ante los ojos.

«¿Qué me ha ocurrido?», pensó.

No era un sueño. Su habitación, una auténtica habitación humana, si bien algo pequeña, permanecía tranquila entre las cuatro paredes harto conocidas. Por encima de la mesa, sobre la que se encontraba extendido un muestrario de paños desempaquetados –Samsa era viajante de comercio –, estaba colgado aquel cuadro, que hacía poco había recortado de una revista y había colocado en un bonito marco dorado. Representaba a una dama ataviada con un sombrero y una boa de piel, que estaba allí, sentada muy erguida y levantaba hacia el observador un pesado manguito de piel, en el cual había desaparecido su antebrazo.

La mirada de Gregor se dirigió después hacia la ventana, y el tiempo lluvioso se oían caer gotas de lluvia sobre la chapa del alfeizar de la ventana – le ponía muy melancólico.

«¿Qué pasaría –pensó– si durmiese un poco más y olvidase todas las chifladuras?».

Pero esto era algo absolutamente imposible, porque estaba acostumbrado a dormir del lado derecho, pero en su estado actual no podía ponerse de ese lado. Aunque se lanzase con mucha fuerza hacia el lado derecho, una y otra vez se volvía a balancear sobre la espalda. Lo intentó cien veces, cerraba los ojos para no tener que ver las patas que pataleaban, y sólo

cejaba en su empeño cuando comenzaba a notar en el costado un dolor leve y sordo que antes nunca había sentido.

«Dios mío!», pensó. «¡Qué profesión tan dura he elegido! Un día sí y otro también de viaje. Los esfuerzos profesionales son mucho mayores que en el mismo almacén de la ciudad, y además se me ha endosado este ajeteo de viajar, el estar al tanto de los empalmes de tren, la comida mala y a deshora, una relación humana constantemente cambiante, nunca duradera, que jamás llega a ser cordial. ¡Que se vaya todo al diablo!»

Sintió sobre el vientre un leve picor, con la espalda se deslizó lentamente más cerca de la cabecera de la cama para poder levantar mejor la cabeza; se encontró con que la parte que le picaba estaba totalmente cubierta por unos pequeños puntos blancos, que no sabía a qué se debían, y quiso palpar esa parte con una pata, pero inmediatamente la retiró, porque el roce le producía escalofríos.

Se deslizó de nuevo a su posición inicial.

«Esto de levantarse pronto», pensó, «le hace a uno desvariar. El hombre tiene que dormir. Otros viajeros viven como pachás. Si yo, por ejemplo, a lo largo de la mañana vuelvo a la pensión para pasar a limpio los pedidos que he conseguido, estos señores todavía están sentados tomando el desayuno. Eso podría intentar yo con mi jefe, en ese momento iría a parar a la calle. Quién sabe, por lo demás, si no sería lo mejor para mí. Si no tuviera que dominarme por mis padres, ya me habría despedido hace tiempo, me habría presentado ante el jefe y le habría dicho mi opinión con toda mi alma. ¡Se habría caído de la mesa! Sí que es una extraña costumbre la de sentarse sobre la mesa y, desde esa altura, hablar hacia abajo con el empleado que, además, por culpa de la sordera del jefe, tiene que acercarse mucho. Bueno, la esperanza todavía no está perdida del todo; si alguna vez tengo el dinero suficiente para pagar las deudas que mis padres tienen con él –puedo tardar todavía entre cinco y seis años– lo hago con toda seguridad. Entonces habrá llegado el gran momento, ahora, por lo pronto, tengo que levantarme porque el tren sale a las cinco», y miró hacia el despertador que hacía tic-tac sobre el armario.

«¡Dios del cielo!», pensó.

(Kafka, 2002, pp. 9-12)

Sólo cuando ya había llegado a la puerta advirtió lo que le había atraído hacia ella, había sido el olor a algo comestible, porque allí había una escudilla llena de leche dulce en la que nadaban trocitos de pan. Estuvo a punto de llorar de alegría porque ahora tenía aún más hambre que por la mañana, e inmediatamente introdujo la cabeza dentro de la leche casi hasta por encima de los ojos. Pero pronto volvió a sacarla con desilusión, no sólo comer le resultaba difícil debido a su delicado costado izquierdo —sólo podía comer si todo su cuerpo cooperaba jadeando—, sino que, además, la leche, que siempre había sido su bebida favorita, y que seguramente por eso se la había traído la hermana, ya no le gustaba, es más, se retiró casi con repugnancia de la escudilla y retrocedió a rastras hacia el centro de la habitación.

En el cuarto de estar, por lo que veía Gregor a través de la rendija de la puerta, estaba encendido el gas, pero mientras que, como era habitual a estas horas del día, el padre solía leer en voz alta a la madre, y a veces también a la hermana, el periódico vespertino, ahora no se oía ruido alguno. Bueno, quizá esta costumbre de leer en voz alta, tal como le contaba y le escribía siempre su hermana, se había perdido del todo en los últimos tiempos. Pero todo a su alrededor permanecía en silencio, a pesar de que, sin duda, el piso no estaba vacío. «¡Qué vida tan apacible lleva la familia!», se dijo Gregor, y, mientras miraba fijamente la oscuridad que reinaba ante él, se sintió muy orgulloso de haber podido proporcionar a sus padres y a su hermana la vida que llevaban en una vivienda tan hermosa. Pero ¿qué ocurriría si toda la tranquilidad, todo el bienestar, toda la satisfacción, llegase ahora a un terrible final? Para no perderse en tales pensamientos, prefirió Gregor ponerse en movimiento y arrastrase de acá para allá por la habitación.

En una ocasión, durante el largo anochecer, se abrió una pequeña rendija una vez en una puerta lateral y otra vez en la otra, y ambas se volvieron a cerrar rápidamente, probablemente alguien tenía necesidad de entrar, pero al mismo tiempo, sentía demasiada vacilación. Entonces Gregor se paró justamente delante de la puerta del cuarto de estar, decidido a hacer entrar de alguna

manera al indeciso visitante, o al menos para saber de quién se trataba; pero la puerta ya no se abrió más y Gregor esperó en vano. Por la mañana temprano, cuando todas las puertas estaban bajo llave, todos querían entrar en su habitación, ahora que había abierto una puerta, y las demás habían sido abiertas sin duda durante el día, no veía nadie y, además, ahora las llaves estaban metidas en las cerraduras desde fuera.

(Kafka, 2002, pp. 36-38)

–Y es que acaso no... –finalizó la madre en voz baja, aunque ella hablaba siempre casi susurrando, como si quisiera evitar que Gregor, cuyo escondite exacto ella ignoraba, escuchase siquiera el sonido de su voz porque ella estaba convencida de que él no entendía las palabras—. ¿Y es que acaso no parece que retirando los muebles le mostramos que perdemos toda esperanza de mejoría y le abandonamos a su suerte sin consideración alguna? Yo creo que lo mejor sería que intentásemos conservar la habitación en el mismo estado en que se encontraba antes, para que Gregor, cuando regrese de nuevo con nosotros, encuentre todo tal como estaba y pueda olvidar más fácilmente ese paréntesis de tiempo.

Al escuchar estas palabras de la madre, Gregor reconoció que la falta de toda conversación inmediata con un ser humano, junto a la vida monótona en el seno de la familia, tenía que haber confundido sus facultades mentales a lo largo de estos dos meses, porque de otro modo no podía explicarse que hubiese podido desear seriamente que se vaciase su habitación. ¿Deseaba realmente permitir que transformasen la cálida habitación amueblada confortablemente, con muebles heredados de su familia, en una cueva en la que, efectivamente, podría arrastrarse en todas direcciones sin obstáculo alguno, teniendo, sin embargo, como contrapartida, que olvidarse al mismo tiempo, rápidamente y por completo, de su pasado humano? Ya se encontraba a punto de olvidar y solamente le había animado la voz de su madre, que no había oído desde hacía tiempo. Nada debía retirarse, todo debía quedar como estaba, no podía prescindir en su estado de la bienhechora influencia de los muebles, y si los muebles le impedían arrastrarse sin sentido de un lado para otro, no se trataba de un perjuicio, sino de una gran ventaja.

(Kafka, 2002, pp. 53-55)

–¡Ah! –gritó al entrar, en un tono como si al mismo tiempo estuviese furioso y contento. Gregor retiró la cabeza de la puerta y la levantó hacia el padre. Nunca se hubiese imaginado así al padre, tal y como estaba allí; bien es verdad que en los últimos tiempos, puesta su atención en arrastrarse por todas partes, había perdido la ocasión de preocuparse como antes de los asuntos que ocurrían en el resto de la casa, y tenía realmente que haber estado preparado para encontrar las circunstancias cambiadas. Aun así, aun así. ¿Era este todavía el padre? ¿El mismo hombre que yacía sepultado en la cama, cuando, en otros tiempos, Gregor salía en viaje de negocios? ¿El mismo hombre que, la tarde en que volvía, le recibía en bata sentado en su sillón, y que no estaba en condiciones de levantarse, sino que, como señal de alegría, sólo levantaba los brazos hacia él? ¿El mismo hombre que, durante los poco frecuentes paseos en común, un par de domingos al año o en las festividades más importantes, se abría paso hacia delante entre Gregor y la madre, que ya de por sí andaban despacio, aún más despacio que ellos, envuelto en su viejo abrigo, siempre apoyando con cuidado el bastón, y que, cuando quería decir algo, casi siempre se quedaba parado y congregaba a sus acompañantes a su alrededor? Pero ahora estaba muy derecho, vestido con un rígido uniforme azul con botones, como los que llevan los ordenanzas de los bancos; por encima del cuello alto y tieso de la chaqueta sobresalía su gran papada; por debajo de las pobladas cejas se abría paso la mirada, despierta y atenta, de unos ojos negros. El cabello blanco, en otro tiempo desgreñado, estaba ahora ordenado en un peinado a raya brillante y exacto. Arrojó su gorra, en la que había bordado un monograma dorado, probablemente el de un banco, sobre el canapé a través de la habitación formando un arco, y se dirigió hacia Gregor con el rostro enconado, las puntas de la larga chaqueta del uniforme echadas hacia atrás, y las manos en los bolsillos del pantalón. Probablemente ni él mismo sabía lo que iba a hacer, sin embargo levantaba los pies a una altura desusada y Gregor se asombró del tamaño enorme de las suelas de sus botas. Pero Gregor no permanecía parado, ya sabía desde el primer día de su nueva vida que el padre, con respecto a él, sólo consideraba oportuna la mayor rigidez. Y así corría delante del padre, se paraba si el padre se paraba, y se apresuraba a seguir hacia delante con sólo

que el padre se moviese. Así recorrieron varias veces la habitación sin que ocurriese nada decisivo y sin que ello hubiese tenido el aspecto de una persecución, como consecuencia de la lentitud de su recorrido. Por eso Gregor permaneció de momento sobre el suelo, especialmente porque temía que el padre considerase una especial maldad por su parte la huida a las paredes o al techo. Por otra parte, Gregor tuvo que confesarse a sí mismo que no soportaría por mucho tiempo estas carreras, porque mientras el padre daba un paso, él tenía que realizar un sinnúmero de movimientos. Ya comenzaba a sentir ahogos, bien es verdad que tampoco anteriormente había tenido unos pulmones dignos de confianza. Mientras se tambaleaba con la intención de reunir todas sus fuerzas para la carrera, apenas tenía los ojos abiertos; en su embotamiento no pensaba en otra posibilidad de salvación que la de correr; y ya casi había olvidado que las paredes estaban a su disposición, bien es verdad que éstas estaban obstruidas por muelles llenos de esquinas y picos. En ese momento algo, lanzado sin fuerza, cayó junto a él, y echó a rodar por delante de él. Era una manzana; inmediatamente siguió otra; Gregor se quedó inmóvil del susto; seguir corriendo era inútil, porque el padre había decidido bombardearle. Con la fruta procedente del frutero que estaba sobre el aparador se había llenado los bolsillos y lanzaba manzana tras manzana sin apuntar con exactitud, de momento. Estas pequeñas manzanas rojas rodaban por el suelo como electrificadas y chocaban unas con otras. Una manzana lanzada sin fuerza rozó la espalda de Gregor, pero resbaló sin causarle daños. Sin embargo, otra que la siguió inmediatamente, se incrustó en la espalda de Gregor; éste quería continuar arrastrándose, como si el increíble y sorprendente dolor pudiese aliviarse al cambiar de sitio; pero estaba como clavado y se estiraba, totalmente desconcertado.

Sólo al mirar por última vez alcanzó a ver cómo la puerta de su habitación se abría de par en par y por delante de la hermana, que chillaba, salía corriendo la madre en enaguas, puesto que la hermana la había desnudado para proporcionarle aire mientras permanecía inconsciente; vio también cómo, a continuación, la madre corría hacia el padre y, en el camino, perdía una tras otra sus enaguas desatadas, y cómo tropezando con ellas, caía sobre el padre, y abrazándole, unida estrechamente a él –ya empezaba a fallarle la vista a

Gregor–, le suplicaba, cruzando las manos por detrás de su nuca, que perdonase la vida de Gregor.

(Kafka, 2002, pp. 60-63)

Por una especie de obstinación, el padre se negaba a quitarse el uniforme mientras estaba en casa; y mientras la bata colgaba inútilmente de la percha, dormitaba el padre en su asiento, completamente vestido, como si siempre estuviese preparado para el servicio e incluso en casa esperase también la voz de su superior. Como consecuencia, el uniforme, que no era nuevo ya en un principio, empezó a ensuciarse a pesar del cuidado de la madre y de la hermana. Gregor se pasaba con frecuencia tardes enteras mirando esta brillante ropa, completamente manchada, con sus botones dorados siempre limpios, con la que el anciano dormía muy incómodo y, sin embargo, tranquilo.

(Kafka, 2002, p. 65)

La hermana empezó a tocar; el padre y la madre, cada uno desde su lugar, seguían con atención los movimientos de sus manos; Gregor, atraído por la música, había avanzado un poco hacia delante y ya tenía la cabeza en el cuarto de estar. Ya apenas se extrañaba de que en los últimos tiempos no tenía consideración con los demás; antes estaba orgulloso de tener esa consideración y, precisamente ahora, hubiese tenido mayor motivo para esconderse, porque, como consecuencia del polvo que reinaba en su habitación, y que volaba por todas partes al menor movimiento, él mismo estaba también lleno de polvo. Sobre su espalda y sus costados arrastraba consigo por todas partes hilos, pelos, restos de comida... Su indiferencia hacia todo era demasiado grande como para tumbarse sobre su espalda y restregarse contra la alfombra, tal como hacía antes varias veces al día. Y, a pesar de este estado, no sentía vergüenza alguna de avanzar por el suelo impecable del comedor.

Por otra parte, nadie le prestaba atención. La familia estaba completamente absorta en la música del violín; por el contrario, los huéspedes, que al principio, con las manos en los bolsillos, se habían colocado demasiado cerca detrás del atril de la hermana, de forma que podrían haber leído la partitura, lo cual sin duda tenía que estorbar a la hermana, hablando a media voz, con las

cabezas inclinadas, se retiraron pronto hacia la ventana, donde permanecieron observados por el padre con preocupación. Realmente daba a todas luces la impresión de que habían sido decepcionados en su suposición de escuchar una pieza bella o divertida al violín, de que estaban hartos de la función y sólo permitían que se les molestase por amabilidad. Especialmente la forma en que echaban a lo alto el humo de los cigarrillos por la boca y por la nariz denotaba gran nerviosismo. Y, sin embargo, la hermana tocaba tan bien... Su rostro estaba inclinado hacia un lado, atenta y tristemente seguían sus ojos las notas del pentagrama. Gregor avanzó un poco más y mantenía la cabeza pegada al suelo para, quizá, poder encontrar sus miradas. ¿Es que era ya una bestia a la que le emocionaba la música?

Le parecía como si se le mostrase el camino hacia el desconocido y anhelado alimento. Estaba decidido a acercarse hasta la hermana, tirarle de la falda y darle así a entender que ella podía entrar con su violín en su habitación porque nadie podía recompensar su música como él quería hacerlo. No quería dejarla salir nunca de su habitación, al menos mientras él viviese; su horrible forma le sería útil por primera vez; quería estar a la vez en todas las puertas de su habitación y tirarse a los que le atacasen; pero la hermana no debía quedarse con él por la fuerza, sino por su propia voluntad; debería sentarse junto a él sobre el canapé, inclinar el oído hacía él, y él deseaba confiarle que había tenido la firme intención de enviarla al conservatorio y que si la desgracia no se hubiese cruzado en su camino la Navidad pasada –probablemente la Navidad ya había pasado– se lo hubiese dicho a todos sin preocuparse de réplica alguna. Después de esta confesión, la hermana estallaría en lágrimas de emoción y Gregor se levantaría hasta su hombro y le daría un beso en el cuello, que, desde que iba a la tienda, llevaba siempre al aire sin cintas ni adornos.

(Kafka, 2002, pp. 75-77)

Pero hija –dijo el padre compasivo y con sorprendente comprensión–. ¡Qué podemos hacer!

Pero la hermana sólo se encogió de hombros como signo de la perplejidad que, mientras lloraba, se había apoderado de ella, en contraste con su seguridad anterior.

–Sí él nos entendiese... –dijo el padre en tono medio interrogante.

La hermana, en su llanto, movió violentamente la mano como señal de que no se podía ni pensar en ello.

–Sí él nos entendiese... –repitió el padre, y cerrando los ojos hizo suya la convicción de la hermana acerca de la imposibilidad de ello–, entonces sería posible llegar a un acuerdo con él, pero así...

–Tiene que irse –exclamó la hermana–, es la única posibilidad, padre. Sólo tienes que desechar la idea de que se trata de Gregor. El haberlo creído durante tanto tiempo ha sido nuestra auténtica desgracia, pero ¿cómo es posible que sea Gregor? Si fuese Gregor hubiese comprendido hace tiempo que una convivencia entre personas y semejante animal no es posible, y se hubiese marchado por su propia voluntad: ya no tendríamos un hermano, pero podríamos continuar viviendo y conservaríamos su recuerdo con honor. Pero esta bestia nos persigue, echa a los huéspedes, quiere, evidentemente, adueñarse de toda la casa y dejar que pasemos la noche en la calle. ¡Mira, padre –gritó de repente–, ya empieza otra vez!

Y con un miedo completamente incomprensible para Gregor, la hermana abandonó incluso a la madre, se arrojó literalmente de su silla, como si prefiriese sacrificar a la madre antes de permanecer cerca de Gregor, y se precipitó detrás del padre que, principalmente irritado por su comportamiento, se puso también en pie y levantó los brazos a media altura por delante de la hermana para protegerla.

Pero Gregor no pretendía, ni por lo más remoto, asustar a nadie, ni mucho menos a la hermana. Solamente había empezado a darse la vuelta para volver a su habitación y esto llamaba la atención, ya que, como consecuencia de su estado enfermizo, para dar tan difíciles vueltas tenía que ayudarse con la cabeza, que levantaba una y otra vez y que golpeaba contra el suelo. Se detuvo y miró a su alrededor; su buena intención pareció ser entendida; sólo había sido un susto

momentáneo, ahora todos lo miraban tristes y en silencio. La madre yacía en su silla con las piernas extendidas y apretadas una contra otra, los ojos casi se le cerraban de puro agotamiento. El padre y la hermana estaban sentados uno junto a otro, y la hermana había colocado su brazo alrededor del cuello del padre.

(Kafka, pp. 81-82)

–¡Fíjense, ha reventado, ahí está, ha reventado del todo!

El matrimonio Samsa estaba sentado en la cama e intentaba sobreponerse del susto de la asistenta antes de llegar a comprender su aviso. Pero después, el señor y la señora Samsa, cada uno por su lado, se bajaron rápidamente de la cama. El señor Samsa se echó la colcha por los hombros, la señora Samsa apareció en camisón, así entraron en la habitación de Gregor. Entre tanto, también se había abierto la puerta del cuarto de estar, en donde dormía Grete desde la llegada de los huéspedes; estaba completamente vestida, como si no hubiese dormido, su rostro pálido parecía probarlo.

–¿Muerto? –dijo la señora Samsa, y levantó los ojos con gesto interrogante hacia la asistenta a pesar de que ella misma podía comprobarlo e incluso podía darse cuenta de ello sin necesidad de comprobarlo

–Digo, ¡ya lo creo! –dijo la asistenta y, como prueba, empujó el cadáver de Gregor con la escoba un buen trecho hacia un lado. La señora Samsa hizo un movimiento como si quisiera detener la escoba, pero no lo hizo.

–Bueno –dijo el señor Samsa–, ahora podemos dar gracias a Dios –se santiguó y las tres mujeres siguieron su ejemplo.

Grete, que no apartaba los ojos del cadáver, dijo:

–Miren qué flaco estaba, ya hacía mucho tiempo que no comía nada. Las comidas salían tal como entraban.

Efectivamente, el cuerpo de Gregor estaba completamente plano y seco, sólo se daban realmente cuenta de ello ahora que ya no le levantaban sus patitas, y ninguna otra cosa distraía la mirada.

(Kafka, 2002, pp. 84-85)

8.2. Anexo 2. Cuestionario de evaluación

1. ¿Conocías a algún escritor fuera de la literatura española?

- Sí.
- No.

2. ¿Te ha resultado más fácil adentrarte en la literatura de Kafka gracias al cómic propuesto?

- Sí.
- No.

3. ¿Crees que, a partir de ahora, le darás una oportunidad a obras literarias y le dedicarás tiempo a su lectura de manera extraescolar?

- Sí.
- No.

4. Gracias a las actividades planteadas, ¿has sido capaz de comprobar la vigencia de la literatura de Kafka? ¿Crees que sus temáticas se pueden observar todavía en la sociedad actual?

- Sí.
- No.

5. ¿Prefieres trabajar cooperativamente, con tus compañeros, a hacerlo de manera individual?

- Sí.
- No.

6. ¿Crees que el uso de las TIC ha hecho que sea más atractivo para ti resolver las actividades propuestas?

- Sí.
- No.

7. Gracias a las actividades propuestas, ¿eres más consciente de lo importante que es la educación en valores para fomentar una adecuada convivencia social?

- Sí.
- No.

8. ¿El uso de actividades gamificadas, como el *escape room* literario, te ha resultado interesante?

- Sí.
- No.

9. ¿Podrías decir que, de manera general, el enfoque de estas actividades ha servido para aumentar tu motivación y tu compromiso con el aprendizaje?

- Sí.
- No.

10. ¿Crees que hay algo que se pueda mejorar o que te gustaría que hubiera formado parte de estas actividades? Desarrolla tu respuesta

