


La relectura de la cuentística tradicional: un enfoque transmedia para la educación literaria en la Educación Superior

Álvaro Clavijo-Corcheró 

Universidad de La Rioja, España

Autor de correspondencia: alvaro.clavijo@unirioja.es

Recibido: 23-Mayo-2025

Aceptado: 02-Diciembre-2025


Resumen

La cuentística tradicional constituye un componente esencial en el imaginario cultural y colectivo porque desempeña un papel crucial en la comprensión de los orígenes de muchas tradiciones. Su incorporación en los grados en Educación resulta fundamental para promover una educación literaria que revele los principios de la conducta humana, las problemáticas universales y los referentes que configuran la literatura posterior. Con el propósito de que esta aproximación sea significativa, se propone integrar en el ámbito académico las vertientes tecnológicas actuales, mediante recursos audiovisuales que recuperan y reinterpretan los relatos tradicionales. Desde un enfoque cualitativo y descriptivo, se analiza el potencial didáctico del videojuego como recurso transmedia aplicable a la educación literaria. El estudio combina la perspectiva transtextual de Genette (1989) con el método semiótico-textual de Paz-Gago (2004) para examinar el videojuego *The wolf among us* en relación con sus hipotextos clásicos. Asimismo, se presentan unas orientaciones didácticas que integran lectura y experiencia de juego, y fomentan la motivación lectora del alumnado de la generación *centennial*. A partir de este enfoque, el análisis revela la relectura y resignificación contemporáneas de arquetipos y símbolos de los cuentos clásicos, así como la posibilidad de generar lecturas críticas y comparativas entre texto y videojuego.

Palabras clave: Cuentos tradicionales; literatura infantil; educación literaria; videojuegos; Educación Superior.

Cómo citar: Clavijo-Corcheró, A. (2026). La relectura de la cuentística tradicional: un enfoque transmedia para la educación literaria en Educación Superior. *Ocnos*, 25(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2026.25.2.625

Re-reading traditional fairy tales: a transmedia approach to literary education in Higher Education

Álvaro Clavijo-Corcheró 

Universidad de La Rioja, Spain

Corresponding author: alvaro.clavijo@unirioja.es

Received: 23-May-2025

Accepted: 02-December-2025

Abstract

Traditional fairy tales is an essential component of the cultural and collective imagination because it plays a crucial role in understanding the origins of many traditions. Its incorporation in bachelor's degrees in Education is fundamental in promoting a literary education that reveals the principles of human behaviour, universal issues and the referents that shape later literature. In order to make this approach meaningful, it is proposed to integrate current technological trends into the academic sphere through audiovisual resources that revive and reinterpret traditional stories. From a qualitative and descriptive approach, we analyse the didactic potential of the video game as a transmedia resource applicable to literary education. The study combines Genette's (1989) transtextual perspective with Paz-Gago's (2004) semiotic-textual method to examine the video game *The Wolf Among Us* in relation to its classic hypotexts. Likewise, didactic guidelines are presented that integrate reading and gaming experience, and encourage reading among members of Generation Z. Based on this approach, the analysis reveals the contemporary re-reading and re-signification of archetypes and symbols from classic tales, as well as the possibility of generating critical and comparative readings between the text and the video game.

Keywords: Fairy tales; children's literature; video games; literary education; interdisciplinary approach; Higher Education.

How to cite: Clavijo-Corcheró, A. (2026). La relectura de la cuentística tradicional: un enfoque transmedia para la educación literaria en Educación Superior. *Ocnos*, 25(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2026.25.2.625



INTRODUCCIÓN

Diversos estudios sobre el hábito lector del alumnado universitario tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (García-Delgado, 2011; Yubero y Larrañaga, 2015; Pérez-Parejo et al., 2018; Escalante-Varona et al., 2023) coinciden en señalar que este colectivo no presenta una costumbre lectora estable. En su lugar, la lectura, más que responder a una motivación personal, suele atender a las exigencias del profesorado, conclusión clave en todas estas investigaciones. Esta situación de bajo desempeño lector provoca, como advierten Andrade-González y Utria-Machado (2021) y Santos-Díaz et al. (2021), dificultades en la comprensión lectora y, en consecuencia, un menor disfrute de los textos literarios.

Ante este panorama, es necesario explorar nuevas estrategias con las que estimular una alfabetización lectora, adaptada a las necesidades textuales y visuales de la Generación Z (González-Batlle, 2013), y motivar su gusto por la literatura. Para conseguirlo, los recursos digitales audiovisuales, a los que acude el estudiantado en sus momentos de ocio, pueden ser un soporte privilegiado para conectar con sus intereses y potenciar su estímulo lector (Zúñiga-Lacruz, 2024).

Este trabajo, por tanto, busca profundizar en la función didáctica lectora de los medios transmediales que recurren al reciclaje de la cuentística tradicional y que se encuentran en el entorno de los videojuegos, con el propósito de brindar una educación literaria adaptada a las curiosidades del alumnado universitario *centennial*. Como paradigma de este hecho, se analizan varias escenas de los cinco episodios que componen el videojuego *The wolf among us* (Shorette, 2013), para atender a las relaciones transtextuales y semiótico-textuales, así como a la reescritura argumental y simbólica de los personajes de distintos cuentos tradicionales. De este modo, se pretende demostrar, por un lado, las oportunidades lectoras de los videojuegos que se inspiran en la tradición cuentística y, por otro, las conexiones que se generan con la lectura de los cuentos originales para afianzar la alfabetización lectora y la educación literaria del estudiantado universitario desde una postura transmedia.

Modos y prácticas de lectura del estudiantado universitario de la Generación Z

La lectura de la Generación Z, cohorte generacional nacida entre 1995 y 2010 que predomina actualmente en el ámbito universitario (Cerezo, 2016), se caracteriza por adoptar un formato personalizado a los intereses de los lectores *centennials*. Este modelo de lectura es de naturaleza esquemática, apoyado en hipervínculos e impulsado por la integración de múltiples códigos, como texto, imagen y sonido (González-Batlle, 2013). Barrios-Andrade define la lectura en la Educación Superior como un: “[...] medio de inculturación, esto es, como un mecanismo a través del cual acceder y participar de las producciones culturales de una sociedad. Pero también funciona como una alternativa eficaz de aprendizaje o acercamiento al conocimiento” (2023, p. 5). En consecuencia, el alumnado reconoce el valor instrumental de la lectura para garantizar el aprendizaje de cualquier contenido, lo que favorece un uso funcional más que recreativo. Esta realidad exige la incorporación de medios accesibles e interactivos totalmente digitales que satisfagan los gustos y las necesidades de la sociedad *centennial*, con el fin de construir lecturas coherentes, personalizadas y reinterpretadas que se aproximen a su contexto vivencial (Viveros-Lorenzo, 2023).

Este aspecto está respaldado por el *Plan de Fomento de la Lectura 2021-2024* (Ministerio de Cultura y Deporte, 2021), el cual establece que el hábito lector debe consolidarse en espacios innovadores que lo conviertan en una práctica lúdica y rutinaria. Se trata de un objetivo aún pendiente, cuya consecución se proyecta con vistas a 2030. Asimismo, resulta evidente que las propuestas narrativas actuales se sustentan en una intertextualidad y una transmedialidad que permiten su expansión a través de soportes analógicos y tecnológicos, como álbumes sonoros, aplicaciones, cómics, juegos de mesa, mangas, películas, series en *streaming* o videojuegos (Ballester-Roca y Méndez-Cabrera, 2021; Clavijo-Corcherro, 2025). La Generación Z está familiarizada con este consumo transmedia de múltiples franquicias, como DC, *Harry Potter* o *Marvel*, y, en este sentido, como apunta Scolari, “los jóvenes consumidores se han vuelto cazadores y recolectores

de información, les gusta sumergirse en las historias, reconstruir el pasado de los personajes y conectarlos con otros textos” (2013, p. 24).

Así, el grupo discente *centennial* accede al imaginario literario a partir de diferentes formas audiovisuales, aunque no siempre de manera consciente. Este hecho subraya la necesidad de enseñar el legado cultural desde soportes no puramente literarios y adaptados a sus aficiones (Ballester-Roca y Méndez-Cabrera, 2021). En la actualidad, la proliferación de los contenidos transmedia está influyendo en el contexto académico y destaca por sus beneficios didácticos, al adoptar el alumnado un rol interactivo durante el proceso lector en varios soportes (García-Pedreira, 2024). Esta dinámica enriquece el perfeccionamiento de las destrezas comunicativas tanto productivas como receptivas (Andrade-Velásquez y Fonseca-Mora, 2021).

Narrativa transmedia y relectura de los cuentos tradicionales en el videojuego

El estudio del fenómeno de la narrativa transmedia es relativamente reciente, ya que el concepto se consolida en 2003 con las aportaciones de Henry Jenkins. Este investigador define el término como el conjunto de historias que se despliegan en diferentes medios y sistemas semióticos, de índole lingüística, interactiva, multimedia y visual, en los que cada uno aporta elementos específicos que potencian el hipotexto y aseguran la comprensión integral del universo narrativo (Jenkins, 2006; Scolari, 2013). En consecuencia, la narrativa transmedia no constituye una mera adaptación fílmica o literaria; se trata, más bien, de “[...] una estrategia que va mucho más allá y desarrolla un mundo narrativo que abarca diferentes medios y lenguajes” (Scolari, 2013, p. 25).

Por su parte, Pratten (2015) distingue entre dos modalidades narrativas: narrativa multiplataforma (adaptación) y narrativa transmedia (expansión). Este autor sostiene que la narrativa transmedia es más completa al permitir que la historia se desarrolle no solo a manos de la propia marca, sino también con la participación del público a través de *fanfictions*. Con todo ello, la narración transmedia engrandece el hipotexto de dos maneras: mediante mundos transmediales o a través de personajes transmediales (Rosendo-Sánchez, 2016). La expansión narrativa basada en personajes es la más extendida entre las marcas, pues, como explica García-Pedreira (2024), permite una mayor independencia del hipotexto, ya sea a nivel estructural o espaciotemporal. De este modo, el universo narrativo de la franquicia se adapta a los gustos de la audiencia y preserva su disfrute a través de diferentes medios físicos y digitales.

A tenor de lo expuesto, este despliegue narrativo transmedia halla un terreno especialmente fértil en los cuentos tradicionales (García-Rivera y Bravo-Gaviro, 2019; Hilario Silva, 2023). Estos relatos, como asevera Regueiro-Salgado, poseen “[...] la capacidad de adaptarse a los tiempos, de reciclarse de manera permanente para permanecer vivos” (2022, p. 132). Este proceso de reciclaje evidencia cómo dichas narraciones se resignifican en función de los valores de cada generación social. En este sentido, Falcón-Díaz-Aguado indica que esta reactualización implica “[...] nuevos planteamientos para adaptar los contenidos de los cuentos clásicos a las necesidades contemporáneas” (2013, p. 75), como su expansión en soportes digitales y audiovisuales. Desde una perspectiva educativa, la importancia de su recuperación en las aulas radica en que la cuentística tradicional constituye un valioso patrimonio literario (Varela-Tembra, 2007), cuya relectura permite al estudiantado identificar arquetipos, estructuras narrativas y valores socioculturales que perviven en el imaginario colectivo transcultural (García-Carcedo, 2018).

Esta intertextualidad, concepto que ahonda en la relación de “[...] los textos (por ejemplo, cómo el contenido específicamente narrativo de un libro –la historia que cuenta– influye en el desarrollo del guion –historia también de un videojuego)” (Martínez-Fabre, 2013, p. 12), se manifiesta con especial relevancia en el ámbito de los videojuegos. Como advierte Albarrán-Ligero, “los mundos ficcionales encuentran en el videojuego un prototipo de la experiencia para expandir, absorber y reconducir universos que provienen de otras modalidades narrativas dominantes –cómic, cine y literatura–” (2019, p. 153). Claros exponentes de este potencial intertextual son títulos, como *007 First Light* (IO Interactive), *Dante’s Inferno* (Electronic Arts) o *Las Aventuras de Sherlock Holmes* (Frogwares). En efecto, desde sus orígenes, muchos videojuegos han

estado inspirados en fuentes de índole literaria y, por ello, algunos de estos medios apuestan por el reciclaje literario (Lozano, 2017), esto es, la recuperación de la tradición literaria desde una perspectiva actualizada para adaptarla a la cultura contemporánea (Regueiro-Salgado, 2022).

Por su parte, el videojuego constituye hoy en día un indudable medio de entretenimiento, especialmente para la Generación Z, de la cual en España un 86 % declaró jugar a videojuegos en 2023 (AEVI, 2023). Sin embargo, el juego, en sus múltiples formas, ha sido históricamente utilizado como un recurso pedagógico para afianzar distintos conocimientos y habilidades (López-Raventós, 2016). En esta línea, Gros asevera que la incorporación del videojuego en el contexto académico “no se trata solo de aprender competencias relativas al uso de la tecnología y a unos contenidos concretos, sino que el juego también permite el trabajo de competencias como la negociación, la toma de decisiones, la comunicación y la reflexión” (2008, p. 20). En consecuencia y a la luz de los resultados de distintas investigaciones (Capell-Masip et al., 2017; Galindo-Domínguez, 2019; Sotomayor-González et al., 2020), es posible afirmar que el soporte *gaming* puede concebirse como una Tecnología del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), al promover la adquisición de conocimientos y constituir multitud de experiencias de aprendizaje. Asimismo, supone un acercamiento interactivo al mundo real o ficcional y, por este motivo, puede influir en la conducta individual, pero también social. En particular, cuando el videojuego se juega de forma cooperativa, posibilita una participación ciudadana y enriquece el aprendizaje desde la pluralidad de experiencias y perspectivas (Cabañes y Jaimen, 2021), lo que lo aproxima a las Tecnologías del Empoderamiento y de la Participación (TEP).

En coherencia con su potencial didáctico, el videojuego se presenta como un soporte innovador capaz de transformar los hábitos de lectura tradicionales, al ofrecer una experiencia narrativa inmersiva e interactiva que sitúa al jugador-estudiante en el centro tanto de la construcción narrativa como del proceso lector. En palabras de Torres-Toukoumidis et al.: “los videojuegos son alternativas de promoción que en este contexto, facilitan la aproximación del entretenimiento a la lectura a través de una narrativa atractiva y diferente, potenciando el hábito de lectura en los jóvenes” (2016, p. 43).

A todas estas conceptualizaciones se ajusta *The wolf among us* (Shorette, 2013), distribuido por LCG Entertainment (Telltale Games) y basado en el cómic *Fables* (2002-2024), de Bill Willingham. Se encuentra disponible en múltiples plataformas: desde videoconsolas de pasada y actual generación hasta dispositivos portátiles. Lo interesante de este medio videolúdico es que despliega una narración transmedia articulada mediante el uso de personajes intermediales de la cuentística clásica (*La Bella y la Bestia*, *Blancanieves*, *Barba Azul* o *Los tres cerditos*) y del folclore cultural y literario (*A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*, *Beowulf* o la leyenda urbana *Bloody Mary*). De ahí que su intertextualidad lo configure en un recurso genuinamente transmedia y, al igual que otros soportes, como cómics, series o películas, se convierta en una herramienta didáctica con la que fomentar la animación y mediación lectoras en el ámbito universitario (González-Ramírez et al., 2022; Zúñiga-Lacruz, 2024).

MÉTODO

El análisis de *The wolf among us* se llevó a cabo siguiendo una metodología cualitativa de carácter descriptivo, sustentada, fundamentalmente, en el análisis de contenido. Para ello, se integraron dos enfoques que resultan especialmente adecuados para el estudio de los medios transmediales.

En primera instancia, se aplicó el enfoque transtextual propuesto por Genette (1989), que permite examinar las distintas formas de relación entre textos. Entre ellas destacan:

- intertextualidad: relativa a la presencia explícita o implícita de uno o varios textos en otro;
- paratextualidad: referida a los elementos que acompañan a una obra, como el título o las ilustraciones;
- metatextualidad: concebida como la relación crítica de un texto sobre otro;

- hipertextualidad: que alude a las transformaciones y reescrituras de un texto previo; y
- architextualidad: entendida como el sistema de categorías abstractas que determinan las propiedades genéricas, como el género, la tipología discursiva o la enunciación.

En segunda instancia, se recurrió al método comparativo semiótico-textual de Paz-Gago (2004), que, si bien fue desarrollado para analizar las relaciones entre literatura y cine, resulta igualmente válido para este soporte. Esto se debe a que tanto el cine como el videojuego comparten una afinidad estructural, al articular una naturaleza narrativa audiovisual (Delgado-Ponce y Granados-García, 2012). Así pues, en un primer plano, se estudiaron los rasgos propios del cuento y los de la escena correspondiente al videojuego que retoma determinados espacios, elementos argumentales o personajes. Finalmente, en un segundo plano, se examinaron de forma comparativa las convergencias, divergencias e interferencias entre ambos soportes.

La selección de escenas se efectuó tras una experiencia completa de juego, de acuerdo con diferentes criterios: la aparición de personajes reconocibles, la presencia de elementos argumentales vinculados al universo cuentístico y la atención al género cuento. Para garantizar un análisis riguroso y contrastivo, los fragmentos se cotejaron con versiones textuales de referencia, como el recopilatorio elaborado por Lynch et al. (2014) y los relatos de los hermanos Grimm (2018).

La experiencia didáctica se implementó con una población total de 97 estudiantes del Grado en Educación Primaria que cursaba la asignatura Didáctica de las Lenguas durante el curso académico 2023-2024. En su conjunto, el 60.82 % eran mujeres y el 39.18 % hombres, con edades comprendidas entre 20 y 26 años. La propuesta se desarrolló en modalidad presencial, dentro de una dinámica participativa, para favorecer la lectura y reflexión crítica de la cuentística tradicional y su relectura transmedia.

Las orientaciones didácticas para efectuar la comparación entre los relatos clásicos y el videojuego se articularon en torno a cuatro fases. En primer lugar, se realizó una lectura individual del cuento o de un fragmento significativo que evidenciase algún rasgo relevante de la trama o de los personajes protagonistas. La extensión recomendada de estos textos no debe superar las diez páginas para evitar que el acto lector se convierta en una carga excesiva y se conserve la motivación del estudiantado. Además, para incentivar la curiosidad del grupo-clase, se sugiere ofrecer versiones literarias no infantilizadas, pues este hecho quiebra las expectativas iniciales, fundamentadas en los recuerdos de la infancia.

En segundo lugar, se desarrolló en el aula un coloquio sobre el cuento leído. A través del diálogo, el alumnado comenzó a identificar la información semiótico-textual, para reconocer los rasgos característicos del cuento tradicional.

En tercer lugar, la experiencia de juego se abordó de dos maneras: mediante el juego cooperativo o individual de los capítulos seleccionados, o bien a través de la visualización colectiva de las escenas en el aula. En ambos casos, el estudiantado debió observar las correspondencias entre el texto literario y su representación en el videojuego.

Por último, se realizó una puesta en común en la que se aplicaron los dos métodos analíticos previamente expuestos. El objetivo es que la agrupación discente reflexione sobre las escenas del videojuego y examine los elementos transtextuales y las semejanzas, divergencias e interferencias detectadas con respecto al texto original.

RESULTADOS

Análisis literario y transmedia de escenas de The wolf among us

The wolf among us (Shorette, 2013) es una aventura gráfica para un solo jugador, dirigida a un público mayor de 16 años, según la clasificación etaria del Pan European Game Information (PEGI). El videojuego presenta como protagonista a Bigby Wolf, el Lobo Feroz de los cuentos tradicionales. La trama,

segmentada en cinco episodios, se ubica en la ciudad de Nueva York durante la década de 1980, tras la invasión de las tierras de origen de los personajes de cuentos y leyendas por un tirano denominado The Adversary, identidad que corresponde a Geppetto, el creador de Pinocho. Este acontecimiento obligó a muchos personajes a exiliarse al mundo humano, concretamente a Estados Unidos.

En Nueva York fundan Fabletown, una comunidad secreta en el barrio de Manhattan, donde conviven anónimamente. Para integrarse sin ser descubiertos, los personajes de apariencia inhumana deben recurrir reiteradamente al costoso encantamiento Glamour, que les permite adoptar un aspecto humano; en caso contrario, son enviados a la Granja, un lugar aislado donde permanecen en cautiverio.

Bigby Wolf, en su apariencia humana, ejerce como alguacil de Fabletown bajo la supervisión de Blancanieves y del alcalde interino Ichabod Crane, en ausencia del rey Cole. Su principal función es mantener el orden y garantizar el secreto de su comunidad. La historia se desencadena con el hallazgo del cuerpo decapitado de la princesa Piel de Asno. A partir de este suceso, la investigación emprendida por Bigby y Blancanieves revela un entramado de corrupción, desigualdad y violencia que amenaza con destruir la convivencia entre los habitantes del folclore tradicional.

Así, mediante elecciones interactivas que adaptan el comportamiento de Bigby y repercuten en el desarrollo de la trama, el jugador deberá evitar nuevas muertes entre los distintos personajes y descubrir la identidad de su responsable. En este sentido, *The wolf among us* constituye una expansión narrativa que prolonga los cuentos clásicos en un soporte videolúdico. Esto es posible porque la caracterización de cada personaje incorpora, como parte de su pasado diegético, los acontecimientos presentes en sus respectivos hipotextos, reforzando la coherencia transmedia. Este aspecto no solo potencia una nueva relectura de la cuentística tradicional, sino también la participación activa de la audiencia a través de la interacción.

Se presenta, ahora, el análisis de tres escenas representativas y de sus correspondientes correlatos. Para cada una de ellas, se ofrece, en primer lugar, una breve descripción contextual del videojuego y del hipotexto de referencia. Posteriormente, se desarrollan dos tablas con el fin de favorecer una lectura clara y sintética. La primera se centra en el análisis transtextual propuesto por [Genette \(1989\)](#) y la segunda en el enfoque semiótico-textual de [Paz-Gago \(2004\)](#). Finalmente, se incorporan algunas orientaciones didácticas para su tratamiento en el aula.

La primera escena elegida corresponde al prólogo del episodio inicial del videojuego ([Shorette, 2013](#)). En ella, Bigby Wolf interviene en un altercado en un apartamento, tras ser avisado por el señor Sapo, protagonista de *El viento en los sauces* (1908), de Grahame. Al llegar, Bigby se encuentra al Leñador agrediendo a la princesa Piel de Asno. La discusión entre ambos hombres culmina en una violenta pelea. Esta escena remite al pasaje final de *Caperucita Roja* ([Grimm, 2018](#)), cuando el Lobo, tras devorar a la abuela y a la niña, es sorprendido por un cazador-leñador, quien, en la versión utilizada, le abre el vientre para rescatarlas.

Tabla 1

Análisis transtextual de la primera escena

| | Videojuego (Episodio 1. <i>Faith</i>) | Cuento: <i>Caperucita Roja</i> (Grimm, 2018) |
|------------|---|--|
| Paratexto | Prólogo de <i>Faith</i> . Función introductoria y tutorial. | Sin paratextos explícitos. En este caso se emplean ilustraciones que enfatizan el conflicto. |
| Architexto | Videojuego interactivo de carácter episódico. | Cuento popular europeo. |
| Intertexto | Referencias explícitas a <i>Caperucita Roja</i> , <i>El viento en los sauces</i> y <i>Piel de Asno</i> . Fusión de personajes e inversión de roles. | Texto autónomo sin referencias externas. |
| Hipertexto | Reescritura contemporánea del motivo. Actualiza el conflicto hacia la violencia de género. | Hipotexto original en el que se da el rescate de las víctimas. |
| Metatexto | Crítica implícita a la violencia masculina y al abuso de poder. Denuncia social. | Dicotomía moral tradicional: bien (Leñador) contra el mal (Lobo) para restaurar el equilibrio. |

Tabla 2
Análisis semiótico-textual de la primera escena

| | Videojuego (Episodio 1. <i>Faith</i>) | Cuento: <i>Caperucita Roja</i> (Grimm, 2018) |
|----------------|---|--|
| Convergencias | Preservación de los arquetipos del relato: el Lobo, el Leñador y una mujer en una situación de vulnerabilidad. Intervención del héroe para salvar a la víctima del antagonista. Presencia simbólica del cuchillo o del hacha. | |
| Divergencias | Inversión de roles (Lobo protector y Leñador agresor). El hogar se resignifica como espacio de riesgo. Resolución no letal. | Desenlace trágico: muerte del Lobo. Roles fijos con intención moralizante. |
| Interferencias | Convenciones contemporáneas (alcoholismo, marginalidad y violencia de género) interfieren con el esquema moral original. | Esquema clásico sin ninguna contaminación temática. |

Para trabajar la primera escena, se pueden analizar elementos clave como:

- La inversión de los roles tradicionales, ya que ambos personajes masculinos intercambian sus funciones. Bigby asume la posición heroica, mientras que el Leñador adquiere el papel antagonista.
- La simbología onomástica, como la derivación de *Big Bad Wolf* (Lobo Feroz) en Bigby, que resignifica el arquetipo del villano tradicional.
- Las profesiones de cada personaje, puesto que Bigby ejerce su rol como *sheriff*, encargado de proteger a los habitantes de Fabletown, en cambio, el Leñador se configura como una figura agresora.
- La interrelación con personajes procedentes de otros cuentos, como la princesa Piel de Asno, que amplía el universo intertextual.
- La reinterpretación de los espacios, dado que la casa de la abuela en *Caperucita Roja* queda reinterpretada como un apartamento hostil en *The wolf among us*.
- El objeto simbólico, representado por el hacha del Leñador, es empleado para resolver el conflicto.
- La divergencia en la resolución final del enfrentamiento, pues el cuento ofrece un fin moralizante (aunque se cometan errores, puede haber un rescate), mientras que el videojuego adopta una conclusión contemporánea desprovista de función moralizante.

La segunda escena seleccionada se desarrolla en el tercer episodio del videojuego (Shorette, 2013). En ella, Bigby visita la oficina de Tararí y Tarará, personajes de la novela *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí* (1871), de Carroll. Allí se encuentra con Atrapamoscas (Flycatcher), encargado de las labores de limpieza. Su biografía revela que fue un príncipe convertido en sapo por una bruja y que, tras la muerte de su esposa e hijos durante la invasión de las tierras de los cuentos, desempeña trabajos de mantenimiento en el mundo humano para sobrellevar ese suceso traumático (Shorette, 2013). Este personaje remite al protagonista del cuento *El rey sapo o Enrique el de hierro*, de los hermanos Grimm (2018).

Tabla 3

Análisis transtextual de la segunda escena

| | Videojuego (Episodio 3. <i>My kingdom</i>) | Cuento: <i>El rey sapo</i> (Grimm, 2018) |
|------------|---|--|
| Paratexto | <i>My kingdom</i> | Sin paratextos explícitos. En este caso se emplean ilustraciones que enfatizan el conflicto. |
| Architexto | Videojuego interactivo de carácter episódico. | Cuento popular europeo. |
| Intertexto | Incorporación de personajes clásicos: <i>Caperucita Roja</i> , <i>El lobo y los siete cabritillos</i> , <i>Los tres cerditos</i> (por Bigby) y <i>El rey sapo</i> . Resignificación de roles. | Texto autónomo sin referencias externas. |
| Hipertexto | Reescritura contemporánea del motivo metamórfico, desplazado hacia la marginalidad, la precariedad social y la salud mental. | Hipotexto original, basado en la metamorfosis, la promesa y la restauración del orden. |
| Metatexto | Crítica implícita a la desigualdad social. | Moralidad implícita sobre el compromiso. |

Tabla 4

Análisis semiótico-textual de la segunda escena

| | Videojuego (Episodio 3. <i>My kingdom</i>) | Cuento: <i>El rey sapo</i> (Grimm, 2018) |
|----------------|---|---|
| Convergencias | Escasas convergencias, aunque se da una permanencia del estigma asociado al sapo como figura despreciada socialmente, pese a su origen regio. | |
| Divergencias | El personaje permanece marginado y marcado por un trauma. La metamorfosis no se produce. | Transformación final en príncipe y restitución de la identidad original, mediante el cumplimiento de una promesa. |
| Interferencias | Problemas contemporáneos (desahucios, exclusión social o pérdida de seres queridos) que contaminan el motivo clásico. | Esquema clásico sin ninguna contaminación temática. |

Durante el abordaje didáctico de la segunda escena, se pueden trabajar las siguientes cuestiones:

- La simbología onomástica del nombre Atrapamoscas (Flycatcher), designación que alude a la metamorfosis que sufrió el personaje.
- La profesión del personaje, vinculada a labores de limpieza y al agua, elemento asociado tradicionalmente a anfibios.
- La caracterización psicológica, definida por su amabilidad y lealtad, rasgos coherentes con el cuento clásico.
- La expansión biográfica, ya que en el videojuego se presenta como viudo y desposeído de su antiguo poder monárquico, lo que genera contraste con su representación tradicional.
- El elemento simbólico de la visera con forma de rana funciona como vestigio del hechizo sufrido en su juventud y mantiene la iconografía del hipotexto.

La tercera escena escogida se localiza en el cuarto episodio del videojuego. Bigby interroga a Bella y Bestia en su apartamento, debido a su posible implicación en los sucesos acaecidos en Fabletown. Allí, descubre que la vivienda está lujosamente decorada, aspecto que resulta llamativo al conocerse la precaria

situación económica del matrimonio. Finalmente, se revela que Bestia se ha endeudado para mantener el estilo de vida que poseían anteriormente. La escena refleja una marcada desconfianza entre ambos cónyuges, lo que constituye una clara contraposición con el imaginario romántico de la variante más popularizada del cuento *La Bella y la Bestia* (1756), de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, en el que el vínculo amoroso se fundamenta en la honestidad y la transformación interior y no en la conveniencia material, como sucede en el videojuego.

Tabla 5
Análisis transtextual de la tercera escena

| | Videojuego (Episodio 4. <i>Past due</i>) | Cuento: <i>La Bella y la Bestia</i> (Lynch et al., 2014) |
|------------|---|---|
| Paratexto | <i>Past due</i> | Sin paratextos explícitos. En este caso se emplean ilustraciones que enfatizan el conflicto. |
| Architexto | Videojuego interactivo de carácter episódico. | Relato del siglo XVIII de origen galo, caracterizado por su función moral y crítica a las costumbres nupciales de la época. |
| Intertexto | Fusión de personajes procedentes de diferentes relatos clásicos: <i>Caperucita Roja</i> , <i>El lobo y los siete cabritillos</i> , <i>Los tres cerditos</i> (por Bigby) y <i>La Bella y la Bestia</i> . | Texto autónomo sin referencias externas. |
| Hipertexto | Reescritura contemporánea que actualiza el vínculo amoroso: se enfatiza la desconfianza, las tensiones económicas y el modelo de pareja tóxica. | Hipotexto original, basado en la transformación de la monstruosidad a través del amor virtuoso. |
| Metatexto | Crítica implícita a la dependencia afectiva, al materialismo y a las relaciones tóxicas. | Exaltación del amor verdadero como cura de la monstruosidad moral y personal. |

Tabla 6
Análisis semiótico-textual de la tercera escena

| | Videojuego (Episodio 4. <i>Past due</i>) | Cuento: <i>La Bella y la Bestia</i> (Lynch et al., 2014) |
|----------------|---|--|
| Convergencias | Persistencia de la pareja como unidad simbólica estable, pero tensionada. Presencia de un espacio doméstico asociado a la convivencia íntima y al símbolo de la relación. | |
| Divergencias | Ostentación decorativa basada en un endeudamiento y mentiras; ausencia de la dimensión redentora del amor; celos, posesividad por parte de Bestia. | Equilibrio afectivo al final del relato; transformación moral de Bestia; honestidad y virtud como ejes de la relación amorosa. |
| Interferencias | Incorporación de problemas contemporáneos (apariencia social, consumismo y dependencia emocional), que corrompen el esquema amoroso clásico. | Modelo sentimental idealizado. |

Finalmente, para aplicar la tercera escena, se puede profundizar en diferentes aspectos como:

- La conversión del arquetipo de princesa y príncipe en plebeyos, que permite reflexionar sobre la movilidad social con otros relatos donde se produce un ascenso social: *Cenicienta*, *El sastrecillo valiente* o *Rapunzel* (Grimm y Grimm, 2018) o un descenso social: *Blancanieves*, *El rey sapo* o *Rumpelstiltskin* (Grimm y Grimm, 2018).

- La oposición de realidades vitales, ya que en el videojuego predominan la ambición económica y la pobreza, mientras que en el relato se exalta la humildad y la modestia material como virtudes.
- La configuración del vínculo amoroso, contraponiendo el amor clásico, fundado en la honestidad y transformación moral, frente a una relación construida en la apariencia y en la conveniencia material.
- La reinterpretación del espacio doméstico, puesto que el apartamento lujosamente decorado actúa como telón de fondo de una crisis económica y matrimonial, en contraste con el castillo como espacio de resolución afectiva en el relato tradicional.
- La inversión de los roles, dado que Bella deja de encarnar la sumisión y se rebela ante la autoridad masculina, mientras que Bestia sigue sin alcanzar la redención amorosa y se configura como un hombre celoso y controlador.

Impacto de la aplicación didáctica

Para valorar la pertinencia didáctica de la propuesta, se aplicó la secuencia con 97 estudiantes (n=97) del Grado en Educación Primaria. Aunque se trata de una muestra circunscrita a un único contexto formativo y, por tanto, los resultados no son generalizables, se observó, a nivel global una mejora en la interpretación literaria mediante la combinación de ambos soportes: analógico y videolúdico.

Durante la experiencia de aula, se advirtió en la primera fase un incremento de la motivación lectora, especialmente tras la lectura de los relatos tradicionales, que generaron curiosidad al aproximarse a ellos desde una perspectiva adulta. Esta reacción inicial favoreció una participación activa en las puestas en común que estructuraron la segunda y, posteriormente, la cuarta fase.

En los primeros coloquios, el grupo discente, organizado en pequeños equipos, comenzó a identificar arquetipos, estructuras narrativas y temáticas de cada hipotexto. Ya en la cuarta fase de la intervención didáctica, durante las puestas en común analíticas, el estudiantado, manteniendo las mismas agrupaciones, manifestó una mayor sensibilidad hacia la transtextualidad y el proceso semiótico-textual, al señalar las transformaciones en la caracterización de los personajes, en el entorno y en el simbolismo. Esta comparación reflejó una creciente habilidad para reconocer los elementos transtextuales de [Genette \(1989\)](#) y las convergencias, divergencias e interferencias de [Paz-Gago \(2004\)](#), lo que demuestra el desarrollo de una relectura más atenta y crítica.

En relación con la experiencia videolúdica, abarcada por la tercera fase, se constató cierta heterogeneidad en el acceso al videojuego. Un número significativo de estudiantes adquirió el título y lo jugó individual y cooperativamente fuera del aula, lo que contribuyó a una exploración más detallada del soporte transmedia. Sin embargo, una parte del grupo-clase no pudo acceder al juego, por limitaciones económicas o incompatibilidades técnicas con sus dispositivos. Por ello, para garantizar la equidad entre el grupo discente, se optó por la visualización colectiva en el aula de las diferentes escenas, a partir de *gameplays* previamente grabados. Esta solución facilitó la observación guiada y mantuvo la atención, si bien para una parte del alumnado supuso una reducción del componente interactivo del propio videojuego. No obstante, su visionado ayudó a la agrupación discente a establecer conexiones entre los códigos verbales y visuales, y sus conocimientos vinculados al cuento, que le permitió identificar la construcción simbólica y la caracterización de cada personaje. Además, durante esta fase fue necesario un apoyo docente para mantener el foco analítico, ya que gran parte del estudiantado tendía a centrarse en el videojuego, sin denotar el contraste con el soporte literario. Esta mediación permitió reconducir la relectura hacia una comparación debidamente fundamentada.

Sin embargo, se detectaron algunas limitaciones vinculadas a diversos factores. En primer lugar, se registraron dificultades interpretativas, por ejemplo, a nivel intertextual. Algunos estudiantes identificaron correctamente el personaje, pero no reconocieron el hipotexto del que procedía. Al desconocer su fuente, esta parte del estudiantado presentó problemas para identificar la relación hipertextual y metatextual,

así como distinguir las convergencias, divergencias e interferencias. Específicamente, no recordaban la presencia del Lobo Feroz en otros cuentos más allá de *Caperucita Roja*.

En segundo lugar, se encontraron problemas para diferenciar entre adaptación y expansión transmedia, ya que una cantidad significativa de alumnos no valoró la transformación y expansión de personajes y espacios. Esta dificultad precisó un recordatorio terminológico para familiarizar al grupo-clase con las nociones transtextuales y semiótico-textuales.

Finalmente, en tercer lugar, se observaron dificultades relacionadas con la gestión atencional durante la experiencia con el videojuego. Esto exigió pausas sistemáticas para garantizar la identificación e interpretación de transformaciones narrativas, referencias transtextuales y recursos semiótico-visuales. Sin este acompañamiento, parte del grupo-clase priorizaba la progresión lúdica fuera del aula frente al contraste con el hipotexto literario.

Para evaluar este proceso y las limitaciones detectadas, se llevó a cabo una observación sistemática mediante listas de cotejo en las se registró el grado de identificación transtextual y semiótico-textual, así como la calidad y validez de las argumentaciones del estudiantado. El análisis de dichas evidencias demostró una progresiva profundización en la lectura, que le permitió reconocer matices presentes en los relatos tradicionales y comprender su expansión narrativa en *The wolf among us*.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el ámbito de la educación literaria y la narrativa transmedia, todavía no se han identificado investigaciones que integren en el aula el análisis transtextual y semiótico-textual de cuentos clásicos junto con una expansión transmedia audiovisual, lo que dificulta contrastar los resultados obtenidos, susceptibles de ampliación, con evidencia empírica previa. Aunque algunos trabajos han abordado esta relación transmedia desde perspectivas analíticas o teóricas (Ballester-Roca y Méndez-Cabrera, 2021; Clavijo-Corchero, 2025), siendo el más representativo el elaborado por Zúñiga-Lacruz (2024), dichos estudios no reportan hallazgos derivados de experiencias didácticas reales.

Las evidencias didácticas alcanzadas coinciden con investigaciones que subrayan el potencial del videojuego para perfeccionar la educación lectora e incentivar el hábito lector (Lozano, 2017; Albarrán-Ligero, 2019), pues se observó un fortalecimiento de la interpretación de elementos simbólicos, de la identificación de patrones narrativos y de la identidad lectora durante el proceso de relectura de la cuentística tradicional. Este resultado favoreció que el estudiantado emprendiera una lectura más profunda de cada relato, apoyada en un soporte audiovisual interactivo que potencia la resignificación semiótico-narrativa, tal como pronostica Zúñiga-Lacruz (2024).

En este aspecto, la aplicación didáctica permitió al grupo-clase reconocer, desde una alfabetización literaria transmedia, las transformaciones y reescrituras vinculadas tanto a la caracterización como a la configuración de los espacios, gracias al enfoque transtextual; mientras que el método semiótico-textual facilitó la comparación entre distintos códigos verbales y audiovisuales. Sin embargo, las dificultades halladas en procesos interpretativos, conceptuales y atencionales advierten la necesidad de continuar formulando propuestas formativas que integren soportes transmedia, sin descuidar la guía docente.

En suma, mediante este estudio se ha pretendido profundizar en el aprovechamiento didáctico de soportes transmedia para aproximar al estudiantado a la cuentística tradicional y fortalecer su competencia y motivación literarias.

NOTA

Este estudio se enmarca en el proyecto de investigación “Lectura, identidad, cuerpo y emociones” (PPI16_25) del Grupo de Investigación Lectunir de la Universidad Internacional de La Rioja, España.

REFERENCIAS

- Albarrán-Ligero, J. (2019). El videojuego como texto esencial en la narrativa transmedia: el mundo ficcional de *Zone of the Enders*. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8(1), 140-167. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7105379>
- Andrade-González, L., & Utria-Machado, L. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista PalObra*, 21(1), 80-95. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.21-num.1-2021-3488>
- Andrade-Velásquez, M. R., & Fonseca-Mora, M. C. (2021). Las narrativas transmedia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 12(12), 159-175. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.17795>
- Asociación Española de Videojuegos. (2023). *La industria del videojuego en España en 2023. Anuario 2023*. Asociación Española de Videojuegos. https://www.aevi.org.es/wp-content/uploads/2024/05/AEVI_Anuario-2023-2.pdf
- Ballester-Roca, J., & Méndez-Cabrera, J. (2021). Los clásicos como resistencia: la lectura literaria en el marco de una educación lectora transmedia. *Tejuelo*, 34, 195-220. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.195>; <https://tejuelo.unex.es/index.php/tejuelo/article/view/4073>
- Barrios-Andrade, D. F. (2023). Universidad y Lectura. Una mirada crítica a las mediaciones del hábito lector. *Rastros Rostros*, 25(2), 1-20. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2023.02.07>
- Cabañes, E., & Jaimen, N. (2021). Videojuegos para la participación ciudadana. *Cuadernos de Estudios en Diseño y Comunicación*, 98, 151-161. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi98.3978>
- Capell-Masip, N., Tejada-Fernández, J., & Bosco, A. (2017). Los videojuegos como medio de aprendizaje: un estudio de caso en Matemáticas en Educación Primaria. *Pixel-Bit*, 51, 133-150. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.09>
- Cerezo, P. (2016). La Generación Z y la información. *Revista de estudios de juventud*, 114, 95-109. https://www.injuve.es/sites/default/files/2017/28/publicaciones/documentos_7_la_generacion_z_y_la_informacion.pdf
- Clavijo-Corcheró, Á. (2025). Integración de la narrativa transmedia en el aula de Lengua Castellana y Literatura: un recurso motivador para la educación literaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 37, 71-80. <https://doi.org/10.5209/dill.93120>
- Delgado-Ponce, Á., & Granados-García, F. (2012). Videojuegos trasladados al cine: análisis y caracterización de la narrativa audiovisual en ambos medios. *Comunicación. Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 1(10), 63-77. <https://doi.org/10.12795/comunicacion.2012.v01.i10.06>; <https://revistascientificas.us.es/index.php/Comunicacion/article/view/21609>
- Escalante-Varona, A., Soto-Vázquez, J., & Gutiérrez-Gallego, J. A. (2023). Aproximación a los hábitos de lectura en el alumnado de Letras y Educación en la Universidad de La Rioja. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 58-80. <https://doi.org/10.24310/isl.v18i1.15757>
- Falcón-Díaz-Aguado, L. (2013). Hacia una nueva metamorfosis cinematográfica y televisiva del cuento clásico infantil: conciencia metanarrativa y responsabilidad social. *Arte y Ciudad*, 4, 65-100. <https://doi.org/10.22530/ayc.2014.N4.257>
- Galindo-Domínguez, H. (2019). Los videojuegos en el desarrollo multidisciplinar del currículo de Educación Primaria: el caso *Minecraft*. *Pixel-Bit*, 55, 57-73. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i55.04>

- García-Carcedo, P. (2018). Desde los cuentos tradicionales hacia la escritura creativa 2.0. Propuesta didáctica. *Lenguaje y Textos*, 47, 37-48. <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.9940>
- García-Delgado, B. (2011). Estudio de los hábitos lectores de los estudiantes de la Universidad Europea de Madrid. *Ibersid: revista de sistemas de información y documentación*, 5, 99-108. <https://doi.org/10.54886/ibersid.v5i.3890>
- García-Pedreira, R. (2024). La expansión narrativa transmedia del arquetipo de princesa en el juego de mesa *Rebel Princess*. *Investigaciones sobre Lectura*, 19(1), 1-22. <https://doi.org/10.24310/isl.19.1.2024.18068>
- García-Rivera, G., & Bravo-Gaviro, A. (2019). Narrativa transmedia y textos tradicionales para la educación literaria. *Contextos educativos*, 23, 161-178. <https://doi.org/10.18172/con.3388>
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.
- González-Batlle, J. (2013). El cine como herramienta de dinamización lectora a través de la biblioteca escolar. *Lenguaje y textos*, 38, 69-76. https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/el_cine_como_herramienta_de_dinamizacion_lectora_a_traves_de_la_biblioteca_escolar_gonzalez_j.pdf
- González-Ramírez, C. M., Gladic-Miralles, J., & Contador-Pergelie, N. (2022). Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades. *Tejuelo*, 36, 41-68. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.41>
- Grimm, J., & Grimm, W. (2018). *Cuentos de los hermanos Grimm*. Austral.
- Gros, B. (2008). Juegos digitales y aprendizaje: fronteras y limitaciones. In Gros-Salvat, B. (Coord.), *Videojuegos y aprendizaje* (pp. 9-29), Graó.
- Hilario-Silva, P. (2023). Presencia y reciclaje de los cuentos maravillosos en la era transmedia. In B. Regueiro-Salgado, P. García-Carcedo, A. Dotras-Bravo, & G. Fernández-San Emeterio (Eds.), *Érase otra vez: paradigmas de reciclaje en la literatura infantil y juvenil* (pp. 43-58). Síntesis.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York University Press.
- López-Raventós, C. (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los *serious games*. *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, 8(1), 136-151. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/825>
- Lozano, A. (2017). Encuentros y desencuentros entre videojuegos y literatura. Jugabilidad y narrativa en *The Stanley Parable*. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 6(1), 34-58.
- Lynch, P. J., Casas, G., Sánchez Aguilar, A., & Antón, F. (2014). *La Bella y la Bestia y otros cuentos maravillosos*. Vicens Vives.
- Martínez-Fabre, M. P. (2013). *Gameplay* abierta. Intertextualidad, intermedialidad y autorreferencia en la partida de juego. *LifePlay. Revista académica internacional sobre videojuegos*, 1, 9-26.
- Ministerio de Cultura y Deporte. (2021). *Lectura infinita. Plan de Fomento de la Lectura 2021-2024*. Ministerio de Cultura y Deporte. <https://www.cultura.gob.es/dam/jcr:10cac192-ea16-4017-bca6-0b181a4f47dc/cast--plan-fomento-lectura.pdf>
- Paz-Gago, J. M. (2004). Propuestas para un replanteamiento metodológico en el estudio de las relaciones de literatura y cine: el método comparativo semiótico-textual. *Signa*, 13, 199-232. <https://doi.org/10.5944/signa.vol13.2004.6095>
- Pérez-Parejo, R., Gutiérrez-Cabezas, Á., Soto-Vázquez, J., Jaraíz-Cabanillas, F. J., & Gutiérrez-Gallego, J. A. (2018). Hábitos de lectura de los estudiantes de la Universidad de Extremadura

- (España). *Aproximación estadística. Investigación bibliográfica*, 33(79), 119-147. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57980>
- Pratten, R. (2015). *Getting started with transmedia storytelling: a practical guide for beginners*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Regueiro-Salgado, B. (2022). El reciclaje digital de los cuentos tradicionales como traducción de la tradición al siglo XXI. *Tejuelo*, 36, 127-150. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.127>
- Rosendo-Sánchez, N. (2016). Mundos transmediales: revisión conceptual y perspectivas teóricas del arte de crear mundos. *Icono 14*, 14, 49-70. <https://doi.org/10.7195/ri14.v14i1.930>
- Santos-Díaz, I. C., Juárez-Calvillo, M., & Trigo-Ibáñez, E. (2021). Motivación por la lectura académica de futuros docentes. *Educação & Formação*, 6(1), 1-21. <http://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3535>
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Shorette, P. (2013). *The wolf among us*. LCG Entertainment.
- Sotomayor-González, A., Gértrudix-Barrio, F., & Rivas-Rebaque, B. (2020). Los videojuegos como medio de transmisión de aprendizajes en la educación formal. Una revisión bibliográfica en el contexto luso-español. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 123-146. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-12744>
- Torres-Toukoumidis, Á., Romero-Rodríguez, L., Pérez-Rodríguez, M. A., & Björk, S. (2016). Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: Estado del arte. *Ocnos*, 15(2), 37-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1124
- Varela-Tembra, J. J. (2007). Los cuentos clásicos: “ars lucendi et ars docendi”. In M. García-Hurtado (Coord.), *El futuro de las humanidades* (pp. 119-126). Universidade da Coruña.
- Viveros-Lorenzo, C. (2023). El distanciamiento al hábito de la lectura por parte de la Generación Z en el nivel superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9575-9585. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5158
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *Profesional de la información*, 4(6), 717-723. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>; <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5273101>
- Zúñiga-Lacruz, A. (2024). El reciclaje de cuentos clásicos en plataformas streaming: literatura transmedia en el aula universitaria. *Ocnos*, 23(1), 1-17. https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.417