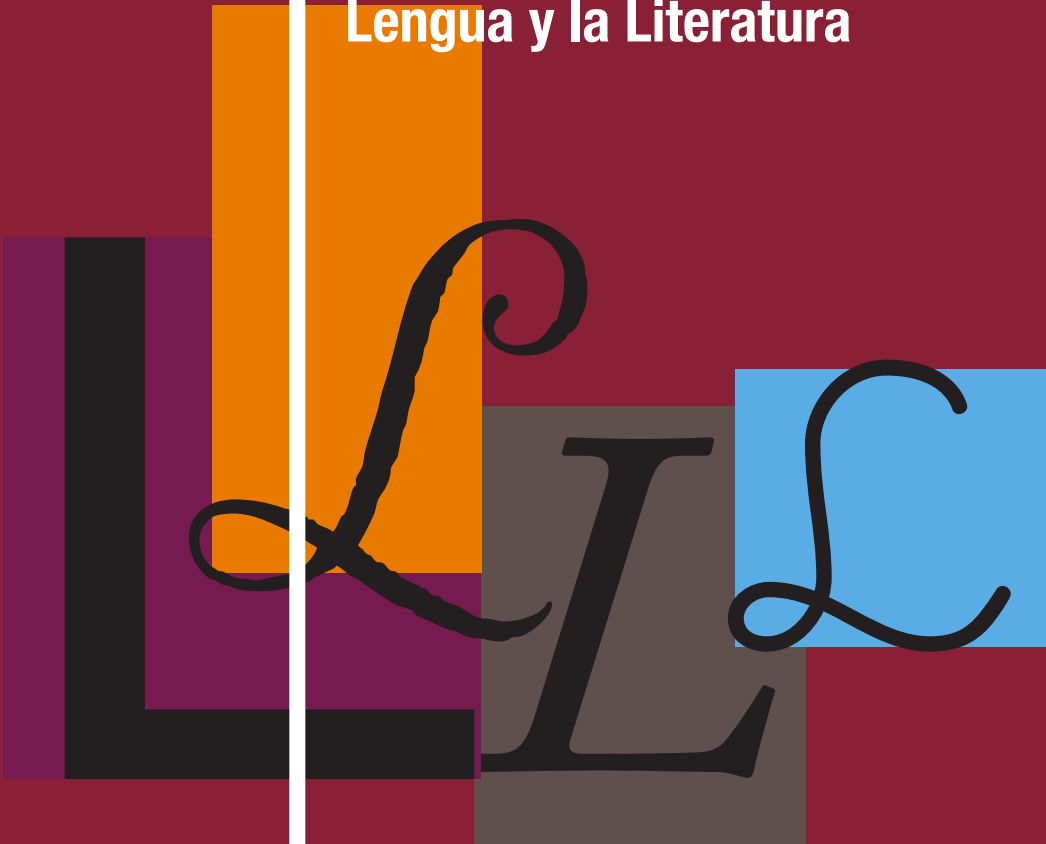


Fátima Faya Cerqueiro (ed.)

Lenguas iniciales en contexto

Innovación y desafíos
en la Didáctica de la
Lengua y la Literatura



Lenguas iniciales en contexto

Innovación y desafíos en la Didáctica
de la Lengua y la Literatura

Fátima Faya Cerqueiro (ed.)

Lenguas iniciales en contexto

Innovación y desafíos en la Didáctica
de la Lengua y la Literatura

Octaedro 

Colección Horizontes Universidad

Título: *Lenguas iniciales en contexto. Innovación y desafíos en la Didáctica de la Lengua y la Literatura*

La editora del volumen es miembro del iLTIUS (Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias de la USC) y forma parte del grupo de investigación VLCG (Variación, Cambio Lingüístico y Gramaticalización).

Primera edición: julio de 2026

© Fátima Faya Cerqueiro (ed.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-341-5

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto – *Open access*

Sumario

Introducción	11
FÁTIMA FAYA CERQUEIRO	

BLOQUE I. PROPUESTAS LITERARIAS, GÉNEROS Y CANON

1. Lecturas en el aula: propuestas dialógicas para obras de no ficción	19
JOSÉ DOMINGO DUEÑAS LORENTE; VIRGINIA CALVO VALIOS; MARÍA NOGUÉS BRUNO	
2. Universos <i>steampunk</i> en la narrativa infantil y juvenil de Leticia Costas	39
JOSÉ ANTONIO CALZÓN GARCÍA	
3. Análisis discursivo del pensamiento docente sobre la literatura canónica en Educación Secundaria	55
LUCÍA HERNÁNDEZ HERAS; DIANA MUELA BERMEJO	
4. Eco-haikus: un taller literario DUA de escritura colaborativa	73
GERARDO FERNÁNDEZ SAN EMETERIO; PEDRO HILARIO SILVA	

BLOQUE II. IGUALDAD DE GÉNERO, LITERATURA Y VISIBILIZACIÓN

5. Escritoras referentes: visibilización curricular en la DLIJ 91
CONSOL AGUILAR RÓDENAS
6. Educar en igualdad de género a través del álbum ilustrado en la etapa de Educación Infantil 121
CARLA MÍGUEZ-ÁLVAREZ; ISABEL MOCIÑO-GONZÁLEZ;
EULALIA AGRELO-COSTAS
7. Enfoque de género y competencias socioemocionales a partir de «Los novios» de Rojas González en el manual *Literatura 1* 139
XOCHITL VIANEY NAVARRO ROMO

BLOQUE III. BIBLIOTECAS ESCOLARES

8. Una biblioteca escolar y una biblioteca victoriana: una relación inspiradora 163
MARÍA DOLORES CARRASCO CANELO
9. La biblioteca escolar como recurso didáctico. Análisis desde la perspectiva docente en Canarias y Galicia 183
CARMEN DE LOS ÁNGELES PERDOMO LÓPEZ; ZEUS PLASENCIA CARBALLO; MONTSE PENA PRESAS

BLOQUE IV. LECTURA Y DIFICULTADES LECTORAS

10. La motivación lectora en Educación Primaria: primeras evidencias de una investigación *ex post facto* 201
IRIS OROSIA CAMPOS BANDRÉS
11. Detección temprana de dificultades lectoras en infantil. Programa preventivo 223
LUCÍA ALCÁNTARA LÓPEZ; DANIEL GONZÁLEZ MANJÓN

12. La Didáctica de la Lengua y la Literatura ante el reto de la dislexia: un enfoque para el aula a partir del estudio de los errores persistentes y la influencia del control consciente sobre la ejecución escrita. 241
MARÍA LÓPEZ-SÁNDEZ; LARA LORENZO-HERRERA;
MARTA NEIRA-RODRÍGUEZ

BLOQUE V. METODOLOGÍAS
Y ENFOQUES INTERDISCIPLINARES

13. Viejas historias, nuevos lectores: el aprendizaje-servicio como acción dinamizadora de la lengua y la cultura gallegas. 261
PAULA RODRÍGUEZ-ABRUÑEIRAS
14. Los itinerarios lectores como estrategia para el trabajo interdisciplinar e interartístico. 281
ROCÍO GARCÍA-PEDREIRA; CARMEN FERREIRA-BOO;
MARTA NEIRA-RODRÍGUEZ
15. La alfabetización cinematográfica en el marco normativo actual: estudio exploratorio 299
ISABEL FERNÁNDEZ LÓPEZ; PABLO CANO LÓPEZ

Introducción

FÁTIMA FAYA CERQUEIRO

Universidade de Santiago de Compostela

fatima.faya@usc.es - <https://orcid.org/0000-0001-5823-1934>

El presente volumen recoge una amplia variedad temática de estudios empíricos y análisis de experiencias didácticas que resultan de gran valor tanto para el avance de la investigación en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en el ámbito de las lenguas iniciales como para enriquecer las posibilidades pedagógicas que se pueden aplicar en la práctica docente.

De este modo, los capítulos abarcan propuestas con enfoques literarios y lingüísticos, dirigidas a diferentes niveles educativos, desde Educación Infantil hasta la formación del profesorado. En el área de la didáctica de la literatura se incluyen referencias a diversas lenguas iniciales, géneros variados y enfoques interdisciplinarios e inclusivos. Asimismo, la enseñanza de la lengua y las dificultades de la lectoescritura ocupan un lugar destacado en diversos capítulos. El volumen también aborda cuestiones como las bibliotecas escolares o la implementación de metodologías innovadoras, entre ellas el aprendizaje-servicio.

Este libro constituye, por tanto, un reflejo del alcance y la diversidad temática de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en España en el contexto actual, en el que cobran relevancia los cambios legislativos recientes. Las contribuciones van más allá del análisis y la reflexión crítica para incidir en la expresión de soluciones reales en los contextos más variados.

El primer bloque de capítulos se centra en la concepción de la literatura y su aplicación en el aula, incluyendo desde propuestas literarias orientadas a la práctica docente hasta reflexio-

nes sobre géneros literarios específicos y sobre la percepción del canon literario entre el profesorado. En el primer capítulo, «Lecturas en el aula: propuestas dialógicas para obras de no ficción», José Domingo Dueñas Lorente, Virginia Calvo Valios y María Nogués Bruno revisan el potencial pedagógico del libro ilustrado de no ficción en la formación lectora desde una perspectiva crítica. Se examinan conceptos teóricos, investigaciones recientes y experiencias didácticas que abordan este fenómeno en auge. La lectura dialógica y colaborativa de estas obras constituye una herramienta de gran utilidad para fomentar el pensamiento crítico y la construcción colectiva de conocimiento con un enfoque interdisciplinar en las aulas de Educación Infantil y Primaria.

José Antonio Calzón García analiza en el segundo capítulo, «Universos *steampunk* en la narrativa infantil y juvenil de Leticia Costas», la presencia de elementos del *steampunk* en la narrativa infantil y juvenil a través de tres obras representativas de Leticia Costas: *La señorita Bubble*, *Verne y la vida secreta de las mujeres planta* y *La balada de los unicornios*. El autor reflexiona sobre el potencial didáctico de este género para abordar temas como el medioambiente, los roles de género y la integración de cuerpo y tecnología desde una perspectiva crítica.

A continuación, Lucía Hernández Heras y Diana Muela Bermejo se acercan a la reflexión sobre el canon literario. En el tercer capítulo, «Análisis discursivo del pensamiento docente sobre la literatura canónica en Educación Secundaria». En este trabajo se presentan las opiniones y creencias de seis docentes de Educación Secundaria y Bachillerato a través de entrevistas y grupos de discusión en los que narran sus experiencias docentes y sus perspectivas sobre la introducción de textos clásicos en el aula. El análisis del discurso permite destacar las dificultades que plantea la educación literaria contemporánea, pues el profesorado debe adaptarse a las exigencias del currículo y aceptar la realidad sociocultural del alumnado.

En el capítulo 4, «Eco-haikus: un taller literario DUA de escritura colaborativa», Gerardo Fernández San Emeterio y Pedro Hilario Silva combinan la educación literaria y la formación medioambiental mediante un taller de creación de haikus. Esta propuesta interdisciplinar para alumnado de Educación Secundaria favorece el acercamiento a la poesía de forma colaborativa,

a la vez que promueve la concienciación ambiental a través de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS).

El segundo eje temático gira alrededor de la igualdad de género y la visibilización de la mujer en este ámbito literario. Empieza este bloque con «Escritoras referentes: visibilización curricular en la DLIJ», en el que Consol Aguilar Ródenas destaca las notables ausencias femeninas en los currículos educativos desde una perspectiva crítica. Para contrarrestar dichas carencias, la autora ofrece un exhaustivo catálogo de posibilidades para llevar al aula textos de ficción y no ficción sobre escritoras y mujeres ligadas a la literatura, de diferentes procedencias, contextos lingüísticos y sociales, así como una gran variedad de géneros literarios, subrayando la inclusividad como herramienta para la formación de maestros y maestras.

Esta perspectiva también está presente en «Educar en igualdad de género a través del álbum ilustrado en la etapa de Educación Infantil», en el que Carla Míguez-Álvarez, Isabel Mociño-González y Eulalia Agrelo-Costas exponen una intervención centrada en los estereotipos de género con alumnado de Educación Infantil. Las autoras destacan el potencial de la literatura infantil, en concreto el álbum ilustrado, como instrumento para educar en igualdad desde edades tempranas. El estudio demuestra que este recurso facilita el diálogo y la reflexión crítica en el aula, a la vez que contribuye a la construcción de una conciencia igualitaria.

El último capítulo en clave de género corresponde a Xochitl Vianey Navarro Romo, que presenta en «Enfoque de género y competencias socioemocionales a partir de “Los novios” de Rojas González en el manual *Literatura 1*», un análisis de cómo se presenta dicho cuento, que narra los rituales de una boda en una comunidad tzeltal, en un libro de texto de literatura para estudiantes de Bachillerato. La autora incide en el potencial pedagógico del relato para abordar cuestiones de género, y destaca la interpretación de las emociones de cada personaje y de los roles que desempeñan.

El siguiente bloque temático nos acerca a las bibliotecas escolares y a sus posibilidades didácticas. En «Una biblioteca escolar y una biblioteca victoriana: una relación inspiradora» María Dolores Carrasco Canelo detalla una experiencia con alumnado voluntario de un instituto de Huelva que se implica en la gestión

de la biblioteca escolar del centro. La autora establece un paralelismo con la biblioteca victoriana fundada por colonos británicos en el mismo entorno en el siglo XIX. De este modo, la propuesta adquiere una dimensión interdisciplinar al convertirse en una práctica que también fomenta la conciencia patrimonial.

En el siguiente capítulo dentro de la misma temática Carmen de los Ángeles Perdomo López, Zeus Plasencia Carballo y Montse Pena Presas firman «La biblioteca escolar como recurso didáctico. Análisis desde la perspectiva docente en Canarias y Galicia». Desde una perspectiva cualitativa, este estudio ofrece un análisis contrastivo entre las bibliotecas escolares de dos comunidades autónomas, atendiendo a las percepciones de docentes con responsabilidades en su gestión y de profesionales con experiencia en asesoría y coordinación. Se subrayan las fortalezas y debilidades de cada contexto y se ponen de manifiesto las diferencias regionales en el rol que desempeñan las bibliotecas escolares, también patentes en la formación y reconocimiento, así como en el apoyo institucional y administrativo. La investigación destaca estos factores como esenciales para un funcionamiento eficaz de las bibliotecas escolares como recurso didáctico.

El siguiente conjunto de trabajos gira alrededor de la lectura y las dificultades lectoras. En el capítulo 10, Iris Orosia Campos Bandrés presenta un detallado estudio en «La motivación lectora en Educación Primaria: primeras evidencias de una investigación *ex post facto*», en el que analiza diferencias en la motivación lectora del alumnado de 3.º a 6.º de Educación Primaria en la Comunidad de Aragón. A través de un enfoque cuantitativo, se constata un descenso progresivo de la motivación lectora en la muestra. El trabajo destaca la importancia de la implementación de actividades lectoras en el aula como factor asociado a mayores niveles de motivación, especialmente intrínseca, en función de la frecuencia con que estas son percibidas por el alumnado.

A continuación, Lucía Alcántara López y Daniel González Manjón presentan una propuesta de intervención en «Detección temprana de dificultades lectoras en Infantil. Programa preventivo» orientada a la detección de dificultades en la lectura, en concreto la dislexia, antes de que se hagan evidentes. Tras una revisión teórica centrada en los factores relacionados con este trastorno, se describe la implementación de un programa preventivo en un grupo de alumnado de 4 años, incorporando herramien-

tas de evaluaciones específicas. El estudio incide en la necesidad de llevar a cabo este tipo de intervenciones en la etapa de Educación Infantil como una estrategia para prevenir el fracaso lector.

El último capítulo de este bloque, «La Didáctica de la Lengua y la Literatura ante el reto de la dislexia: un enfoque para el aula a partir del estudio de los errores persistentes y la influencia del control consciente sobre la ejecución escrita», de María López-Sández, Lara Lorenzo-Herrera y Marta Neira-Rodríguez, destaca la importancia de formar al profesorado sobre la dislexia para favorecer la detección temprana y la evaluación del alumnado. A través del análisis de pruebas de acceso a la universidad y de una experiencia en un instituto de Educación Secundaria, todo ello en el ámbito gallego, las autoras reflexionan sobre las dificultades que presentan las personas disléxicas y proponen estrategias didácticas para mitigar sus efectos.

El último eje temático nos acerca a diferentes metodologías y enfoques interdisciplinarios que tienen presencia en el aula de lengua y literatura. El primer capítulo de este último bloque, «Viejas historias, nuevos lectores: el aprendizaje-servicio como acción dinamizadora de la lengua y la cultura gallegas», de Paula Rodríguez-Abruñeiras, relata una experiencia con estudiantes del Grado de Maestro/a de Educación Infantil, quienes, bajo el paraguas de la metodología del aprendizaje-servicio, entran en contacto con personas mayores y alumnado de Educación Infantil para transmitir historias tradicionales en gallego. A la vez que se busca preservar el patrimonio oral de esta lengua y se fomenta su uso, la iniciativa fortalece el vínculo entre universidad y comunidad y desarrolla diferentes competencias entre el alumnado participante.

A continuación, en «Los itinerarios lectores como estrategia para el trabajo interdisciplinar e interartístico» Rocío García-Pedreira, Carmen Ferreira-Boo y Marta Neira-Rodríguez revisan el concepto de *itinerario lector*, estrechamente ligado al de constelaciones literaria, y ofrecen una variedad de propuestas didácticas para Educación Infantil y Primaria que integran la literatura y otras artes, como el cine, la música o el arte visual, favoreciendo un enfoque multimodal. De este modo, el itinerario lector contribuye a fomentar el hábito lector y a desarrollar competencias comunicativas y culturales.

Se cierra este bloque temático con Isabel Fernández López y Pablo Cano López, quienes exploran en «La alfabetización cine-

matográfica en el marco normativo actual: estudio exploratorio» la inclusión de este concepto en las leyes educativas españolas de las últimas décadas. A partir de ese corpus normativo se analizan palabras clave relacionadas con la alfabetización cinematográfica y se muestra cómo ha evolucionado su relevancia en los textos legislativos, así como las materias que incluyen el cine de forma explícita en sus contenidos. El análisis muestra algunas carencias en la legislación actual, destaca la falta de avances, la discordancia con la realidad social e incide en la escasa o nula presencia en las etapas iniciales. El trabajo concluye con la propuesta de recomendaciones precisas para reforzar el currículum.

BLOQUE I. PROPUESTAS LITERARIAS,
GÉNEROS Y CANON

Lecturas en el aula: propuestas dialógicas para obras de no ficción¹

JOSÉ DOMINGO DUEÑAS LORENTE

Universidad de Zaragoza

jduenas@unizar.es - <https://orcid.org/0000-0001-8652-6369>

VIRGINIA CALVO VALIOS

Universidad de Zaragoza

vcalvo@unizar.es - <https://orcid.org/0000-0002-5753-7680>

MARÍA NOGUÉS BRUNO

Universidad de Zaragoza

mnogues@unizar.es - <https://orcid.org/0000-0002-5819-4632>

Resumen

En los últimos años, el libro ilustrado de no ficción ha emergido desde el ámbito editorial con gran poder de irradiación. El fenómeno ha provocado un replanteamiento profundo en la formación de lectores y lectoras, en especial en las etapas de Infantil y Primaria. Organismos internacionales, como la OCDE, la Unesco o la IEA, han propiciado en las últimas décadas un apreciable consenso en torno a la lectura como aprendizaje ineludible para una ciudadanía crítica. Tradicionalmente, el fomento de la lectura ha desarrollado sus estrategias didácticas en torno a textos de ficción. La lectura dialógica, la interpretación cooperativa se erigen como propuestas ampliamente aceptadas en lo que respecta al fomento de la lectura literaria en el aula. Sin embargo, los rasgos más propios del libro ilustrado de no ficción (Kesler, 2012; Sanders, 2018; González

1. Este estudio se inserta en el Grupo de investigación de referencia ECOLIJ (Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información. Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de identidades) dirigido por la Doctora Rosa Tabernero Sala (IP) y corresponde al desarrollo del proyecto «Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural» (LENFICEC) PID2021-126392OB-I00, Programa Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Lartitegui, 2018; Grilli, 2020; Martins y Belmiro, 2021; Goga, 2021; Tabernero, 2022) invitan a lecturas e interpretaciones dialógicas, como se ha querido poner de manifiesto en este trabajo.

Palabras clave: Lecturas en el aula; libro ilustrado de no ficción, lectura dialógica.

1. Introducción

La formación de lectores se ha manifestado en los últimos años como uno de los ámbitos de mayor vitalidad en los estudios relacionados con los sistemas educativos, en cualquiera de sus niveles; si bien en ocasiones existe la sospecha de que el conocimiento acumulado no se traslada de manera fluida a la práctica docente (Sánchez Miguel et al., 2010). En cualquier caso, tanto en el marco académico (Sánchez Miguel, 2016; Lluch y Sánchez-García, 2017; Díez Mediavilla y Gutiérrez Fresneda, 2020, Wolf, 2020) como en prácticas sociales no vinculadas a la enseñanza regulada (Munita y Margallo, 2019), el fomento de la lectura constituye uno de los grandes empeños educativos de nuestros días. La actual, y todavía no del todo clarificada, cohabitación entre lectura digital y lectura analógica ha servido, entre otras cosas, para poner al día una antigua preocupación didáctica, la lectura como herramienta determinante del aprendizaje, que hoy ha de ser entendida como un proceso de actualización continua en función de los nuevos contextos, formatos y lectores.

El libro ilustrado de no ficción, que recientemente ha emergido con gran impulso desde el campo editorial, constituye uno de esos fenómenos que exigen replantear en profundidad la formación de lectores (Tabernero Sala, 2022b). Por su carácter diverso, híbrido y experimental, el libro ilustrado de no ficción avanza muy por delante de los intentos de categorización de investigadores y académicos (Grilli, 2020). Si hace unas décadas la expansión del álbum ilustrado de ficción supuso un nuevo modo de leer (Durán, 2008, 2009), lo mismo cabe afirmar, seguramente con reforzados argumentos, del actual libro infantil de no ficción.

Nuestro propósito es apuntar algunas consideraciones que faciliten la lectura del libro ilustrado de no ficción en entornos de aprendizaje dialógico, ya que –como queremos poner de mani-

fiesto– se trata de un tipo de obras que por sus propias características parece destinado a lecturas e interpretaciones grupales.

2. El interés social de la lectura

Las aportaciones teóricas de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación), la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo), entre otros organismos internacionales, han incidido en los últimos años en la relevancia de la lectura para la formación de una ciudadanía crítica, capaz de desenvolverse con autonomía en un mundo caracterizado por la saturación informativa y complejos sistemas de comunicación que excluyen con frecuencia a los no iniciados.²

Estas mismas aportaciones han contribuido también a configurar un cierto consenso teórico a la hora de abordar el fenómeno de la lectura. La lectura ha de entenderse, en definitiva, como un aprendizaje cultivado a lo largo de la vida (Solé, 2012), que ha de facilitar el desenvolvimiento del individuo en sus diferentes entornos (Stiggins, 1982) y favorecer «la participación activa en las prácticas de una comunidad letrada» (Unesco, 2016, pp. 12-13).

En el ámbito académico, se ha propiciado una cierta confluencia de planteamientos en virtud de las evaluaciones sobre comprensión lectora de PISA (*Programme for International Student Assessment*) y de PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), establecidas desde hace más de dos décadas. Prueba de ello es que la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOMLOE) se instala expresamente en el marco de las recomendaciones de la Unesco, la OCDE, la Unión Europea y en la senda de los objetivos de la Agenda 2030 de la ONU para el Desarrollo Sostenible.

En este contexto, y tras sucesivas remodelaciones, PIRLS define la *comprensión lectora* en estos términos:

2. Pueden verse publicaciones recientes de estos organismos en: <https://www.oecd.org/espanol/Publicaciones/Educacion.htm>; <https://www.Unesco.org/es/education>; <https://www.iea.nl/es/node/1548>

La competencia lectora es la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas escritas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023, p. 17)

Los informes de PIRLS distinguen tres dimensiones en la evaluación de la comprensión lectora: los propósitos de la lectura, las estrategias y habilidades cognitivas que se activan al leer y la actitud del lector (motivación, hábitos, contextos, etc.). Los tres aspectos actúan de modo conexionado en el sujeto lector (Mullis, Martin y Sainsbury, 2016). En lo que respecta a los propósitos de lectura, PIRLS constata que los lectores en formación se enfrentan a los textos «para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana y para el disfrute personal» (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023, p. 17).

En consecuencia, el programa utiliza al cincuenta por ciento textos literarios e informativos. Los primeros (cuentos, cómics) son por lo general de naturaleza narrativa y continua y procuran el disfrute del lector. Entre los textos de talante informativo, predominan los expositivos o descriptivos y ofrecen una organización «más compleja y fragmentada»: folletos provistos de cuadros o cronogramas, tablas, diagramas, etc. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013, p. 12). PIRLS propone lo mismo textos analógicos o tradicionales que electrónicos y multimedia.

Los informes parten de la idea de que los procesos de comprensión del lector son equivalentes en los textos literarios y en los informativos; por lo tanto, se evalúan los mismos parámetros en todos los casos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023, p. 10):

- Localización y obtención de información explícita.
- Extracción de conclusiones directas.
- Interpretación e integración de ideas e informaciones.
- Análisis y evaluación del contenido y de los elementos textuales.

El modelo evaluador de PIRLS, que arrancó en 2003, ha introducido sucesivas modificaciones con el fin de adaptarse a las

nuevas realidades del proceso lector. Con todo, es evidente que los avances digitales, la innovación editorial y las propias aportaciones de los autores avanzan por delante de los modelos teóricos que pretenden explicar los retos del lector de nuestro tiempo.

3. El libro ilustrado de no ficción: nuevas formas de leer

La eclosión editorial del libro infantil de no ficción ha generado una reciente afluencia de análisis y de estudios, primero en el ámbito anglosajón y poco después en otros entornos (Palmer y Stewart, 2005; Pappas, 2006; Gill, 2009; Garralón, 2013; Sanders, 2018; Von-Merveldt, 2018; González-Lartitegui, 2018; Grilli, 2020, Salisbury, 2020; Goga et al., 2021; Taberero Sala, 2022a, 2022b, 2022c, Taberero y Colón, 2023; Taberero y Laliena, 2023). En los últimos años, en virtud sobre todo de los proyectos dirigidos por la profesora Rosa Taberero Sala (Universidad de Zaragoza), se han prodigado en España numerosas aportaciones en torno al libro ilustrado de no ficción, especialmente en lo que se refiere a la delimitación del corpus, al análisis del discurso y la composición de las obras (Campos y Nogués, 2020; Nogués et al., 2020; Sampériz et al., 2020a; Sampériz et al., 2020b, Calvo et al., 2021; Romero et al., 2021a; Romero et al., 2021b; Romero Claudio et al., 2022; Nogués y Muela, 2022; Taberero Sala, 2022c; Nogués y Calvo, 2023; Nogués, 2023; Pena et al., 2023; Sampériz y Ramos, 2023; Taberero y Laliena, 2023; Taberero y Nogués, 2023).

En fechas recientes, algunas voces aducían falta de tradición docente en cuanto a la formación para la lectura de textos expositivos, informativos o científicos, tanto en el mundo anglosajón (Duke, 2004) como en el hispanohablante (Solé, 2012). Pero, aunque no se cuente todavía con una gran abundancia de investigaciones, sí hay que mencionar ya contribuciones de relevancia en este sentido. Así, Butterfield (2002) alertaba hace un tiempo de que el profesorado tendía a presentar sus exposiciones mediante hechos, sin incidir en los procesos de comprensión de los estudiantes; es decir, sin atender a las conexiones personales que el alumno o la alumna establece entre los hitos científicos y sus

vidas. Con ello, continuaba la autora, se contradice la fundamental naturaleza especulativa de la historia y de la ciencia. Palmer y Stewart (2005) incidían en la conveniencia de servirse en el aula de Primaria de textos infantiles que abordan los conocimientos científicos mediante recursos literarios y advertían de la necesidad de progresar desde modelos guiados de lectura hacia la autonomía del alumnado. En este recorrido los autores proponen tres fases: 1) Instrucción dirigida por el docente, 2) investigación estudiantil estructurada y 3) investigación estudiantil independiente.

Kesler (2012) analiza las posibles categorías de lo que denomina «libros ilustrados poéticos de no ficción», ya que considera que se trata de obras que incorporan numerosos recursos propiamente poéticos. Y, a la hora de establecer algunas pautas de lectura, acude a la distinción de Louise Rosenblatt entre lectura eferente (dirigida hacia afuera, hacia la búsqueda de información) y la lectura estética (enfocada hacia adentro), que intensifica la experiencia de leer, favorece la implicación del lector e incorpora lo emocional al proceso de la lectura. Kesler defiende, pues, de acuerdo con Rosenblatt, una lectura dinámica y recursiva de este tipo de libros, siempre en función de una adecuada mediación por parte del profesorado. Paola Govoni (2020) solicita que, en el caso de los libros ilustrados de no ficción, el docente vincule los conceptos de *ciencia* y de *belleza*, tal y como, por otra parte, han estado conectados tradicionalmente. Propone, además, que se aborde el conocimiento de la Naturaleza mediante la combinación de enfoques teóricos y experimentales, científicos e imaginativos, como procedimientos complementarios entre sí. En la misma orientación redundan Martins y Belmiro (2021), quienes abogan por superar las fronteras entre lo científico y lo artístico en la práctica docente, ya que solo de este modo se puede abordar obras como los libros ilustrados de no ficción, donde confluye lo científico y lo artístico, tanto en su vertiente textual como en la gráfica.

Goga et al. (2021a) insisten en la gran variedad de modelos que concurren bajo el epígrafe de libro ilustrado de no ficción, si bien distinguen básicamente dos componentes: lo artístico y literario, por un lado, y lo informativo, por otro. Por otra parte, estos autores perciben la lectura en las aulas del libro de no ficción como forma idónea de fomentar la alfabetización crítica frente a la actual desinformación y a la pérdida de fiabilidad de las fuen-

tes habituales de comunicación. Giorgia Grilli (2020) incide en la amplia gama de propuestas que ofrece el libro de no ficción, al que califica de medio de comunicación «multimodal», donde la ilustración asume con alguna frecuencia el papel dominante. Añade Grilli que este tipo de obras requiere de lecturas diferentes y complejas por la confluencia de códigos que concurren en la construcción del sentido y dado el carácter ambiguo, subjetivo, artístico y dialógico, en el sentido bajtiniano, de su mensaje

Hay que mencionar, asimismo, algunas intervenciones didácticas que se han llevado a cabo recientemente en el ámbito hispanohablante a partir de los libros de no ficción. Sanjuán et al. (2022) introdujeron en un aula de 2.º curso de Educación Infantil (4 y 5 años) la lectura de *Mi museo* (2018), de Joanne Liu, a partir de estrategias de comprensión apuntadas por Solé y Sánchez-Miguel, distinguiendo tres fases importantes de actuación: antes de la lectura (activación de conocimientos y expectativas, propuesta de objetivos), durante la lectura (selección de información, generación de nuevas hipótesis e inferencias, reflexión sobre el propio proceso de comprensión) y después de la lectura (conversación en torno al libro, interpretación cooperativa, búsqueda de nueva información, propuestas creativas). Los autores concluyen que la experiencia ha contribuido a desarrollar en los niños estructuras verbales y cognitivas complejas y a adquirir nuevos conocimientos, aunque aprecian «un claro desajuste entre la intención del libro y lo que de verdad muestra», ya que «pequeñas tramas anecdóticas» distraen del mensaje central, que resulta finalmente «confuso para el lector infantil» (Sanjuán et al., 2022, p. 151). La adecuada selección del corpus será, pues, determinante en cualquier intervención en el aula.

Trigo et al. (2022) constatan, tras una experiencia didáctica en 2.º de Primaria, que la lectura compartida del álbum ilustrado de no ficción contribuye a desarrollar habilidades del pensamiento crítico, focalizadas en este caso en el nivel inferencial de la comprensión lectora. Todo ello desde una perspectiva interdisciplinar en el ámbito de las Ciencias sociales que pone de manifiesto, según los autores, la necesidad de trascender modelos didácticos tradicionales, anclados en una visión disciplinar estrecha y en exceso compartimentada.

Cristóbal et al. (2023) plantean una estrategia didáctica basada en el modelo de investigación-acción para el aprovechamiento

to de los libros de no ficción en Educación Primaria. A partir del libro *Tom viaja en el tiempo: Antiguo Egipto*, de Crow y Burke (2020), acuden a un modelo de conversación dirigida especialmente a los componentes emocionales de la lectura. Concluyen los autores que la experiencia ratifica el potencial formativo de los libros de no ficción en Primaria, ya que se constata que la lectura compartida contribuye a incorporar componentes emocionales en la interpretación del libro, así como a fomentar la creatividad y el sentido lúdico. Cristóbal et al. (2023) distinguen en el libro de no ficción tres principales elementos, el informativo, el lúdico y el estético, de manera que en la lectura de las obras han de ser considerados todos ellos en mayor o menor medida.

A partir de diferentes entrevistas con mediadores y lectores, Campos y Colón (2022, p. 190) consideran que la lectura del libro de no ficción ha de ser «visual, manipulativa, fragmentada, hipervinculada, compartida y mediada». Y añaden que se habrá de insistir en unos u otros de estos aspectos en función de las obras y de los propósitos de lectura de cada momento. De acuerdo con la bibliografía reciente, Taberero (2022b) destaca cuatro factores reseñables en la lectura del libro ilustrado de no ficción, por los que merece asentarse de modo urgente en la formación de lectores: «tiempo de lectura detenida que conduce a la reflexión, el detalle como modo de búsqueda, nuevos parámetros de visualización y la coherencia en la organización de la información [...]». Y a partir del análisis de un corpus representativo de book-tráiler de libros infantiles de no ficción, Taberero et al. (2022d) consideran que el book-tráiler propone, por lo general, un modo de lectura que se centra en la fisicidad de las obras y en su componente artístico, interactivo y fragmentario, que defiende la lectura libre, pero también guiada, la indagación sobre la autoría y un aprendizaje de fondo lúdico y emocional, todo ello a partir de la hibridación como principal elemento de construcción de los textos. En consecuencia, Taberero y Laliena (2023) identifican en otro lugar tres grandes claves para la lectura del libro ilustrado de no ficción: la hibridación como eje de articulación de los libros, un lector crítico implícito que emana de un autor coral y la ruptura de la linealidad del discurso.

Lo mismo que otros autores, Sanders (2018) trata de definir el libro de no ficción por oposición al libro de texto. A su juicio,

el alcance del libro de texto viene delimitado por la autoridad desde la que se exponen los contenidos, el tratamiento generalmente superficial de los temas y el sometimiento a las leyes del mercado en la consideración de los asuntos. Por el contrario, el libro de no ficción invita al diálogo, hace preguntas, anima a profundizar en los temas, busca un lector crítico, en el sentido que otorgaba Freire (1991) al concepto, esto es, un lector que ensaya o prueba significados, que dialoga con el texto, que cuestiona su autoridad, un lector creativo y curioso:

For Comber and Freire, the result of critical thinking is a humanizing engagement with the world that offers both an ability to pry open cracks where others have attempted to conceal the factitious nature of consensus reality and, simultaneously, an authority to define the newly exposed reality in ways that are locally useful. (Sanders, 2018, p. 13)

Sanders combina en su ensayo las teorías de Freire y Bajtín, por la trascendencia que ambos concedieron al diálogo, ya fuera a partir de la idea de educación libre (no autoritaria) que defendía Freire, ya por la concepción dialógica de cualquier discurso que sostenía Bajtín, al entender que el emisor nunca es unívoco ni uniforme. También acude Sanders a Barthes con el propósito de poner en duda la potestad del autor, su dominio sobre el lector. Defiende Sanders, en definitiva, que los libros de no ficción para niños muestran, al menos en sus mejores momentos, una tendencia a despojarse de autoridad, a expresar verdades humildes, a fomentar el diálogo. Así, tanto las voces narrativas como los propios paratextos expresan sesgos que estimulan el pensamiento del lector.

4. Lectura dialógica y libros de no ficción

Como a menudo se ha señalado (Goga et al., 2021a; Von Merveldt, 2018), en la formación de lectores se ha concedido tradicionalmente mayor trascendencia a los textos de ficción que a los de no ficción. De hecho, las estrategias de lectura de libros de no ficción se hallan en un estado muy incipiente en comparación con las desarrolladas a partir de los textos de ficción (Cham-

bers, 1993, 1995; Roche, 2014), sobre los que hay actualmente un amplio consenso en torno al uso de la lectura dialógica como el procedimiento de interpretación más idóneo.

La lectura dialógica es una manifestación del *aprendizaje cooperativo* y del *trabajo colaborativo*, conceptos consolidados con la escuela nueva y el constructivismo a partir de las aportaciones de diferentes pensadores: la incorporación de la pedagogía y de la psicología a los objetivos generales del humanismo por parte de John Dewey (1859-1952); la teoría de Vygotsky (1896-1934) sobre la construcción social de las habilidades intelectuales superiores; la concepción dialógica del discurso defendida por Bajtín (1895-1975); la teoría del interaccionismo simbólico de G. H. Mead (1863-1931); la «pedagogía de la pregunta» y el afán liberador del individuo a través de la educación, que subyace en toda la obra de Freire (1921-1997); la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1929) como modo de explicación de la racionalidad humana. Y, más recientemente, en una orientación semejante, Littleton y Mercer (2013) demuestran que el intercambio lingüístico genera un pensamiento colectivo que por lo general logra avances muy apreciables con respecto al pensamiento individual. Estos autores también subrayan la evidencia de que el *interpensamiento*, esto es, el pensamiento colectivo, ha sido tradicionalmente olvidado, por extraño que parezca, a la hora de elaborar cualquier teoría del aprendizaje, a pesar de que «thinking collectively provides a template for thinking alone» (Littleton y Mercer, 2013, p. 112).

En palabras de Valls et al. (2008, p. 73), la *lectura dialógica* puede entenderse como:

[...] el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes [...].

Evidentemente, se trata de un escenario de aprendizaje que admite numerosas variantes y que ha de ser adaptado a los diferentes contextos. En la educación literaria, el modelo de lectura dialógica responde en líneas generales a lo expresado por Ruiz-Guerrero et al. (2021, pp. 37-38):

Se trata de animar al alumnado a conversar sobre lo leído, aportando sus puntos de vista de manera argumentada. Quien modera la sesión sugiere una serie de interrogantes como germen de la discusión [...]. Se trata de una labor de mediación basada en estrategias de andamiaje (*scaffolding*). [...] Cuando esta discusión tiene como fin el despliegue del pensamiento crítico, lo que se promueve es una posición de cuestionamiento sobre el texto, que pueda trasladarse al resto de los ámbitos de la vida.

En lo referente al fomento del pensamiento crítico a través de la lectura compartida, se pueden alegar casos recientes en los que los autores, en busca de nuevos modelos didácticos, han optado por vincular literatura infantil, ecocrítica y lectura dialógica, bajo el concepto de *diálogos ecocríticos* (Goga y Pujol-Valls, 2020; Goga et al., 2023). También en el campo propiamente lingüístico la lectura dialógica se ha utilizado para el fomento de distintas habilidades comunicativas, ya sea la comprensión lectora (Gutiérrez Fresneda, 2016), el aprendizaje de la lectoescritura (Gutiérrez Fresneda, 2017, 2018) o la composición escrita (Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla, 2017).

Las propuestas dialógicas que se adopten en el caso del libro ilustrado de no ficción habrán de tener en cuenta, como es evidente, los principales componentes que lo caracterizan. De acuerdo con lo ya indicado, el libro ilustrado de no ficción requiere de una mediación precisa y planificada. Diferentes autores subrayan, en efecto, el inexcusable protagonismo que ha de asumir el lector adulto (Butterfield, 2002; Sanders, 2018; Govoni, 2020), si bien su intervención habrá de tender a la progresiva autonomía del estudiante (Palmer y Stewart, 2005). Los propósitos de lectura que se establecen en cada caso orientan de modo general el proceso de lectura e interpretación. Y dado que el libro ilustrado de no ficción propone un discurso no lineal (Tabernerro y Laliena, 2023), fragmentado (Sanders, 2018), multimodal, ambiguo, subjetivo, dialógico (Grilli, 2020), resulta pertinente revisar periódicamente los propósitos de lectura enunciados en un principio y mantenerlos o modificarlos de modo expreso a lo largo de la interpretación.

En los propósitos de la lectura se sustentan las preguntas, tareas o proyectos que han de articular el diálogo de los lectores entre sí y con el libro. Como bien demuestra Sanders (2018), en

la mayoría de los casos el libro ilustrado de no ficción puede leerse como «libro de preguntas». Su carácter no enciclopédico, el sesgo del discurso y las fisuras o brechas que limitan el dominio del autor incitan al lector al cuestionamiento y a la discusión de sus aportaciones (Sanders, 2018). Por su parte, Rybak (2025), a partir de las ideas de Sanders, sugiere la categoría de «literatura de acciones» en la medida en que a través del uso del lenguaje y los recursos retóricos se anima al lectorado a actuar. Este autor analiza un corpus de libros sobre ecología en los que se utilizan los paratextos como un espacio de apelación al receptor con proposiciones que invitan tanto a expandir el conocimiento como a tomar decisiones para realizar acciones. Sirva a modo de ejemplo *Mi vida de abeja*, de Hall y Arsenault (2019), donde se propone la redacción de una carta a los políticos a favor de la protección de estos animales. Con todo, resultará también relevante atender a los procesos de comprensión de los lectores, al carácter especulativo que es intrínseco a la ciencia y a la historia (Butterfield, 2002).

Pena et al. (2023, p. 29) califican los libros ilustrados de no ficción como «artefactos librescos híbridos sumamente sofisticados y atractivos». Otros autores enfatizan también su sustancial hibridación (Goga et al., 2021a; Grilli, 2020; Sampériz et al., 2020b; Tabernero, 2022a, 2022b; Tabernero y Colón, 2023; Tabernero y Laliena, 2023, etc.). Se trata, en definitiva, de un formato que solicita atención sobre su propia arquitectura, es decir, que requiere que el lector se detenga en sus claves formales. Delimitar en lo posible la confluencia de componentes heterogéneos que ofrece la no ficción infantil sitúa al lector en una mejor disposición para la interpretación de su sentido. La identificación de elementos distintos (narración e información, ficción y exposición, ciencia y arte, etc.) no ha de impedir la búsqueda de propuestas globales de lectura, ya sea de la obra en su conjunto o de secuencias de la misma, de manera que en la construcción del sentido confluyan ciencia y belleza (Govoni, 2022), conocimientos científicos y recursos literarios (Palmer y Stewart, 2005), lectura eferente y estética (Kessler, 2012), lo artístico y lo informativo (Goga et al., 2021), lo cognitivo y lo emocional (Sanjuán y Cristóbal, 2022). A partir de los rasgos más característicos de este tipo de obras, Tabernero (2022b), Tabernero et al. (2023) y Tabernero y Laliena (2023) plantean una lectura

detenida, centrada en el detalle como modo de búsqueda, que atiende a la materialidad de la obra, a la coherencia de la información, que indague en la autoría y fomente un aprendizaje de fondo lúdico y emocional.

Los propios ingredientes del libro ilustrado de no ficción, descritos en estas páginas, anticipan las estrategias didácticas que demanda su lectura: contrastar el enfoque adoptado en la obra, avanzar a partir de la información expuesta, explorar nuevos conocimientos mediante propuestas lúdicas, establecer actuaciones creativas a partir de estímulos textuales o gráficos apuntados en el libro, cotejar la información con otras fuentes de conocimiento, deliberar acerca de las diversas interpretaciones que surgen en los lectores.

Por otra parte, el libro ilustrado de no ficción no solo supera la distinción establecida por PIRLS entre textos informativos y literarios, sino que pone en cuestión la tradicional fragmentación disciplinar (Yenika-Agbaw, 2018) en la que se basa la formación del profesorado: lo científico, lo artístico, lo humanístico, lo literario, etc., compartimentado en parcelas separadas. El libro ilustrado de no ficción tiende, pues, a la fusión de saberes y de modos de expresión y requiere también de una confluencia de lecturas y de lectores.

5. Referencias

- Butterfield, C. L. (2002). *Education by Imagination: Using Nonfiction Children's Literature to Promote Aesthetic Connections*. Central Washington University. <https://eric.ed.gov/?id=ED467522>
- Calvo Valios, V., Del Moral Barrigüete, C. y Senís Fernández, J. (2021). Vidas en verso: los libros de no ficción biográficos como herramienta para una educación integral y cultural. *Lenguaje y Textos*, 54, 55-65. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15767>
- Campos Bandrés, I. O. y Colón Castillo, M. J. (2022). Creencias y experiencias sobre los libros de no ficción. En: R. Taberero Sala (coord.). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 167-207). Graó.
- Campos, I. O. y Nogués, M. (2020). Metáfora y comprensión lectora en los libros de no ficción. Análisis de *Desde la ventana. Vida y obra de Marc Chagall*, de Barb Rosenstock y Mary Grandpré. En: A. Díez Me-

- diavilla y R. Gutiérrez Fresneda (coords.). *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 349-362). Octaedro.
- Chambers, A. (1993). *Dime. Los niños, la literatura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica (trad., 2007).
- Chambers, A. (1995). *Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños. Espacios para la lectura*. Fondo de Cultura Económica (trad. 2008).
- Cristóbal Hornillos, R., Sanjuán Álvarez, M. y Villar Secanella, E. (2023). Análisis y evaluación de una estrategia didáctica para el aprovechamiento de libros álbum de no-ficción en Educación Primaria. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 8(1), 17-43. <https://doi.org/10.36799/el.v8i1.129>
- Díez Mediavilla, A. y Gutiérrez Fresneda, R. (2020). Introducción. En: A. Díez-Mediavilla y R. Gutiérrez Fresneda (coords.). *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 11-13). Octaedro.
- Duke, N. K. (2004). The case for informational text. *Educational Leadership*, 61(6), 40-44.
- Durán, T. (2008). Aprendiendo de los álbumes. En: F. L. Viana, E. Coquet, M. Martins y R. L. Ramos (eds.). *Actas do 7.º Encontro Nacional/ 5.º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/13555>
- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Octaedro.
- Freire. P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana.
- Gill, S. R. (2009). What Teachers Need to Know About the «New Nonfiction». *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267. <https://doi.org/10.1598/RT.63.4.1>
- Goga, N. y Pujol-Valls, M. (2020). Ecocritical Engagement with Picturebook through Literature Conversations about Beatrice Alemagne's *On a Magical Do-Noting Day*. *Sustainability*, 12(18), 7653, 1-16. <https://doi.org/10.3390/su12187653>
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O., Høisæter, S. M., Nyrnes, A. y Rimmereide, H. E. (2023). Ecocritical dialogues in teacher education, *Environmental Education Research*, 29(10), 1430-1442. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2213414>
- Goga, N., Iversen, S. H. y Teigland, A. S. (2021a). Introduction. En: *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks. Theoretical and analytical approaches* (pp. 1-6). Scandinavian University. Press. <https://doi.org/10.18261/9788215042459-2021-01>

- Goga, N., Iversen, S. H. y Teigland, A. S. (eds.) (2021b). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks. Theoretical and analytical approaches*. Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215042459-2021>
- González-Lartitegui, A. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Pantalia.
- Govoni, P. (2020). Drawing Nature, Building Knowledge: Between Beauty and «Gut Feelings» in the Sciences. En: G. Grilli (ed.). *Non-Fiction Picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience* (pp. 205-221). ETS.
- Grilli, G. (ed.) (2020). *Non-Fiction Picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience*. ETS.
- Gutiérrez Fresneda, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura, 5*, 52-58.
- Gutiérrez Fresneda, R. (2017). Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector. *Ocnos, 16*(2), 17-26. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1356
- Gutiérrez Fresneda, R. (2018). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. *Revista Complutense de Educación, 29*(2), 441-454. <https://doi.org/10.5209/RCED.52790>
- Gutiérrez Fresneda, R. y Díez Mediavilla, A. E. (2017). Efectos de la comunicación dialógica en la mejora de la composición escrita en los estudiantes de primaria. *Teoría de la Educación, 29*(2), 41-59. <https://doi.org/10.14201/teoredu2924159>
- Kesler, T. (2012). Evoking the World of Poetic Nonfiction Picture Books. *Children's Literature in Education, 43*(4), 338-354. <https://doi.org/10.1007/s10583-012-9173-4>
- Littleton, K. y Mercer, N. (2013). *Interthinking. Putting Talk to Work*. Routledge.
- Lluch, G. y Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica, 40*(4), 1-14. <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- Martins, M. y Belmiro, C. A. (2021). Stylistic strategies in children's non-fiction books. En: N. Goga, S. H. Iversen y A. S. Teigland (eds.). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks Theoretical and analytical approaches* (pp. 8-21). Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215042459-2021-02>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *PIRLS 2021. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Informe Español*. Secretaría de Educación. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O. y Sainsbury, M. (2016). Marco de comprensión lectora de PIRLS 2016. En: I. V. S Mullis y M. O. Martin (eds.). *PIRLS 2016. Marco de la evaluación* (pp. 11-29). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.
- Munita, F. y Margallo, A, M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, 41(164), 154-171. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>
- Nogués Bruno, M. (2023). El lector en busca de respuestas. La argumentación multimodal a través de los libros de no ficción biográficos. En: M. T. Caro Valverde, J. M. de Amo Sánchez Fortún y M. T. Martín Sánchez (eds.). *Investigaciones educativas en argumentación y multimodalidad* (pp. 301-316). Peter Lang.
- Nogués Bruno, M. y Calvo Valios, V. (2023). El libro de no ficción como vehículo intercultural y educativo: análisis de *El libro de los saludos*. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 43-54. <https://doi.org/10.5209/dill.80090>
- Nogués Bruno, M. y Muela Bermejo, D. (2022). La reflexión lingüística como reclamo a la lectura y escritura en los libros de no ficción. En: S. Gala Pellicer (coord.). *Innovación educativa aplicada a la enseñanza de la lengua* (pp. 31-44). Dykinson.
- Nogués Bruno, M., Hernández Heras, L. y Sanjuán Álvarez, M. (2020). Elementos facilitadores de la comprensión lectora en los libros ilustrados de no ficción. En: A. Díez Mediavilla y R. Gutiérrez Fresneda (coords.). *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 382-399). Octaedro.
- Palmer, Rosemary G. y Stewart, R. (2005). Models for using nonfiction in the primary grades. *The Reading Teacher*, 58(5), 426-434. <https://doi.org/10.1598/RT.58.5.2>
- Pappas, C. C. (2006). The information book genre: Its role in integrated science literacy research and practice. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 226-250. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.2.4>
- Pena Presas, M., Senís Fernández, J. y Del Moral Barrigüete, C. (2023). Estrategias de ficcionalización en las biografías de mujeres destinadas al público infantil y juvenil. *Tejuelo*, 37, 7-38. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.7>

- Roche, M. (2014). *Developing Children's Critical Thinking through Picturebooks*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315760605>
- Romero Claudio, C., Florido Zarazaga, B., Heredia Ponce, H. y Romero Oliva, M. F. (2022). Un viaje a la ciencia. Aportaciones de los libros ilustrados de no ficción a un proyecto de innovación pedagógica aeroespacial. En: E. Larrañaga Rubio y S. Yubero Jiménez (comps.). *Promoción lectora y perspectivas socioeducativas de la literatura* (pp. 7-22). Dykinson.
- Romero Oliva M. F., Heredia Ponce, H., Trigo Ibáñez, E. y Romero Claudio, C. (2022). Validación de plataforma de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *Tejuelo*, 34, 143-170. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143>
- Romero Oliva M. F., Trigo Ibáñez, E. y Heredia Ponce, H. (2021b). Livros ilustrados de não-ficção e formação de leitores: uma análise a partir da voz de futuros professores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(3), 1694-1711. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15306>
- Romero Oliva, M. F., Trigo Ibáñez, E., Heredia Ponce, H. y Romero Claudio, C. (2022). Calves para caracterizar un libro de no ficción. En: R. Tabernero Sala (coord.). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 73-94). Graó.
- Romero Oliva, M. F.; Florido Zarazaga, B. y Heredia Ponce, H. (2021a). Epitextos editoriales en la promoción y mediación de los libros de no ficción. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(29), 41-55. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i29.4528>
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz-Guerrero, Leonor y Hoster-Cabo, Beatriz (2021). Lectura dialógica de álbumes ilustrados para fomentar el pensamiento crítico: un enfoque para Educación Primaria. *Journal of Literary Education*, 5, 33-53. <https://doi.org/10.7203/JLE.5.21057>
- Rybak, K. (2025). Towards a Literature of Actions: Green Informational Picturebooks and Critical Engagement with Fighting Climate Change. *Children's Literature in Education*, 56, 210-224. <https://doi.org/10.1007/s10583-023-09549-5>
- Salisbury, M. (2020). True stories and big books: New creative opportunities in nonfiction picturebooks. En: G. Grilli (ed.). *Non-fiction picturebooks. Sharing knowledge as an aesthetic experience* (pp. 91-108). ETS.
- Sampériz Hernández, M. y Ramos, A. M. (2023). Las tendencias de no ficción en España y Portugal: un estudio exploratorio en el ámbito

editorial. *Tejuelo*, 37, 129-160 <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.129>

- Sampérez Hernández, M., Hernández Heras, L. y Manrique Gil, N. (2020a). La relación entre texto e ilustración en la comprensión lectora del libro de no ficción. En: A. Díez-Mediavilla y R. Gutiérrez Fresneda (coords.). *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 475-490). Octaedro.
- Sampérez Hernández, M., Taberero Sala, R., Colón Castillo, M. J. y Manrique Gil, N. (2020b). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 124, 73-90.
- Sánchez Miguel, E. (2016). Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora. *Álabe. Revista de las redes de universidades lectoras*, 13, 1-22.
- Sánchez-Miguel, E., García-Pérez, J. R. y Rosales-Pardo, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.
- Sanders, J. S. (2018). *A literature of questions. Nonfiction for the Critical Child*. University of Minnesota Press.
- Sanjuán, M. y Cristóbal, R. (2022). Procesos emocionales de la lectura y el aprendizaje en un libro ilustrado de no-ficción y en un libro de texto. *Publicaciones*, 52(1), 57-99. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i1.22294>
- Sanjuán, M., Manrique, N. y Taberero, R. (2022). Instruir deleitando con libros ilustrados de no ficción en el aula de Educación Infantil. En: A. Asiáin y M. V. López (coords.). *Multimodalidad y didáctica de las literaturas* (pp. 131-153). Graó.
- Solé, Isabel (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.
- Stiggins, R. (1982). An analysis of the dimensions of job-related reading. *Reading World*, 21(3), 237-247.
- Taberero Sala, R. (2022a). Formar lectores en la sociedad digital. Algunos retos y otros desafíos. En: A. Asiáin, y López, M. V. (coords.). *Multimodalidad y didáctica de las literaturas* (pp. 29-48). Graó.
- Taberero Sala, R. (2022b). El libro ilustrado para niños en el marco de la sociedad digital. En: R. Taberero Sala (coord.). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 45-69). Graó.
- Taberero Sala, R. (coord.) (2022c). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.

- Taberero Sala, R. y Laliena, D. (2023). El libro ilustrado de no ficción en la formación de lectores: análisis de las claves discursivas y culturales para leer en la sociedad digital. *Texto Livre.*, 16, e41926, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41926>
- Taberero Sala, R. y Nogués Bruno, M. P. (2023). Entre papeles y pantallas. Lecturas no ficcionales de libros ilustrados de ficción. *Revista Colombiana de Educación*, 89, 298-319. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17429>
- Taberero-Sala, R. y Colón Castillo, M. J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 75(23), 1-26. <http://dx.doi.org/10.6018/red.545111>
- Taberero-Sala, R., Colón-Castillo, M. J., Sampérez-Hernández, M. y Campos-Bandrés, I. (2022). Promoción de la lectura en la sociedad digital. El *book-trailer* del libro ilustrado de no ficción como epitextual virtual en la definición de un nuevo discurso. *Profesional de la información*, 31(2), <http://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>
- Trigo Ibáñez, E., Saiz Pantoja, R., Sánchez Arjona, E. y Romero Oliva, M. F. (2022). Desarrollar el pensamiento crítico con el libro ilustrado de no ficción en el marco del tercer espacio educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96690>
- Unesco (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacción es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Vargas-García, V.-A., Sánchez-López, J.-V., Delgado-Reyes, A.-C., Aguirre-Aldana, L. y Agudelo-Hernández, F. (2020). La lectura dialógica en la promoción de perfiles cognitivos, emocionales y comportamentales en primera infancia. *Ocnos*, 19(1), 7-21. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1888
- Von Merveldt, N. (2018). Informational picturebooks. En: B. Kümmerling-Meibauer (ed.). *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 231-245). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315722986-24>
- White, L. (2011). The place of non-fiction texts in today's primary school. *Synergy*, 9 (1). <http://www.slav.vic.edu.au/index.php/Synergy/article/view/v9i120119>
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Deusto.

Yenika-Agbaw, V. (2018). Why critical conversations on nonfiction children's texts. En: V. Yenika-Agbaw, L. A. Hudock y R. M. Lowrey (eds.). *Does nonfiction equate truth? Reithinking disciplinaty boundaires through critical literacy* (pp. 5-10). Rowman y Littlefield.

Universos *steampunk* en la narrativa infantil y juvenil de Leticia Costas

JOSÉ ANTONIO CALZÓN GARCÍA

Universidad de Cantabria

joseantoniocalzon@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-5653-6192>

Resumen

La literatura infantil y juvenil arrastra el lastre de haber incorporado tradicionalmente al ámbito de la narrativa no mimética tan solo la producción de corte maravilloso. La creciente presencia de la literatura especulativa y prospectiva –donde encontramos a la ciencia ficción– en la narrativa para adultos aún no encuentra su justo correlato en la producción para los más jóvenes, en parte como consecuencia de una serie de prejuicios que ha devenido en una representación dispar y un tanto controvertida de aquella. Nuestro objetivo es reflexionar sobre la incorporación de nuevos architextos próximos a la ciencia ficción al ámbito de la literatura infantil y juvenil, deteniéndonos en el género retrofuturista del *steampunk*, y en la utilización de su impronta en tres obras de la conocida autora Leticia Costas: *La señorita Bubble*, *Verne y la vida secreta de las mujeres planta* y *La balada de los unicornios*. El propósito es incidir no solo en las similitudes y diferencias entre estas obras, sino también en el uso del architexto *steampunk* por parte de la autora, analizando la rentabilidad y las potencialidades didácticas de un género hasta ahora poco o nada atendido por los especialistas en literatura infantil y juvenil española.

Palabras clave: Leticia Costas; *steampunk*; retrofuturismo; ciencia ficción; architexto.

1. Introducción: el *steampunk*

1.1. Hacia una breve caracterización

Asumido por autores como Moreno (2010, p. 264) como una suerte de relato de ambientación más o menos victoriana, donde asistimos al desarrollo ucrónico de una sociedad «alternativa en la cual la tecnología ha llegado a cotas más altas de lo que realmente tuvieron lugar» –fundamentalmente a través del uso del carbón como fuente de energía y de dispositivos de corte netamente mecánicos–, el *steampunk*, como apunta Palma (2014), juega a incardinar tecnología anacrónica en un universo frecuentemente decimonónico y a caballo entre la ciencia ficción y la fantasía. Su caracterización pasa habitualmente por servirse, al menos, de tres anclajes definitorios, como señalan Esser (2018) y Perschon (2012): una estética de corte retrofuturista,¹ una ambientación sustentada en el universo neovictoriano y el recurso de la tecnofantasía para conjugar invenciones mecánicas con licencias creativas que desbordan los límites de la ficción especulativa.² Al mismo tiempo, asistimos a la irrupción de una reconocible serie de coordenadas visuales y narrativas, con la presencia de clichés como las «turbinas a presión, doradas bielas y engranajes, torcidas chimeneas, sirvientes automatizados, máquinas del tiempo o el sempiterno dirigible» (Womack, 2014, p. 411). En este mismo sentido, la disparidad de la arquitectura narrativa del *steampunk* implica que lo fantástico, por tanto, se inmiscuye «en un paradigma epistemológico propio de la ciencia ficción», quebrando, así, la frontera entre la lógica causal de este y «el universo mágico de la *fantasy*» (Conte Imbert, 2011, p. 264) y conformando un género³

1. En el contexto de esta publicación asumimos el término *retrofuturismo*, en líneas generales, como sinónimo de *steampunk*, por ser este el ámbito donde más ampliamente ha sido recogido su uso, aun a sabiendas de hallarnos ante un concepto más amplio, caracterizado por Meireles (2023, p. 122) en cuanto «subgénero da vertente da ficção científica definido pela projeção de um futuro extrapolado em um determinado passado, resultando em uma realidade alternativa de época diferente da conhecida pela história corrente».

2. La ficción especulativa ha venido a considerarse como una reformulación terminológica de la llamada *literatura no mimética*, en oposición a las producciones realistas, otorgando en aquella un especial protagonismo, al menos dentro del ámbito académico, a la ciencia ficción, hasta el punto de considerarlos con frecuencia como términos sinónimos.

3. Tal y como hemos planteado en Calzón García (2023 y 2024), partimos de la consideración del *steampunk* en cuanto género, fruto de la asunción, con Schaeffer (2006), de que el modelo tradicional de análisis discursivo no atiende convenientemente a la realidad

incómodo, maleable y que se resiste a la categorización dentro de la llamada *literatura no mimética*. En efecto, el *steampunk* alardea sin pudor de su capacidad para combinar fantasía y ciencia ficción, dando lugar a etiquetas como «science fantasy», que alternan con posturas contrarias al uso de aproximaciones literarias al género, optando, más bien, por la consideración de este, lisa y llanamente, como una mera estética (Perschon, 2012). Y así, si asumimos, como Bellemin-Noël (2001, p. 109), que la ciencia ficción pasa por crear efectos de realidad «cuya coherencia obedece a las normas de nuestra racionalidad», en el *steampunk* encontraríamos con frecuencia un universo plausible –y plagado de invenciones y adelantos científicos de toda índole– a partir de una bifurcación temporal surgida del clima de optimismo tecnomecánico vivido durante los primeros estadios de la industrialización. Pero, al mismo tiempo, si, con Roas (2001, pp. 7-8), aceptamos que en el género fantástico siempre ha de haber un fenómeno sobrenatural, esto es, algo «que transgrede las leyes que organizan el mundo real, aquello que no es explicable, que no existe, según dichas leyes», en el *steampunk* en no pocas ocasiones hallamos también elementos mágicos o alquímicos (Fabeiro Rey, 2020), combinados con una casi inexistente presencia de explicaciones en torno al «funcionamiento de los aparatos y avances científicos presentados en estas narraciones» (Sancho Villar, 2015, p. 9).

1.2. El *steampunk* y su dimensión extraliteraria e ideológica

Lo cierto es que, a pesar del todavía escaso conocimiento teórico y crítico que del género se tiene a día de hoy, los millones de entradas que ofrece el término en los motores de búsqueda de In-

semiótica y pluridimensional de, por ejemplo, el hecho literario actual, en el que la relación entre autor y destinatario, dentro de un determinado nicho social, resultan determinantes. Frente a ello, abogamos por una «parole-based semiotics» (Altman, 1999, pp. 174-177 y 210) centrada en los destinatarios, en la audiencia, y en la realización particular de un determinado modelo estético dentro de una comunidad, gestando, así, la propia «estabilización» del género. De este modo, el marco comunicativo en el cual el discurso *steampunk* se «transfiere» surge de la relación entre autor y destinatario(s) a partir de un marco ficcional determinado en gran medida por el rol del «prosumidor» (Jenkins, 2008). En efecto, en el caso concreto del architexto *steampunk*, los seguidores del género no solo leen libros, por ejemplo, sino que contribuyen también a «la reelaboración de nuevos productos –mediante la perpetuación de unos patrones asumidos de forma más o menos (in)consciente–, a partir de dinámicas sustentadas en el pastiche, la reescritura, el *mash-up* o el sampleado» (Calzón García, 2024, p. 41), contribuyendo, así, a su perpetuación y transmisión.

ternet (LaFerla, 2008) no hacen sino testimoniar cómo su impacto cultural supera lo meramente literario y artístico, inmiscuyéndose en el ámbito de lo social y de lo identitario:

Steampunk is a multifaceted phenomenon that manifests as a sub-cultural identity, as a community of practice rooted in design and making, and as a fictional representation across a wide range of media forms. (Tanenbaum et al., 2012, p. 1583)

De igual modo, el *steampunk* ha permitido también en los últimos tiempos el abordaje de problemáticas actuales de diversa índole, a partir de un conjunto de ideas y valores que arrancan de la preocupación por las consecuencias del progreso científico y tecnológico (Rose, 2009). Sustentado sobre un código axiológico que reflexiona sobre las ideas de etnocentrismo, patriarcado o imperialismo (Esser, 2014), el *steampunk* ha hecho suyas, entre otras, las reivindicaciones de quienes abogan por recuperar el protagonismo del sujeto dentro de su interacción con el objeto, en un universo tardocapitalista ultradigitalizado, donde los productos cada vez resultan más crípticos para el consumidor, quien ve reducidas las experiencias táctiles y manipulativas en su interacción diaria con los objetos (Kiehlbauch, 2015). Paralelamente, y como tendremos ocasión de comprobar a propósito del análisis de la narrativa de Leticia Costas, el *steampunk* se sumerge en una profunda reflexión sobre los roles de género (Beard, 2014), a partir de su controvertida relación con el universo victoriano (Taylor, 2014). En este sentido, el empoderamiento de los personajes femeninos desmonta la estructura patriarcal decimonónica a partir de la construcción de protagonistas independientes, autosuficientes, agentes y creativas en el plano tecnocientífico (Bergman, 2013).

1.3. Presencia en la producción en español

Trasladándonos al ámbito particular del universo hispano, lo cierto es que la literatura no mimética ha recibido un asimétrico tratamiento –en comparación con la producción realista– por parte tanto del *establishment* académico como del juicio popular, fruto en gran medida de una apriorística consideración de aquella como «intrascendente» (Roas y Casas, 2008, p. 29). Así, mien-

tras que el género fantástico ha sufrido durante siglos una injusta valoración, como consecuencia de una prejuiciosa estrategia crítica amparada en servirse del grado de «realidad» de una obra como vara de medir con la que calibrar la literariedad del texto (Barella, 1994), en el caso de la ciencia ficción los problemas proceden no tanto de su producción como de su desconocimiento, a lo cual se ha sumado, tradicionalmente, una excesiva dependencia del consumo de traducciones del inglés (Martín, 2017). Sea como fuere, la situación del *steampunk* hispano pasa por un razonable impacto tanto a nivel comunitario –con la existencia de diversos blogs y foros en la red, como <https://steampunksp.foroactivo.com>– como artístico, diversificándose su presencia entre la narrativa –fundamentalmente a través de la producción de autores como Félix J. Palma, Eduardo Vaquerizo, Josué Ramos o Joseph Remesar–, los juegos de rol –*Brumas del Alba* (2012), de Rafael Ferrero–, el cómic –sin ir más lejos, *Amura* (1995), de Sergio García–, el diseño –con Bibiana Berenguer o Maya Carbajal– o incluso la joyería –destacando al respecto el proyecto *Decimononic*, de Irene López y José Francisco Alfaya– (Alfaya, 2012), a lo que se suman secciones especializadas de editoriales como Tyrannosaurus Books o eventos del tipo de la Eurosteamcon España (Rivera, 2013).

2. La problemática de las producciones especulativas en la literatura para jóvenes y niños

Desde este universo es, pues, desde el que hemos de abordar la literatura infantil y juvenil no mimética, ámbito donde por lo general ha reinado casi en exclusiva el género fantástico y maravilloso, y donde solo poco a poco comienza a aflorar la ciencia ficción. Precisamente esta última ha tenido en España una presencia muy reducida entre las obras para los más jóvenes hasta fechas muy recientes, fruto en gran medida de prejuicios sustentados en la supuesta escasa calidad de estos textos, en la imagen distorsionada que ofrecerían de la ciencia y en la carencia de contenidos educativos (Arias-Camisón Guirles, 2003). Frente a ello, especialistas como Held (1981) verían en la ciencia ficción un mecanismo para desbloquear los clichés, el maniqueísmo y

la justificación de la violencia en el cuento y en la literatura infantil de tradición oral, sin que esto derive –como han apuntado, entre otras, González Gil (1979, p. 294)– en una instrumentalización del texto, visto tan solo como «pretexto para enseñar modelos de comportamiento o informar sobre los aprendizajes». Y desde este horizonte es, precisamente, desde el que el *steampunk* puede desarrollar todo su potencial, encontrando en la literatura infantil y juvenil un nicho estético –tal y como ya ha ocurrido en el ámbito de la literatura anglosajona (Chen, 2012)– para poner a prueba las convenciones y los clichés de la ciencia ficción para niños y adolescentes (Chen, 2012), planteando, así, una actitud crítica que permita una «child-like exploration of science» (Bodley, 2009, p. 37), en la línea de éxitos editoriales internacionales como *Leviathan* (2009), de Scott Westerfeld,⁴ igualmente adscrita al género que nos ocupa.

3. La producción de Leticia Costas desde el horizonte *steampunk*

3.1. Introducción

A partir de este mundo de retrofórmulas tecnomecánicas de corte ucrónico y sabor victoriano es desde el que llegamos a la figura y la producción de Leticia Costas, una autora avalada, entre otros, por el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil, el Premio Merlín de Literatura Infantil o el Premio Lazarillo (García Reigosa, 2018b). Nos hallamos, pues, ante una escritora que se sirve, entre otros recursos, de «un sentido del humor luminoso como peculiar forma de abordar temas oscuros como la muerte», mientras recurre de igual manera al misterio y a la magia como fórmulas con las que caminar «entre el tabú, el miedo a lo desconocido y una gran curiosidad por aquello que parece prohibido» (Balbuena, 2022, p. 42), logrando, así, una muy difícil combinación de imaginación y realidad (García Reigosa, 2018b). Costas, que no renuncia al uso del gallego como lengua literaria, desde la militancia y el amor por sus orígenes (Balbuena, 2022),

4. Véanse al respecto las investigaciones de, entre otros, Mielke y LaHaie (2015) o Molares Pascual (2018).

da a luz, así, a una producción didácticamente muy aprovechable, al combinar ficción con enseñanza éticas y sociales, mientras por sus páginas circulan temáticas como la muerte, el desempleo, la homosexualidad o el acoso (García Reigosa, 2018a y 2018b). En este mismo sentido, parte de su obra se incardina en una creciente corriente lusogallega de corte especulativo, y que ha asistido –en el caso de la producción en tierras hispanas– a un auge muy significativo a lo largo de los últimos treinta años, incidiendo de forma particular en el desarrollo de temáticas como los roles de género, el medioambiente o los totalitarismos (Mociño González, 2011).

Tres son los textos de Costas que, a nuestro juicio, responden de una u otra manera a los patrones –ya desglosados anteriormente– de la narrativa con rasgos *steampunk*: *La señorita Bubble* (2017b) –con sus dos continuaciones, a saber, *Aventura bajo cero* (2020b) y *Dios salve a las reinas* (2023b)–, *La balada de los unicornios* (2018b) y *Verne y la vida secreta de las mujeres planta* (2016b).⁵ Así pues, al análisis de estos textos dedicaremos las próximas páginas.

3.2. *La señorita Bubble*

A alguien familiarizado con la producción infantojuvenil de corte *steampunk* difícilmente puede escapársele el hecho de que el primero de los volúmenes de la colección protagonizada por Bubble –merecedor del Premio Fervenzas Literarias al mejor libro de literatura infantil de 2017– presenta grandes similitudes argumentales con otros dos textos destinados a los más pequeños, esto es, *Un tesoro* (2012), de Francisco Naranjo y Víctor Rivas, y *Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo* –en el original, *Es war finster und merkwürdig still* (2005)–, de Einar Turkowski. En unos y otros asistimos a la presencia, como protagonista, de un personaje –inventor, de alguna manera, de dispositivos tecnomecánicos de corte retrofuturista– que es contemplado como una amenaza por la comunidad a la que, de forma marginal, pertenece, lo que le condena a un ostracismo que tiende a ser resuelto de maneras más o menos violentas. En el relato de Costas, Bubble traba amis-

5. Los textos manejados son, en todos los casos, la traducción al castellano de los relatos originales en gallego: *A señorita Bubble* (2017a), *A Señorita Bubble: Baixo cero* (2020a), *A señorita Bubble. Deus salve as raíñas* (2023a), *A balada dos unicornios* (2018a) y *Jules Verne a a vida secreta das mulleres planta* (2016a).

tad con dos niñas –Noa y Sofi– que se ven seducidas por la imaginaria *steampunk* que envuelve a la protagonista –conduce un coche a vapor, viste al modo decimonónico e incluso está acompañada de un muchacho autómeta–,⁶ lo que acaba por desencadenar los acontecimientos y la huida de la inventora, temida y odiada a partes iguales por los habitantes de la localidad. En este sentido, la propia caracterización de la protagonista –con un prodigioso ojo artificial, oculto bajo un parche, y un brazo de metal– alude a un lugar común de la literatura especulativa, esto es, la representación del cibernético femenino, retratado habitualmente como un individuo sumiso desde el plano sexual o agencial (Merás, 2014), si bien en este caso la autora apuesta por un ejercicio de empoderamiento que convierte a Bubble no solo en un símbolo de la disidencia ante un entorno hostil heterofóbico, sino en la quintaesencia de la autonomía heurística encarnada en la figura del *tinkerer* o inventor, uno de los personajes más reconocibles dentro del imaginario *steampunk*. En este sentido, la protagonista recupera el espíritu retrofuturista de la elaboración artesanal de tecnologías de corte más o menos arcaico (Sterling, 2009) a través de una sucesión de criaturas (re)construidas mediante órganos impulsados a cuerda, en un ejercicio de paleotecnocirugía que convierte a Bubble en una figura poderosa, autosuficiente y, sobre todo, desestabilizadora ante un *statu quo* que cuestiona, y rechaza, su modo de vida, su caracterización y sus prácticas.

La imagen romántica del *steampunk* en cuanto fórmula de resistencia se ve algo más diluida ya en las dos continuaciones de la saga, donde la protagonista encabeza una revuelta contra un Santa Claus despótico –en *Aventura bajo cero* (2020b)– o ha de ayudar a la mismísima reina de Inglaterra a librarse de una plaga de ratas, en *Dios salve a las reinas* (2023b), permaneciendo, de cualquiera de las maneras y, como la misma autora reconoce (García Reigosa, 2018b), la imagen, empoderada y visible, de la mujer científica en cuanto eje narrativo que facilita el desarrollo de la trama. No obstante, el texto ambientado en Laponia –y a diferencia del transcurrido en tierras anglosajonas– incide en una cuestión de creciente calado en el universo *steampunk*, esto

6. Por limitaciones de espacio no podemos detenernos con calma en la compleja relación entre autómetas, *steampunk*, posthumanismo y performatividad, por mencionar algunas de las más recurrentes cuestiones a la hora de tratar la construcción tecnomecánica y retrofuturista de robots en la literatura. Véase al respecto, entre otros, Chen (2012).

es, la referente a la imbricación entre medioambiente, sostenibilidad, decrecimiento y entornos y creaciones retrofuturistas (Beard, 2014; McKenzie, 2014), a partir de una continua reflexión sobre los efectos devastadores del calentamiento del planeta, si bien en clave un tanto humorística, fruto del tamiz que proporciona la imagen distorsionadora de un Santa Claus ultraproductivista.

3.3. *La balada de los unicornios*

Muy distinto es el tono en *La balada de los unicornios* (2018b), donde magia y ciencia conviven a la hora de contar las desventuras de unos «niños amputados», a quienes la directora de la Escuela de Artefactos y Oficios tortura impunemente, a fin de extraerles –como sucede con León, amigo de Ágata, la protagonista–, su sangre mágica. La imaginería *steampunk* aflora de nuevo en la historia, tanto por la ambientación –un Londres retrofuturista– como por los personajes –desde la presencia del autómatas Tic-Tac hasta el mismísimo Jack el Destripador, pasando por escarabajos mecánicos, etc.– o dispositivos –sin ir más lejos, Ágata viaja en una tetera móvil motorizada con un evidente regusto decimonónico, al igual que el vehículo del Destripador, al tiempo que unos ojos mecánicos dotan a aquella de visión, recurso este, el del ojo artificial, que ya habíamos encontrado, como se ha apuntado, en la caracterización de Bubble– que siembran un relato donde la autora no renuncia a usar con cierta frecuencia el adjetivo *retrofuturista*. En este sentido, nos hallamos, sin duda, ante el texto de Costas –de entre los aquí tratados– que más ahonda –junto con, quizás, el primero de los volúmenes protagonizados por Bubble– en el mito prometeico del «dador» de vida, dando, así, continuidad a la figura gótica de Frankenstein. En este sentido, cobra una especial relevancia también la naturaleza biopolítica del texto y el ejercicio de la violencia –a través de fórmulas y prácticas pseudocientíficas o tecnofantásticas– como mecanismo de rechazo, control, exclusión, marginación y, por encima de todo, poder (Foucault, 2000). León, el amigo de la protagonista, encarna de algún modo al monstruo, al diferente, y desde ahí es desde donde las «versiones productivas de la biopolítica» (Balza, 2013, p. 27) se sirven de las estrategias de exclusión y control para subordinarlo al orden impuesto en la Escuela

de Artefactos y Oficios, mediante la perversa técnica de la sujeción física y la extracción de sangre.

3.4. Verne y la vida secreta de las mujeres planta

El último de los libros que nos ocupa, *Verne y la vida secreta de las mujeres planta* (2016b) es un texto inclasificable donde la autora juega a intensificar las mesturas, no solo combinando ciencia y magia, sino también realidad y fantasía. En el argumento se cue-
lan las visitas de Julio Verne a Vigo, así como la supuesta relación entre este y el inventor gallego Antonio Sanjurjo Badía,⁷ para alumbrar un texto donde el escritor francés arribaría de nuevo a la ciudad portuaria para contactar con el boticario Philipot, en la esperanza de que este pueda informarle acerca de la existencia de las legendarias mujeres planta. El lector no solo descubrirá que Philipot es el marido de una de ellas, sino que estas sufren una suerte de enfermedad degenerativa que las convierte progresivamente en vegetales y cuyos devastadores efectos solo se pueden ver paliados desplazando a la afectada a emplazamientos muy concretos. En la obra de Costas, la ubicación escogida será la isla sur del archipiélago de las Cíes, a donde los protagonistas se des-
plazarán en el submarino diseñado por Sanjurjo, siendo la presencia de este vehículo, junto con la de Verne, las principales referencias *steampunk* de un texto claramente alejado de las ucronías tecnomecánicas características del género. El universo verniano, de este modo, se replica una y otra vez en la historia –¿cómo no encontrar evidentes alusiones a la figura del capitán Nemo⁸ en el protagonismo del submarino y en la visita en este a una isla?–, retomando, así, uno de los pilares fundacionales del género, amparados en la belleza victoriana y en la exploración de nuevos mundos (Ferrari Nunes y Bin, 2018; Gross, 2006).

7. Respecto a la relación entre Badía y Verne –y a la visita de este último a la ría de Vigo–, desde la mirada *steampunk*, consúltese Alfaya (2012).

8. En este sentido, el capitán Nemo ha sido mencionado con frecuencia como un símbolo *steampunk* (Pagliassotti, 2009) que encarna el rechazo a la imposición de fronteras y al imperialismo cultural.

4. Conclusiones

Las obras de caracterización más o menos *steampunk* de Leticia Costas permiten encontrar no pocos de los temas habituales en el género. Así, si en la saga de la señorita Bubble la preocupación medioambiental de *Aventura bajo cero* (2020b) –al hilo del calentamiento del planeta y el consiguiente sufrimiento de los pingüinos– iba en consonancia con ciertas posturas retrofuturistas –opuestas al motor de explosión y defensoras del reciclaje y la sostenibilidad (Beard, 2014)–, la propia caracterización general de la protagonista –inventora y científica, no lo olvidemos– redundaba en la imagen del *steamer* en cuanto creador autodidacta, al tiempo que se incide en la presencia del cibernético femenino –Bubble tiene un brazo y un ojo artificiales, otorgando, así, visibilidad, a través de la prótesis, a una tecnología cada vez más «inasible» en el universo digitalizado (Crowther, 2016)–, desmontando de este modo la naturaleza con frecuencia sexualizada de este arquetipo narrativo, y logrando que el empoderamiento de la protagonista⁹ contrarreste la doble subordinación patriarcal de la mujer-robot (López-Pellisa, 2017). Pasando a *Verne y la vida secreta de las mujeres planta* (2016b), el relato incide sobre todo en el potencial simbólico de la figura de Julio Verne en el imaginario *steampunk* (Goho, 2018), mientras la presencia de inventores y submarinos –quintaesenciados en la historia real de Antonio Sanjurjo Badía– profundiza tanto en el universo narrativo verniano como en el arquetipo retrofuturista del *tinkerer*. Por último, *La balada de los unicornios* (2018b) añade a la imagen del cibernético femenino *steampunk* –en este caso a través de Ágata, la protagonista– complejas reflexiones sobre las representaciones literarias de la biopolítica y los mecanismos para el control de los cuerpos –tal y como encontramos con el sometimiento de León por parte de Cornelia o con el sádico desmembramiento de mujeres a manos del Destripador–. Paralelamente, la figura del monstruo –otro lugar común en el *steampunk* (Hantke, 1999)– se incorpora al relato¹⁰ en su doble dimensión –anatómica y moral–, proyec-

9. Sobre la relación entre protagonismo femenino, literatura *steampunk* y perspectiva de género aconsejamos, entre otras, la lectura del trabajo de Bergman (2013) y el manifiesto de Casey (2009).

10. Lo cierto es que el monstruo, desde una u otra caracterización, asoma en todos y cada uno de los relatos aquí mencionados –bien sea a través de la manipulación tecnoqui-

tando, así, sobre la obra reflexiones acerca de los límites del cuerpo y los conflictos éticos en torno al uso de la tecnología.

Así pues, a modo de cierre, y parafraseando a Jones (2017), podemos afirmar que la escritora Leticia Costas se sirve del archi-texto *steampunk* para incorporar al universo infantil y juvenil fórmulas narrativas que permiten reflexionar sobre problemáticas actuales –nuestra relación con la tecnología, la crisis medioambiental, los límites del cuerpo o la relación entre organismo y máquina–, a partir de las presiones que diversas instancias ejercen sobre el ser humano contemporáneo, sin abandonar, por ello, la frescura de una literatura de calidad que apuesta por resquebrajar moldes genéricos mientras sumerge al lector en los universos –aún un tanto ignotos, al menos en España– del retrofuturismo.

5. Referencias

- Alfaya, J. F. (2012). Spanish Steampunk 2012 AD. *Gatehouse Gazette*, 22, 24-28.
- Altman, R. (1999). *Film/Genre*. British Film Institute.
- Arias-Camisión Guirles, J. (2003). La literatura infantil de ciencia ficción en España y su oportunidad didáctica. En: Á. Cano Vela y C. Pérez Valverde (eds.). *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (pp. 713-719). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Balbuena, R. (2022). Leticia Costas. Premio Lazarillo 2021. *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 46, 41-43.
- Balza, I. (2013). Tras los monstruos de la biopolítica. *Dilemata*, 12, 27-46.
- Barella, J. (1994). La literatura fantástica en España. *Anthropos*, 154-155, 11-18.
- Beard, D. (2014). A Rhetoric of Steam. En: B. Brummett (ed.). *Clockwork Rhetoric. The Language and Style of Steampunk* (pp. xiv-xxxii). University Press of Mississippi.

rúrgica del cibernético, de la creación mecánica del autómatas, de la mutación genética o de la disidencia social–, lo que no hace sino incidir en la naturaleza desestabilizadora del Otro (Tur Planells, 2004-2006) en entornos heterofóbicos y en sociedades que contemplan a aquel como una amenaza para su identidad. En este sentido, la capacidad del monstruo para situarse en la encrucijada de lo biopolítico y lo tecnológico supone que múltiples problemas culturales se vean involucrados ante su sola presencia (Velázquez Castro, 2017), lo que, desde el horizonte del infante, lleva a un dilema epistémico que implica una más o menos inconsciente reflexión sobre la problemática de los discursos dominantes y la confrontación con lo que Foucault (2000, p. 62) denominaba «las formas [...] de la anomalía».

- Bellemin-Noël, J. (2001). Notas sobre lo fantástico (textos de Théophile Gautier). En: D. Roas (comp.). *Teorías de lo fantástico* (pp. 107-140). Arco/Libros.
- Bergman, C. N. (2013). *Clockwork Heroines: Female Characters in Steampunk Literature*. Western Kentucky University.
- Bodley, A. M. (2009). *Gothic Horror, Monstrous Science, and Steampunk*. Washington State University.
- Calzón García, J. A. (2023). Problemas y propuestas para una definición del *steampunk*. *Revista de Literatura*, 85(169), 27-52. <https://doi.org/10.3989/revliteratura.2023.01.002>
- Calzón García, J. A. (2024). El requiebro de la referencialidad en el horizonte *steampunk*: a vueltas con su caracterización. *Philologica Canariensis*, 30, 35-51. <https://doi.org/10.20420/Phil.Can.2024.666>
- Casey, K. (2009). A Corset Manifesto. *Steampunk Magazine*, 6, 62-63.
- Chen, J.-A. (2012). *Airship, Automaton, and Alchemy: A Steampunk Exploration of Young Adult Science Fiction*. University of Canterbury.
- Conte Imbert, D. (2011). El mundo de las ciudades oscuras, de Schuiten y Peeters: una topografía de la desubicación. *Ángulo recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, 3(2), 247-277. https://doi.org/10.5209/rev_anre.2011.v3.n2.37588
- Costas, L. (2016a). *Jules Verne e a vida secreta das mulleres planta*. Xerais.
- Costas, L. (2016b). *Verne y la vida secreta de las mujeres planta*. Anaya.
- Costas, L. (2017a). *A señorita Bubble*. Xerais.
- Costas, L. (2017b). *La señorita Bubble*. Anaya.
- Costas, L. (2018a). *A balada dos unicornios*. Xerais.
- Costas, L. (2018b). *La balada de los unicornios*. Anaya.
- Costas, L. (2020a). *A Señorita Bubble: Baixo cero*. Xerais.
- Costas, L. (2020b). *La señorita Bubble. Aventura bajo cero*. Anaya.
- Costas, L. (2023a). *A señorita Bubble. Deus salve as raíñas*. Xerais.
- Costas, L. (2023b). *La señorita Bubble. Dios salve a las reinas*. Anaya.
- Crowther, K. (2016). From Steam Arms to Brass Goggles. Steampunk, Prostheses and Disability. En: R. Bowser y B. Croxall (eds.). *Like Clockwork. Steampunk: Pasts, Presents, and Futures* (pp. 73-96). University of Minnesota Press.
- Esser, H. (2014). Yesterday's Tomorrows: Retrofuturist Visions of London's Alternative Pasts in Steampunk Fiction. *The Literary London Journal*, 11(2), 18-34.
- Esser, H. (2018). Re-assembling the Victorians. Steampunk, Cyborgs, and the Ethics of Industry. *Cahiers victoriens et édouardiens*, 87, 1-18.

- Fabeiro Rey, E. (2020). *An approach to Steampunk: literature, cinema and comic* [trabajo de fin de máster no publicado, Universidade de Santiago de Compostela].
- Ferrari Nunes, M. R. y Bin, M. A. (2018). Retrofuturismo, espaço e corpomídia: steampunk e a memória do futuro. *Revista Famecos. Mídia, Cultura e Tecnologia*, 25(2), 1-21.
- Ferrero, R. (2018). *Brumas del alba*. Fullcolor Printcolor.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.
- García Reigosa, D. (2018a). Análise das posibilidades pedagóxicas da obra de Leticia Costas. *Eduga: revista galega do ensino*, 76. <https://www.edu.xunta.gal/eduga/1629/foro/analise-das-posibilidades-pedagogicas-da-obra-ledicia-costas>
- García Reigosa, D. (2018b). O máis fermoso de escribir é espertar a emoción noutras persoas. *Eduga: revista galega do ensino*, 75. <https://www.edu.xunta.gal/eduga/1555/entrevista/entrevista-ledicia-costas>
- García, S. (1995). *Amura*. Glénat.
- Goho, J. (2018). Retruthing Steampunk. Caitlín R. Kiernan Rewrites American West Steampunk. *Extrapolation*, 59(2), 163-185. <https://doi.org/10.3828/extr.2018.11>
- González Gil, M. D. (1979). Literatura infantil: necesidad de una caracterización y de una crítica literaria. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, 2, 275-300.
- Gross, C. (2006). Varieties of Steampunk Experience. *Steampunk Magazine*, 1, 60-67.
- Hantke, S. (1999). Difference Engines and Other Infernal Devices: History According to Steampunk. *Extrapolation*, 40(3), 244-254. <https://doi.org/10.3828/extr.1999.40.3.244>
- Held, J. (1981). *Los niños y la Literatura Fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Paidós.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Jones, C. (2017). World-Building as Narrative in Scott Westerfeld's *Leviathan*. *Fastitocalon*, 7(1-2), 79-92.
- Kiehlbauch, S. (2015). Man and Machine in the World of Steam: The Emergence of Steampunk as a Cultural Phenomenon. *The Forum: Journal of History*, 7(1), 83-104. <https://doi.org/10.15368/forum.2015v7n1.5>
- LaFerla, R. (2008, 8 de mayo). Steampunk Moves Between 2 worlds. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2008/05/08/fashion/08PUNK.html>

- López-Pellisa, T. (2017). Alucinadas: Women Writers of Spanish Science Fiction. *Science Fiction Studies*, 44, 308-322. <https://doi.org/10.5621/sciefictstud.44.2.0308>
- Martín, S. (2017). Introduction. Spanish SF: A Phantom Genre. *Science Fiction Studies*, 44(2), 209-215.
- McKenzie, J. M. (2014). Clockwork Counterfactuals. Allohistory and the Steampunk Rhetoric of Inquiry. En: B. Brummett (ed.). *Clockwork Rhetoric. The Language and Style of Steampunk* (pp. 135-158). University Press of Mississippi.
- Meireles da Silva, A. (2023). Muito além do cyberpunk: reflexões sobre a ficção retrofuturista. *Literartes*, 18, 120-142.
- Merás, L. (2014). Replicantes o sumisas: El cyborg femenino desde *Blade Runner*. *Sesión no numerada: Revista de letras y ficción audiovisual*, 4, 7-33.
- Mielke, T. L. y LaHaie, J. M. (2015). Theorizing Steampunk in Scott Westefeld's YA Series *Leviathan*. *Children's Literature in Education*, 46, 242-256.
- Mociño González, I. (2011). Estudio comparado de la narrativa infantil de ciencia ficción en las literaturas gallega y portuguesa. *Ocnos*, 7, 43-55.
- Molares Pascual, S. (2018). *Strategies of Cross-dressing and Gender-b(l)ending in U.S. Speculative Young Adult Fiction: Conformity or Transgression?* [tesis doctoral, Universidade de Vigo]. <https://hdl.handle.net/11093/1078>
- Moreno, F. Á. (2010). *Teoría de la Literatura de Ciencia Ficción*. Portal.
- Naranjo, F. y Rivas, V. (2012). *Un tesoro*. Dibbuks.
- Pagliassotti, D. (2009, 13 de febrero). Does Steampunk Have An Ideology? *Dru Pagliassotti*. <http://drupagliassotti.com/2009/02/13/does-steampunk-have-an-ideology/comment-page-1> (enlace inactivo)
- Palma, F. J. (2014, 5-7 de noviembre). *El mapa de los mapas* [Conferencia plenaria]. *Congreso Internacional figuraciones de lo Insólito en las Literaturas Española e Hispanoamericana*, Universidad de León, León, España. <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/4374/F%C3%89LIX%20J.%20PALMA.%20EL%20MAPA%20DE%20LOS%20MAPAS.pdf?sequence=1>
- Perschon, M. D. (2012). *The Steampunk Aesthetic: Technofantasies in a Neo-Victorian Retrofuture*. University of Alberta.
- Rivera, M. (2013). Steampunk: regreso al (retro)futuro. *Leer*, 29(245), 74-77.
- Roas, D. (2001). La amenaza de lo fantástico. En: *Teorías de lo fantástico* (pp. 7-46). Arco/Libros.

- Roas, D. y Casas, A. (2008). Introducción. En: *La realidad oculta: Cuentos fantásticos españoles del siglo XX* (pp. 9-56). Menoscuarto.
- Rose, M. (2009). Extraordinary Pasts: Steampunk as a Mode of Historical Representation. *Journal of the Fantastic in the Arts*, 20(3), 319-333.
- Sancho Villar, A. (2015). *Entre el steampunk y el hibridismo: «Danza de tinieblas», de Eduardo Vaquerizo*. Universidad de Salamanca.
- Schaeffer, J.-M. (2006). *¿Qué es un género literario?* Akal.
- Sterling, B. (2009). The user's guide to steampunk. *Steampunk Magazine*, 5, 30-33.
- Tanenbaum, T. J., Tanenbaum, K. y Wakkary, R. (2012). Steampunk as Design Fiction. En: *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1583-1592). Association for Computing Machinery.
- Taylor, M. A. (2014). Liberation and a Corset. Examining False Feminism in Steampunk. En: B. Brummett (ed.). *Clockwork Rhetoric. The Language and Style of Steampunk* (pp. 38-60). University Press of Mississippi.
- Tur Planells, H. (2004-2006). Reflexiones sobre la figura del monstruo. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 15-17, 539-550.
- Turkowski, E. (2005). *Es war finster und merkwürdig still*. Atlantis Verlag.
- Velázquez Castro, M. (2017). El monstruo como dispositivo cultural múltiple y complejo. *A contracorriente. Una revista de estudios latino-americanos*, 15(1), 341-346.
- Westerfeld, S. (2009). *Leviathan*. Simon Pulse.
- Womack, M. (2014). Postfacio. En: *Retrofuturismos. Antología Steampunk* (pp. 411-419). Nevsky.

Análisis discursivo del pensamiento docente sobre la literatura canónica en Educación Secundaria¹

LUCÍA HERNÁNDEZ HERAS

Universidad de Zaragoza

lhernandezheras@unizar.es - <https://orcid.org/0000-0002-0247-1573>

DIANA MUELA BERMEJO

Universidad de Zaragoza

dmuela@unizar.es - <https://orcid.org/0000-0001-6162-6603>

Resumen

A diferencia de épocas anteriores, en las que la lectura de los clásicos en la escuela se daba por supuesta, en las últimas décadas el contexto sociocultural está planteando nuevos retos en lo que refiere a su lección en el aula. Este hecho ha provocado que la bibliografía académica más reciente se haya centrado en analizar los porqués de esta paulatina pérdida de importancia. Para arrojar luz sobre esta problemática, se presenta un estudio que pretende analizar el discurso de seis profesores considerados expertos con el objeto de profundizar en sus creencias sobre la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato. Para ello, se llevaron a cabo entrevistas individuales y un grupo de discusión, que fueron transcritos en su totalidad y examinados a partir de las nociones de campo, tenor y modo. Los resultados muestran que existe un cho-

1. *Agradecimientos:* Investigación financiada por el Departamento de Ciencia, Universidad y Sociedad del Conocimiento del Gobierno de Aragón, de acuerdo con la Orden IIIU/796/2019, de 27 de junio (BOA, núm. 132 de 9 de julio de 2019), por la que se convocan subvenciones destinadas a la contratación de personal investigador predoctoral en formación para el periodo 2019-2023. También formó parte de la actividad del grupo de investigación de referencia ECOLIJ (Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información. Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de identidades) a través del proyecto de I+D+i «Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural (PID2021-126392OB-100)», financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

que entre cómo les gustaría a los docentes que fuera la lectura de los clásicos y lo que piensan que deben hacer.

Palabras clave: Clásicos; canon; creencias; profesorado; análisis discursivo.

1. Introducción

Conviene comenzar apuntando que a lo largo del tiempo, *clásico* y *canon* han sido relacionados como conceptos contiguos, cuyos significados resultan difíciles de delimitar. No obstante, mientras autores como Calvino (1993), Eliot (1959) o Gadamer (1988) han señalado el carácter excelente y atemporal de los clásicos, otros como Pozuelo Yvancos y Aradra (2000) o Gual (1998) han definido el canon como un constructo histórico-social ligado con la variabilidad, de acuerdo con paradigmas contemporáneos como las teorías sistémicas (Even-Zohar, 1999). Con todo, cabe puntualizar que el concepto de *canon* o los antecedentes de lo canónico han variado desde la Antigüedad hasta hoy, pasando por la Edad Media y por su constitución en la Edad Contemporánea. Durante su evolución, lo canónico, además, ha determinado la didáctica de la literatura en cada época, lo que pone de manifiesto la importancia del canon occidental en la formación de lectores a lo largo de la historia. De este modo, lo canónico ha determinado la forma en que la educación ha transmitido los textos y, por tanto, la perspectiva desde la que debían ser leídos por el alumnado. En consecuencia, la problemática que encierra la definición de lo canónico no es tanto un asunto de universalidad estética como, más bien, de particularidad histórica (Benton, 2000; Pozuelo Yvancos y Aradra, 2000).

Debido a la influencia de las instituciones en la configuración de los repertorios, los clásicos han ostentado un gran protagonismo en la enseñanza de la literatura desde el siglo XIX; incluso anteriormente, aunque se supeditaran al fortalecimiento de la competencia retórica. Pero, a diferencia de épocas anteriores, en las que la lectura de los clásicos se daba por supuesta, en las últimas décadas el contexto está planteando nuevos retos en lo que refiere a su lectura. Este hecho ha provocado que la bibliografía académica más reciente se haya centrado en analizar los porqués de esta paulatina pérdida de importancia, atendiendo, sobre todo, a

los cambios que ha experimentado un alumnado que ha evolucionado como lo ha hecho la Sociedad de la Información. En este sentido, el perfil lector del alumno, sus actitudes y las dificultades que debe encarar a la hora de leer una obra clásica ocupan el centro del debate (Cañamares-Torrijos, 2019; López-Rodríguez y Núñez-Delgado, 2023; Sotomayor, 2013; Wood, 2017).

2. Proceso de investigación

2.1. Diseño

Puesto que este estudio busca examinar el fenómeno desde el punto de vista de los participantes, los eventos y las dinámicas que los relacionan (Maxwell, 2012), se encuadra en una metodología cualitativa. Al respecto, este marco metodológico, que dado su carácter situado y constructivista explora los significados que los individuos confieren a un fenómeno, resulta apropiado, por tanto, para acceder a la realidad intersubjetiva construida por los informantes. Desde este paradigma, el presente estudio pretende analizar el discurso de los profesores entrevistados para profundizar en sus creencias sobre la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato.

2.2. Participantes

Este estudio está protagonizado por seis docentes considerados como «expertos» en función de los siguientes criterios de selección:

- Son graduados o licenciados en Filología Hispánica.
- Son responsables de la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria o Bachillerato desde hace más de diez años.
- Son doctores en Filología Hispánica o Educación. De esta forma, los participantes atesoran tanto un conocimiento en el ámbito práctico de la didáctica de los clásicos como teórico.

Los seudónimos de los participantes son Ignacio, Rodrigo, Marta, Beatriz, Teresa y Laura.

2.3. Procedimiento de recogida de datos

Con el objeto de conocer su praxis como mediadores, se ha empleado la entrevista semiestructurada, ya que «es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta» (Flick, 2007, p. 89). Este proceso ha estado guiado por las siete etapas de Kvale (2014) en la investigación mediante entrevistas. Las entrevistas fueron registradas a través de audio. Se transcribieron (tabla 1) en su totalidad mediante el código de Calsamiglia y Tusón (2012), a excepción de algunos datos por cuestiones de privacidad.

Tabla 1. Código de transcripción

Símbolo	Significado
	Pausa corta (1"- 3")
	Pausa media (4" o más)
/	Entonación ascendente
¿?	Entonación interrogativa
::	Alargamiento de sonido
-	Corte abrupto de palabra
[texto]	Encabalgamiento
(())	Hecho no verbal
X	Palabra incomprensible
XX	Frase incomprensible
p	Dicho en voz baja
f	Forte (dicho en voz alta)
MAYUS	Mayor énfasis
cursiva	Palabra o expresión en otra lengua

Tras las entrevistas, se realizó un grupo de discusión a través de Google Meet con todos los informantes, a excepción de Marta, a quien le fue imposible asistir al encuentro. En virtud de que la presente investigación pretende estudiar las creencias, pero también las representaciones de la cultura docente, se llevó a

cabo esta técnica, puesto que brinda al investigador la oportunidad acceder al conocimiento que encarna el *habitus* de una comunidad, en este caso, el profesorado.

2.4. Análisis de datos

El análisis del discurso, que tiene su origen en los inicios del siglo xx gracias a los esfuerzos de la antropología lingüística por relacionar la lengua, el pensamiento y la cultura (Duranti, 2000), profundiza en las prácticas discursivas que vertebran los actos que tienen lugar en cualquier esfera de la vida social (Calsamiglia y Tusón, 2012). Así, frente a un análisis categorial, que incide en el qué, el análisis del discurso se centra en el cómo.

Puesto que la investigación cualitativa asume que la realidad se construye a través del uso del lenguaje de sus participantes, este método ofrece indicios importantes sobre los elementos que la integran, ya que el discurso «es socialmente constitutivo así como está socialmente constituido: constituye situaciones, objetos de conocimiento, identidades sociales y relaciones entre personas y grupos de personas» (Garretón, 2007, p. 48). A lo largo de este proceso, se va a examinar el artefacto discursivo a partir de las nociones de campo, tenor, modo o registro. A tal fin, se incluyen testimonios de los informantes, encabezados por su pseudónimo y según la numeración de la transcripción de la entrevista.

3. Resultados

3.1. Entrevistas

El campo de las entrevistas está integrado por dos grandes temas: por una parte, el contexto escolar y la formación y, por otro, la literatura clásica. Lo confirma el plano semántico, ya que en todas las conversaciones aparecen términos que apuntan al proceso educativo, como *actividad*, *enseñar* o *aprender*. Asimismo, se utilizan fórmulas de la jerga profesional como el verbo *funcionar* para aludir a los recursos, prácticas y autores que mejor acogida tienen por parte de los alumnos y más fomentan su aprendizaje: «ves lo que te funciona y lo que no y la próxima edición» (50- Laura);

«yo creo que es una obra que funciona muy bien con los chicos» (72- Ignacio).

Por su parte, palabras pertenecientes al segundo tema son «poemas», «literatura», «cuentos» o «novelas clásicas». También proliferan nombres propios relativos a autores («Galdós» o «Fernando de Rojas»), a obras (*La Regenta* o *La Celestina*) y a personajes («Soledad Montoya» o «Antoñito el Camborio»). En la misma línea que estas referencias, los docentes enuncian otras fórmulas que también ponen en evidencia el conocimiento especializado que poseen sobre el sistema literario, lo que avala su participación en el estudio como expertos en la materia: aluden, así, a procesos como el de «intertextualidad (24- Beatriz), procedimientos como *deus ex machina* (20- Rodrigo) o las nociones de «autoritas» y «potestas» (12- Rodrigo). En este contexto, además, emergen cadenas nominativas con las que los informantes tejen vínculos mediante campos semánticos para mantener el universo de referencia: «nociones de qué es el mundo de la risa qué es el mundo de la seriedad / qué es la tradición oral que es la tradición escrita» (8- Rodrigo).

Asimismo, el dominio de estos temas se demuestra a través de otros procesos gramaticales como la tematización –«por que lean lo sacrificamos todo» (18- Marta)– y la reiteración: «leyendo y leyendo» (22- Beatriz). Sin embargo, los informantes utilizan con frecuencia sinónimos para no repetir términos: de ahí la sucesión habitual entre «escritores», «autores», «sus obras». En definitiva, la profusión de expresiones que remiten de una u otra forma a ambos temas afianza la coherencia y cohesión del discurso mediante el establecimiento de relaciones isotópicas.

Corresponde indicar que al amparo de estos temas surge otro subtema. Las formas «dificultad» (34- Teresa), «problema» (22- Rodrigo), «incongruencia» (22- Marta) y «esfuerzo» (34- Marta) aluden a las dificultades que presentan los profesores en lo que respecta a la enseñanza de los clásicos. Esta nómina se completa con términos belicistas que llevan hasta el extremo este fenómeno: «duele» (20- Teresa); «sacrificios» (24- Marta); «batalla» (16- Teresa); «decapitar» (20- Marta). En contraste, otros informantes recurren a palabras como «libertad» (26- Beatriz); «oportunidades» (56- Ignacio) o «flexibles» (38- Beatriz) para describir la tendencia opuesta.

Puesto que el género de la entrevista se dirige a la expresión del saber o de la subjetividad, en el texto se hallan múltiples ex-

presiones modalizantes que transparentan la posición del locutor con respecto al contenido de sus enunciados (Halliday, 1985) y, por tanto, funcionan como operadores pragmáticos. Esta modalización tiene lugar fundamentalmente a través del uso de la primera persona, presente tanto en la conjugación de los verbos como en los pronombres personales que se desempeñan como complemento indirecto y directo –«a mí me enseñaron a los clásicos» (4- Teresa)– o en caso nominativo con función exofórica, puesto que relacionan el enunciado con su enunciador: «yo no vengo de una familia» (12- Beatriz). Además, para remarcar la inscripción del yo, los informantes duplican el complemento: «a mí me hicieron amar la literatura» (8- Laura). Sobresalen también los posesivos.

Puesto que los informantes construyen su identidad discursiva durante su participación, utilizan algunos recursos para mitigar la potencia de sus aserciones, encubriendo la modalización con el objeto de preservar una imagen positiva de su figura (Brown y Levinson, 1978). Así se explica la expresión de la autorreferencia a través de otras personas gramaticales, especialmente la segunda del singular, a la que recurren para no comprometer su yo en un entorno público. De hecho, la emplean para retratar situaciones que remiten a un conflicto interior en las aulas: «en el fondo pensarás sí que es bastante absurdo lo que estoy haciendo» (24- Rodrigo); «es ahí cuando te chocas un poco con la realidad» (16- Teresa). También es frecuente su uso para exponer sentimientos de consuelo o de aislamiento: «en los clásicos:: encuentras: respuesta a muchas preguntas que si se las haces en general a gente de tu edad ni siquiera se las ha planteado || encuentras consuelo» (12- Marta).

Por otra parte, los informantes emplean la primera persona del plural para revelar su sentido de pertenencia al colectivo del profesorado: «te das cuenta que:: el alumnado empieza a tener otros estímulos de lo que nosotros tuvimos» (26- Beatriz); «al profesorado nos cuesta | porque lo que queremos es que lean por que lean sacrificamos todo» (26- Marta). Este manifiesto del «nosotros como profesores» se da, asimismo, a través de la tercera persona del singular –«yo creo que le va haciendo perder la fe en lo que está haciendo» (9- Rodrigo)– y de sintagmas nominales: «profesorado que va añadiendo autores obras que considera que pueden ser de interés para el alumnado» (18- Teresa). Al

constituirse como una unidad, los informantes ponen de relieve que existe una cultura docente, con su propia idiosincrasia, que se diferencia del otro gran agente del sistema educativo: el alumnado, presentado también como un grupo con su propia personalidad. Para aludir a sus estudiantes, los profesores intercalan formas indeterminadas –«unos porque se leen todo lo que les eches | otros porque realmente les gustó | y otros como sus compañeros lo hacían y son un poco borregos pues también les gustó» (36- Marta)– y sintagmas nominales: «alumnos» (4- Ignacio), «alumnado» (40- Beatriz). Mediante estas formas indefinidas, generalizan los comportamientos y las prácticas habituales de los estudiantes.

Otros elementos modalizadores son los verbos modales, presentes en dos tipos de casos. Por un lado, dentro de la modalidad deóntica, en las prácticas a las que los docentes remiten con fines prescriptivos: «primero hay que escuchar y hay que leer» (22- Beatriz); «para ello, primero, tenemos que no menospreciar esa cultura actual» (40- Ignacio). Por otro, los verbos modales aparecen en los enunciados de los docentes cuando estos reproducen situaciones en las que deben supeditar su voluntad o sus decisiones a una autoridad o fin que consideran superiores: «pero ya no puedo más» (32- Rodrigo); «por lo tanto, tengo que coordinarme» (26- Beatriz). En el apartado verbal, concurren asimismo formas que expresan la modalidad volitiva, que descubren que detrás de las acciones docentes existe una intencionalidad: «intento sacar lo mejor» (46- Marta); «yo siempre intento que se base en la lectura» (26- Rodrigo).

Igualmente, al texto lo significa cierta modalización epistémica, ya que es un medio para expresar el grado de fiabilidad otorgado por el emisor a lo que se afirma en los enunciados. Por ello, son habituales construcciones como «es verdad que no hay muchas tecnologías» (32- Marta). Estas fórmulas dotan de autoridad a sus emisores. Conviene subrayar, asimismo, la presencia de verbos modalizadores que no solo modelan la fuerza de las aserciones, sino que demuestran la vocación de los docentes por profundizar en sus creencias y en sus pensamientos: «creo que debería ser estudio literario» (24- Rodrigo); «me parece un texto cuestionable» (14- Beatriz). A esta modalidad apreciativa, por la que se muestra la valoración del locutor con respecto al mensaje de su enunciado, la acompaña también la profusión de verbos

expresivo-valorativos que dan cuenta del estado anímico de los profesores, como «me duele» (20- Teresa); «me sabe mal» (34- Teresa). Sin embargo, en lo que respecta a la expresión de modalidad a través del verbo, tan relevante es su tipología como su conjugación. En este sentido, despunta el uso del condicional simple de indicativo para la expresión de deseo por parte de los docentes –«lo que a ti te gustaría hacer» (22- Laura)– y del subjuntivo –si yo hiciera eso en 2.º de Bachillerato mis alumnos suspenderían todos– (24- Rodrigo). La presencia acusada de estas conjugaciones prueba que los docentes a menudo se trasladan a situaciones hipotéticas en las que ven cumplida su voluntad, puesto que en el presente algunos factores impiden su materialización.

Asimismo, emergen indicadores discursivos de la propia opinión como «para mí» (10- 26- Marta), diminutivos –«poquito» (22- 24- Laura; 42- Marta)– y palabras y sintagmas que descubren la opinión y la subjetividad de los hablantes (Van Dijk, 1997). Algunas basculan directamente hacia su dimensión emocional: «frustración» (68- Teresa); «rabia» (36- Rodrigo); y otras se relacionan con su bagaje personal, como «mi opinión» (76- Ignacio), «mis creencias» (24- Rodrigo), o con su idolología didáctica: «mi manera de entender la literatura» (28- Teresa); «mi filosofía» (62- Teresa).

Asimismo, se rastrea la modalización de los informantes con respecto a sus enunciados en su comunicación no verbal. En el ámbito prosódico, Marta exagera los prejuicios que presentan sus alumnos alzando la voz: «empiezan diciendo «QUÉ DIFÍCIL». Además, su gestualidad también contribuye a remarcar la fuerza locutiva de los contenidos que emite: «tienen que estudiar muy poquito» ((señalando un trecho mínimo con los dedos)) (42- Laura); «el problema es que el poema del Mío Cid se reduce a esto» ((señalando con los dedos un trecho mínimo)) (24- Marta). Otro elemento de la parcela no verbal que funciona como un operador pragmático es la respuesta humorística. La risa aparece sobre todo cuando los informantes reaccionan a su propio enunciado, normalmente con cierto descreimiento e ironía ante la descripción de un acontecimiento conflictivo, que han aceptado con estoicismo: «eso de entrada ya te hace preguntarte qué haces tú ahí qué vas a hacer» ((risa)) (50- Rodrigo «es que realmente es una tarea ímproba ((risas) para muy valientes» (24- Laura).

Como consecuencia de esta modalización tan prominente, los actos de habla predominantes son asertivos: los hablantes a menudo afirman o rechazan algunos enunciados y reiteran varias proposiciones. Corresponde puntualizar que muchas de estas aserciones son oraciones enunciativas negativas: «no hay manera: de meter un clásico en un instituto secundaria» (12- Marta); «tampoco nos apoya demasiado» (14- Marta); «tampoco tenían un gran interés» (42- Ignacio). Por su parte, el acto ilocutivo que subyace tras muchas de las intervenciones se dirige a la expresión de sus creencias y opiniones, por lo que destaca el discurso argumentativo, con el que tienden a justificar su postura. De ahí la abundancia de subordinadas adverbiales de causa: «yo lo de echar la culpa solo al currículo no lo veo porque creo que el currículo se puede abordar de forma muy diferentes» (48- Ignacio).

El sesgo argumentativo provoca, asimismo, la predominancia de oraciones adversativas, mediante las cuales los informantes introducen contraargumentos e inciden, de nuevo, en varias realidades que entran en colisión: «si todo fuese idílico, pero claro cuando tú estás en el aula lo que vas viendo pues nada es idílico» (50- Rodrigo). En esta línea, aparecen también las adverbiales concesivas: «también condiciona que la literatura, aunque siga siendo valiosísima | siempre será – si era una entre cinco elementos valiosos» (10- Laura). Para ilustrar su punto de vista, los docentes incluyen ejemplificaciones –«por ejemplo, estoy pensando en los textos medievales o del Siglo de Oro» (16- Teresa)– y comparaciones –«es como la sintaxis | les cuesta mucho» (20- Marta)–. Otros recursos son las preguntas retóricas –«¿por qué? | porque es corto» (14- Marta); «¿por qué? porque te obligaba el profesor» (14- Marta)–.

Estas formas argumentativas conviven con el discurso narrativo que también aparece en los testimonios de los informantes, quienes se remontan al pasado para rememorar su experiencia. Por consiguiente, como tiempos propios del pasado, prolifera la conjugación en pretérito perfecto simple, en virtud de su aspecto morfológico perfectivo, cuando los docentes presentan algunas acciones como completas o acabadas: «en la época en la que yo estudié en la escuela en el Instituto y luego la Universidad | qué eran los años setenta y luego los años ochenta del siglo pasado» (8- Beatriz). Se conjugan en pretérito imperfecto simple, dado su aspecto morfológico imperfectivo, aquellas acciones que se mues-

tran en su transcurso y sobre las que el docente se detiene. Producto de la supremacía de la narración es la riqueza de fórmulas temporales y de subordinadas adverbiales de tiempo. En ese cometido de localizar cada acontecimiento en un punto cronológico, colaboran, asimismo, las perífrasis durativas –«lo he ido descubriendo con el tiempo» (10- Rodrigo)– y terminativas –«he terminado queriendo a Don Quijote»– (22- Marta). Por medio de la perífrasis, los docentes construyen su experiencia como un proceso dinámico que se fortalece con el tiempo y que de momento no tiene fin, como en un presente que se actualiza cíclicamente.

Dentro de este tejido narrativo, se producen fenómenos de heteroglosia en los que reproducen la voz de los personajes que protagonizan las anécdotas relatadas por los docentes. En primer lugar, dando lugar a un desdoblamiento del locutor aparecen citas directas que reproducen los enunciados emitidos por los profesores durante su ejercicio, encabezados, sobre todo, por *verba dicenci*: «mi frase fetiche de este año es “perdonad que he estado hablando sin parar”» (52- Rodrigo). Además, los docentes utilizan el discurso referido para dar a conocer su pensamiento interior: «al final dices “me da igual lo que le hagan pero que lean”» (26- Laura). Asimismo, en el discurso de los docentes emerge el estilo directo para imitar las reacciones del alumnado, lo que no solo incrementa la fiabilidad de lo dicho al estar de alguna manera fundamentado en situaciones verídicas, sino que, al contribuir en la caracterización del estudiante, pone de relieve el rol protagonista que los docentes le asignan en el proceso de enseñanza y aprendizaje: «pero profesor y esto ¿para qué?» (52- Rodrigo); «si le han dado mucha importancia las generaciones anteriores / | y por eso me lo enseñan a mí» (38- Ignacio).

En otro orden, la oralidad de la entrevista condiciona el discurso en distintas facetas. Cuando los profesores reflexionan, sobre todo sobre sí mismos, suelen incurrir en muchas vocalizaciones como «e::», que demuestran que dedican un tiempo a meditar su respuesta puesto que no habían elaborado ese discurso de antemano. Asimismo, prolifera la modalidad interrogativa –«¿sabes lo primero que hice?» (82- Marta)– sobre todo la expresión «¿no?» y la apelación al interlocutor: «ya te digo eso es algo que no solemos hacer» (10- Rodrigo); «vale yo te cuento» (42- Ignacio), que disminuyen la distancia entre la entrevistadora y los informantes, por su acusada naturaleza dialógica con

funciones interactivas. En consecuencia, se puede concluir que se generó un clima de confianza en el que los entrevistados se sintieron con la libertad para hablar sin restricciones. Por último, cabe señalar la deixis exofórica que refiere al parámetro contextual cronológico: «ahora hablando contigo» (22- Beatriz). En este sentido, los informantes advierten de las consecuencias que ha deparado la conversación, lo que confirma la performatividad de la investigación: «fíjate no lo había reflexionado| pero: hasta me emociona» (36- Marta); «fíjate ahora hablando contigo pues me doy cuenta de que me gustaba mucho la lengua pero creo que la literatura la aprecié sobre todo leyendo» (22- Beatriz).

Debido a la inmediatez del discurso oral, la sintaxis es poco elaborada. Lo corroboran los anacolutos –«yo mi frase fetiche de este año es» (32- Rodrigo); «objetivos es sobre todo que lean» (22- Beatriz)– y las elipsis –imagínate vas a explicar Fuenteovejuna» (26- Marta)–. Asimismo, en el nivel morfosintáctico, destacan las estructuras paralelísticas y enumerativas, que, mediante su ritmo y su fuerza expresiva, contribuyen a que cale el mensaje: «como el propio alumnado | como la ley | como la inspección técnica: no los eliminan por censura ideológica» (15- Marta); «me salto a la torera todo | me salto a la torera el currículo» (8- Rodrigo).

A consecuencia de las nociones de campo, tenor y modo, anteriormente analizadas, el registro de los docentes es fundamentalmente coloquial, puesto que sobresalen términos baúl como «cosa» (6- Teresa) o fórmulas informales como «chula» (20- Beatriz), «tostón» (14- Marta). Aun así, estas palabras conviven con otras nociones especializadas y con la facilidad de los docentes para darle sentido a su mensaje a través del lenguaje figurado: así, hacen uso de las metáforas –«es un poco también intentar poner un caballo de Troya en el mundo en el que ellos viven» (64- Ignacio)–; «me: dejé la piel» (36- Marta)– o la sinestesia –«que te transmiten el olor | la textura | la simpatía o antipatía hacia el personaje» (36- Marta)–. De esta convivencia de expresiones de toda índole se puede deducir que los informantes se tomaron el encuentro como una charla distendida en la que valoraron sin apenas tapujos las distintas cuestiones.

3.2. Grupos de discusión

La superestructura del texto se resuelve en el esquema pregunta-debate, puesto que hay una entrevistadora que introduce las preguntas y unos participantes que dialogan al hilo de su contenido. De esta forma, existen dos roles diferenciados: el de quien introduce nuevos interrogantes y el de los profesores, cuyos turnos son más extensos. De nuevo, la macroestructura de la conversación es la lectura de los clásicos. Con todo, aparece un nuevo subtema: la adaptación de los clásicos a los tiempos actuales. De ahí la emergencia de fórmulas como «permanecer transformados», «reformulación» «conservación» (3- Laura); «perviven», «adaptando», «nuevas realidades» «hoy en día» (4- Ignacio). Además, como sucede en las entrevistas individuales, los profesores hacen gala de un profundo conocimiento de la educación literaria. Al compartir este marco cognitivo, surgen algunas presuposiciones pragmáticas (Levinson, 1983) que arrancan desde saberes previos que se dan por supuestos y que son compartidos por los participantes del hecho comunicativo. Así, los informantes hacen referencia al Enfoque de la recepción (34- Laura) o a Guadalupe Jover (34- Laura) sin la necesidad de contextualizar estas realidades, lo que pone de relieve que los docentes se incardinan en una realidad común, ya que los presupuestos definen una comunidad (Núñez y Teso, 1996).

En lo que respecta a la modalización del discurso, los informantes recurren a la primera persona del singular sobre todo para manifestar su grado de acuerdo con respecto a sus compañeros: «yo estoy de acuerdo» (4- Ignacio); «yo coincidido» (5- Beatriz). Con estas fórmulas de entrada, los participantes inician sus intervenciones e incrementan el grado de interacción del coloquio. Asimismo, la expresión autorreferencial se da mediante la segunda persona: «para poder saborear esa excelencia claro tienes que leer» (10- Rodrigo); «cuando mandas un clásico de lectura en clase pues tienes que ver m:: cómo lo abordas». Y, sobre todo, la primera persona plural: «estamos viviendo» (4- Ignacio); «podemos relacionar» (5- Beatriz); «en nuestro tiempo» (11- Ignacio). El dominio del plural refuerza los lazos comunes entre los participantes, como también lo hacen las referencias al marco territorial: «en España sabemos mucho de fútil» (10- Rodrigo).

En consonancia con esta influencia recíproca, la textura discursiva se organiza principalmente a través de la deixis anafórica,

por la que los docentes engarzan su testimonio con los anteriores: «como dice Teresa» (13- Laura); «añadiendo una cosita a lo de Rodrigo» (46- Teresa).

La gestión de los turnos se da principalmente a través de la autoselección, puesto que son los docentes los que deciden cuando hablar. En la mayoría de los casos, los interlocutores se siguen los unos a los otros sin solapamientos ni silencios prolongados, puesto que de forma natural los informantes reconocen los lugares apropiados para la transición. Así, detectan ciertos mecanismos por los que intuyen que el interlocutor anterior ha concluido su intervención. Estos procedimientos son fundamentalmente léxicos, es decir, el locutor hace saber al resto que ha terminado su parlamento: «eso es un poquito lo que quería comentar» (8- Beatriz). También sintácticos, puesto que la completud oracional señala el fin: «yo creo que trabajar con adaptaciones es muy bueno para que, al menos, tengan ese primer acercamiento a lo que fue esa obra y seguirá siendo en otros espacios cinematográficos visuales» (16- Beatriz). Pueden ser asimismo prosódicos mediante una entonación descendente y una pausa. Finalmente, las alusiones directas a los presentes también son buenos indicios: «¿qué pensáis?» (11- Ignacio).

En lo que respecta al género discursivo, como sucedía en las entrevistas, predomina la argumentación, lo que provoca la concatenación de adversativas –«que ellos pueden intentar leer lo que leen pero no es la experiencia lectora de leer el clásico | sobre todo con versiones que claro están muy bien pero que ya claro distan mucho del original» (13- Laura)–, concesivas –«la experiencia se ha quedado muy postergada | aunque ahora parece que empiezan a cambiar las cosas» (34- Laura)–, de adverbiales de causa –«sí que creo que es necesario para que ellos por lo menos puedan saltar hacia atrás y hacia delante | porque si desde el principio les mezclamos todos creo que tampoco la imagen que nosotros les queremos transmitir de la literatura les llegaría» (44- Teresa)–. Salvo alguna alusión al tiempo pasado –«antes ir a ver una película al cine costaba dinero y no siempre podías ver la película que querías» (9- Laura)–, no destaca el discurso narrativo, a diferencia de las entrevistas. De ahí el predominio del tiempo presente, lo que pone de manifiesto que los informantes apenas profundizaron en su experiencia vital.

Como en las entrevistas, abundan fórmulas orales como «claro» (10- Rodrigo); «quiero decir» (22- Laura), «¿no?» o «pero bueno» (46- Teresa). Si bien la sintaxis continúa siendo inconexa –«hay tendencias en ese sentido ¿no? todo lo que ahora se llama la gran historia apunta a esa dirección ¿no? tratar de ver los procesos de largo alcance que creo que es cuando cobra sentido el estudio de la cadena de clásicos» (7- Rodrigo)– y aparecen fórmulas coloquiales como «a carcajadas» (12- Teresa); «tira más hacia» (38- Laura), el discurso es más elaborado en comparación con las entrevistas, puesto que, al compartir espacio con sus iguales, los docentes sienten que deben estar al nivel que se les presupone como profesionales.

4. Discusión y conclusiones

En consonancia con Palou et al. (2000), los resultados arrojados por esta investigación demuestran que existe un choque entre cómo les gustaría a los docentes que fuera la enseñanza de los clásicos y lo que piensan que deben hacer. Lo corroboran la emergencia de términos como «problema» o «sacrificios» en sus testimonios, así como la abundancia de oraciones adversativas, enunciativas negativas y el uso de la segunda persona para retratar los conflictos internos que viven en el aula (Liu et al., 2015). Estas fórmulas demuestran que en su discurso combaten fuerzas antitéticas entre el ideal y la realidad. Asimismo, el predominio del condicional de indicativo pone de relieve que los profesores se proyectan a una realidad en la que la enseñanza de los clásicos es compatible con sus intenciones. El hecho de tener que priorizar lo que ordena el currículo o tener que suplir las lagunas de su alumnado (Gibbons, 2017; Goodwyn, 2020) provoca en ellos cierta sensación de vulnerabilidad (Kelchtermans, 2009), puesto que experimentan cierta ausencia de control ante las regulaciones o los criterios fijados desde fuera.

En relación con esto último, las creencias de los docentes sobre el alumnado (Chaharbashloo et al., 2019) se articulan en torno al concepto de *diferencia generacional*: los alumnos no son como ellos. Las diferencias culturales entre lo que vivieron en su etapa escolar y lo que vive el alumnado actualmente son acusadas. Sobre esta diferenciación se fundamenta el sentido de perte-

nencia por parte de los informantes a la cultura docente (Freeman, 1996), que se manifiesta en sus discursos a través de la aparición de presuposiciones pragmáticas y el uso de la jerga y de la 1a persona del plural. Además, la inclusión de citas que reproducen, por un lado, su discurso en clase, y de aquellas que remedan las intervenciones de los alumnos revela que los docentes se consideran una unidad que se diferencia del alumnado (Wanlin, 2007; Timmermans et al., 2016).

El análisis del discurso ha probado que el hipertema abordado es objeto de interés de los entrevistados, puesto que las altas cotas de modalización, y la abundancia de términos que refieren a su subjetividad indican su disposición e implicación por este asunto. En consecuencia, se ha seleccionado acertadamente el problema de investigación, puesto que se trata de una realidad que incumbe a los informantes. También el registro coloquial de los asertos, así como las apelaciones a la entrevistadora, evidencian el clima de confianza que se generó entre ambos agentes de la investigación. De este modo, podemos concluir que la investigación ha cumplido los objetivos generales fijados en un inicio. Así, el uso de verbos modalizadores como «yo creo que» y del discurso referido para reproducir su pensamiento interior demuestra que los profesores han transmitido sus creencias sobre la enseñanza de los clásicos. A su vez, el predominio del discurso argumentativo pone de relieve que han intentado justificar sus posturas.

Por último, desde el punto de vista de la educación literaria a través de los clásicos, este estudio ha puesto de relieve que es un asunto que no es meramente filológico, sino que el reto de llevar los clásicos al aula debe estudiarse en el contexto social y cultural actual en el que nos encontramos. Así lo demuestra la importancia que confieren los docentes a factores como el alumnado, los recursos del centro o el currículo (Moodie, 2016; Rainey et al., 2020; Stickler, 2021). Por ello, se recomienda que todas las estrategias encaminadas a llevar los clásicos al aula partan de un análisis minucioso de la realidad social en la que pretenden incidir.

5. Referencias

Benton, M. (2000). Canons ancient and modern: The texts we teach. *Educational Review*, 52(3), 269-277. <https://doi.org/10.1080/713664051>

- Brown, P. y Levinson, S. C. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. En: E. N. Goody (ed.). *Questions and politeness: Strategies in social interaction* (pp. 56-311). Cambridge University Press
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir*. Ariel.
- Calvino, I. (1993). *Por qué leer a los clásicos*. Tusquets.
- Chaharbashloo, H., Gholami, K., Aliasgari, M., Talebzadeh, H. y Mousapour, N. (2019). Analytical reflection on teachers' practical knowledge: A case study of exemplary teachers in an educational reform context. *Teacher and Teacher Education*, 87, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102931>
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Cambridge University Press.
- Eliot, T. S. (1959). *Sobre la poesía y los poetas*. Sur.
- Even-Zohar, I. (1999). *Teoría de los Polisistemas*. Arco.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freeman, D. (1996). To take them at their word: Language data in the study of teachers knowledge. En: D. Freeman y J. C. Richards (eds.). *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Gadamer, H. G. (1988). El modelo de lo clásico. En: *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (pp. 353-360). Sígueme.
- Garretón, M. A. (2007). *Del postpinochetismo a la sociedad democrática*. Prometeo.
- Gibbons, S. (2017). *English and Its Teachers: A History of Policy, Pedagogy and Practice*. Routledge.
- Goodwyn, A. (2020). Newbolt to Now: An Interpretation of the History of the School Subject of English in England. *Changing English*, 28(2), 223-240. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2020.1756743>
- Halliday, M. (1985). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5, 257-272.
- Kvale, S. (2014). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmática*. Teide.
- Liu, S., Wang, J. y Liang, H. (2015). Principals' perceptions of effective teaching: A survey of Chinese school principals. *KEDI Journal of Educational Policy*, 12(2), 225-250. <https://doi.org/10.22804/kjep.2015.12.2.005>
- López-Rodríguez, R. M. y Núñez-Delgado, M. P. (2023). La educación literaria desde el paradigma del pensamiento del profesorado: apor-

- taciones de un estudio de caso colectivo en Secundaria. *Álabe*, 27, 135-153. <https://doi.org/10.25115/alabe27.8626>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: an interactive approach*. Sage.
- Moodie, I. (2016). The anti-apprenticeship of observation: How negative prior language learning experience influences English language teachers' beliefs and practices. *System*, 60, 10-41. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.011>
- Palou, J., Riera, M., Cambra, M. y Civera, I. (2000). Els professors de llengua: entre el desig y la realitat. En: A. Camps, M. Cambra e I. Ríos (eds.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 173-182). Graó.
- Pozuelo Yvancos, J. M. y Aradra, R. M. (2000). *Teoría del canon y literatura española*. Cátedra.
- Rainey, C. E., Bridget, L. M. y Birr, E. (2020). Learning disciplinary literacy teaching: An examination of preservice teachers' literacy teaching in secondary subject área classrooms. *Teaching and teacher education*. 94, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103123>
- Sotomayor, M. V. (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes. *Lenguaje y Textos*, 38, 29-35.
- Stickler, U. (2021). Investigating language teachers' ideals in images and interviews. *System*, 97, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102424>
- Timmermans, A. C., De Boer, H. y Van der Werf, M. P. C. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education*, 19, 217-240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9326-6>
- Van Dijk, T. A. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.
- Wanlin, P. (2007). Planning and teaching thought processes of teachers and trainees. *Biennial conference of the European association for research on learning and instruction (Developing potentials for learning)*. Budapest.
- Wood, A. B. (2017). Pre-twentieth century literature in the Year 9 classroom: Student responses to different teaching approaches. *English in Education*, 51(3), 308-326. <https://doi.org/10.1111/eie.12155>

Eco-haikus: un taller literario DUA de escritura colaborativa

GERARDO FERNÁNDEZ SAN EMETERIO
Universidad Complutense de Madrid
gerarfer@ucm.es - <https://orcid.org/0000-0003-4954-5282>

PEDRO HILARIO SILVA
Universidad Complutense de Madrid
pedrojhi@ucm.es - <https://orcid.org/0000-0001-6437-8270>

Resumen

Este trabajo parte tanto de la necesidad de superar el marco historicista en el que se desarrolla mayoritariamente el estudio de la literatura como de la conciencia de que los textos literarios juegan un papel fundamental en el desarrollo integral del ser humano. Para ello, hemos buscado un trabajo transversal que aúne contenidos específicamente literarios (el haiku, la literatura comprometida y la ecopoesía) con otros de Conocimiento del Medio (los objetivos de desarrollo sostenible –ODS– relacionados con la preservación del medioambiente), a través de los principios promovidos por el llamado diseño universal para el aprendizaje (DUA). Con estas premisas, proponemos un taller de ecopoesía para Secundaria a partir del haiku japonés. Esta propuesta se enmarca en varios de los ejes transversales de la LOMLOE y busca ahondar en la educación literaria con el manejo simultáneo de fuentes orales, escritas y audiovisuales, pero también a través de la preocupación por el medioambiente.

Palabras clave: Educación literaria; Talleres literarios; ecopoesía; haiku; ODS.

1. Mediación en poesía

Dado el desairado papel de la literatura en el currículo actual (Jover, 2007, p. 33), es fundamental incidir en el papel de mediador que en este campo juega el profesorado, una función que

se hace todavía más necesaria cuando nos alejamos del género narrativo y buscamos acercar al alumnado a la poesía.

Y esto porque es relativamente frecuente escuchar o leer, en el ámbito de la mediación en poesía, afirmaciones como la siguiente: «la verdadera poesía no sirve para nada»:

No enseña nada. No tiene moralejas No se escribe con un fin moralizante, didáctico ni pedagógico. Por supuesto que abundan versos concebidos con tales fines, pero no es a ese tipo de producción textual a la que nos referiremos cuando hablemos de poesía, sino a una auténtica creación literaria, no lastrada por fines utilitarios. (Andricaín y Rodríguez, 2016, p. 17)

Frente a afirmaciones tan taxativas, cabe preguntarse, en primer lugar, si realmente existe una educación poética que se justifique a sí misma y que pueda proyectarse, incluso, como tal disciplina en la poesía para lectores iniciales y, en segundo, si se produce necesariamente una degradación del género cuando se utiliza la poesía como medio para comunicar contenidos.

Por nuestra parte, creemos que, a pesar de que la poesía participe de la llamada «utilidad de lo inútil» (Ordine, 2013; también García Montero y Muñoz Molina, 1993), parte de su fuerza radica también en los mensajes que contiene. Por eso serán necesarios «profesores que sean lectores sensibles y capaces de lograr ese difícil equilibrio entre apreciación personal y análisis profundo que está a la base de algunas de las mejores prácticas de educación poética reportadas hasta la fecha» (Munita y Torres, 2024, p. 159).

Para conseguir esto, será preciso trabajar con textos poéticos desde edades tempranas, pero habrá que llevarlo a cabo pensando en «desarrollar dispositivos *fértiles*» (cursiva original), es decir «tipos de actividades específicas» que movilicen «ciertas formas de manipulación de las convenciones literarias que [...] ayudan a construir la competencia literaria del lector» (Munita, 2021, p. 64). Esto permitiría dejar de lado acercamientos más generales para «darle un lugar de privilegio a la actividad del lector en la construcción de significado y en la reelaboración de los espacios de indeterminación de cada texto» (Munita, 2021, p. 65).

Siguiendo esta premisa, hemos optado por la metodología de talleres como modelo general de intervención, ya que, por su ca-

rácter activo, propicia un mayor protagonismo del alumnado en su aprendizaje y le ayuda a ser más autónomo en el manejo de información: comprenderla, categorizarla, evaluarla y utilizarla pertinentemente en distintos contextos. Por eso se ajusta perfectamente, no solo a los planteamientos que definen esos «dispositivos fértiles», sino que también es muy valiosa a la hora de facilitar la creación de «comunidad de lectores /escritores», que proponen Munita y Torres: «la experiencia individual de lectura literaria deviene experiencia compartida con otros, con quienes se participa de una comunidad que intercambia sensaciones y construye sentidos sobre los poemas leídos» (2024, p. 155).

Los talleres literarios nos permiten poner en marcha actuaciones asimilables al enfoque competencial, ya que hacen posible que el alumnado: aprenda a integrar los cuatro tipos de contenidos (contenidos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales); adquiera y aplique sus conocimientos a la hora de aclarar una incertidumbre, resolver problemas, lograr retos o elaborar productos; sea más autónomo, pero, al mismo tiempo, sepa trabajar de forma cooperativa y reflexione sobre lo que hace, lo razone o argumente y sea capaz de comunicarlo convenientemente, además de aplicarlo en escenarios y contextos diferentes.

Por otra parte, el taller que planteamos tendrá lo que en los certámenes poéticos se llamaba un «pie forzado»: la poesía que crearemos tendrá como fondo los problemas relacionados con el medioambiente, así como los ODS. A tal fin, tendremos en cuenta una corriente poética (la ecopoesía) y un género (el haiku japonés). Con ello, incluiremos nuestro taller bajo las premisas «expresión oral y escrita», «comunicación audiovisual y TIC» y «fomento de la creatividad y del espíritu científico», que son tres de los ejes transversales incluidos en la LOMLOE.

2. El DUA como marco

Para ello, hemos decidido que el taller se enmarque en el diseño universal de aprendizaje (DUA). Este concepto fue acuñado por el arquitecto Ron Mace (en The Center for Universal Design, fundado en 1997) para proponer el diseño de productos y entornos que sirvan, sin adaptaciones, para la inmensa mayoría.

Dentro de la educación, este marco es determinante para responder a la diversidad que puebla nuestras aulas y, por tanto, hay que tenerlo en cuenta al realizar propuestas didácticas. Consiste en provocar estímulos complementarios sobre la materia que se trate para potenciar el enfoque inclusivo y llegar a la totalidad del alumnado. Esto último hace necesario atender a las desigualdades, no solo respecto de los conocimientos, sino también de las experiencias previas, la diversidad de hábitos, habilidades, comportamientos, actitudes, valores e intereses, así como a la diversidad funcional.

Así, tras asumir la atención a la diversidad como una realidad medular de cualquier contexto de aprendizaje, el DUA reclama realizar propuestas didácticas que no solo hagan que el aprendizaje sea accesible, flexible y ajustado al contexto sociocultural del alumnado, sino también que todos y cada uno de los aprendices logren, desde esa realidad diversa, el máximo desarrollo y realización. Esta es la diferencia fundamental con propuestas didácticas anteriores en las que se aceptaba la existencia de la diversidad, pero se hacía desde una concepción más homogénea y limitadora: el DUA busca articular la inclusión del aprendizaje desde la pluralidad de modo no excluyente y obliga a acercarlo, de manera fluida, a las diferentes maneras de aprender que pueden darse en los distintos ámbitos educativos.

Para ello, propone una serie de principios de intervención que pueden ser incluidos en cualquier planificación didáctica y que se basan, de forma general, en la activación de diferentes redes neuronales relacionadas con la motivación, la obtención de información y la realización de actividades. Estos principios establecen una serie de pautas e indicadores básicos tanto para ofrecer un marco didáctico como para guía de intervención a la hora de diseñar situaciones de aprendizaje y métodos de trabajo (Alba Pastor, 2019). Asumir esto nos llevará a trabajar con actividades para las que se proporcionarán múltiples formas de representación: imágenes, vídeos, gráficos, lecturas o debates y se utilizarán diferentes formas de acción y expresión, como escritura, dibujo, habla, presentación oral, teatro o música. Estas, a su vez, proporcionarán múltiples formas de implicación, al incluir actividades relevantes para la vida cotidiana de los estudiantes, que involucren su cultura y experiencia, y que sean participativas y lúdicas. Con todo ello buscaremos fomentar la colaboración y el

aprendizaje cooperativo, que permite a los estudiantes buscar un objetivo común. Por el lado del o los docentes, buscaremos proporcionar retroalimentación y apoyo individualizado, fundamentales para el aprendizaje.

3. La ecopoesía y el haiku como instrumentos para el conocimiento de las consecuencias de cambio climático y los ODS

Como ya hemos anunciado, la poesía que crearemos en este taller tendrá como fondo los problemas relacionados con el medioambiente, así como los ODS (Conocimiento del Medio) y, para ello, tendremos como marcos literarios la ecopoesía y el haiku.

3.1. La ecopoesía como literatura comprometida

La llamada *ecopoesía* es, en realidad, una plasmación reciente de la literatura comprometida, que parece tener su origen en la obra de Victor Hugo (*Les Misérables*, 1866) y André Gide, y que Jean-Paul Sartre sistematizó en *¿Qué es literatura?* (1948). Las limitaciones que a esta forma de entender la literatura se han puesto (Aguar y Silva, 2005, pp. 78 y ss.) no quitan para que el empleo de géneros o formas literarios para fines sociales no haya dado resultados magistrales. Sobre todo, nos permitirá abordarla desde una perspectiva no historicista ni formal.

Frente al miedo a la instrumentalización de la poesía, constante de las reformas desde los años setenta del siglo pasado (Cervera, 1989), tal vez convenga recordar ese arte comprometido que, sin renunciar al valor estético, lo hizo compatible con una poesía que defendía valores sociales y que promovió procesos creativos cuya finalidad era y es lograr que nos entendamos mejor a nosotros mismos, así como a los otros y al mundo que nos rodea.

En cuanto a la *ecopoesía*, Shoptaw la ha definido del siguiente modo:

Before getting to why, I need to ask what: What is ecopoetry? What must an ecopoem be to do justice to its name? My answer is two-

fold: an ecopoem needs to be environmental and it needs to be environmentalist. By environmental, I mean first that an ecopoem needs to be about the nonhuman natural world - wholly or partly, in some way or other, but really and not just figuratively. In other words, an ecopoem is a kind of nature poem. (2016, p. 395)

Por su parte, Gala define a los *ecopoetas* como los que pretenden:

[...] hacer del poema un ámbito de enlace con el entorno, de crear en el texto el *oikos* de la naturaleza, de adoptar un ángulo de mirada biótico, lo cual implica articular la naturaleza en toda su materialidad, sin escapes trascendentes y de denunciar sistemas que la oprimen. (religiosos, políticos, sociales) (2021, p. 181)

En ellos el entorno deja de ser trasfondo para ocupar el centro de la atención. Ello supone, además, una responsabilidad ética hacia el medioambiente y una percepción dinámica y transversal de la poesía que pasa, asimismo, a concebirse como una obra en marcha, ni siempre cerrada, ni siempre de un solo autor. Su trabajo también tiende a valorar los aspectos del habla (oralidad, coloquialismos), así como el carácter conciso de los aforismos, que permite incluir elementos profundos bajo una capa de brevedad, así como jugar con los resortes humorísticos que produce esa misma concisión.

En cuanto a la poesía española, Gala encuentra trazas de ecopoesía ya en García Lorca, sobre todo en *Poeta en Nueva York* donde:

La naturaleza [...] no es mero trasfondo del García Lorca en su experiencia neoyorquina, sino, más bien, constituye un elemento al que García Lorca responde con un verdadero sentido proto ecológico. Me llamó la atención que lo que el poeta advirtió sobre el desastre ecológico en New York antecede más de 30 años a la llamada de Rachel Carson, en su novela *Silent Spring* de 1962. (2021, p. 181)

Conviene señalar, sin embargo, que estos aspectos pueden encontrarse también dentro del universo poético de otros muchos autores, más allá de que reciba o no esta denominación. En realidad, ya Juan Ramón Jiménez había retratado la contaminación del Río Tinto en *Platero y yo* (XCV, «El río»):

Mira, Platero, cómo han puesto el río entre las minas, el mal corazón y el padrastreo. Apenas sí su agua roja recoge aquí y allá, esta tarde, entre el fango violeta y amarillo, el sol poniente; y por su cauce casi solo pueden ir barcas de juguete. ¡Qué pobreza! (Jiménez, 2009, p. 203)

Más adelante, no son excepcionales los poetas que participan de esta corriente, de forma puntual. Es el caso de los siguientes poemas de Ángela Figuera o Jesús Hilario Tundidor («En tierra», de *Soria pura* –1949, en Figuera Aymeric, 2009, p. 75– y «Almendro en la ciudad», de *Pasiono* –1972; en Hilario Tundidor, 2010, p. 303–):

EN TIERRA

Caída sobre ti, vertida, floja,
en tu rugosa palma, verdecida
por un áspero vello de tomillos,
soy como un agua tibia derramada
que se te va adentrando lentamente. [...]

ALMENDRO EN LA CIUDAD

Yo no sabía cómo
tú eras amor, almendro,
pequeñita distancia que ennoblece
la noche en la ciudad
a las tres de la sombra tan en punto
que ni la soledad es verdadera.
La niebla entristecida
del hosco aliento ciudadano, el largo
posar de la mirada
civil nunca inmediata, el dolor,
la primavera sin la era...Yo
no pude saberlo
prisas y vahos tristes me llevaban [...]

3.2 El haiku: novedad y tradición

Por todo lo anterior, el haiku resulta un género de interés para trabajar el contenido que nos interesa. Estos breves poemas de origen japonés constan de solo tres versos de 7, 5 y 7 sílabas. Su

contenido se centra en la contemplación de la naturaleza, lo que lo distancia de la tradición poética occidental, en la que la naturaleza sirve de base a los pensamientos del poeta. Además, su carácter de imagen en palabras lo aproxima a lo visual, tan habitual entre nuestro alumnado, y facilita la conexión con el material audiovisual que empleamos en el DUA. De hecho, la redacción del poema se basa en la selección de una palabra (*kigo*) representativa de la estación descrita en él.

Al caracterizarlo, Santaaulàlia (2022) se ha referido al género como «poesía desnuda: fuera estorbos» en la que «sobran las grandes palabras, las figuras retóricas, las abstracciones, así como los pensamientos y sentimientos que, en todo caso, solo podemos sugerir». Mirándolo desde otra perspectiva, es evidente también que el haiku resulta de enorme interés para nuestros fines gracias a poseer un carácter visual que lo aproxima ampliamente al universo de la imagen. Santaaulàlia, por ejemplo, ha hecho hincapié en esta capacidad para captar un instante con tres versos y formar con palabras una imagen sugerente:

El haiku no se escribe. Viene a la mente como un *flash*. Antes de que se lo lleve el olvido, coge un lápiz y escríbelo en un papel. Si quieres atrapar un haiku, ve por el mundo con los sentidos abiertos y la mente libre de distracciones y preocupaciones. (2022, s. p., «El juego del haiku», párrafo 5)

Con ello, el autor plantea una reflexión general sobre la poesía como una forma de mirar al mundo que está en la base de textos dirigidos a lectores iniciales como las *Lecciones de poesía para niños y niñas inquietos* de Luis García Montero (2021, pp. 19 y ss.). De esta manera, desde un uso «instrumental» de la literatura avanzamos hacia una percepción crítica de la capacidad poética en todos y cada uno de los participantes en el taller.

Asimismo, volviendo a la ecopoesía, entre los teóricos analizados por Gala, McDowell se ha referido a la aplicación de la ecopoesía a obras literarias específicas con el objetivo de lograr lo que él llama «naturally sym-pathetic literary forms» (Gala, 2021, p. 182), es decir, obras literarias donde se reconcilien lo literario y las estructuras de la naturaleza. Por eso los haikus nos permiten observar, sin alterar su naturaleza literaria, los efectos del cambio climático.

Por otra parte, y desde la historia de la literatura, el haiku cuenta con una breve tradición literaria en nuestro idioma desde García Lorca, que dedicó una serie de haikus a su madre («*Haikais*» de *felicitación a mamá*, García Lorca, 2018a, pp. 707 y ss.) o de Cernuda, que en el poema «Bagatela» de *Desolación de la quimera* hace referencia a las estampas japonesas del estilo *ukiyo-e*, que acompañaron a la difusión de la cultura japonesa en el siglo XIX (Cernuda, 1998, p. 330). Más cercana en el tiempo, aunque en lengua catalana, es la colección de haikus de Miquel Martí i Pol (*Haikús en temps de guerra, 1999-2001*, Martí i Pol, 2017, pp. 719 y ss.)

Recientemente se han publicado también varias propuestas para niños y jóvenes como *Haikus para niños. Las cuatro estaciones*, de Luz del Olmo (2006), *Haikú* (2007), de la poeta mexicana Martha Riva Palacio Obón (2007), *Haikufauna*, de Francisco Manuel Nuño del Valle (2016), *Haikus para niños*, de Anna Torres Duart y *Mi primer cuaderno de haikus*, de la chilena M.^a José Ferrada (ambos de 2017) o *Tiempo de haikus*, de J. N. Santaaulàlia (2022). Asimismo, han aparecido secciones de haikus en libros como *Versos como una casa*, de Mar Benegas («Haikus de la casa en vacaciones», 2017, s. p.). También tenemos *Al viento. Antología de haikus*, seleccionada por Gerardo Suzan (2008).

4. Nuestra propuesta: un taller DUA para ecopoetas

Teniendo en cuenta todo lo anterior, vamos a proponer un taller de ecopoesía adaptable a cualquiera de los cuatro cursos de ESO. Nuestra propuesta se acoge a la LOMLOE que, en su Preámbulo, plantea, por un lado, «un enfoque transversal orientado a que todo el alumnado tenga garantías de éxito en la educación por medio de una dinámica de mejora continua de los centros educativos y una mayor personalización del aprendizaje». Esto nos lleva a proponer el DUA como procedimiento metodológico básico para llevar a cabo este taller.

Por otro lado, la ley se refiere a «la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030», lo que se plasma en el preámbulo:

La educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo. (LOMLOE, Preámbulo, p. 122871)

Desde esta doble perspectiva, nos basamos en diferentes experiencias de ambos autores (tanto en Secundaria y Bachillerato como en grados de Magisterio y en cursos de formación para profesores) sobre el uso del haiku como recurso didáctico, lo que se presenta aquí, sin ser el resultado de una investigación cualitativa, creemos que puede resultar de una evidente utilidad por cuanto surge de una reflexión contrastada en diferentes experiencias docentes.

El resultado de esta reflexión es una propuesta en la que el haiku se plantea como medio literario para la reflexión sobre los problemas medioambientales. De esta forma, desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se abordaría un trabajo que abarcaría géneros poéticos y ensayísticos (especialmente la interacción entre palabra e imagen propias de los géneros audiovisuales). Por otra parte, el trabajo a partir de imágenes nos permite incidir en aspectos del texto descriptivo mediante la selección de palabras adecuadas a cada una de las situaciones que se consideran.

El taller se estructura en las siguientes cuatro fases.

4.1. Primera fase: actividades de motivación e implicación de los estudiantes, ¿qué son el haiku y la ecopoesía?

- Veo-Pienso-Me pregunto: utilizamos repositorios de imágenes como el de la Unesco para plantear una reflexión inicial sobre el tema sobre el que vamos a escribir.
- Formamos grupos de trabajo y les ponemos nombre. Los grupos serán heterogéneos y elegirán como nombre un elemento de la naturaleza: océanos, ríos, selvas, montañas, etc. El nombre servirá para identificar al equipo en todas las actividades. No obstante, para determinadas actividades, se preferirá el tra-

bajo en parejas, dado que se pretende que los grupos no tengan una estructura cerrada, sino que puedan colaborar entre sí.

- Explicamos qué son el haiku y la eco poesía: explicación de lo que es el haiku y de su procedencia a través del vídeo *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (Smile and Learn, 2022). Proponemos ejemplos de los diferentes libros de haikus mencionados; para la eco poesía recurriremos a textos de García Lorca («¡Cigarra!», del *Libro de poemas*), Juan Ramón Jiménez («El río» de *Platero y yo*) y al poemario *Cántico de la erosión*, de Jorge Riechmann (Hiperión, 1986). En clase se le pedirá que cada grupo seleccione al menos cinco poemas de los leídos que tengan relación con alguno de los problemas medioambientales que vamos a abordar a lo largo del taller.

Concluiremos con actividades de conocimiento mutuo y convivencia como la lectura de haikus, bien mediante la recitación en voz alta, bien a través de la actividad conocida como «susurradores de versos», en la que, a través de un tubo largo de cartón, de entre metro y metro y medio, los alumnos o alumnas recitarán al resto de los compañeros algunos de los poemas elegidos en la actividad anterior.

Como receta para elaborar un haiku, proponemos la incluida por Santaetulàlia en *Tiempo de haikus* (2022). Entre toda la clase, de forma colectiva, elaboraremos un haiku sobre el tema medioambiental que haya resultado elegido previamente.

Para la evaluación procesual y formativa, utilizaremos un billete de salida, en el que pediremos, de forma individual, a los alumnos que planteen una pregunta sobre los contenidos de la sesión; que señalen dos cosas que hayan aprendido y que expongan tres cosas sobre las que han de trabajar. Mediante este sencillo recurso, que se realiza durante los últimos minutos de la sesión, podremos comprobar si los objetivos que nos habíamos propuesto han sido alcanzados y, en caso contrario, introducir las modificaciones pertinentes en las sesiones posteriores.

4.2. Segunda fase: desarrollo del taller

Se divide en dos subfases y consiste en el acceso y el afianzamiento de la información sobre los contenidos de los ODS que se van a trabajar, a través de actividades en las que aplicaremos

los siguientes principios DUA: múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión, múltiples formas de implicación y proporcionar retroalimentación y apoyo individualizado.

4.2.1. Subfase A

Partiremos de ver vídeos sobre los ODS (Smile and Learn, 2022) y de construir un puzzle que les ayude a memorizarlos (<https://additioapp.com/ideas-para-trabajar-los-ods-en-clase>). A continuación, se les pedirá que respondan por parejas a preguntas como las siguientes:

- Si ahorro electricidad enchufando los electrodomésticos en una regleta y desconectándolos por completo cuando no los utilice, incluso mi ordenador, ¿qué ODS estoy trabajando? ¿Cuál de los que aparecen en la cartulina es?
- Si reciclo el papel, plástico, vidrio y aluminio, impido que los vertederos sigan creciendo. ¿Qué ODS estoy trabajando? ¿Cuál de los que aparecen en la cartulina es?
- Si llevo mi propia bolsa a la compra, dejo la bolsa de plástico y empiezo a llevar mis propias bolsas reutilizables. ¿Qué ODS estoy trabajando? ¿Cuál de los que aparecen en la cartulina es?
- Si genero menos basura, ya que la mayor parte acaba en los océanos. ¿Qué ODS estoy trabajando? ¿Cuál de los que aparecen en la cartulina es?

Para ello, utilizaremos la técnica conocida como «parejas de discusión». Escribirán titulares que habrán puesto en común, pero cada alumno subirá al Padlet del taller (que se habrá creado antes de la primera sesión) su respuesta, acompañándola con su nombre.

4.2.2. Subfase B

1. Escuchar un vídeo sobre los ODS y plantear preguntas cuyas respuestas deben ser consensuadas por todo el equipo (DUA).
2. Presentar una serie de poemas y, tras formar parejas de trabajo, pedirles que señalen qué poemas son haikus (estructura). Posteriormente, crearán haikus mediante la reordenación de versos desordenados que les entregaremos.

4.3. Tercera fase: actividades de aplicación y transferencia de lo aprendido

Se entregarán infografías y materiales complementarios sobre los principales problemas medioambientales (DUA). Cada grupo deberá elegir uno que guarde relación con el nombre de su equipo y abordarlos poéticamente para crear un cajón de haikus.

Les pediremos que escriban haikus desde el ritmo y a través de un modelo en prosa que redactarán ellos mismos y que habrá que versificar («ecohaikus»). Posteriormente tendrán que construir diapositivas en las que los relacionen con fotografías o dibujos.

Una vez elaboradas estas diapositivas, configuraremos los diferentes cajones de ecohaikus, que podrán consistir en un cartel físico o digital, este último a través de Padlet.

4.4 Cuarta fase: actividades de expresión de lo aprendido

El taller se evaluará a través de un portfolio digital utilizando Padlet. Se recogerán tanto intervenciones grupales como individuales. Puede incluir rúbricas, contratos de aprendizaje, listas de cotejo, billetes de salida, dianas de evaluación o elementos del diario de aprendizaje.

5. Conclusiones

En este trabajo hemos pretendido aunar nuestras experiencias previas para proponer un taller de poesía para Secundaria. En él, de forma transversal, se unen contenidos de literatura (el haiku, la poesía comprometida, la ecopoesía) con otros de Conocimiento del Medio (los ODS relacionados con el medioambiente), a través de los principios promovidos por el llamado diseño universal para el aprendizaje (DUA). La propuesta se enmarca en varios de los ejes transversales propuestos en la LOMLOE y busca ahondar en la educación literaria vinculándola con la preocupación por el ecosistema y el manejo de fuentes audiovisuales.

6. Referencias

- Additio App (2022). *Ideas para trabajar los ODS en clase* [página web]. Additio App. <https://additioapp.com/ideas-para-trabajar-los-ods-en-clase>
- Aguiar e Silva, V. M. (2005). *Teoría de la literatura* (A. García Yebra, trad.). Gredos.
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68.
- Andricaín, S. y Rodríguez, A. O. (2016). *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?* Universidad de Castilla-La Mancha.
- Benegas, M. (2017). *Versos como una casa*, ilustraciones de Francisca Yáñez. A Buen Paso.
- Cernuda, L. (1998). *La realidad y el deseo (1924-1962)* (5.ª ed., 1.ª reimpresión). Fondo de Cultura Económica.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-178. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/en-torno-a-la-literatura-infantil--0/html/ffbcbe7e-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Ferrada, M. J. (2017). *Mi primer cuaderno de haikus*, ilustraciones de Leonor Pérez. Amanuta.
- Figuera Aymeric, Á. (2009). *Obras completas*. Hiperión.
- Gala, C. (2021). Eco-poéticas y ecopoemas de la España actual. *Letras Hispánicas. Revista de Literatura y Cultura*, 17(1), 179-195. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8218274>
- García Lorca, F. (2018a). *Poesía completa* (5.ª ed.). Galaxia Gutenberg.
- García Lorca, F. (2018b). *Poeta en Nueva York* (A. A. Anderson, ed., 3.ª ed.). Galaxia Gutenberg.
- García Montero, L. (2021). *Lecciones de poesía para niños y niñas inquietos*, ilustraciones de Cristina León. Visor.
- García Montero, L. y Muñoz Molina, A. (1993). *¿Por qué no es útil la literatura?* Hiperión.
- Hilario Tundidor, J. (2010). *Un único día. Poesía 1960-2008*. Calambur.
- Jiménez, J. R. (2009). *Platero y yo* (M. P. Predmore, ed., 25.ª ed.). Cátedra.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Octaedro.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Ofi-*

- cial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Martí i Pol, M. (2017). *Poesía completa* (9.ª ed.). La Butxaca
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.
- Munita, F. y Torres, C. (2024). La educación poética: Tensiones, desafíos y líneas de avance. *Perfiles Educativos*, 46(183), 150-167. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61140>
- Nuño del Valle, F. M. (2016). *Haikufauna*. Esdrújula.
- Olmo, L. del (2006). *Haikus para niños. Las cuatro estaciones*. Verbum.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto* (J. Bayod, trad.; incluye un ensayo de A. Flexner). Acantilado.
- Palacio Obón, M. R. (2007). *Haikú*. El Naranjo.
- Riechmann, J. (1986). *Cántico de la erosión*. Hiperión.
- Santaeulàlia, J. N. (2022). *Tiempo de haikus*, ilustraciones de Luciano Lozano. Akiara books.
- Shoptaw, J. (2016). Why Eco-poetry?, *Poetry*, 207, 4, 395-408. <https://www.jstor.org/stable/44015972>
- Smile and Learn (2022). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. ¿Qué son los ODS?* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ygMEp4bblts>
- Suzan, G. (2008). *Al viento. Antología de haikus*. Alfaguara.
- Torres Duart, A. (2017). *Haikus para niños*. Monte Carmelo.
- Unesco Archives (s. f.). *Archivos fotográficos* [colección]. Unesco Archives AtOM. https://atom.archives.unesco.org/photo-archives?sf_culture=es

BLOQUE II. IGUALDAD DE GÉNERO, LITERATURA Y VISIBILIZACIÓN

Escritoras referentes: visibilización curricular en la DLLJ

CONSOL AGUILAR RÓDENAS

Universitat Jaume I

aguilar@edu.uji.es - <https://orcid.org/0000-0002-6569-5312>

Resumen

En el curso 2022-2023 desarrollamos el proyecto de innovación educativa concedido por nuestra universidad (UJI), «Revisionismo curricular, DLLJ y género» (código 186002-760), con 80 estudiantes de 4.º curso de la Titulación de Maestra/o, especialidad de Educación Primaria, en la asignatura MP1834 centrada en la DLLJ. Una parte de este proyecto recuperaba a escritoras e ilustradoras referentes, incluyendo la genealogía femenina y feminista en la implementación curricular. La formación en LJJ y en género es muy importante para conseguir una escuela de calidad en la que se desarrolle una educación democrática, y es imprescindible si no queremos excluir o incluir de forma anecdótica en el currículo y en la educación literaria el género. La exclusión curricular de las mujeres, su omisión epistemológica, debe transformarse. Hablamos de un derecho humano fundamental. Nos posicionamos en la lectura dialógica y democrática de textos e imágenes, desde un currículum que favorece procesos democráticos de transformación de las desigualdades sociales ligadas al género, desde un conocimiento interdisciplinar y no fragmentado, desde el protagonismo del estudiantado. Hay que evidenciar que este es solo el principio de un largo camino de formación, que queda mucho trabajo por hacer.

Palabras clave: Didáctica de la literatura infantil y juvenil (DLLJ), escritoras, currículo, género.

1. Necesidad del proyecto

La LOSU recoge la necesidad de estructuras curriculares inclusivas (art. 37, punto 2). La LOMLOE incluye en su preámbulo y en su articulado la necesidad de incluir un enfoque de género que lleve a la formación y reflexión en igualdad efectiva, violencia de género, respeto a la diversidad afectivo sexual y familiar, acoso sexual, abuso sexual o discriminación y, además, la necesidad de reaccionar frente a todo esto. La discriminación afecta, según la ley, a la no discriminación de personas, que podemos abordar desde la interseccionalidad con el género. Es esta formación la que prepara (pro)activamente para el ejercicio de la ciudadanía. El Decreto 106/2022 de la Generalitat Valenciana referente al currículum de Educación Primaria también subraya la necesidad de una perspectiva de género, promoviendo la igualdad, el lenguaje inclusivo y sin estereotipos sexistas o discriminatorios, desde una perspectiva educativa crítica (art. 24). Difícilmente las niñas, y también los niños, tendrán mujeres referentes cuando están ausentes del currículum escolar. Hay grandes sesgos de género. También en la LIJ. Un ejemplo, el Premio Nacional de LIJ, en cuarenta y tres años únicamente se ha concedido a 11 escritoras.

Si efectuamos una revisión de la historia de la literatura, las mujeres han quedado, mayoritariamente, en los márgenes. La investigación ya lo ha demostrado hace tiempo. En 2012 Ana López y Ángel López visibilizaron que, en los manuales de la ESO, en la enseñanza de la literatura las mujeres eran las grandes ausentes, destacando (2012, p. 29): «[e]l canon literario, por su extendida influencia social, convierte los referentes que propone en elementos constituyentes del código con el que desciframos la realidad», y que, además, esta ausencia de escritoras:

[...] Transmite un relato de la literatura amputado y pone en evidencia no solo la falta de reconocimiento de las escritoras en la literatura actual, sino también lo que parece ser un mecanismo sistemático de ocultación que, podemos comprobar, sigue plenamente vigente. La consecuencia de esto es la ausencia de las mujeres en la narración de la contemporaneidad. (Ana López y Ángel López, 2012, p. 36)

En el informe del proyecto de investigación «Las mujeres en los contenidos de la Educación Secundaria Obligatoria», publi-

cado en 2013, demostraron que en veinte años la presencia femenina solamente había aumentado del 10% al 12%. Los datos de la presencia femenina en la Educación Literaria en 3.º de la ESO eran del 1,5%, es decir una escritora entre 65 escritores (López, 2013). En 2021 Ana López publicó *Aprender con referentes femeninos*, mostrando que un 93% de menciones en todas las materias eran masculinas. Solamente un 7% de los referentes en los libros de texto de la ESO son mujeres y esta ausencia supone la práctica exclusión de los referentes femeninos de la memoria cultural colectiva, y también un diseño curricular sin rigor científico al omitirlas. López denuncia la ausencia de mujeres referentes como modelos, señalando un aspecto muy importante, la legitimación de la exclusión (López, 2021, p. 17): «Al ser ocultadas sus contribuciones y, por tanto, quedar excluidas de la memoria cultural colectiva, se legitima esta ausencia y se olvida ese legado, lo que provoca una gran pérdida cultural».

¿Cuántas escritoras referentes conocen los niños y las niñas en su día a día escolar?, ¿cuántas conocen las maestras y maestros y las visibilizan a su alumnado?, ¿cuántas se incluyen en la formación universitaria de estas maestras y maestros? Visibilizar escritoras relevantes, en función del contexto sociohistórico, cultural, en el que vivieron es muy importante. Porque no todo vale. Reconstruir la genealogía de nuestras escritoras, como nos recuerdan Carmen Agulló y Blanca Juan (2010, p. 16), en la línea de Joan Scott (2018), significa cambiar la forma en la que se cuentan sus historias.

Contar con libros de ficción y no ficción para conocerlas, para revelar todo lo que desde la investigación feminista se ha encontrado, es imprescindible. Citar y reunir estos libros no consiste en unir una retahíla de mujeres escritoras. Se trata de proporcionar libros que las visibilicen, porque reunirlos (si lo habéis intentado, lo sabréis), no es fácil. Y hay que tejer redes entre ellas. Entre sus textos y su contexto, y, además, con el propio contexto del estudiantado, como nos recuerda Paulo Freire. Como defien- de Gustavo Bombini:

La literatura en general se constituye como un discurso social, cultural y estético muy significativo para una sociedad y que inevitablemente entra en relación, tanto en su producción como en su lectura, con otros discursos sociales y con otras manifestaciones del campo

social, político, ideológico. Es así que en la literatura infantil podemos leer manifestaciones del feminismo, de las luchas por la igualdad social, de las reivindicaciones de colectivos étnicos y de género e incluso de procesos individuales de subjetivación de los niños y las niñas lectores. Se trata de lecturas posibles a las que no podríamos juzgar como «intrusivas», sino propias de la práctica social de lectura literaria y de los intereses que los lectores y las lectoras ponen en juego a partir de lo que los textos provocan. (Bombini, 2020, p. 64)

De algunas de estas mujeres (no puede ser de otra manera por una cuestión de espacio) se señalan algunas pinceladas de sus vidas a lo largo del texto. En ningún caso son anecdóticas. Justifican esta inclusión necesaria en función de lo que llevaron a cabo en su contexto. Como Ana Muiña (2023, pp. 16-17) destaca en relación con nuestras predecesoras decimonónicas (y esto nos sirve para pasar de lo local a lo global, y para enlazar con el presente):

El desconocimiento amnésico de nuestro pasado, arrastrado por una incultura histórica pertinaz, ha hecho posible desacreditar por utopismo la corta vida de las transformaciones españolas que se fueron tejiendo y destejiendo, en los ciento y pico años que van desde 1808 a 1939 y, aún peor, ignorar que las mujeres más avanzadas han sido sus protagonistas o al menos sus cómplices. Activismo y género ocultos en una España oculta. (Muiña, 2023, pp. 16-17)

Sobre los estereotipos que circulan sobre las escritoras. Lauren Burke y Hannah Chapman señalan (2022, p. 7):

Se suele explicar que las escritoras escriben por afición, que son anomalías, o genios accidentales. Se pone en duda su autoría y se desprecia su contenido.

Cristina Oñoro recuerda que las vidas de las mujeres, invisibles en la historia oficial:

Se consideraron irrelevantes para tomarle el pulso a la humanidad. O para servir como ejemplo e inspiración para los jóvenes [...] Como diría la propia Gloria Stein, una simple hojeada a nuestros apuntes y listas de lecturas, o a los programas y hojas de examen, evidenciaría

que desde que entramos en el jardín de infancia hasta que terminamos el doctorado, las niñas y las mujeres nos dedicamos con tesón a estudiar nuestra propia ausencia. (Oñoro, 2021, pp. 17-19)

Oñoro alude a la escritora Adrienne Rich, que señalaba el peligro de:

[...] privar a las alumnas de la historia de las mujeres y, con suerte, ofrecerles ese conocimiento solamente en programas específicos de estudios feministas. Sin conocer su propia historia, afirmaba Rich, alienadas en su propia experiencia porque la educación no la ha reflejado, ni se ha hecho eco de ella. (Oñoro, 2021, pp. 24-25)

Visibilizar estos libros deja sin sentido la excusa: «es que no hay libros sobre ellas». No es cierto. El texto lo evidencia claramente, existen tanto de ficción como de no ficción. Y son necesarios en la educación de cualquier persona, independientemente de su género desde una DLIJ inclusiva.

2. Mujeres referentes en la literatura

A lo largo del texto vamos a plantear once puntos (desde libros de ficción y de no ficción, en los que las escritoras son protagonistas), que suponen posibilidades didácticas desde la DLL y la DLIJ.

2.1. Visibilizar que existe una genealogía de escritoras

Existe una genealogía de escritoras que ha ido recuperándose desde la investigación feminista, desde Enheduanna, la primera escritora conocida (2285-2250 a. C.), o Safo de Lesbos (650/610 - 580 a. C.), reconocida en su tiempo como una de las mejores poetas, a otras escritoras que, a lo largo del tiempo, han quedado ocultas tras las sombras de los hombres. Existen libros para recuperarlas desde la LIJ, en el caso de Enheduanna (Mello y Massarani, 2018; Schatz y Klein, 2018) y en el caso de Safo (Melone, 2023).

Argumenta Eugenia Tenenbaum (2023) que muchas mujeres no han podido ser dueñas de su propio relato, circunscritas al espacio de sus relaciones con los hombres, sin una genealogía

propia que ha costado mucho construir, porque el relato lo construían hombres con poder para legitimar o excluir.

Existen mujeres ocultas en la sombra masculina, como la escritora Zenobia Camprubí (1887-1916), feminista, miembro del Lyceum Club, profesora de la Universidad de Maryland, traductora de la obra de Tagore, entre muchas otras cosas. Sobre ella se ha editado un libro que podemos introducir en la biblioteca escolar, *El secreto de Zenobia* (Fernández y Fidalgo, 2022). Ha sido reducida hasta hace poco a «la mujer de» Juan Ramón Jiménez. O Concha Méndez (1898-1986), otro ejemplo, reconocida editora, impresora, impulsora de revistas de poesía. Además, fue poeta, dramaturga, guionista de cine, traductora, ensayista y articulista. Educada en la Residencia de Señoritas, formó parte del grupo de Las Sinsombrero y de la Generación del 27. Ha sido reducida hasta no hace mucho a la «novia» del cineasta Luis Buñuel y a estar «casada» con el escritor Manuel Altolaguirre. Escribió teatro para niñas y niños (Méndez, 2006). Raquel Molina (2019) ha evidenciado su contenido feminista.

Otras escritoras tuvieron que utilizar pseudónimos para escribir como querían, para evitar, por ejemplo, la descalificación social, como Cecilia Böhl de Faber (Fernán Caballero, 1796-1877), o Caterina Albert y Paradís (Víctor Català, 1869-1966), criticada por los argumentos «impropios» de sus obras. En la LIJ podemos mencionar a J. K. Rowling a la que la editorial Bloomsbury pidió que utilizase dos iniciales y no su nombre de pila, para evitar que los jóvenes lectores tuvieran reticencia a comprar libros escritos por una mujer.

No podemos omitir el caso de María Lejárraga (1874-1974), que decidió escribir en el anonimato; su obra la firmó su marido, el empresario teatral Gregorio Martínez Sierra, aunque en su tiempo fue un secreto a voces. En su contexto tuvo un enorme reconocimiento como dramaturgo, sin escribir ni una línea (Mayor, 2022). Lejárraga escribió el libreto de *El amor Brujo* de Falla y la obra feminista *Cartas a las Mujeres de España*. Escribió también *Canción de cuna*, llevada al cine en cinco películas. También envió un guion a Disney, que la compañía estrenó como *La Dama y el vagabundo*, todo un plagio (escritores.org, 2022). Escribió más de cien obras. Asimismo, fue diplomática y traductora. Gracias a una beca, viaja sola a Bélgica. Había estudiado Magisterio, tenía años de experiencia docente y ya le habían pu-

blicado diversas obras firmadas por su marido. Fue diputada en la II República, dirigente del Comité Nacional de Mujeres contra la Guerra y el fascismo. Exiliada y perseguida por los nazis. Fundadora de proyectos pioneros para los derechos y libertades de las mujeres como el Lyceum Club y la Asociación femenina de Educación Cívica. Carmen G. de la Cueva expone (De la Cueva y Jarén, 2023, p. 72) que cuesta comprender por qué escondió su talento tras el nombre de su marido, recogiendo el argumento de su biógrafa Antonina Rodrigo que le atribuía una razón amorosa. De la Cueva también expone que la prologuista del libro de Lejárraga *Gregorio y yo*, Alda Blanco, añade que hay que ir más allá y tener en cuenta la complejidad de una autora que vivió en un mundo lleno de convenciones que delimitaban a la mujer (De la Cueva y Jarén, 2023, pp. 74-75), remarcando: «incluso las escritoras más rebeldes, tuvieron que elaborar creativas estrategias [...] –el uso del pseudónimo y el travestismo– para bregar con ellas», concluyendo que las escritoras, además de dar el paso del espacio privado al público, cuando escribían tenían otro problema (De la Cueva y Jarén, 2023, p. 76): «Exponer públicamente en sus obras su propia visión del mundo implicaba un gran coste emocional y social». Lejárraga fue una figura esencial en la vida pública de los años veinte y treinta. Reflexionar sobre su vida va ligado a reflexionar sobre su contexto (y sobre nuestro propio contexto).

No fue la única. En Francia, a Sidonie-Gabrielle Colette (1873-1954) los primeros libros se los firmó su marido, Henry Gauthier Villars, apodado Willy (Sarasa, 2020). En estos casos todo el prestigio y los honores derivados de las obras se lo apropiaban los maridos. Ambos casos, Lejárraga y Colette, son un claro ejemplo del efecto Matilda en el que los hombres se apropian de la obra y del prestigio de sus mujeres. Todo esto es muy importante destacarlo. Había mujeres, pero fueron invisibilizadas por razones evidentes ligadas a su género. Seguimos necesitando referentes de escritoras en el currículum.

Joanna Russ (2018), en 1983 sistematizó, los obstáculos para escribir, publicar y ser reconocidas que diferentes autoras y estudiosas habían ido sacando a la luz, en el libro *Cómo acabar con la escritura de las mujeres*, que sigue estando de plena actualidad, lo que hace que en España se haya publicado en 2018. Y Elena Medel (2023) sigue planteando un interrogante crucial: ¿cómo es-

cribe la mujer cuando escribe?, ¿pueden dedicar su tiempo y su energía a hacerlo o deben atender a otras obligaciones que les restan ese espacio del que disponen los escritores?

El álbum de LIJ *La esposa del conejo blanco* de Gilles Bachelet (2017) nos cuenta lo difícil que lo tiene la mujer del conejo de la historia de *Alicia en el país de las maravillas*, que quiere ser escritora, pero escribir y, además, atender a su numerosa familia es muy complicado desde una conciliación imposible. No es gratuito que en el álbum aparezca una ilustración en la cual, en la prensa que lee su marido, las sufragistas vindican el voto femenino.

La manera de tratar a los personajes también es muy importante. Federico García Lorca, declaró estar enamorado de Margarita Manso, y le dedicó el poema «Muerto de amor». Se especula con que fue la única mujer con la que Lorca tuvo relaciones sexuales. Este asunto, un asunto privado, se trata en dos novelas gráficas. En la obra *Residencia de Estudiantes* (Martín, 2019), una viñeta que ocupa una página entera muestra los cuerpos desnudos de Manso, Lorca y Dalí y, a los dos primeros haciendo el amor. Sin embargo, en la novela gráfica *Federico* (Ros, 2021), Margarita Manso aparece charlando tranquilamente en un sofá con su amiga Maruja Mallo. Manso responde a una tercera persona, que no aparece en la viñeta: «¿qué si tuve relaciones con Federico? ¡a ti que te importa!». Ambos enfoques son muy diferentes.

2.2. Visibilización curricular de las escritoras desde libros de no ficción

Podemos visibilizar a escritoras de todas las lenguas del estado y de todos los tiempos. Y a escritoras de otros lugares, lenguas, culturas y etnias. Debemos ir más allá de un currículum eurocéntrico. Contamos con libros de no ficción dirigidos a niñas y niños que tienen como protagonistas a las siguientes escritoras: Isabel de Villena (Roig y Roig, 2019); Sor Juana Inés de la Cruz (Baranda y Martínez, 2015; Martínez, 2016; Mistral, 2019; Martínez, 2021); Teresa de Jesús (Navarro, 2013; López, 2015) Xosefa de Xovellanos (García y Cuesta, 2020); Mary Shelley (Salvat, s. f.; Sánchez y Brysenkova, 2019); Emily Dickinson (Gili y Aceituno, 2020); Jane Austen (Sánchez y Wilson, 2018; Salvat, s. f.); Charlotte Brontë (Fortún, 2021); Rosalía de Castro (Villar y Ferrer, 2006; AAVV, 2013; Lado y Agra, 2016; De Evan et al., 2023);

Emilia Pardo Bazán (Canosa y Gregores, 2021), Lucy Maud Montgomery (Sánchez y Allepuz, 2019); Beatrix Potter (Salvat, s. f.); Qiu Jin (Salvat, s. f.); Virginia Woolf (Antolín, 2008); Carmen Martín Gaité (Antolín y Santomé, 2009); Gabriela Mistral (Brown y Parra, 2005; Toro y Hojas, 2008; Casals et al., 2022); Josefina de la Torre (Mederos y Ponce, 2023); Mercedes Pinto (Llarena y Rivera, 2020); Clarice Lispector (Fink y Saa, 2016); Agatha Christie (Salvat, s. f.; Sánchez y Munsó, 2016); Maya Angelou (Kaiser y Salaberria, 2016; Jawando y Snir, 2023); Astrid Lindgren (Salvat, s. f.; Hunter y Sánchez, 2020); Mercè Rodoreda (Alonso y Piera, 2013; Cerezo y Calafell, 2019; Muñoz y Caboblanco, 2023; Braier y Álamo, 2024); Montserrat Roig (Gilibets y Agrio, 2020); Alejandra Pizarnik (Müshell, 2022); María Elena Walsh (Jalil e Ibarra, 2017); Alfonsina Storni (Fink y Saa, 2017); Nadine Gordimer (Salvat, s. f.); Gloria Fuertes (Gómez y Gómez, 2015; Sánchez y Arribas, 2017; Fuertes et al., 2017); J. K. Rowling (Salvat, s. f.) y Almudena Grandes (Jaren y Moreno, 2024).

2.3. Escritoras visibilizadas en el cómic y la novela gráfica

Contamos con obras para acercar a la vida de las escritoras referentes. En relación con el estudiantado de la titulación de Maestra/o, existen bastantes comics y novelas gráficas sobre: Safo (Melone, 2023); las hermanas Brontë (Santoni, 2021; Fawkes, 2022); Jane Austen (Santoni, 2022); Mary Shelley (Di Virgilio y Santoni, 2021); George Sand (Vidal y Consigny, 2022; Van den Heuvel, 2023); Emilia Pardo Bazán (Palmer y Haríczye, 2021; Fernández y Louzán, 2021); Carmen de Burgos (Colombine) (Amate y Beltrán, 2018); Zenobia Camprubí (Fernández y Fidalgo, 2022); Virginia Wolf (Gazier y Ciccolini, 2012; Gabriele, 2022); Anaïs Nin (Bischoff, 2021); Zelda Fitzgerald (Lo Porto y Morotta, 2012); Gertrude Stein (Grande y Rossetti, 2024); Zora Neale Hurston (Bagge, 2017); Anne Frank (Jacobson y Colon, 2014; Alonso y Tharrats, 2018); Alejandra Pizarnick (Müshell, 2022). Y sobre los mundos imaginarios de algunas escritoras como, por ejemplo, *La Ciudad de Cristal* (Greenberg, 2020) de las hermanas Brontë, con una visión feminista, que nos introduce en el imaginario que inventaron en su niñez, antes de que se convirtieran en escritoras, Emily, Charlotte y Anne Brontë, mezcla de realidad y ficción (Jiménez, 2020).

2.4. Adaptaciones literarias de obras de escritoras, en comic y novela gráfica

Marika Vila destaca que con esfuerzo las mujeres han tenido que recuperar en el cómic como autoras su voz colectiva, individual y también sus identidades emergentes, destacando:

La perspectiva de género busca las grietas abiertas en el canon por las voces femeninas, busca sus trazos en la transgresión deconstructora de modelos, para seguir su continuidad en los cambios del presente y reconstruir un nuevo relato más plural e inclusivo que modifique los tópicos, dado que, si el hecho cultural nos modela, al mismo tiempo nos ofrece la opción de recrearnos en la negociación de significados.[...] Si ignoramos el imaginario androcéntrico global del medio, la ausencia de la voz de las mujeres o el silencio cómplice que naturaliza el medio en este desequilibrio dentro del desarrollo posterior del discurso, no estamos hablando de una perspectiva de género, ya que el marco del privilegio masculino no se altera. (Vila, 2022)

La aparición de comics sobre escritoras no es gratuita. Podemos reunir una selección para el estudiantado de formación inicial de Maestra/o, de adaptaciones sobre obras de escritoras. Podemos citar los siguientes: De Mary Shelley sobre *Frankenstein* (Sierra y Ribas, 2009; Iglesias, 2016; Wrightson, 2020; Di Virgilio y Santoni, 2021; Shelley y Köning, 2022). De Jane Austen, sobre *Orgullo y Prejuicio* (Butler y Petrus, 2013; King y Tse, 2016; Austen et al., 2019), *Sentido y sensibilidad* (Butler y Liew, 2014; King, 2021) y *Emma* (Chan y Tse, 2019). De Charlotte Brontë, sobre *Jane Eyre* (Lee y Chan, 2018). De Irene Nemirovsky, la adaptación de *Suite Francesa. Tempestad en junio* (Moynot y Nemirovsky, 2021). De Harper Lee, *Matar a un ruiseñor* (Lee y Fordham, 2018). De Anne Frank, *El diario de Anna Frank* (Folman y Polonski, 2017). De Carmen Laforet, *Nada* (Laforet y Stassi, 2021). De Françoise Sagan, *Buenos días tristeza* (Sagan y Rébéna, 2020). De Margaret Atwood, *El cuento de la criada* (Atwood y Nault, 2020). De Rosa Montero, *El corazón del tártaro* (Montero y Álvarez, 2008). De Almudena Grandes, *Los pacientes del doctor García* (Stassi y Grandes, 2022). De Hiromi Kawakami, *Los años dulces* (Taniguchi y Kawakami, 2011). De Elena Ferrante, *La amiga estupenda* (Ferrante et al., 2023).

Y en relación con la novela negra, de Camila Läckberg, *Los gritos del pasado* (Bischoff y Bocquet, 2016). De Dolores Redondo:

El guardián invisible (Sala y Redondo, 2019a), *Legado en los huesos* (Sala y Redondo, 2019b), *Ofrenda a la tormenta* (Sala y Redondo, 2019c), los tres reunidos en *La trilogía del Baztán* (Sala y Redondo, 2020) y, también, *Todo esto te dará* (Redondo et al., 2021).

En LIJ contamos con la adaptación de obras de autoras como, por ejemplo, *Ana de las Tejas Verdes*, de Lucy Maud Montgomery (Marsden y Thummler, 2020; Igarashi, 2018). La serie sobre las *Memorias de Idhún* de Laura Gallego (Carrión y Estudio Fénix, 2009-2021) o la adaptación *Calpurnia* (Collignon y Kelly, 2021; Collignon y Kelly, 2022) basada en *La evolución de Calpurnia Tate* de Jacqueline Kelly. También podemos encontrar adaptaciones de cuentos con protagonismo femenino como *Cenicienta: la Novela Gráfica* (Bracken y Stewart, 2010).

2.5. Incluir una selección de obras de autoras en géneros olvidados en la inclusión curricular de la LIJ

Podemos incluir en la biblioteca escolar autoras relevantes en géneros que generalmente se olvidan, como la poesía o el teatro. Un ejemplo sería la obra de la poeta María Mercè Marçal, con la selección de sus poemas, *Tan petita i ja saps* (2015), ilustrado por Altés, o libros sobre poemas concretos de Marçal como *Cançó de fer camí* (2019) y el libro *Petits poemes 2* (2023), ilustrado por Mercè Galí. Y también un libro sobre la autora (Gilibets y Agrió, 2021). Hablamos de autoras muy representativas en su contexto, en su territorio, en su lengua.

Otros ejemplos de poetisas referentes son Silvia Plath, con *El libro de las camas* (2014), ilustrado por Quentin Blake; Carson McCullers, con *Dulce como un pepinillo, limpio como un cerdito* (2020), ilustrado por Rolf Gérard, o Beatriz de Ory, con *Un hilo me liga a vos: Mitos y poemas* (2020). En el teatro un ejemplo sería Itziar Pascual, Premio Nacional de Artes Escénicas para la Infancia y la Juventud (2019), con obras como *Mascando ortigas* (2005), o Paula Carballeira, con obras como *Boas noites* (2007), primer premio Manuel María convocado por el IGAEM (Instituto Galego das Artes Escénicas e Musicais) de Literatura Dramática Infantil en 2006.

2.6. Visibilizar escritoras e ilustradoras de LIJ y adaptaciones de sus obras en cómic y novela gráfica

Un buen ejemplo es la ilustradora Beatrix Potter. Era una científica excelente, micóloga, y descubrió que los líquenes surgían de la simbiosis entre un alga y un hongo. Escribió su trabajo de investigación para presentarlo en la prestigiosa Sociedad Lineana. Como era mujer, no se lo permitieron. Por ser mujer la invisibilizaron. En 1990 la sociedad reconoció su error y pidió disculpas públicamente. Este hecho va mucho más allá de la anécdota.

Creó a Peter Rabbit, pero nadie se interesaba por su personaje. Así que lo editó ella con una tirada muy reducida. Se vendió rápidamente y entonces una editorial se interesó por el libro, convirtiéndose en un gran éxito. Potter quería ser independiente, así que aprovechó la popularidad de su obra, registrando sus personajes para crear toda clase de productos (peluches, juegos de mesa, vajillas), consiguiendo el derecho sobre todo el *merchandising* de su obra, sentando precedente, y su independencia económica. Para acercarnos a Beatrix Potter, tenemos, además de sus obras de LIJ, libros de no ficción sobre su biografía (Taylor, 2012; Fabiny y Lacey, 2015; Marshall y Urbinati, 2020; Metcalf y Wu, 2020; Colby y Bonne-Müller, 2021; V&A Museum, 2022).

En nuestro contexto tenemos otras ilustradoras que debemos recuperar curricularmente desde la DLIJ como Lola Anglada, la primera ilustradora española, con una excelente formación artística, y Francisca (Pitty) Bartolozzi, ilustradora muy reconocida en LIJ y, además, cartelista, por ejemplo, para las Misiones Pedagógicas. Ambas republicanas. Su nombre desapareció durante décadas de la historia de la LIJ. Hay mucho que mostrar todavía desde el derecho colectivo a saber, unido a la memoria histórica educativa, también desde la LIJ.

2.7. Visibilizar a mujeres unidas a los libros: librerías y bibliotecarias

En la biblioteca escolar podemos incluir bibliotecarias como María Moliner, Dita Krausová o Pura Belpré que podemos incluir en nuestra selección de libros para la escuela. Y librerías como Sylvia Beach, con dos novelas gráficas accesibles al estudiantado de la titulación de Maestra/o.

Un caso flagrante de invisibilización es la sufrida por María Moliner (1900-1981). Este sería el resumen de lo que ocurrió:

Bibliotecaria por oposición al Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos (así, en masculino genérico, contextualicemos). Tras otros destinos llegó a València a principios de los años treinta. Tras una brillante trayectoria profesional, había sufrido la depuración franquista descendiendo dieciocho niveles en el escalafón del Cuerpo. Hacia 1952 comenzó su Diccionario de uso del español, que concluyó más de quince años después, trabajando en la mesa del comedor de su casa, tras acabar su horario laboral. La primera edición se publicó en 1966-1967. La propusieron para entrar como académica de la Real Academia Española (RAE), pero no la eligieron a pesar de su obra colosal. Inmaculada de la Fuente, una de sus biógrafas, evidenció que era mujer y, además, su diccionario cuestionaba el de la RAE. En 1973 la RAE le otorgó por unanimidad el premio Lorenzo Nieto. Lo rechazó. En 2021, tras cuarenta años de su muerte, el director de la RAE reconoció el trabajo de María Moliner, dijo que le apenaba que no fuera académica y expresó: «No es la RAE la culpable de un machismo recalcitrante que existía desde hace mucho y que se podía haber paliado cuando apareció María Moliner». (Aguilar, 2023a)

Contamos, asimismo, con un libro de no ficción sobre su vida (Pedregosa y Ogalla, 2023).

Otra bibliotecaria, Dita Krausová (Edith Polachová de soltera), es conocida como «la bibliotecaria de Auschwitz». A los doce años la trasladaron al campo de concentración de Theresienstadt y en 1943 la deportaron a Auschwitz, donde conoció a Fredy Hirsxch, que había organizado una escuela clandestina con una biblioteca de tan solo ocho libros. Dita cuidaba y escondía los libros para que los nazis no los encontrarán. En 1944 muchos niños de la escuela murieron en las cámaras de gas. El periodista Antonio Iturbe contó su historia en la novela *La bibliotecaria de Auschwitz*, llamándola Dita Adlerova. A partir de esta novela se creó el cómic del mismo título (Rubio y Aroca, 2022).

También está documentada desde un álbum la historia de Pura Belpré (1899-1982). Fue la primera bibliotecaria puertorriqueña en la ciudad de Nueva York y fue pionera en difundir la Biblioteca Pública de Nueva York dentro de la comunidad puer-

torriqueña. También trabajó como narradora y titiritera. Su libro *Pérez y Martina* se convirtió en el primer libro para niñas y niños publicado en español en ese contexto. Existe el premio Pura Belpré. Fue una gran impulsora del multilingüismo en Nueva York y de la cultura latina. Contamos con libros sobre ella (Aldamuy y Escobar, 2019; Bay y Morales, 2021; Rodríguez y Stein, 2022). O la defensa de la biblioteca de Basora en Iraq, por su bibliotecaria Alia Muhammad Baker, recogida en el álbum *La bibliotecaria de Basora* (Winter, 2007).

Es interesante también difundir el trabajo de las bibliotecarias a caballo. En la Gran depresión, la WPA de EE. UU. impulsó en los Apalaches un servicio de bibliotecarias a caballo, *back horse librarians*, para acercar los libros al mundo rural empobrecido. Se llamaron *book women* y llevaban libros y revistas a los lugares más alejados abriendo horizontes a las familias, a las mujeres, a las niñas y a los niños. Los libros de Henson y Small (2010) y Pasamar (2022) son un homenaje a estas mujeres.

Y las bibliotecarias que organizaban y llevaban al frente el Bibliobús del Frente, el servicio móvil de biblioteca de la Generalitat de Catalunya (Duarte et al., 2020), entre otras Aurora Díaz-Plaja, María Felipa Español o Conxa Gauro. En seis meses durante la guerra civil hicieron llegar a los soldados más de quince mil libros, repartidos en 247 unidades militares y hospitales (Soto, 2016).

En el caso de las librerías, debemos recordar a Sylvia Beach, editora de Joyce, que en el París ocupado por los nazis se negó a vender a un nazi su último libro de *Finnegans Wake* de este autor. Por esta razón fue internada seis meses en el campo de Vitell, aunque antes consiguió ocultar toda su librería para que no la expoliaran los nazis. Existen dos novelas gráficas sobre ella (Carrión y Olivares, 2021; Perri y Vanni, 2024).

No debemos olvidar a Jella Lepman que en 1951 organizó una conferencia que significó el inicio de la Organización Internacional del Libro Juvenil (IBBY). En 1953 fundó la IBBY con sede en Zúrich y en 1956 creó los premios Hans Christian Andersen, que reconocen a personas escritoras e ilustradoras que destacan en la LIJ, y que es considerado como el Premio Nobel de LIJ. Ella inspira el álbum *Los libros de la señora Jella* (Stinson y Lafrance, 2020). Con el fin de la Segunda Guerra Mundial, ella creía que los libros de LIJ de todo el mundo podrían construir puentes de

entendimiento entre las personas, así que organizó una exposición internacional con libros, consiguiendo que veinte países le mandaran colecciones de libros para montar la exposición (incluso países que habían sido invadidos por Alemania durante la guerra). Este proyecto culminó en 1949 con la creación de la primera Biblioteca Internacional de la Juventud de Múnich (con más de 600.000 títulos de todo el mundo). Y es el tema del álbum mencionado.

2.8. Incluir a escritoras visibilizando su obra en los movimientos culturales e históricos desde la memoria histórica

Un ejemplo de la necesidad de verdad, justicia y reparación ligada a la memoria histórica, lo tenemos en Las Sinsombrero, las mujeres de la Generación del 27. Desde obras concretas de LIJ como *Rosa-Fría, patinadora de la Luna* de María Teresa León (1990), a novelas de LIJ sobre mujeres pertenecientes a Las Sinsombrero como la novela *A pintora libertaria* sobre Maruja Mallo (Carballude, 2021) o *Maruja Mallo. Enigmáticamente Única* (Canosa y Gregores, 2023) y el cómic *Maruja Mallo* (Corvillo e Hirondelle, 2023).

También podemos contar con libros de no ficción para niñas y niños, que podemos incluir en la biblioteca escolar como el ya mencionado *Alicia y Las Sinsombrero* (Balló, 2021) y *Ellas iban sin sombrero* (Corvillo et al., 2023). También podemos relacionar con otras mujeres que integraron este grupo que tejió redes en lugares como la Residencia de Señoritas o el Lyceum Club. Es el caso de la artista Maruja Mallo (Antolín y Santomé, 2014; Álvarez y Mauricio, 2017; Ribeiro y Agra, 2017; Canosa y Gregores, 2023), de la escritora y actriz Josefina de la Torre (Mederos y Ponce, 2023), de la escritora Zenobia Camprubí (Fernández y Fidalgo, 2022) o de la filósofa María Zambrano (Antolín y Santolaya, 2010; Terranova, 2022). Quedan muchas más por recuperar.

2.9. Incluir a escritoras racializadas desde la inclusión curricular

Desde un enfoque inclusivo, interseccional, debemos visibilizar escritoras de otras culturas, ser conscientes de la necesidad de re-

presentación de escritoras racializadas, del mecanismo de identificación que generan estos libros en quien los lee, porque a todo el mundo nos interpelan. Contamos con libros de no ficción para niños y niñas sobre la escritora china Qiu Jin (Salvat, s. f.). Fue una activista que desafió a la dinastía Qing a principios del siglo pasado y, además, la primera poeta feminista de ese país. Sus discursos abogaron por los derechos de las mujeres, como la libertad para casarse, la educación femenina o la abolición de la costumbre del vendado de pies como símbolo de honor (de la que ella también había sido víctima). Abandonó su hogar, tras un matrimonio concertado, para viajar y estudiar y escribió poemas en los que defiende que los hombres son iguales a las mujeres en sus ambiciones personales y políticas, y usa a heroínas chinas para cuestionar el destino del país en relación con las mujeres.

Fue una activista política que luchó por la soberanía popular. También fundó un periódico con una línea editorial revolucionaria y de ideas feministas que modernizaran a su país para que las mujeres fueran verdaderas ciudadanas. Debido a su apoyo revolucionario fue apresada, torturada y decapitada (Mujeres Bacanas, s. f.). También se incluye en libros para el estudiantado de la titulación de Maestro/a, como *Mujeres Bacanas* (Plant et al., 2017).

Otra escritora para recuperar es Maya Angelou (Saphiro, 1993; Labrecque y Putra, 2016; Watson y Collier, 2022; Jawando y Snir, 2023; Kaiser y Salaberria, 2023). De Angelou contamos con libros editados como *Life Doesn't Frighten Me* (2018), de poesía, ilustrado por el artista Jean-Michel Basquiat.

También a aquellas escritoras de LIJ que han visibilizado el racismo contra la etnia gitana, como la escritora e ilustradora gitana Sandra Carmona, autora del álbum *Alma* (2021). La historia de *Alma* es la de una niña de seis años, un día unos niños que no conoce le gritan: «gitana», y sobre esto que les ocurre a muchas niñas y niños, descubriendo el racismo, escribe Carmona (Eseverri, 2021). Lo que cuenta *Alma* nos recuerda al poema «Me gritaron negra» de Victoria Santa Cruz, escrito en el año 1940 cuando tenía dieciocho años reflejando su primera consciencia del racismo, de la estigmatización (Cornavaca, 2022, p. 193) cuando la llamaron ¡Negra! por la calle con cinco años: «¿Soy acaso negra?» – me dije ¡Sí! «¿Qué cosa es ser negra?» ¡Negra!/ Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía. ¡Negra!/ Y me sentí negra, ¡Negra!».

2.10. Incluir a mujeres que escriben contra la impunidad: periodistas

Podemos destacar a la ya citada Carmen de Burgos (Colombine). Sufrió violencia de género y es un testimonio de superviviente; abandonó a su marido, hecho inédito y transgresor en su contexto, y se fue a vivir a Madrid con su hija. Escribió entre otras obras *Quiero vivir mi vida* y *La malcasada*. Considerada la primera periodista profesional de España. Consiguió cubrir el conflicto en el norte de África, por eso se la considera la primera corresponsal de guerra. Como periodista defendió los derechos de las mujeres. Defendió el divorcio y la legalización del voto femenino cuando eran una utopía. Pese a que fue reconocida en Europa y América latina, tras la guerra civil incluyeron su nombre en la lista de autores prohibidos y sus libros desaparecieron. En la actualidad existe una Plataforma de Mujeres Periodistas Feministas de la región de Murcia, que se llama Colombine en su honor. Contamos con dos cómics sobre ella (Amate y Beltrán, 2018; Pedregosa y Aguado, 2024).

Y también existen tres novelas gráficas sobre la primera reportera de investigación en el mundo, Elizabeth Cochran Seaman, Nelly Bly fue el pseudónimo que utilizó para firmar sus artículos (Díaz, 2019; Cimino y Algozzino, 2022; Molist y Hristova, 2024). Fue pionera en la emancipación de la mujer. Una columna sexista en el periódico *Pittsburgh Dispatch* la impulsó a redactar su primera carta al editor, la calidad de su texto hizo que la contrataran como reportera. Entre muchas otras cosas dio la vuelta al mundo en 72 días imitando a Phileas Fogg, quince años después de la publicación de *La vuelta al mundo en 80 días* de Julio Verne. Cubrió la convención de 1913 a favor del sufragio femenino. También viajó como reportera a Europa durante la Primera Guerra, convirtiéndose en una de las primeras mujeres corresponsales de guerra. Nuevamente su vida no es una anécdota, abre camino, defiende derechos de las mujeres.

Debemos incluir a periodistas racializadas referentes como Ida B. Wells o Ethel Lois Payne. Ida Wells nació como esclava en 1862, fue liberada como resultado de la Proclamación de Emancipación en 1865. Fue periodista y activista. Copropietaria de un periódico, escribió varios libros, ayudó a fundar la Asociación Nacional para el Avance de las Personas de Color (NAACP) y lu-

chó por el derecho al voto de las mujeres y contra los prejuicios y por la igualdad de los/las afroamericanos. Y visibilizó los linchamientos que se producían de personas negras con total impunidad. Contamos con libros de no ficción para niñas y niños sobre ella (Orr, 2018; Fabiny y Hammond, 2020).

Ethel Lois Payne (1911-1991) era nieta de exesclavos. Fue columnista, conferenciante y escritora independiente. Informó sobre el Movimiento de Derechos Civiles en las décadas de 1950 y 1960, fue conocida por hacer preguntas que otros no se atrevían a hacer. Contamos con un libro para niñas y niños (Cline-Ransone y Parra, 2020).

Además, existen cómics indicados para el estudiantado de la Titulación de Maestra/o sobre periodistas contemporáneas como Maria Grazia Cutuli, periodista italiana asesinada en Afganistán (Galeani y Cannatella, 2012). Diana Moreno (2022), que ha creado un comic autobiográfico, *Dibujantes de huellas*, en el que incluye su vida como migrante en Brighton, su investigación sobre las crisis de los refugiados en 2015 en Atenas y su cobertura de la pandemia en Madrid en 2020. O la periodista Inès Léraud, que comparte en otro cómic (Léraud y Van Hove, 2022) su investigación sobre una invasión en las playas de Bretaña de algas tóxicas tras la muerte de tres personas y decenas de animales por la enorme cantidad de purines de las macrogranjas de cerdos, denunciando la necesidad de más control sobre los residuos de la agricultura intensiva y la necesidad de hacer caso de las denuncias.

2.11. Visibilizar escritoras en los movimientos culturales y literarios, utilizando recursos interdisciplinares

Podemos recorrer el tiempo a través de libros de ficción y no ficción vinculados con la LIJ. Por ejemplo, podemos acercarnos a las *trobairitz* (siglos XI-XIII) a través de libro de no ficción *Clara de Anduza*, sobre la trovadora occitana del siglo XIII (Martinengo, 2020).

Del XVIII-XIX podemos incluir los ya mencionados sobre Jane Austen, Mary Shelley, o las hermanas Brontë, relacionando con las múltiples películas sobre su vida. También sobre materiales que den información que pueda ampliar esa perspectiva de género, como cuando Robert Southey le dijo a Charlotte Brontë que la literatura no era para mujeres.

Existe ya un extenso trabajo que podemos utilizar para seguir en esta línea. La bibliotecaria Blanca Herranz (2020), por ejemplo, realiza un compendio de bases de datos y de catálogos de documentos diversos en los que incluye BIESES: Bibliografía de Escritoras Españolas, que abarca desde la Edad Media hasta 1800, escritoras.com, con información sobre eventos relacionados con escritoras y sus obras o Biblioteca de Mujeres con un fondo de 30.000 documentos. O materiales curriculares como los elaborados por investigadoras referentes en nuestra genealogía como Eulàlia Lledó (2012) sobre escritoras del mundo.

También los memes feministas sobre escritoras como, por ejemplo, los creados sobre Sor Juana Inés de la Cruz o Emilia Pardo Bazán, o pintadas en las calles que abordan de manera intertextual escritoras como Rosalía de Castro; editatonas, *podcasts*... Y, de nuevo, libros que nos recuerdan la necesidad de visibilización de las mujeres referentes, incluidas las escritoras, en los espacios públicos con calles que lleven sus nombres, como, por ejemplo, el álbum *Una calle para Emilia* (Anatra y Sanfelippo, 2024), que vindica a la escritora Emilia Pardo Bazán y, además, a otras mujeres referentes.

Existe la posibilidad de elaborar materiales que visibilicen curricularmente a autoras que debemos recuperar como las poetas de Al-Ándalus, o incluir a autoras e ilustradoras de LIJ reconocidas por su trabajo y que, sin embargo, no son suficientemente conocidas. Y evitar la cancelación y censura de escritoras como la de Adania Shibli, escritora palestina a la que se canceló en 2023 en la entrega del galardón que le iba a conceder la Feria de Frankfurt por su novela *Un detalle menor* que aborda la ocupación militar de Palestina por Israel.

3. Conclusiones

A lo largo del texto hemos visto cómo se van relacionando género, raza, clase social, edad, identidad sexual... Por ejemplo, en la selección de personajes debemos tener en cuenta evitar los estereotipos, algo que la escritora Elia Barceló destaca, sobre los personajes mayores en relación con el edadismo (Miró, 2020). La interseccionalidad nos ofrece la oportunidad de ampliar nuestro análisis y de evitar sesgos en la interpretación. Queda demostra-

do que existe una cantidad importante de libros de no ficción y de libros de ficción para recuperar la genealogía de escritoras que nunca debió faltar en el currículum escolar. Somos responsables del currículum que legitimamos en clase. En otro lugar se encuentran desarrollados otros aspectos del proyecto (Aguilar, 2023b y Aguilar 2023c).

Tras la implementación de este contenido, el 100% del estudiantado participante, 80 estudiantes, consideró importante la recuperación curricular del género en la DLL y la LIJ. El 100% expresó que ha reconsiderado estos contenidos en relación con su futuro como maestra/o y el 95,8% consideró que se había favorecido una ampliación de su criterio a la hora de seleccionar libros para la biblioteca de aula y el Plan Lector del Centro.

Todos estos libros citados (existen muchos más) podemos relacionarlos con otros géneros literarios de LIJ. Es muy importante la implementación que hacemos con todos estos referentes desde una práctica situada, ligada a las necesidades reales del aula y, sobre todo, de las niñas y de los niños. Eulàlia Lledó evidencia que «la coeducación bien entendida empieza por una misma, porque es un cambio íntimo que lo afecta todo» (Lledó, 2016, p. 74). Ese compromiso es el que debemos defender desde un posicionamiento feminista en la DLL y en la DLIJ. Una DLIJ que quiera incluir la legislación educativa sobre género no debe olvidar que debe fundamentarse también en los feminismos, en la pedagogía feminista y en la metodología de investigación feminista. No podemos caer en el reduccionismo, no todo vale si, realmente, queremos unir la lectura del mundo con la lectura de la palabra y generar transformación social. Eulàlia Lledó defendía en 2012:

Aunque desde siempre han existido escritoras, su obra y su personalidad se estudia de una manera marginal y desequilibrada respecto a la de los escritores en las asignaturas de literatura, puesto que se tiende a ofrecer un modelo androcéntrico que tiene sobre todo en cuenta (a veces solo en cuenta) la experiencia literaria de los hombres y a presentarla como canon y patrón de una supuesta literatura general que presenta la parte como el todo, esto comporta que las periodizaciones, la selección de obras, las categorías de análisis, la jerarquización de géneros y la metodología estén empapadas de este sesgo androcéntrico. Óptica androcéntrica que impide mirar, percibir, establecer y enseñar la rica tradición y la genealogía feme-

nina en la escritura. La ausencia o el tratamiento tangencial de las diferentes literaturas de las escritoras transmite, normalmente por defecto o por omisión, la idea de que las mujeres no han practicado nunca esta actividad artística, especialmente en las épocas antiguas, o la idea de que si la han ejercido ha sido como un hecho excepcional o como diletantes (con todos los respetos por las que han escogido esta vía), no como profesionales; al mismo tiempo, refuerza la idea de que la obra de las escritoras actuales está subordinada a la obra de sus colegas y tiene un papel subsidiario. [...] La introducción de las literaturas de las escritoras y de sus referentes teóricos permite un conocimiento más global, integrador y rico de la realidad cultural y literaria de la humanidad. Posibilita también un proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia más atractivo y riguroso para el alumnado, ya que es menos subordinante y jerarquizante. (Lledó, 2012, pp. 7-8)

Un fragmento de la experiencia de esta extraordinaria didacta explica muy bien el posicionamiento coeducativo en DLL:

Como profesora de literatura tuve que dedicarme a buscar escritoras y sus características para no reducir la literatura a la empobrecedora literatura masculina tan al uso. Siempre que se buscan escritoras de una época determinada acaban por aparecer –en ocasiones en tropel–, cosa que me ha obligado a cuestionar algunas veces la bondad de los cánones a partir de su presencia y de su obra. Estos hallazgos, que me han permitido modestamente ampliar y enriquecer la literatura en el aula, los debo al hecho de estar implicada en la coeducación y no a los estudios académicos sobre la literatura. La coeducación o educación en ciertos valores, porque bien debe ser un valor tener en cuenta a este grupo humano no minoritario que son las mujeres, bien debe ser un valor no minorizarlo, ni despreciarlo, ni excluirlo, ni invisibilizarlo, es la que me permitió otra manera de ver el mundo, me dio otro punto de vista, es la que hace que, valorando y aprendiendo de las mujeres del pasado, pueda apreciar mejor a las del presente. (Lledó, 2016, p. 74)

Incluir libros de ficción y no ficción sobre mujeres escritoras referentes es un acto de resistencia al androcentrismo curricular. Es necesario recuperar la genealogía de escritoras referentes invisibilizadas, omitidas, negadas, excluidas, marginalizadas, del co-

nocimiento académico en DLL, en DLIJ. Porque, como nos recuerda bell hooks:

Cuando aceptamos que el mundo tiene la capacidad de usar el poder de la mente y de integrar pensamiento y práctica, nos damos cuenta de que el pensamiento crítico es una forma profundamente democrática de saber. Al invitarnos a examinar de forma crítica nuestro mundo, o nuestras vidas, la sabiduría práctica nos muestra que todo aprendizaje genuino requiere de nosotros una apertura constante, una disposición para comprometernos con la invención y la reinención, de forma que podamos descubrir los espacios de transparencia radical en los que el conocimiento es capaz de empoderar.[...] al usar con eficacia el conocimiento dentro y fuera de las aulas, desarrollamos una relación orgánica con el pensamiento crítico y usamos los recursos que conlleva en todas las esferas de nuestra vida. (bell hooks, 2022, pp. 225-227)

4. Referencias

- AA. VV. (2013). *A miña Primeira Rosalía*. Xerais.
- Aguilar, C. (2023a, 3 de enero). Hay mujeres referentes más allá de las ciencias STEM. *El diario de la educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2023/03/01/hay-mujeres-referentes-mas-alla-de-las-ciencias-stem>
- Aguilar, C. (2023b). LIJ, revisionismo cultural y de género. *CLIJ. Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 316, 10-31.
- Aguilar, C. (2023c). *Género, Literatura Infantil y Juvenil y Formación de Identidades*. Universitat Jaume I e Instituto de Investigación feminista Purificación Escribano,
- Agulló, C. y Juan, B. (2020). *Mestres de Mestres. 150 anys de formació de Mestres valencianes*. PUV Universitat de València.
- Aldamuy, A. y Escobar, P. (2019). *Sembrando historias/Planting Stories: Pura Belpré: Bibliotecaria y narradora de cuentos/The Life of Librarian and Storyteller Pura Belpré*. Harpercollins.
- Alonso, E. y Tharrats, A. (2018). *Ana Frank. El testimonio del Holocausto*. Vicens Vives.
- Alonso, M. y Piera, E. (2013). *El somni de Mercè Rodoreda*. Germania.
- Álvarez, C. R. y Mauricio, E. (2017). *Meiga nova, metade anxó, metade marisco: Pequena biografía de Maruja Mallo*. Lela edición.

- Amate, M. C. y Beltrán, J. M. (2018). *Carmen de Burgos «Colombine»*. Arráez.
- Anatra, M. G. y Sanfelippo, A. (2024). *Una calle para Emilia*. Nubeocho.
- Angelou, M. y Basquiat, J. M. (2018). *Life Doesn't Frighten Me*. Abrams
- Antolín, L. (2008). *Virginia Woolf. La escritora de lo invisible*. Hotel Papel.
- Antolín, L. y Santolaya, A. (2010). *María Zambrano. La música de la luz*. Hotel Papel.
- Antolín, L. y Santomé, J. M. (2009). *Carmen Martín Gaité. A la aventura subida en una pluma*. Hotel Papel.
- Antolín, L. y Santomé, J. M. (2014). *Maruja Mallo. Caracola con alas*. Hotel Papel.
- Atwood, M. y Nault, R. (2020). *El cuento de la criada*. Salamandra.
- Austen, J., Edginton, I. y Deas, R. (2016). *Orgullo y Prejuicio*. Bruguera.
- Bachelet, G. (2017). *La esposa del conejo blanco*. Pípalá.
- Bagge, P. (2017). *Fire!! La historia de Zora Neale Hurston*. La Cúpula.
- Balló, T. (2021). *Alicia y las Sinsombrero*. Mueve tu lengua.
- Baranda, M. y Martínez, E. (2015). *Sor Juana Inés de la Cruz: La peor magnífica*. SM.
- Bay, A. y Morales, M. (2021). *Pura's Cuentos: How Pura Belpré Reshaped Libraries with Her Stories*. Harry N. Abrams.
- bell hooks (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Bischoff, L. (2021). *Anais Nin. En un mar de mentiras*. Garbuix Books.
- Bischoff, L. y Bocquet, O. (2016). *Los gritos del pasado*. Maeva.
- Bombini, G. (2020). Didáctica de la literatura infantil. En: M. Molina (coord.). *Didáctica de la literatura infantil y juvenil. Educación Infantil y Primaria* (pp. 59-73). Paraninfo.
- Bracken, B. y Stewart, J. (2010). *Cenicienta: La Novela Gráfica*. Stone Arch books.
- Braier, F. y Álamo, R. (2024). *Mercè Rodoreda. El jardín de todos los jardines*. Vegueta.
- Brown, M. y Parra, J. (2005). *My Name is Gabriela/Me llamo Gabriela: The Life of Gabriela Mistral/La vida de Gabriela Mistral*. Northland.
- Burke, L. y Chapman, H. (2022). *Cuando ellas escribieron*. RBA.
- Butler, N. y Liew, S. (2014). *Sentido y Sensibilidad*. Marvel.
- Butler, N. y Petrus, H. (2013). *Orgullo y Prejuicio. Jane Austen*. Marvel.
- Canosa, M. y Gregores, B. (2021). *Emilia Pardo Bazán. Una mente poderosa*. Bululú.
- Canosa, M. y Gregores, B. (2023). *Maruja Mallo. Enigmáticamente única*. Bululú.
- Carballeira, P. (2007). *Boas noites*. Xerais.

- Carballude, P. (2021). *A pintora libertaria*. Galaxia.
- Carmona, S. (2021). *Alma*. Altramuz.
- Carrión, A. y Estudio Fénix (2010). *Memorias de Idhún, el cómic: La Resistencia - Revelación (Primera Parte)*. SM.
- Carrión, A. y Estudio Fénix (2009). *Memorias de Idhún, el cómic: La Resistencia - Búsqueda (Primera Parte)*. SM.
- Carrión, A. y Estudio Fénix (2009). *Memorias de Idhún, el cómic: La Resistencia - Búsqueda (Segunda Parte)*. SM.
- Carrión, A. y Estudio Fénix (2010). *Memorias de Idhún, el cómic: La Resistencia - Revelación (Segunda Parte)*. SM.
- Carrión, A. y Estudio Fénix (2011). *Memorias de Idhún, el cómic: Tríada - Despertar (Primera Parte)*. SM.
- Carrión, A. y Estudio Fénix (2011). *Memorias de Idhún, el cómic: Tríada - Despertar (Segunda Parte)*. SM.
- Carrión, A. y Estudio Fénix (2012). *Memorias de Idhún, el cómic: Tríada - Despertar (Tercera Parte)*. SM.
- Carrión, A. y Estudio Fénix (2012). *Memorias de Idhún, el cómic: Tríada - Predestinación (Primera Parte)*. SM.
- Carrión, A. y Estudio Fénix (2013). *Memorias de Idhún, el cómic: Tríada - Predestinación (Segunda Parte)*. SM.
- Carrión, A. y Estudio Fénix (2013). *Memorias de Idhún, el cómic: Tríada - Predestinación (Tercera parte)*. SM.
- Carrión, A. y Estudio Fénix (2015). *Memorias de Idhún, el cómic: Panteón - Convulsión (Primera Parte)*. SM.
- Carrión, A. y Estudio Fénix (2016). *Memorias de Idhún, el cómic: Panteón - Convulsión (Segunda Parte)*. SM.
- Carrión, A. y Estudio Fénix (2017). *Memorias de Idhún, el cómic: Panteón - Convulsión (Tercera parte)*. SM.
- Carrión, A. y Estudio Fénix (2017). *Memorias de Idhún, el cómic: Panteón - Génesis (Primera Parte)*. SM.
- Carrión, A. y Estudio Fénix (2019). *Memorias de Idhún, el cómic: Panteón - Génesis (Segunda Parte)*. SM.
- Carrión, A. y Estudio Fénix (2021). *Memorias de Idhún, el cómic: Panteón - Génesis (Tercera parte)*. SM.
- Carrión, J. y Olivares, J. (2021). *Walburg & Beach*. Salamandra.
- Carrión, J. y Olivares, J. (2021). *Walburg & Beach*. Salamandra.
- Casals, A., Oppliger, L. y Sairafi, M. S. (2022). *Los territorios de Gabriela*. Orjikh.
- Cerezo, N. y Calafell, R. (2019). *Mercè Rodoreda. Valenta com tu*. La Galera.
- Chan, C. S. y Tse, P. (2019). *Emma*. Norma.

- Cimino, L. y Algozzino, S. (2022). *La verdadera historia de Nellie Bly: primera reportera de investigación*. Norma.
- Cline-Ransone, L. y Parra, J. (2020). *The Power of Her Pen: The Story of Groundbreaking Journalist Ethel L. Payne*. Simon & Schuster.
- Colby, R. y Bonne-Müller, C. (2021). *National Trust: Beatrix and Her Bunnies*. Nosy Crow.
- Collignon, D. y Kelly, J. (2021). *Calpurnia 1*. Libre Albedrío.
- Collignon, D. y Kelly, J. (2022). *Calpurnia 2*. Libre Albedrío.
- Cornavaca, M. T. (2022). Me gritaron negra: el cuerpo femenino en el cancionero latinoamericano. *deSignis*, 36, 185-195. <https://doi.org/10.35659/designis.i36p185-195>
- Corvillo, C. e Hironelle, I. (2023). *Maruja Mallo*. Cascaborra.
- Corvillo, C., del Pozo, J., Palacios, M., Hironelle, I., Gala, I. y F. N. (2023). *Ellas iban sin sombrero*. Cyan Proyectos Editoriales.
- De Evan, A., Domínguez, X. y Gregores, B. (2023). *Rosalía de Castro*. (2023). Edicións do Cumio.
- De la Cueva, C. y Jarén, A. (2023). *Escritoras. Una historia de amistad y creación*. Lumen.
- Decret 106/2022, de 5 d'agost, del Consell, d'ordenació i currículum de l'etapa d'Educació Primària. [2022/7572]. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9402. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7572.pdf
- Di Virgilio, A. y Santoni, M. (2021). *Mary Shelley. El sueño eterno*. Laotrah.
- Díaz, C. (2019). *Nellie Bly. Diario de una viajera*. (2019). The Rocket-Man Project.
- Duarte, C., Safont, J. y Comotto, A. (2020). *Llibres contra bombes. Història d'un Bibliobús*. Generalitat de Catalunya.
- Escritores.org (2022, 2 de mayo). *María Lejarraga tras la sombra de Gregorio Martínez Sierra, Walt Disney y Manuel de Falla*. Escritores.org. <https://www.escritores.org/recursos-para-escritores/recursos-2/articulos-de-interes/35285-maria-lejarraga-tras-la-sombra-de-gregorio-martinez-sierra-walt-disney-y-manuel-de-falla>
- Eseverri, N. (2021, 8 de abril). Entrevista Sandra Carmona – Alma. *El arcón de Natalia*.
- Fabiny, S. y Hammond, T. (2020). *Who was Ida B. Wells?* Penguin.
- Fabiny, S. y Lacey, M. (2015). *Who was Beatrix Potter?* Penguin.
- Fawkes, G. (2022). *Charlotte Brontë before Jane Eyre*. Disney.
- Fernández, C. y Louzán, A. (2021). *Emilia de la oscuridad a la luz*. Oberón.
- Fernández, R. y Fidalgo, P. (2022). *El secreto de Zenobia*. Okto Contendidos.

- Ferrante, E., Lagani, C. y Cerri, M. (2023). *La amiga estupenda. La novela gráfica*. Lumen.
- Fink, N. y Saa, P. (2016). *Clarice Lispector para niños y niñas*. Chirimbote.
- Fink, N. y Saa, P. (2017). *Alfonsina Storni para niños y niñas*. Chirimbote.
- Folman, A. y Polonski, D. (2017). *El diario de Anne Frank*. DeBolsillo.
- Fortún, G. (2021). *Charlotte Brontë*. Sabina.
- Fuertes, G., De Cascante, J. y Altés, M. (2017). *El libro de Gloria Fuertes para niñas y niños*. Blackie Books.
- Gabriele, L. (2022). *Virginia Woolf. la otra h.*
- Galeani, G. y Cannatella, P. (2012). *Donde la tierra arde*. Norma.
- García, V. y Cuesta, I. (2020). *Xosefa de Xovellanos. La Esbelta. La dama ilustrada de les Lletres Asturianas*. Pintar-Pintar.
- Gazier, M. y Ciccolini, B. (2012). *Virginia Woolf*. Impedimenta.
- Gili, E. y Aceituno, D. (2020). *El escritorio de Emily Dickinson*. Astronave.
- Gilibets, U. y Agrio, D. (2020). *Montserrat Roig*. Tigre de Paper.
- Gilibets, U. y Agrio, D. (2021). *Maria-Mercè Marçal*. Tigre de Paper.
- Gómez, A. A. y Gómez, E. (2015). *Mi primer libro sobre Gloria Fuertes*. Anaya.
- Grande, V. y Rossetti, E. (2024). *Gertrude Stein y la generación perdida*. Liana.
- Greenberg, I. (2020). *La Ciudad de Cristal*. Impedimenta.
- Henson, H. y Small, D. (2010). *La señora de los libros*. Juventud.
- Herranz, B. (2020, 28 de mayo). *De mujeres sin rostro a mujeres de pie*. Comillas. <https://blogs.comillas.edu/contigo/2020/05/28/de-mujeres-sin-rostro-a-mujeres-de-pie>
- Hunter, L. y Sánchez, M. I. (2020). *Astrid Lindgren*. Alba.
- Igarashi, Y. (2018). *Ana de las tejas verdes. Partes 1 a 5*. Panini.
- Iglesias, J. C. (2016). *Mary Shelley: La muerte del monstruo*. Diábolo.
- Jacobson, S. y Colon, E. (2014). *Ana Frank: la biografía gráfica*. Norma.
- Jalil, V. e Ibarra, J. (2017). *Maria Elena Walsh para chic@s*. Sudestada
- Jaren, A. y Moreno, A. (2024). *Almudena. Una biografía*. Lumen.
- Jawando, D. y Snir, N. (2023). *Maya Angelou: pequeños relatos de grandes historias*. Blume.
- Jiménez, J. (2020, 17 de febrero). *La ciudad imaginaria en la que se refugiaban las hermanas Brontë*. RTVE. <https://www.rtve.es/noticias/20200217/ciudad-imaginaria-se-refugiaban-hermanas-bronte/2001343.shtml>
- Kaiser, L. y Salaberria, L. (2023). *Maya Angelou*. Frances Lincoln.
- King, S. (2021). *Sentido y sensibilidad*. Norma.
- King, S. y Tse, P. (2016). *Orgullo y Prejuicio*. Norma.
- Labrecque, E. y Putra, D. (2016). *Who Was Maya Angelou?* Penguin.

- Lado, M. y Agra, E. M. (2016). *Mulleres bravas da nosa historia: Rosalía de Castro*. Urco.
- Laforet, C. y Stassi, C. (2021). *Nada*. Planeta de Agostini.
- Lee, H. y Fordham, F. (2018). *Matar a un ruiseñor*. Random Comics.
- Lee, S. y Chan, C. S. (2018). *Jane Eyre*. Norma.
- León, M. T. (1990). *Rosa-Fría, patinadora de la Luna*. Ediciones de la Torre.
- Léraud, I. y Van Hove, P. (2022). *Algas verdes. La historia prohibida*. Astiberri.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (2023). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 70, de 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Llarena, A. y Rivera, L. (2020). *Mercedes Pinto*. Vegueta.
- Lledó, E. (2012). *Escritoras del mundo. Unidades didácticas*. Gobierno de Navarra.
- Lledó, E. (2016). Lengua, literatura y coeducación. *Filanderas. Revista Interdisciplinar de Estudios Feministas*, 1, 61-76.
- Lo Porto, T. y Morotta, D. (2012). *Superzelda. La vida ilustrada de Zelda Fitzgerald*. 451.
- López, A. (2021). *Aprender con referentes femeninos. Un legado para la Igualdad*. SM.
- López, A. (coord.) (2013). *Las Mujeres en los Contenidos de la ESO*. <http://meso.uv.es/informe>
- López, Ana y López, Ángel (2012). El desconocimiento de la tradición literaria femenina y su repercusión en la falta de autoridad social de las mujeres. *Quaderns de filologia. Estudis literaris*, 17, 27-40.
- López, C. (2015). *Mi amiga santa Teresa de Jesús*. Bruño.
- Marçal, M. M. y Altés, M. (2015). *Tan petita i ja saps...* Andana.
- Marçal, M. M. y Codina, C. (2019). *Canço de fer camí*. Sembra Llibres.
- Marçal, M. M. y Galí, M. (2023). *Petits poemes*. El Cep i la Nansa.
- Marsden, M. y Thummler, B. (2020). *Ana de las tejas verdes*. Maeva.
- Marshall, L. E. y Urbinati, I. (2020). *Saving the Countryside*. Penguin.
- Martín, S. (2019). *Residencia de Estudiantes*. Bruguera.
- Martinengo, M. (2020). *Clara de Anduza*. Sabina.
- Martínez, B. (2016). *Sor Juana Inés de la Cruz (biografías para niños)*. Selector.

- Martínez, M. I. (2021). *De niñas, disfraces y un soneto: La infancia de sor Juana Inés de la Cruz*. Alfaguara.
- Mayor, L. (2022, 8 de marzo). María Lejárraga, la escritora que murió en vida por firmar con el nombre de su marido. *La Vanguardia*.
- McCullers, C. (2020). *Dulce como un pepinillo, limpio como un cerdito*. Si-ruela.
- Medel, E. (2023). *Erudición sobre hormigas y rositas. Acerca de los libros y las mujeres que los escriben*. CSIC.
- Mederos, A. y Ponce, M. (2023). *Josefina de la Torre. La muchacha isla*. Vegueta.
- Mello, R. y Massarani, M. (2018). *Enheduanna*. Círculo Abierto.
- Melone, A. (2023). *Las jóvenes de Safo*. la otra h.
- Méndez, C. (2006). *El pez engañado. Ha corrido una estrella. Las barandillas del cielo*. Asociación de Directores de Escena de España.
- Metcalf, L. y Wu, J. (2020). *Beatrix Potter, Scientist*. Albert Whitman & Company.
- Miró, F. (2020, 22 de noviembre). Elia Barceló: «Es muy injusto que, si tienes más de 60 años, lo que te ocurra ya no sea digno de aparecer en una novela». *eldiario.es*.
- Mistral, G. (2019). *Juana y Gabriela. Silueta de sor Juana Inés de la Cruz*. Planeta Sostenible.
- Molina, R. (2019). *El teatro infantil en la primera mitad del siglo XX: Implicaciones pedagógicas en la obra de Elena Fortún, Magda Donato y Concha Méndez* [tesis doctoral, Universitat de Lleida]. Tesis en red. <http://hdl.handle.net/10803/668701>
- Molist, P. y Hristova, I. (2024). *72 días y un vestido. La vuelta al mundo de Nellie Bly*. A fin de cuentos.
- Montero, R. y Álvarez, R. (2008). *El corazón del tártaro*. Funambulista.
- Moreno, D. (2022). *Dibujantes de huellas*. Libros.com.
- Moynot, E. y Nemirovsky, I. (2021). *Suite Francesa. Tempestad en junio*. Salamandra.
- Muiña, A. (2023). *Rebeldes periféricas del siglo XIX*. La linterna sorda.
- Mujeres Bacanas (s. f.). Qiu Jin. <https://mujeresbacanas.com/qiu-jin-1895-1907>
- Muñoz, T. y Caboblanco, A. (2023). *L'escriptora sense fronteres. Mercè Rodoreda i la magia de les paraules*. Inuk.
- Müshell, A. (2022). *Maldita Alejandra. Una metamorfosis de Alejandra Pizarnik*. Lumen.
- Navarro, R. (2013). *La vida y obra de Teresa de Jesús*. Edebé.
- Oñoro, C. (2021). *Las que faltaban. Una historia del mundo diferente*. Taurus.

- Orr, N. K. (2018). *Ida Wells (Wonder Women: Heroines of History)*. Purple Toad Pb.
- Ory, B. de. (2020). *Un hilo me liga a vos: Mitos y poemas*. SM.
- Palmer, A. y Hariczye, W. (2021). *Emilia Pardo Bazán*. Cascaborra.
- Pasamar, C. (2022). *Bibliotecàries a cavall*. A fin de cuentos.
- Pascual, I. (2005). *Mascando Ortigas*. Alma.
- Pedregosa, A. y Aguado, C. (2024). *Vocación de libertad. Vida de Carmen de Burgos*. Kalandraka.
- Pedregosa, A. y Ogalla, V. (2023). *La cuidadora de palabras. Vida de María Moliner*. Kalandraka.
- Perri, E. C. y Vanni, S. (2024). *Sylvia Beach: Una historia de amor a los libros*. Liana.
- Plant, I., Quintana, Q., Claro F. y García Huidobro, S. (2017). *Mujeres Bacanas*. Catalonia.
- Plath, S. (2014). *El libro de las camas*. Libros del zorro rojo.
- Pollack, P., Belviso, M., HQ, W. y Marchesi, S. (2012). *Who Is J.K. Rowling?* Penguin.
- Redondo, D., Escudero, I. y Garreta, M. (2021). *Todo esto te dará*. Planeta Cómic.
- Ribeiro, E. y Agra, E. (2017). *Maruja Mallo (mulleres bravas da nosa historia)*. Urco.
- Rodriguez, P. y Stein, A. (2022). *The life of/La vida de Pura*. Lil Libros.
- Roig, R. y Roig, M. (2019). *Isabel vol ser escriptora: Isabel de Villena*. Edicions 96.
- Ros, I. (2021). *Federico*. Lumen.
- Rubio, S. y Aroca, L. (2022). *La bibliotecaria de Auschwitz*. Planeta cómic.
- Russ, J. (2018). *Cómo acabar con la escritura de las mujeres*. Dos bigotes.
- Sagan, F. y Rébéna, F. (2020). *Buenos días tristeza*. Planeta de Agostini.
- Sala, E. y Redondo, D. (2019a). *El guardián invisible*. Planeta de Agostini.
- Sala, E. y Redondo, D. (2019b). *Legado en los huesos*. Planeta de Agostini.
- Sala, E. y Redondo, D. (2019c). *Ofrenda a la tormenta*. Planeta de Agostini.
- Sala, E. y Redondo, D. (2020). *Trilogía del Batzán*. Planeta de Agostini.
- Salvat (s. f.). *Agatha Christie*. Mujeres Extraordinarias, 23. Salvat.
- Salvat (s. f.). *Astrid Lindgren*. Mujeres Extraordinarias, 26. Salvat.
- Salvat (s. f.). *Beatrix Potter*. Mujeres Extraordinarias, 38. Salvat.
- Salvat (s. f.). *J.K. Rowling*. Mujeres Extraordinarias, 9. Salvat.
- Salvat (s. f.). *Jane Austen*. Mujeres Extraordinarias, 13. Salvat.
- Salvat (s. f.). *Mary Shelley*. Mujeres Extraordinarias, 17. Salvat.
- Salvat (s. f.). *Nadine Gordimer*. Mujeres Extraordinarias, 53. Salvat.

- Salvat (s. f.). *Qui Jin*. Mujeres Extraordinarias, 42. Salvat.
- Sánchez, M. I. y Allepuz, A. (2019). *Lucy Maud Montgomery*. Alba.
- Sánchez, M. I. y Arribas, C. (2017). *Gloria Fuertes*. Alba.
- Sánchez, M. I. y Brysenkova, Y. (2019). *Mary Shelley*. Alba.
- Sánchez, M. I. y Munsó, E. (2016). *Agatha Christie*. Alba.
- Sánchez, M. I. y Wilson, K. (2018). *Jane Austen*. Alba.
- Santoni, M. (2021). *Las hermanas Brontë*. la otra h.
- Santoni, M. (2022). *Jane Austen*. la otra h.
- Sarasa, E. (2020, 2 de diciembre). Colette y el «Efecto Matilda». Cuando las escritoras firmaban sus libros con nombres de varón. *Hermeneuta. Revista Cultural*. <https://hermeneuta.opennemas.com/articulo/biograf%C3%ADas/colette-efecto-matilda-cuando-escritoras-firmaban-libros-nombres-varon/20201201230941000871.html>
- Schatz, K. y Klein, M. (2018). *Mujeres Radicales del Mundo*. Capitán Swing.
- Shelley, M. y Köning, R. (2022). *Frankenstein*. Obelisco.
- Sierra, S. y Ribas, M. (2009). *Frankenstein*. Parramón.
- Soto, R. (2016). Historia de los bibliobuses en España. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 272, 28-34.
- Stassi, C. y Grandes, A. (2022). *Los pacientes del doctor García*. Planeta Cómic.
- Stinson, K. y Lafrance, M. (2020). *Los libros de la señora Jella*. Juventud.
- Taniguchi, J. y Kawakami, H. (2011). *Los años dulces*. Tomo 1 y 2. Ponent Mont.
- Taylor, J. (2012). *Beatrix Potter*. Warne.
- Tenenbaum, E. (2023). *Las mujeres detrás de Picasso*. Planeta.
- Terranova, N. (2022). *Siempre estuve aquí. Vida en el exilio de María Zambrano*. Kalandraka.
- Toro, A. y Hojas, I. (2008). *Gabriela la poeta viajera*. Amanuta.
- V&A Museum (2022). *Beatrix Potter*. Puffin.
- Van den Heuvel, C. (2023). *George Sand*. Planeta de Agostini.
- Vidal, S. y Consigny, K. (2022). *George Sand. Hija del Siglo*. Garbuix Books.
- Vila, M. (2022, 24 de enero). Género y Cómic. Estado de la investigación. *tebeosfera*, 3.ª época (18). https://www.tebeosfera.com/documentos/genero_y_comic_estado_de_la_investigacion.html
- Villar, H. y Ferrer, A. (2006). *Rosalía*. Fundación Rosalía de Castro.
- Watson, R. y Collier, B. (2022). *Maya's Song*. HarperCollins.
- Winter, J. (2007). *La bibliotecaria de Basora*. Juventud.
- Wrightson, B. (2020). *Frankenstein*. Planeta de Agostini.

Educar en igualdad de género a través del álbum ilustrado en la etapa de Educación Infantil

CARLA MÍGUEZ-ÁLVAREZ

Universidade de Vigo

camiguez@uvigo.gal - <https://orcid.org/0000-0001-6355-579X>

ISABEL MOCIÑO-GONZÁLEZ

Universidade de Vigo

imocino@uvigo.gal - <https://orcid.org/0000-0001-6516-168X>

EULALIA AGRELO-COSTAS

Universidade de Vigo

magrelo@uvigo.gal - <https://orcid.org/0000-0003-4935-9746>

Resumen

Desde una edad temprana, las niñas y los niños son conscientes de los estereotipos y roles de género existentes en la sociedad, que son transmitidos por su entorno y que darán forma a sus futuras creencias y percepciones. Investigaciones anteriores han demostrado la importancia de la literatura infantil, especialmente el uso de los álbumes ilustrados en el aula, como un medio eficaz para cuestionar y mitigar los estereotipos de género. El presente estudio tiene como objetivo analizar los estereotipos de género de una muestra de 19 alumnas y alumnos de Educación Infantil y diseñar una intervención utilizando como recurso principal el álbum ilustrado. Para ello, nos hemos centrado en dos aspectos de género muy extendidos en la literatura infantil: los estereotipos de género sobre la feminidad y la masculinidad; y el papel de mujeres y hombres tanto en el hogar como en el trabajo. Los resultados obtenidos demuestran la efectividad del álbum ilustrado que, a la vez que abre el camino hacia la educación literaria y visual, se convierte en un medio óptimo para abordar y asumir una postura crítica hacia los estereotipos preconcebidos en el aula de Educación Infantil.

Palabras clave: Álbum ilustrado; literatura infantil; estereotipos de género; preferencias lectoras.

1. Introducción

A pesar de todos los avances que se han producido en el último tercio del siglo *xx* y principios del *xxi*, todavía existen diferencias significativas entre mujeres y hombres en diversos aspectos de la vida cotidiana, el bienestar físico y mental, la elección de la carrera profesional y el acceso al dinero (Griffin, 2018). En el caso particular de España, más de mil mujeres fueron asesinadas a manos de sus parejas y exparejas (Ministerio de Igualdad, 2024a) y, desde 2013, más de 50 menores han sido asesinados como consecuencia de la violencia de género contra las mujeres (Ministerio de Igualdad, 2024b). Asimismo, en España las mujeres cobran un 9,4 % menos que los hombres (Comisión Europea, 2022) y estas dedican 130 millones de horas al trabajo de cuidados no remunerados (Bernal Triviño, 2019).

Ante esta situación, la escuela debería ser un punto de partida desde el cual promover, desde edades tempranas, los valores de equidad, justicia y derechos entre mujeres y hombres (Leiva, 2011; Pastor, 2014), ya que las niñas y los niños son conscientes desde muy pequeños de los estereotipos de género transmitidos por su entorno (familias, escuela, medios de comunicación, redes sociales, etc.), que van conformando sus creencias y percepciones (Bian et al., 2017). Esta misión puede lograrse a través de la literatura infantil, y más concretamente, de los álbumes ilustrados (Colomer, 2005; Masats y Creus, 2006; Ros, 2012). Sin embargo, es necesario que estos incluyan una representación más diversa para lograr una igualdad real (Crisp y Hiller, 2011; Hill y Bartow, 2020; Mattix y Sobolak, 2014). Además, se necesita escuchar, debatir y analizar la visión del mundo de la niñez para que las y los docentes puedan comprender las ideas preconcebidas que presenta el alumnado (Alonso Ruido et al., 2022) y, así, seleccionar los libros más adecuados para promover la igualdad de género (Hill y Bartow, 2020).

El presente estudio tiene como objetivo analizar los estereotipos de género de una muestra de alumnado de Educación Infantil y diseñar una propuesta educativa que permita desafiar estos estereotipos, a la vez que se busca motivar al alumnado a la toma de decisiones hacia una participación activa de su propio aprendizaje, utilizando como recurso principal los álbumes ilustrados. Para ello, decidimos centrarnos en dos cuestiones de gé-

nero muy extendidas que se abordan en los álbumes ilustrados infantiles: los estereotipos de género sobre la feminidad y la masculinidad (Bartholomaeus, 2015; Malcom y Sheahan, 2019; Nodelman, 2021); y el papel de las mujeres y los hombres tanto en el hogar (Lluch, 2012) como en el trabajo (Cardullo y Burton, 2022; Ladd, 2011; Trakulphadetkrai, 2017).

2. Fundamentos teóricos

2.1. Igualdad de género y educación

Si bien en las últimas décadas los roles familiares y de género establecidos para mujeres y hombres han cambiado en el contexto europeo y español (Moreno Mínguez, 2010), los estereotipos de género siguen siendo habituales en la memoria colectiva, tendiendo a mantenerse estables en el transcurso de los años (López-Sáez et al., 2008). Estos son «modelos de conducta e ideas preconcebidas que se construyen socialmente sobre el género femenino y el género masculino. Definen cómo tienen que sentirse, cómo tienen que actuar, cómo tienen que vestirse, cómo tienen que pensar y cómo tienen que relacionarse las mujeres y los hombres» (Marañón, 2018, p. 46), además de ser «comúnmente aceptados por un grupo o sociedad con carácter inmutable» (Varela, 2021, p. 356). Estos estereotipos son claramente diferentes para mujeres y hombres, y suelen ser inconscientes, lo que los hace especialmente difíciles de modificar (Moreno, 2000; Orgeira-Crespo et al., 2021).

En los primeros años, la infancia empieza a desarrollar su propia identidad y a ser consciente de las divergencias entre sexos, algo que se va a ver influenciado por los estereotipos transmitidos por el entorno (Berk, 2022), en el que se incluyen los progenitores y la familia (Mondschein et al., 2000), la sociedad (Ball y Millar, 2017), los medios de comunicación (Ey, 2014; Murnen et al., 2015; Steyer, 2014) y la escuela (González Barea y Rodríguez Marín, 2020; Muntoni y Retelsdorf, 2018). También toma conciencia de los comportamientos, actitudes y roles que se les asignan a mujeres y hombres (González Barea y Rodríguez Marín, 2020; Salido López y Salido López, 2021) y los asume inconscientemente, conformando sus pensamientos y personali-

dad (Abad Abad y Aguilar González, 1996; De Miguel, 2021; Torres y Arjona, 2012). Estos estereotipos darán lugar a comportamientos de carácter sexista que afectarán mayoritariamente a las mujeres (González Barea y Rodríguez Marín, 2020), aunque también a los hombres (Pastor, 2014).

Ante esta situación, la escuela, en su papel de agente socializador, debe ser uno de los principales puntos de partida para incentivar la igualdad de género. Esto se refleja en el currículo español de Educación Infantil, pues la nueva Ley Orgánica de Educación LOMLOE (Real Decreto 92/2022) incide en la perspectiva de la igualdad de género y en la relevancia de promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomenten la igualdad de género en esta etapa educativa. Así, las y los docentes tienen un papel crucial a la hora de trabajar en el aula los estereotipos de género que afectan al autoconcepto, la motivación y el desarrollo de la personalidad del alumnado en diversos ámbitos, incluyendo las matemáticas (Gunderson et al., 2012; Tiedemann, 2000) o la lectura (Muntoni y Retelsdorf, 2018; Retelsdorf et al., 2015), sin aislarlos de otros conocimientos básicos propios de la etapa de Educación Infantil. Sin embargo, suelen tener muchas dudas a la hora de tratar temas complejos y controvertidos, como el género o la sexualidad (Griffin, 2018; Hill y Bartow, 2020; Kelly, 2012), lo que hace que en el aula no se atiendan estas cuestiones con la frecuencia que se debería.

2.2. Igualdad de género y literatura infantil

Entre los recursos que se pueden emplear para trabajar los estereotipos de género y promover la igualdad de género en el aula de Infantil, se sitúa la literatura. Esta es un medio eficaz para la transmisión de valores y normas sociales en la infancia, con la que superar las influencias del cine y la televisión, debido a que exige una mayor implicación personal en la interpretación de los mensajes (Pastor, 2014; Rodríguez-Olay, 2022). Se trata de un instrumento cultural que promueve la construcción de esquemas de conocimiento social, a partir de los que configurar el propio yo (Colomer, 2005; Masats y Creus, 2006; Ros, 2012) y adquirir compromisos éticos en el desarrollo cognitivo, emocional y social (Nikolajeva, 2019). Esta conexión entre la literatura infantil y el ámbito social provoca que la primera se convierta en trans-

misora de estereotipos y valores de género (Pastor, 2014), que durante mucho tiempo actuaron como instrumento de legitimación del sistema patriarcal, relegando a las mujeres a una posición subordinada y erosionando su identidad a través de los roles de género. Pero, en la actualidad, emerge con fuerza una literatura alejada de ese enfoque androcéntrico que ayuda cada vez más a fortalecer la igualdad entre mujeres y hombres en un medio físico ya no supeditado a un segundo plano, como se señala desde el paradigma del ecofeminismo (Agrelo-Costas, 2020).

Dentro del repertorio literario infantil, los álbumes ilustrados destacan por ser el medio más adecuado para ayudar a las primeras edades a aprender a leer y a comprender lo leído (Barr, 2013; Hsiao, 2010; Lozano, 2021). La estrecha interrelación entre texto e imágenes facilita la lectura (Díaz, 2008), mejora la concentración (Ma y Wei, 2015) y despierta el interés por determinados temas (Bintz, 2011), a través de ejercicios sensoriales ricos y diversos (Martins, 2017). Los álbumes ilustrados permiten a las niñas y niños verse a sí mismos como los personajes de los libros, con los que suelen compartir experiencias, lo que les ayuda a comprender otros contextos (Hill y Bartow, 2020). Esta multimodalidad latente en los álbumes ilustrados contribuye al desarrollo cognitivo y, a través de un estrecho vínculo afectivo-emocional, ayuda a alcanzar un mayor nivel de empatía (Nikolajeva, 2019). Esto favorece el tratamiento de temas complejos (Moya Guijarro y Cañamares Torrijos, 2020), entre los que se encuentra la representación de roles y los estereotipos de género (León, 2018).

A pesar de que los álbumes ilustrados incluyen representaciones cada vez menos estereotipadas, debido a los avances sociales en materia de igualdad (Cardullo y Burton, 2022; Moya Guijarro y Cañamares Torrijos, 2020; Salido López y Salido López, 2021), todavía no se ha alcanzado la plena equidad en la plasmación de mujeres y hombres. Estudios anteriores han demostrado no solo el predominio de protagonistas masculinos en los álbumes ilustrados (Lluch, 2012), sino que los niños suelen tener historias más interesantes en comparación con las de las niñas, que acostumbra a ser relegadas a roles estereotipados, cuya identidad depende de los personajes masculinos (Hill y Bartow, 2020; Lozano, 2021; Rodríguez-Olay et al., 2021). Si esta situación no se modifica, el alumnado no podrá tener acceso a referentes que

le permitan construir su identidad y pensamiento desde una perspectiva igualitaria.

3. Método

El presente estudio sigue un diseño cualitativo de estudio de caso que posibilita captar diversos detalles de las experiencias del alumnado y sus interacciones sociales, así como su propia voz y la de la docente (Kim, 2016). Durante un periodo de cuatro meses (dos sesiones a la semana), se recopilaron notas de campo observacionales, grabaciones de vídeo/audio y creaciones escolares del alumnado, a través de las que determinar la perspectiva de género dominante en el grupo.

3.1. Participantes

Los participantes fueron 19 alumnas y alumnos (9 niñas y 10 niños) de 4 años de edad (edad media) que formaban parte de la misma clase de Educación Infantil. Para el estudio, se contó con el consentimiento informado de las familias y de la escuela.

3.2. Diseño

La intervención se llevó a cabo siguiendo la metodología del trabajo por proyectos, que facilitó la adaptación del aprendizaje a las necesidades e intereses del alumnado con el objetivo de alcanzar las metas propuestas (Arias Correa et al., 2009). Esta metodología permitió crear condiciones de aprendizaje que garantizaron la comunicación y el intercambio entre el alumnado y con la docente, en un proceso de aprendizaje tanto autónomo como compartido, convirtiendo al discente en protagonista y agente activo, aparte de estimular el pensamiento crítico (Hernández y Ventura, 2010). A partir de Arias Correa et al. (2009), cada proyecto constó de tres fases:

1. *Fase de preparación*: introducción y evaluación inicial. En esta fase se llevó a cabo una observación de los estereotipos de género del alumnado, tanto aquellos que pueden apreciar a simple vista (prendas, colores, accesorios, juegos...) como

aquellos que se contemplan al responder a determinadas preguntas.

2. *Fase de desarrollo e intervención en el aula*: creación y puesta en marcha de actividades que ayuden a alcanzar los objetivos. Se llevó a cabo una observación directa de la actitud del alumnado durante la lectura y la realización de las actividades y se recogieron los trabajos realizados por el alumnado para su posterior análisis.
3. *Fase de conclusión*: evaluación del proyecto y de los resultados obtenidos, tanto con el alumnado como con las docentes.

Se pusieron en marcha dos proyectos que utilizaban los álbumes ilustrados como elemento central. Los proyectos abordaron dos cuestiones de género recurrentes en los álbumes ilustrados infantiles: los estereotipos de género sobre la feminidad y la masculinidad (Bartholomaeus, 2015; Malcom y Sheahan, 2019; Nodelman, 2021) y cómo introducir en el aula nuevas identidades no hegemónicas, por medio de personajes masculinos y femeninos con una apariencia física y un comportamiento diferente del estereotipo tradicional; y el papel de las mujeres y los hombres en el hogar y en el trabajo (Ladd, 2011; Lluch, 2012; Trakulphadetkrai, 2017), para así ofrecer al alumnado nuevos referentes femeninos.

4. Resultados y discusión

Las niñas y los niños desde muy pequeños son conscientes de los estereotipos de género que les rodean (Bian et al., 2017) y se ven afectados por las expectativas de la familia, la sociedad, los medios de comunicación y la escuela (Ball y Millar, 2017; Ey, 2014; González Barea y Rodríguez Marín, 2020; Mondschein et al., 2000; Muntoni y Retelsdorf, 2018; Murnen et al., 2015; Steyer, 2014). Ante esta situación, la escuela debe convertirse en el lugar idóneo para romper estos estereotipos y promover la igualdad de género (Salido López y Salido López, 2021). Por ello, a través del uso en el aula de álbumes ilustrados que traten temas relacionados con el género, las niñas y niños son capaces de replantearse los estereotipos de género (Colomer, 2005; Matsats y Creus, 2006; Ros, 2012) e interiorizar nuevos valores que

conformarán su personalidad (Torres y Arjona, 2012). Los resultados obtenidos en este estudio apoyan el uso de álbumes ilustrados en el aula como herramienta para promover la igualdad de género. A través de la implementación de dos proyectos, nuestra intervención abordó los siguientes temas.

4.1. Estereotipos de género sobre la feminidad y la masculinidad

Las representaciones de la masculinidad en los álbumes ilustrados infantiles han cambiado con el tiempo hacia una perspectiva más inclusiva en la que los hombres adoptan roles no tradicionales y siguen normas no tradicionales, desafiando los estereotipos de género (Cañamares-Torrijos y Moya-Guijarro, 2019; Malcom y Sheahan, 2019; Nodelman, 2021). Sin embargo, a pesar de que los recientes avances sociales en materia de igualdad han contribuido a reducir las representaciones estereotipadas de personajes masculinos y femeninos en los libros infantiles (Cardullo y Burton, 2022; Moya Guijarro y Cañamares Torrijos, 2020; Salido López y Salido López, 2021), los personajes femeninos suelen asumir papeles secundarios (Lluch, 2012), sus historias son menos interesantes que las de los personajes masculinos (Crisp y Hiller, 2011; Hill y Bartow, 2020; Mattix y Sobolak, 2014) y su representación se asienta en estereotipos y roles dependientes de los personajes masculinos, siendo recurrentes las figuras de madres/abuelas, esposas, princesas o cuidadoras (Gómez-Najarro, 2020).

La vestimenta es uno de los aspectos que se ve claramente afectado por estos estereotipos. En nuestro caso, el alumnado tuvo que vestir una serie de personajes femeninos y masculinos en función de lo que consideraban más adecuado para cada sexo. A través de esta actividad, se observó el predominio de un concepto tradicional y estereotipado de la vestimenta: las niñas con faldas y/o vestidos preferentemente de color rosa, y los niños con pantalones/shorts y camisetas con motivos de dinosaurios, superhéroes o caballeros.

La lectura de varios álbumes ilustrados contrarios a esta percepción con personajes masculinos portadores de indumentarias tradicionalmente asignadas al sexo femenino, como *Ricitos de oso* (Servant y Le Saux, 2014) y *¡Vivan las uñas de colores!* (Gusti y Acosta, 2018), así como la posterior visualización de diversas fo-

tografías de referentes masculinos no estereotipados, permitieron al alumnado cuestionar sus prejuicios iniciales y apreciar nuevos tipos de masculinidades. No obstante, todavía queda trabajo por hacer, ya que, aunque el porcentaje de alumnado que vistió a los personajes con prendas típicamente asociadas a cada sexo disminuyó respecto al inicial (un 91 % antes de la intervención frente a un 61 %), este sigue siendo elevado. Además, semeja que es más fácil romper estos estereotipos cuando el personaje es una niña.

Esto podría estar relacionado con el hecho de que muchas de las historias que aparecen en los álbumes ilustrados evocan clichés que, en lugar de ayudar, perpetúan los estereotipos de género sobre los hombres (Nodelman, 2021). De hecho, durante las actividades de dramatización en las que los niños tuvieron que caracterizarse como los personajes femeninos del álbum (a través de la vestimenta, los complementos o el maquillaje), su atuendo originó la risa del resto de las alumnas y alumnos, lo que provocó el rechazo de estos niños hacia este tipo de vestimenta. Sin embargo, esta situación no se produjo cuando las niñas se tuvieron que caracterizar como los personajes masculinos.

Otro aspecto que influye en la construcción de estereotipos de género es la asociación de determinados adjetivos con el sexo femenino o masculino. Tras pedirle al alumnado que clasificase, a través de un juego de cartas, una serie de adjetivos asociándolos con los niños o con las niñas, se ha podido observar que los niños son percibidos como más violentos, en contraste con las niñas, más cariñosas, tranquilas, dulces y mandonas. Este resultado es coherente con el de Castillo-Mayén y Montes-Berges (2014), en el que indican que los atributos considerados instrumentales (como *independiente*, *asertivo* o *fuerte*) se asocian más a los hombres, mientras que los expresivos (como *cariñoso*, *tranquilo*, *dulce*, *delicado*, etc.) se suelen vincular con las mujeres. Frente a estos, adjetivos como *débil*, *sensible*, *delicado* u *obediente*, que tradicionalmente se han relacionado con las mujeres, se asociaron con el grupo de los niños. Esto puede haberse debido o bien a un cambio en el rol de género (Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014) o bien a una peculiaridad de nuestro grupo de estudiantes. Por consiguiente, es necesario seguir investigando para corroborar estos resultados.

4.2. El papel de mujeres y hombres en casa y el trabajo

A pesar de todos los progresos realizados en materia de igualdad de género en lo que respecta a las oportunidades educativas, sigue habiendo diferencias significativas entre las opciones profesionales de las mujeres y los hombres. Una de las principales causas de esta disparidad es la interiorización de estereotipos de género relacionados con la elección de carrera profesional (Kollmayer et al., 2018, 2020; Wang y Degol, 2013), que se observan desde edades tempranas. Incluso en la propia literatura infantil predomina la presencia de personajes masculinos en álbumes sobre ciencia y matemáticas, siendo en su mayoría niños los que resuelven de manera correcta los problemas que en estos se presentan (Cardullo y Burton, 2022; Ladd, 2011; Trakulphadetkrai, 2017).

Investigaciones anteriores han puesto de relieve la diferencia en la elección de la carrera profesional entre mujeres y hombres: las mujeres suelen elegir trabajos que les permitan ayudar a los demás y beneficiar a la sociedad en su conjunto, mientras que los hombres tienden a elegir carreras que les posibilitan ganar dinero y alcanzar una posición de poder, es decir, convertirse en proveedores de la familia (Wang y Degol, 2013), incluso a una edad temprana (Griffin, 2018). Nuestros resultados coinciden con estos hallazgos, ya que se observaron notables diferencias entre sexos cuando se les preguntó qué querían ser de mayores: si las niñas indicaron su deseo de ser madres, profesoras, enfermeras, peluqueras, cocineras o médicas (profesiones orientadas a los cuidados), los niños se inclinaron más por profesiones enfocadas a la acción, como policías, bomberos, astronautas o mecánicos.

La lectura del álbum ilustrado *Mamá se va a la Antártida* (Cabré y Tolosa, 2020), que presenta la expedición a la Antártida de varias mujeres científicas, y la visualización de la posterior entrevista a la autora, en la que anima a las niñas a convertirse en científicas y exploradoras y a hacer lo que ellas quieran, tuvieron un profundo efecto en las opiniones de los participantes que se vieron reforzadas al trabajar sobre algunos de los referentes femeninos de su entorno. Casi la mitad de las niñas y un tercio de los niños cambiaron su respuesta anterior para afirmar que de mayor querían ser científicas y científicos y explorar la Antártida. Esto demuestra el efecto que pueden tener los álbumes ilustrados en las creencias del alumnado y la necesidad de que las niñas tengan

referentes femeninos, a las que pueden acceder a través de biografías ilustradas de mujeres como revelan Mociño-González y Debus (2022).

En cuanto a la implicación de mujeres y hombres en el hogar, pese a todos los avances, semeja que su participación en las tareas domésticas sigue siendo desigual (Cerrato y Cifre, 2018). En el caso particular de España, según el Instituto Nacional de Estadística, las mujeres dedican el doble de tiempo que los hombres al trabajo no remunerado (incluyendo el cuidado de los hijos y las tareas del hogar) (INE, 2022). Esta situación también se refleja en los álbumes ilustrados, ya que el 69,2 % de las mujeres que aparece en ellos como figura materna son también las responsables de las tareas del hogar (Lluch, 2012).

En nuestra muestra, esto se evidencia en el bajo porcentaje de padres que participa en las tareas del hogar, especialmente en solitario, frente al porcentaje de madres y otras personas, todas ellas mujeres, como abuelas o limpiadoras del hogar. Incluso después de leer el libro ilustrado *Una feliz catástrofe* (Turin y Bosnia, 2002), en el que una familia de ratones redistribuye las tareas domésticas de forma más igualitaria, la mayor parte del alumnado seguía mostrándose reacia a aceptar esta nueva situación. Asimismo, en la actividad de reescribir el final de la obra, este, al no poder hacer recaer toda la carga doméstica sobre la madre, decidió repartir las tareas entre las hijas, dejando de lado al resto de los personajes masculinos.

4.3. Limitaciones e implicaciones

El presente estudio no está exento de limitaciones. En primer lugar, la muestra de alumnado que participó en esta investigación es reducida. Esto se debe al hecho de que el trabajo con niñas y niños de Educación Infantil es muy exigente y requiere una gran cantidad de tiempo y atención individualizada, lo que ralentiza la temporalización de las actividades que se quieren llevar a cabo. Asimismo, tuvimos que pedir permiso tanto a la escuela como a las familias, algo que no siempre fue concedido. Esto hizo que no se obtuvieran resultados estadísticamente significativos al analizar las diferencias entre géneros. Sin embargo, se trata de una limitación relativa, ya que, al ser una investigación cualitativa, no supone un impedimento para obtener resultados

válidos. En el futuro esperamos ampliar esta investigación a otras aulas para obtener resultados más representativos.

En segundo lugar, debido a las limitaciones de tiempo, no fue sencillo recoger datos de todo el alumnado. Esta limitación afectó, sobre todo, a la recogida de datos sobre la distribución ideal de las tareas domésticas, lo que nos impidió evaluar si habían cambiado de opinión después de trabajar con el álbum ilustrado y aplicar un análisis más matizado. Una tercera limitación del presente estudio es que no se incluyeron otros cursos de Educación Infantil. Investigaciones futuras deberían incluir alumnado de otros cursos para conocer sus creencias iniciales, realizar un trabajo comparativo y observar en qué cursos es más eficaz la intervención.

5. Conclusiones

Este estudio presenta los resultados de una intervención con álbumes ilustrados en la que participaron niñas y niños de Educación Infantil, con el objetivo de reflexionar sobre el papel de las mujeres y los hombres en la sociedad y romper los estereotipos de género. Los dos proyectos llevados a cabo demuestran que los álbumes ilustrados son un medio eficaz para ayudar a las niñas y niños a desarrollar su capacidad crítica y cuestionar los estereotipos de género, a través de propuestas textuales e ilustrativas sugerentes y apelativas que también propician la educación estética.

Por lo tanto, el aula debe convertirse en un espacio de diálogo en el que el alumnado pueda reflexionar y debatir sobre sus ideas preconcebidas y cuestionar sus estereotipos de género preestablecidos desde edades tempranas. Además, las y los docentes deberían prestar mucha atención a los debates sobre el género que se están produciendo en el aula y en el entorno escolar, a partir de los que seleccionar los álbumes ilustrados apropiados en función del tema que se quiera abordar y poner en práctica un plan de trabajo adaptado a las necesidades del alumnado. Con todo, queda trabajo por hacer, ya que el porcentaje de participantes que muestra estereotipos de género y que, por tanto, los tiene muy arraigados, sigue siendo elevado, incluso después de la intervención. El camino hacia la igualdad requiere un trabajo constante y la participación conjunta de las escuelas y todas las personas que forman parte del entorno de las niñas y niños.

6. Referencias

- Abad Abad, M. L. y Aguilar González, M. I. (1996). *Coeducar na Educación Infantil*. Edicións Xerais de Galicia.
- Agrelo-Costas, E. (2020). Feminismo y ecología en la narrativa infantil y juvenil gallega escrita por mujeres. *eHumanista/IVITRA*, 17, 143-160.
- Alonso Ruido, P., Soto Iglesias, N. y Sotelino Losada, A. (2022). Trabajar la igualdad de género en la Educación Infantil desde la formación docente. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 94-10. <https://doi.org/10.29197/cpu.v19i38.465>
- Arias Correa, A., Arias Correa, D., Navaza Blanco, M. V. y Rial Fernández, M. D. (2009). *O traballo por proxectos en infantil, primaria e secundaria*. Xunta de Galicia.
- Ball, R. y Millar, J. (2017). *The Gender Agenda: A First-Hand Account of How Girls and Boys Are Treated Differently*. Jessica Kingsley.
- Barr, R. (2013). Memory Constraints on Infant Learning from Picture Books, Television, and Touchscreens. *Child Development Perspectives*, 7(4), 205-210. <https://doi.org/10.1111/cdep.12041>
- Bartholomaeus, C. (2015). «Girls Can Like Boy Toys»: Junior Primary School Children's Understandings of Feminist Picture Books. *Gender and Education*, 28(7), 935-950. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1106443>
- Berk, L. (2022). *Infants, Children, and Adolescents* (9.ª ed.). Sage.
- Bernal Triviño, A. (2019). *No manipuléis el feminismo*. Espasa.
- Bian, L., Leslie, S.-J. y Cimpian, A. (2017). Gender Stereotypes about Intellectual Ability Emerge Early and Influence Children's Interests. *Science*, 355(6323), 389-391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Bintz, W. P. (2011). «Way-in» Books Encourage Exploration in Middle Grades Classrooms. *Middle School Journal*, 42(3), 34-45. <https://doi.org/10.1080/00940771.2011.11461763>
- Cabré, A. y Tolosa, M. (2020). *Mamá se va a la Antártida*. Zahori Books.
- Cañamares-Torrijos, C. y Moya-Guijarro, A. J. (2019). Análisis semiótico y multimodal de los escenarios de libros álbumes que retan estereotipos de género. *Ocnos*, 18(3), 59-70. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2127
- Cardullo, V. y Burton, M. (2022). Picturebooks in the Primary Grades: Representation and the Stories Shared About Who Belongs in STEM. *Early Childhood Education Journal*, 52, 1297-1310. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01379-2>

- Castillo-Mayén, R. y Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1044-1060. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.138981>
- Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de educación*, núm. extra 1, 203-206.
- Comisión Europea (2022). *Equal pay day? Time to close the gap!* https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/equal_pay_day_factsheet_2022_en_1_0.pdf
- Crisp, T. y Hiller, B. (2011). «Is This a Boy or a Girl?»: Rethinking Sex-role Representation in Caldecott Medal-Winning Picturebooks, 1938-2011. *Children's Literature in Education*, 42(3), 196-212. <https://doi.org/10.1007/s10583-011-9128-1>
- De Miguel, A. (2021). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Cátedra.
- Díaz, J. (2008). La imagen en pugna con la palabra. *Saber (e) educar*, 13, 43-57.
- Ey, L. (2014). The Influence of Music Media on Gender Role and Self-identity: Perceptions of Children Aged 6 and 10 years. *Children Australia*, 39(3), 147-160. <https://doi.org/10.1017/cha.2014.17>
- Gómez-Najarro, J. (2020). Children's Intersecting Identities Matter: Beyond Rabbits and Princesses in the Common Core Book Exemplars. *Children's Literature in Education*, 51, 392-410. <https://doi.org/10.1007/s10583-019-09390-9>
- González Barea, E. y Rodríguez Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 125-138. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08
- Griffin, H. (2018). *Gender Equality in Primary Schools: A Guide for Teachers*. Jessica Kingsley.
- Gunderson, E. A., Ramirez, G., Levine, S. C. y Beilock, S. L. (2012). The Role of Parents and Teachers in the Development of Gender-Related Math Attitudes. *Sex Roles*, 66, 153-166. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9996-2>
- Gusti y Acosta, A. (2018). *¡Vivan las uñas de colores!* NubeOcho.
- Hernández, F. y Ventura, M. (2010). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Graó.
- Hill, T. M. y Bartow, K. (2020). «The Mouse Looks Like a Boy»: Young Children's Talk About Gender Across Human and Nonhuman Characters in Picture Books. *Early Childhood Education Journal*, 48, 93-102. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00969-x>

- Hsiao, C. Y. (2010). Enhancing Children's Artistic and Creative Thinking and Drawing Performance through Appreciating Picture Books. *International Journal of Art & Design Education*, 29 (2), 143-152. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01642.x>
- INE (2022). *Total personas (de 18 y más años). Actividades de cuidados y tareas del hogar. Niños que asisten a centros educativos y de cuidados. Hogares con personas dependientes*. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259950772779&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888
- Kelly, J. (2012). Two Daddy Tigers and a Baby Tiger: Promoting Understandings about Same Gender Parented Families Using Picture Books. *Early Years*, 32(3), 288-300. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.652074>
- Kim, S. J. (2016). «Pink is a Girl's Color»: A Case Study of Bilingual Kindergarteners' Discussions about Gender Roles. *Critical Inquiry in Language Studies*, 13(4), 237-260. <https://doi.org/10.1080/15427587.2016.1163494>
- Kollmayer, M., Pfaffel, A., Schober, B. y Brandt, L. (2018). Breaking Away From the Male Stereotype of a Specialist: Gendered Language Affects Performance in a Thinking Task. *Frontiers in Psychology*, 9, 985. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00985>
- Kollmayer, M., Schultes, M.-T., Lüftenegger, M., Finsterwald, M., Spiel, C. y Schober, B. (2020). REFLECT – A Teacher Training Program to Promote Gender Equality in Schools. *Frontiers in Education*, 5, 136. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.0013>
- Ladd, P. R. (2011). A Study on Gendered Portrayals in Children's Picture Books with Mathematical Content. *International Journal of Knowledge Content Development & Technology*, 1(2), 5-14. <https://doi.org/10.5865/IJKCT.2011.1.2.005>
- Leiva, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie5611555>
- León, R. (2018). Un acercamiento a las investigaciones de la representación de género en la literatura infantil. *Desde el Sur*, 10(2), 347-362. <https://doi.org/10.21142/DES-1002-2018-347-362>
- Lluch, G. (2012). El sexismo en la literatura para niños. *Denken Pensée Thought Mysl: e-zine de Pensamiento Cultural Europeo*, 30, 495-507.
- López-Sáez, M., Morales, J. y Lisbona, A. (2008). Evolution of Gender Stereotypes in Spain: Traits and Roles. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 609-617. <https://doi.org/10.1017/S1138741600004613>

- Lozano, B. (2021). Traducción de Literatura Infantil y Juvenil y perpetuación de modelos de feminidad y masculinidad. *Hacheteteapé. Revista científica de Educación y Comunicación*, 1207(22). <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i22.1207>
- Ma, M.-Y. y Wei, C.-C. (2015). A Comparative Study of Children's Concentration Performance on Picture Books: Age, Gender, and Media Forms. *Interactive Learning Environments*, 24(8), 1922-1937. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1060505>
- Malcom, N. L. y Sheahan, N. (2019). From William's Doll to Jacob's New Dress: The Depiction of Gender Non-Conforming Boys in Children's Picture Books From 1972 to 2014. *Journal of Homosexuality*, 66(7), 914-936. <https://doi.org/10.1080/00918369.2018.1484635>
- Marañón, I. (2018). *Educación en el feminismo*. Plataforma.
- Martins, D. (2017). Livro-brinquedo: contributos para uma tipologia. En: A. M. Ramos (ed.). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 25-42). Tropelias & Companhia.
- Masats, D. y Creus, T. (2006). Álbumes para abordar la interculturalidad y el género en las aulas de educación infantil. En: E. Soriano Ayala, M. M. Osorio Méndez y A. J. Jiménez (eds.). *Interculturalidad y género* (pp. 275-281). Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- Mattix, A. y Sobolak, M. J. (2014). Focus on Elementary: The Gender Journey in Picturebooks: A Look Back to Move Forward. *Childhood Education*, 90(3), 229-233. <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.912061>
- Ministerio de Igualdad (2024a). *Mujeres víctimas mortales por violencia de género en España a manos de sus parejas o exparejas. Datos provisionales*. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/victimasMortales.fichaMujeres/2024/VMortales_2024_01_29.pdf
- Ministerio de Igualdad (2024b). *Menores víctimas mortales en casos de violencia de género contra su madre en España. Datos provisionales*. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/victimasMortales.fichaMenores/docs/VMortalesmenores_2024_01_15.pdf
- Mociño-González, I. y Debus, E. (2022). Biografías de mulheres para a infância no contexto brasileiro e galego. *Revista de Estudos Feministas*, 30(2), 1-12. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n275262>
- Mondschein, E. R., Adolph, K. E. y Tamis-LeMonda, C. S. (2000). Gender Bias in Mothers' Expectations about Infant Crawling. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77(4), 304-316. <https://doi.org/10.1006/jecp.2000.2597>

- Moreno, M. (2000). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Icaria.
- Moreno Mínguez, A. (2010). Family and Gender Roles in Spain from a Comparative Perspective. *European Societies*, 12(1), 85-111. <https://doi.org/10.1080/14616690902890321>
- Moya Guijarro, A. J. y Cañamares Torrijos, C. (coords.) (2020). *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Muntoni, F. y Retelsdorf, J. (2018). Gender-Specific Teacher Expectations in Reading—The Role of Teachers’ Gender Stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 212-220. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.012>
- Murnen, S. K., Greenfield, C., Younger, A. y Boyd, H. (2015). Boys Act and Girls Appear: A Content Analysis of Gender Stereotypes Associated with Characters in Children’s Popular Culture. *Sex Roles*, 74(1-2), 78-91. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0558-x>
- Nikolajeva, M. (2019). Leer ficción es bueno para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños. *Álabe*, 20, 1-18. <https://doi.org/10.15645/Alabe2019.20.12>
- Nodelman, P. (2021). Gender Assumptions in Picture Books about Boys in Dresses. En: A. J. Moya-Guijarro y E. Ventola (eds.). *A Multimodal Approach to Challenging Gender Stereotypes in Children’s Picture Books* (pp. 87-104). Routledge.
- Orgeira-Crespo, P., Míguez-Álvarez, C., Cuevas-Alonso, M. y Rivo-López, E. (2021). An Analysis of Unconscious Gender Bias in Academic Texts by Means of a Decision Algorithm. *Plos One*, 16(9), e0257903, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257903>
- Pastor, B. (2014). La literatura infantil como espacio mediador en la educación de género. *Raído*, 8(17), 87-104.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 02 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Retelsdorf, J., Schwartz, K. y Asbrock, F. (2015). Michael Can’t Read! Teachers’ Gender Stereotypes and Boys’ Reading Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 186-194. <https://doi.org/10.1037/a0037107>
- Rodríguez-Olay, L. (2022). ¿Influye la Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de Estereotipos de Género? Análisis de Respuestas de Alumnado de 5.º y 6.º de Primaria. *Aula Abierta*, 51(3), 255-264. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.255-264>

- Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. y Miranda Morais, M. (2021). La literatura infantil y juvenil desde una perspectiva de género. Proyecto de innovación para la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 87-107. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13623>
- Ros, E. (2012). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 329-350.
- Salido López, J. V. y Salido López P. V. (2021). Análisis diacrónico de los roles y estereotipos de género en las ilustraciones de la literatura infantil y juvenil. *Tejuelo*, 34, 15-48.
- Servant, S. y Le Saux, L. (2014). *Ricitos de oso*. Juventud.
- Steyer, I. (2014). Gender Representations in Children's Media and their Influence. *Campus-Wide Information Systems*, 31(2/3), 171-180. <https://doi.org/10.1108/cwis-11-2013-0065>
- Tiedemann, J. (2000). Parents' Gender Stereotypes and Teachers' Beliefs as Predictors of Children's Concept of their Mathematical Ability in Elementary School. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 144-151. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.144>
- Torres, G. y Arjona, M. C. (2012). *Temas transversales del currículum. Educación ambiental, coeducación, educación del consumidor y usuario*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Trakulphadetkrai, N. V. (2017). Where Are the Girls and Women in Mathematical Picture Books? *Mathematics Teaching*, 258, 23-25.
- Turin, A. y Bosnia, N. (2002). *Una feliz catástrofe*. Kalandraka.
- Varela, N. (2021). *Feminismo para principiantes*. Penguin Random House.
- Wang, M.-T. y Degol, J. (2013). Motivational Pathways to STEM Career Choices: Using Expectancy-Value Perspective to Understand Individual and Gender Differences in STEM Fields. *Developmental Review*, 33, 304-340. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2013.08.001>

Enfoque de género y competencias socioemocionales a partir de «Los novios» de Rojas González en el manual *Literatura 1*

XOCHITL VIANEY NAVARRO ROMO

Universidad de Santiago de Compostela

xochitlvianey.navarro@rai.usc.es - <https://orcid.org/0009-0000-1544-9917>

Resumen

Dentro de la literatura se observan tanto personajes femeninos y masculinos como diversas situaciones ficcionales que reflejan sistemas patriarcales en donde nuevas expresiones de la condición humana necesitan establecerse. Empatizando con esta ficción es viable deconstruirlos y enriquecernos, siendo parte importante en esto, el sentir, pues a través de la socioafectividad de un personaje femenino, por ejemplo, que ha sido instruido para servir al hombre, pueden dilucidarse sus emociones y cómo la impulsan a actuar así, como también saber la forma en que la sociedad ha contribuido a ello. Ante esto no solo se aprende críticamente sobre un personaje, sino que es posible incluso elevar las habilidades socioemocionales y con ello la sensibilidad del receptor o la receptora. Esto es lo que se intenta en este capítulo a través de «Los novios» de Francisco Rojas González, donde es posible conocer nuevas formas de proceder ante el contexto patriarcal y en este camino potenciar también habilidades afectivas. Asimismo, este capítulo se adscribe dentro de la didáctica a nivel Bachillerato, dado que los y las lectores beneficiados/as pueden ser adolescentes que aprenden y desaprenden la forma de elaborar sus sociedades apoyándose en sus manuales de la asignatura de Literatura.

Palabras clave: Estudios de género, análisis de contenido, educación socioemocional, competencias socioemocionales, competencias literarias.

1. Introducción

Este capítulo atiende al llamado de deconstruir las sociedades patriarcales que habitamos y de esta manera, estudia las construcciones socioemocionales de personajes masculinos y femeninos en el cuento «Los novios» correspondiente a *El diosero* (1952) del etnólogo mexicano, Francisco Rojas González. Esto es posible, dado que, a través de la literatura se pueden reflejar las realidades que nos rodean y de esta manera empatizar para deconstruir conforme al sentir, el pensar y el actuar de una trama. Con ello se pueden elevar las competencias socioemocionales y así establecer sociedades más equilibradas. Asimismo, yendo en contra de una didáctica de la literatura tradicional y academicista, se facilita el desarrollo de las competencias literarias, pues es más factible comprender lo que se lee y con ello, contribuir a un interés y a un hábito lector si el contenido resuena en nuestra vida diaria. También, el cuento, al centrarse en la comunidad indígena de los tzeltales, permite salir del eurocentrismo y expandir más las visiones en la práctica dentro del aula.

En este marco, se expone críticamente cómo se presentaba «Los novios» en el libro de texto oficial de Bachillerato *Literatura 1*, en el estado de Sonora hasta el año 2020, dentro de una actividad de lectura y preguntas. Se reflexiona cómo mejorar su aprovechamiento literario y afectivo frente a los/as adolescentes, consideramos que el discurso didáctico del libro a través de las preguntas se enfocó mayormente en el plano estructural y formal de la obra, sin balancear estos aspectos con aquellos otros esenciales para la naturaleza del estudiantado, como lo son sus emociones y las problemáticas de género a las que ya se enfrenten o puedan enfrentarse en un futuro. Para este análisis, se toman en cuenta las perspectivas del pedagogo y psicólogo Rafael Bisquerra (2003), así como las correspondientes al feminismo de corte decolonial.

2. Concepciones teóricas de la literatura

2.1. La literatura como zona de significación para las emociones

La literatura, según plantean Berger y Luckmann, funciona desde su naturaleza artística como un productor de zonas limitadas de significado que tiene como característica desviar la atención de la realidad que se presenta en la vida diaria evocando una experiencia estética a los individuos (1966, p. 41). Ellos lo explican detalladamente con el género del drama y la puesta en escena:

La transición entre las realidades se señala con la subida y bajada del telón. Cuando se levanta el telón, el espectador se ve «transportado a otro mundo», que tiene significados propios, ya un orden que tendrá o no mucho que ver con el orden de la vida cotidiana. Cuando cae el telón, el espectador «vuelve a la realidad», es decir, a la suprema realidad de la vida cotidiana en comparación con la cual la realidad presentada sobre el escenario parece ahora tenue y efímera, por vívida que haya sido la presentación de momentos antes. (1966, p. 41)

La experiencia estética abunda en transiciones de esta especie, puesto que el arte es un productor endémico de zonas limitadas de significado (1966, p. 41). Al vincularse a una experiencia estética la literatura contacta ya con una de las principales emociones que puede evocar en los individuos: la emoción estética, que es la respuesta emocional ante la belleza (Bisquerra, 2009, p. 173). En este caso, ante la belleza de las diferentes disciplinas artísticas, por lo que no solo ha de apreciarse en la literatura, sino también en las artes plásticas o el cine, por ejemplo. En el caso de los textos literarios, es posible experimentar esta emoción, que se siente placentera y/o satisfactoria, debido a su autoconstrucción de significantes y significados, mismos que al crear sentido a través de la palabra resuenan con nosotros/as (Bajtín, 1989, pp. 13-77). Así, el arte literario se vivencia por medio de una experiencia que trae consigo un goce o placer estético (Heller, 2016, p. 270).

Además de la emoción estética, es posible advertir en las obras literarias, aquellas otras emociones que se denominan

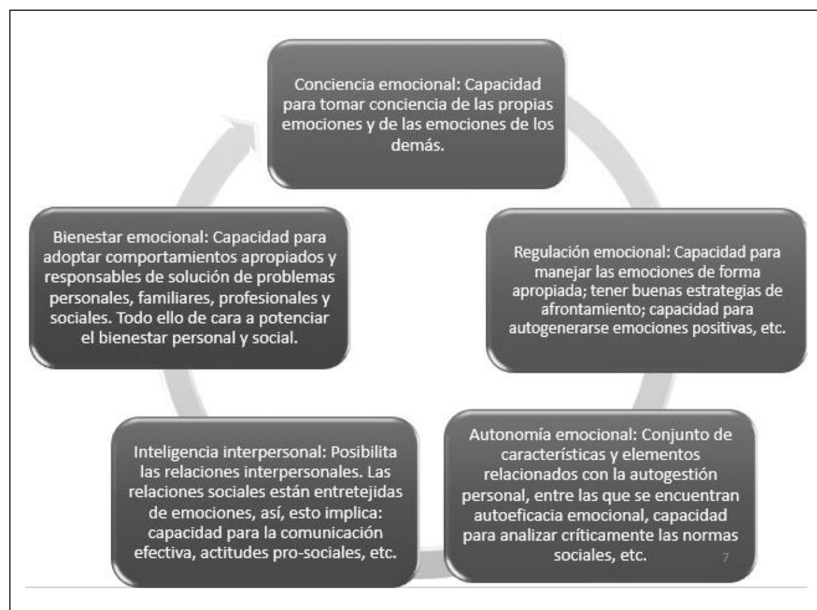
«ordinarias» (miedo, tristeza, alegría, etc.), llamadas así por el hecho de lo familiar que resultan para las personas (Bisquerra, 2009, p. 177). Estas se experimentan no como totalmente naturales, sino que son imaginarias, pero se hacen creíbles gracias a la paradoja de ficción. De acuerdo con Bisquerra, en el contexto de un arte representacional como la literatura estas emociones «imaginarias» se generan a partir de personajes y situaciones ficticias, pero aun así el receptor no da una respuesta airada de indignación por el hecho de que se le cuenten mentiras. El engaño que podría suponer la ficción se da por aceptado creyendo en las emociones que emergen al empatizar con lo que se lee (2009, p. 177).

El campo afectivo literario y cómo este se vincula con individuos atendiendo a sus emociones es un fenómeno enriquecedor si se aprovecha educativamente. Primero, como comentan Mendoza y Pascual, «es preciso constatar una competencia literaria a partir de los efectos que el mensaje provoca en el lector» (2022, p. 26), algunos de los cuales son reconocimiento estético, actitud lúdica, goce intelectual y la interpretación de lo que se dice o no en un texto. Es decir, el hecho de experimentar y hacer conciencia sobre los aspectos afectivos de una obra señala que se optimiza y/o comprende el mensaje en el marco comunicativo entre texto y lectores. Una baja competencia literaria no lograría adentrarnos en el mundo afectivo, puesto que, al no entender lo que se lee, no puede resonar en el plano íntimo (Mendoza, 2004). Así, la competencia literaria se describe como un conjunto de conocimientos que se activan ante los estímulos textuales, de modo que intervienen en la actividad cognitiva de identificar componentes y de reconocer valores y funciones en el discurso literario (Mendoza, 2004, p. 139). Igualmente, los afectos favorecen el desarrollo de las competencias literarias y el hábito lector, pues si falta el goce en la lectura se habla de un enfoque didáctico pobre. Y es que leyendo algo cuya dimensión emocional no es atractiva es más difícil que se incremente el interés por leer y con ello que sean menos los momentos para la práctica de la competencia literaria. Situación común cuando, por ejemplo, la lectura es obligatoria y las metodologías son historicistas (Alonso, 2017).

Segundo, con un vasto abanico de emociones (estéticas y ordinarias) dentro de la literatura, es posible potenciar la inteligen-

cia emocional del alumnado. Esta se define como la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones también en el plano social (como se citó en Bisquerra, 2003, p. 18). La inteligencia emocional se da al trabajar con las competencias emocionales, que son «el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales» (Bisquerra, 2003, p. 22). Se muestran las competencias según la clasificación de Bisquerra, pero hay otras tantas clasificaciones que podrían utilizarse dentro del aula y en conjunto con la literatura en pro de una vida con más bienestar, especialmente con adolescentes que están en proceso de formar su identidad como adultos.

Figura 1. Competencias emocionales



Fuente: elaboración propia a partir de la información de Bisquerra (2003).

Como se ve, Bisquerra plantea un ciclo que inicia desde la conciencia de las propias emociones y de las de los demás, pasando por la regulación de estas al punto de lograr la autonomía en la vida diaria por medio de la autogestión o el análisis crítico

de las relaciones sociales. Esto puede facilitar mejores relaciones interpersonales y, por ende, mejor inteligencia en este ámbito, llevándonos a un bienestar personal y social. Ha de mencionarse que cada una de estas competencias derivan en otras tantas más, en este caso, para iniciar planteamientos socioemocionales en el aula en conjunto con textos literarios, es pertinente utilizar en el análisis las competencias que derivan de *conciencia emocional* e *inteligencia interpersonal*. Así, mientras unas recaen en el individuo en sí, las otras hacen referencia a su relación con los/as otros/as, aspectos que podrían balancear la vida interna y externa de un ser humano. Las figuras 2 y 3 muestran a continuación las definiciones de cada una de las competencias derivadas de estas dos clasificaciones:

Figura 2. Clasificación de competencias socioemocionales de conciencia emocional

Conciencia emocional
Toma de conciencia de las propias emociones: Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
Dar nombre a las propias emociones: Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones
Comprensión de las emociones de los demás: Capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.

Fuente: elaboración propia a partir de la información de Bisquerra (2003).

Figura 3. Clasificación de competencias socioemocionales de inteligencia interpersonal

<p>Inteligencia interpersonal</p> <p>Dominar las habilidades sociales básicas: Escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.</p> <p>Respeto por los demás: Intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.</p> <p>Comunicación receptiva: Capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión</p> <p>Comunicación expresiva: Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.</p> <p>Compartir emociones: Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.</p> <p>Comportamiento pro-social y cooperación: Capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.</p> <p>Asertividad: Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir «no» claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de la información de Bisquerria (2003).

2.2. Mirar la literatura y las afectividades a través del feminismo decolonial

En las mismas zonas limitadas de significado de la literatura, ya definidas por Luckmann y Berger (1966), se encuentra un tipo de saber para la vida o «saber cotidiano», que es posible asimilar una vez experimentado el goce estético. Según Heller, el saber no es la razón principal del arte, sino la experiencia estética, pero,

cuando se supera ese goce, es cuando los individuos pueden apropiarse de lo que el arte puede enseñar, tal como lo enseñaría la ciencia y la filosofía (2016, p. 270). El saber cotidiano entonces consiste en:

[...] conocimiento (información) sobre el mundo y sobre los hombres (y mujeres), realizando al mismo tiempo una jerarquía específica de valores [...]. En este sentido, se puede también «aprender» de la obra de arte un saber que se convierte en guía del comportamiento práctico. (Heller, 2016 p. 270)

Ahora bien, para este capítulo y las reflexiones afectivas acerca de «Los novios» y de su uso dentro del libro de texto en Bachillerato, este saber de la literatura sobre el mundo y su gente se observa a través de la perspectiva feminista, particularmente decolonial. Por consiguiente, se define el *feminismo decolonial* como aquel que instituye aceptar las diferencias y valorar los derechos de un tipo de mujer que, si bien podrá compartir necesidades con una feminista de clase media o alta de la ciudad, comprende que debe crear un propio feminismo que aborde las problemáticas coloniales y racistas hacia su etnia (Curiel, 2017). En este sentido, han de reconocerse sus cosmovisiones, apegadas a su pueblo y desde una postura no necesariamente occidental (Curiel, 2017), con un enfoque crítico que le permita elegir como mujer indígena, el trato a su persona.

Es importante hablar del feminismo, particularmente uno que ponga en el centro a las comunidades indígenas, porque esto lleva no solo a comprenderlas, sino a citar problemáticas que les embisten y que, resonando de manera crítica y afectiva pueden movilizar actitudes en pro de una inteligencia emocional que no acepta sistemas patriarcales, tanto desde dentro como fuera de sus comunidades. Afuera de sus comunidades y usualmente desde posiciones occidentales, para empatizar con sinceridad a las incertidumbres a las que se enfrentan, hay que mirarlo todo con los ojos de las participantes que se hallan inmersas en lo que ocurre (Greene, 2005, p. 24); por eso es necesario mirar a través de este feminismo la narrativa de Rojas González y cómo puede utilizarse dentro de clase.

3. Análisis del reflejo y saber social-afectivo a través de «Los novios» en el libro de texto *Literatura 1*

«Los novios», obra de la narrativa indigenista hispanoamericana, relata el ritual de cortejo y boda en el que se ve envuelta una joven pareja originaria de Bachajón, Chiapas. Este texto, rico en el estilo literario que Rojas González plasma desde la descripción etnológica, muestra la sumisión de la mujer ante el poder de los hombres de la comunidad. Por ejemplo, en el ritual de cortejo del chico a la chica, en la planeación de boda y en la boda misma, son los hombres quienes organizan los sucesos. Así, se tienen a los personajes: el novio, un «alfarero necio» que, «digno de buena suerte» por la vida, ha elegido a una joven de su comunidad para casarse; su padre, Juan Lucas que, al ver la necesidad de una compañera para su hijo, solicita al «Prencipal» que «pida» a la «niña» a su familia, siendo este último, un hombre mayor y respetado, quien realiza las ceremonias y cuyo nombre se lee y escribe con «e» y no con «i» como imitación del habla indígena.

Asimismo, están los padres de la novia: Mateo Bautista, descrito como un hombre de mirada impenetrable y digno, quien da las órdenes en su casa y tiene a su esposa para cumplirle en lo que necesita, y quien, aunque no adicto, se le describe también como un bebedor de alcohol e igualmente, Bibiana Petra, «gorda, saludable y obediente», quien a pesar de no tener un gran papel en la boda, salvo el de preparar el convite junto a su hija, realiza una acción muy significativa: la entrega al novio, marcando que está de acuerdo en todo lo llevado a cabo. Por último, claro está, la novia, quien debería ser la protagonista, pero es, en cambio, descrita desdeñosamente como «pequeña, redondita, suave, inquieta, haragana, terca y tonta» e incluso con términos racistas como «prietilla» remitiendo a una visión no solo antifeminista, sino también colonial de lo que tendría que ser la belleza de la mujer al rechazar su propia identidad étnica.

Así, se analiza este cuento dentro del discurso didáctico del libro *Literatura 1. Formación Básica* (González et al., 2019) siguiendo la metodología del análisis de contenido de Bardin (1986) y

Krippendorff (1990). Por tanto, se observan concienzudamente en las instrucciones, las palabras y frases, así como las oraciones y/o párrafos en donde estas se encuentran, buscando referencias del mundo afectivo que puedan trabajarse, especialmente, la clasificación de competencias socioemocionales de Bisquerra (2003), señalada al inicio del capítulo: *conciencia socioemocional e inteligencia interpersonal*. En ocasiones, puede vislumbrarse con mayor o menor intensidad cada competencia emocional con relación a estas unidades de análisis, por lo que también se indica si estas se vinculan explícita o implícitamente. Se recogen, pues, las competencias socioemocionales de Bisquerra que se encontraron a continuación.

3.1. Primera instrucción

La primera instrucción que se dirige al alumnado es la siguiente: «Lee el siguiente texto» (González et al., 2019, p. 226). Posteriormente se agrega el cuento:

Figura 4. Actividad 4, Secuencia Didáctica 2 del Bloque 5

Lee el siguiente texto:

Los novios.

Él era de Bachajón, venía de una familia de alfareros; sus manos desde niñas habían aprendido a redondear la forma, a manejar el barro con tal delicadeza, que cuando modelaba, más parecía que hiciera caricias. Era hijo único. A veces se posaba en sus labios una tonadita tristonera que él tarareaba quedo, tal si saboreara egoístamente un manjar acre, pero gratisísimo.

“Ese pájaro quiere que una” –comentó su Padre cierto día, cuando sorprendió el canturreo.

El muchacho, lleno de vergüenza, no volvió a cantar; pero el Padre –Juan Lucas, indio tzeltal de Bachajón—se había adueñado del secreto de su hijo.

Ella también era de Bachajón; pequeña, redondita y suave. Día con día cuando iba por el agua al riachuelo, pasaba frente al portalillo de Juan Lucas... Ahí, un joven sentado ante una vasija de barro crudo, un cántaro redondo y botijón, al que nunca daban fin aquellas manos diestras e incansables...

Sabe Dios cómo, una mañanita chocaron dos miradas. No hubo ni chispa, ni llama, ni incendio después de aquel tope, que apenas si pudo hacer palpar las alas del petirrojo anidado entre las ramas del granjeno que crecía en el solar.

Fuente: González et al. (2019, p. 226).

Frente a esta instrucción se referencian ya diversas competencias socioemocionales que pudieran trabajarse, aun cuando pareciera que por ser tan corta no daba margen para ello. Con base en la teoría presentada por autores como Berger y Luckmann (1966) y Heller (2019) se sostiene que leer es un proceso introspectivo a través del cual los individuos pueden «transportarse» a una zona limitada de significado de la cual obtienen conocimiento sobre la vida. Asimismo, que este conocimiento se ve acompañado de un goce estético y por ende emocional, que les enseña sobre sí mismos/as y sobre cómo sentir y relacionarse. Así que, en esta primera instrucción solo por introducir la lectura de un texto literario, potencialmente podrían ya trabajarse con el estudiantado, cuatro competencias socioafectivas: *comprensión de las emociones de los demás*, *comunicación receptiva*, *dar nombre a las propias emociones* y *toma de conciencia de las propias emociones*, todas pertenecientes a la categoría de *conciencia emocional*, a excepción de la *comunicación receptiva* que se incluye en la *inteligencia interpersonal*.

Se explica lo anterior en las siguientes líneas: se hallan dichas competencias socioemocionales, dado que se abre paso al diálogo que puede establecerse entre obra literaria y lector/a, en donde al leer es factible ejercitar la comprensión de las emociones de otros/as, aquí a través de lo que sienten personajes masculinos y femeninos. Así como generarse una *toma de conciencia de las propias emociones* al equipararse las ajenas (ficcional). Con esto, al conocer diferentes emociones habría también de ejercitarse el darles nombre si se reflexionan lo suficiente y se dialoga cómo se sienten, que esto bien podría apoyarse de recursos didácticos específicos para las emociones dentro del aula. Por último, también la *comunicación receptiva* se podría ejercitar ya desde que se introduce una lectura, dado que esto implica la recepción de la expresión artística literaria (esto con la ayuda de una mediación adecuada del profesorado, que desde luego no sea autoritaria y que sea capaz de guiar creativamente a los y las estudiantes). Claro está, que, así visto, desde una sola instrucción que indica «Lee el siguiente texto», todas estas posibles habilidades o competencias se encuentran implícitas o escondidas a lo que podría ser un abordaje didáctico propicio tal como se indica en la figura 5:

Figura 5. Actividad 4, Secuencia Didáctica 2 del Bloque 5

1, 2, 3, 4
Lee el siguiente texto

Todas se categorizan como implícitas.

Los novios.

Él era de Bachajón, venía de una familia de alfareros, sus manos desde niñas habían aprendido a redondear la forma, a manejar el barro con tal delicadeza, que cuando modelaba, más parecía que hiciera caricias. Era hijo único. A veces se posaba en sus labios una tonadita tristonera que el tarareaba quedo, tal si saboreara egoístamente un manjar acre, pero gratisimo.

"Ese pájaro quiere que una" –comentó su Padre cierto día, cuando sorprendió el canturreo.

El muchacho, lleno de vergüenza, no volvió a cantar, pero el Padre –Juan Lucas, indio tzeltal de Bachajón—se había adueñado del secreto de su hijo.

Ella también era de Bachajón, pequeña, redondita y suave. Día con día cuando iba por el agua al riachuelo, pasaba frente al portalillo de Juan Lucas... Ahí, un joven sentado ante una vasija de barro crudo, un cantaro redondo y botijón, al que nunca daban fin aquellas manos diestras e incansables...

- 1 Comprensión de las emociones...
- 2 Comunicación receptiva
- 3 Dar nombre a las propias emociones...
- 4 Toma de conciencia de las propias emociones...
- 5 Conciencia emocional
- 6 Inteligencia interpersonal

Fuente: elaboración propia a partir de González et al. (2019, p. 226).

3.2. Preguntas de la actividad

Aquí nos adentramos al apartado de preguntas, en donde la primera tiene potencial para desarrollar *respeto por los demás* (figura 6).

Figura 6. Pregunta 1 de Actividad 4, Secuencia Didáctica 2 del Bloque 5

1
En qué lugar se sitúan los hechos?

Implícita

- 1 Respeto por los demás
- 2 Inteligencia interpersonal

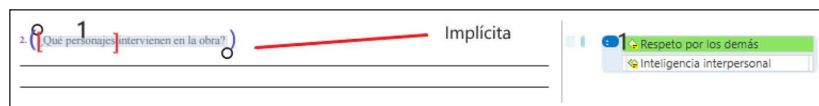
Fuente: elaboración propia a partir de González et al. (2019, p. 230).

En ella se lee: «¿En qué lugar se sitúan los hechos?» (2019), y en «En qué lugar...» son las palabras nucleares para que se detecta esta competencia, ya que sitúa geográficamente al pueblo tzeltal y con ello a su comunidad y su concepción cultural, en donde, además de diferentes creencias, también se podrá percibir la concepción de género al momento de leer el cuento. Por ello, el joven o la joven pueden detectar de dónde proviene toda esta descripción del texto sobre una comunidad distinta a la que pertenecen.

Esta competencia se repite en la pregunta 2 con «¿Qué personajes intervienen en la obra?» (2019) particularmente en «Qué personajes...», dado que hay potencial para intentar describir e imaginar todavía más a estos personajes representantes de una comunidad distinta. En todo caso, cabe mencionar que en un principio el objetivo del saber en esta interrogante es cognitivo y no tanto afectivo/cultural, respecto a que, principalmente, cues-

tiona la capacidad del alumno o de la alumna de poder identificar o no personajes dentro del género del cuento. De esta manera, la naturaleza de esta competencia socioemocional tal como se observa en las imágenes sobre el análisis, y tanto en la primera como en la segunda pregunta es implícita, pero podría cambiar a explícita si la redacción de ambas diera más importancia a ubicar el lugar geográfico o la descripción de los personajes desde una apreciación y aceptación cultural distinta, que es tzeltal. La figura 7 muestra el análisis visual de la pregunta 2:

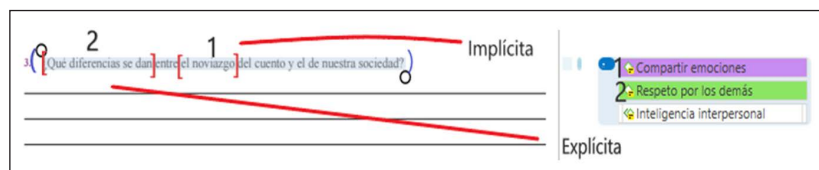
Figura 7. Pregunta 2 de Actividad 4, Secuencia Didáctica 2 del Bloque 5



Fuente: elaboración propia a partir de González et al. (2019, p. 230).

En la pregunta 3 se lee: «¿Qué diferencias se dan entre el noviazgo del cuento y el de nuestra sociedad?» (2019). Aquí, además de que se detecta nuevamente el *respeto por los demás*, también se halla *compartir emociones* (figura 8).

Figura 8. Pregunta 3 de Actividad 4, Secuencia Didáctica 2 del Bloque 5



Fuente: elaboración propia a partir de González et al. (2019, p. 230).

El *respeto por los demás* se da porque pueden existir diferencias culturales sobre cómo son las relaciones sentimentales entre la comunidad tzeltal y aquella a la que pertenece el alumnado. En el caso de los tzeltales, y como se lee en el cuento, hay un ritual en donde el padre del novio consigue, con ayuda del anciano «Prencipal», hablar con el padre de la novia por medio de una serie de reuniones que se repiten cada cierto tiempo y en las cuales la joven nunca da su postura, dado que tampoco se le pregunta. Se sabe que normalmente los noviazgos y las bodas en la mayor parte de México y Occidente no se establecen así, ya que

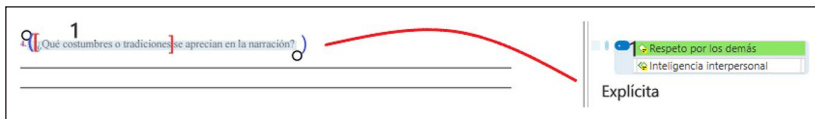
la novia tiende a sí tener una postura al respecto. Aun así, en la sociedad mexicana actual en ocasiones (la dinámica puede variar en cada relación en particular) el novio pide permiso al padre de la novia para casarse con ella, y después de obtenerlo e incluso recibir la bendición, se dirige a la mujer para preguntárselo. La diferencia con la mayor parte de la sociedad mexicana es que usualmente la mujer también puede negar la petición y que, igualmente, para llegar a una propuesta de matrimonio ha tratado con anterioridad al candidato a esposo, lo cual no se ve con los jóvenes del texto quienes solo les bastó mirarse unas cuántas veces.

Al observar las diferencias y semejanzas de tradiciones en cuanto a las relaciones de la comunidad tzeltal y la sociedad mexicana en general y dentro de la competencia socioemocional de *compartir emociones*, se implica también el hablar de sinceridad, simetría y reciprocidad emocional en dichas relaciones. En esta competencia se puede dilucidar con el/la alumno/a si realmente existe una simetría en esas relaciones entre hombre y mujer, es decir, si hay un aporte balanceado entre las dos partes de la relación o, si, por el contrario, existen preferencias culturales tanto de la comunidad tzeltal como en la sociedad en general que niegan la reciprocidad y simetría entre hombres y mujeres. Por ejemplo, en la boda de los jóvenes tzeltales desde el inicio la mujer está dada para servir al hombre y, de hecho, el «Prencipal» habla explícitamente de derechos para él y de sumisiones para ella (2019), así como de «órdenes de él y de acatamientos por parte de ella» (2019) y esto nadie lo cuestiona, ni siquiera la madre de la joven o la joven misma. Así, de primer momento el alumnado ya podría encontrar la falta de simetría y reciprocidad en la relación, y es cuando podría comparar qué tanto difieren con las relaciones de su sociedad. Ha de mencionarse también que en esta tercera interrogante el *respeto por los demás* es de naturaleza explícita, dado que pregunta directamente qué diferencias hay entre el noviazgo del cuento y el de la sociedad del estudiante. Aun así, se recomienda una contextualización para desarrollar la competencia de *compartir emociones*, dado que, al ser implícita, no hay un lenguaje instruccional que apunte directamente a los aspectos de simetría, sinceridad emocional, etc., que implica comprender y practicar esta habilidad.

El enfoque de la interpretación de la pregunta anterior respecto a la competencia de *respeto por los demás* puede aplicarse ahora

en la pregunta 4: «¿Qué costumbres o tradiciones se aprecian en la narración?» (2019). Y es que, si bien anteriormente el respeto por otros/as se da en el contexto de dialogar sobre las relaciones sentimentales, ahora se da dentro de un espectro más amplio respecto a las costumbres y tradiciones en general de la comunidad tzeltal. Así, esta competencia se encuentra en la unidad «Qué costumbres o tradiciones», y aunque la reflexión sobre la diversidad de esta comunidad y la del estudiante es amplia, podría puntualizarse en la visión de la mujer si es necesario profundizar en el enfoque de género. La naturaleza de esta competencia detectada aquí es explícita, puesto que se pregunta directamente sobre las costumbres que se aprecian en la narración (figura 9):

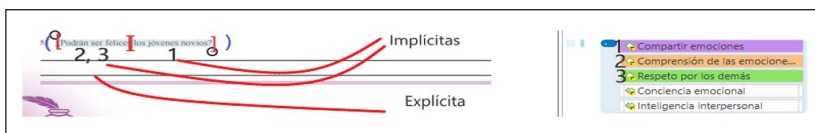
Figura 9. Pregunta 4 de Actividad 4, Secuencia Didáctica 2 del Bloque 5



Fuente: elaboración propia a partir de González et al. (2019, p. 230).

Por último, se encuentra la pregunta 5 en la que se lee: «¿Podrán ser felices los jóvenes novios?» (2019, p. 230) encontrando dos unidades para analizar y con ello tres competencias socioemocionales. Así, se hallan *respeto por los demás* y *comprensión de las emociones de los demás* en «Podrán ser felices...», como *compartir emociones* en «...los jóvenes novios», tal como se observa en la figura 10:

Figura 10. Pregunta 5 de Actividad 4, Secuencia Didáctica 2 del Bloque 5



Fuente: elaboración propia a partir de González et al. (2019, p. 230).

Aquí, al igual que en otras preguntas, el *respeto por los demás* se da como un fondo frente al cual coexisten las otras dos competencias y es que estas de nuevo se dan en el contexto de una comparación entre grupos culturales distintos como los tzeltales y la sociedad del estudiantado. Sin embargo, la redacción de la pre-

gunta 5 no apunta directamente a esta diversidad de grupo, por lo que aquí su desarrollo es implícito. En cambio, la competencia con mayor potencial para desarrollarse gracias a su redacción expresa, y, por tanto, de naturaleza explícita, es la *comprensión de las emociones de los demás*, dado que sí que se pregunta directamente sobre las emociones de otros/as que en este caso remite a la felicidad de los novios. Ahora bien, en esta inclinación a pensar sobre la dinámica emocional de la pareja, nuevamente hay una invitación a reflexionar sobre la sinceridad, reciprocidad y simetría de la relación, por lo que de nuevo se detecta *compartir emociones*. Esta es implícita porque se llega a ella a través de dicha empatía emocional hacia los novios al preguntar si podrán ser felices.

Así, es interesante que la pregunta haga referencia al futuro sentimental de los recién casados con un «¿podrán ser felices...?» y en ese caso puede cuestionarse si es posible preservar construcciones socioemocionales saludables en relaciones de sumisión/dominación como las que se suelen mantener en la comunidad tzeltal, teniendo como referencia la lectura del cuento. Asimismo, se cuestionaría si las bases socioemocionales de relaciones como estas, que usualmente tienen que ver con el miedo y el engrandecimiento de uno/a sobre otro/a pueden ser suficientes para convertirse en un amor maduro en el futuro. O, contrariamente, son relaciones que llevan a caminos de dependencia, autoritarismo y violencia. Pero, al analizarse con detalle el contenido del cuento, desde el inicio la felicidad en ambos está un tanto reprimida, pues a simple vista ambos comparten una alegría que ocultan ante el hecho de casarse, y señalo «que ocultan» porque nunca se lo confiesan directamente, y es que ni siquiera se llegan a hablar, sino que son los padres de ambos los que interfieren y organizan el ritual de boda. De esta manera, tal y como se describe, la alegría emerge de una ilusión previa al enamoramiento, ya que tampoco convivieron lo suficiente para enamorarse o al menos no se describe en el texto. E incluso, la ilusión es distinta a la concepción romántica que predomina a nivel global y que tiene hacia el embelesamiento siendo esta una diferencia entre la comunidad tzeltal y la sociedad en general del alumnado. Ya se dice en un fragmento del cuento que, cuando ambos se vieron, «no hubo ni chispa, ni llama, ni incendio después de aquel tope, que apenas si pudo hacer palpitar las alas del petirrojo anidado entre las ramas...» (2019, p. 226).

Sin embargo, el cuestionamiento aquí es si dicha ilusión puede preservarse e incluso convertirse en amor maduro más adelante, sin correr el riesgo de que sean infelices el uno con el otro. En este punto podría tomarse de referencia a Mateo Bautista y Bibiana Petra, quienes pertenecientes a la comunidad debieron casarse de la misma forma; ¿se sienten felices en su relación? Ambos claramente presentan una disimetría, pues como ya se ha dicho, Bibiana Petra por ser mujer, le sirve en todo a Bautista. En cambio, en la narración de Rojas González nunca se describe una deslealtad por parte de Petra, ni tampoco algún tipo de traición por parte de Bautista, por lo que podría decirse que su relación dentro de la comunidad tzeltal (con estas desventajas hacia la mujer) es sinceramente asimétrica.

En cuanto a la reciprocidad emocional de los novios bien podría impulsarse un cuestionamiento en el estudiantado sobre cómo se expresarán sus emociones en el corto y largo plazo. Es decir, se puede observar que la joven novia acepta todo rápidamente y con disposición, puesto que no tiene mayor aspiración que servir al hombre, por lo cual tampoco se entristece o se molesta por ello; contrariamente, luce contenta como si estuviera cumpliendo su misión de vida. Lo mismo pasa con Petra ante Bautista; ella le sirve en todo lo que le pide, ante lo que Bautista no suele expresarse y todo lo guarda para sí porque no «le alcanza» para demostrar cierto cariño a la mujer, contrariamente tiende a pedirle todas estas acciones y a verla como un objeto en el cual apoyarse. Se lee en un diálogo del padre del novio, Juan Lucas, que «El hombre joven, como el viejo, necesitan la compañera, que para uno es flor perfumada y, para el otro, bordón...» (2019, p. 227). De esta manera, la mujer tzeltal siempre es un objeto que en un inicio embellece y adorna y en el otro al igual que un bastón, es sostén para que el hombre se apoye.

Asimismo, como señalan los estudiosos Green y Addis (2012), la poca expresión del hombre, especialmente respecto a emociones incómodas suele ocultarse en acciones como beber alcohol, y justo así se describe con Bautista al pedirle un trago de guaro a Petra cuando solicitan la mano de su hija por primera vez, siendo esta situación impactante para él, aunque no lo demuestre del todo. Por consiguiente, se reitera que la reciprocidad emocional de relaciones como la de Bibiana Petra y Mateo Bautista, la cual sirve de referencia para la relación de los jóvenes (si estos siguen

la misma dinámica), es desigual justo como la falta de simetría, ya que hay un desbalance en la relación cuando el hombre no expresa lo suficiente y la mujer da de más, simbolizándose estas expresiones en las acciones de ambos. El hombre es callado, da órdenes a la mujer, puede volverse autoritario, etc., y la mujer es leal, le sirve y es expresiva (solo si es pertinente para él).

Este aspecto de la expresión socioemocional con diferencia de género, misma que emerge de un sistema patriarcal podrían encontrar los adolescentes que no difiere mucho entre los tzeltales y su sociedad, de hecho, a nivel global el hombre y la mujer muchas veces son de esta manera. Pues, ante las influencias del sistema patriarcal mediante roles de género, «las emociones afectan de formas muy distintas a hombres y mujeres» (Permuy y Méndez, 2016, p. 127). Es decir, si bien la emoción emerge de procesos neurofisiológicos, conductuales y cognitivos, al final también se ve influenciada por el contexto social.

4. Reflexiones finales

El respeto por otros, como se vio, se ejercita con el alumnado en más de una ocasión impulsando el aprecio y la aceptación de una comunidad con tradiciones distintas. En este caso, la tradición consiste en el ritual de cortejo y boda, valorando el derecho que tienen sus integrantes de practicarlo. Sin embargo, frente a esto pudiera creerse que se acepta también la discriminación latente de género, pero esto sería una simplificación del problema, ignorando las voces de las mujeres tzeltales que han sufrido dentro de sus tradiciones. Por este motivo, se cita al feminismo decolonial, dado que, desde esta visión *respeto por los demás* también funciona para respetar las luchas de la mujer tzeltal, comprendiendo las problemáticas coloniales, capitalistas y racistas hacia su etnia (Vergès, 2022). En este sentido, se entiende que se le debe reconocer su propio tono de piel y lengua y el hecho de que no debería ser como «madre tierra», territorio de conquista y explotación, lo que sucede con la novia del cuento, quien ni siquiera posee nombre y es intercambiada por no decir «vendida» a cambio de regalos.

Así pues, ha de aclararse esta doble visión de esta competencia socioemocional dentro del aula, en donde, si bien, desde perspectivas occidentales, no se practican las tradiciones tzeltales y, por

tanto, se respetan y no se violentan, al mismo tiempo se reconoce que la mujer indígena ha de ocupar también, como las mujeres de otras latitudes, un espacio desde el respeto. Una forma de hacerlo es promover la información sobre las nuevas formas de sentir, pensar y actuar como mujeres, tanto fuera y dentro de la comunidad indígena, para que las mujeres involucradas tomen sus propias decisiones. Un poco es esto lo que se intenta hacer desde el aula con análisis afectivos como este, en donde se busca reflexionar con el alumnado, especialmente las jóvenes, que es posible decir no cuando no se desea algo a lo cual les obliga solo por ser mujeres.

Otro aspecto a señalar es la posibilidad de trabajar una competencia que, aunque no se trató a través de la actividad, dado que no la referenció el análisis, sí que podría explicarse debido a que la narrativa lo propicia. Esta es la *asertividad*, la cual se aprecia en Bautista, pues durante el ritual de cortejo este se muestra reticente a que su hija se case, siendo esta apacible negativa una forma de asertividad ante el ritual, curiosamente contribuyendo a seguir las reglas correspondientes para que el ritual se consuma estable y dignamente y no parecer «desesperados» ante el suceso. Lo cuestionable es que no hay posibilidad de que la hija sea quien practique esta habilidad ante el supuesto de no aceptar casarse, y esto porque está ensombrecida por la figura patriarcal. Así, incluso en la práctica de su dimensión afectiva el hombre sustituye a la mujer cuando su padre es quien experimenta la asertividad por ella. Así, la asertividad desde el enfoque de género podría ser apreciada por el alumnado y, al mismo tiempo, deconstruida al cuestionarse: ¿por qué es el padre quien la experimenta y no la hija, quien va a casarse?

Por último, se señala que el texto literario efectivamente posee un potencial socioafectivo rico para abordarse desde el género, pero que el discurso o la redacción del libro de texto no lo aprovecha al máximo en sus instrucciones. Esto se ve, por ejemplo, cuando las competencias son implícitas al ojo del alumnado y se necesita por ende de una didáctica que las propicie a través de la palabra. Por tanto, se evidencia estas competencias con análisis de contenido, argumentando cómo es posible interpretarlas y compartirlas con el estudiantado, sin limitarse a explicar el cuento solo desde un marco estructural y/o conceptual. Con el objetivo de una mayor claridad en cuanto a la localización de la información y como guía en la implementación de esta actividad en el aula, se

resumen las competencias socioemocionales encontradas y analizadas, indicando su naturaleza explícita e implícita en la figura 11:

Figura 11. Competencias socioemocionales de Actividad 4, Secuencia didáctica 2 del Bloque 5

<p>Instrucción inicial: “Lee el siguiente texto” (González <i>et al.</i>, 2019, p. 226)</p> <ul style="list-style-type: none">• Toma de conciencia de las propias emociones• Dar nombre a las propias emociones• Comprensión de las emociones de los demás• Comunicación receptiva <p>Todas de naturaleza implícita</p>
<p>Pregunta uno: “¿En qué lugar se sitúan los hechos?” (González <i>et al.</i>, 2019, p. 230)</p> <ul style="list-style-type: none">• Respeto por los demás - implícita
<p>Pregunta dos: “¿Qué personajes intervienen en la obra?” (González <i>et al.</i>, 2019, p. 230)</p> <ul style="list-style-type: none">• Respeto por los demás - implícita
<p>Pregunta tres: “¿Qué diferencias se dan entre el noviazgo del cuento y nuestra sociedad?” (González <i>et al.</i>, 2019, p. 230)</p> <ul style="list-style-type: none">• Respeto por los demás - explícita• Compartir emociones - implícita
<p>Pregunta cuatro: “¿Qué costumbres o tradiciones se aprecian en la narración?” (González <i>et al.</i>, 2019, p. 230)</p> <ul style="list-style-type: none">• Respeto por los demás - explícita
<p>Pregunta cinco: “¿Podrán ser felices los jóvenes novios?” (González <i>et al.</i>, 2019, p. 230)</p> <ul style="list-style-type: none">• Comprensión de las emociones de los demás - explícita• Respeto por los demás - implícita• Compartir emociones - implícita
<p>En el propio texto literario sin tomar en cuenta la actividad didáctica.</p> <ul style="list-style-type: none">• Asertividad - implícita

Fuente: elaboración propia.

5. Referencias

- Alonso, F. (2017). Enseñar literatura a los adolescentes. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 37. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7217>
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Akal.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1(21), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Curiel, O. (2017). *Las Claves de Ochy Curiel. Feminismo decolonial* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=7ZSHqVKLANQ>
- González, F., Campa, R., Córdova, C., Guerra, I., Muñoz, C. y Robles, M. (2019). *Literatura 1. Formación básica*. Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora.
- Green, J. y Addis, M. (2012). Individual differences in masculine gender socialization as predictive of men's psychophysiological responses to negative affect. *International Journal of Men's Health*, 11(1), 63-82. <https://doi.org/10.3149/jmh.1101.63>
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó.
- Heller, Á. (2016). *Sociología de la vida cotidiana*. Heller, Á. (1977). (Col. Socialismo y Libertad, Libro 73). Edicions 62. <https://elsudamericano.files.wordpress.com/2016/08/73-agnes-heller-coleccc3b3n.pdf>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Paidós Ibérica.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Mendoza, A. y Pascual, S. (2022). La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar. *Tavira. Revista electrónica de formación de profesorado en comunicación lingüística y literaria*, 5, 25-53. <https://revistas.uca.es/index.php/tavira/article/view/8785>
- Permuy, A. y Méndez, M. (2016). La educación emocional del cerebro patriarcal. En: B. Barredo Gutiérrez, R. Bisquerra Alzina, N. García Aguilar, A. Giner Tarrida, N. Pérez Escoda y A. Tey Teijón (coords.).

XII Jornades d'Educació Emocional. Educació emocional i neurociència (pp. 124-135). Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/104242>

Rojas González, F. (1952). *El diosero*. Fondo de Cultura Económica.

Vergès, F. (2022). *Un Feminismo Decolonial*. Traficantes de sueños.

BLOQUE III. BIBLIOTECAS ESCOLARES

Una biblioteca escolar y una biblioteca victoriana: una relación inspiradora

MARÍA DOLORES CARRASCO CANELO

Universidad de Huelva

mariadolores.carrasco@dfing.uhu.es -

<https://orcid.org/0009-0009-3660-1960>

Resumen

En estas líneas se describe una propuesta de buenas prácticas dentro del *Plan de Trabajo* de la biblioteca escolar de un centro de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Huelva. Se parte de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre y las Instrucciones de 21 de junio de 2023, de la Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formativo y Formación Profesional, sobre el tratamiento de la lectura para el despliegue de la competencia en comunicación lingüística en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Dentro de la asignatura optativa propia de la comunidad andaluza Proyecto Interdisciplinar, de 4.º de la ESO, se pretende acercar el alumnado a la naturaleza de lo que es una biblioteca y a su funcionamiento como pieza esencial cultural y lúdica de todo centro educativo para organizar actividades que favorezcan la toma de conciencia y la sensibilización cultural y social. Para ello, se le explicará al alumnado la variedad de materiales de los que dispone su biblioteca y cómo pueden realizar búsquedas, consultar ejemplares y tomar volúmenes prestados, aportándole una base teórica de un ejemplo de biblioteca victoriana que se encuentra en su entorno, la biblioteca del English Club of Rio Tinto.

Palabras clave: Biblioteca escolar; Educación Secundaria Obligatoria; biblioteca victoriana; Faja Pirítica Ibérica.

1. Introducción

Una biblioteca escolar se debe concebir como el eje vertebral de todo centro educativo. La correcta organización de esta dentro del centro escolar es solo una de las tareas que hay que llevar a

cabo para convertirlas en pilares esenciales del proceso educativo. Sin embargo, en su rutina diaria, hacer al alumnado partícipe de las bibliotecas resulta un gran reto a la vez que una pieza primordial en el engranaje del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que su uso, plenamente integrada en el proceso pedagógico del centro, favorece la autonomía y la responsabilidad del alumnado en su aprendizaje. Por consiguiente, se expone aquí un ejemplo de buenas prácticas que hemos llevado a cabo en nuestro centro de forma experimental y nos proponemos darle continuidad a través de los años. Esta iniciativa pretende favorecer la formación de actitudes de solidaridad entre el alumnado para materializar todo tipo de actividades de colaboración en la biblioteca escolar, desde las labores de la propia gestión administrativa de la misma a lecturas compartidas o de trabajos con la información. Estas acciones deberán contribuir a educar al alumnado para el voluntariado activo en la gestión de un centro de lectura como es la biblioteca de un Instituto de Enseñanza Secundaria en el que la solidaridad juega un papel fundamental.

Esta propuesta tiene como objetivo fortalecer una de las funciones más importantes de la biblioteca escolar, la de ayudar a paliar las desigualdades en el acceso a los recursos literarios y culturales y de acceso al conocimiento, poniendo a disposición de todo el alumnado, independientemente de su situación socioeconómica, todas las herramientas precisas para avanzar en su formación como lector crítico y como usuario y productor de información, competencias clave en la actual sociedad de la información. Por todo ello, nuestro propósito es ofrecer acceso a los recursos locales, regionales, así como también nacionales e internacionales, que permitan al alumnado ponerse en contacto con ideas, experiencias y opiniones diversas.

2. Base legislativa

Se toma como punto de partida la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en la que se especifica: «el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas». Concretamente, en su artículo 19 sobre los principios pedagógicos se recoge:

A fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo. Con objeto de facilitar dicha práctica, las Administraciones educativas promoverán planes de fomento de la lectura y de alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes. Para ello, se contará, en su caso, con la colaboración de las familias y del voluntariado, así como el intercambio de buenas prácticas. (p. 21)

En las últimas palabras de esta cita se recoge lo acertado de la colaboración de las familias y el voluntariado como agentes activos en el desarrollo de una biblioteca escolar.

De igual manera, se debe tener en cuenta las Instrucciones de 21 de junio de 2023, de la Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formativo y Formación Profesional, sobre el tratamiento de la lectura para el despliegue de la competencia en comunicación lingüística en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En su punto octavo dedicado a la biblioteca escolar se expone:

Cabe destacar que la biblioteca escolar puede convertirse en un centro neurálgico del aprendizaje que ofrece recursos tanto para compartir, reflexionar y expresar preferencias personales en torno a la lectura como para realizar actividades complementarias de fomento de la lectura, impulsando la innovación, la creatividad y el pensamiento crítico de la comunidad educativa.

Es importante el desempeño de la biblioteca de aula y de centro como lanzadera para la biblioteca pública, así podrá acercarse al alumnado al hábito motivacional de la lectura. Los recursos de lectura adecuados a su edad e intereses han de estar presentes en la mayoría de los espacios escolares de forma accesible.

Desde la biblioteca escolar es importante dedicar tiempo a la formación de usuarios, a la alfabetización mediática e informacional, a la creación de comunidades lectoras y al mantenimiento de un catálogo adecuado a las necesidades y demandas de los miembros de la comunidad educativa. (Instrucciones de 21 de junio de 2023, p. 9)

Teniendo en cuenta los ideales que expresa esta legislación con relación a las buenas prácticas, voluntariado, formación de

los usuarios, mantenimiento del catálogo y otras labores propias de toda biblioteca, se propone el siguiente plan de trabajo como ejemplo de buenas prácticas para promover una implicación directa del alumnado ofreciéndole formación al respecto. Es en este contexto del adecuado mantenimiento de un catálogo donde se decidió involucrar de forma activa al alumnado, de tal manera que recibiera formación específica para implicarse en algunas labores técnicas o de mediación con sus compañeros en la búsqueda de información y recomendación de lecturas; lo que podríamos denominar *voluntariado cultural*. La creación de un cuerpo de ayudantes de biblioteca formado por alumnado voluntario ha supuesto una de nuestras mayores satisfacciones en la gestión de nuestra biblioteca.

3. Propuesta de buenas prácticas

3.1. Descripción

Esta propuesta de buenas prácticas, dentro del *Plan de Trabajo* de la biblioteca escolar de un centro de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la provincia de Huelva, se puso en marcha con un grupo de alumnado voluntario de 4.º de la ESO como parte de la asignatura optativa propia de la comunidad andaluza Proyecto Interdisciplinar. El alumnado colaboraba en algunas de las tareas técnicas durante un recreo a la semana o a la quincena, dentro del proyecto de *patios inclusivos* que desde hace varios años se ha implementado en el centro. Los objetivos que se pretendían trabajar eran:

- Dotar al alumnado de estrategias que faciliten la búsqueda, selección y organización de la información.
- Difundir los fondos bibliográficos con los que cuenta la biblioteca, así como los servicios y actividades culturales organizadas en el instituto.
- Incrementar el número de préstamos *de ocio* entre el alumnado, más allá de las lecturas obligatorias y/o recomendadas por el profesorado de las distintas materias.
- Democratizar la ampliación de fondos, solicitando la participación del alumnado en la decisión sobre nuevas adquisiciones.

- Facilitar la búsqueda de préstamos a usuarios, así como la recogida de los mismos.
- Ordenar los volúmenes en sus estanterías, debidamente colocados. Para ello, debían tener nociones básicas de algunos conceptos de catalogación: tejuelado y asignación de códigos de barras (como se muestra en la figura 1), géneros literarios, diferentes tipologías de materiales (música, películas, libros), creación de centros de interés, señalización, formación de usuarios.

Figura 1. Imágenes del trabajo con el alumnado



Fuente: elaboración propia.

Con estos objetivos en mente se ofreció al alumnado voluntario formación práctica *in situ* sobre:

A. La atención a usuarios:

1. Prestar información sobre los fondos de la biblioteca. Asesoramiento a todos los miembros de la comunidad educativa.
2. Promover el préstamo de libros.

B. Organización, mantenimiento y gestión de la biblioteca:

1. Colocación de fondos catalogados o prestados.
2. Orden y mantenimiento de todos los armarios, de la mesa de préstamo, expositores y bandejas, así como del mobiliario.
3. Reorganización de los fondos no integrados en el orden alfabético establecido.

4. Reorganización de los fondos de la sección de lecturas recomendadas, donde se encuentran ejemplares repetidos de los libros más demandados por el alumnado.

C. Actuaciones para la difusión y circulación de la información. La biblioteca utiliza canales tradicionales para la transmisión de información cultural de interés para sus usuarios. En el tablón de anuncios exterior y en el tablón que se halla en el interior de la sala se anuncian actividades culturales, proyectos o efemérides mediante carteles y avisos. También se exponen en ellos artículos de prensa o cualquier otro documento que sea de interés o tenga relación con la vida cultural del centro o del municipio.

Asimismo, en colaboración con el profesor de informática, en los perfiles del centro de las redes sociales se le da difusión a todas las actividades que se llevan a cabo en la biblioteca. Está pendiente la creación de un blog de nuestra biblioteca. Somos conscientes de que el canal de Internet es el más eficaz para llegar a toda la comunidad educativa, por lo que intentaremos abordar este objetivo a medio plazo.

Entre las labores que quedan exclusivamente en manos del profesorado (en el caso que las desarrolle el alumnado voluntario siempre estará supervisado por algún docente) se incluyen:

1. Registro y catalogación de nuevos fondos.
2. Impresión y colocación de tejuelos.
3. Ampliación de aplicaciones del programa: revisión, CDU, actualizar descriptores, realizar las copias de seguridad, entre otros aspectos.
4. Gestiones para la compra de fondos y mobiliario nuevo.
5. Orden, revisión y actualización de la mesa de profesor de la biblioteca donde están folios, documentos, llaves de armarios y cuadernos de notas, registro de préstamos y de consultas.
6. Control del servicio de préstamo de ejemplares: préstamos, prórrogas y devoluciones.

3.2. Transición de nuestra biblioteca escolar a una biblioteca victoriana

Con total naturalidad el alumnado se percató de la organización que conllevaba la gestión de una biblioteca, hecho que nos dio

pie a formar a este alumnado voluntario sobre la articulación de toda biblioteca ofreciéndoles cierta base histórica. A tal fin, se les transmitió la universalidad de la gestión de las bibliotecas tomando como referencia nuestro patrimonio cultural más próximo, el caso de la biblioteca victoriana del Club Inglés Bella Vista en Minas de Riotinto, conocida en sus orígenes como la biblioteca de recreo del English Club of Rio Tinto, club inglés que se fundó en 1878, cuyo actual edificio data de 1903. Minas de Riotinto es una población minera dentro de la Faja Pirítica Ibérica, en la que se ubica la localidad de nuestro IES, a la que se acude periódicamente de excursión para conocer su patrimonio minero. Los departamentos de Geografía e Historia y Biología y Geología organizan salidas con cierta frecuencia a este yacimiento minero; de hecho, se cuenta en el centro con un armario-expositor con minerales recogidos en el yacimiento, clasificados y etiquetados por el alumnado. Tan solo por ilustrar la importancia de esta explotación minera a lo largo de la historia, con su famosa Corta Atalaya llegó a ser una de las minas a cielo abierto más grandes de Europa a finales del siglo XIX y comienzos del XX. Este núcleo minero cuenta también con un patrimonio colonial británico relevante, como la biblioteca que acabamos de mencionar. Se nos ofrece, entonces, una gran oportunidad de aprender de forma práctica la gestión de una biblioteca actual con soporte teórico-histórico del entorno del centro y familiar al alumnado. De esta manera, pasamos de una *biblioteca escolar* a una *biblioteca victoriana*, como el propio nombre de este artículo indica.

Por lo tanto, para obtener un aprendizaje más significativo, se jugó con el rico legado cultural británico con el que cuenta la provincia onubense, como exponen Navarro et al. (2009), y se comparó y extrapoló el procedimiento establecido en la biblioteca del centro al de los inicios victorianos de la biblioteca del English Club of Rio Tinto en Minas de Riotinto, Huelva, del asentamiento británico de la empresa minera The Rio Tinto Company (1873-1954). Estos datos se recogen en la documentación conservada de esta biblioteca, el *Minute Book* custodiado en dicho club. Se pretendía despertar la curiosidad ante los procedimientos de otra cultura, como la británica, y otro momento histórico, como el victoriano. Se pudo comprobar que les unen más similitudes que diferencias les separan.

La realidad descrita en las líneas anteriores ofrece una oportunidad única para trabajar toda una gama de temas intrínsecamente relacionados con la lectura (nacimiento de bibliotecas, autores canónicos, géneros literarios relevantes y estudio de la época victoriana y las colonias) y podría propiciar otras actividades desde un enfoque interdisciplinar con diferentes departamentos (Departamento de Inglés, Departamento de Geografía e Historia y Departamento de Lengua Castellana y Literatura). Las actividades programadas incluyeron una visita a la biblioteca del English Club of Rio Tinto en Minas de Riotinto. En el siguiente apartado se expone la base teórica del patrimonio cultural y literario en el que nos hemos basado para este ejemplo de buenas prácticas.

3.3. Base teórica: la biblioteca del English Club of Rio Tinto

3.3.1. Orígenes victorianos

La compañía minera The Rio Tinto Company Limited¹ se estableció en Minas de Riotinto, en la provincia de Huelva, desde 1873 hasta 1954. Los primeros años de esta comunidad británica en la Península Ibérica respondieron a un estilo de vida puramente victoriano que se ha de contextualizar en la productiva economía victoriana que historiados como Sean Purchase describen desde la década de 1830 a la de 1870:

The early to mid-Victorian years, between roughly 1830 and 1875, were the triumphant years of the British self-confidence, and in these decades the Victorians established a buoyant but increasingly productive economy» (Purchase, 2006, p. 5)

Esta comunidad británica fundó su propia barriada, diseñada en función de sus referencias culturales y necesidades. Bella Vista en Minas de Riotinto se construyó intencionadamente para satisfacer las necesidades de los trabajadores y altos cargos británicos que actuaron como colonizadores industriales siguiendo un *modus operandi* imperialista. Son numerosos los estudios que

1. El trabajo de Arenas Posadas (1999) y, en concreto, su capítulo VII, El paternalismo empresarial en Río Tinto: sus límites y razones profundas cubre aspectos sociales de la vida y el trabajo de los británicos en la comarca y la relación de la Compañía con sus empleados.

demuestran la naturaleza victoriana de los primeros años de vida de esta comunidad británica en esta localidad andaluza como son los trabajos de Harvey (1981)² o Lawson³ (1889). En el caso que aquí nos ocupa, exploramos una de las actividades en las que empleaba el tiempo libre la sociedad británica desplazada a Minas de Riotinto en el periodo en el que esta explotaba las mismas, la fundación y gestión de su biblioteca de recreo en el English Club of Rio Tinto⁴ en la barriada de Bella Vista, en Minas de Riotinto y el uso que se hacía de la misma, recreativo y/o formativo con relación a las actividades que estaban desempeñando en este rincón onubense.

Para reforzar esta teoría de orígenes victorianos con más argumentos, los diferentes estudios poblacionales, desde Gil Varón (1984) hasta el trabajo de Moreno Bolaños y Pérez López (2006), ponen de manifiesto que en el periodo de 1873 a 1900 se registró la mayor afluencia de trabajadores en el *Staff* (personal de la compañía) con un predominio de ingleses en esta primera etapa esencial para la organización y gestión de los primeros momentos de vida de la compañía y de la vida aquí en España. En esta línea, David Avery, cronista oficial de la colonia con su obra *Nunca en el cumpleaños de la reina Victoria* (1985), describe la llegada de la comunidad británica a Huelva en dos fases. La primera, hasta 1880, correspondió en su mayoría a la llegada de un grupo de jóvenes solteros. Estos desarrollaron la vida en el mismo pueblo de Minas de Riotinto en armonía con la población autóctona, alternando en los bares y las tabernas de la épo-

2. Véase Harvey (1981). Este autor ofrece al lector detalles exhaustivos del desarrollo y crecimiento del consorcio extranjero en cuanto a cuestiones económicas, abarcando entre otros aspectos su financiación, repercusiones nacionales, así como la expansión del rendimiento de las minas en la economía internacional y el antes y después que supuso la Primera Guerra Mundial.

3. Véase Lawson (1889), un estudio de la situación financiera y económica en la España de finales del siglo XIX, en el que el autor dedica cuatro capítulos (de los 24 totales) a la localidad de Minas de Riotinto. En ellos, Lawson hace una breve revisión histórica del funcionamiento de las minas y se centra en el consorcio anglo-germano que las compró en 1873. El autor destaca la infraestructura ferroviaria de aquel momento, eje primordial para el transporte del mineral, no solo existente en las minas de esta localidad, sino en toda la geografía española. La perspectiva del autor confirma la visión y concepción colonial que tenían los anglosajones de Minas de Riotinto.

4. Véase Acosta Fernández y Acosta Fernández (2003), quienes recopilan una variedad de artículos sobre las peculiaridades del *English Club of Rio Tinto*, hoy Club Inglés Bella Vista. Además, ver Carrasco Canelo (2013, 2018) para comprender la naturaleza de la biblioteca del English Club of Rio Tinto, su contexto histórico, origen, desarrollo y estado actual.

ca. Sin embargo, estas actividades no fueron del agrado de los altos cargos de la compañía, que implantaron una serie de cambios para evitar esta situación. Uno de los principales fue la organización de la segunda fase, la llegada de hombres casados con sus propias familias que mostraban otros hábitos de vidas más ordenados y acordes con la planificación de una comunidad puramente británica. Esta transformación tuvo lugar en las décadas de 1880 y 1890 con el nacimiento de la barriada de Bella Vista para alojarlos. Esta preferencia por núcleos familiares ingleses frente a trabajadores individuales responde a una filosofía eminentemente victoriana que parte del modelo de la propia soberana, la cabeza familiar ejemplar por excelencia y que fomentaba los patrones sociales de la época, orden, rigor y ejemplaridad al que se aspiraba en todos los hogares británicos.

Estas palabras de Avery (1985) sobre las actividades lúdicas de esos jóvenes que llegaron a Minas de Riotinto no son nada anecdóticas. En el siglo XIX inglés, el tiempo libre llegó a convertirse en una preocupación para la clase gobernante, ya que las actividades que se llevaban a cabo en los pubs, bares y tabernas no fomentaban buenos hábitos, sino que, más bien, se traducían en acciones violentas alentadas por la prostitución y la bebida (Engels, 1892, pp. 126-159). De hecho, en las Islas Británicas, una solución que se adoptó ante tal circunstancia fue la oferta de actividades alternativas, como podía ser la lectura a través de bibliotecas. Ese concepto se remonta a la primera mitad del siglo XIX, en el que existían voces que apelaban a la concienciación de esta problemática, como Slaney (1824) y Buckingham (1835). Ambos autores insistían en la necesidad de una oferta de infraestructuras como museos, salas de lectura y bibliotecas para la clase trabajadora como alternativa a los bares y pubs. Se pretendía ocupar el tiempo con la lectura fomentando valores sociales y morales apropiados, hasta tal punto que, en los debates parlamentarios de la ley de bibliotecas públicas de 1850, *The Public Library Act*, uno de sus defensores, Joseph Brotherton, miembro por Salford, consideraba las bibliotecas como la policía más barata que se podría llegar a contratar: «this Bill would provide the cheapest police that could possibly be established» (Hansard, 1850, vol. 109, col. 841). Es decir, la crítica que realizaron los altos cargos de la compañía a esos jóvenes solteros que se desplazaron a Minas de Riotinto y frecuentaban los bares y las

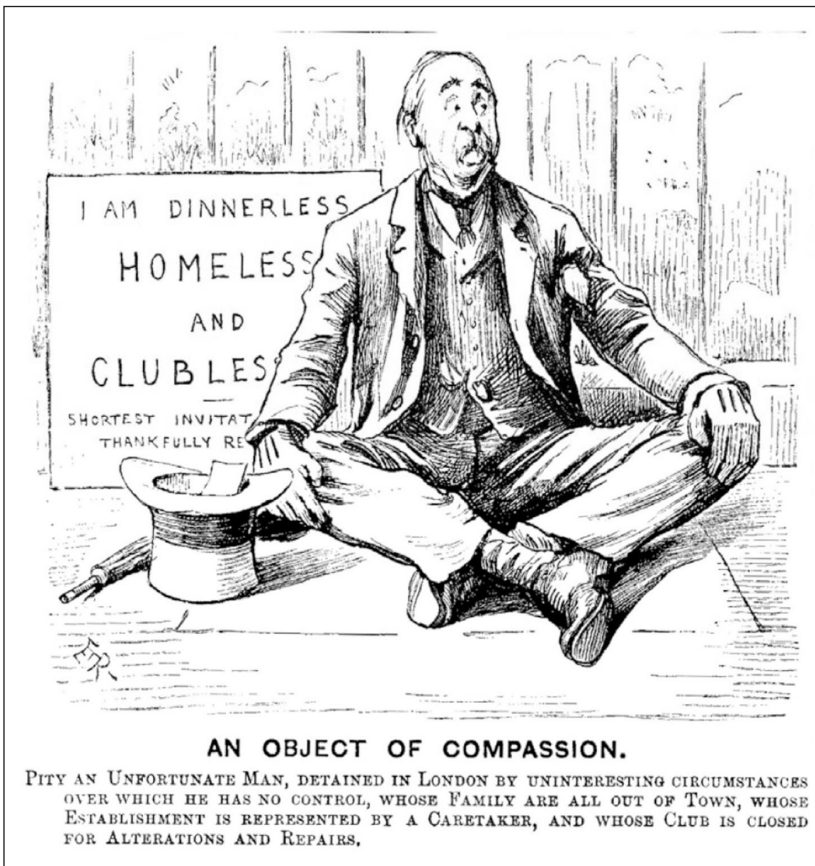
tabernas no era caprichosa, sino que estaba perfectamente fundamentada en la tradición de su país, respondía a unas normas de conducta, de orden, de rigor muy interiorizadas en la sociedad victoriana. Bella Vista se construye como un microcosmo que abarca desde las necesidades más primarias hasta cultivar la mente y el alma como su iglesia anglicana y un enclave cultural que les acercara a todo lo que podía estar ocurriendo en la gran metrópolis que era Londres. El modelo a seguir era el que habían dejado en su tierra natal en forma de club y su biblioteca. Esta barriada, su club y la biblioteca no surgen como un hecho aislado y anecdótico por parte de los británicos desplazados aquí, sino que responde a toda una tradición y normas de conducta. A lo largo del siglo XIX se propagan los clubs sociales en las Islas Británicas, los *gentleman's clubs* y entre las instalaciones se contaba en la mayoría de los casos con una biblioteca. Esta circunstancia no solo se dio en las Islas Británicas, sino también en las colonias. Minas de Riotinto, aunque no fuera una colonia, se administró bajo una mentalidad colonial y reprodujeron fielmente los modelos que habían dejado en su tierra natal en todas las facetas de su vida, e incluso en el terreno lúdico, y buena prueba de ello fue el club y su biblioteca.

Respecto a la fundación del club, Black (2006) afirma esta tendencia a socializar a través de la fundación de clubs sociales como una herencia directa de la sociedad de la Ilustración y de la Revolución Industrial. Con el crecimiento de las dimensiones de los pueblos y las ciudades, la sociedad mostraba una mayor tendencia a agruparse en asociaciones u otro tipo de comunidades con intereses comunes, es decir, lo que Black denomina como *clubbable* (2006, p. 123). Nos interesan especialmente sus palabras porque ejemplifican este tipo de sociedades con, precisamente, comunidades mineras, tal y como ocurrió en el caso que estudiamos.

Los clubs se describieron como seña de identidad de la Gran Bretaña de la segunda mitad del siglo XIX en discursos intelectuales, literarios o gráficos, como así se refleja en la ilustración de Punch del 23 de agosto de 1890 (Milne-Smith, 2006, p. 814; véase figura 2). Representa a un caballero mendigando en la calle con un cartel donde se lee «I am dinnerless, homeless and clubless» y en el que destacan las palabras «homeless» y «clubless». El título recoge la paradójica situación de un caballero

como «Un objeto de compasión» y el largo texto que acompaña a la caricatura manifiesta satíricamente la necesidad imperante de un ciudadano de ser acogido por tratarse de un «hombre desafortunado» en circunstancias «fuera de su control», ya que se encuentra sin hogar y sin pertenecer a ningún club. Así pues, se iguala en importancia el hogar y el club en la sociedad británica del momento.

Figura 2. *An Object of Compassion*



Fuente: elaboración propia.

Según Baggs (1995), entre 1870 y 1939 hasta 200 bibliotecas y salas de lectura de sociedades de mineros se fundaron en el sur de Gales, de tal manera que cada asentamiento minero, por pe-

queño que fuera, contaba con una. A diferencia de las bibliotecas de otros grupos de trabajadores, las de los mineros ofrecían material para leer dentro de una amplia variedad, desde ficción a no ficción, para un público de todas las edades e intereses. Los hábitos de lectura de estos no diferían cualitativamente del público en general (Baggs, 1995, p. 177). Pasemos, pues, al estudio de la biblioteca en sí y un pequeño acercamiento al canon literario que se formó aquí.

3.3.2. La biblioteca del English Club of Rio Tinto. Etapas

El desarrollo de la biblioteca del English Club de Rio Tinto se puede recoger en las siguientes etapas:

1. Orígenes: etapa inicial (desde 1878 hasta 1917), con la inauguración del edificio del club y su biblioteca en 1903. Representa el final de los orígenes itinerantes de la biblioteca y ofrece un lugar para su fabulosa colección, tal y como se describe en uno de los periódicos de la época, en *La Provincia*: «Los estantes de la biblioteca encierran magníficas obras para todos los gustos [...] los mejores clásicos ingleses y de otros países» (6 de diciembre de 1903, p. 2).
2. Renovación de la biblioteca: The New Library, instigada por Walter Browning Spencer, posiblemente el más recordado de todos los directores generales de la Rio Tinto Company, que ejerció tal función desde 1908 hasta 1927. La renovación tuvo lugar en 1917 y los datos recogidos en las actas, en el *Minute Book*, la describe como «New Library for the Club Literature, Technical Books & Papers» (p. 1). La mayoría de la documentación que se conserva pertenece a esta etapa, con transacciones entre la compañía y algunas instituciones en Londres (sobre todo otras bibliotecas y clubs como Boots Booklovers Library y The Times Book Club), inversiones económicas, acuerdos, normas de conducta y datos sobre la catalogación, entre otros aspectos.
3. Periodo español: a partir de 1954, momento en el que las minas pasan a dueños españoles. En relación con la biblioteca, imitaron los patrones ingleses: «No habían cambiado las normas; se había cambiado de dueño» (Navarro et al., 2009, p. 302).

Figura 3. Imagen de los libros en la actual biblioteca del Club Inglés Bella Vista



Fuente: elaboración propia.

3.3.3. Administración y gestión de la biblioteca del English Club of Rio Tinto

En el *Minute Book* que se conserva de esta biblioteca se pueden consultar las condiciones básicas de gestión y administración de la misma, que se asemejan más que se diferencian a las normas de la de nuestro centro:

1. El comité de la biblioteca era el responsable de la misma y lo nombraba el director general de la compañía. En nuestro centro existe el Equipo de la Biblioteca nombrado por el Equipo Directivo.
2. La biblioteca tenía un horario de 10:00 a 22:00 h, pudiéndose efectuar los préstamos durante la tarde, exceptuando domingos y festivos. El horario de nuestra biblioteca se ajusta al de nuestro centro y la disponibilidad horaria del profesorado.
3. Se debía dejar constancia de los préstamos de cada libro, labor que llevaba a cabo el bibliotecario. En la actualidad el sistema de préstamos está informatizado.

4. Solo se podía adquirir un libro o periódico cada vez. En nuestro centro se pueden tomar prestado varios ejemplares a la vez.
5. La biblioteca contaba y reponía volúmenes de naturaleza técnica a disposición de cualquier departamento de la compañía minera. Estos libros quedaban incluidos en la lista de los ejemplares técnicos. En nuestro centro cada departamento es libre de solicitar los volúmenes que precise.

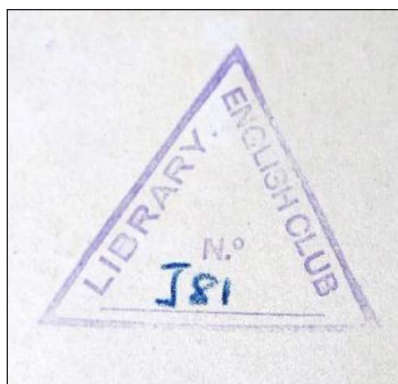
A continuación, se muestran los distintos sellos que se utilizaban para catalogar los libros (figuras 4-6):

Figura 4. Sello General de la biblioteca



Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Sello de la biblioteca con registro de catalogación



Fuente: elaboración propia.

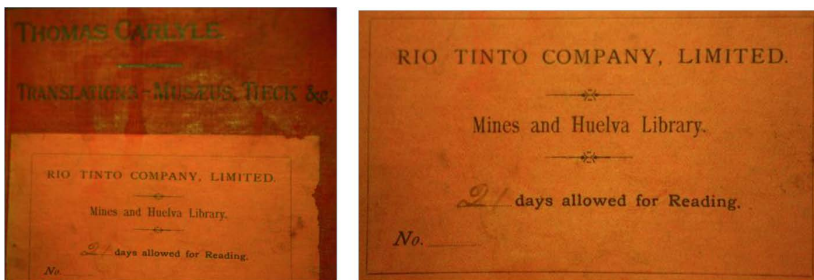
Figura 6. Sello de la biblioteca, libros técnicos



Fuente: elaboración propia.

6. Ningún miembro podía prestar libros a otras personas por cuenta propia, al igual que ocurre en nuestra biblioteca.
7. El periodo de préstamo no podía exceder los 21 días permitidos (se adjunta una fotografía de las etiquetas que llevan aún los libros donde se recoge este dato). En nuestro centro el plazo es de 15 días con la posibilidad de prorrogarlo siempre que no esté reservado.

Figura 7. Pegatina registro para los Días de Préstamo



Fuente: elaboración propia.

8. Si algún miembro de la compañía minera se marchaba, debía devolver el material de la biblioteca que tuviera en su poder. En caso contrario, el secretario de la biblioteca informaba al director general para que se llevaran a cabo los pasos pertinentes (que no se describen) para la recuperación de dicho material o del valor económico correspondiente. En nuestra biblioteca se deben costear todos los gastos para reponer un ejemplar que no se devuelva debidamente.

9. Las sucursales de la biblioteca del denominado Town Club y de Huelva quedaban ajustadas a estas mismas normas. La biblioteca de nuestro centro no depende de otras, ni tiene a su cargo otros centros de lectura, pero sí colabora estrechamente con la biblioteca municipal de la localidad.
10. Todos los miembros de la biblioteca debían aceptar estas condiciones y normas bajo las que funcionaba la entidad, al igual que ocurre con la biblioteca de nuestro centro.

3.3.4. La actualidad del catálogo de libros de la biblioteca del English Club of Rio Tinto

El fondo bibliográfico de la biblioteca de Minas de Riotinto se conserva en la actualidad en tres ubicaciones diferentes: la Biblioteca de la Universidad de Huelva (donde se pueden consultar 1771 volúmenes), en la actual biblioteca del Club Inglés Bella Vista en Minas de Riotinto (253 ejemplares) y en el museo La Casa 21, también en Riotinto (172 libros).

En cuanto a los campos del saber por los que mostraron interés, podemos enumerarlos meramente comprobando los diferentes cajones del archivador que aún conservan en la actual biblioteca del club: *Biographies, History, Fiction, Literature, Poetry, Theology, Art, Sports, Travels*. Es decir, se ajustan a las tendencias de la época ampliando el canon literario inglés a la literatura de otras nacionalidades como la francesa, rusa y norteamericana.

Debemos tener en cuenta que los libros de los que disponemos en la actualidad son una parte del total que pasaron por esta biblioteca, por diferentes factores. En primer lugar, muchos se perdieron por el sistema de préstamos con otras bibliotecas en la metrópolis por los cambios de edificios, ya que el primer edificio del club databa de 1878 y estaba ubicado en la Calle Sanz en la población de Minas de Riotinto. También debemos nombrar las donaciones al *Seaman's Institute* en Huelva ante la falta de espacio y «for the benefit of those visiting that place», como se recoge por el secretario del comité de la biblioteca en una de las actas (*Minute Book*, p. 34). Por otro lado, la censura es una práctica que no se debe menospreciar para eliminar todo el material poco deseable. Concretamente se especifican títulos como *The Phantom Gondola, Serpents of Pleasure*, considerados como «prurient» por Sir Philip Moore, religioso miembro de la biblioteca en su carta al director general de la compañía, P. S. Couldry

Figura 8. Imagen de uno de los cajones del archivador, actual biblioteca Club Inglés Bella Vista



Fuente: elaboración propia.

(*Minute Book*, p. 41). Además, cada año se celebraban subastas de los periódicos con los que contaba la biblioteca para hacer hueco a las venideras publicaciones (*Daily Mail*, *The Times*, *The Daily Telegraph*) y que desgraciadamente no se han conservado.

Por lo tanto, se aprecia claramente que todos estos mecanismos de gestión y administración de la biblioteca, así como el cuidado catálogo de libros, que en absoluto distan de los actuales que nosotros tenemos en nuestra propia biblioteca, no son sino una manera exquisita y elitista de adaptar los patrones y modelos de la tierra inglesa natal de los colonos a un rincón remoto del imperio como era Minas de Riotinto para ellos.

4. Conclusiones

La articulación de estas actuaciones en nuestro plan de trabajo de la biblioteca en el que se incluye este ejemplo de buenas prácticas y la actualización de documentos informativos sobre los servicios y recursos de la biblioteca permitieron dar a conocer a alumnado, profesorado e, incluso, familias en las jornadas de

puertas abiertas y celebración de efemérides, la dimensión real de nuestra biblioteca y las enormes posibilidades que esta encierra como recurso educativo con la colaboración de todos y contextualización dentro de la historia de las bibliotecas de la provincia onubense con el salto del ámbito local y regional al internacional e histórico como es el ejemplo de la biblioteca victoriana con la que cuenta nuestro entorno. La realización de un programa de actuación más ambicioso y que implique a más volumen de alumnado en esta propuesta de buenas prácticas para el conocimiento del funcionamiento de la biblioteca es el próximo objetivo y tarea para realizar a medio y corto plazo.

5. Referencias

- Acosta Fernández, E. y Acosta Fernández, M. (eds.) (2003). *Club Inglés Bella Vista (125 aniversario 1878-2003)*. Club Inglés Bella Vista.
- Arenas Posadas, C. (1999). *Empresa, mercados, mina y mineros. Río Tinto, 1873-1936*. Universidad de Huelva-Fundación Río Tinto, 1999.
- Avery, D. (1985). *Nunca en el cumpleaños de la reina Victoria (Historia de las minas de Río Tinto)*. Labor.
- Baggs, C. (1995). *The Miners' Libraries of South Wales from the 1860s to 1939* [tesis no publicada, University of Wales, Aberystwyth].
- Baile en Río-Tinto. (1903, 6 de diciembre). *La Provincia*, 7020.
- Black, A. (2006). Introduction: libraries of our own. En: A. Black y P. Hoare (eds.). *The Cambridge History of Libraries in Britain and Ireland* (vol. 3, pp. 121-124). Cambridge University Press.
- Buckingham, J. S. (1835). *Public Institutions Bill* [manuscrito]. Parlamento británico.
- Carrasco Canelo, M. (2013). *Una biblioteca victoriana en Minas de Riotinto* (Colección Arias Montano, n. 115). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Carrasco Canelo, M. (2018). *Las bibliotecas victorianas en las cuencas mineras del suroeste peninsular*. Universidad de Huelva.
- Engels, F. (1892). *The Condition of the Working Class in England in 1844*. Londres.
- Gil Varón, L. (1984). *Minería y migraciones: Río Tinto 1873-1973*. Sociedad Cooperativa Industrial Tipografía Católica.
- Hansard (1850, 13 de marzo). *House of Commons Debates: Public Libraries and Museums Bills* (vol. 109, cols. 839-841). <https://hansard.parliament.uk>

liament.uk/Commons/1850-03-13/debates/1e5ec6ca-c2dd-4622-9fb6-3d8de2f93810/PublicLibrariesAndMuseumsBills

Harvey, C. (1981). *The Rio Tinto Company. An Economic History of a Leading International Mining Concern. 1873-1954*. Alison Hodge.

Instrucciones de 21 de junio de 2023, de la Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, sobre el tratamiento de la lectura para el despliegue de la competencia en comunicación lingüística en Educación Primaria y Educación Secundaria [instrucción]. (2023). Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portales/web/inspeccion-educativa/normativa/-/normativas/detalle/instrucciones-de-21-de-junio-de-2023-de-la-viceconsejeria-de-desarrollo-educativo-y-formacion-profesional-sobre-el>

Lawson, W. (1889). *Spain of today*. William Blackwood and sons.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Milne-Smith, A. (2006). A Flight to Domesticity? Making a Home in the Gentlemen's Clubs of London, 1880-1914. *Journal of British Studies*. 45(4), 796-818.

Minute Book. Minas de Riotinto.

Moreno Bolaños, A. y Pérez López, J. (2006). Un enclave británico en el S. O. español En: A. Delgado Domínguez (coord.). *Catálogo del Museo Minero de Riotinto* (pp. 165-170). Fundación Río Tinto.

Navarro, E, Ron Vaz, P. y Guinea Ulecia, M. (eds.) (2009). «A Real Civilization». *El legado británico en la provincia de Huelva*. Ayuntamiento de Punta Umbría.

Purchase, S. (2006). *Key concepts in Victorian Literature*. Palgrave MacMillan.

Slaney, R. A. (1824). *Essay on the beneficial direction of rural expenditure*. Longman.

La biblioteca escolar como recurso didáctico. Análisis desde la perspectiva docente en Canarias y Galicia¹

CARMEN DE LOS ÁNGELES PERDOMO LÓPEZ
Universidad de La Laguna

cperdomo@ull.edu.es - <https://orcid.org/0000-0003-1720-6614>

ZEUS PLASENCIA CARBALLO
Universidad de La Laguna

zplasenc@ull.edu.es - <https://orcid.org/0000-0003-3910-2592>

MONTSE PENA PRESAS
Universidad de Santiago de Compostela

montserrat.pena@usc.es - <https://orcid.org/0000-0001-5565-5408>

Resumen

El estudio analiza las percepciones docentes sobre las bibliotecas escolares (BE) en Canarias y Galicia, tras lo cual resaltan las diferencias en su gestión. Para llegar a esta conclusión, se usa una metodología cualitativa que utiliza como instrumentos entrevistas semiestructuradas a docentes responsables las BE y un guion de observación creado *ad hoc* para las BE analizadas. Los resultados indican que, si bien el personal docente de ambas comunidades reconoce la importancia de las BE, Galicia tiene un modelo más consolidado y completo gracias a una decidida apuesta, mientras que en Canarias se enfrentan a diferentes desafíos por falta de recursos y apoyo institucional. Se concluye que es necesario

1. *Agradecimientos:* Este trabajo se enmarca en el Proyecto Red Universidad - Escuelas: «Proyecto de Formación en el Uso de Bibliotecas Escolares (FUBE)», respaldado por el Plan de Incentivación de la Actividad Investigadora de la Universidad de La Laguna. Este trabajo también se enmarca en el Proyecto de Investigación: «Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural», dirigido por Rosa Tabernero Sala (IP), Universidad de Zaragoza (PID2021-126392OB-I00), Convocatoria 2021. Proyectos De I+D de Generación del Conocimiento» del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

fortalecer el apoyo institucional y adoptar modelos como el gallego para mejorar la efectividad de las BE, reduciendo, así, disparidades autonómicas.

Palabras clave: Bibliotecas escolares, percepciones docentes, formación del profesorado.

1. Introducción

1.1. Las bibliotecas escolares, una apuesta para el siglo XXI

Si desde hace más de un siglo se reivindica la importancia de las bibliotecas escolares (BE en adelante), en los últimos veinte años la concepción de las mismas ha cambiado radicalmente. De la clásica idea de la biblioteca como lugar donde encontrar un libro, se ha pasado a un concepto más completo y complejo, donde la biblioteca es el centro de los aprendizajes, entendiendo este tal y como lo formulan Mekis y Anwandter (2019) y que:

Responde a una necesidad pedagógica experimentada por muchos docentes, quienes ansiaban un lugar que favoreciera la enseñanza y el aprendizaje. El ambiente formativo que promueve la biblioteca, donde los estudiantes pueden buscar información y seleccionar lecturas de acuerdo a intereses múltiples, permite enriquecer la experiencia del aula, cada vez más alejada de la idea de que enseñar es traspasar conocimiento. (p. 44)

Las competencias en materia de Educación en España están transferidas, como es sabido, a las comunidades autónomas. Así lo demuestra el hecho de que haya una ley de educación, en la actualidad la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE en adelante), de aplicación en todo el estado, pero con un decreto que la concreta en cada comunidad. Debido a esto, las BE se gestionan a través de cada gobierno autonómico. De ahí se deriva que las diferencias entre las mismas sean especialmente llamativas, como ya afirmaba Durban (2010) y como se puede apreciar en el informe de la Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares (2022). Teniendo también en cuenta la constante necesidad de evolución de las BE para seguir el pulso de la sociedad en la que se insertan, resulta de singular interés analizar, a través de las y los docentes que

las coordinan, el modelo de biblioteca que presentan dos comunidades autónomas que divergen en sus trayectorias y programas. En el caso de Galicia, existe ya un modelo de biblioteca muy asentado (Miret et al., 2021), habitualmente presentado como ejemplo de buenas prácticas a nivel estatal; en el de Canarias, el modelo de biblioteca está menos definido y la tradición es escasa. Las siguientes páginas irán encaminadas a analizar, similitudes y diferencias, a partir de las percepciones de las personas docentes implicadas en ellas.

1.2. El concepto de *biblioteca escolar* en la actualidad

Las BE han experimentado una enorme transformación en los últimos tiempos. Precisamente por esto, se ha decidido que las referencias bibliográficas utilizadas en las siguientes páginas tendrán un alcance máximo de quince años, dado que se ha considerado que este periodo permite un margen razonable para fundamentar teóricamente el actual concepto de BE. Sin embargo, llama la atención, debido probablemente a la variabilidad existente entre las diferentes comunidades autónomas y al hecho de ser un espacio a medio camino entre el ámbito puramente bibliotecario y el ámbito escolar, la escasez de referencias que aborden esta cuestión en nuestro país de manera general, más allá del estudio de casos concretos. De hecho, las tentativas de foco más generalista ofrecen un panorama bastante negativo, aún en fechas relativamente recientes, como se puede apreciar en los trabajos de Jiménez y Cremades (2014) y de Lage (2018). Este último llega a afirmar que las BE no funcionan en España. Algunas investigaciones también documentan esta falta de atención al panorama general de las BE en nuestro país. Por ejemplo, Albelda (2020) señala que, en los últimos años, las BE han quedado fuera de los estudios de impacto bibliotecario, si bien apunta también que «los beneficios que puede reportar la inversión en bibliotecas escolares es un tema que no pierde actualidad» (p. 136). Por su parte, Lluch (2023) pone de manifiesto cómo en los últimos años se ha reducido el número de centros educativos que cuentan con BE en muchas comunidades autónomas, tal y como denunciaba el *Manifiesto a favor de las bibliotecas escolares y la lectura en papel*, promovido por Marta Ferrero, Héctor Ruiz, Ladislao Salmerón y ella misma, y publicado en *El Periódico* el 31 de mayo

de 2023. Entre los numerosos argumentos que se aducen en él, se presentan las BE como «democratizadoras del conocimiento».

La idea fuerza que motiva las más modernas BE es la anunciada en el apartado anterior, donde se presentaban estas como centros creativos para el aprendizaje. Así, Mekis y Anwandter (2019) señalan como convicciones clave para contar con una BE actualizada que en ellas se potencie la creatividad y la innovación, que en ellas prime la libertad de pensamiento y la apertura al mundo, y que, además, procuren la libertad democrática. En consonancia con esto, las BE serían espacios para indagar, espacios para participar y espacios para compartir. En la misma línea, Jiménez y Cremades (2014) definen una BE como el centro del espacio educativo y proponen que se conviertan:

En una puerta de acceso a todo tipo de documentos, en una herramienta para compartir, colaborar y cooperar, en un proyecto con una serie de funciones que afectan a diferentes planos del centro escolar: educativo, documental, formador, compensador, socializador y como entorno de comunicación multimedia. (p. 36)

Igualmente, Novoa y Pousa (2024), asesoras de BE en Galicia, afirman la importancia de estas como elementos compensatorios de desigualdades en lectura y escritura, siempre que respondan a un modelo concreto: constituir un centro creativo de aprendizajes, ser un espacio de encuentro entre los miembros de la comunidad educativa y estar concebidos como lugares inclusivos desde todas las perspectivas y sensibilidades. Cabe resaltar que, en esta comunidad, las BE cuentan con el PLAMBE, un plan marco coordinado desde la Asesoría de Bibliotecas Escolares de la Xunta de Galicia que en la actualidad agrupa al 74 % de colegios de Infantil y Primaria y al 82 % de institutos de Secundaria y que supone la existencia de financiamiento específico, asesoramiento continuado, formación y la existencia de subprogramas a los que pueden optar las diferentes BE integradas en él.

2. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es analizar las diferencias entre la comunidad canaria y la gallega respecto al uso de la BE

como instrumento para la enseñanza a través de las percepciones de docentes implicados en ellas. En este sentido, se espera que esto permita comprender mejor cómo los diferentes sistemas de organización de las BE radican en modelos educativos muy distintos.

En cuanto a los objetivos específicos, se procurará:

- E1. Conocer la percepción del personal a cargo de la biblioteca sobre esta en ambas comunidades (definición, objetivos que cumple, etc.).
- E2. Identificar las principales acciones (formativas) –relacionadas con el currículo y con el hábito lector– que tienen lugar en la biblioteca escolar.
- E3. Analizar las principales fortalezas y debilidades de la BE en ambas comunidades.

3. Metodología: instrumentos y procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación, se ha utilizado una metodología de corte cualitativo, específicamente en un estudio de caso de tipo colectivo. Esta técnica posibilita el estudiar varios casos conjuntamente para indagar las condiciones de estos (Stake, 1998). En esta ocasión, se trata de profundizar en las condiciones de las BE en las dos comunidades autónomas mencionadas. Para la selección de las bibliotecas estudiadas, se han escogido aquellas que, según voces expertas (en el caso de Galicia, una asesora de la Asesoría de Bibliotecas Escolares y, en el caso de Canarias, dos coordinadores del Área Técnica del Programa de Lectura y Bibliotecas del Gobierno de Canarias), se consideran ejemplos de buenas prácticas en ambos lugares.

Se han utilizado dos instrumentos para la recogida de datos. En primer lugar, se han realizado nueve entrevistas semiestructuradas que fueron grabadas: tres a las voces expertas mencionadas, tres a profesorado gallego y otras tres a profesorado canario coordinadores de BE. Estas han sido validadas por un comité de expertos en el que se procuró la diversidad: una trabajadora de la biblioteca universitaria de Santiago de Compostela, una profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Coruña y una coordinadora de BE en la comunidad cana-

ria. La entrevista se estructuró en cinco dimensiones que respondían a los aspectos que se pretendían revisar: creencias del personal docente a cargo de las BE, creencias de los docentes sobre la formación inicial y específica en BE, acciones formativas orientadas al alumnado, usos y orientaciones de las BE y fortalezas y debilidades detectadas en las BE. Esta técnica se consideró adecuada, ya que, como señala Fuentes (1998), permite acceder a información del mundo que no se puede observar directamente, como los pensamientos, los sentimientos o la intención. El guion completo de la entrevista se encuentra en el anexo I. En segundo lugar, se elaboró un guion de observación de BE creado *ad hoc*, ya que este instrumento permite estructurar de forma organizada las diferentes cuestiones que se pretenden observar, sirviendo de pauta para la recogida de información (Navarro et al., 2017). Este guion se ha aplicado en las seis bibliotecas (correspondientes con los seis coordinadores entrevistados), buscando registrar diferentes aspectos del espacio y del funcionamiento de las mismas.

4. Resultados y discusión

En lo que respecta a las creencias del personal docente a cargo de las BE, los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas en ambas comunidades evidencian la necesidad de fomentar la lectura y desarrollar la competencia informacional. Igualmente, existe consenso entre los entrevistados a la hora de acentuar la importancia de la BE como espacio multidisciplinar, debido a una toma de conciencia en la evolución del concepto de *biblioteca*. Así se muestra en afirmaciones como las siguientes:

Definiría la biblioteca como un espacio para compartir experiencias vitales, lecturas y todo lo relacionado con el alumnado, el profesorado y la comunidad educativa. Creo que la biblioteca crea comunidad y ofrece un refugio seguro. (Docente canaria 1, comunicación personal, 2023)

La biblioteca escolar debe ser tanto un centro de recursos como de aprendizajes, esencial para el desarrollo personal, competencial y curricular de los estudiantes. Es indispensable en colegios e institutos. Para mí, un ins-

tituto sin BE es impensable. (Docente gallega 1, comunicación personal, 2023)

El papel del profesorado en la coordinación y gestión de la BE es reconocido en ambas comunidades. Con todo, en Galicia, varía el grado de implicación y el enfoque, con un nivel generalmente mayor. La percepción de que la BE debe tener un propósito tanto didáctico como social, constituyendo un espacio inclusivo que busca compensar desigualdades, es un punto común entre los docentes de Galicia y Canarias. La toma de conciencia sobre el potencial de la biblioteca por parte del profesorado se manifiesta en los entrevistados de ambas comunidades, si bien también se subraya que se podría ampliar el esfuerzo para atraer y orientar a los docentes hacia un uso más didáctico y eficaz de este recurso. Así se puede comprobar en las siguientes afirmaciones:

Sinceramente, creo que no [se conoce el potencial de la biblioteca]. Yo, por ejemplo, como coordinadora, también desconozco parte del potencial que puedo explotar de ese espacio dentro de mi centro. Básicamente porque creo que no nos han formado para ello. (Docente canaria 2, comunicación personal, 2023)

Habría que explotarlo más [la biblioteca como recurso]. Hay mucha gente que lo hace, pero es complicado. Para nosotros es una preocupación [...]. (Docente gallega 1, comunicación personal, 2023)

En esta misma dimensión, se identifican varias diferencias entre el profesorado participante en el estudio. Por un lado, los objetivos de las BE difieren en ambas comunidades: Canarias presenta un enfoque más tradicional, centrado en el desarrollo de habilidades concretas como la lectura y la difusión de la importancia de la biblioteca y la promoción de la autonomía del alumnado, mientras que Galicia adopta una perspectiva más competencial y multidisciplinar que ofrece oportunidades diversas de aprendizaje. Por otro lado, los roles de las personas docentes involucradas en la BE también difieren. En Canarias realizan labores de organización del espacio y cuidadoras, mientras que en Galicia el equipo docente coordina y gestiona actividades didácticas interdisciplinares, aparte de implementar proyectos variados (muchos de ellos impulsados desde la propia Asesoría de

Bibliotecas). En estas declaraciones de diferentes docentes se pueden observar claramente estas diferencias:

Aunque es verdad que todavía hay muchísimo margen de mejora, el pilar de la comunicación [Eje 4 de la Red Canarias InnovAS: Comunicación Lingüística, Bibliotecas y Radio Escolares] está funcionando y es patente. Es que cuando la lectura funciona es una alegría, cuando la radio funciona es una maravilla, cuando un periódico escolar funciona, pues está muy bien. Y todo eso ya es parte de la biblioteca para nosotros. (Docente canario 3, comunicación personal, 2023)

Leen, hacen gestión, escuchan música, leen tipologías textuales diversas, juegan con la lectura, investigan muchísimas cualidades de la física (inercia, gravedad, magnetismo...). Hay mucho juego de mesa, hacen juego dramático, cosen, montan sus proyectos de scrap-booking, trabajan con programación, proyectos de audiovisuales, proyectos de radio (magazín, audiocuentos, sonorizar cuentos, teatro radiofónico...). (Docente gallega 2, comunicación personal, 2023)

En lo que concierne a la implicación del equipo docente en las BE, en Galicia existe una inversión evidente en capital humano –equipos docentes comprometidos con la biblioteca de sus centros educativos–, hecho que no ocurre en Canarias.

Las percepciones sobre la función social de la biblioteca varían entre los centros canarios, considerada como un espacio para leer, compartir e incluso hacer radio si la hubiese, mientras que en Galicia el profesorado destaca la versatilidad y el potencial de este espacio polivalente.

La dimensión correspondiente a las creencias de los docentes sobre la formación inicial y específica en BE muestra coincidencias entre Galicia y Canarias. Los docentes de ambas comunidades se reafirman en la escasa formación específica sobre BE recibida durante sus estudios universitarios. Por este motivo, han tenido que recurrir a una preparación autodidacta.

Creo que la formación, en cuanto a bibliotecas se refiere, es insuficiente. Es cierto que, durante mi formación inicial, en la universidad, no hubo ningún profesor que me proporcionara estrategias para llevar a cabo en este espacio multidisciplinar dentro del contexto educativo. (Docente canaria 2, comunicación personal, 2023)

Mi formación inicial es Maestra de Educación Musical. De bibliotecas yo creo que no tuvimos prácticamente nada de aquello. (Docente gallega 2, comunicación personal, 2023)

En cuanto a las diferencias percibidas, en Canarias, algunos de los entrevistados mencionan la formación continua centrada en ejes temáticos (Red InnoVas) (García, 2019); sin embargo, subrayan una falta de apoyo institucional y económico evidente, enfatizando la necesidad de invertir en cultura y lectura. En Galicia, no obstante, se hace explícita la formación y el apoyo permanente recibido por parte de la Asesoría de Bibliotecas. En este sentido, las bibliotecas que forman parte de ese marco global que es el PLAMBE, tienen acceso a programas como Biblioteca Creativa (que pretende que estos espacios se conviertan en algo semejante a laboratorios de ideas), Biblioteca Inclusiva (que busca caminar hacia una biblioteca que responda a las necesidades de todo el alumnado), Biblioteca Escolar Solidaria (que se ocupa de fomentar el voluntariado en las BE) o Radio na Biblio (con los objetivos principales de ampliar los lenguajes presentes en la biblioteca, promover la expresión oral e impulsar la alfabetización múltiple) y a iniciativas como el Plan LÍA (Lectura, Información y Aprendizaje, que busca específicamente conectar lo que se ha hecho en las BE en años anteriores –la primera convocatoria del PLAMBE data del curso 2006-2007– con los retos de futuro en estos tres ámbitos). Canarias no cuenta con un plan marco ni con programas o proyectos de esta índole. En consonancia con lo expuesto, los docentes canarios perciben una ausencia de reconocimiento y apoyo institucional por el trabajo que se realiza en las BE.

Creo que las instituciones deben dar formación sobre bibliotecas escolares, no solamente a las personas coordinadoras de este espacio, sino también de manera general. [...] Es cierto que ellos [la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias] dotan con materiales y con recursos económicos a ciertos colegios e institutos. Por el momento, llevo cuatro años en el mismo centro y nosotros no hemos recibido nada de la Consejería. (Docente canaria 2, comunicación personal, 2023)

La formación en bibliotecas es anual y está a la vanguardia. Por ejemplo, este año vino Scolaris a hablar de la inteligencia artificial. Hay formación

teórica, que es muy importante, no solo la práctica. Es necesaria la formación, no quedarnos en las recetas. (Docente gallega 1, comunicación personal, 2023)

En la dimensión correspondiente a las acciones formativas orientadas al alumnado, ambas comunidades se alinean con las directrices sugeridas por la LOMLOE: enfoque competencial y aprendizaje basado en proyectos (ABP). Esto es más evidente en Galicia que en Canarias. Pero en ambas comunidades destacan la realización de actividades distintas de la lectura en la BE. No obstante, en los centros gallegos las actividades son más amplias, variadas y competenciales que en los centros canarios, en los que se favorece, principalmente, el desarrollo del hábito lector. En lo que concierne a actividades para el fomento del gusto por la lectura, tanto Galicia como Canarias, llevan a cabo clubes de lectura, actividades basadas en libros y proyectos diversos relacionados con la lectura.

También existen coincidencias en la necesidad de involucrar más a las familias en las actividades de la BE, si bien ya se parte de una diferencia significativa: Galicia, a través del Programa Lectura y Familias de la Asesoría, mantiene un compromiso por hacer partícipes a las familias en la BE. En Canarias, por el contrario, estas iniciativas dependen más de la voluntad de cada centro que de la Consejería de Educación.

A pesar de las similitudes señaladas en cuanto a la oferta de actividades, Galicia destaca por sus variados programas, algunos ya señalados anteriormente (Biblioteca Creativa, Biblioteca Inclusiva, Bibliotecas Solidarias, y Lectura e Familias), además de impulsar continuamente la alfabetización informacional desde las BE. En Canarias, por el contrario, se ofrecen charlas para el alumnado, ajedrez, *tiny desk concerts* y talleres sobre tecnologías en los centros más implicados. En lo que se refiere específicamente a la radio escolar, Galicia implementa un uso competencial de esta, muy generalizado en los centros presentes en el PLAMBE, mientras que en Canarias falta más presencia de este recurso.

En la dimensión que ocupa los usos y orientaciones de las BE, por una parte, y según lo manifestado por los docentes, ambas comunidades coinciden en que el empleo de las bibliotecas con un fin lúdico se concentra en los recreos, aunque algunos cen-

tros gallegos también abren por las tardes. Por otra parte, difieren en el uso didáctico de la BE: en Galicia este está mucho más consolidado que en Canarias. Asimismo, las BE en Galicia son más inclusivas y accesibles, dado que se cuenta con un programa específico (Biblioteca Inclusiva) que en Canarias, donde no existe una opinión definida sobre la inclusividad y accesibilidad en las BE.

Los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) son otro punto que separa a ambas comunidades: las BE de los centros gallegos analizados están alineadas con los ODS; sin embargo, en Canarias no todos los docentes de la muestra tienen claro si en sus BE se desarrollan acciones relacionadas con estos.

Por último, es más que evidente la diferencia entre las dos comunidades en cuanto a los equipos docentes que coordinan las BE: en Galicia cuentan con equipos extensos (8-10 personas), bien definidos y preparados, habitualmente con descuento horario. En Canarias, por el contrario, generalmente existe un único responsable de BE que desempeña esta función de manera voluntaria.

Actualmente, el equipo de la biblioteca lo formamos solo dos personas, y necesitamos más formación y apoyo institucional para llevar a cabo nuestra labor. (Docente canaria 1, comunicación personal, 2023)

Este año, por ejemplo, éramos solo dos compañeros y sin poder luego tener reuniones. Por eso digo que es complicado. O sea, este año solamente dos personas han llevado la biblioteca. (Docente canario 4, comunicación personal, 2023)

Somos 10 profesores los que formamos el equipo. Algo muy importante es tener el horario de guardia donde preparamos las actividades para llevar a cabo en la biblioteca escolar. Todos los miembros del equipo tienen 1 o 2 sesiones para poder organizar y realizar las actividades/obradoiros [talleres] con la mitad de una clase, mientras que la otra mitad está con su tutor [...]. La organización es algo horizontal. Nos reunimos todos los meses y tenemos una sesión por las tardes de coordinación. (Docente gallego 3, comunicación personal, 2023)

En la dimensión que concierne a las fortalezas y debilidades detectadas en las BE de ambas comunidades, los docentes galle-

gos señalan, sobre todo, dos fortalezas: la fuerza del equipo de biblioteca (en Canarias, de los centros entrevistados, tan solo hay uno que señala esto) y la relación que se establece con otros agentes de la comunidad educativa, como los estudiantes colaboradores, y la concepción y la visión de la biblioteca dentro del contexto escolar.

Los puntos fuertes de las bibliotecas canarias se perciben como más diversos; los entrevistados enfocan su atención en una apuesta por la innovación, la creatividad y la libertad en la práctica o el uso de la BE, aspectos que, en lugar de hechos, son, más bien, intenciones. Esta heterogeneidad puede deberse a la inexistencia de un programa consolidado que marque ciertas pautas de actuación comunes, como sí ocurre en Galicia.

En cuanto a las debilidades detectadas en las BE canarias, estas se limitan a necesidades más básicas, como puede ser la falta de materiales, recursos o fondos, un déficit que no comparte ninguna de las bibliotecas gallegas, debido a las dotaciones que reciben al formar parte del ya citado PLAMBE. De igual manera, los profesores canarios consideran como una debilidad la desactualización del concepto de BE, que sigue siendo más tradicional de lo que debería ser.

La carencia de materiales, la carencia de recursos, la carencia de efectivos que nos ayuden a hacer de ese espacio físico un espacio multidisciplinar y la formación que no hemos recibido hasta el momento por parte de la Consejería de Educación. (Docente canaria 2, comunicación personal, 2023)

Por otro lado, las debilidades que comparten las bibliotecas gallegas tienen que ver con la falta de implicación de las familias en los programas propios del centro. Algún docente señala la escasa participación del profesorado en la biblioteca, al margen del equipo a cargo de la BE.

Debemos seguir trabajando en la implicación de las familias. [...] Fortalecer el equipo de colaboradores y colaboradoras: buscar la manera de que participen de un modo que contribuya a sacar trabajo de la biblioteca escolar, que no sea tedioso y sea formativo para ellos. (Docente gallega 2, comunicación personal, 2023)

5. Conclusiones

Existe consenso en ambas comunidades sobre la importancia de fomentar la lectura y desarrollar la competencia informacional desde las BE. La biblioteca escolar actual, por tanto, se concibe como un espacio multidisciplinar que abarca un propósito tanto didáctico como social (Mekis y Anwandter, 2019). Asimismo, se pone de manifiesto el papel que desempeña el profesorado en la coordinación y gestión de la biblioteca, a pesar de que el grado de implicación y enfoque varía entre Galicia y Canarias. Por todo ello, es necesario intensificar los esfuerzos para orientar a los docentes hacia un uso más didáctico y holístico de las BE (Novoa, 2021, 2024), implementando, por ejemplo, programas de capacitación interdisciplinar en el uso de las BE y poniendo al alcance del profesorado los recursos necesarios para llevar a cabo actividades didácticas en ellas.

En cuanto a la formación inicial, se observan coincidencias sobre la escasa formación específica recibida en materia de BE durante los estudios universitarios. Posteriormente, en Galicia, se destaca la formación y el apoyo permanente recibido por parte de la Asesoría (la existencia de esta supone un punto de partida ya muy diferente), mientras que en Canarias se aprecia una falta de apoyo institucional y económico. Por consiguiente, se precisa, en primer lugar, la incorporación de aspectos metodológicos y didácticos relacionados con las BE en los planes universitarios de los títulos que habilitan a la función docente (Perdomo López et al., 2024; Plasencia Carballo et al., 2023, 2024). En segundo lugar, esta formación universitaria debe complementarse, en el caso de Canarias, con el respaldo institucional correspondiente, como en el modelo gallego.

Pese a que en ambas comunidades coinciden en la implementación de acciones didácticas variadas en las BE, alineadas según los requerimientos de la LOMLOE, existen diferencias notables en la variedad y en el enfoque de estas. En el caso de Canarias, las BE deberían optar por un enfoque didáctico multidisciplinar y polivalente, más allá del uso exclusivo de la lectura y el estudio (Jiménez y Cremades, 2014; Mekis y Anwandter, 2019; Parisi et al., 2020), a semejanza de Galicia. Esta última, además, integra el desarrollo de los ODS en el uso de la biblioteca.

Entre Galicia y Canarias se perciben diferencias notables en el uso didáctico y en la inclusividad de las BE. Galicia sobresale por sus equipos docentes bien definidos, siempre de más de una persona, y preparados en materia de estos espacios. En las bibliotecas canarias se observa una carencia de equipos docentes-coordinadores de las BE (Plasencia Carballo et al., 2023), debido a la falta de apoyo institucional indicada anteriormente, no solo desde la perspectiva económica. Esto también se traduce en una escasez de recursos que contribuye a mantener una perspectiva más tradicional del concepto de BE (Jiménez y Cremades, 2014; Lage, 2018). Una forma de abordar esta situación implica, además de priorizar la formación docente inicial y continua, proporcionar facilidades y recursos a los centros educativos, así como también a las personas coordinadoras. Por ejemplo, para el contexto canario, se podría considerar la asignación de incentivos en horas, permitiendo, así, que el personal docente asuma roles de coordinación en las BE.

Por último, en cuanto a las fortalezas y debilidades, Galicia destaca la fuerza del equipo de biblioteca y la relación con otros agentes de la comunidad educativa como puntos fuertes. En Canarias, sin embargo, se reconocen debilidades preocupantes como la falta de recursos de distinta naturaleza y la desactualización del concepto de BE en la comunidad educativa. La implicación de las familias y del profesorado en las bibliotecas es una debilidad compartida en ambas comunidades, aunque con matices en ambos contextos. Además, en el caso de Canarias, urge priorizar una mayor inversión en la transformación y desarrollo de estos espacios, junto con el capital humano, didáctico y económico (Plasencia Carballo et al., 2023, 2024)

Existe un consenso en Galicia y Canarias sobre la importancia de las BE para fomentar la lectura y desarrollar la competencia informacional, concibiéndose como espacios multidisciplinares con propósitos didácticos y sociales. Con todo, como se ha visto, se observan diferencias significativas en la implementación de estas ideas, en la implicación y formación del profesorado, así como en el apoyo institucional. La existencia de una Asesoría de Bibliotecas Escolares en Galicia desde septiembre de 2003 con unas líneas metodológicas muy claras construidas sobre el ya citado PLAMBE marcan una diferencia clave que queda de manifiesto en lo percibido por las y los docentes.

Para superar estas brechas, se precisa exportar modelos que funcionan entre las diferentes comunidades (propiciando visitas de unos centros a otros, o cursos con coordinadores de BE de especial relevancia), intensificar los esfuerzos en la formación inicial y continua del profesorado, incorporando aspectos metodológicos y didácticos sobre los BE en los planes universitarios (al favorecer también una mayor colaboración entre universidades y centros educativos) y proporcionando el respaldo institucional necesario en Canarias, que se debe traducir en medios económicos y profesionales. Todo esto sin perder de vista que las BE son organismos vivos, que están en continuo cambio, debido a los retos de la sociedad actual.

6. Referencias

- Albelda, B. (2020). *Evaluación del impacto de las bibliotecas escolares en España: aproximación desde una doble perspectiva metodológica cuantitativa y cualitativa*. Universidad de Salamanca.
- Comisión Técnica de Cooperación de Bibliotecas Escolares (2022). *Informe enero de 2022*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:264d13cc-2a96-4d4b-bc4d-4c30a4e59bc9/informe-ctcbe-2020-2021.pdf>
- Durban, G. (2010). *La biblioteca escolar hoy: un recurso estratégico para el centro*. Graó.
- Fuentes, E. X. (1989). A técnica da entrevista na investigación educativa. *Adaxe*, 5, 35-48. <https://hdl.handle.net/10347/357>
- García, C. (2019). Las Redes Educativas en Canarias. *Participación Educativa*, 6(9), 155-164.
- Jiménez, C. y Cremades, R. (2014). *Bibliotecas escolares. La necesaria transformación de un agente imprescindible*. UOC.
- Lage, J. (2018). ¿Por qué no funcionan las bibliotecas escolares? *Platero*, 217, 17-18.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lluch, G. (2023). La biblioteca escolar, un espacio imprescindible. *CLIP De SEDIC: Revista de la Sociedad Española de Documentación e Información Científica*, 88, 45-56. <https://doi.org/10.47251/clip.n88.130>

- Mekis, C. y Anwandter, C. (2019). *Bibliotecas escolares para el siglo XXI. Desarrollo de comunidades de lectura*. Narcea.
- Miret, I., Baró, M., Dussel, I. y Mañà, T. (2021). *Huellas de un viaje: trayectorias y futuros de las bibliotecas escolares de Galicia*. Dirección Xeral de Centros e Recursos Humanos. Consellería de Cultura, Educación e Universidade da Xunta de Galicia. https://libraria.xunta.gal/sites/default/files/downloads/publicacion/huellas_de_un_viaje.pdf
- Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S. y Toilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. UNIR.
- Novoa, C. (2021). 4 reptes per a la biblioteca escolar 2020: ens sobre els motius. Item: *Revista de Biblioteconomia i Documentació*, 69, 6-21.
- Novoa, C. (2024, 8 de julio). Biblioteca escolar, un organismo vivo. *Educa: Revista Galega do Ensino*. <https://www.edu.xunta.gal/educa/1477/bibliotecas/biblioteca-escolar-un-organismo-vivo>
- Novoa, C. y Pousa, M. (2024). La biblioteca de l'escola, miracle o oportunitat? Dossier Graó. *#Competència lectora al segle XXI*, 9, 33-38.
- Parisi, V., Selfa, M. y Llonch, N. (2020). Bibliotecas escolares: revisión bibliográfica sistematizada y análisis de la producción científica (2010-2019). *Ocnos*, 19(1), 32-42. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2152
- Perdomo López, C., Plasencia Carballo, Z., Herrera Cubas, J. y Fortes Regalado, J. (2024). Formación inicial del docente en educación secundaria: hábitos lectores y promoción de la lectura. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 11, 62-82. <https://doi.org/10.17979/digilec.2024.11.10346>
- Plasencia Carballo, Z., Herrera Cubas, J., Perdomo López, C. Á. y Fortes Regalado, J. (2024). Las bibliotecas escolares como recurso didáctico en la formación inicial del profesorado. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36, 13-25. <https://doi.org/10.5209/dill.84424>
- Plasencia Carballo, Z., Perdomo López, C. Á. y Herrera Cubas, J. (2023). La biblioteca escolar: un espacio para el fomento de la lectura y la creatividad en la etapa de Educación Infantil. En: B. Camblor, A. B. Parrales y R. Avello (coords.). *Nuevas tendencias en investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 123-138). Octaedro.

BLOQUE IV. LECTURA Y DIFICULTADES LECTORAS

La motivación lectora en Educación Primaria: primeras evidencias de una investigación *ex post facto*¹

IRIS OROSIA CAMPOS BANDRÉS
Universidad de Zaragoza

icamposb@unizar.es - <https://orcid.org/0000-0003-2039-031X>

Resumen

Este trabajo recoge las primeras evidencias de una investigación cuantitativa bajo diseño *ex post facto* con estudiantes aragoneses de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria ($N = 1864$) cuyo objetivo fue analizar las posibles diferencias en el índice de motivación lectora –tanto intrínseca como extrínseca– en función del curso y del estilo docente percibido por el alumnado en términos de educación lectoliteraria. Los resultados evidencian un descenso de la motivación lectora –tanto intrínseca como extrínseca– en el alumnado de tercer ciclo, con especial significancia en 6.º curso. Asimismo, se constata una repercusión similar de los dos tipos de actividades valoradas –de corte más tradicional o más actualizado– en el desarrollo de la motivación lectora, de modo que el alumnado que percibe una mayor frecuencia en su implementación tiende a presentar un índice de motivación lectora significativamente superior con respecto al que percibe una menor frecuencia.

Palabras clave: Educación Primaria; lectura; motivación lectora.

1. *Agradecimientos:* Esta investigación se enmarca en la actividad del grupo de investigación de referencia ECOLIJ Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información. Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de identidades (S61_23R) a través del «Proyecto JIUZ-2021-SOC-05: Estudio de los factores individuales y educativos en el desarrollo de la motivación lectora del alumnado aragonés en edad preadolescente», financiado por Fundación Ibercaja y la Universidad de Zaragoza, y del Proyecto PID2021-126392OB-I00: Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

1. Introducción

La preocupación por la lectura es una de las claves de las políticas educativas de nuestros días a nivel internacional, como evidencia la expansión de los programas evaluativos *Programme for International Student Assessment* (PISA) y *Progress in International Reading literacy Study* (PIRLS) desde su nacimiento en 2000 y 2001, respectivamente.

Del análisis del marco conceptual que sustenta cada nueva edición de dichos programas de evaluación educativa se desprende una evolución teórica en lo que concierne a las destrezas y los factores que intervienen en el acto de leer y que, por ende, condicionan la competencia lectora. En síntesis, esta evolución se ha caracterizado por un viraje desde la concepción de la lectura como una habilidad condicionada esencialmente por aspectos individuales de naturaleza cognitiva y sensomotriz, adquirida en un periodo determinado de la vida y que se aplicaría de forma indistinta a todo tipo de textos y situaciones, hacia una perspectiva que enfatiza el carácter progresivo y nunca concluso de su apropiación y la influencia sobre esta de diferentes factores de naturaleza cognitiva, afectiva y social implicados en el vínculo interactivo existente entre la persona que lee, el texto y el contexto en el que se produce el acto lector (Solé, 2012).

Uno de los principales avances en el modo de concebir el desarrollo de la competencia lectora ha sido la atención a las razones que conducen a la práctica de la lectura, y de las evidencias científicas en torno a esta cuestión se deduce su relevancia como una variable potencialmente predictora del nivel de logro en lectura en la infancia y la adolescencia (Hebbecke et al., 2019; Klaua y Guthrie, 2014; Rettig y Schiefele, 2023; Troyer et al., 2019), así como de la consolidación del hábito lector (Miyamoto et al., 2019; Troyer et al., 2019).

El estudio de la motivación lectora en edad escolar ha sido objeto de atención mediante estudios cuantitativos con amplias muestras en diferentes contextos a nivel internacional, como el alemán o el estadounidense (Guthrie y Wigfield, 2000; Klaua y Guthrie, 2014; Rettig y Schiefele, 2023; Schiefele et al., 2016; Schiefele y Löweke, 2018). Sin embargo, por lo que respecta al territorio de España, los estudios con población escolar desarrollados desde la óptica cuantitativa evidencian otras tendencias,

entre las cuales destaca la atención al desarrollo del hábito lector (Álvarez et al., 2021; Fiz et al., 2000; Izquierdo et al., 2019; Molina, 2006; Yubero y Larrañaga, 2006). En cualquier caso, investigaciones recientes como las de Artola et al. (2017, 2018, 2021), Delgado et al. (2020), Galindo et al. (2023), Marín et al. (2023), Moreno (2023) o Taberero et al. (2022) revelan un interés relativamente incipiente hacia el estudio específico de la motivación lectora del alumnado de diferentes etapas educativas desde un enfoque metodológico cuantitativo.

Evidencias como los resultados de España en el programa PISA –por debajo de la media de la OCDE (Schleicher, 2019)– o el descenso del hábito lector –que encuentra un punto crítico en la adolescencia– (Federación de Gremios de Editores de España, 2023) ponen de relieve la necesidad de profundizar en el estudio de este constructo entre el alumnado español en edad (pre)adolescente.

Con objeto de conocer desde una perspectiva panorámica la realidad en lo que se refiere a la motivación lectora del alumnado aragonés de Educación Primaria, se desarrolló una investigación bajo diseño *ex post facto* mediante la cual se estudió el vínculo de dicha variable con diferentes factores de tipo individual, académico y familiar del alumnado de 3.º, 4.º, 5.º y 6.º ($N = 1864$).

2. Marco teórico

En su trabajo ya clásico, Guthrie y Wigfield (2000) se refieren a la motivación lectora como «the individual's personal goals, values, and beliefs with regard to the topics, processes, and outcomes of reading» (Guthrie y Wigfield, 2000, p. 405). Estos mismos autores la definieron como un constructo multidimensional integrado por 11 dimensiones articuladas en torno a tres grandes ejes: 1) las creencias sobre la propia competencia o autoconcepto lector (*competence beliefs*); 2) las razones intrínsecas y extrínsecas para la práctica de la lectura (*intrinsic and extrinsic reading motivation*) y 3) las razones sociales para la práctica de la lectura (*social purposes of reading*) (Wigfield y Guthrie, 1997). De su trabajo deriva el *Motivations for Reading Questionnaire* (MRQ), una herramienta ampliamente utilizada para el estudio de la motivación lectora, tal y como se desprende de los trabajos de

revisión sistemática desarrollados por Conradi et al. (2014) y Davis et al. (2018).

Si bien la definición del constructo propuesta por Wigfield y Guthrie (1997) ha sido ampliamente adoptada en investigaciones desarrolladas con estudiantes de diferentes etapas educativas a nivel internacional, los resultados obtenidos han apuntado paulatinamente a la pertinencia de su ajuste (Schiefele et al., 2012; Watkins y Coffey, 2004), mientras otros autores han sugerido modelos alternativos (Conradi et al., 2014; Davis et al., 2018). De este modo, no se puede señalar la existencia de un consenso unívoco en la definición del constructo (Neugebauer y Fujimoto, 2023).

A pesar de ello, desde los estudios fundacionales sobre motivación lectora ha existido una tendencia a adoptar los presupuestos de la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), de modo que, si bien mediante la aplicación de diferentes escalas, parece existir un consenso teórico en lo que respecta a la existencia de dos tipos fundamentales de motivación hacia la lectura: uno sustentado por razones de naturaleza intrínseca y otro por razones de tipo extrínseco. Asimismo, se ha hallado una asociación positiva entre la motivación lectora intrínseca y el desarrollo tanto de una mayor competencia en lectura como de un mayor hábito lector, mientras que la motivación lectora extrínseca o bien no se asocia significativamente con estas variables o incluso llega a hacerlo de forma negativa (Schiefele et al., 2012; Schiefele y Löweke, 2018).

Por lo que respecta a las investigaciones previas sobre motivación lectora en el contexto español con alumnado de Educación Primaria y desde un enfoque cuantitativo, como se ha señalado con anterioridad, las aportaciones son todavía relativamente incipientes. Estas investigaciones, desarrolladas mediante la implementación de diferentes instrumentos para la medición del grado de motivación lectora, han evidenciado, no obstante, la asociación de esta variable con un conjunto común de factores entre el alumnado de Educación Primaria.

Así, se han encontrado diferencias significativas en función del género, con una mayor motivación lectora entre las jóvenes (Artola et al., 2017, 2018, 2021; Delgado et al., 2020; Taberner et al., 2022) que, además, en las investigaciones de Artola et al. (2018, 2021) se refleja especialmente en el interés por la lectura

como práctica social, cuestión que los autores explican por la posible existencia de una representación estereotipada de la lectura, con vínculo al género femenino. También se ha evidenciado una asociación positiva entre la motivación lectora y el autoconcepto o autoeficacia lectora del alumnado (Artola et al., 2017; Tabernero et al., 2022), así como una disminución de la motivación en el paso de la Educación Primaria a la Secundaria (Artola et al., 2021; Galindo et al., 2023).

Por su parte, las investigaciones de Galindo et al. (2023) y Moreno (2023) se han desarrollado bajo un enfoque cuasiexperimental que ha puesto de manifiesto: en el primer caso, el impacto positivo de la implementación de una intervención didáctica fundamentada en prácticas de lectura interactivas y dialógicas en la mejora de la motivación y el autoconcepto del alumnado de mayor riesgo en términos de rendimiento académico; y, en el segundo, la aparente inocuidad de la implementación de un plan de lectura anual en un centro educativo en términos de mejora de la motivación lectora, pero no así de las competencias en comprensión y fluidez.

En cuanto al contexto de Aragón, existen dos estudios (Campos y Tabernero, 2024; Tabernero et al., 2022) que han servido como referencia y primera fase de la investigación que se presentará más adelante. El trabajo de Tabernero et al. (2022) recoge una aproximación exploratoria en la que se utilizó una herramienta adaptada a partir del cuestionario clásico de Wigfield y Guthrie (1997) –*Motivations for Reading Questionnaire* (MRQ)–. Si bien el análisis de fiabilidad de la escala reportó un valor elevado, el instrumento no se sometió a pruebas de validez de constructo, de modo que los resultados, si bien resultan coherentes con las investigaciones previas a escala internacional, se deben tomar con cautela. En síntesis, se halló: una mayor motivación entre las niñas y un vínculo positivo entre la motivación lectora y tanto la frecuencia lectora en el tiempo libre como la percibida en los progenitores o tutores legales. Además, se halló una correlación significativa y positiva entre el índice de motivación lectora y el autoconcepto lector.

El reciente estudio de Campos y Tabernero (2024) supone la fase previa al que se presenta en este trabajo y recoge el proceso de construcción y validación de una escala para la medición de la motivación lectora en estudiantes de segundo y tercer ciclo de

Educación Primaria. Asimismo, en este trabajo, desarrollado con 700 estudiantes de 3.º a 6.º de Educación Primaria, las autoras analizan la potencial asociación de factores vinculados a la práctica y la mediación en torno a la lectura en el hogar: la frecuencia lectora de los progenitores o tutores legales, la frecuencia de recomendación de lectura por parte de estas figuras y de otros familiares, la frecuencia de visita a la biblioteca escolar y otras en el tiempo libre, y la frecuencia de lectura del niño o la niña en el tiempo libre. Los resultados revelan una asociación significativa de estas variables con el índice de motivación lectora intrínseca, de modo que quienes cuentan con un entorno familiar más proclive a la práctica y la mediación lectora presentan puntuaciones más elevadas. Además, el estudio revela la existencia de diferencias significativas en el nivel de motivación lectora intrínseca en función del estatus socioeconómico familiar, con puntuaciones inferiores entre el alumnado procedente de familias con un estatus bajo.

3. Estudio empírico

3.1. Objetivos

El objetivo general de la investigación en la que se enmarca este trabajo fue conocer desde una perspectiva panorámica la realidad en lo que se refiere a la motivación lectora del alumnado aragonés de Educación Primaria e indagar en su posible asociación con diferentes factores que se han constatado como relevantes en estudios previos.

Dada la envergadura de la investigación desarrollada y las limitaciones que impone la extensión máxima permitida en esta publicación, en este trabajo únicamente incidiremos en los hallazgos encontrados en torno a la motivación –intrínseca y extrínseca– en función de la variable «edad» y del estilo docente respecto a la educación lectoliteraria, con base en la percepción del alumnado por lo que respecta a la frecuencia de implementación de diferentes tipos de actividades para el abordaje didáctico de la lectura.

3.2. Diseño y participantes

En el estudio participaron 1864 estudiantes de 20 colegios aragoneses que cursaban entre 3.º y 6.º de Educación Primaria. El muestreo fue no probabilístico, por conveniencia y fundamentado en la disponibilidad de acceso al campo tras la solicitud cursada a un amplio número de centros educativos. Los criterios de inclusión en el estudio fueron: la disposición de cada estudiante y sus tutores legales a responder al cuestionario y la inexistencia de dificultades en competencia lectora que pudieran condicionar la comprensión de las preguntas.

El 51 % de la muestra fueron hombres y el 49 % mujeres, el 69,7 % cursaban sus estudios en centros públicos, el 28 % en concertados y el 2,3 % en privados. En cuanto al estatus socioeconómico familiar, se midió a través de una pregunta de respuesta abierta sobre la dedicación laboral de los progenitores o tutores legales, lo que permitió, siguiendo un procedimiento similar al aplicado por Campos y Marco (2021), analizar el porcentaje de estudiantes correspondiente a cada estrato socioeconómico. El 19,2 % de la muestra contaba con un estatus socioeconómico familiar elevado, el 63,5 % con uno medio y el 17,3 % con uno bajo.

3.3. Instrumento

La estructura completa de la herramienta utilizada puede consultarse en Campos y Tabernero (2024). Por lo que respecta a las variables objeto de atención en este trabajo, para la medición de la motivación lectora el cuestionario cuenta con una escala tipo Likert con cuatro niveles de respuesta –validada en el estudio piloto (Campos y Tabernero, 2024)–, compuesta por 11 reactivos, siete relacionados con la motivación intrínseca y cuatro con la motivación extrínseca.

En cuanto a la valoración de la frecuencia de aplicación de diferentes estrategias para el trabajo de la lectura, el cuestionario cuenta con seis reactivos –tres referidos a actividades de corte tradicional y tres a actividades correspondientes a un paradigma más actualizado de la educación lectoliteraria–. El alumnado debía señalar en qué medida percibía la frecuencia de realización de cada una bajo una escala Likert con cuatro niveles de respuesta.

3.4. Procedimiento de análisis de los datos

Respecto al tratamiento de los datos, en primer lugar, se calcularon: 1) el índice de motivación lectora intrínseca –media ponderada de los reactivos correspondientes a esta, debido al diferente peso hallado en el análisis factorial en el estudio piloto para la validación de la herramienta (Campos y Tabernero, 2024)–; y 2) el índice de motivación lectora extrínseca –media aritmética de los reactivos correspondientes a esta–. Para la interpretación cualitativa de estos índices, se establecieron tres rangos: 1) las puntuaciones entre 0 y 1,00 indicarían una motivación lectora baja; 2) las puntuaciones $> 1,01 - \leq 2,00$ indicarían una motivación lectora media; y 3) las puntuaciones $\geq 2,01$ indicarían una motivación lectora elevada.

Para explorar las diferencias en los índices de motivación lectora en función del curso, en primer lugar, se analizó el comportamiento de los datos en términos de normalidad y homogeneidad de varianzas en función de cada variable, lo que llevó a la aplicación de la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis con su correspondiente test *post hoc*. También se aplicó la prueba de correlación no paramétrica de Spearman.

Las operaciones se realizaron con el programa SPSS en su versión 26.00 y el nivel de significancia para rechazar la hipótesis nula fue de 0,05.

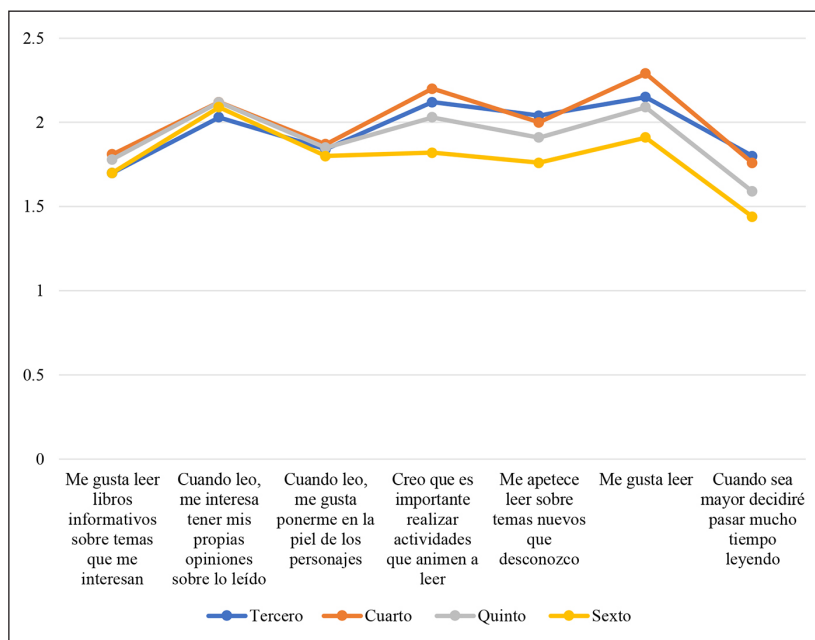
4. Resultados

Como se ha señalado anteriormente, por motivos de extensión, en este trabajo únicamente incidiremos en los principales hallazgos en torno a la motivación del alumnado en función de la edad –considerada mediante la variable «curso»– y de la percepción del alumnado por lo que respecta a la frecuencia de implementación de diferentes tipos de actividades para el abordaje didáctico de la lectura.

Teniendo en consideración la variable curso, la prueba de Kruskal Wallis arroja diferencias estadísticamente significativas [$H(3) = 38,413$, $p < 0,001$] en la motivación lectora intrínseca, que se encuentran entre el alumnado de 6.º y el de todos los demás cursos ($p < 0,001$ en todos los casos), con una situación

menos favorable en el caso de 6.º con respecto al resto. La figura 1 muestra la puntuación media en cada ítem vinculado a la motivación intrínseca, evidenciando una tendencia a su disminución en los cursos correspondientes al tercer ciclo, si bien sin abandonar el rango de puntuaciones correspondientes a un índice medio de motivación lectora.

Figura 1. Media en cada ítem referido a la motivación intrínseca según el curso



Fuente: elaboración propia.

Para ahondar en el análisis, se agrupó a todo el alumnado en dos posibles grupos: aquellos que presentaban una puntuación en motivación lectora intrínseca correspondiente al rango de «motivación elevada» y el resto. Posteriormente, se aplicó la prueba de chi-cuadrado con objeto de conocer la posible asociación entre el curso y la probabilidad de existencia de un índice elevado de motivación lectora intrínseca. Los resultados de la prueba (tabla 1) evidencian diferencias significativas en la proporción de estudiantes que cuentan con un índice de motivación lectora intrínseca elevado en función del curso [$X^2(3) = 35.117$,

$p < 0,001$]. Y, concretamente, la tabla de contingencias (tabla 2) revela que el porcentaje de estudiantes de 6.º curso que presentan una motivación lectora intrínseca elevada (38,6%) difiere ampliamente respecto al del alumnado de 3.º (54,4%), 4.º (55,3%) y 5.º (52,2%), resultando, además, el 6.º curso el único en el que hay menos de la mitad de la muestra que cumple esta condición.

Tabla 1. Resultado de Chi-Cuadrado considerando la variable curso y la correspondiente a la presentación o no de una motivación lectora intrínseca elevada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	35,117 ^a	3	,000	,000		
Razón de verosimilitud	35,364	3	,000	,000		
Prueba exacta de Fisher	35,293			,000		
Asociación lineal por lineal	24,890 ^b	1	,000	,000	,000	,000
N de casos válidos	1864					

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 146,05.

b. El estadístico estandarizado es -4,989.

Fuente: elaboración propia.

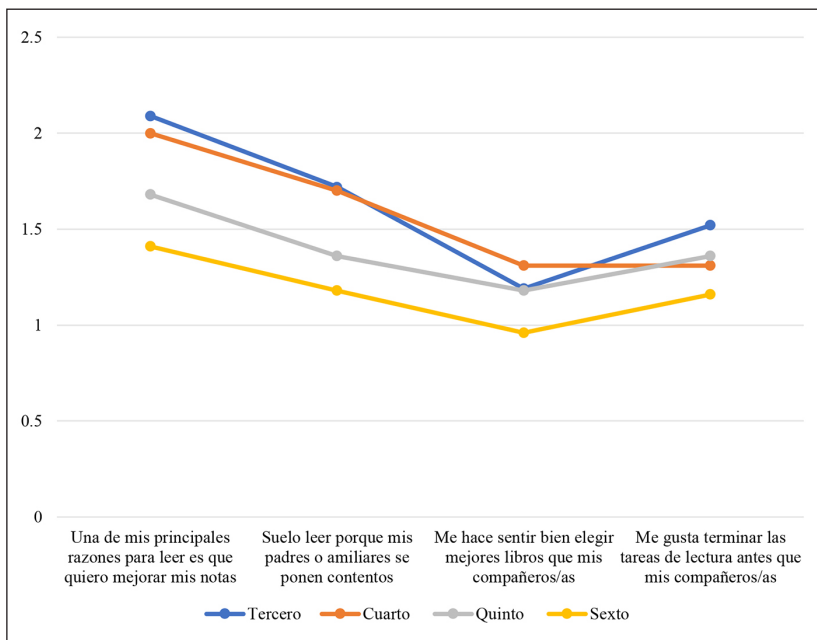
Tabla 2. Tabla de contingencias considerando la variable curso y la presentación o no de una motivación lectora intrínseca elevada

		Curso				Total	
		Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto		
Motivación intrínseca elevada	No	Recuento	134	219	276	309	938
		% dentro de Curso	45,6%	44,7%	47,8%	61,4%	50,3%
	Sí	Recuento	160	271	301	194	926
		% dentro de Curso	54,4%	55,3%	52,2%	38,6%	49,7%
Total	Recuento	294	490	577	503	1864	
	% dentro de Curso	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la motivación extrínseca, la prueba de Kruskal Wallis arroja diferencias estadísticamente significativas [$H(3)=83,950$, $p < 0,001$] que, concretamente, se encuentran entre el alumnado de 5.º y de 6.º con respecto los demás grupos ($p < 0,001$ en todos los casos). La figura 2 muestra la media referente a cada ítem vinculado a la motivación lectora extrínseca, evidenciando nuevamente la tendencia a su disminución motivación en los cursos correspondientes al tercer ciclo respecto al segundo.

Figura 2. Media en cada ítem referido a la motivación intrínseca según la variable curso



Fuente: elaboración propia.

Para analizar la posible relevancia de las diferencias encontradas en ambos tipos de motivación según el curso, se aplicó la prueba de correlación de Spearman, con el propósito de establecer la potencial correlación entre los dos tipos de motivación y la frecuencia lectora manifestada por el alumnado en su tiempo libre. El resultado (tabla 3) evidencia la existencia de una correlación significativa y positiva entre ambos tipos de motivación y la

frecuencia lectora, si bien el coeficiente de correlación indica una correlación muy débil para el caso de la motivación extrínseca ($R = 0,140$), pero no así para la intrínseca, donde existe una correlación media ($R = 0,513$). Teniendo en consideración esta cuestión, parece oportuno prestar especial atención a las diferencias encontradas según el curso por lo que respecta al desarrollo de la motivación lectora intrínseca.

Tabla 3. Resultado de la prueba de correlación entre los índices de motivación lectora y la frecuencia de lectura en el tiempo libre

			Motivación intrínseca	Motivación extrínseca	Frecuencia lectura tiempo libre
Rho de Spearman	Motivación intrínseca	Coefficiente de correlación	1,000	,140**	,513**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000
		N	1864	1864	1864
	Motivación extrínseca	Coefficiente de correlación	,140**	1,000	,026
		Sig. (bilateral)	,000	.	,254
		N	1864	1864	1864
	Frecuencia lectura tiempo libre	Coefficiente de correlación	,513**	,026	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,254	.
		N	1864	1864	1864

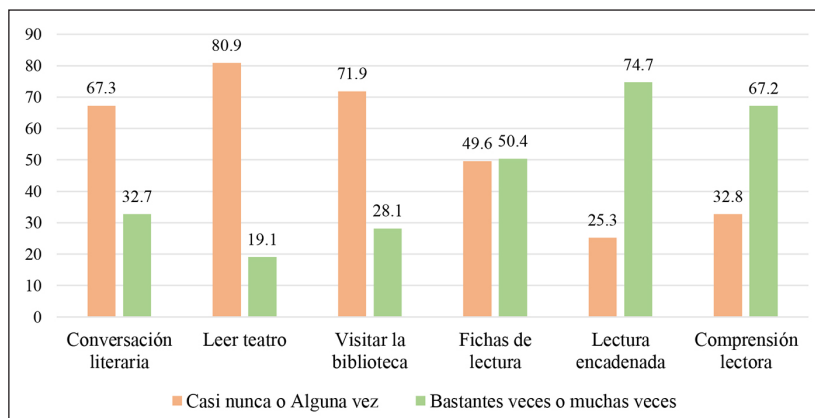
** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las estrategias docentes para trabajar la lectura, en primer lugar, consideramos oportuno destacar que el tipo de actividades que el alumnado percibe en mayor medida es el tradicional, tal y como se refleja en la figura 3.

En lo que respecta a las diferencias en la motivación lectora intrínseca en función del tipo de estrategias docentes implementadas para trabajar la lectura, como se evidencia en la tabla 4, se encuentran diferencias significativas en relación con los seis tipos de actividades –independientemente de su orientación metodológica, más tradicional o actualizada–. Asimismo, en todos los casos la motivación lectora intrínseca es superior entre quienes perciben una mayor frecuencia de implementación de cada

Figura 3. Porcentaje de respuesta referente a la frecuencia percibida en la implementación docente de diferentes tipos de actividades de lectura



Fuente: elaboración propia.

estrategia en cuestión, como refleja la figura 4, donde se recoge la media en motivación lectora intrínseca en función de la frecuencia percibida en la implementación de cada tipo de actividad. Como puede observarse, la percepción de una implementación de todas ellas «muchas veces» siempre queda asociada a una motivación lectora intrínseca elevada.

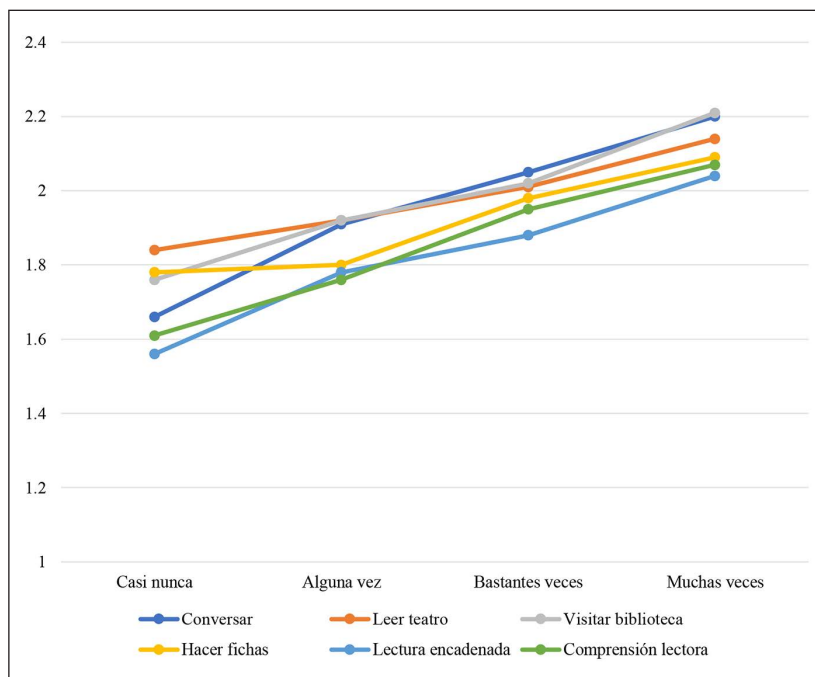
Tabla 4. Síntesis de resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para determinar diferencias en la motivación lectora intrínseca según la frecuencia percibida en la implementación de diferentes actividades de lectura

Estrategia didáctica	Resultado de la prueba de Kruskal-Wallis	Diferencias entre grupos	p - valor
Conversación literaria	H(3)= 91,147, p < 0,001	Casi nunca - Alguna vez	< 0,001
		Casi nunca - Bastantes veces	< 0,001
		Casi nunca - Muchas veces	< 0,001
		Alguna vez - Bastantes veces	0,001
		Alguna vez - Muchas veces	< 0,001
		Bastantes veces - Muchas veces	0,779
Leer teatro	H(3)= 20,985, p < 0,001	Casi nunca - Alguna vez	0,024
		Casi nunca - Bastantes veces	0,038

		Casi nunca - Muchas veces	0,001
		Alguna vez - Bastantes veces	1,000
		Alguna vez - Muchas veces	0,138
		Bastantes veces - Muchas veces	0,663
Visitar la biblioteca	H(3)= 48,519, p < 0,001	Casi nunca - Alguna vez	0,003
		Casi nunca - Bastantes veces	< 0,001
		Casi nunca - Muchas veces	< 0,001
		Alguna vez - Bastantes veces	0,181
		Alguna vez - Muchas veces	0,001
		Bastantes veces - Muchas veces	0,225
Lectura encadenada	H(3)= 73,530, p < 0,001	Casi nunca - Alguna vez	0,012
		Casi nunca - Bastantes veces	< 0,001
		Casi nunca - Muchas veces	< 0,001
		Alguna vez - Bastantes veces	0,282
		Alguna vez - Muchas veces	< 0,001
		Bastantes veces - Muchas veces	< 0,001
Fichas de lectura	H(3)= 49,310, p < 0,001	Casi nunca - Alguna vez	1,000
		Casi nunca - Bastantes veces	< 0,001
		Casi nunca - Muchas veces	< 0,001
		Alguna vez - Bastantes veces	< 0,001
		Alguna vez - Muchas veces	< 0,001
		Bastantes veces - Muchas veces	0,256
Preguntas comprensión	H(3)= 85,870, p < 0,001	Casi nunca - Alguna vez	0,134
		Casi nunca - Bastantes veces	< 0,001
		Casi nunca - Muchas veces	< 0,001
		Alguna vez - Bastantes veces	< 0,001
		Alguna vez - Muchas veces	< 0,001
		Bastantes veces - Muchas veces	0,098

Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Media en motivación lectora intrínseca según la frecuencia percibida en cada tipo de actividad de lectura



Fuente: elaboración propia.

Para el caso de la motivación lectora de tipo extrínseco (tabla 5), los resultados son similares, si bien en este caso la percepción de una mayor frecuencia en la realización de los diferentes tipos de actividades no queda asociada a una puntuación en motivación extrínseca situada en el rango de «motivación elevada» ($\geq 2,001$) (figura 5). De este modo, los resultados parecen evidenciar que: 1) no es tanto la orientación metodológica como la frecuencia percibida en la implementación de actividades de lectura lo que se asocia con un índice superior de motivación lectora; 2) la asociación entre una motivación lectora elevada y la percepción de una frecuencia elevada (bastantes o muchas veces) en la realización de las diferentes actividades de lectura contempladas en el cuestionario se da únicamente en lo que respecta a la motivación lectora intrínseca.

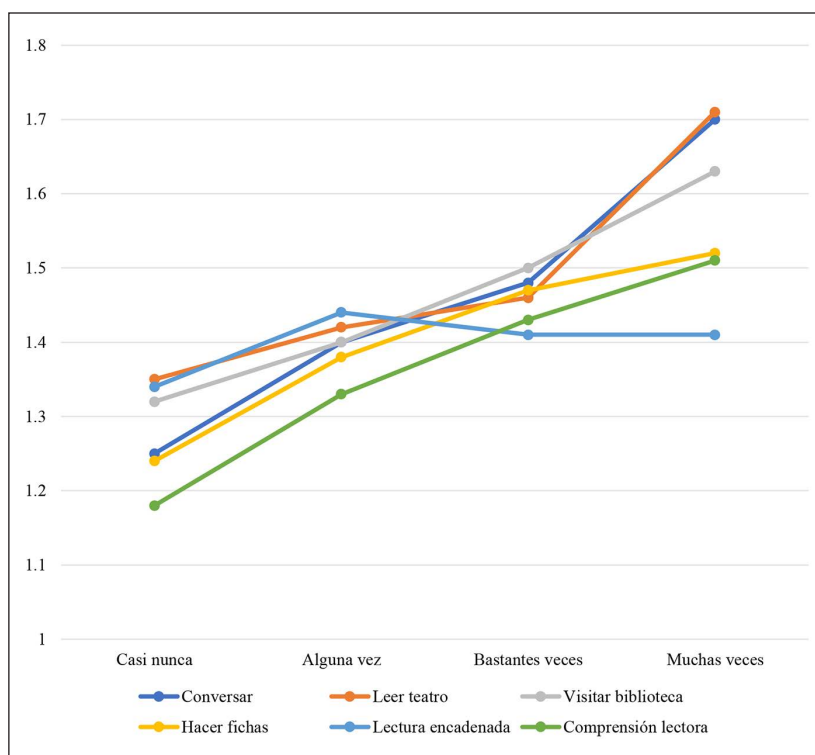
Tabla 5. Síntesis de resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para determinar diferencias en la motivación lectora extrínseca según la frecuencia percibida en la implementación de diferentes actividades de lectura

Estrategia didáctica	Resultado de la prueba de Kruskal-Wallis	Diferencias entre grupos	p - valor
Conversación literaria	H(3)= 47,675, p < 0,001	Casi nunca - Alguna vez	0,001
		Casi nunca - Bastantes veces	< 0,001
		Casi nunca - Muchas veces	< 0,001
		Alguna vez - Bastantes veces	1,000
		Alguna vez - Muchas veces	< 0,001
		Bastantes veces - Muchas veces	0,003
Leer teatro	H(3)= 20,677, p < 0,001	Casi nunca - Alguna vez	1,000
		Casi nunca - Bastantes veces	0,304
		Casi nunca - Muchas veces	0,001
		Alguna vez - Bastantes veces	1,000
		Alguna vez - Muchas veces	0,001
		Bastantes veces - Muchas veces	0,052
Visitar la biblioteca	H(3)= 23,766, p < 0,001	Casi nunca - Alguna vez	1,000
		Casi nunca - Bastantes veces	0,016
		Casi nunca - Muchas veces	< 0,001
		Alguna vez - Bastantes veces	0,180
		Alguna vez - Muchas veces	0,001
		Bastantes veces - Muchas veces	0,288
Lectura encadenada	H(3)= 73,530, p = 0,962		
Fichas de lectura	H(3)= 26,863, p < 0,001	Casi nunca - Alguna vez	0,500
		Casi nunca - Bastantes veces	< 0,001
		Casi nunca - Muchas veces	< 0,001
		Alguna vez - Bastantes veces	0,045
		Alguna vez - Muchas veces	0,008
		Bastantes veces - Muchas veces	1,000

Preguntas comprensión	H(3)= 30,897, p < 0,001	Casi nunca - Alguna vez	0,086
		Casi nunca - Bastantes veces	0,002
		Casi nunca - Muchas veces	< 0,001
		Alguna vez - Bastantes veces	< 0,890
		Alguna vez - Muchas veces	0,002
		Bastantes veces - Muchas veces	0,109

Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Media en motivación lectora extrínseca según la frecuencia percibida en cada tipo de actividad de lectura



Fuente: elaboración propia.

5. Conclusiones

En coherencia con los retos en torno a la lectura existentes en el contexto español (Federación de Gremios de Editores de España, 2023; Schleicher, 2019), el marco curricular actual (Ley Orgánica 3/2020) incide en el abordaje didáctico de la competencia lectora desde una perspectiva transversal y establece la obligatoriedad de implementar planes de lectura en todos los centros educativos con objeto de promover el hábito lector entre las y los discentes.

Ante este escenario, nos parece esencial profundizar en el conocimiento del modo en el que la población en edad escolar establece sus vínculos con la lectura profundizando en el constructo de *motivación lectora*, el cual ha sido abordado desde una óptica cuantitativa en el contexto internacional desde hace varias décadas, pero todavía despierta un interés incipiente en España.

En este trabajo, que forma parte de una investigación más amplia, hemos ahondado en el vínculo entre la motivación lectora –intrínseca y extrínseca– y: la edad del alumnado –contemplada mediante la variable «curso»– y la propuesta docente respecto a la educación lectoliteraria, explorada a través de la frecuencia percibida en la implementación de diferentes tipos de actividades –metodológicamente más tradicionales o actualizadas–.

Los resultados evidencian un descenso significativo de la motivación lectora intrínseca en 6.º curso y de la motivación lectora extrínseca en 5.º y 6.º curso respecto a los anteriores. Habida cuenta de la relevancia de la primera en la determinación del hábito lector y la competencia lectora (Hebbecker et al., 2019; Klauda y Guthrie, 2014; Rettig y Schiefele, 2023; Troyer et al., 2019), así como de la inocuidad o incluso asociación negativa de la segunda sobre dichas variables (Miyamoto et al., 2019; Troyer et al., 2019), resulta especialmente preocupante la constatación del inicio del decaimiento de la motivación intrínseca al término de la Educación Primaria. Además, la correlación con potencia media encontrada entre el índice de motivación lectora intrínseca y la frecuencia de lectura en el tiempo libre –frente a la de potencia muy débil detectada entre la motivación lectora extrínseca y la frecuencia lectora– constata la relevancia de las evidencias detectadas.

En el contexto español, resulta relativamente frecuente el énfasis en el paso a la Educación Secundaria como el punto de in-

flexión en cuanto al vínculo de la población más joven con la lectura (Delgado, 2007; Revuelta y Álvarez, 2021). Si bien la reciente investigación de Artola et al. (2021) con estudiantes de 6.º de Educación Primaria y de 2.º a 4.º de Educación Secundaria constata un descenso significativo en la motivación lectora entre el alumnado de 6.º de Primaria y el alumnado de Secundaria –evidenciando un decrecimiento progresivo conforme avanza la edad–, nuestro estudio supone un avance en el conocimiento respecto a esta cuestión al constatar la existencia de una disminución significativa de la motivación lectora ya al término de la Educación Primaria con respecto a los cursos anteriores.

Por lo que respecta al potencial vínculo entre el tipo de actividades de lectura y el desarrollo de la motivación lectora, se hallan diferencias significativas según la frecuencia percibida en la implementación de las seis presentes en el cuestionario, de modo que solo se puede concluir la asociación entre un índice superior de motivación lectora y una mayor percepción de trabajo de la lectura –independientemente de su metodología, más tradicional o actualizada–. En cualquier caso, a la luz de los resultados del reciente estudio cuasiexperimental de Galindo et al. (2023), donde se constató el impacto de un proyecto fundamentado en la conversación literaria entre el alumnado con mayor riesgo en términos de rendimiento académico, entendemos que en análisis futuros resultaría apropiado indagar en el modo en el que variables como las calificaciones académicas o el autoconcepto lector pueden intervenir en el potencial vínculo entre la motivación lectora y la percepción sobre la frecuencia de implementación de las diferentes actividades de lectura.

6. Referencias

- Álvarez, E., Mateos, M. B., Alejandre, L. y Mayo, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *Tejuelo*, 34, 293-322. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>
- Artola, T., Sastre, S. y Alvarado, J. M. (2018). Evaluación de las actitudes e intereses hacia la lectura: validación de un instrumento para lectores principiantes. *European Journal of Education and Psychology*, 11(2), 141-157.

- Artola, T., Sastre, S. y Barraca, J. (2017). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de Primaria. *Bordón*, 69(1), 11-26.
- Artola, T., Sastre, S., Jiménez-Blanco, A. y Alvarado, J. M. (2021). Evaluation of reading attitudes, motivation and interests in preadolescents and adolescents. *Electronic Journal of Research in the Educational Psychology*, 19(3), 651-670.
- Campos, I. O. y Marco, A. (2021). Exploración de la relación entre la alfabetización familiar, las TIC y la competencia lectoescritora. *Tejuelo*, 33, 161-184. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.161>
- Campos, I. O. y Taberner, R. (2024). Influencia de la familia como contexto alfabetizador en el desarrollo de la motivación lectora. *Perfiles Educativos*. 46(185), 46-68. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61421>
- Conradi, K., Jang B. G. y McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: a conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127-164. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- Davis, M., Tonks, S., Hock, M, Wang, W. y Rodríguez, A. (2018). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology*, 0(1), 1-67. <http://dx.doi.org/10.1080/02702711.2017.1400482>
- Delgado, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria. *Ocnos*, 3, 39-53.
- Delgado, M. D., Méndez, I. y Ruiz, C. (2020). Motivación hacia la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 177-186. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.359>
- Federación de Gremios de Editores de España (2023). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2022: informe de resultados*. Federación de Gremios de Editores de España. <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2022-presentacion.pdf>
- Fiz, M. R., Goikoetxea, M. J., Ibiricu, O. y Olea, A. (2000). Los hábitos de lectura y su relación con otras variables. *Huarte de San Juan*, 5, 7-31.
- Galindo, H., Sainz, M. y Losada, D. (2023). Estudio longitudinal del impacto de las tertulias dialógicas y grupos interactivos en el desarrollo de la motivación lectora. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(4), 5-23. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.4.001>
- Guthrie, J. T. y Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (eds.). *Handbook of Reading Research* (pp. 403-422). Longman.

- Hebbecke, K., Förster, N. y Souvignier, E. (2019). Reciprocal Effects between Reading Achievement and Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 419-436. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1598413>
- Izquierdo, T., Sánchez, M. y López, M. D. (2019). Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 36, 157-179. <https://doi.org/10.15581/004.36.157-179>
- Klauda, S. L. y Guthrie, J. T. (2014). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*, 28(2). <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9523-2>
- Marín, J. A., López, J., Lampopoulos, G. y Moreno, A. J. (2023). Influence of the application of a reading plan on motivation, emotional intelligence, fluency and reading comprehension in Spanish primary school students. *Texto Livre*, 16, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41548>
- Miyamoto, A. Pfof, M. y Artelt, C. (2019). The Relationship Between Intrinsic Motivation and Reading Comprehension: Mediating Effects of Reading Amount and Metacognitive Knowledge of Strategy Use. *Scientific Studies of Reading*, 23(6), 445-460. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1602836>
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos*, 2, 105-122.
- Moreno, A. J., Marín, J. A., Carmona, N. y López, J. (2023). Impacto del Plan Lector en estudiantes de educación primaria. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 9(2), 149-161. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2023.v9i2.15175>
- Neugebauer, S. R. y Fujimoto, K. A. (2023). Distinct and Overlapping Dimensions of Reading Motivation in Commonly Used Measures in Schools. *Addeddment for Effective intervention*, 46(1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/1534508418819793>
- Rettig, A. y Schiefele, U. (2023). Relations Between Reading Motivation and Reading Efficiency—Evidence From a Longitudinal Eye-Tracking Study. *Reading Research Quarterly*, 58(4), 685-709. <https://doi.org/10.1002/rrq.502>
- Revuelta, A. y Álvarez, C. (2021). ¿Cómo funcionan los clubes de lectura en Educación Secundaria? *Ocnos*, 20(2), 80-95. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2554

- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schiefele, U. y Löweke, S. (2018). The nature, development and effects of elementary students' reading motivation profiles. *Reading Research Quarterly*, 53(4), 405-421. <https://doi.org/10.1002/rrq.201>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. y Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behaviour and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Schiefele, U., Stutz, F. y Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 51, 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.031>
- Schleicher, A. (2019). *Pisa 2018. Insights and Interpretations*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.
- Taberero, R., Campos, I. O. y Briz, E. (2022). Exploración de la intervención de variables individuales y contextuales en la motivación lectora del alumnado preadolescente. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 110-132.
- Troyer, M., Kim, J. S., Hale, E., Wantchekon, K. A. y Armstrong, C. (2019). Relations among intrinsic and extrinsic reading motivation, reading amount, and comprehension: a conceptual replication. *Reading and Writing*, 32, 1197-1218. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9907-9>
- Watkins, M. W. y Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96, 110-118. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.110>
- Wigfield, A. y Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2006). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*, 6, 7-20.

Detección temprana de dificultades lectoras en infantil. Programa preventivo

LUCÍA ALCÁNTARA LÓPEZ
Universidad de Cádiz

lucia.alcantaralopez@uca.es - <https://orcid.org/0000-0002-6944-2179>

DANIEL GONZÁLEZ MANJÓN
Universidad de Cádiz

daniel.manjon@uca.es - <https://orcid.org/0000-0001-5455-8649>

Resumen

De acuerdo con la Unesco (2005), la educación es un derecho fundamental, por lo cual es preciso eliminar cualquier tipo de barrera que pueda limitarla. En este proceso, la lectura y la escritura juegan un papel protagonista, dado que permiten el acceso a la información, al conocimiento, al ocio y a la cultura. Sin embargo, no debemos olvidar que existe un alto número de personas con dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura, este es el caso de las personas con dislexia. Al ser un trastorno del neurodesarrollo, ya es posible observar precursores e indicios claros de riesgo desde edades tempranas. Según Luque et al. (2016), la teoría fonológica confirma que la dislexia se presenta desde el periodo embrionario, de ahí que los menores muestren dificultades en su desarrollo oral del lenguaje y, posteriormente, en el periodo de aprendizaje lector. Se establecen, de este modo, relaciones directas entre la dislexia evolutiva y los trastornos específicos del lenguaje. Si analizamos el aprendizaje de la lectura como un proceso emergente, tal y como proponen Whitehurst y Lonigan (1998), debemos entender que la adquisición de esta destreza es gradual y que presenta un proceso de continuidad con otras adquisiciones cognitivas y lingüísticas de los menores. La concreción de indicadores de riesgo de dificultades específicas de aprendizaje posibilita la identificación temprana y la intervención preventiva en la etapa de Educación Infantil. La propuesta que se presenta se realiza en la propia aula atendiendo al modelo de respuesta a la intervención (RtI).

Palabras clave: Alfabetización emergente; dificultades lectoras; Educación Infantil; intervención temprana; prevención.

1. Fundamentación teórica

En este apartado nos centraremos en definir el concepto de *dislexia evolutiva*, profundizar sobre el paradigma de la lectura emergente y la dislexia en la etapa infantil, así como en la necesaria identificación temprana y su intervención en el aula y en la familia.

1.1. Definición y concepto de *dislexia evolutiva*

Muchos han sido los avances que se han ido produciendo en la definición de la dislexia desde que Morgan (1986) hablase de ella por primera vez, en *The Lancet*, como «ceguera congénita para las palabras». Para Lerner (1989), la dislexia representa la dificultad específica de aprendizaje o «discapacidad del aprendizaje» con mayor tasa de prevalencia, suponiendo el 80% de estas. Más recientemente, Carreiras (2012) presenta la dislexia como un trastorno de origen neurobiológico que acompaña a la persona desde su nacimiento hasta la adultez y, por tanto, de carácter crónico, señalando que afectaría a un 10% de la población.

Dos de las definiciones más aceptadas de la dislexia son las de Lyon et al. (2003) y Rose (2009). Estos autores resaltan que la dislexia afecta a diferentes habilidades de lectura: precisión, fluidez, ortografía, identificación de palabras, memoria verbal, velocidad de denominación, vinculadas a un déficit del procesamiento fonológico. Estas características coinciden, en ocasiones, con dificultades en el cálculo, la organización, la coordinación motriz u otras dificultades en el lenguaje sin que estas sean identificadas como marcadores de la dislexia. Así, pues, atendiendo a Carrillo (2012) y Alegría (2012), la dislexia no solo consiste en una dificultad en la adquisición de la lectura y la escritura. Se debe analizar desde tres ámbitos diferentes, pero conectados entre sí: el biológico (afectación neurológica con carga genética); el cognitivo (déficit persistente en el procesamiento fonológico); y el comportamental (dificultades en actividades relacionadas con la lectura y con la escritura).

Respecto al ámbito biológico, Shaywitz et al. (2008) la enmarcan entre un 23% y un 65% referida a los progenitores y un 40% a los hermanos. En cuanto al ámbito cognitivo, la teoría más aceptada en la actualidad presenta la dislexia como un doble déficit que afecta al procesamiento fonológico y a la veloci-

dad de denominación (Snowling et al., 2020). A nivel comportamental, la dislexia se manifestaría en edades tempranas sobre todo por inexactitud en la descodificación de palabras y, posteriormente, en la falta de fluidez al leer (Defior y Serrano, 2011; Snowling et al., 2020). La falta de comprensión al leer, atendiendo a Gough y Tunmer (1986), sería una consecuencia de esa dificultad al descodificar, atendiendo al modelo simple de lectura y, del mismo modo, es frecuente que en la etapa adolescente se presenten dificultades afectivas, conductuales y sociales, no tanto por la dislexia como a consecuencia de los fracasos a los que en muchas ocasiones se ven expuestos los jóvenes con este trastorno.

Aunque años atrás, al considerar la dislexia como una dificultad escolar vinculada exclusivamente a la lectura y la escritura, no se promovía su detección de forma previa a la enseñanza formalizada de estas habilidades. En la actualidad, partiendo de la concepción expuesta, se considera determinante e imprescindible la identificación temprana de este trastorno del neurodesarrollo antes, incluso, de adquirirlas.

La dislexia, al presentarse como un déficit en el procesamiento fonológico, se puede detectar en Educación Infantil atendiendo a las dificultades de los menores en la identificación, reconocimiento y manipulación de palabras, sílabas y, sobre todo, fonemas, así como a partir de sus dificultades al recuperar del léxico interno las palabras o reconstruir el orden secuencial de los fonemas en sílabas o palabras desde la oralidad (Shaywitz et al., 2008). De ahí que recojamos la afirmación de Byrne et al. (2008) cuando aseveran que, antes de la instrucción formal de la lectura, se puede identificar la dificultad que presentan algunos menores en el procesamiento fonológico.

Teniendo en cuenta la importancia del reconocimiento y la intervención temprana en contextos de educación ordinaria propuesta por Rose (2009), parece necesario analizar cómo es el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, concretamente desde el paradigma de la lectura emergente.

1.2. Paradigma de la lectura emergente

Atendiendo a González Manjón (2015), la adquisición de la lectura se presenta como un proceso emergente que, en muchos ca-

sos, avanza de forma desordenada y en el que influyen las experiencias de los menores en su entorno más cercano: el paradigma emergente de la lectura destaca la continuidad de esta respecto a otras adquisiciones cognitivas y lingüísticas, así como su relación con las experiencias infantiles de contacto formal e informal con la lengua escrita. Dicho contacto, según Sellés et al. (2012), favorece la construcción del conocimiento respecto al sistema de escritura y el desarrollo de otras habilidades.

También, se debe tener en cuenta la propuesta de Hulme et al. (2015), cuando destacan la continuidad existente entre el desarrollo de la oralidad y la escritura. Estos autores consideran de gran relevancia en el aprendizaje de la lectura el desarrollo del conocimiento léxico y narrativo, la categorización de las palabras o el desarrollo gramatical.

Si tenemos en cuenta que en nuestro sistema alfabético de escritura tiene especial relevancia el proceso fonológico (Defior y Serrano, 2011) y que la conciencia fonológica es una habilidad metalingüística, estos factores aparecen como grandes aliados en la predicción de dificultades específicas del aprendizaje. Asimismo, es interesante atender a las distintas etapas en la adquisición de la lectura propuestas por Ehri (2005): prealfabética, parcialmente alfabética y alfabética.

1.3. La dislexia, detección e intervención en el aula de Educación Infantil

Son muchos los factores implicados en el proceso emergente de la lectura, entre los que destacan el déficit en el procesamiento fonológico y la conciencia fonémica o la velocidad de denominación, dos de los principales predictores de un posible fracaso lector (López-Escribano et al., 2014), además de la categorización fonológica, la percepción del habla o la ortografía (Defior y Serrano, 2011). También, las dificultades a la hora de realizar secuencias, que afecta especialmente a las asociaciones entre letras y sonidos (Jiménez et al., 2011) y otras variables relacionadas con el vocabulario, el desarrollo lingüístico o la comprensión de la gramática.

Si analizamos todo lo señalado, no cabe duda de que la dislexia puede y debe ser identificada en Educación Infantil (tabla 1), pues, de no hacerlo, estaremos favoreciendo una situación de des-

ventaja en años tan críticos como los de la adquisición inicial de las habilidades lectoras. Teniendo en cuenta, al mismo tiempo, que el contexto familiar y escolar puedan matizar esta situación (Defior y Serrano, 2011), de ahí que en este trabajo se proponga un programa de intervención en el aula y en el ámbito familiar.

Tabla 1. Identificadores de dificultades lectoras en Educación Infantil

Área de interés	Indicadores de riesgo
Lenguaje expresivo	Inicio tardío del lenguaje Baja velocidad en la recuperación de palabras* Dificultades de pronunciación Dificultades para distinguir palabras parecidas Dificultades en la discriminación de fonemas Dificultades en la repetición de frases e historias
Habilidades metafonológicas	Pobre conciencia fonológica* Dificultades en el análisis y síntesis de sílabas y fonemas* Pobres habilidades de deletreo*
Aprendizaje de las letras	Pobre conocimiento de las letras* Pobre conocimiento de las relaciones grafema-fonema* Bajo interés por el aprendizaje de las letras
Otros	Dificultades de memoria verbal* Conocimiento de las funciones de la escritura Conocimiento sobre las convenciones del sistema de escritura Antecedentes familiares

Nota: marcados con asterisco (*) los factores más específicamente relacionados con el riesgo de dificultad específico o dislexia.

Fuente: elaboración propia

Algunas de las señales que se pueden detectar están relacionadas con hablar de forma tardía, tener una pronunciación incorrecta, precisar más tiempo para comunicarse, presentar dificultad en la recuperación del léxico disponible e, incluso, presentar dificultades en la discriminación de palabras de sonido similar (Carreiras, 2012; Shaywitz et al., 2008). Si atendemos a los estudios realizados por Hulme et al. (2015), queda de manifiesto que el desarrollo de la oralidad predice posibles dificultades en conciencia fonológica y en el aprendizaje de las relaciones entre grafemas y fonemas. Estas, a su vez, permiten comprobar las habilidades alfabéticas una vez iniciado el proceso de adquisición de la lectura y, por ende, la comprensión lectora que desarrollan estos menores. En resumen, es conveniente distinguir algunos

signos importantes en la identificación de la dislexia en Educación Infantil: retraso en el habla, pobreza en el lenguaje expresivo, interés escaso en el aprendizaje de las letras y dificultades para ello, escasas habilidades metafonológicas (Rose, 2009; Romero et al., 2016).

Si nos centramos en la detección de la dislexia y su prevención en edades tempranas (Educación Infantil), podemos detectar el avance que se ha producido en los últimos años. Alegría (2012) propone realizar tareas no específicas, ajustadas a los menores que todavía no tienen conocimiento de la lectura, con la intención de identificar dificultades en conciencia fonológica y, una vez detectadas, entrenarlos en dichas habilidades. Ortiz et al. (2002), por su parte, incluyen una variable centrada en la grafo-fonología: plantean realizar actividades que favorezcan la discriminación fonológica desde la reflexión sobre la articulación. Otros autores consideran necesario dedicar momentos al reconocimiento, a la identificación y a la manipulación de sonidos (Shaywitz et al., 2008).

Haciendo un repaso a distintos lugares, podemos comprobar que, con algún ajuste, todas las propuestas se centran en la identificación e intervención temprana de la dislexia:

- En Estados Unidos se aprobó una ley en 2004, conocida como IDEA. Esta pretendía garantizar un procedimiento de identificación estándar para todo el país.
- Esta propuesta se puso en marcha en Canarias de forma experimental en el curso escolar 2016/2017.
- En el País Vasco se enfocó de forma similar. Las maestras de Educación Infantil utilizaron el *Teacher Rating of Oral Language and Literacy (TROLL)* para la identificación de dislexia en menores de entre los 4 y los 5 años. Se implementó un programa en el que la conciencia fonológica y alfabética, la memoria oral, la recepción del lenguaje y la grafía eran la base de la intervención. Esta se dividió en cinco niveles de dificultad en cada una de las habilidades (Romero et al., 2016). Para ello, se utilizó el programa informático BERNI durante unas ocho o diez sesiones. Tenían una periodicidad de dos sesiones por semana y una duración de treinta minutos.
- En Andalucía, el Proyecto LEEDUCA, desarrollado por la Universidad de Málaga, se sustenta en el modelo simple de lectu-

ra partiendo de las premisas del National Reading Panel (2000). Las propuestas pretenden estimular la conciencia fonológica en tres niveles (léxico, silábico y fonémico), así como las habilidades lingüísticas (comprensión oral, morfosintaxis y vocabulario). Sánchez et al. (2018) proponen que la intervención se realice en el aula, contando con la colaboración de las familias y los y las profesionales de audición y lenguaje, pedagogía terapéutica y orientación.

Esta última propuesta pone de manifiesto que no se pretende realizar un «diagnóstico», sino intervenir con aquellos menores que presenten factores de riesgo de dislexia. Esta intervención se realiza desde el modelo de respuesta a la intervención (RtI) (cribaje, control durante el proceso, instrucción en distintos niveles y, una vez analizados los datos, toma de decisiones) con todo el alumnado del aula y *en* el aula, de forma que se puedan identificar las posibles necesidades de cada menor. La instrucción, igualmente, tiene tres niveles: gran grupo, pequeño grupo e individual (Crespo et al., 2013).

2. Contexto

La propuesta que se presenta se realizó en un centro educativo que atiende a 376 niños y niñas en distintos niveles (Educación Infantil, Primaria y Secundaria). El contexto del centro es de clase media. Aunque el trabajo se realizó exclusivamente con el alumnado de 4 años, lo interesante sería que los tres cursos de Infantil pudieran realizarlo. Esta propuesta contó con 25 menores (12 niños y 13 niñas), tres de ellos procedían de distintos países (México, Ucrania y Guatemala). El grupo tenía diferentes ritmos y niveles educativos, algunos presentaban dificultades en la psicomotricidad; algunos, dada su timidez, participaban con mayor dificultad que otros; la independencia de parte de ellos contrastaba con la dependencia de otros. Asimismo, en el aula teníamos tres menores con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) censados, uno con trastorno específico del lenguaje (TEL) y dos con retraso general del desarrollo.

En el aula, los menores son atendidos por la tutora y durante algunas horas reciben el apoyo de la profesora de pedagogía te-

rapéutica. El espacio es reducido y está diferenciado en dos: zona cooperativa de trabajo y zona de asamblea, es muy luminosa dada la orientación y el ventanal del que dispone.

3. Objetivos

Los objetivos que se plantearon en la investigación fueron cuatro:

- Profundizar en el conocimiento de las relaciones entre los procesos de aprendizaje emergentes de la lectura, factores de riesgo y posteriores dificultades lectoras.
- Conocer los posibles indicadores tempranos de riesgo de dificultades de aprendizaje lector en el segundo ciclo de Educación Infantil.
- Identificar de forma temprana dichos indicadores en alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Elaborar una propuesta didáctica (escuela y familia) para la prevención de futuras dificultades lectoras en la etapa Infantil, partiendo del conocimiento científico disponible.

4. Propuesta de intervención

El análisis de la bibliografía específica sobre dislexia y lectura emergente alcanzó más de 39 referencias, entre las que se analizaron estudios científicos relacionados con la identificación de los indicadores de riesgo de las dificultades específicas de aprendizaje en el aula de Infantil, así como el estudio de programas en los que la intervención temprana tenía validez científica. Esta primera parte nos sirvió de cimiento para la elaboración de una propuesta didáctica para un contexto concreto: un grupo de menores de entre cuatro y cinco años, tal y como se ha recogido con anterioridad. En esta intervención, la evaluación estaría presente todo el tiempo, al principio (evaluación inicial), durante el desarrollo y, como no podría ser de otra manera, al final de esta.

Esta evaluación contemplaba instrumentos normativos y pruebas criteriales con los que a partir de la observación en el aula se pudieran identificar los menores en riesgo, concretando

con ello el punto del que se partía. La evaluación continua que se propone precisa de una evaluación inicial y una final con la que poder comprobar fehacientemente los cambios producidos tras la aplicación del programa de identificación e intervención temprana.

La propuesta se diseñó teniendo en cuenta lo establecido en el Anexo I de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, de ahí que tuviera dos líneas de actuación: el alumnado y sus familias. El trabajo con las familias se realizó dentro del Plan de Acción Tutorial, pero en este artículo solo nos centraremos en el trabajo propuesto para realizar en el aula con los menores. El trabajo se planifica atendiendo a la respuesta a la intervención que se realiza dentro del aula siguiendo un sistema de instrucción multinivel, que aprovecha momentos de gran grupo y pequeño grupo.

4.1. Evaluación

El sentido de la evaluación inicial pasa por la identificación de factores de riesgo en el alumnado que nos ocupa. Se utilizaron los siguientes instrumentos:

- PLON-R (Aguinaga et al., 2005). Prueba de lenguaje oral que permite valorar el desarrollo del lenguaje en edades comprendidas entre los 3 y los 6 años (fonología, sintaxis, morfología, uso y contenido). La aplicación es individual (10-15 minutos).
- Registro Fonológico Inducido (Juárez y Monfort, 2001). Permite evaluar el desarrollo de la fonología de menores entre 3 y 7 años gracias a las tareas de habla inducida desde las imágenes presentadas. La aplicación es individual (5 minutos).
- PROLEXIA (Cuetos et al., 2020). Esta prueba permite la detección temprana de la dislexia. Cuenta con una batería diagnóstica para el alumnado de +7 años y una batería de detección temprana destinada a menores de entre 4 y 6 años. Es la

segunda la que se utiliza en este trabajo. Aplicación individual (30 minutos). Se destacan 5 tareas diferentes: denominación rápida de objetos y colores; identificar el diferente; conteo de sílabas; memoria de dígitos y repetición de pseudo-palabras.

4.2. Propuesta didáctica

Una vez realizada la evaluación inicial, los objetivos generales que se proponen son tres:

- Reforzar los procesos metafonológicos asociados al aprendizaje inicial de la lengua escrita.
- Reforzar las habilidades lingüísticas implicadas en el aprendizaje de la lengua escrita.
- Promover la comprensión del principio alfabético.

Con ellos, y centrándonos en los objetivos específicos, se procura analizar y transformar secuencias fonológicas en los distintos niveles (léxico, silábico y fonémico). Además, se precisa discriminar fonemas con rasgos fonológicos comunes; mejorar la velocidad de denominación; comprender las relaciones semánticas y el vocabulario básico; analizar y transformar secuencias fonológicas (a nivel léxico, silábico y fonémico); producir y comprender oralmente textos narrativos de distintos niveles; así como comprender el principio alfabético y aplicarlo en la decodificación y codificación escrita.

El primer bloque propuesto está destinado a las habilidades fonológicas. Concretamente: conteo, análisis y síntesis de palabras, sílabas y fonemas; identificación y discriminación de fonemas; y fluidez en la denominación. En el segundo bloque se propone trabajar el conocimiento léxico-semántico: vocabulario de distintos campos semánticos; definición de palabras atendiendo a los rasgos principales del referente, a la función del objeto o a su uso; relaciones semánticas entre palabras y frases hechas o expresiones. En el bloque tres, la comprensión y la expresión serán las protagonistas, se profundiza en las categorías gramaticales y sintácticas, en la comprensión y el uso de las estructuras narrativas y se realizarán inferencias. Para finalizar, el bloque cuatro atenderá al principio alfabético: relaciones entre sonidos y letras,

así como las reglas de conversión del fonema por el grafema y viceversa.

4.3. Metodología

Las actividades tienen un carácter lúdico en el que la participación y la implicación discente son la esencia del programa. La función docente se centrará en la mediación y el andamiaje, servirá de modelo cada vez que se introduzcan nuevas propuestas y proporcionará a los menores retroalimentación reforzando sus actuaciones. Se utilizarán imágenes familiares para el alumnado y representaciones gráficas en los distintos juegos. Estos serán de complejidad creciente y tendrán un enfoque global.

4.4. Organización didáctica

La propuesta se planifica con una duración trimestral (12 semanas). Se proponen 48 sesiones (cuatro por semana) y una duración aproximada de 30 minutos cada una. Los agrupamientos varían. Algunas se realizan en gran grupo y otras en pequeño grupo. En las primeras nos tenemos que asegurar que todos participan, respetando, así, los distintos ritmos del aula. Las segundas (pequeño grupo) se realizan en el momento de trabajo por rincones y se destinan a los menores que hemos detectado que presentan algunos signos de alerta en la evaluación inicial. En estas actividades, se reforzará lo trabajado en el gran grupo, ajustando nuestra intervención a las dificultades detectadas.

4.5. Actividades

En este punto, presentamos ocho de las actividades propuestas en el programa de detección e intervención temprana de dificultades lectoras en Infantil como ejemplo (tabla 2). En ella, se recogen: el número de la actividad con su nombre, los objetivos y contenidos a trabajar, el tipo de agrupamiento, los recursos necesarios y la descripción de esta. Se presenta temporalmente ordenadas.

Tabla 2. Actividades del Programa de Detección e Intervención Temprana de Dificultades Lectoras en Infantil

SEMANA N.º 1	
Actividad 1. <i>Te cuento un secreto</i>	
Objetivos: a, e, c y d	Contenidos: 1, 5, 6, 9, 11, 12, 13
Agrupamiento: gran grupo	Recursos: ARASAAC y fotos del alumnado
<p>Descripción de la actividad: En asamblea se colocan pictogramas en el suelo y las fotos de cada menor. Irán saliendo de uno en uno para construir la frase que prefieran. La dificultad irá en aumento ajustándose a cada discente: se incrementará el número de palabras y se cambiará el orden en las mismas (jugando al absurdo).</p>	
Actividad 2: <i>Toc-Toc ¿quién soy?</i>	
Objetivos: b, c, d, e	Contenidos: 4, 5, 6, 11, 12, 13
Agrupamiento: gran grupo	Recursos: El sonido de los animales https://www.youtube.com/watch?v=cg0u5TyDkoo&t=3s Aprendemos los sonidos de los transportes https://www.youtube.com/watch?v=k4e83d6AA3s
<p>Descripción de la actividad: Sentados en semicírculo, frente a la pizarra digital, se juega a adivinar distintos sonidos (animales, casa, ciudad, transporte, herramientas...). Los menores levantarán la mano si lo reconocen y la docente los irá invitando a todos progresivamente. Al final se nombran varias veces todas las palabras trabajadas con el apoyo de las imágenes. Se intentará que cada vez lo hagan más rápido.</p>	
Actividad 3: <i>Leo historias y las interpreto</i>	
Objetivos: a, d, e, f	Contenidos: 1, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15
Agrupamiento: pequeño grupo	Recursos: álbumes ilustrados, <i>flashcards</i>
<p>Descripción de la actividad: En el rincón de la lectura, se ofrece la posibilidad de leer con o sin ayuda de las imágenes e interpretar el mensaje leído. La docente podrá modificar el mensaje de la frase y el menor ajustará de nuevo su actuación al mismo. Este último también podrá crear su propia historia.</p>	
Actividad 4: <i>Te pillé, intruso</i>	
Objetivos: c, d, e	Contenidos: 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13
Agrupamiento: pequeño grupo	Recursos: programa informático (ej.: <i>Leeduca</i>), ordenador
<p>Descripción de la actividad: Se proyectan en la pizarra digital varios grupos de imágenes, entre ellas hay una que no tiene relación. Primero se nombran. Incluso se puede repetir con mayor velocidad. A continuación, se dice para qué sirve, a qué familia pertenece, etc. Finalmente se nombra aquella que no está relacionada.</p>	

SEMANA N.º 2

Actividad 5: *Nicolasa, ¿y tu casa?*

Objetivos: a, b, d, e, f

Contenidos: 2, 3, 4, 5, 14, 15, 16

Agrupamiento: gran grupo

Recursos: álbum ilustrado *Nicolasa, ¿y tu casa?*

Descripción de la actividad:

Se procede a leer el álbum ilustrado aprovechando su musicalidad (será el libro de la semana). En el mismo la protagonista canta una estrofa que de tanto repetir los menores la irán tarareando hasta aprenderla. A continuación, se elige una de sus rimas y se invita a que ellos también construyan las suyas. Las nuevas creaciones se pueden incluir en el libro de tradición oral del aula.

Actividad 6: *¿Dónde vives animalito?*

Objetivos: a, b, d, e, f

Contenidos: 2, 3, 4, 6, 9, 11, 12, 13, 14

Agrupamiento: gran grupo

Recursos: mural, papel, colores, tijeras, fixo

Se realiza un mural dentro del proyecto de los animales en el que trabajan. Se reparten diferentes especies de animales (sustantivos) y tras recortarlas las pegarán en él siguiendo estas instrucciones: levantar la mano los que tengan animales de una sola sílaba, de dos...; decir cómo se llama la letra inicial y su sonido; imitar los movimientos y sonidos del animal mientras pega su imagen en el mural.

Actividad 7: *La palabra secreta*

Objetivos: a, b, d, e, f

Contenidos: 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14

Agrupamiento: pequeño grupo

Recursos: *flashcards* o aplicación informática, ordenador

Se presentan de forma física (*flashcards*) o virtual una batería de palabras conocidas previamente por el alumnado (imagen y texto). Se reflexiona sobre ellas: ¿cuántas sílabas tiene?, ¿cómo suena la primera/última sílaba? Se les propone omitir-añadir-sustituir sílabas iniciales, finales... Se puede graduar la dificultad de forma progresiva.

Actividad 8: *¡Rápido como un rayo!*

Objetivos: c, d, e

Contenidos: 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13

Agrupamiento: pequeño grupo

Recursos: timbre, tarjetas de vocabulario y cronómetro

Utilizando las palabras trabajadas esa semana en el proyecto, se propone de forma individual un juego que consiste en tocar el timbre de sobremesa al decir la palabra que se muestra. Se activa el cronómetro al iniciar la secuencia y al terminar se comprobará si ha reducido su marca personal. Se puede ir aumentando su complicación con el aumento del número o la dificultad de las palabras.

Fuente: elaboración propia

El acceso al resto de las actividades se puede realizar desde el código que se presenta en la figura 1.

Figura 1. Programa de actividades



Fuente: elaboración propia.

4.6. Criterios de evaluación

Para la evaluación continua, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios, atendiendo a cada objetivo específico (OE):

- OE a, b y c: cuenta, analiza y sintetiza palabras, sílabas y fonemas, identifica y discrimina fonemas; tiene una denominación fluida.
- OE d: tiene un vocabulario ajustado al nivel en diferentes campos semánticos; define palabras por sus rasgos principales; define palabras por la función y uso del objeto; establece relaciones semánticas entre palabras y utiliza expresiones y frases hechas correctamente.
- OE e: realiza categorizaciones gramaticales y estructuras sintácticas; comprende y utiliza la estructura narrativa y realiza inferencias.
- OE f: relaciona sonidos y letras; utiliza las reglas de conversión fonema-grafema y viceversa.

Con la evaluación se pretende conocer la evolución de cada menor y por esto se utilizan principalmente la observación y la interrogación; también, es imprescindible la información que nos pueda ofrecer la familia. Toda la información se recoge en el diario de campo, complementándola con la escala de observación en la que cada uno de los criterios se evalúa con una rúbrica de cuatro niveles de consecución.

Para la evaluación final, como se concretó con anterioridad, se volvieron a aplicar los mismos instrumentos que se utilizan en la evaluación inicial.

5. Conclusiones

Durante este capítulo se argumentan las relaciones existentes entre los procesos de aprendizaje de la lectura, desde el paradigma de la lectura emergente, el aprendizaje lector y unos indicadores de riesgo de posibles dificultades frente a este. También se pone de manifiesto que esto se puede realizar de forma preventiva desde edades tempranas, concretamente en la etapa de Educación Infantil. Esto, unido a una intervención proactiva, reduce la brecha que se puede producir entre menores que presenten dificultades específicas de aprendizaje y los que no. Detectar el riesgo de dislexia es una responsabilidad que los maestros y las maestras de Infantil tenemos. Deja de ser una opción para convertirse en una obligación. Además, se muestra en esta investigación la viabilidad de llevar a la práctica programas de intervención dentro del aula y ajustada a cada una de las necesidades del alumnado que nos ocupe en ese momento. Para poder llevarlo a cabo, es fundamental la cooperación y a implicación de escuela y familia.

No se puede olvidar que la dislexia es un trastorno de origen neurobiológico de carácter permanente y con alta carga genética. Asimismo, los índices de personas con dislexia, como se ha comprobado tras analizar los distintos estudios recogidos en este trabajo, son muy elevados, por lo que este tipo de actuaciones, además de prevenir las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura, reducirán el fracaso lector, el abandono escolar, los problemas de autoconcepto y autoestima e incluso posibles problemas de acoso escolar.

No podemos esperar a que los menores fracasen para actuar. En las aulas de Infantil, se puede y se debe identificar de forma temprana las dificultades para intervenir y prevenir ese fracaso. El conocimiento de estas estrategias evitará el sufrimiento y la indefensión que muchos menores, jóvenes y adultos padecen durante toda su vida. En la sociedad en la que vivimos la lectura y la escritura son imprescindibles para acceder al conocimiento, para establecer relaciones sociales. Nos abre la puerta a la cultura y al divertimento y todo esto se presenta como una responsabilidad añadida en nuestra labor docente. No podemos privar del derecho que tienen todas las personas a disfrutar de la lectura y la escritura, independientemente de sus características, necesidades y circunstancias. Es responsabilidad de todos y todas ofrecer

oportunidades ajustadas a cada menor que les permitan alcanzar el éxito tanto personal como académico.

6. Referencias

- Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz, N. (2005). *Manual de Prueba de Lenguaje Oral Navarra - Revisada*. TEA.
- Alegría, J. (2012). Las dificultades de aprendizaje: Un análisis de la dislexia y sus implicaciones para la evaluación y la intervención. En: J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Soto y F. Tortosa (coords.). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Consejería de Educación, Formación y Empleo de Murcia.
- Byrne, B., Coventry, W. L., Olson, R. K., Hulslander, J., Wadsworth, S., DeFries, J. C., Corley, R., Willcutt, E. G. y Samuelsson, S. (2008). A behavior-genetic analysis of orthographic learning, spelling and decoding. *Journal of Research in Reading*, 31(1), 8-21.
- Carreiras, M. (2012). La investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 1(1), 19-27.
- Carrillo, M. (2012). Dyslexia: theoretical basis for an efficient practice. *Ciencias Psicológicas*, 6(2), 185-194.
- Crespo, P., Jiménez, J. E., Rodríguez, C. y González, D. (2013). El modelo de Respuesta a la Intervención en la Comunidad Autónoma de Canarias: Nivel 2 de intervención. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 187-203.
- Cuetos, F., Arribas, D., Suárez-Coalla, P. y Martínez, C. (2020). *PROLEXIA. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia*. TEA.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y escritura. *Revista de neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 11(1), 79-94.
- Ehri, L. C. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. En: M. J. Snowling y C. Hulme (eds.). *The science of reading: A handbook* (pp. 135-154). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch8>
- González Manjón, D. (2015). El proceso de convertirse en lector. Perspectivas actuales sobre el aprendizaje inicial de la lectura. En: J. Mata, M. P. Núñez y J. Rienda (coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 45-72). Pirámide.
- Gough, P. B. y Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

- Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Lervag, A. y Snowling, M. J. (2015). The Foundations of Literacy Development in Children at Familial Risk of Dyslexia. *Psychological Science*, 26(12), 1877-1886. <https://doi.org/10.1177/0956797615603702>
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa (2017, 9 de diciembre). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* (pp. 1-162).
- Jiménez, G., Vaquero, J. M., Simpson, I. y Defior, S. (2011). *El papel del aprendizaje implícito en la lectura: Dislexia vs. Retraso Lector*. Comunicaciones previas a la sesión de apertura; VII Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad y I Congreso Nacional sobre Dificultades de Aprendizaje; Cartagena (Murcia), 18-20 de octubre de 2012.
- Juárez, A. y Monfort, M. (2001). *Registro fonológico inducido*. CEPE.
- Lerner J. W. (1989). Educational interventions in learning disabilities. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(3), 326-331.
- López-Escribano, C., Sánchez-Hípola, P., Suro, J. y Leal, F. (2014). Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. *Universitas Psychologica*, 13(2), 757-769.
- Luque, J. L., Giménez, A., Bordoya, S. y Sánchez, A. (2016). De la teoría fonológica a la identificación temprana de las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(3), 142-149. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.10.001>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. y Shaywitz, B. A. (2003). A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia* 53, 1-14.
- Morgan, W. P. (1988/96). A case of congenital world-blindness. *Br Med J.* (2), 1871. <https://doi.org/10.1136/bmj.2.1871.1378>
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. NICHD. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Ortiz, M. R., García, A. I. y Guzmán, R. (2002). Remedial Interventions for Children with Reading Disabilities: Speech Perception—An Effective Component in Phonological Training? *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 334-342. <https://doi.org/10.1177/00222194020350040401>

- Romero, A., Castaño, C. y Córdoba, M. (2016). Eficacia de un programa de intervención temprana para reducir las señales de riesgo de la dislexia. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 186-200.
- Rose, J. (2009). *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties: an independent report*. DCSF.
- Sánchez, A., Cobo, M. A., Luque, J. L. y Giménez, A. (2018). La fase de prevención del Proyecto Leeduca. Un enfoque proactivo en la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de Pedagogía*, 490, 32-37.
- Sellés, P., Martínez, T. y Vidal-Abarca, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura: revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, 40 (3), 3-14.
- Shaywitz, S. E., Morris, R. y Shaywitz, B. A. (2008). The education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood. *Annual Review of Psychology* 59(1), 451-75. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093633>
- Snowling, M. J., Hulme, C. y Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46 (4), 501-513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Unesco (2005). La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro [comunicación]. *Conferencia Internacional de Educación*, 25-28 de noviembre. http://www.ibe.Unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- Whitehurst, G. J. y Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *SRCD, Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb0647.x>

La Didáctica de la Lengua y la Literatura ante el reto de la dislexia: un enfoque para el aula a partir del estudio de los errores persistentes y la influencia del control consciente sobre la ejecución escrita¹

MARÍA LÓPEZ-SÁNDEZ

Universidad de Santiago de Compostela

maria.sandez@usc.es - <https://orcid.org/0000-0002-8335-1687>

LARA LORENZO-HERRERA

Universidad de Cantabria

lara.lorenzo@unican.es - <https://orcid.org/0000-0001-9313-7214>

MARTA NEIRA-RODRÍGUEZ

Universidad de Santiago de Compostela

marta.neira@usc.es - <https://orcid.org/0000-0003-3815-9730>

Resumen

En este capítulo se analizan los retos que plantea para la enseñanza de la lengua y la literatura la presencia cada vez más visible del alumnado disléxico en las aulas y se ofrecen una serie de orientaciones que pueden resultar de utilidad para el profesorado a partir de la aplicación de un protocolo de atención educativa específico y de las adaptaciones metodológicas y de materiales generalizables según los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA). También se reflexiona sobre las implicaciones que esto conlleva para el tratamiento de las lenguas en el aula a partir de una experiencia lle-

1. *Agradecimientos:* Se agradece al grupo RODA (Razoamento, discurso e argumentación) el apoyo en las tareas vinculadas a esta investigación.

vada a cabo en un instituto de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de Galicia en la que se aplicó un programa sistemático de cribado de la dislexia en el alumnado y del análisis de las pruebas de acceso a la universidad realizadas por estudiantes disléxicos en Galicia en los años 2021 y 2022. Se destaca así la necesidad de que los docentes se familiaricen con los rasgos definitorios de la competencia lingüística en el alumnado disléxico, caracterizada por la persistencia de los errores de acentuación y por el rendimiento inconstante ligado al control explícito que se debe ejercer sobre la ejecución escrita.

Palabras clave: Dislexia; acentuación; Didáctica de la Lengua y la Literatura; NEAE.

1. Introducción

La apuesta desde hace ya décadas por un modelo de educación inclusiva ha incorporado a las aulas a personas con diversas necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y ha supuesto, sin duda, la necesidad de una adaptación de los docentes y las prácticas de aula a un nuevo contexto de mayor diversidad. Con todo, puede decirse que durante este tiempo ha predominado un modelo que podemos considerar de transición hacia un enfoque verdaderamente inclusivo, porque, si bien el alumnado se encontraba integrado en las aulas normales, en gran medida el profesorado de las diversas disciplinas descargaba la atención específica a este alumnado en especialistas de audición y lenguaje o de pedagogía terapéutica, de modo que la presencia en el aula ordinaria no significaba que esta fuese tenida en cuenta de modo sistemático para la adaptación de las metodologías, prácticas de aula, materiales, evaluación, recursos y procesos educativos.

Pero la aprobación de diversos protocolos de atención a NEAE en las distintas comunidades ha supuesto un cambio radical en esta concepción, pues los protocolos especifican medidas de actuación dirigidas al profesorado con implicaciones de calado metodológico que atañe a las diversas disciplinas. Concretamente, dos NEAE se vinculan muy estrechamente a la competencia lingüística que constituye el centro mismo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: el trastorno del espectro autista y la dis-

lexia. El primero afecta especialmente a la comunicación oral, esencialmente en su dimensión pragmática de interacción, a aspectos quinésicos y convenciones conversacionales, así como a las inferencias e interpretación de sentidos figurados o dobles sentidos. Por su parte, la dislexia compromete las competencias lingüísticas especialmente las escritas, en la doble dimensión de la lectura y la escritura.

En un reciente metaanálisis de los estudios realizados (Cubilla, 2024), se estableció para el contexto iberoamericano una prevalencia de 7,52%, con un sesgo de género de 9,89% en niños y 6,85% en niñas. Tal como se señala en el estudio, el dato se encuentra en línea con un metaanálisis translingüístico (Yang et al., 2022) que estimó una prevalencia global de 7,10%. Sin duda, el profesorado implicado en el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística del alumnado no puede permanecer ajeno a una condición que presenta una importante prevalencia en la población (Rello, 2018) y que compromete, justamente, las competencias comunicativas del alumnado, centrales en la vida académica y personal e instrumentales para el desarrollo de las demás. Por ello, la Didáctica de la Lengua y la Literatura no puede vivir de espaldas a las implicaciones que traen consigo las NEAE y muy especialmente aquellas que afectan de modo directo a las competencias que justamente pretende promover.

Confluye con la aprobación de protocolos la generalización y énfasis en la aplicación de principios del DUA, partiendo de un concepto surgido en arquitectura en los años setenta y que postula que la construcción debe hacerse contemplando ya desde un principio la accesibilidad. De este modo, frente a acciones correctivas posteriores (instalación de rampas, ampliación de espacios de paso, etc.) que resultan más caras e ineficientes, se apuesta por un diseño que ya se prepara para acoger la diversidad funcional y que, además, acaba resultando en un beneficio global, pues la rampa que se ha diseñado pensando en una silla de ruedas acaba usándose también para un carrito de bebé o de la compra o una maleta y siendo, por tanto, un beneficio para la generalidad de los usuarios. Trasladando el principio al campo educativo, según hicieron de modo pionero Rose y Meyer (2002) se propondría apostar ya por diseños metodológicos y prácticas de aula favorecedoras del aprendizaje para el

alumnado con NEAE, pero que acaban siendo de ayuda para el conjunto del alumnado y para atender los distintos estilos de aprendizaje.

La mayoría de los programas de intervención en la dislexia se centran en edades previas a la Educación Secundaria y priorizan el trabajo con la lectura sobre el de la escritura, tal como ha señalado Outón (2005, p. 117), pues del conjunto de programas de intervención que analiza para realizar una panorámica en España solo dos han incorporado una atención específica a la escritura. Ambos sesgos muestran que hay un déficit en la atención sostenida al alumnado disléxico que es, en parte, consecuencia del hecho de que se entienda la intervención como algo netamente desgajado de la didáctica general de la lengua y la literatura. Concretamente, para la acción en el campo de la Educación Secundaria es esencial que el profesorado conozca no solo las características generales del procesamiento del lenguaje escrito en el alumnado disléxico, sino también cuál es la evolución en el tiempo y cuáles son los errores persistentes a largo plazo, que suelen prolongarse en la edad adulta.

En este capítulo pretendemos analizar qué retos implica para la enseñanza de la lengua y la literatura la presencia cada vez más visible de alumnado disléxico en las aulas y la consiguiente aplicación de un protocolo de atención educativa específico, así como cuáles son las adaptaciones metodológicas y de materiales que son generalizables en aplicación de los principios del DUA. Para ello, nos basaremos en una experiencia llevada a cabo en un instituto de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de Galicia en la que durante tres años se aplicó un programa sistemático de cribado de dislexia al conjunto del alumnado de 1.º de la ESO, así como el análisis de las pruebas escritas realizadas por alumnado disléxico en las pruebas ABAU en Galicia en los años 2021 y 2022, pues un análisis de los errores persistentes en el alumnado nos permite planificar las estrategias de trabajo con una perspectiva de largo plazo.

2. El desafío de la dislexia en el aula

Históricamente, la dislexia ha sido una condición invisible en el aula (Rello, 2017), a pesar de que los estudios de prevalencia,

que la sitúan en torno a un 6% de la población, indican que es una circunstancia muy frecuente. En esa invisibilidad, el alumnado disléxico ha padecido la ceguera del sistema hacia su modo de procesamiento del lenguaje escrito y se ha visto, a menudo, abocado al fracaso escolar. Expresiones como «la letra con sangre entra» describen probablemente la experiencia traumática de personas disléxicas hacia las que el sistema era inflexible. Las antiguas pruebas de acceso a la Educación Secundaria a los diez años hacían de la corrección ortográfica un criterio decisivo que condenaba y expulsaba del sistema educativo a quien no era capaz de realizar un dictado con estricta corrección ortográfica. Y ello, a pesar de que hoy está plenamente establecido que la dislexia no mantiene correlación con la inteligencia general e incluso, tal como recoge el *Protocolo para a atención educativa ao alumnado con altas capacidades intelectuais*, aprobado por la propia Xunta de Galicia en 2019, puede darse la confluencia de dislexia y altas capacidades en una de las convergencias que conforman la conocida como *doble excepcionalidad*:

Cómpre precisar que as necesidades específicas de apoio educativo que poden convivir máis frecuentemente coas altas capacidades intelectuais son: trastorno do espectro autista, dislexia e trastorno por déficit de atención e hiperactividade con patrón persistente hiperactivo-impulsivo. (AA. VV., 2019b, p. 19)

Pero ni siquiera los cambios educativos de la democracia trajeron consigo una mejora significativa para el alumnado disléxico, que siguió en gran medida sin ser diagnosticado ni atendido. Hubo que esperar a los últimos años para que el número de diagnósticos, la activación de protocolos y la visibilización social avanzasen de modo significativo.

Entre los años 2017 y 2020, un grupo de docentes, la orientadora y la especialista en pedagogía terapéutica del IES Xulián Magariños (Negreira) creamos, en el marco de los planes de formación en centros, un grupo de trabajo orientado a realizar un cribado del alumnado de 1.º de la ESO para detectar e intervenir sobre los posibles casos de dislexia. En el curso 2017/2018 el alumnado de 1.º de la ESO conformaba una muestra de 65 personas. Se empleó la aplicación Dytective (changedyslexia.org) como *screening* y a los casos dudosos se les aplicó la prueba

Prolec-Se-R completa (Cuetos et al., 2016). En total se pasaron 11 pruebas, identificando 3 casos con dificultades severas y 3 con dificultades leves. En el curso 2018/2019 se sustituyó Dytec-tive por la versión *screening* de Prolec-Se-R. La muestra la conformaban en esta ocasión 60 alumnos/as. A 9 se les aplicó la prueba completa, detectándose 2 casos. En el curso 2019/2020 se aplicó el mismo protocolo que el curso anterior, se realizaron 15 pruebas completas y se detectó un caso. La identificación de 9 personas con dificultades en el procesamiento de la lectoescri-tura arroja un porcentaje en línea con la prevalencia señalada por la mayoría de los estudios para la dislexia, pero el hecho de que la mayoría de ellos hubiesen alcanzado la Educación Se-cundaria sin un diagnóstico y las medidas de intervención reco-mendables en estos casos es indicativo de cómo se ha llegado prácticamente hasta la actualidad con una insuficiente detec-ción y consecuentemente una desatención educativa a esta con-dición.

Puede afirmarse, así, que ha venido dándose un infradiagnós-tico de la dislexia, de modo que dependía enteramente del alum-no o alumna y del apoyo familiar que se le prestase el salir ade-lante en el sistema educativo sin que este, por su parte, respon-diese o se adaptase de ningún modo a la circunstancia. Si bien en otros ámbitos, como el anglosajón, la concienciación sobre la dislexia es mayor desde hace tiempo (Ziegler et al., 2003), entre nosotros el cambio perceptible ha comenzado a producirse en los últimos años. En Galicia, el *Protocolo para a intervención psico-educativa da dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendi-zaxe* se puso a disposición de la comunidad educativa a comien-zos de 2020. De ello derivó el desarrollo de unas pautas de co-rrección específicas para las pruebas de acceso a la universidad del alumnado con dislexia, diferenciadas para las materias lin-güísticas y no lingüísticas y con cuadros específicos de las penali-zaciones ortográficas aplicadas. De modo general, en las mate-rias no lingüísticas no se aplica ningún tipo de penalización or-tográfica y en las lingüísticas se determina, para cada lengua, qué errores son susceptibles de penalización, limitándose a aquellos recogidos explícitamente y aplicándose en una única ocasión por cada tipo de error. En lo relativo a la acentuación, solo se penaliza una vez por cada cinco acentos. Para el castellano, la tabla de errores ortográficos contemplados es la siguiente:

Tabla 2. Errores ortográficos objeto de penalización en los exámenes de lengua castellana de las pruebas de acceso a la universidad de Galicia en los casos de alumnado disléxico

1. <i>r /rr</i>
2. <i>bl</i> y <i>br</i>
3. m delante de b y p
4. <i>caquequicocu /zacecizozu</i>
5. <i>gagueguigogu/jagegijoju/güe, güi</i>
6. -d/-z
7. tiempos compuestos: <i>ha ido</i> etc.
8. pret. imperfectos <i>-aba</i>
9. <i>haber</i>
10. <i>hacer</i>
11. <i>y/ll</i>
12. <i>s/x</i>
13. <i>h</i>
14. <i>v/b</i>

Fuente: AA. VV. (2019a).

Las pruebas de acceso a la universidad desempeñan una función importante de determinación de las prácticas de aula no solo en 2.º de Bachillerato, sino en todos los cursos de la Secundaria. En este sentido, la aplicación de estas pautas de corrección proporciona un respaldo importante a los estudiantes y las familias a la hora de reclamar una modificación en las rúbricas de evaluación en lo que atañe a la ortografía en todos los niveles inferiores. En general, este tipo de medidas encuentran en una parte del profesorado un nivel alto de resistencia. No debe olvidarse que a pesar de que el sistema ortográfico, desde un punto de vista fonemático, se caracteriza por una alta dosis de arbitrariedad –incluso en castellano, más todavía en otras lenguas–, lo interiorizamos en edades muy tempranas, sin apenas cuestionamiento o reflexión lingüística sobre el origen o la pertinencia de las normas y, por eso mismo, generan una adhesión que hace que una falta en un término común de uso frecuente despierte reacciones en ocasiones sobredimensionadas, como si la orto-

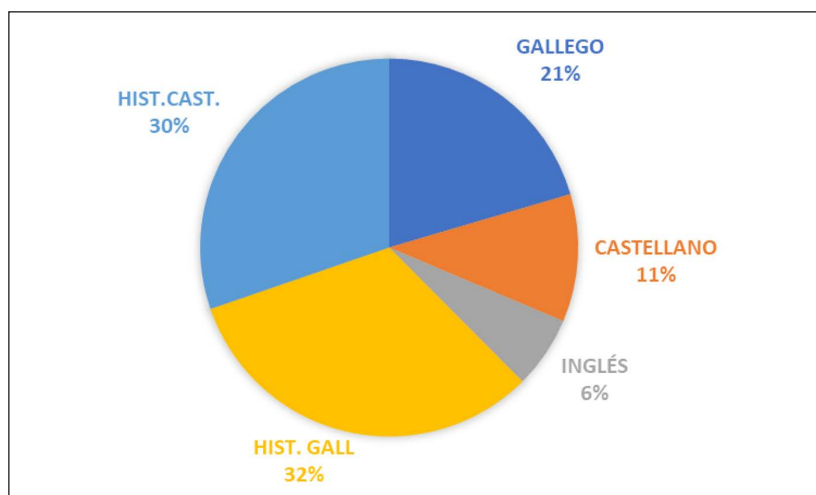
grafía fuese sagrada y la ruptura de una de sus normas un acto de sacrilegio. A esa condición de dogma aluden Hoedt y Piron (2017), dos profesores belgas que cuestionan y someten a análisis la ortografía francesa, sus múltiples irregularidades y arbitrariedades. Constatan lo alejada que se encuentra de ser un sistema de transcripción sencillo y preciso para sus fines, así como las razones históricas y las causas de fondo que propiciaron la aprobación de unas normas tan complejas y alejadas de la correspondencia biunívoca sonido-letra. Pero sin entrar en este debate, sin duda relevante para una reflexión profunda de la enseñanza de la lectura y la escritura, es interesante el enfoque de estos dos autores, que señalan la condición de la ortografía como un dogma por el que se juzga a las personas y mencionan explícitamente las implicaciones que esto tiene para los disléxicos. De hecho, muchas personas disléxicas manifiestan inseguridad, baja autoestima y problemas emocionales asociados a la vivencia escolar traumática. Es necesario comprender que en su proceso de escolarización toman conciencia de que algo que para ellos es complejo, un medio hostil, resulta –desde su perspectiva– asombrosamente fácil para los demás, lo que alimenta una baja auto-percepción.

Suele existir un temor importante a que, si se relaja la importancia o la penalización de la ortografía, esto llevará a un descuido y un caos ortográfico. Con la intención de ver qué grado de incidencia tiene la penalización o no en la ejecución ortográfica del alumnado, sometimos a análisis un conjunto de 75 exámenes de alumnado disléxico distribuidos entre las materias de Lengua Castellana y Literatura, Lengua Gallega y Literatura, Lengua Inglesa e Historia, en una muestra conformada por 15 exámenes cada uno tomados aleatoriamente de los realizados por alumnado disléxico en las pruebas del año 2022 (López-Sánchez et al., 2023). En un trabajo previo (López-Sánchez y Lorenzo-Herrera, 2023) habíamos procesado 64 pruebas escritas realizadas en las pruebas ABAU del año 2021 por alumnado disléxico, centrándonos en esa ocasión exclusivamente en las dos lenguas ambientales: gallego y castellano. El análisis reveló que en esta muestra de alumnado (personas disléxicas que han terminado el Bachillerato y realizan las pruebas de acceso a la universidad), el número de errores propios de la escritura disléxica en edades tempranas, tales como segmentación incorrecta, omisión, intro-

misión, sustitución o inversión son bajos, pero que persiste un número significativo de errores ortográficos, siendo la acentuación, generalmente, la microcompetencia más comprometida. Incluso en algunos ejemplos de la muestra con muy buena redacción y sin apenas faltas ortográficas de otra índole, la acentuación tiende a persistir como problema.

En la figura 1 se muestra la distribución de los errores entre los cinco grupos de examen que conforman la muestra analizada en 2022:

Figura 1. Porcentaje total de errores por asignaturas



Fuente: López-Sández et al. (2023).

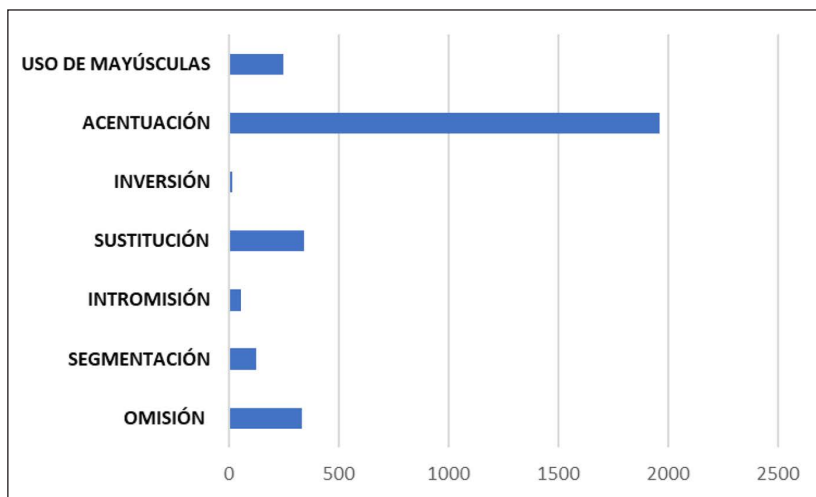
El bajo porcentaje que representan los errores de los exámenes de inglés obedece a la combinación de dos factores. En primer lugar, a la menor producción de texto en los exámenes de lengua extranjera, pues una parte significativa de las preguntas o bien son de elección múltiple o se resuelven reproduciendo términos ya escritos en el propio examen, a partir del texto propuesto. La producción textual del ejercicio de escritura tiende a ser breve. Pero es esencial la confluencia de otro factor: la ausencia de acentuación en lengua inglesa, porque el peso de la acentuación en el volumen total de errores genera un desvío que minimiza la aportación del inglés. Por el contrario, si se retira la acentuación (Gráfico 3), se iguala la contribución en términos

de porcentaje de los errores en el examen de lengua inglesa y el de lengua gallega, pasando en ambos casos a un valor de 17%, si bien hay que considerar la menor extensión del examen de lengua inglesa, lo que implica, como es lógico esperar, un mayor número de desvíos ortográficos en inglés si partimos de una producción de igual extensión.

Por el contrario, los exámenes de lengua castellana y literatura y los de historia realizados en castellano, por un lado, y los de lengua gallega e historia hechos en gallego, por otro, sí muestran una homogeneidad en cuanto a extensión y producción textual para que el resultado y contraste pueda ser significativo. Lo mismo puede afirmarse entre las pruebas de las dos lenguas, pues por concepción son semejantes y generan muestras asimilables de texto en cuanto a su extensión. En este sentido, y en línea con los resultados arrojados en el estudio previo con una muestra de 2021 (López-Sández y Lorenzo-Herrera, 2023), se corrobora la mayor incidencia de errores en gallego que en castellano, que se traslada, aunque en menor medida, a los exámenes de historia realizados en gallego frente a los respondidos en castellano. Pero, sin duda, lo más significativo es que el número de errores en el examen de materia no lingüística triplica el dato de los exámenes de las lenguas ambientales. Esto nos permite ver que el grado de incidencia de la penalización / no penalización es, sin duda, relevante, hasta casi triplicar la cantidad de errores en el caso del castellano.

Si nos detenemos ahora en el número de errores por categoría (figura 2), corroboramos la conclusión del análisis llevado a cabo con los exámenes del año 2021, en el que la mayor afectación se concentraba en la acentuación, pues en la muestra analizada correspondiente a las pruebas de 2022, del conjunto de los 3092 errores identificados, casi 2000 corresponden a errores de acentuación:

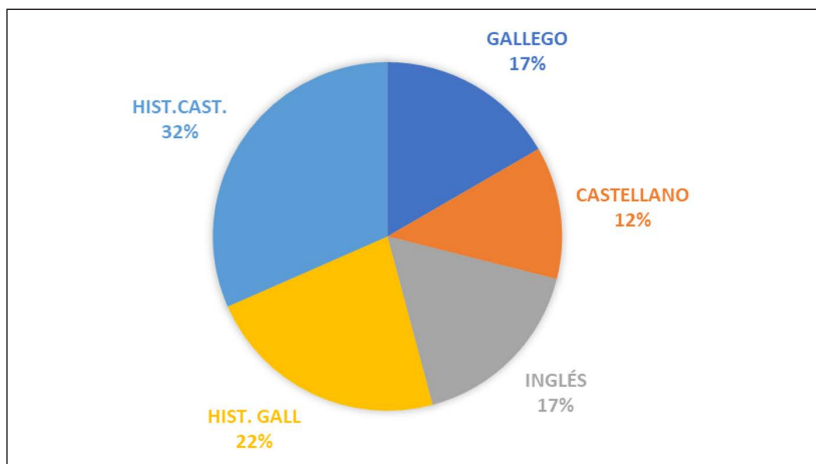
Figura 2. Número total de errores por categoría



Fuente: López-Sández et al. (2023).

El peso de la acentuación en el número total de errores podría explicar el hecho de que, cuando saben que no hay penalización, los desvíos ortográficos se tripliquen en castellano y aumenten significativamente en gallego, pues la dificultad global que muestran con la acentuación sugiere que acentuar no llega a convertirse en algo natural que realizan durante la escritura, sino que mayoritariamente es resultado de un esfuerzo y una revisión consciente que ejecutan, en no pocas ocasiones, con posterioridad. En un examen con el tiempo delimitado, en una prueba competitiva de la que depende el acceso a la universidad como son las ABAU, seguramente llevan a cabo una revisión en las materias lingüísticas a la que no someten los exámenes de las pruebas no lingüísticas, optando por destinar ese tiempo y esfuerzo a aspectos de contenido y desarrollo. En la siguiente figura podemos ver la distribución porcentual de errores excluyendo del cómputo la acentuación, lo cual genera cambios significativos y reveladores:

Figura 3. Porcentaje total de errores ortográficos por asignaturas sin tener en cuenta los fenómenos de acentuación



Fuente: López-Sánchez et al. (2023).

Como ya se ha señalado, la eliminación de la acentuación implica que se igualen los errores en términos de valores absolutos en los exámenes de lengua gallega e inglesa, si bien es preciso señalar la menor extensión y producción verbal que presentan los exámenes en lengua inglesa. Se produce, también, un resultado llamativo en el hecho de que la contribución porcentual al volumen de errores se incrementa en la prueba de historia en castellano. Sin duda, esto obedece a que, de modo general, el número de errores de acentuación, en línea con lo ya constatado en la muestra analizada de la convocatoria 2021, es significativamente superior en gallego, por lo cual al retirar estos, las diferencias se acortan. Pero también hay que considerar el hecho de que la materia de Historia se imparte de modo mayoritario en gallego (en algunos casos también en lengua extranjera), por lo que el alumnado que a pesar de ello opta por hacer la prueba en castellano seguramente ha empleado materiales de base para el estudio o ha recibido explicaciones en gallego, lo que puede explicar este resultado.

3. Orientaciones para la enseñanza de la lengua en línea con los principios DUA

Muchas de las recomendaciones recogidas en el *Protocolo para a intervenção psicoeducativa da dislexia e/ou outras dificuldades específicas da aprendizagem* (AA. VV., 2019a) son perfectamente asimilables para el conjunto de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, en línea con los principios del DUA. Así, el hincapié que se hace en la multisensorialidad, en la redundancia de la información que se proporciona mediante la combinación de distintos códigos semióticos es perfectamente extensible hoy en día como metodología general, facilitada por el uso de aulas virtuales. De este modo, la información contenida en textos expositivos puede complementarse con recursos audiovisuales, mapas conceptuales o esquemas y también audios explicativos o vídeos tutoriales. En los relatos de vida de alguno de los alumnos disléxicos identificados en el Grupo de Trabajo ya referido, un caso en el que la lectura se veía muy comprometida y en el cual, sin embargo, no se dio un fracaso escolar y el alumno completó la Educación Secundaria Obligatoria sin repetir ningún curso, se constató que el aprendizaje de este alumno se llevaba a cabo por vía oral, siendo la madre la que ejercía de mediadora entre los materiales escolares y el alumno, pues ella le leía en voz alta los libros, apuntes y otros materiales. En el contexto actual, en el que las tecnologías facilitan la lectura automática, la creación de repositorios de materiales audiovisuales o la puesta a disposición de síntesis orales por parte del profesor a través del aula virtual, es posible y viable hacer esto accesible al conjunto del alumnado, sin depender de la entrega sacrificada de una madre o un padre, que, en todo caso, se dificulta en los niveles superiores. La disponibilización de una pluralidad de recursos que permitan el acceso a la información por medios diversos es una medida de gran utilidad para el alumnado disléxico que ampliará, tal como apunta el DUA, las posibilidades para el conjunto del alumnado, facilitando la atención a distintos estilos de aprendizaje y preferencias.

La apuesta por prácticas activas, en las que los instrumentos de evaluación se diversifican más allá del examen escrito, es también favorecedora para el alumnado disléxico. Una de las indicaciones del protocolo es que se proporcione a este alumnado la

posibilidad de ampliar las pruebas escritas oralmente, para comprobar si efectivamente el nivel de rendimiento mostrado se corresponde con el real o si se ha visto mermado por la barrera de la escritura. De este modo, la participación en proyectos, la apuesta por la oralidad, la diversificación de las prácticas de aula y de los instrumentos de evaluación son pautas extensibles al conjunto del alumnado, en consonancia con las nuevas líneas curriculares, y que a su vez se encuentran en total consonancia con la atención a las necesidades específicas del alumnado con dislexia. Por otro lado, a la hora de apuntar los retos con los que se enfrenta el profesorado de lengua y literatura, no podemos obviar el 30% de comorbilidad que se da entre dislexia y TDAH, lo cual incrementa enormemente los desafíos para la atención en el aula (Rello y Pavón, 2019). Esta diversificación de prácticas y la integración más fluida de lectura y escritura se convierte en un principio esencial de la práctica docente desde un modelo de inclusividad.

Las aulas virtuales tienen también una incidencia importante sobre el material escrito. El hecho de que los materiales se pongan a disposición del alumnado en un formato editable permitirá que este manipule las tipografías y tamaños, así como el contraste de la pantalla, para ajustarlos a los modos que se sabe que favorecen el procesamiento de la lectura en personas con dislexia. De hecho, gracias a las aulas virtuales, también se utilizan hoy en día muchos menos materiales impresos, por lo que es posible aplicar para la totalidad las recomendaciones de uso de papel reciclado e impresión en modo ahorro para minimizar el contraste, así como la impresión en tipografía de palo seco con un tamaño no inferior a 12 y con doble interlineado.

El tratamiento de la lectura literaria en el aula tampoco es ajeno a esta cuestión. La apuesta del nuevo currículo en la Educación Secundaria Obligatoria por un nuevo enfoque por itinerarios temáticos, basado en el concepto de *constelación literaria*, acuñado hace ya más de una década por Guadalupe Jover (2007, 2009), pretende impulsar una promoción lectora desde la motivación intrínseca del alumnado, variada en el ofrecimiento, que permita acompañar el desarrollo de un perfil lector. Esto, como principio general, se adapta magníficamente a las necesidades del alumnado disléxico, pues no se impone un ritmo uniforme ni una lectura única. Hay que considerar que el alumnado dis-

léxico puede llegar a ser un lector competente que goce de la lectura, pero, sin duda, el proceso implica la conquista de un medio que supone para ellos un desafío superior al del normolector, tal como ha señalado en diversas declaraciones el escritor Boris Izaguirre, quien resalta el placer de haber podido llegar a historias a través de un medio que en principio se mostraba hostil. De hecho, que haya escritores disléxicos como el propio Boris Izaguirre o el premiado Richard Ford es prueba de que no debe entenderse la dislexia como un impedimento insalvable para el dominio del lenguaje escrito en todos sus matices y destrezas. En metáfora de Hoedt y Piron (2017), la escritura es la partitura de la música del lenguaje, pero no es la música en sí misma.

Sobre todo, es importante tener en cuenta la ejecución que muestra el alumnado disléxico tras la escolaridad, a largo plazo y en la vida adulta, pues la intervención docente debe orientarse con esa mirada de largo alcance. La mayoría de los problemas observados en las primeras etapas (omisiones, intromisiones, metátesis) se minimizan. La disgrafía, propia de la escritura disléxica en esos estadios iniciales, se reduce a unos pocos casos de la muestra. Tampoco la sintaxis y la organización del discurso se ve, en el conjunto, comprometida. Persiste en cambio la disortografía, especialmente en la ortografía arbitraria –aquella en la que no pueden enunciarse reglas predictivas de su uso–, pero también en puntos complejos de la ortografía reglada (*r/rr, ca/que/qui/co/cu-za/ce/ci/zo/zu*). En exámenes de las pruebas de acceso a la Universidad de Galicia hemos encontrado, en casos con un tratamiento excelente del contenido y buena redacción, errores puntuales que en este nivel raramente se producirían en un normolector: «atace» por «ataque», por ejemplo. Y, sobre todo, hemos constatado la persistencia de la dificultad con la acentuación, casi generalizada en la muestra. Todo ello apunta a la necesidad de flexibilizar la penalización por errores ortográficos y trabajar por la mejora de la ortografía de modos alternativos a las copias tradicionales que, con su apariencia de castigo, se han revelado absolutamente ineficaces.

Sin duda, es perentorio buscar un enfoque nuevo en la enseñanza de la acentuación, que se está revelando absolutamente ineficaz con el alumnado disléxico. Entre otros aspectos, el análisis de las pruebas ABAU que hemos llevado a cabo permite

constatar que, en Galicia, en un contexto multilingüe con dos lenguas ambientales y un modelo educativo de 2 + 2, el aprendizaje de la acentuación no está respondiendo a un enfoque integrado de lenguas que trabaje contrastivamente la acentuación en gallego y castellano y lleve a una comprensión de las diferencias que están operando. Se constata un número muy superior de errores de acentuación en gallego, que sugiere que el aprendizaje se está haciendo desde el castellano y se traslada después al gallego, provocando errores en las cuatro áreas en que es posible identificar diferencias en la aplicación de la acentuación (Solla Portela, 2011): palabras agudas con diptongo decreciente en la última sílaba (constituyen una excepción a la acentuación de agudas en gallego); los adverbios en *-mente*; las secuencias «iu», «ui» y la acentuación diacrítica.

El nuevo enfoque curricular, que apuesta por la «reflexión sobre la lengua» y por la «reflexión interlingüística» debería abrir el camino hacia un nuevo enfoque. En primer lugar, que despierte la curiosidad lingüística: ¿por qué son como son las reglas de acentuación?, ¿qué persiguen? ¿por qué difieren en gallego y castellano?, ¿por qué hay tantas lenguas que no marcan la tonicidad? Y, además, que trabaje con la percepción de la tonicidad, sin duda comprometida en muchos disléxicos, lo que se convierte en barrera para una ejecución correcta y significativa de la acentuación. Al tener problemas para establecer la tonicidad, muchos disléxicos actúan por memoria, como demuestran ejemplos identificados en la muestra en los que la tilde gráfica se impone a una sílaba átona: *étapa, *iniciarón, *orgánismo, *fábricas...

Es sobre todo importante que el profesorado de lengua y literatura se familiarice con rasgos del alumnado disléxico como el rendimiento inconstante, pues, sin duda, este ha provocado, históricamente, que se acusase a este alumnado de vago o despistado, pues esa era la explicación que se daba a las fluctuaciones en el rendimiento (Rello, 2018). Sin embargo, en los relatos personales a menudo surge una explicación que puede incluso ayudarnos a comprender por qué la no penalización en las ABAU en las materias no lingüísticas triplica el número de errores: someter su producción escrita a un control consciente, atento a reducir al mínimo los errores, les exige una atención y concentración extremas, que puede llegar a ser extenuante. Por eso algunos op-

tan por hacer ese esfuerzo en pruebas evaluables, pero relajan el control, por ejemplo, cuando toman apuntes en el cuaderno (Rello, 2018). A veces tienen que elegir entre canalizar sus energías hacia la forma o hacia el contenido. Debemos, pues, comprender y, para ello, es preciso del profesor de lengua y literatura, que paradigmáticamente será un normolector, que haga el esfuerzo de comprender otro modo de ser y de vivir en un mundo inmerso en lenguaje escrito.

No podemos seguir poniendo barreras como la prueba de ingreso en el antiguo Bachillerato que se realizaba a los diez años, que expulsaban del sistema educativo a las personas disléxicas, entre las cuales se encontrarían incluso las definidas por doble excepcionalidad de confluencia de dislexia con altas capacidades. El reto de la educación, como ha señalado una de las investigadoras más notables en la actualidad en el campo de la dislexia Luz Rello (2018), es adaptarse a las personas y lograr que no las homogeneice o ponga trabas desde sus dificultades, sino que las acompañe en el desarrollo de sus fortalezas.

4. Referencias

- AA. VV. (2019a). *Protocolo para a intervención psicoeducativa da dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe. Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional*. https://www.edu.xunta.gal/centros/ceippedraiorabade/system/files/dislexia_dif-aprendizaje.pdf
- AA. VV. (2019b). *Protocolo para a atención educativa ao alumnado con altas capacidades intelectuais*. Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. https://www.edu.xunta.gal/centros/cpimanuelsuarez/system/files/protocolo_altas_capacidades.pdf
- Cubilla, D. (2024). Prevalencia de dislexia del desarrollo en español: un metaanálisis. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3(16), 1-13. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v16.n3.38343>
- Cuetos, F, Arribas, D. y Ramos, J. L. (2016). *PROLEC-SE-R batería de evaluación de los procesos lectores en secundaria y bachillerato, revisada*. Trea.
- Hoedt, A. y Piron, J. (2017). *La faute de l'orthographe*. Textuel.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Octaedro.

- Jover, G. (coord.) (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Junta de Andalucía.
- López-Sández, M., Lorenzo-Herrera, L. y Neira-Rodríguez, M. (2023). Análisis diferencial del efecto de la penalización en el rendimiento ortográfico del alumnado disléxico en exámenes de las pruebas ABAU Galicia 2022 [comunicación en congreso]. *XXIV Congreso Internacional de la SEDLL* (29 noviembre-1 diciembre), Santiago de Compostela. https://assets.usc.gal/sites/default/files/paragraphs/links/2023-11/Libro_de_resumenes.pdf
- López-Sández, M. y Lorenzo-Herrera, L. (2023). Dificultades persistentes en el procesamiento del lenguaje escrito en personas con dislexia: análisis de la producción escrita de alumnado disléxico en las pruebas ABAU Galicia 2021. En: A. I. Codesido García, C. Hernández Sacristán y V. Marrero-Aguilar (eds.). *Lingüística clínica en el ámbito hispánico. Un panorama de estudios* (pp. 265-287). Peter Lang.
- Outón, P. (2005). Visión panorámica de los programas de intervención con disléxicos en España. *Innovación Educativa*, 15, 109-118. <https://minerva.usc.es/entities/publication/010abc78-8f8b-4667-a8c7-71e4f1e18087>
- Rello, L. (2017). Luchando para que la dislexia deje de ser un trastorno oculto en el aula. *Educadores. Revista de renovación pedagógica*, 261, 58-59.
- Rello, L. (2018). *Superar la dislexia*. Paidós Educación.
- Rello, L. y Pavón, C. (2019). Cuando la dislexia aparece con el TDA-H. *Cuadernos de pedagogía*, 501, 71-75.
- Rose, D. H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Solla Portela, M. A. (2011). Módulo de acentuación para o galego en Freeling. *Linguamática*, 2(3), 59-64. <https://linguamatica.com/index.php/linguamatica/article/view/70>
- Yang, L., Li, C., Li, X., Zhai, M., An, Q., Zhang, Y., Zhao, J. y Weng, X. (2022). Prevalence of Developmental Dyslexia in Primary School Children: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Brain Sciences*, 12(2), 240. <https://doi.org/10.3390/brainsci12020240>
- Ziegler, J., Perry, C., Ladner, D. y Schulte-Körne, G. (2003). Developmental dyslexia in different languages: Language-specific or universal? *Journal of Experimental Child Psychology*, 86(3), 169-193. [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(03\)00139-5](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(03)00139-5)

BLOQUE V. METODOLOGÍAS Y ENFOQUES INTERDISCIPLINARES

Viejas historias, nuevos lectores: el aprendizaje-servicio como acción dinamizadora de la lengua y la cultura gallegas¹

PAULA RODRÍGUEZ-ABRUÑEIRAS
Universidade de Santiago de Compostela
paula.rodriguez.abrunearas@usc.es -
<https://orcid.org/0000-0001-9454-6052>

Resumen

Este trabajo presenta un proyecto de aprendizaje-servicio llevado a cabo con alumnado del Grado en Maestro/a en Educación Infantil de la Universidade de Santiago de Compostela. El principal objetivo es el de dinamizar entre los más pequeños la lengua gallega a la vez que los acercamos a las historias y leyendas populares de nuestra comunidad. El proyecto ha sido altamente beneficioso no solo para trabajar con el alumnado universitario contenidos curriculares, sino también para que este pudiese adquirir otras habilidades y competencias transversales que lo acercan a la comunidad en la que vive y a la que ha prestado el servicio, tales como la creatividad, la responsabilidad social y ciudadana o el pensamiento crítico, entre otras. La experiencia también ha demostrado que iniciativas de este tipo son muy necesarias porque, por un lado, se está perdiendo la tradición de contar historias (por lo que el patrimonio oral gallego corre peligro) y, por otro, el uso del gallego se ve cada vez más limitado entre las generaciones más jóvenes.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio (ApS); dinamización de la lengua gallega; innovación; metodologías activas; cuentos.

1. *Agradecimientos:* La autora agradece la financiación recibida por la Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades, Xunta de Galicia (referencia ED431B 2023/03).

1. Introducción

En pleno siglo XXI, el ámbito educativo se enfrenta a una serie de desafíos sin precedentes, los cuales demandan una adaptación continua por parte del profesorado. La rápida evolución tecnológica, los cambios en las dinámicas sociales y culturales, así como las demandas de una sociedad globalizada han transformado radicalmente el panorama educativo. En este contexto cambiante, los docentes se encuentran en la encrucijada de navegar por un terreno complejo y dinámico, donde se requieren nuevas habilidades y enfoques pedagógicos para satisfacer las necesidades de una diversa población estudiantil. En este panorama, uno de los principales retos a los que se enfrenta el profesorado es el de lograr involucrar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y poder despertar y mantener su motivación a lo largo del mismo. Sin embargo, el docente no siempre logra realizar acciones que despierten su interés, lo que puede generar desánimo y frustración (Álvarez Álvarez, 2005, p. 107, Alonso García et al., 2021). Es de todos conocido el absentismo de gran parte del alumnado en las aulas, sobre todo cuando el profesorado no pasa la lista en cada sesión. Por eso nos encontramos ante una importante paradoja: por un lado, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) aboga por una educación en la que el alumnado esté situado en el centro del proceso de aprendizaje, en el que adopte un papel más protagónico y activo (Biggs, 2001; Lucas Mangas, 2007); por otro lado, la asistencia a clase es cada vez más irregular, gesto que refleja su falta de motivación e interés. En este sentido, son muy significativas las palabras de Esteban Bara: «resulta dramático entrar en una universidad y asistir al velatorio de esa condición, ver a personas que ya no sondean ni exploran, que ya no disfrutan desmontando ideas y desarmando utensilios, que se conforman con copiar y pegar, recibir y reenviar, colgar y bajar» (Esteban Bara, 2019, p. 30).

Un desafío adicional al que hacer frente desde el ámbito educativo es el de establecer una conexión más estrecha entre las aulas y el mundo real. Muchas veces se ha criticado que la escuela (y no digamos la universidad) vive de espaldas a la sociedad y a sus circunstancias. Por ello, en los últimos años una metodología está tomando fuerza para precisamente establecer un diálogo entre sociedad y escuela: el aprendizaje-servicio (ApS). Es en la confluencia de estos dos retos (motivar al alumnado y conectar

las aulas con el mundo real) que surge el trabajo que aquí se presenta: un proyecto de ApS implementado en el Grado en Maestro/a en Educación Infantil (EI) de la Universidad de Santiago de Compostela. Por medio de este proyecto se pretende avanzar en los contenidos curriculares y proporcionarle herramientas prácticas al alumnado que puedan servirle en su futura labor docente a la vez que se sensibiliza sobre la situación sociolingüística de su entorno en la que conviven dos lenguas, una de ellas minorizada desde una perspectiva histórica. Este trabajo se propone abordar las siguientes preguntas de investigación:

- PI1. ¿Cómo puede un proyecto de ApS impulsar la adquisición de las competencias del alumnado del Grado en Maestro/a en EI?
- PI2. ¿Qué habilidades adicionales (más allá de las incluidas en el currículo) puede promover un proyecto de ApS?
- PI3. ¿De qué manera puede un proyecto de ApS estimular el uso de lenguas minorizadas entre los más jóvenes?
- PI4. ¿Cómo puede un proyecto de ApS establecer un vínculo entre la tradición literaria de una comunidad y las nuevas generaciones?
- PI5. ¿Cómo pueden los cuentos populares contribuir al fomento de la lectura entre los más pequeños?

El trabajo está estructurado como sigue. En la sección 2 se describe la metodología del ApS, sus principales características, su origen y posterior evolución. En la sección 3 se presenta el proyecto de ApS llevado a cabo, y en la sección 4 los principales resultados derivados del mismo. Por último, las conclusiones de la sección 5 sirven como cierre a este trabajo.

2. El aprendizaje-servicio como metodología educativa y social

2.1. Definición y características del ApS

Como apunta Batlle (2020, p. 13):

La finalidad de la educación debe ser formar ciudadanos competentes capaces de transformar el mundo. No hay que escoger entre éxi-

to académico y compromiso social, porque no son, ni deben ser, antinomias irreconciliables. Hay que sumar ambos aspectos.

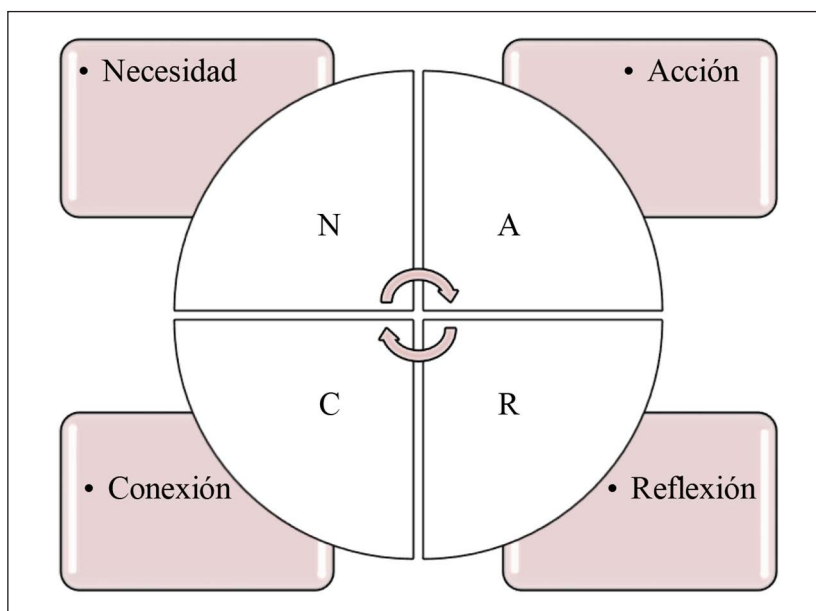
Una de las principales críticas que recibe nuestro sistema educativo es, precisamente, la falta de conexión entre este y el mundo real. Por esta razón, los recientes cambios en el sistema educativo se han enfocado en gran medida en abrir la escuela hacia la comunidad: el nuevo currículo LOMLOE otorga especial relevancia a las competencias transversales esenciales para formar ciudadanos/as responsables, comprometidos/as y activos/as. Estas competencias emanan de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS; véase Batlle, 2020, p. 17), especialmente del ODS-4, que aboga por una educación de calidad para toda la ciudadanía. Este nuevo enfoque curricular encaja perfectamente en la filosofía del ApS, que se puede definir como «una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo» (Centre Promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya).² Por tanto, el ApS es una metodología de aprendizaje activo que consiste en ganar experiencia a la vez que se ofrece algún servicio a la comunidad, lo que, a su vez, contribuye al crecimiento y desarrollo del individuo (Idrus y Halim, 2024, p. 472). En definitiva, uno de los mayores beneficios del ApS es su carácter multifuncional: el ApS sirve para potenciar el desarrollo de cuatro dimensiones distintas del individuo, a saber, la social, la personal, la académica y la profesional (Redondo Corcobado y Fuentes, 2020, p. 76). Pero es importante diferenciar el ApS de otras experiencias similares como pueden ser el voluntariado, las prácticas o el trabajo de campo (Rodríguez Gallego, 2014, p. 97; Idrus y Halim, 2024, p. 471): para llevar a cabo un proyecto de ApS efectivo es necesario buscar un equilibrio entre unos objetivos de servicio a una comunidad y unos objetivos de aprendizaje que se integren adecuadamente en la formación del alumnado.

El punto de partida de cualquier proyecto de ApS radica en la identificación de alguna necesidad dentro de la sociedad. Esa

2. <https://aprenentatgeservei.cat>

necesidad se vuelve un reto para el alumnado, quien ha de trabajar para poder superarlo a la vez que cubre dicha necesidad social. Por ello, mediante una metodología basada en la acción, el alumnado es capaz de alcanzar un aprendizaje significativo al establecer conexiones entre sus conocimientos previos y los nuevos aprendizajes adquiridos a través del «aprender haciendo» (*hands-on learning*). Además, se establece una interacción constante entre la escuela y la sociedad: el alumnado no solo contribuye a la sociedad, sino que también recibe beneficios de ella. Este compromiso mutuo entre alumnado y sociedad fomenta una responsabilidad compartida y proporciona beneficios a ambas partes. Por último, cabe destacar que es imprescindible que tanto el profesorado como el alumnado que participen en un proyecto de ApS reflexione sobre la propia experiencia. La figura 1 sintetiza los elementos clave de un proyecto de ApS efectivo.

Figura 1. Principales elementos de un proyecto de ApS



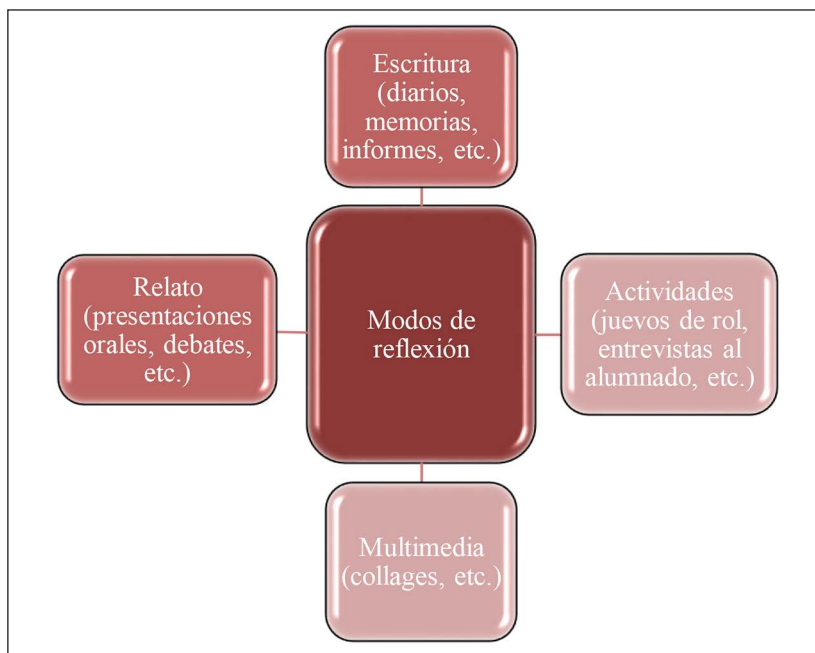
Fuente: elaboración propia.

Acabamos de ver que la reflexión es indispensable para el éxito del ApS, pero cabe destacar que esta «no es un proceso que se lleva a cabo en solitario, sino que gana calidad cuando se enriquece con la ayuda de tutores y con el intercambio entre iguales» (Páez Sánchez y Puig Rovira, 2013, p. 25). Asimismo, destacan Cress et al. (2005, pp. 84-86), la reflexión debe tener lugar en diferentes etapas del proyecto:

1. *Reflexión antes del servicio.* Como se ha indicado previamente, todo proyecto de ApS surge de la identificación de una necesidad en la comunidad. Esta identificación requiere el primer ejercicio de reflexión: solo a través de este proceso podemos reconocer los problemas sociales a los que hacerle frente en el proyecto de ApS. Además, esta reflexión continúa a medida que planificamos el proyecto, pues debemos anticiparnos a posibles contratiempos y buscar soluciones efectivas.
2. *Reflexión durante el servicio.* Dado que un servicio de ApS se enmarca en un contexto real, es común enfrentarse a diversos contratiempos imprevistos. Por tanto, es probable que la planificación inicial del proyecto deba ajustarse conforme surjan problemas o situaciones no previstas. Pueden presentarse, además, nuevas oportunidades para conectar los contenidos curriculares con el servicio prestado. Esto implica, nuevamente, una reflexión continuada.
3. *Reflexión después del servicio.* Después de completar el servicio prestado, es fundamental reflexionar sobre cómo ha contribuido a un mayor entendimiento de los problemas de la comunidad, así como considerar posibles áreas de mejora.

El ejercicio de reflexión puede adoptar distintos formatos (Cress et al., 2005, pp. 92-94; véase figura 2): se le puede pedir al alumnado que relate su experiencia de forma oral (a través de presentaciones, debates, etc.), escrita (mediante diarios de seguimiento, memorias, informes, etc.) o visual (elaborando representaciones multimedia del servicio ofrecido, empleando imágenes, vídeos, objetos, etc.). También se le puede pedir que realice ciertas actividades que inviten a la reflexión, como juegos de rol o entrevistas a los/as compañeros/as para explorar sus impresiones sobre el servicio, entre otras.

Figura 2. Modos de reflexión en un proyecto de ApS



Fuente: Cress et al. (2005, p. 92).

2.2. Origen y evolución del ApS

Según Fernández-Prados y Lozano-Díaz (2021, p. 40), en la historia del ApS, podemos distinguir tres etapas: antecedentes y orígenes (1900-1979), institucionalización (1980-1999) e internacionalización (2000-). Para localizar el origen del ApS, hemos de remontarnos a comienzos del siglo XX con autores como John Dewey, destacado pedagogo, filósofo y psicólogo estadounidense y uno de los fundadores y mayores defensores del Pragmatismo, corriente que defiende la filosofía del aprender haciendo (*learning by doing*; véase Fernández-Prados y Lozano-Díaz, 2021, p. 40). A lo largo de ocho décadas (1900-1979), diversas propuestas aisladas fueron surgiendo en distintas partes del mundo (si bien de forma más destacable en los Estados Unidos) que defendían esta misma filosofía de aprendizaje activo. Sin embargo, la década de 1970 «fue clave para iniciar una transición entre un conglomerado de movimientos sociales y educativos e iniciati-

vas gubernamentales en voluntariado hacia un movimiento y metodología pedagógica» (Fernández-Prados y Lozano-Díaz, 2021, p. 43). De hecho, fue en esta época cuando se acuñó el término *aprendizaje-servicio*, ya que previamente no se había empleado esta terminología. Se inicia, pues, en esta década la transición hacia la segunda fase de institucionalización (1980-1999), durante la que el ApS fue gradualmente definiendo sus características distintivas y se convirtió en el foco de programas educativos, publicaciones académicas, etc. (de nuevo, principalmente en el ámbito estadounidense). Es a partir del cambio de siglo y de milenio cuando el ApS experimenta una verdadera expansión y trasciende fronteras (fase de internacionalización, 2000-actualmente). En esta etapa, la comunidad científica de distintas partes del mundo entabla un diálogo y una colaboración mucho más estrechos a través de redes, asociaciones, congresos, publicaciones, etc. (Fernández-Prados y Lozano-Díaz, 2021, p. 45).

En el contexto español, la historia del ApS es mucho más reciente y su germen se ubica en Cataluña, donde esta metodología sigue siendo especialmente prominente y relevante en la actualidad. Figuras como la de Roser Batlle y Josep Maria Puig Rovira han sido pioneras de la promoción del ApS en nuestro país. Actualmente, se observa una creciente actividad en torno al ApS, con la organización regular de congresos y la publicación de revistas especializadas, como *RIDAS: Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*. Asimismo, existen redes, asociaciones y fundaciones que fomentan activamente esta metodología, como el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya (2004), la Fundaziona Zerbikas (2008), la Red Española de Aprendizaje-Servicio (REDAPS, 2014) o la Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario (ApS(U), 2017). Asimismo, también se otorgan premios para reconocer y destacar las iniciativas y contribuciones sobresalientes en el ámbito del ApS, lo que refleja el creciente interés y compromiso con esta metodología (Fernández-Prados y Lozano-Díaz, 2021, pp. 49-51).

Si hay un ámbito en el que el ApS ha alcanzado un mayor grado de crecimiento y difusión, este es el de los estudios superiores. De hecho, según Redondo Corcobado y Fuentes (2020, pp. 73, 76), casi el 90% de los proyectos de ApS llevados a cabo en España se vinculan con el ámbito universitario y, dentro de estos, el 88% se enmarca en los Grados en Maestros/as en Edu-

cación Infantil o Educación Primaria. Esto no debería sorprendernos si tenemos en cuenta que ya desde la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) se promueven acciones que proponen no solo

[...] la inclusión de competencias y contenidos a través de escenarios metodológicos y formas de evaluación coherentes con los principios de la sostenibilidad en todas las titulaciones, sino que insta[n] a emplear el Aprendizaje-Servicio como una herramienta poderosa mediante la cual se desarrollan competencias clave para la formación y el futuro desempeño profesional de los estudiantes. (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas –CRUE–, 2015, p. 3; véase Martínez-Usarralde et al., 2019, pp. 151-152)

En esta línea, el Real Decreto por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario reconoce como derechos de este alumnado la «incorporación de actividades de participación social y cooperación» en su formación, y establece como deber «la participación en las acciones formativas diseñadas para un adecuado desarrollo de las propuestas de participación social y cooperación al desarrollo» (Real Decreto 1791/2010; véase Fernández Rey y García Murias, 2017, pp. 96-97). Por tanto, el ApS emerge como una estrategia educativa prometedora y altamente beneficiosa para el contexto universitario, ofreciendo una vía efectiva para integrar el compromiso social con el proceso de aprendizaje, fomentando, así, una formación integral y contribuyendo al desarrollo de ciudadanos/as comprometidos/as y capacitados/as para afrontar los desafíos contemporáneos.

3. Metodología

3.1. Participantes

El proyecto que aquí se presenta se puso en práctica durante el curso 2022-2023 en un grupo de la materia optativa del Grado en Maestro/a en Educación Infantil (EI) de la Universidad de Santiago de Compostela: Educación y lenguas en Galicia (Campus de Lugo). En total, 37 alumnos/as participaron de forma voluntaria en el mismo (tan solo cuatro alumnas optaron por no

participar), los/as cuales trabajaron en ocho grupos de unas cuatro o cinco personas cada uno.

3.2. Descripción del proyecto

Como se expuso en la sección 2.1, el punto de partida de cualquier proyecto de ApS es la identificación de una o varias necesidades en la comunidad. En nuestro caso, la principal necesidad detectada que motivó este proyecto fue la de dinamizar la lengua gallega y acercarla al sector en el que su uso decae de forma más patente: el de los/as niños/as. De acuerdo con el último informe de *A Mesa pola Normalización Lingüística* (organización que lucha por la normalización de la lengua gallega) correspondiente al año 2023,³ tan solo el 14,27 % de los/as niños/as de entre 5 y 14 años hablan siempre en gallego (13 puntos menos que en 2003), frente al 48,48 % de los informantes mayores de 65 años que siempre usan esta lengua. Estos datos indican que se está produciendo un vuelco generacional en el uso de las lenguas oficiales de Galicia, con una preocupante tendencia a la baja para el gallego. Es a raíz de esta realidad que surge este proyecto. Más allá de abordar esta necesidad lingüística, el proyecto también busca satisfacer otras necesidades sociales, como preservar los cuentos del folclore gallego que están cayendo en el olvido, conectar a los más pequeños con el rico patrimonio de la literatura popular gallega, fomentar el hábito de la lectura entre los/as niños/as y, de manera destacada, promover la interacción entre las nuevas generaciones y nuestros mayores, los grandes olvidados de nuestra sociedad. Los objetivos del proyecto eran, pues, muy diversos: (i) revitalizar la lengua gallega en el sector en el que más está cayendo su uso; (ii) recuperar del olvido cuentos e historias del folclore gallego; (iii) promover la lectura entre los más pequeños; (iv) dotar al alumnado del Grado en Maestro/a en EI de herramientas de comunicación oral; y (v) aprender a contar historias adaptándolas al público infantil. El proyecto se estructuró en cuatro fases principales:

- *Fase 1.* Recopilación de datos. En grupos, el alumnado debía hablar con personas mayores de su entorno (abuelos/as,

3. <https://www.amesa.gal/facemos/informes>

vecinos/as, etc.) para recabar información sobre leyendas, cuentos o historias tradicionales gallegas. Durante esta fase, era esencial que grabaran a los informantes (audio o vídeo) para luego trabajar con ese material y poder transcribirlo.

- *Fase 2.* Transcripción y adaptación de los textos. En esta fase, el alumnado trabajaba con su grupo para transcribir la historia que previamente habían recogido y, a partir de ese texto, poder reescribir y adaptar el cuento recopilado a un nuevo público: alumnado de EI.
- *Fase 3.* Difusión de los cuentos. En esta última fase, el alumnado asumía la responsabilidad de divulgar sus historias tanto en formato escrito como en formato oral. Para su difusión como texto escrito, tenían que publicar sus cuentos en el blog *O noso recuncho*,⁴ un espacio virtual en el que el alumnado de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidade de Santiago de Compostela (Campus de Lugo) creó y compartió recursos en gallego durante los cursos 2021-2022 y 2022-2023.⁵ En cuanto a la difusión oral, tenían que escoger un centro educativo al que poder llevar su propuesta y contar el cuento ante los/as niños/as del centro. Esto implicaba que ellos/as mismos/as tenían que establecer el contacto con los centros y planificar la experiencia del cuentacuentos (fijar una fecha, escoger el espacio en el que la actividad se llevaría a cabo, pensar en estrategias para hacer el cuento más comprensible para los/as niños/as, etc.).
- *Fase 4.* Elaboración de la memoria final. De entre los formatos propuestos por Cress et al. (2005) para que el alumnado reflexione sobre el servicio prestado vistos en la sección 2.1, en este caso optamos por el formato escrito. Cada grupo de trabajo tenía que entregar una memoria final en la que se valorasen, entre otros aspectos, las distintas fases del proyecto, los aprendizajes relacionados con la materia, con el grado y otros aprendizajes transversales, los puntos fuertes y aspectos positivos de la experiencia, así como los aspectos a mejorar. Debían incluir, asimismo, una reflexión crítica sobre el empleo del ApS como metodología didáctica.

4. <https://nosorecuncho.wordpress.com>

5. En Rodríguez-Abreuñeiras (2025a y 2025b) se profundiza en la experiencia derivada del empleo de blogs didácticos en el aula.

La evaluación del proyecto se realizó por medio de dos vías. Por un lado, un informe previamente preparado por la profesora y cubierto por las entidades colaboradoras (es decir, los centros educativos) en el que tenían que indicar el grado de satisfacción con el desarrollo de la propuesta. Este informe evaluaba, entre otros aspectos, la involucración del alumnado universitario en el servicio prestado (por ejemplo, su capacidad de adaptación durante la narración del cuento, el cumplimiento de los horarios acordados con el centro, etc.), la calidad de dicho servicio, la profesionalidad del alumnado o la interacción entre este y los/as niños/as. Por otro lado, una evaluación por parte de la profesora, la cual tenía en cuenta tres aspectos principales: el proceso de recopilación, creación y transmisión de los cuentos, la calidad del cuento en sí mismo (expresión, adecuación al nivel de los/as alumnos/as, etc.) y memoria final de reflexión (expresión y corrección, puntos cubiertos, madurez de las reflexiones, etc.).

4. Resultados

En este apartado se proporciona un análisis cualitativo del proyecto de ApS presentado en la sección anterior. Las consideraciones y reflexiones presentadas se fundamentan en la memoria final que los grupos de trabajo debían entregar al concluir la experiencia. Este análisis cualitativo puede articularse en torno a dos ejes principales: los aprendizajes adquiridos por el alumnado y los desafíos encontrados durante el desarrollo del proyecto.

4.1. Principales aprendizajes derivados del proyecto de ApS

El alumnado que participó en esta iniciativa destaca que el proyecto de ApS le brindó la oportunidad de experimentar la labor de verdaderos/as maestros/as, algo que generalmente solo pueden hacer en dos ocasiones durante el grado, cuando salen a realizar prácticas en centros educativos. Por tanto, la experiencia les permitió, en primer lugar, aprender a manejar una de las herramientas fundamentales para futuros docentes de EI, el cuento, cuya presencia en las aulas del grado es notablemente limitada. Además, el proceso de adaptar una historia para el público infantil y contársela en directo les obligó a anticiparse a las necesi-

dades de los/as niños/as e idear estrategias para captar su atención durante más tiempo (por ejemplo, gesticulando o empleando *attrezzo* para caracterizar a los personajes de la historia), para lograr que los/as niños/as entendiesen mejor la historia (por ejemplo, haciéndoles preguntas directas sobre el contenido de la misma) y, en definitiva, para lograr que la experiencia fuese exitosa. En este sentido, uno de los grupos señaló que el hecho de tener que pensar concienzudamente en cómo lograr transmitir su historia a los/as niños/as hizo que, en última instancia, se sumergieran en el rol de docentes y se olvidaran momentáneamente de que estaban trabajando en una actividad evaluable para clase. En otras palabras, dejaron de lado su papel de estudiantes y adoptaron la perspectiva de personas docentes.

Otro aspecto en el que pudieron trabajar y que, sin duda, será beneficioso para su futura labor como docentes está relacionado con la elaboración de un blog educativo o edublog. Si bien nuestro alumnado universitario pertenece a la generación de los llamados «nativos digitales» (Prensky, 2001) por haber manejado las nuevas tecnologías prácticamente desde la cuna, la realidad es que generalmente se limitan a emplear el mismo tipo de recursos, especialmente las redes sociales y los videojuegos. Sin embargo, apenas tienen experiencia con otras herramientas que puedan tener otros propósitos. Es por esto que, mediante la elaboración del blog educativo en el que publicaban sus cuentos, se contribuyó a la alfabetización digital de nuestro alumnado.

Como parte del proyecto de ApS, el alumnado era el responsable de todas las gestiones de contacto y organización con el centro educativo en el que realizarían el servicio. En todos los casos optaron por centros donde uno de los miembros del grupo había estudiado cuando era niño/a o donde alguno/a de ellos/as había realizado sus prácticas de grado. Esta gestión les brindó la oportunidad de poner en práctica distintas habilidades, desde redactar correos electrónicos con la formalidad adecuada para dirigirse al personal docente o a la dirección del centro, hasta concretar con ellos/as un horario para llevar a cabo el servicio.

El proceso completo de recopilación de historias, su adaptación al formato de cuento infantil y las visitas a los centros educativos para llevar a cabo el servicio se llevaron a cabo en grupo. Por consiguiente, los integrantes de cada equipo tuvieron que aprender a organizarse y, de así decidirlo, repartirse las tareas.

Por ejemplo, en la mayoría de los casos todos participaron en todos los pasos del proyecto tenían la opción de asignarse tareas específicas y más individualizadas. De este modo, unos podían tener más responsabilidad en la adaptación de las historias, mientras que otros podían tener más peso en el proceso de cuentacuentos en los centros educativos, por poner un ejemplo. Todo esto debía ser documentado en la memoria final, en la cual todos los participantes en el proyecto resaltaron los beneficios de trabajar en equipo, dado que les permitió aprovechar al máximo las habilidades individuales de cada miembro del grupo.

Por último, pero no por ello menos importante, el alumnado universitario comprendió la importancia de revitalizar la lengua gallega y promover el respeto hacia la diversidad lingüística entre los más pequeños. Esta labor es característica de los Equipos de Dinamización da Lingua Galega, presentes en todos los centros educativos públicos de Galicia. Por consiguiente, el alumnado pudo desempeñar tareas típicas de estos equipos y en las que, con toda probabilidad, tendrá que involucrarse en un futuro. De hecho, este era el motor principal del proyecto de ApS que aquí se presenta, como ya se apuntó en la sección 1.

Si relacionamos estos aprendizajes con las cuatro dimensiones que, según Redondo Corcobado y Fuentes (2020, p. 76; véase sección 2.1), se ven especialmente beneficiadas durante una práctica de ApS (es decir, social, personal, académica y profesional), podemos concluir que nuestro proyecto ha fortalecido todas ellas de manera significativa. Por un lado, el alumnado ha tenido que trabajar sus habilidades interpersonales (dimensión social) tanto en formato escrito como en formato oral a la hora de establecer el contacto con distintos agentes (al trabajar en equipo, al pedirles a las personas mayores que les contasen una historia, al encargarse de gestionar el contacto y las reuniones con los centros educativos y al adaptar y contar las historias al alumnado de EI). En cuanto a la dimensión personal, se ha promovido especialmente el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes a lo largo de toda la experiencia de ApS. Asimismo, se ha observado un aumento notable en su motivación e involucración, lo que ha fomentado su responsabilidad en el proceso de aprendizaje y ha contribuido positivamente a su autoconfianza y autorrealización (Martínez Usarralde et al., 2019, p. 164). Esto se conecta de forma muy directa con la siguiente dimensión:

la académica. El alumnado ha mostrado una gran capacidad de iniciativa en cada fase del proyecto (a la hora de tomar decisiones, de solucionar problemas, etc.), lo que permite destacar su actitud marcadamente positiva hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje y un alto grado de trabajo autónomo. Por último, en lo que respecta a la dimensión profesional, el alumnado ha tenido la oportunidad de desempeñarse como auténticos/as maestros/as a la vez que empleaba una metodología innovadora y poco convencional, lo que, sin duda, le prepara para adaptarse a la innovación tan necesaria en el ámbito de la educación.

4.2. Principales dificultades que surgieron durante el proyecto de ApS

Durante la ejecución del proyecto de ApS, el alumnado se encontró con una serie de obstáculos, algunos previsibles, pero otros inesperados. De hecho, el punto de partida de esta experiencia (que implicaba pedirle a alguna persona mayor de su entorno que contara alguna historia tradicional en gallego) resultó ser un desafío mayor de lo anticipado. En muchos casos, tuvieron dificultades para encontrar a personas dispuestas a hablarles en gallego; en otros, aun cuando las personas mayores sí hablaban habitualmente en gallego, muchos se negaron a ser grabados por considerar que su dominio del idioma no era adecuado para un contexto académico. Más allá de la lengua, también fue complicado conseguir que los informantes recordaran alguna historia tradicional, lo que sugiere una pérdida de la transmisión intergeneracional de las historias populares. En otras palabras, la pérdida del patrimonio oral gallego es ya una realidad.

Por otro lado, el alumnado de grado también se enfrentó a dificultades a la hora de adaptar las historias a formato de cuentos infantiles. La mayor complicación radicaba en los acontecimientos y finales trágicos que caracterizaban dichas historias. En estos casos, la mayoría optaron por suavizar las narrativas eliminando los actos de crueldad presentes en las versiones originales. Esto les hizo reflexionar sobre lo mucho que han cambiado las historias contadas a los/as niños/as a lo largo del tiempo, contrastando el dramatismo y la crudeza de las narrativas tradicionales con las versiones contemporáneas mucho más suaves, inclusivas y didácticas.

Por último, ya en la fase final del proyecto, algunos grupos también tuvieron que superar las limitaciones derivadas de la realidad lingüística de cada centro escolar. Así, si bien en la mayoría los de centros no hubo ningún problema a la hora de que los/as niños/as comprendiesen una historia contada en gallego por conocer perfectamente esta lengua (e incluso en muchos casos ser esta su lengua materna), en otros casos los/as niños/as sí tuvieron auténticas dificultades para poder entender las historias, debido a su falta de familiaridad con el gallego. Estos/as niños/as solo tenían contacto con esta lengua en el ámbito escolar, ya sea porque eran extranjeros/as (inmigrantes o refugiados/as) o porque en su entorno más inmediato era monolingüe en lengua castellana.

5. Conclusiones

El principal objetivo de este trabajo ha sido el de comprobar la efectividad del ApS como recurso educativo para formar a futuros docentes de EI. Hemos visto cómo el ApS ha emergido como una poderosa metodología didáctica que no solo enriquece el proceso de aprendizaje del alumnado, sino que también genera un impacto positivo en la comunidad. A través del ApS, los estudiantes desarrollan habilidades prácticas y valores fundamentales, como la responsabilidad cívica, la empatía y la solidaridad, al tiempo que adquieren conocimientos académicos. Al involucrarse en proyectos que abordan necesidades reales de la sociedad, no solo comprenden mejor los conceptos teóricos, sino que también se convierten en agentes de cambio activos en su entorno. Asimismo, el ApS fomenta una conexión más profunda entre la educación formal y el mundo exterior, preparando al alumnado para enfrentarse a los desafíos del mundo real y contribuir de manera significativa a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Como se ha visto en este trabajo, proyectos educativos basados en el ApS están tomando cada vez más fuerza (especialmente en el ámbito universitario) por la relación tan positiva que se establece entre alumnado y comunidad: el alumnado ofrece un servicio cuya calidad viene respaldada por el sistema educativo; a su vez, este servicio realza el significado del aprendizaje al conectarlo con situaciones del mundo real, lo-

grando, así, que el alumnado deje de vivir de espaldas a su comunidad (Batlle, 2020, p. 15).

Podemos concluir este estudio considerando que el servicio prestado ha sido altamente beneficioso por diversos motivos. Por un lado, el proyecto ha servido para trabajar no solo unos contenidos curriculares, sino también una serie de competencias que ocupan un lugar muy prominente tanto en el currículo LOMLOE como en el Grado en Maestro/a en EI (PI1). A pesar de que estas competencias se han mencionado de manera indirecta en las secciones previas, ahora se detallan explícitamente:

- La interacción con gente de distintas edades y en distintos contextos ha permitido que el alumnado ponga en práctica la competencia en comunicación lingüística y la competencia ciudadana.
- El compromiso en un proyecto destinado a revitalizar una lengua minorizada y su herencia cultural entre los jóvenes ha fortalecido su capacidad para comprender y expresar ideas en varios idiomas (competencia plurilingüe) y su aprecio por la diversidad cultural (competencia en conciencia y expresión culturales).
- La adopción de un enfoque activo en el que el alumnado era el foco del proceso educativo ha fomentado la competencia personal, social y de aprender a aprender y la competencia emprendedora.
- La participación en la creación de un blog educativo ha contribuido al desarrollo de su competencia digital.

Por tanto, el ApS es una metodología óptima para ir un paso más allá de los contenidos de una materia o incluso de un grado y lograr que el alumnado adquiera un amplio repertorio de habilidades no incluidas en el currículo, pues contribuye a la formación de una ciudadanía más activa, responsable y crítica (PI2). Así pues, durante la preparación y la ejecución del servicio prestado hemos detectado que el alumnado ha desarrollado el pensamiento creativo, ha sido capaz de anticiparse a los posibles problemas que podían presentarse durante la fase final de cuentacuentos, ha sabido reaccionar en caso de surgir situaciones imprevistas, ha desarrollado su sentimiento de responsabilidad social y ciudadana y ha sabido trabajar en equipo creando un buen

clima entre ellos/as. Este proceso también ha servido para potenciar su autoconocimiento, algo que les ha permitido ganar en confianza al reconocer sus logros y capacidades.

Se ha demostrado también que un proyecto de ApS es una estrategia efectiva para promover el uso de lenguas minorizadas entre los más jóvenes (PI3): la experiencia no solo ha acercado el gallego a centros en los que su uso es más marginal, sino que también ha normalizado su empleo entre el alumnado universitario. Las dificultades que el alumnado de grado se encontró tanto a la hora de conseguir que alguna persona mayor le contase una historia en gallego como a la hora de hacerse entender en algunos centros educativos en los que la lengua castellana es mayoritaria demuestra que iniciativas dinamizadoras de esa naturaleza son necesarias para intentar impulsar la vitalidad del gallego. Por otro lado, la escasez de personas mayores dispuestas a contar historias, independientemente del idioma, refleja la pérdida de una tradición arraigada en la cultura gallega. Sin embargo, el proceso de transformar estas historias tradicionales en cuentos adaptados para el público infantil ofrece esperanza para preservarlas del olvido (PI4), al mismo tiempo que fomenta la lectura entre los más pequeños, lo cual es esencial dado el pobre hábito lector entre las generaciones más jóvenes (PI5).

Por consiguiente, este trabajo ha demostrado la valía del ApS para abrir las aulas a la sociedad, pero queda mucho todavía por hacer para seguir contribuyendo a la sistematización de esta metodología. Solo el tiempo dirá si se trata de un fenómeno socioeducativo de moda con una presencia efímera en nuestro sistema educativo o de una auténtica revolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje que genere un cambio educativo y social.

6. Referencias

Alonso García, S., Martínez Domingo, J. A., Berral Ortiz, B. y De la Cruz Campos, J. C. (2021). Gamificación en Educación Superior. Revisión de experiencias realizadas en España en los últimos años. *Hachetetepe. Revista científica de Educación y Comunicación*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i23.2205>

- Álvarez Álvarez, M. B. (2005). Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave. *Estudios sobre Educación*, 9, 107-126.
- Battle, R. (2020). *Aprendizaje-Servicio. Compromiso social en acción*. Santillana Educación.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuming and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 221-238.
- Cress, C. M., Collier, P.J. y Reitenauer, V. L. (2005). *Learning through Serving. Student Guidebook for Service-Learning Across the Disciplines*. Stylus.
- Esteban Bara, F. (2019). *La Universidad light. Un análisis de nuestra formación universitaria*. Paidós Educación.
- Fernández Rey, E. y García Murias, R. (2017). La producción científica en tesis doctorales sobre aprendizaje servicio en España (2000-2016). *RIDAS: Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 90-104. <https://doi.org/10.1344/ridas2017.3.7>
- Fernández-Prados, J. S. y Lozano-Díaz, A. (2021). Origen, historia e institucionalización del Aprendizaje-Servicio. En: D. Mayor Paredes y A. Granero Andújar (eds.). *Aprendizaje-Servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp. 39-53). Octaedro.
- Idrus, F. y Halim, S. A. (2024). Examining Service Learning as an approach to intensify international students' multicultural understanding. *Journal of International Students*, 14(1), 469-486. <https://doi.org/10.32674/jis.v15i1.5499>
- Lucas Mangas, S. (2007). Desarrollo de las competencias «preocupación por la calidad» y «motivación del logro» desde la docencia universitaria. *Red U: Revista de docencia universitaria*, 2. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/issue/view/623>
- Martínez Usarralde, M. J., Gil Salom, D. y Macías Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y Aprendizaje Servicio. Análisis para su institucionalización. *RMIE: Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 149-172.
- Páez Sánchez, M. y Puig Rovira, J. M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13-32.
- Prensky, M. (2001). Digital native, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Redondo Corcobado, P. y Luis Fuentes, J. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española:

- una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-83. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.61739>
- Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
- Rodríguez-Abrunheiras, P. (2025a). A lingua galega na Era Dixital: O edublog como espazo de encontro e aprendizaxe na aula universitaria. *Revista Galega de Educación*, 91, 44-47.
- Rodríguez-Abrunheiras, P. (2025b). Herramientas 2.0: Integración de edublogs y Aula Virtual en Educación Superior. *Research in Education and Learning Innovation Archives. REALIA*, 35, 1-16. <https://doi.org/10.7203/REALIA.35.28547>

Los itinerarios lectores como estrategia para el trabajo interdisciplinar e interartístico

ROCÍO GARCÍA-PEDREIRA

Universidade de Santiago de Compostela

mariadelrocio.garcia.pedreira@usc.es -

<https://orcid.org/0000-0002-5102-5078>

CARMEN FERREIRA-BOO

Universidade da Coruña

m.fboo@udc.es - <https://orcid.org/0000-0002-6069-568X>

MARTA NEIRA-RODRÍGUEZ

Universidade de Santiago de Compostela

marta.neira@usc.es - <https://orcid.org/0000-0003-3815-9730>

Resumen

El objetivo de este trabajo es ofrecer una guía pormenorizada del proceso de elaboración de itinerarios lectores que integren formatos y géneros emergentes del libro infantil y juvenil, a partir de la inclusión de obras multimodales vinculadas con otros sistemas artísticos distintos del literario, que son idóneas para el trabajo interdisciplinar entre distintas áreas. Para esto, en primer lugar, se enumeran las principales características y finalidades de estos itinerarios, así como se destaca su utilidad didáctica. Después, se explica el proceso de diseño de un itinerario, que se divide en seis pasos: identificación del tipo de lectorado; identificación de los intereses y preferencias lectoras tomando como referencia la edad y el ciclo literario que le pertenece; concreción del desarrollo lector alcanzado con respecto a las etapas lectoras e identificación de posibles dificultades; establecimiento del hilo conductor del itinerario; determinación de los criterios de selección de obras; y busca y construcción final del itinerario. Para finalizar, se muestran y explican varios ejemplos de itinerarios que no solo promueven el fomento lector desde edades tempranas, sino también el trabajo interdisciplinar e interartístico.

Palabras clave: itinerario lector; Educación Infantil; Educación Primaria; interartisticidad; lectura multimodal.

1. Introducción

La lectura es una actividad humana que requiere de un proceso de aprendizaje, que se realiza en las primeras etapas educativas, sobre todo en el segundo ciclo de Educación Infantil y al inicio de la etapa de Educación Primaria. Es la base y estrategia fundamental para la adquisición de conocimientos y se realiza con distintas finalidades y objetivos. Entre ellos, hay que destacar la denominada «lectura por placer», es decir, aquella que se realiza por el simple hecho de disfrutar al leer. Este tipo de lectura es la que se suele desarrollar con actividades dirigidas a la adquisición del hábito lector y el fomento de la lectura.

Ahora bien, en la sociedad actual, dominada por la tecnología digital, los conceptos de *lectura* y *alfabetización* se han cambiado y ampliado. La legislación educativa habla de alfabetización multimodal, que requiere no solo de la adquisición de aquellas habilidades relacionadas con el código lingüístico, sino también con otros códigos semióticos, al presentar un mismo texto, letras, imágenes, movimiento, sonido, etc. Esta alfabetización, por lo tanto, requiere la conjunción e interrelación de distintas habilidades cognitivas no solo lingüísticas, que promueven el trabajo interartístico e interdisciplinar. Como señala González García (2013), los actos comunicativos utilizan distintos modos semióticos para plasmar el significado y necesitan en el contexto escolar de una enseñanza multimodal con un cambio de paradigma en cuanto a la alfabetización, que supera la enseñanza tradicional, basada en el conocimiento y codificación/decodificación de letras. Así lo refleja la legislación educativa. Concretamente, el currículo de Educación Infantil de la comunidad autónoma gallega (Decreto 150/2022) señala que, desde el área de Comunicación y Representación de la Realidad, se debe promover en el alumnado las capacidades para «comunicarse e interpretar la realidad a través de diferentes lenguajes y formas de expresión como medio para construir su identidad, representar la realidad y relacionarse con las demás personas» (p. 48013). Es en esta etapa educativa cuando se realiza el acercamiento a la literatura infantil como fuente de placer y se hace principalmente mediante la literatura oral (nanas, canciones de cuna, cuentos...). Así, se recomienda la creación de la biblioteca de aula como espacio cálido y acogedor para favorecer «el acercamiento natural a

la literatura, para construir significados, despertar su imaginación y fantasía, acercarlos a realidades culturales propias y ajenas y presentarles otros mundos» (p. 48015). Todo ello ayudará a «despertar el interés y la curiosidad por descubrir y explorar las posibilidades expresivas de los diferentes lenguajes y formas de expresión para comunicarse de manera cada vez más eficaz, personal y creativa en los distintos contextos cotidianos» (p. 48016).

El currículo gallego de Educación Primaria (Decreto 155/2022) recoge líneas de actuación en las áreas de lengua y literatura gallega y castellana que se refieren al desarrollo de la formación lectora, en cuanto a potenciar la lectura, la comprensión e interpretación de obras que sean próximas al gusto y madurez cognitiva del alumnado, para construir su identidad lectora y posibilitar la comprensión con otras manifestaciones artísticas o culturales, mediante la realización de actividades literarias en las bibliotecas de aula o del centro. Así, se propone el trabajo transversal de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento. Estas actuaciones se materializan en los objetivos 7 y 8 de las áreas citadas, en los que se apela a la lectura individual para la configuración de la autonomía e identidad lectora, a la selección de un corpus de textos adecuado y variado (preferentemente, que reflexionen sobre la cultura de paz, derechos de la infancia, igualdad de género, diversidad familiar, funcional y étnico-cultural) y a los hábitos lectores. De esta forma, el alumnado puede construir un mapa literario y realizar distintas actividades (escucha de textos, lectura guiada, acompañada y autónoma, silenciosa o en voz alta, lectura dramatizada, recitado, etc.) que servirán de modelo para la creación de textos con intención lúdica, artística y creativa y para establecer relaciones y diálogos con otras manifestaciones artísticas y culturales. Todo ello permite desarrollar principalmente dos competencias: la competencia en comunicación lingüística (CCL), que implica interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos; y la competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC), que supone comprender y respetar el modo en que las ideas, opiniones, sentimientos y emociones se expresan y comunican de forma creativa en distintas culturas y

por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales.

En este nuevo contexto social y educativo, y siguiendo las directrices educativas, hay que emplear estrategias y recursos didácticos que favorezcan el fomento lector, la alfabetización multimodal y las competencias en comunicación lingüística y en conciencia y expresiones culturales. El desarrollo de propuestas para el aula, en la línea de lo explicado en este apartado introductorio, pasa necesariamente por el cuidado en la selección de los materiales literarios, así como de otras obras relacionadas. La creación de itinerarios como estrategia para el desarrollo de propuestas interartísticas e interdisciplinares es una alternativa con múltiples beneficios sobre los que se pretende profundizar en este trabajo.

2. Itinerarios lectores e interartisticidad

2.1. Concepto e interés didáctico de los itinerarios

El *itinerario lector* se define como una estrategia didáctica para la formación de lectores, que permite la planificación de una ruta literaria, por medio de la selección mediada de obras por parte del docente, que logran relacionarse entre sí a partir de criterios específicos (Guajardo-Aliste, 2017). Su aplicación en el aula se suele encuadrar dentro de una propuesta con diversas actividades dinámicas que dotan de narratividad al proceso de aprendizaje, entendido como un recorrido progresivo del que se deriva la consecución de los distintos objetivos específicos y curriculares delimitados.

Desde este enfoque, las principales características que definen a los itinerarios serían:

- *Abiertos y flexibles*, dispuestos a expandirse y modificarse con las propuestas del lector.
- *Contextualizados*, partiendo tanto de la realidad del alumnado concreto para el que se elaboran como de la actualidad social más allá de los muros de la escuela.
- *Atractivos y plurales*, ya que nacen de los intereses y preferencias del alumnado para ir más allá de sus horizontes como lectores y hacer nuevos descubrimientos.

- *Planificados*, pues son resultado de un proceso pensado, organizado y reflexivo por parte del docente que debe llevar implícita la lectura en primera persona de las obras y la interpretación crítica y valorativa de las mismas.

Los principales objetivos que se pretenden alcanzar con su utilización en las aulas son:

- Desarrollar la competencia literaria y todos los saberes implicados.
- Favorecer el pensamiento crítico del alumnado y aumentar su autonomía como lector literario.
- Fomentar la lectura, así como el interés y amor por los libros, trabajando el autoconcepto lector.

Para Durán y Flores (2013), el *autoconcepto lector* incluye el conjunto de conocimientos, actitudes y percepciones que cada persona tiene de sí misma con respecto a la lectura, así como las características con las que se define como lector. Se trata de un elemento de mucha importancia en la promoción de hábitos lectores, ya que las personas que se consideran (y que son consideradas) buenas lectoras tienen más oportunidades para el desarrollo de una buena relación con la lectura. Por el contrario, aquellas que se ven a sí mismas como malas lectoras parten de una predisposición negativa hacia la lectura. Además, hay que señalar que se trata de un componente que puede ser modificado y, por consiguiente, trabajado desde las aulas.

La construcción del autoconcepto lector se basa en dos procesos fundamentales: los procesos comparativos intrapersonales, que consisten en la percepción de la competencia lectora propia con respecto a otras habilidades; y los procesos comparativos interpersonales, es decir, la competencia lectora percibida de uno mismo con respecto a la de otros individuos. A diferencia de la autoestima, que se vincula con la vertiente emocional y valorativa, el autoconcepto está relacionado con la vertiente cognitiva, e incluye componentes tanto descriptivos (me gusta o no me gusta leer) como evaluadores (soy o no soy un buen lector). Para poder trabajar el autoconcepto lector, es importante entender los principales factores que influyen: la autoimagen lectora (cómo te ves a ti mismo como lector), la autoestima lectora (cuánto te

valoras como lector) y la identidad lectora idealizada (el lector que te gustaría ser).

2.2. Fases para la creación de itinerarios para el aula

La creación de itinerarios lectores para el aula requiere de una serie de fases a seguir:

1. Identificar el tipo de lector que hay en el aula y evaluar su autoconcepto lector. Uno de los problemas habituales en el diseño de propuestas para la educación literaria y el fomento lector es que se realizan pensando en que se va a trabajar con alumnado receptivo ante la lectura o que ya tiene ciertos hábitos interiorizados. Sin embargo, el mayor reto para el profesorado es llegar a aquellos que sienten rechazo o indiferencia ante la lectura. En todo caso, resulta fundamental identificar y tener en cuenta los tipos de lector con los que se está a trabajar y que pueden sintetizarse en cuatro (Guajardo-Aliste, 2017):
 - *Lector omnívoro*: lee una amplia variedad de textos, mostrándose siempre entusiasta.
 - *Lector temeroso*: lee lo que se le entrega, sin oponer resistencia.
 - *Lector indiferente*: sin conocimiento o interés por la lectura.
 - *Lector enmarcado*: sigue a un autor, una temática o corriente literaria sin aceptar otras posibilidades.
2. Identificar preferencias temáticas, estructuras literarias y diseños editoriales (Cerrillo y Yubero, 2007), en función de las edades y los ciclos literarios correspondientes (Medina, 1957):
 - + 3 años: ciclo animista. Caracterizado por concederle vida a objetos y la capacidad de razonamiento y de comunicarse como humanos a los animales. Se trata, principalmente, de relatos breves y fábulas, en los que interesa especialmente la sucesión de hechos, más que el argumento en sí. Las obras suelen ser de gran formato, con muchas ilustraciones y poco texto (destaca especialmente la presencia de álbumes ilustrados), mediante temáticas familiares al mundo que rodea a la infancia. También presentan poca carga conceptual y sencillez en la expresión, tratándose de estructuras que pueden leerse tanto individualmente como en grupo y, especialmente, pensadas para ser escuchadas.

- +6 años: ciclo de lo maravilloso. Después del ciclo animista, en esta etapa triunfan los cuentos maravillosos (también conocidos como *de hadas*), las leyendas extraordinarias, las fábulas y las historias cargadas de humor, con elementos sorprendentes.
 - +9 años: ciclo fantástico-realista. En esta etapa aumenta el interés por historias más vinculadas al realismo, sin dejar por completo los modelos más próximos a lo fantástico. Las historias pueden pertenecer a una u otra modalidad o mezclar ambas. También cobran protagonismo las biografías, temáticas de lo cotidiano, como los deportes, las relaciones interpersonales o la relación con los animales, y temáticas como el misterio y las aventuras. Una gran parte de las obras mantienen elementos humorísticos.
3. Concretar el desarrollo alcanzado con respecto a las etapas lectoras (Hernández López, 2015):
 - Etapa visual-lectora (estadio de las operaciones concretas): corresponde al momento de la alfabetización, mediante el cual el alumnado conoce el procedimiento para decodificar mensajes escritos, aunque siga predominando el placer por lo visual. De esta forma, la lectura se va afianzando a través de los años. Incluye dos fases distintas: iniciación lectora (6-8 años) y afianzamiento lector/autonomía lectora (9-12 años).
 4. Establecer el hilo conductor del itinerario, a partir del cual se realiza la selección. Pueden utilizarse distintos criterios (Gujardo-Aliste, 2017):
 - Propósito de la lectura, cuando se construye a partir de una finalidad que se pretende conseguir tras el trabajo con el itinerario. Por ejemplo, profundizar sobre un tema concreto, como puede ser la ecología o descubrir el trabajo y evolución de las mujeres como creadoras, mediante un itinerario que tenga como hilo conductor la autoría femenina.
 - Intertextualidad entre obras: cuando se realizan selecciones a partir de la vinculación explícita de unas con otras. Por ejemplo, podría hacerse un itinerario sobre las reescrituras actuales de algún personaje o cuento de la tradición oral, como Caperucita Roja o el Lobo Feroz.
 - Temático: cuando se parte de un tema concreto que es tratado de manera manifiesta o latente en todas las obras del

itinerario. Algunos temas emergentes en la literatura infantil y juvenil contemporánea son la interculturalidad y relatos de migración; miedos, ansiedad y salud mental; diversidad afectivo-sexual; feminismo y nuevas masculinidades; diversidad familiar; inclusión y diversidad funcional; educación ambiental y conciencia ecológica; enfermedad y tratamiento de la muerte; convivencia y prevención de la violencia.

- Tipología de obras, tanto en cuanto a la forma en la están contadas (narrativa, poesía, teatro, cómic, álbum ilustrado) como a las modalidades (misterio, fantasía, terror, policial, humor, etc.). Además, la pluralidad de propuestas puede ser utilizada como un criterio en la elaboración del itinerario que sea guiado por otro factor como una temática emergente concreta.
 - Acercamiento intuitivo: cuando el hilo conductor parte de aspectos valorativos y afectivos del alumnado con respecto a la lectura. Por ejemplo, utilizando premisas como «mis libros favoritos».
 - Relación con el currículo: en este caso, el itinerario se construye después de haber identificado alguno o varios aspectos, dentro de los delimitados por el currículo, que al docente le interesa trabajar en el aula utilizando los libros como recurso principal.
5. Establecer los criterios de selección de las obras. Los criterios mínimos que se deberían tener siempre en cuenta son:
- Calidad literaria (del texto) y estética (de la ilustración).
 - Adecuación al alumnado/lectorado infantil (a nivel lingüístico, temático, estructural, material, de diseño y paratextual) y, en segunda instancia, a la realidad como lector de un grupo concreto para el que se diseña, teniendo en cuenta tanto el contexto cultural, social y las circunstancias personales como los intereses del lector y sus conocimientos y experiencias previas.
 - Potencialidad y viabilidad para cumplir los objetivos didácticos fijados.
 - Busca de obras y delimitación del canon a partir de la lectura en primera persona. Existen diversos recursos para esta tarea, entre los que cabe destacar: catálogos y planes de lectura de editoriales, bibliotecas (escolares y municipa-

les), revistas, crítica divulgativa, monografías, eventos, páginas web de autores, blogs de temática literaria, etc.

2.3. Itinerarios lectores, interartisticidad e interdisciplinariedad

A la hora de elaborar itinerarios lectores, hay que tener en cuenta la relación con otras artes y disciplinas, en conjunción con las directrices marcadas por las leyes educativas en cuanto al fomento del lenguaje multimodal. Se entiende el arte como un código semiótico con el que el ser humano se comunica, usando un lenguaje no convencional. La creación artística utiliza un lenguaje conocido, pero cada una de sus creaciones ofrece un discurso concreto e irrepetible, que genera emoción. El lenguaje artístico constituye un discurso con efectos ideológicos, pues su efectividad depende de la existencia de un espectador que adopte una postura activa ante la recepción, a partir de la interacción con una imagen construida con la que se identifica y que genera en él una respuesta emocional. Así entendido, el discurso del arte, como otros discursos sociales, no son autosuficientes ni están aislados, sino que se relacionan, aceptándose, rechazándose, replanteándose y/o corrigiéndose, en un intenso trabajo colectivo que transforma el discurso en interdiscurso.

La interartisticidad o relación entre artes puede ser utilizada como estímulo para la creación artística, como referente teórico para el estudio de la obra de arte en relación con otras anteriores en las que se inspira o sobre las que se (re)crea o como enfoque metodológico para el trabajo interdisciplinar. Esto ha sido así históricamente, ya que las artes a lo largo del tiempo se han relacionado entre sí, surgiendo las denominadas artes sincréticas: el discurso verbal ha prestado atención al visual, al musical, al corporal, etc.

Por consiguiente, el lenguaje literario es la utilización particular que se hace de la lengua, teniendo en cuenta aspectos que tienen que ver con el valor artístico, el filosófico y el estético, en lugar de simplemente el valor comunicativo. Su objetivo es producir obras artísticas a través de la palabra, que son los textos literarios. El estudio del texto literario debe tener en cuenta la relación que establece con los otros textos literarios ya existentes, ya que todo escritor, durante la creación de su obra, mantiene un

diálogo explícito y/o implícito con textos anteriores. Esta relación que un texto (oral o escrito) mantiene con otros textos, contemporáneos o anteriores, es conocida como *intertextualidad* (Genette, 1989).

Asimismo, para el entendimiento e interpretación de la nueva obra literaria, no solo es importante la relación con otras obras literarias, sino también con otras obras artísticas. Y, ahí, hay que hablar del concepto de *intermedialidad*, que entiende el «medio» en un sentido abarcador al relacionar la materialidad sensible de la representación (soporte) y la red de disposiciones simbólicas, convenciones, instituciones y prácticas culturales que configuran el carácter mediador de la creación. Puede definirse como un sistema o código que se emplea para transmitir información y que genera una representación de la realidad. Es decir, se sustenta en la imposibilidad de abordar los fenómenos artísticos de manera aislada. Aunque inicialmente solo se aplicó al ámbito de las artes plásticas, acabó empleándose en el estudio de otro tipo de manifestaciones.

Una de las formas de construir itinerarios lectores es a través de la construcción de constelaciones literarias (Garvis, 2015), que se definen como una metáfora que:

[...] ilustra el modo en que, de manera análoga a como hemos hecho con las estrellas del firmamento, podemos también establecer vínculos más o menos caprichosos entre unas obras y otras, por lejanas que estén en el espacio o en el tiempo, desde nuestra perspectiva de observadores. Lo importante será, en cada caso, que hagamos explícitos los criterios que nos llevan a conectar unos títulos y otros: tema, personajes, época, ámbito geográfico, género o subgénero, etc. (Jover, 2009, p. 11)

A través de las constelaciones, se dibuja un esquema que conecta distintas lecturas por medio de diversos aspectos en común y que permiten la reflexión intertextual y el trabajo de la educación literaria (Cerrillo, 2007). A partir de este concepto, diversos autores desarrollan el de *constelación multimodal* (Rovira-Collado, 2019) con la intención de ampliar el carácter textual de los elementos que se enlazan y poder relacionar en una misma constelación tanto obras literarias como películas, videojuegos, novelas gráficas, etc. La propia constelación es cambiante al

ir adaptándose al lector concreto, teniendo en cuenta sus conocimientos previos, intereses y preferencias e incluso la producción contemporánea, al funcionar como reflejo de las preocupaciones y de la situación de la sociedad en el momento actual.

En todo caso, ya sea mediante la estrategia de las constelaciones o mediante otras alternativas como las rutas literarias o las selecciones tematizadas a partir del hilo conductor, para que sean adecuadas para el trabajo interartístico, es preciso seleccionar obras que permitan enlazar la literatura con otras artes y promuevan el desarrollo de dinámicas interartísticas, por medio de, por ejemplo, libros sobre arte, libros-CD, libros musicales, reescrituras literarias de películas, etc.

El trabajo interdisciplinar puede estar vinculado al carácter multimodal de las obras de los itinerarios o a través del hilo conductor que se utiliza para su creación. Por ejemplo, la elección de un tipo de personaje, arquetipo o género ficcional concreto puede ser el punto de acceso a una propuesta alrededor de una tradición literaria o tendencia específica. Además, la utilización de temas vinculados con la educación en valores, como la diversidad familiar, el feminismo y las nuevas masculinidades o la educación para la paz pueden generar selecciones idóneas para trabajar las áreas transversales, mediante propuestas vinculadas de manera simultánea con distintos contenidos y competencias.

3. Ejemplos de itinerarios lectores para la infancia y juventud

Una vez establecidos los itinerarios lectores y explicado el trabajo interartístico e interdisciplinar, ofrecemos una serie de itinerarios y selecciones plurales, partiendo de los criterios antes mencionados, que tienen en cuenta las preferencias lectoras, la temática, las referencias intertextuales, la tipología variada y el trabajo interartístico. Todos ellos han sido utilizados como recursos en la formación docente de profesorado de las etapas de Educación Infantil y Primaria.

El primero de ellos, titulado «Tras la pista de...», se centra en un arquetipo literario, el vampiro/vampiresa, y su representación en distintas artes (figura 1), que se puede realizar en Educación Pri-

maria. Así, se han seleccionado desde obras literarias clásicas, como la novela *El pequeño vampiro*, de Ángela Sommer-Bodenburg, la obra de teatro *Los Darling*, de Mónica Rodríguez, el cómic *Vampi. Cuéntame un cuento*, de José Fonellosa y el libro-objeto *Una cena monstruosa*, de Meritxell Martí hasta otras obras artísticas relacionadas con el cine, como la película *Hotel Transylvania* y el juego de mesa, con mecánica de *escape room*, titulado *Escapa. El castillo de Drácula*. Se trata de un itinerario que ofrece una visión poliédrica e interartística de esta figura tenebrosa, que aparece deconstruida por medio de recursos de humor, y que permite gestionar el miedo a ese personaje de la tradición literaria.

Figura 1. Itinerario sobre el vampiro

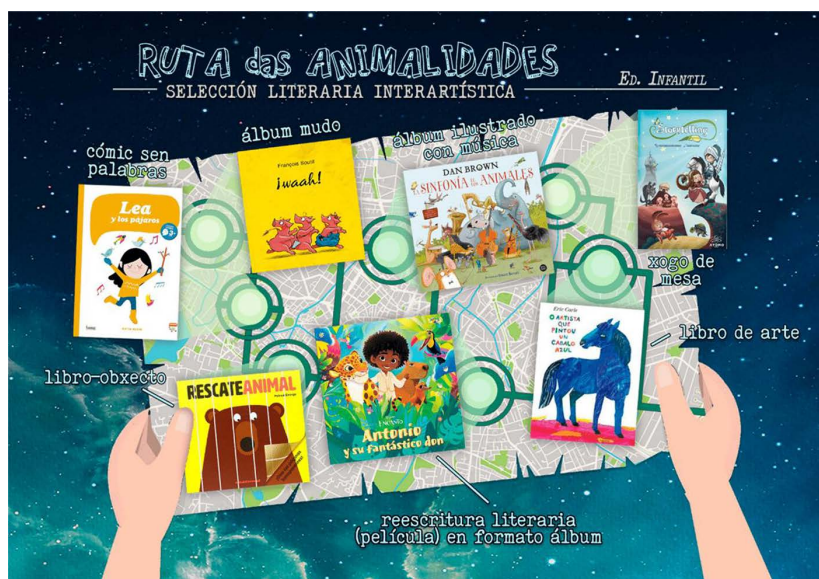


Fuente: elaboración propia.

La segunda propuesta, con el nombre de «Ruta das animalidades», ofrece un recorrido por distintas obras multimodales para trabajar en la etapa de Educación Infantil el acercamiento a los animales y la relación de la infancia con el mundo animal (figura 2). Así se han seleccionado: el cómic sin palabras *Lea y los pájaros*, de Katia Klein; el álbum silente *¡Waah!*, de François Sou-

tif; el álbum ilustrado con música *La sinfonía de los animales*, de Dan Brown, que incluye una aplicación móvil mediante la cual se pueden descargar y escuchar las piezas musicales; el juego de mesa *Storytelling*, que emplea cuentos y fábulas protagonizados por distintos animales; el libro de arte *El artista que pintó un caballo azul*, de Eric Carle; la reescritura literaria en formato álbum *Antonio y su fantástico don*, de Naibe Reynoso, inspirado en la película de Disney *Encanto*; y el libro-objeto, que utiliza transparencias y colores vibrantes, *Rescate animal*, de Patrick George.

Figura 2. Itinerario sobre animales



Fuente: elaboración propia.

La tercera propuesta, titulada «Mulleres creadoras», centra su interés en el papel y protagonismo de mujeres artistas (figura 3). Así, se han seleccionado seis obras que se aglutinan por ser de autoría femenina: el álbum mudo *Ladrón de gallinas*, de Béatrice Rodríguez; el libro de arte *Perdido en el museo*, de Luisa Vera; el libro-objeto con técnica de troquelado *¡Mira por la ventana!*, de Katerina Gorelik; el cuento rimado sobre las partes del cuerpo, que se acompaña de una canción, *¿Le pondremos un bigote?*, de Mar Benegas y Lalalimola; el cómic *Cloe y la nube*, de Núria Aparicio; y la reescritura literaria *Historia de un oso*, de Gabriel Osorio

y Antonia Herrera, realizada a partir del corto de animación homónimo que logró un Óscar en 2016 para Chile.

Figura 3. Constelación literaria sobre mujeres creadoras



Fuente: elaboración propia.

La siguiente propuesta, denominada «¿Inocente o culpable?», está protagonizada por distintos personajes literarios o fílmicos que se han considerado bajo la mirada de la tradición como agresores y que, ahora, se convierten en protagonistas y se deconstruyen con nuevas perspectivas humorísticas o humanizadoras, con el objetivo de romper el rol tradicional que se le había asignado durante siglos (figura 4). Así, se proponen: la reescritura fílmica *Zog. Dragones y heroínas*, que reinterpreta el personaje del dragón; los libros-objeto con solapas *Villanos*, de Clotilde Perrin, y *Ñac-Ñac. El monstruo comelibros*, de Emma Yarlett; el cómic *Miquits*, de Alba de Evan, Xavier Rodríguez y Paula Cheshire, protagonizado por el gato de una bruja; y el divertido relato rimado *El otro cuento del lobo*, de Jorge de Juan y María Laura Brenlla, una obra *multiformato* que reinterpreta y actualiza con humor el papel del lobo en el cuento tradicional.

Figura 4. *Itinerario ¿Inocente o culpable?*



Fuente: elaboración propia.

Las siguientes propuestas consisten en constelaciones filmico-literarias que aúnan cine, literatura y cómic con distintos hilos conductores. La titulada «Corazóns de folla de lata» tiene como protagonista el personaje del robot, mientras que «Reescrituras, parodia ou homenaxe?» realiza una ruta filmica por personajes como príncipes, piratas, vampiros, ogros, etc., que aparecen subvertidos por medio del humor. El mundo mágico y la brujería son los protagonistas de la constelación filmico-literaria «Maxia, feiticaría e bruxería»; y la reinterpretación y actualización de mitos y leyendas folclóricas son el hilo conductor de «Mitos, lendas e folclore» (figura 5).

Figura 5. *Ejemplos de constelaciones filmico-literarias*



Fuente: elaboración propia.

Por último, otras propuestas se centran en la mirada a distintas épocas de la Historia, como la Prehistoria, con el apasionante mundo de los dinosaurios; los vikingos y sus leyendas; la Edad Media o la época actual (figura 6).

Figura 6. Ejemplos de constelaciones filmico-literarias



Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones

El imaginario colectivo ya no se construye solamente con la vinculación inequívoca con las obras literarias, la literatura de tradición oral y el folclore, sino que integra las producciones de distintos códigos semióticos, que se apropian de estos referentes en un proceso transcultural y transmedia. El itinerario lector permite planificar el trabajo y aprender estrategias de integración, ya que a través de la lectura el alumnado tiene la posibilidad de comentar los textos, reflexionar y opinar, posibilitando, así, la implicación emocional con los textos seleccionados.

La promoción de hábitos lectores desde la escuela debe tener en consideración esta realidad para acercar los referentes culturales desde una perspectiva multimodal. Además, debe conservar

cierto grado de voluntariedad en la lectura y la individualización parcial de la construcción de los intertextos lectores del alumnado (Mendoza, 2001), para conseguir la formación lectora (Ballester, 2015).

El fomento de hábitos lectores debe tener en cuenta la importancia de la lectura dialógica en el contexto escolar, cuyas prácticas promueven la creación de contextos lectores que refuerzan la dimensión emocional de la lectura: hablar para leer. Así, el lector competente en el siglo XXI es aquel que, enfrentándose a un lenguaje multimodal, es capaz de interpretarlo, realizar conexiones intertextuales, reencontrarse con obras clásicas a través de películas, series, cómics o videojuegos. Por eso, es necesario que sepa acceder a la tradición literaria a partir de obras no estrictamente literarias, mediante una buena selección y elaboración de itinerarios lectores o constelaciones filmico-literarias que permitan la alfabetización multimodal, tan necesaria en la *sociedad de la información y la comunicación*, en la cual las nuevas generaciones, cada vez más, tienen como modo de entretenimiento lo audiovisual.

Por eso, al igual que Rovira-Collado et al. (2021), proponemos para el trabajo interartístico y el fomento del hábito lector «la ampliación del concepto de constelación literaria hacia la multimodalidad digital como práctica docente que vaya más allá de la mera textualidad» (pp. 115-116) y que también integre otros productos artísticos con distintos códigos semióticos, como películas, juegos, libros-objeto, libros de arte, álbumes silentes, reescrituras filmicas, libros-CD, etc.

5. Referencias

- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Cerrillo, P. y Yubero, S. (2007). Qué leer y en qué momento. En: Cerrillo P. y S. Yubero (eds.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 285-292). CEPLI y Fundación SM.
- Decreto 150/2022, de 8 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia (2022). *Diario Oficial de Galicia*, núm. 172, 9 de

- septiembre de 2022, pp. 47984-48056. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220909/AnuncioG0655-080922-3_es.html
- Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (2022). *Diario Oficial de Galicia*, núm. 183, 26 de septiembre de 2022, pp. 49595-50009. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0001_es.pdf
- Durán, D. y Flores, M. (2013). Influencia de la tutoría entre iguales en el desarrollo de la comprensión y el autoconcepto lector. *Revista Investigación en la Escuela*, 81, 67-78.
- Garvis, S. (2015). *Narrative Constellations. Exploring Lived Experience in Education*. Sense, University of Gothenburg. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-151-9>
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.
- González García, J. (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo abierto*, 32(1), 91-113.
- Guajardo-Aliste, M. (2017). *Itinerarios lectores*. Ministerio de Educación.
- Hernández López, S. B. (2015). Cinco etapas lectoras para favorecer los procesos de lectura. *AZ. Revista de educación y cultura*, 96, 38-49.
- Jover, G. (coord.) (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Medina, A. (1957). Bibliografía selectiva sobre literatura infantil. *Revista de Educación*, 63, 25-29. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/82668>
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo*, 29, 275-312. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>
- Rovira-Collado, J., Ruiz-Bañuls, M., Martínez-Carratalá, F. y Gómez-Trigueros, I. (2021). Intertextualidad y multimodalidad en constelaciones transmedia: una propuesta interdisciplinar en la formación docente. *Tejuelo*, 34, 111-142. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.111>

La alfabetización cinematográfica en el marco normativo actual: estudio exploratorio¹

ISABEL FERNÁNDEZ LÓPEZ

Universidade de Santiago de Compostela

isabel.fernandez@usc.es - <https://orcid.org/0000-0001-7524-8885>

PABLO CANO LÓPEZ

Universidade da Coruña

pablo.cano@udc.es - <https://orcid.org/0000-0002-7979-7774>

Resumen

El principal objetivo de este trabajo es el de hacer una primera aproximación a la presencia de la alfabetización cinematográfica en el marco normativo actual. Se busca constatar si este tipo de alfabetización recibe la atención de la que es merecedora. Para ello, se han examinado los reales decretos de enseñanzas mínimas elaborados tras la aprobación de la LOMLOE. El estudio se articula en dos grandes apartados. En el primero se presentan los fundamentos conceptuales y teóricos, abordando la existencia de diferentes tipos de alfabetizaciones y situando dentro de ellas la referida al ámbito cinematográfico. Se aplica una perspectiva histórica para resaltar la singularidad del momento actual. En la segunda parte se exponen los datos obtenidos tras el análisis de los reales decretos, así como las valoraciones derivadas de las presencias y ausencias detectadas. Los datos se presentan contrastando los decretos de la normativa actual con los de leyes anteriores. El propósito es ofrecer un panorama general que sirva como punto de partida para identificar los logros alcanzados y los desafíos todavía pendientes.

Palabras clave: Alfabetización cinematográfica; cine; medios audiovisuales, multimodalidad, lenguaje cinematográfico.

1. Agradecimientos: Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto «Corpus y densidad de datos. Versión robusta del corpus Koiné de habla infantil» (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Cofinanciado por la Unión Europea - Agencia Estatal de Investigación. Referencia: PID2024.158897NB-100).

1. Introducción

Es un hecho indiscutible que todo lo visual posee un peso relevante en la sociedad actual. Prueba de ello es el incremento significativo que en los últimos años ha experimentado el consumo de creaciones audiovisuales tanto en línea como el diferido a través de distintas plataformas y aplicaciones. Así, el informe elaborado por el Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad en el año 2021 constata que el aumento de contenidos audiovisuales en formato digital ha pasado del 59% al 80% en un periodo de tan solo cinco años (2021, p. 4); cifras que son mayores si nos fijamos en las franjas de menor edad (2021, p. 5). Ante este panorama no es extraño que algunos autores señalen que la sociedad actual está cerca de una «saturación visual» (Clavero 2021, p. 465) ni que el lenguaje cinematográfico se haya convertido en un elemento clave a la hora de abordar las habilidades comunicativas. Esto es así porque el modo de significación del cine es la base sobre la que se han construido las creaciones audiovisuales surgidas con posterioridad. Posee, además, el valor de ser un lenguaje influyente en ámbitos propios tanto de los medios de comunicación como del arte.

La situación descrita tiene inevitablemente un reflejo en la escuela. El reconocimiento reciente de la existencia de diversas alfabetizaciones es una prueba de esta conexión entre lo social y lo educativo. Estas alfabetizaciones suelen encuadrarse generalmente bajo la etiqueta *múltiples* y varias de ellas hacen referencia a situaciones comunicativas ligadas con las nuevas tecnologías y con las creaciones audiovisuales. Dado que el cine representa, como se ha señalado, la puerta de entrada a ese nuevo mundo, y que el lenguaje cinematográfico está presente en cualquier creación audiovisual, lo esperable es que este tipo de alfabetización ocupe un lugar destacado en el ámbito educativo. Esta consideración es la que nos ha llevado a focalizarnos en él. El principal propósito de este trabajo es el de comprobar si con el último cambio normativo se le ha concedido la atención debida. A tal fin, se examinarán tanto las menciones explícitas al lenguaje cinematográfico como las diferentes materias en las que estas aparecen. Son datos que pretenden configurar un panorama general y que representan tan solo una primera aproximación al tema.

Para cumplir el objetivo señalado, se ofrecerá un trabajo estructurado en dos grandes apartados. El primero funcionará

como marco teórico (apdo. 2) y en él se abordará el concepto de *alfabetización cinematográfica* desde una perspectiva histórica, situándolo dentro del conjunto de las diferentes alfabetizaciones surgidas. A continuación, se expondrán los datos procedentes del examen del marco normativo actual (apdo. 3), contrastándolo con el contenido de las leyes precedentes. La presentación de datos irá acompañada de una valoración de las cifras expuestas.

La metodología seguida se acomoda a un método analítico comparativo, con criterios basados en un examen cuantitativo y cualitativo de las normas seleccionadas. Se trata, pues, de un estudio descriptivo con un enfoque documental (Guevara Alban et al., 2020). Se persigue conocer la regulación en las etapas de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. El corpus de leyes examinadas se presentará de forma detallada antes de iniciar la exposición de datos. Está compuesto por los reales decretos en los que se fijan las enseñanzas mínimas de las últimas leyes orgánicas (LOGSE, LOE, LOMCE y LOMLOE). No se analizarán las regulaciones curriculares autonómicas por considerar que la importancia de la alfabetización cinematográfica es tal que debe estar recogida de forma precisa en normativas estatales.

2. La alfabetización cinematográfica desde una perspectiva histórica

El 28 de diciembre de 1895 en el sótano del Grand Café de París se llevó a cabo la primera proyección pública de varias grabaciones realizadas por los hermanos Lumière. Muy pocos años después ya estaban desarrollados los principales elementos que integran el lenguaje cinematográfico. Tanto la capacidad narrativa como el valor expresivo de la cámara y del montaje fueron fijados de forma casi inmediata por creadores como el francés George Méliès o el estadounidense Edwin S. Porter (Ezra, 2000; Musser, 2004). Asimismo, desde ese momento inicial, se otorga significatividad a los tipos de planos, las angulaciones, los movimientos de cámara, los puntos de vista, la fotografía, los componentes sonoros, la música, el montaje, las formas temporales, la ley del eje, la realización simétrica, el espacio... (Racionero, 2008; Carrillo Cal y Mayor, 2015). La utilización de dife-

rentes elementos y técnicas se irá completando con aportaciones en las décadas posteriores como las de Charles D. Griffith para la ficción o las de John Grierson para los documentales (Musser, 2004; Sellés, 2008). Muy pronto, por tanto, el cine va a constituirse como una creación con valor artístico que tiene un lenguaje propio conformado por unidades y códigos singulares.

La educación se interesará de forma casi inmediata por el cine. No solo lo observa como un elemento cultural que irrumpe con fuerza. Se acerca a este tipo de creación destacando su valor como herramienta didáctica. Así, para localizar las primeras proyecciones cinematográficas organizadas con fines educativos, no es necesario avanzar en el tiempo. Suele citarse como una de las primeras experiencias didácticas la proyección promovida por el pedagogo Alexis Sluys en la Escuela Normal de Bruselas el 23 de septiembre de 1908. En ella se visionaron dos cortos seleccionados por su valor histórico, cultural y científico. Otro ejemplo es la proyección llevada a cabo el 6 de diciembre de 1913 en un cine de la ciudad La Chaux-de-Fonds de Suiza. En este caso se seleccionaron siete cortos de temáticas diferentes, elegidos por su accesibilidad y carácter instructivo. Se organizaron diferentes sesiones en la que participaron un total de 3.500 estudiantes (Pozo Andrés, 1997; Pozo Andrés y Braster, 2007).

Si limitamos la mirada al ámbito español, encontraremos que el interés por el cine como herramienta educativa también fue inmediato. Quedó constancia de ello en diferentes ámbitos. Por un lado, es posible encontrar trabajos de autores españoles que se interesan por el binomio cine y educación desde fecha muy temprana. Un ejemplo es el escrito de la maestra alicantina Regina Pérez Alemán (1908) sobre el valor didáctico de las proyecciones luminosas. Tan solo dos décadas después ya es posible citar diversas monografías sobre esta cuestión como son, por ejemplo, las de Gómez Cano (1927), Blanco Castilla (1933), Llorca (1933) y Alvar (1936). Las instituciones gubernamentales también reaccionaron con rapidez ante la aparición del cinematógrafo. Así, la recomendación del uso del cine en centros educativos está presente en la *Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes del 26 de abril de 1911*. Unos años más tarde, en 1918, en este mismo ministerio se creará una comisión para estudiar la implantación de la cinematografía en la escuela (Álvarez Macías, 2017). Finalmente, también es posible localizar en una fecha

temprana revistas y congresos que centran su atención de forma preferente en la ligazón entre el cine y la educación. En esta línea encaja la *Revista Internacional de Cinematografía Educativa* fundada en 1928, publicada de forma mensual en cinco idiomas, o la celebración entre el 2 y 12 de octubre de 1931 del *I Congreso Hispanoamericano de Cinematografía* en Madrid, con una sección dedicada de forma exclusiva a aspectos relativos al cine cultural y educativo (García Ferrer, 2001). Se podrían citar, además, las numerosas proyecciones que se realizaron a lo largo de estos primeros años en diversos centros educativos (Camarero Rioja, 2013).

Este fuerte interés inicial engancha directamente con la relevancia otorgada desde ciertas corrientes pedagógicas renovadoras al concepto de *contemplación* (Álvarez Macías, 2017, p. 40). El cine se presenta como la herramienta perfecta para fomentarla. Convierte al alumnado en espectador, en observador de la realidad grabada y, al mismo tiempo, en receptor o *contemplador* del lenguaje cinematográfico. La atención concedida al valor didáctico del cine y al papel del alumnado como espectador se mantendrá durante un largo periodo. Para que se modifique, tendrá que producirse un cambio social importante: la llegada de la conocida web social (Musser y O'Reilly, 2006). A finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI la comunicación a través de las redes llevará a superar el papel de los ciudadanos como meros consumidores. Poco a poco irá cobrando una especial relevancia la participación colaborativa, la generación de interacciones y la creación de contenidos propios. La mayoría de las personas dejarán de relacionarse con los contenidos audiovisuales únicamente como meros receptores. Cada vez será más habitual asumir en algún momento la faceta de creador. Esto significa que con frecuencia las personas no se limitarán a *escuchar* el lenguaje cinematográfico, también podrán *hablar* ese lenguaje. Todo esto implica que tener una adecuada alfabetización será, a partir de ese momento, algo irrenunciable. El modo de significación del cine ya no va a servir solo para contemplar posibles realidades; servirá, además, para crearlas.

La transformación descrita tiene consecuencias directas en el ámbito educativo. El lenguaje cinematográfico comienza a suscitar un mayor interés justo con el cambio de siglo. Surgen en este momento un buen número de etiquetas que así lo reflejan, siendo el término *multialfabetización* (*multiliteraces*) el más difundido

y el que funciona como un paraguas bajo el que se situarán otros. Los primeros en hablar de *multialfabetización* fueron los especialistas en lingüística y pedagogía reunidos en el Nuevo Grupo de Londres. Estos estudiosos publicarán a finales del siglo XX un artículo-manifiesto titulado «A pedagogy of multiliteracies: designing social futures» (New London Group, 1996). En este texto advierten sobre la urgente necesidad de ampliar el modo en el que se concibe la alfabetización para dar cabida a las comunicaciones en las que intervienen elementos visuales y sonoros. El nuevo término alcanza de forma inmediata una gran difusión. Tan solo una década después de su propuesta más de 60.000 páginas en internet recogen esta etiqueta (Cope y Kalantzis, 2009, p. 165). Podemos afirmar, entonces, que hay una aceptación general hacia la idea de ampliar el proceso de alfabetización para dar cabida a las interacciones multimodales. Con el tiempo aparecerán diversas acciones impulsadas desde instituciones públicas. Así, a nivel europeo el multialfabetismo será abordado a través de las iniciativas de la Plataforma Europea de Educación Escolar (<https://school-education.ec.europa.eu>). En España la creación del Grupo de Trabajo de Cooperación Territorial sobre Alfabetizaciones Múltiples (<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/>) impulsado desde el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes en el año 2019 es también una prueba de este interés por la multialfabetización.

Tras esta mirada general es necesario fijarse en los diferentes tipos o categorías de alfabetizaciones que suelen distinguirse. En la tabla 1 aparecen aquellas que han alcanzado repercusión:

Tabla 1. Diferentes tipos de alfabetizaciones

Tipos de alfabetizaciones	«Lecturas» implicadas
Alfabetización mediática	'Leer' medios de comunicación
Alfabetización informacional	'Leer' información
Alfabetización digital o en TIC	'Leer' nuevas tecnologías
Alfabetización cinematográfica	'Leer' cine
Alfabetización visual	'Leer' imágenes
Alfabetización audiovisual	'Leer' imagen y sonido

Fuente: elaboración propia.

No todas las etiquetas mostradas gozan de la misma difusión. Las dos primeras destacan por ser las promovidas por la Unesco bajo la expresión conjunta *alfabetización mediática e informacional* (*media and information literacy*). Esta institución comenzó a interesarse por la *alfabetización mediática* ya en las últimas décadas del siglo xx. Prueba de ello es la Declaración en Grunwald (Unesco, 1982). Su atención hacia la *alfabetización informacional* (*information literacy*) se mostrará tan solo unos años más tarde en la Declaración de Alejandría (Unesco, 2005). A partir de ese momento encontraremos el uso conjunto de lo mediático y lo informacional bajo la etiqueta antes mencionada. Así aparece en la Declaración de Moscú (Unesco, 2012) y de forma generalizada en los estudios e informes elaborados por esta institución en los años posteriores (Unesco, 2013, 2023). En todos ellos el término *alfabetización mediática e informacional* está presente y se menciona también de forma constante la recomendación de incluirlo en los sistemas educativos. En una línea muy similar se sitúa la Unión Europea, aunque, en este caso, la etiqueta utilizada desde las primeras recomendaciones es la de *alfabetización mediática* (Comisión Europea, 2007, 2009). Estas son las denominaciones más utilizadas, pero las restantes también poseen una difusión significativa. Suelen ser vistas como alfabetizaciones de carácter más específico que las anteriores, si bien, sobre las definiciones de cada uno de estos términos, no existe, como se señalará a continuación, un acuerdo generalizado.

La multiplicidad de etiquetas convive con una evidente diversidad de concepciones. Esto puede comprenderse si tenemos en cuenta que incluso definir *alfabetismo* es complicado. Es un término relativo que puede verse modificado por la cultura, el momento histórico o las condiciones socioeconómicas de un determinado país. Para comprender la diversidad de definiciones a la que nos estamos refiriendo, basta con pensar que en 2010 Potter revisa los usos existentes y registra más de cuarenta acepciones para la etiqueta de *alfabetización mediática* (Potter, 2010, pp. 679-680). Por su parte, la *alfabetización cinematográfica* (*film literacy* o, en un primer momento, *cineliteracy* (Moya Jorge, 2017, p. 126)) también participa de esa diversidad. Así, algunos autores conciben marcadas diferencias entre esta y la *alfabetización audiovisual y mediática*. Consideran que, para estudiar la primera, solo deben examinarse las creaciones cinematográficas, mientras que, para

abordar lo audiovisual y lo mediático, el foco de atención serán las creaciones de la televisión o de las plataformas web (Sánchez Carrero y Aguaded Gómez, 2013). De forma implícita están negando la consideración del cine como un medio de comunicación, así como la influencia ejercida por el lenguaje cinematográfico en otros productos audiovisuales. Esta interpretación parece excesivamente restrictiva. Es evidente que el cine es arte, pero también es un medio de comunicación y ha aportado un lenguaje específico empleado en las más diversas creaciones. Esto es lo que lleva a que algunos estudiosos afirmen que «el cine es el latín del medio audiovisual, a partir del cual surgen sus otras manifestaciones (programas televisivos, series, vídeos de internet, y un ya largo etcétera)» (Carrillo Cal y Mayor, 2015, p. 41). Para corroborar esto, tan solo hay que pensar en los materiales que suelen utilizarse en aula para trabajar una determinada alfabetización. En un amplio número de ocasiones se recurre a materiales que están ligados con la alfabetización cinematográfica, aunque no se reconozca y no se utilicen habitualmente para abordar este tipo de alfabetización. Son recursos creados utilizando los elementos y los códigos propios del lenguaje cinematográfico. Esto es lo que se muestra en la tabla 2:

Tabla 2. Diversidad de materiales creados con lenguaje cinematográfico

Materiales con lenguaje cinematográfico	Alfabetizaciones mencionadas habitualmente
Películas de ficción, documentales, cortometrajes...	<i>Alfabetización cinematográfica</i>
Publicidad, plataformas que utilizan la fotografía (Instagram, Flickr, Snapchat, etc.).	<i>Alfabetización visual</i>
Televisión, plataformas que utilizan el vídeo (TikTok, Vimeo, YouTube, etc.).	<i>Alfabetización audiovisual</i>

Alfabetización mediática, informacional y digital o en TIC

Fuente: elaboración propia.

La ligazón entre lenguaje cinematográfico y las películas de ficción, documentales, cortometrajes... es habitual e indiscutible. Pero esto no debe llevar a afirmar que su utilidad se circunscribe exclusivamente al análisis del material citado. Para comprender cualquiera de los otros recursos mencionados en la tabla 2, también es imprescindible conocer el modo de significación propio del cine. Así, si queremos describir esas creaciones lo haremos

recurriendo al mismo metalenguaje (Reia-Baptista et al., 2014, p. 361), pues en todas ellas ha desempeñado un papel relevante la toma de decisiones respecto al encuadre, el enfoque, la forma, la línea, el color, la iluminación, el movimiento... Son creaciones que hablan en un mismo lenguaje y que, si presentan singularidades, es, precisamente, por el contraste que puede establecerse respecto a lo que es más o menos frecuente en el cine.

De todo lo expuesto se puede concluir que la alfabetización cinematográfica debería ocupar un lugar destacado, debido a su valor transversal y a su presencia en cualquier creación que contenga elementos visuales o audiovisuales. A esto se une la constante presencia con la que aparece actualmente tanto en ámbitos profesionales como de ocio (Contreras-de la Llave y Pastor Cesteros, 2023). No sorprende que el lenguaje cinematográfico sea visto como el propio de las nuevas generaciones. Los sistemas educativos no pueden ignorar esta situación ni mantenerse ajenos a las recomendaciones vistas anteriormente por parte de la Unesco y la UE. Es inexcusable que se incluyan diferentes aspectos de la alfabetización cinematográfica a través de programas educativos de gran alcance, especialmente en aquellos países en los que, al analizar los datos de la alfabetización cinematográfica, muestran resultados que no son satisfactorios. En el año 2013 la Comisión Europea, con la ayuda del British Film Institute, elaboró un informe para conocer la situación de cada país respecto a la alfabetización cinematográfica. Se recogieron datos de casi treinta estados, reflejando la existencia de enormes diferencias entre ellos. Así, al examinar la presencia de la educación cinematográfica en materias en las etapas obligatorias había países como Dinamarca, Irlanda o Suecia que se sitúan por encima del 75 %. En el último de los grupos establecidos aparecía España, con cifras que no alcanzaban el 5 % (Comisión Europea, 2013, p. 15). Es un dato ciertamente negativo, a pesar de contar con algunos programas centrados en esta alfabetización como son *AulaCorto* (<https://aulacorto.com>), *EducaFilmoteca* (<https://www.platinoeduca.com>) o *Retina* (<https://leer.es/proyectos>). La importancia de la alfabetización cinematográfica en la sociedad actual y los datos que nos sitúan en una posición tan baja dentro del contexto europeo muestran la necesidad de contar con una ley que contribuya a impulsar de forma clara el cine en el ámbito educativo. De ahí nuestro interés por realizar una aproximación

general al marco normativo generado por la LOMLOE y por las leyes anteriores para poder establecer un contraste.

3. La alfabetización cinematográfica en el marco normativo actual

Los datos que se expondrán en este apartado proceden de las leyes orgánicas y reales decretos reguladores del sistema educativo en los últimos treinta años. El corpus de textos tomados en consideración está constituido por los documentos que se mencionan en la siguiente tabla:

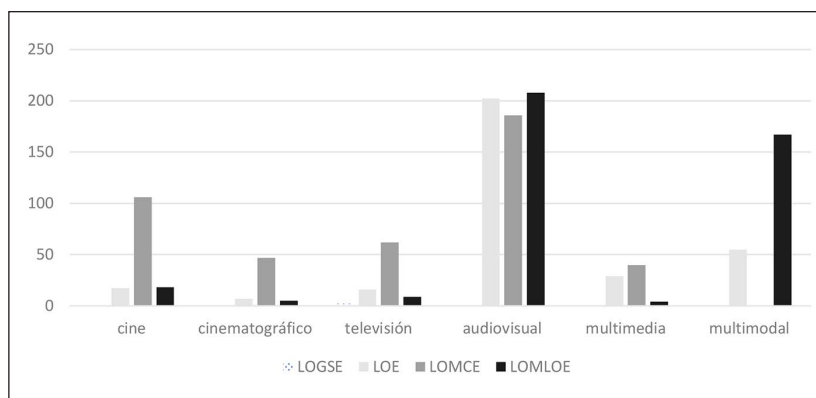
Tabla 3. Textos normativos examinados en el análisis de datos

Leyes orgánicas	Reales decretos
Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE)	RD 1006/1991, RD 1007/1991, RD 1333/1991, RD 1178/1992
Ley Orgánica 2/2006 (LOE)	RD 1630/2006, RD 1513/2006, RD 1631/2006, RD 1467/2007
Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE)	RD 126/2014, RD 1105/2014, RD 1105/2014
Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE)	RD 95/2022, RD 157/2022, RD 217/2022, RD 243/2022

Fuente: elaboración propia.

La LOMLOE es la última ley orgánica implantada. Fue diseñada y aprobada cuando ya la alfabetización cinematográfica ocupaba un lugar relevante en la sociedad. En ese momento también era un objetivo revertir las cifras que, como hemos visto, nos situaban en un puesto bajo dentro del contexto europeo. Para percibir si esta ley ha concedido la atención suficiente a la alfabetización cinematográfica, examinaremos la presencia de determinados términos en los diferentes reales decretos. El contraste entre pasado y presente es inevitable para valorar de forma más precisa las menciones y los silencios que detectemos en el marco normativo actual. El panorama que nos hemos encontrado tras esta revisión inicial es el siguiente:

Figura 1. Frecuencias absolutas del uso diferentes términos relacionados con la alfabetización cinematográfica en los reales decretos de cada ley orgánica



Fuente: elaboración propia.

Los datos, como ya se ha indicado, proceden de los reales decretos vigentes durante cada una de las leyes orgánicas mencionadas en la figura. Las frecuencias absolutas que se ofrecen se corresponden con los recuentos obtenidos sumando los usos registrados en las cuatro etapas educativas: Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Son cifras que ofrecen, por tanto, la imagen general que configuran los reales decretos examinados. La primera tendencia que podemos percibir es que la ley actual (LOMLOE) se suma a tendencias que ya habían sido establecidas por las dos normativas anteriores (LOE y LOMCE). En la LOGSE los términos examinados se mostraban con una presencia mínima o inexistente. Esto es lo que explica que las barras correspondientes a esta ley sean prácticamente invisibles. Será con la llegada de la LOE cuando se produzca un cambio importante y comiencen a registrarse usos significativos para todos los términos. Con la LOMCE se incrementará todavía más el empleo de varias de estas palabras: concretamente, *cine*, *cinematográfico*, *televisión* y *multimedia*. Esto parece denotar una mayor atención por parte de esta normativa hacia la alfabetización examinada. La posterior llegada de la LOMLOE no llevará a un afianzamiento de los incrementos mencionados. En realidad, con la nueva normativa se reducirá la presencia de las palabras que antes habían adquirido fuerza. Esta pérdida convivirá, como

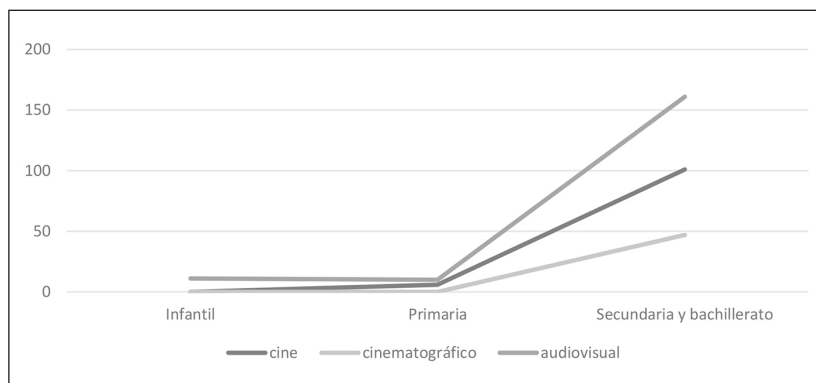
veremos a continuación, con el aumento que registran otros términos.

Lo dicho hasta este momento nos lleva a concluir que con la LOMLOE no se intensifica el interés por el lenguaje cinematográfico. Las cifras mostradas suponen, sorprendentemente, un retroceso en contraste con la ley anterior. Pero también se registra un incremento en los datos de algunas palabras. Por un lado, se apuesta por un término novedoso: *multimodal*. Por otro lado, se registra un incremento en una de las palabras que posee el uso más asentado en todas las normativas examinadas. Nos referimos al término *audiovisual*. Hay que tener en cuenta que esta palabra aparece incluso en la Ley General de Educación de 1970. En su artículo 18 se recomienda el uso de «técnicas audiovisuales». Desde la LOE es la palabra que muestra una mayor presencia. Al llegar a la LOMLOE sigue siendo la que se muestra con mayor reiteración, seguida de cerca, eso sí, por las menciones a la *multimodalidad*. Estos incrementos reflejan que para la nueva ley la alfabetización cinematográfica sigue siendo un foco de interés, pero con un grado de atención que no parece el esperable o deseable. Es igualmente necesario destacar que los incrementos no se producen en palabras que se refieran de forma precisa al lenguaje cinematográfico. Son, justamente, palabras que remiten a conceptos muy generales.

Tras esta primera aproximación, puede ser interesante ofrecer datos distinguiendo las etapas educativas a las que se refiere cada uno de los reales decretos. Se ha llevado a cabo esta tarea rastreando tres palabras: *cine*, *cinematográfico* y *audiovisual*. Las dos primeras han sido seleccionadas por ser las que apuntan de forma más directa hacia la alfabetización cinematográfica. La tercera se ha elegido por ser, tal como se ha señalado anteriormente, la que goza desde hace tiempo de una mayor difusión en los textos legales. De nuevo se busca establecer un contraste con el pasado para valorar el presente de forma más precisa. En esta ocasión se utilizarán únicamente los datos procedentes de la LOMCE (figura 2) para poder valorar los perfiles obtenidos al analizar el marco normativo actual (figura 3).

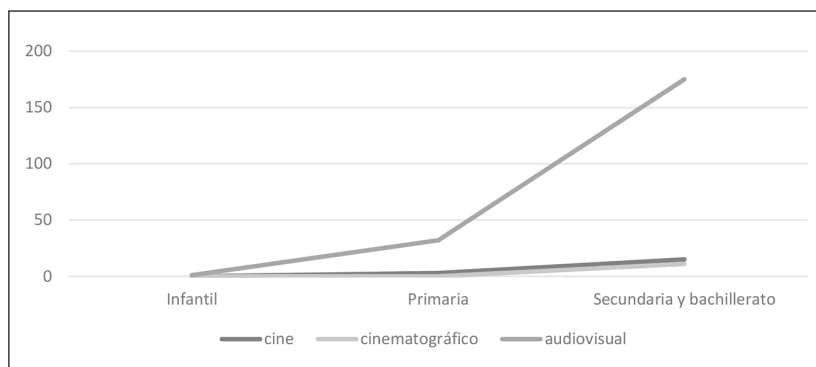
El contraste entre los datos de una y otra figura muestra la existencia de una distribución de usos semejante. En ambos casos la última etapa, la correspondiente con Secundaria y Bachillerato, es aquella en la que se concentran un mayor número de empleos. La

Figura 2. Frecuencias absolutas de los términos *cine*, *cinematográfico* y *audiovisual* en los reales decretos vigentes durante la LOMCE



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Frecuencias absolutas de los términos *cine*, *cinematográfico* y *audiovisual* en los reales decretos vigentes durante la LOMLOE



Fuente: elaboración propia.

atención a la alfabetización cinematográfica se localiza, pues, en el alumnado con más de 12 años. La comparación entre ambas figuras también nos muestra la existencia de algunas diferencias. La primera que podemos señalar es el menor crecimiento que poseen los términos *cine* y *cinematográfico* en la LOMLOE. Esto es lo esperable si tenemos en cuenta los datos generales mostrados en la primera figura. La presencia de palabras relacionadas con la alfabetización cinematográfica no alcanzaba en la LOMLOE la incidencia que mostraba en la normativa anterior. Este dato se vis-

lumbra de nuevo al disgregar ahora los datos en diferentes etapas educativas. Cobra mayor relevancia si tenemos en cuenta que la LOMLOE fija las enseñanzas mínimas y los currículums básicos a través de reales decretos que poseen una mayor extensión. Los textos de Secundaria y Bachillerato ocupan, concretamente, unas doscientas páginas más que los mismos reales decretos de la LOMCE. Este incremento en páginas de una ley frente a otra brinda la oportunidad de ser más precisos a la hora de detallar los principales intereses del nuevo marco normativo. Las reducciones detectadas parecen dejar claro que la alfabetización cinematográfica no está entre las cuestiones que la normativa considera deben recibir más atención.

Otra de las diferencias que podemos señalar entre ambas figuras se refiere a la presencia más temprana del término *audiovisual* en la LOMLOE. Mientras que en la normativa anterior la etapa de Primaria no refleja un avance en el uso de esta palabra respecto a la de Infantil, en la actual normativa sí se registra una diferencia. La atención hacia los recursos y conocimientos audiovisuales se manifiesta con cierta relevancia ya en Primaria. Esto lleva a una valoración positiva de la LOMLOE: demuestra que no va a ser necesario esperar hasta la Secundaria para encontrar cierto interés por la alfabetización cinematográfica. Con estas cifras la LOMLOE se está acomodando a una realidad social indiscutible: el alumnado entra en contacto con el lenguaje cinematográfico a edades muy tempranas a través de diversas creaciones audiovisuales y materiales multimodales. Es evidente que no espera a alcanzar la adolescencia para que estos recursos formen parte de su vida cotidiana. Esta circunstancia convertía en una exigencia que en el sistema educativo lo audiovisual esté presente desde las primeras etapas. Este es, sin duda, el dato más positivo que ofrece la LOMLOE.

Otra información que puede ser de ayuda en nuestra valoración es la identificación de aquellas materias en las que se localizan las menciones a la alfabetización cinematográfica. Si fijamos la atención únicamente en la etapa de Secundaria y Bachillerato y en los términos *cine* y *cinematografía* el panorama es el contenido en la siguiente tabla:

Tabla 4. Materias en las que se mencionan los términos *cine* y *cinematografía* en los reales decretos

	Materias de Secundaria	Materias de Bachillerato
LOMCE	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Plástica, Visual y Audiovisual - Lengua Castellana y Literatura - Música - Primera Lengua Extranjera - Segunda Lengua Extranjera 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura Audiovisual (I) y (II) - Fundamentos del Arte (II) - Historia del Arte - Historia de la Música y de la Danza - Segunda Lengua Extranjera
LOMLOE	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Plástica, Visual y Audiovisual - Música 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura Audiovisual - Dibujo Artístico - Fundamentos Artísticos - Historia del Arte - Historia del Mundo Contemporáneo - Lenguaje y Práctica Musical - Movimientos Culturales y Artísticos

Fuente: elaboración propia.

Al contrastar los datos de la LOMCE y la LOMLOE lo que más llama la atención es la reducción en el número de materias de Secundaria en las que aparecen las palabras *cine* y *cinematografía*. De nuevo nos encontramos sorprendentemente con una menor presencia. Mientras que en la LOMCE era posible citar dos materias relacionadas directamente con la educación artística y otras tres materias del ámbito de estudio de las lenguas, en la LOMLOE tan solo es posible citar dos materias propias de la educación artística: las conocidas como Plástica y Música. Las asignaturas relacionadas con la enseñanza de lenguas ya no muestran la referencia al *cine* o a la *cinematografía*. Esto sorprende, pues, el valor instrumental y la proyección en otras materias es uno de los grandes valores de la alfabetización cinematográfica. Renunciar a esta proyección o diluirla en términos generales como son *multimodal* o *audiovisual* no parece lo más adecuado. En la enseñanza de lenguas el modo de significación propio del cine debería estar presente de forma reiterada y relevante a lo largo de diferentes cursos. Esta es, en nuestra opinión, una presencia irrenunciable.

Otro de los datos que desconcierta es la eliminación en el Bachillerato de una de las dos materias que la LOMCE establecía para abordar tanto el cine como otras creaciones audiovisuales. La LOMLOE solo fija una materia con el nombre de Cultura Audiovisual. En la norma anterior aparecían dos materias con este

mismo nombre. Esta reducción vuelve a ser contraria a una verdadera apuesta por la alfabetización cinematográfica. Hay que tener en cuenta que la existencia de materias centradas en la alfabetización cinematográfica es una de las propuestas contenidas en el documento marco elaborado por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas con el fin de introducir el cine en el ámbito educativo (Lara et al., 2018). Se pide que el cine y lo audiovisual esté presente a través de materias propias desde las edades más tempranas. Se pretende que esta formación alcance a todo el alumnado y no solo a aquellos que tienen un interés singular por las cuestiones artísticas y que eligen en una etapa post-obligatoria una especialidad de arte. En fin, el lenguaje cinematográfico no debe aparecer solo como una materia optativa para el alumnado que ya está interesado en el arte. Su conocimiento debe alcanzar a todos los miembros de la sociedad porque todos son consumidores y posibles creadores de productos audiovisuales. De ahí la importancia de que existan materias en distintas etapas educativas. De nuevo la LOMLOE no refleja una posición clara.

Una última cuestión a la que es necesario referirse, aunque sea mínimamente, es el enfoque desde el que se realizan las menciones tanto al cine como a lo audiovisual en los reales decretos. La alfabetización cinematográfica puede concebirse de distintas formas: como una herramienta útil para acceder a otros conocimientos, como un hecho cultural que suscita un interés propio o como un modo de significación o lenguaje que posee sus propias características. El primer enfoque es el que se manifiesta si el cine aparece al estar enumerando posibles recursos de aula. Pues bien, esta es la concepción que predomina en los reales decretos de la LOMLOE, sobre todo en las primeras etapas. Se menciona el cine o lo audiovisual para resaltar su valor como recurso didáctico válido. Su presencia como hecho cultural o como lenguaje propio que debe conocerse aparece tan solo en las materias que centran su atención en la educación artística o plástica. En ellas las creaciones audiovisuales sueñen ser el foco principal de uno de los bloques de contenido. Así ocurre en la materia *Educación artística* de Primaria o en la *Educación Plástica, Visual y Audiovisual* de Secundaria. En ambas se distingue un bloque de contenido ligado a lo audiovisual. Este panorama es muy similar al que ya encontrábamos en la LOMCE. La nueva ley, por tanto, se muestra como continuista a este respecto.

4. Conclusiones

La importancia de reforzar la alfabetización cinematográfica en los sistemas educativos parece indiscutible. El análisis del contexto europeo refleja con claridad que España debe conseguir avances significativos a este respecto. La aparición de la LOMLOE era la oportunidad perfecta para contribuir a modificar esta situación. Del análisis mostrado en estas páginas parece deducirse que no ha sido así. En líneas generales la LOMLOE ha apostado por seguir una línea continuista, cuando no ha actuado reduciendo logros alcanzados con anteriores normativas. Entre los aspectos más positivos que hemos podido constatar en la nueva ley está la mayor atención concedida a la alfabetización cinematográfica en la etapa de Primaria o la inclusión de nuevos focos de interés como el relacionado con la multimodalidad. Al lado de estos logros, están otros aspectos que deberían mejorarse. Entre las recomendaciones que surgen tras el análisis llevado a cabo destacamos las siguientes:

- La atención a la alfabetización cinematográfica debe aparecer desde las edades más tempranas. Ya debería estar presente en la Educación Infantil.
- Es imprescindible incluir en diferentes etapas materias en las que el lenguaje cinematográfico ocupe un lugar central o destacado.
- Debe aprovecharse el valor transversal que posee este tipo de alfabetización. A este respecto, su presencia en las materias de lengua y literatura parece imprescindible.
- Es recomendable que los diferentes enfoques desde los que se puede abordar el lenguaje cinematográfico (herramienta didáctica, hecho cultural o conocimiento de interés) estén presentes en las normativas.

Otros países nos han demostrado que los esfuerzos realizados a nivel estatal pueden dar frutos importantes. Son buenos ejemplos de esto Reino Unido a través de los proyectos desarrollados con *Info Films* (<https://www.intofilm.org/>) o Francia con los programas *L'éducation à l'image* del Centre National du Cinéma et de l'image animée (<https://www.cnc.fr/cinema>). Contar con un marco normativo estatal que apoye la alfabetización cinematográfica es un paso decisivo. De ahí la importancia de examinar el panorama

ma que configura la normativa vigente e intentar cambiar los puntos débiles detectados si queremos mejorar la situación actual.

5. Referencias

- Alvar, M. F. (1936). *Cinematografía pedagógica y educativa*. J. M. Yagües.
- Álvarez Macías, N. (2017). Cine y educación en la España de las primeras décadas del siglo XX. Tres concepciones del cine educativo. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 31, 39-66.
- Blanco Castilla, F. (1933). *El cinema educativo y Gracián pedagogo*. Imprenta Torrent.
- Camarero Rioja, F. (2013). Teoría y práctica del cine educativo en España (1895-1923). *Cahiers de Civilisation Espagnole Contemporaine*, 11. <https://doi.org/10.4000/ccec.4843>
- Carrillo Cal y Mayor, J. (2015). Evoluciones del lenguaje cinematográfico en la era digital. *ComHumanitas: Revista Científica De Comunicación*, 6(1), 40-51. <https://doi.org/10.31207/rch.v6i1.67>
- Clavero, S. (2021). Aturuxo Films. Alfabetización cinematográfica: didáctica y procesos creativos. En: M. Á. Santos Rego, M. Lorenzo Moledo, y J. García-Álvarez (eds.). *La educación en Red: realidades diversas, horizontes comunes: XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía, Santiago de Compostela, 7-9 de julio de 2021: libros de actas* (pp. 465-466). Universidad de Santiago de Compostela. <https://dx.doi.org/10.15304/cc.2021.1393>
- Comisión Europea (2007). *A European approach to media literacy in the digital environment*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/european-approach-media-literacy-digital-environment>
- Comisión Europea (2009). Recomendación de la Comisión de 20 de agosto de 2009 sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento inclusiva. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 227, 9-12. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2009/625/oj>
- Comisión Europea (2013). *Film literacy in Europe: Executive summary*. <https://reflect.ucl.ac.uk/remap-collaborative-blog/2012/11/12/film-literacy-in-europe/>
- Contreras-de la Llave, N. y Pastor Cesteros, S. (2023). Alfabetización audiovisual en español como L2 a través del cine para alumnado adolescente en inmersión. *Porta Linguarum*, 6, 53-68. <https://doi.org/10.30827/portalin.viVI.28686>

- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies*, 4(3), 164-195.
- Ezra, E. (2000). *Georges Mèliès. The birth of the auteur*. Manchester University Press.
- García Ferrer, A. (2001). 1931: el Congreso Hispanoamericano de Cinematografía. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 617, 57-68.
- Gómez Cano, M. (1927). *El cinematógrafo y las escuelas ambulantes de puericultura*.
- Guevara Alban, G., Verdesoto Arguello, A. y Castro Molina, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lara, F., Ruiz, M. y Tarín, M. (2018). *Documento marco sobre cine y educación*. Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España.
- Llorca, A. (1933). *Cinematógrafo educativo*. Librería y Casa Editorial Hernando.
- Moya Jorge, N. (2017). Iniciativas de alfabetización cinematográfica. Una cartografía metodológica actual de las entidades dedicadas a la film literacy con públicos no profesionales en España. *Revista Fuentes*, 19(2), 125-138. <https://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes>
- Musser, C. (2004). Historiographic Method and the Study of Early Cinema. *Cinema Journal*, 44(1), 101-107. <https://www.jstor.org/stable/3661175>
- Musser, J. y O'Really, T. (2006). *Web 2.0. Principles and Best Practiques*. Oreilly & Associates.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.

- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (2021). *Usos y actitudes de consumo de contenidos digitales en España*. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. https://doi.org/10.30923/094-21-023-9_2021
- Pérez Alemán, R. (1908). Las proyecciones luminosas como medio de instrucción y de educación en las escuelas públicas de primera enseñanza. *La Escuela Moderna*, 208, 911-923.
- Potter, W. J. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696. <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>
- Pozo Andrés, M. del (1997). El cine como medio de alfabetización y de educación popular, Sarmiento. *Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 1, 59-75.
- Pozo Andrés, M. del y Braster, J. F. A. (2007). Cine y educación: las primeras experiencias en España (1898-1939). En: J. L. Guereña (ed.). *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-américains* (pp. 39-53). PUFR.
- Racionero, A. (2008). *El lenguaje cinematográfico*. UOC.
- Reia-Baptista, V., Burn, A., Reid, M. y Cannon, M. (2014). Literacia Cinematográfica: reflexión sobre los modelos de educación cinematográfica en Europa. *Revista Latina de Comunicación social*, 69, 354-367. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1015>
- Sánchez Carrero J. y Aguaded Gómez J. I. (2013). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19(1), 265-280. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.n1.42521
- Sellés, M. (2008). *El documental*. UOC.
- Unesco (1982). *Declaración de Grunwald sobre la Educación relativa a los Medios de Comunicación*. Unesco. <https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000218695>
- Unesco (2005). *Manifiesto de Alejandría sobre Bibliotecas: la Sociedad de la Información en Acción*. IFLA.
- Unesco (2012). *Declaración de Moscú sobre Alfabetización Mediática e Informativa*. https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000265509_spa
- Unesco (2013). *Alfabetización mediática e informativa: Directrices para políticas y estrategias*. <https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf000225606>
- Unesco (2023). *Ciudadanía alfabetizada en medios e información: pensar críticamente, hacer clic sabiamente*. <https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000385119>

Índice

Introducción	11
--------------------	----

BLOQUE I. PROPUESTAS LITERARIAS, GÉNEROS Y CANON

1. Lecturas en el aula: propuestas dialógicas para obras de no ficción	19
1. Introducción	20
2. El interés social de la lectura	21
3. El libro ilustrado de no ficción: nuevas formas de leer	23
4. Lectura dialógica y libros de no ficción	27
5. Referencias	31
2. Universos <i>steampunk</i> en la narrativa infantil y juvenil de Leticia Costas	39
1. Introducción: el <i>steampunk</i>	40
1.1. Hacia una breve caracterización	40
1.2. El <i>steampunk</i> y su dimensión extraliteraria e ideológica	41
1.3. Presencia en la producción en español	42
2. La problemática de las producciones especulativas en la literatura para jóvenes y niños	43
3. La producción de Leticia Costas desde el horizonte <i>steampunk</i>	44
3.1. Introducción	44
3.2. <i>La señorita Bubble</i>	45

3.3. <i>La balada de los unicornios</i>	47
3.4. <i>Verne y la vida secreta de las mujeres planta</i>	48
4. Conclusiones	49
5. Referencias	50
3. Análisis discursivo del pensamiento docente sobre la literatura canónica en Educación Secundaria	55
1. Introducción.	56
2. Proceso de investigación.	57
2.1. Diseño	57
2.2. Participantes	57
2.3. Procedimiento de recogida de datos	58
2.4. Análisis de datos	59
3. Resultados	59
3.1. Entrevistas	59
3.2. Grupos de discusión	67
4. Discusión y conclusiones	69
5. Referencias	70
4. Eco-haikus: un taller literario DUA de escritura colaborativa	73
1. Mediación en poesía.	73
2. El DUA como marco.	75
3. La ecopoesía y el haiku como instrumentos para el conocimiento de las consecuencias de cambio climático y los ODS	77
3.1. La ecopoesía como literatura comprometida.	77
3.2. El haiku: novedad y tradición	79
4. Nuestra propuesta: un taller DUA para eco-poetas	81
4.1. Primera fase: actividades de motivación e implicación de los estudiantes, ¿qué son el haiku y la ecopoesía?	82
4.2. Segunda fase: desarrollo del taller	83
4.2.1. Subfase A	84
4.2.2. Subfase B	84
4.3. Tercera fase: actividades de aplicación y transferencia de lo aprendido	85
4.4. Cuarta fase: actividades de expresión de lo aprendido	85
5. Conclusiones	85
6. Referencias	86

BLOQUE II. IGUALDAD DE GÉNERO, LITERATURA Y VISIBILIZACIÓN

5. Escritoras referentes: visibilización curricular en la DLIJ	91
1. Necesidad del proyecto.	92
2. Mujeres referentes en la literatura.	95
2.1. Visibilizar que existe una genealogía de escritoras.	95
2.2. Visibilización curricular de las escritoras desde libros de no ficción	98
2.3. Escritoras visibilizadas en el cómic y la novela gráfica	99
2.4. Adaptaciones literarias de obras de escritoras, en comic y novela gráfica	100
2.5. Incluir una selección de obras de autoras en géneros olvidados en la inclusión curricular de la LIJ.	101
2.6. Visibilizar escritoras e ilustradoras de LIJ y adaptaciones de sus obras en cómic y novela gráfica	102
2.7. Visibilizar a mujeres unidas a los libros: librerías y bibliotecarias.	102
2.8. Incluir a escritoras visibilizando su obra en los movimientos culturales e históricos desde la memoria histórica	105
2.9. Incluir a escritoras racializadas desde la inclusión curricular	105
2.10. Incluir a mujeres que escriben contra la impunidad: periodistas	107
2.11. Visibilizar escritoras en los movimientos culturales y literarios, utilizando recursos interdisciplinarios	108
3. Conclusiones	109
4. Referencias	112
6. Educar en igualdad de género a través del álbum ilustrado en la etapa de Educación Infantil.	121
1. Introducción.	122
2. Fundamentos teóricos	123
2.1. Igualdad de género y educación.	123
2.2. Igualdad de género y literatura infantil	124
3. Método.	126
3.1. Participantes	126
3.2. Diseño	126

4. Resultados y discusión	127
4.1. Estereotipos de género sobre la feminidad y la masculinidad.	128
4.2. El papel de mujeres y hombres en casa y el trabajo.	130
4.3. Limitaciones e implicaciones.	131
5. Conclusiones	132
6. Referencias	133
7. Enfoque de género y competencias socioemocionales a partir de «Los novios» de Rojas González en el manual <i>Literatura 1</i>	139
1. Introducción.	140
2. Concepciones teóricas de la literatura	141
2.1. La literatura como zona de significación para las emociones	141
2.2. Mirar la literatura y las afectividades a través del feminismo decolonial	145
3. Análisis del reflejo y saber social-afectivo a través de «Los novios» en el libro de texto <i>Literatura 1</i>	147
3.1. Primera instrucción	148
3.2. Preguntas de la actividad.	150
4. Reflexiones finales	156
5. Referencias	159

BLOQUE III. BIBLIOTECAS ESCOLARES

8. Una biblioteca escolar y una biblioteca victoriana: una relación inspiradora	163
1. Introducción.	163
2. Base legislativa	164
3. Propuesta de buenas prácticas	166
3.1. Descripción	166
3.2. Transición de nuestra biblioteca escolar a una biblioteca victoriana	168
3.3. Base teórica: la biblioteca del English Club of Rio Tinto	170
3.3.1. Orígenes victorianos	170
3.3.2. La biblioteca del English Club of Rio Tinto. Etapas.	175
3.3.3. Administración y gestión de la biblioteca del English Club of Rio Tinto	176

3.3.4. La actualidad del catálogo de libros de la biblioteca del English Club of Rio Tinto	179
4. Conclusiones	180
5. Referencias	181
9. La biblioteca escolar como recurso didáctico. Análisis desde la perspectiva docente en Canarias y Galicia	183
1. Introducción	184
1.1. Las bibliotecas escolares, una apuesta para el siglo XXI	184
1.2. El concepto de <i>biblioteca escolar</i> en la actualidad	185
2. Objetivos	186
3. Metodología: instrumentos y procedimiento	187
4. Resultados y discusión	188
5. Conclusiones	195
6. Referencias	197

BLOQUE IV. LECTURA Y DIFICULTADES LECTORAS

10. La motivación lectora en Educación Primaria: primeras evidencias de una investigación <i>ex post facto</i>	201
1. Introducción	202
2. Marco teórico	203
3. Estudio empírico	206
3.1. Objetivos	206
3.2. Diseño y participantes	207
3.3. Instrumento	207
3.4. Procedimiento de análisis de los datos	208
4. Resultados	208
5. Conclusiones	218
6. Referencias	219
11. Detección temprana de dificultades lectoras en infantil. Programa preventivo	223
1. Fundamentación teórica	224
1.1. Definición y concepto de <i>dislexia evolutiva</i>	224
1.2. Paradigma de la lectura emergente	225
1.3. La dislexia, detección e intervención en el aula de Educación Infantil	226
2. Contexto	229
3. Objetivos	230

4. Propuesta de intervención	230
4.1. Evaluación	231
4.2. Propuesta didáctica	232
4.3. Metodología.	233
4.4. Organización didáctica	233
4.5. Actividades.	233
4.6. Criterios de evaluación	236
5. Conclusiones	237
6. Referencias	238
12. La Didáctica de la Lengua y la Literatura ante el reto de la dislexia: un enfoque para el aula a partir del estudio de los errores persistentes y la influencia del control consciente sobre la ejecución escrita.	241
1. Introducción.	242
2. El desafío de la dislexia en el aula	244
3. Orientaciones para la enseñanza de la lengua en línea con los principios DUA	253
4. Referencias	257

BLOQUE V. METODOLOGÍAS Y ENFOQUES INTERDISCIPLINARES

13. Viejas historias, nuevos lectores: el aprendizaje-servicio como acción dinamizadora de la lengua y la cultura gallegas	261
1. Introducción.	262
2. El aprendizaje-servicio como metodología educativa y social.	263
2.1. Definición y características del ApS	263
2.2. Origen y evolución del ApS	267
3. Metodología	269
3.1. Participantes	269
3.2. Descripción del proyecto	270
4. Resultados	272
4.1. Principales aprendizajes derivados del proyecto de ApS	272
4.2. Principales dificultades que surgieron durante el proyecto de ApS.	275
5. Conclusiones	276
6. Referencias	278

14. Los itinerarios lectores como estrategia para el trabajo interdisciplinar e interartístico	281
1. Introducción	282
2. Itinerarios lectores e interartisticidad	284
2.1. Concepto e interés didáctico de los itinerarios	284
2.2. Fases para la creación de itinerarios para el aula	286
2.3. Itinerarios lectores, interartisticidad e interdisciplinariedad	289
3. Ejemplos de itinerarios lectores para la infancia y juventud	291
4. Conclusiones	296
5. Referencias	297
15. La alfabetización cinematográfica en el marco normativo actual: estudio exploratorio	299
1. Introducción	300
2. La alfabetización cinematográfica desde una perspectiva histórica	301
3. La alfabetización cinematográfica en el marco normativo actual	308
4. Conclusiones	315
5. Referencias	316

Lenguas iniciales en contexto

Innovación y desafíos en la Didáctica de la Lengua y la Literatura

Este volumen reúne una selección representativa de investigaciones y experiencias didácticas que reflejan la riqueza, diversidad y vitalidad actuales de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en el contexto educativo español. La obra aborda los principales retos a los que se enfrenta la educación lingüística y literaria en las distintas etapas educativas, desde Educación Infantil hasta la formación del profesorado, atendiendo tanto a los recientes cambios normativos como a las transformaciones sociales y culturales en el aula contemporánea.

A través de quince capítulos organizados en cinco bloques temáticos, se presentan propuestas que integran enfoques literarios y lingüísticos, metodologías innovadoras y trabajos de carácter empírico. La obra profundiza en cuestiones clave como la concepción de la literatura y el canon en el aula, la igualdad de género y la visibilización de referentes femeninos, el papel de las bibliotecas escolares, la lectura y las dificultades lectoras, así como el valor de los enfoques interdisciplinarios en la enseñanza de la lengua y la literatura.

El libro combina el análisis teórico con propuestas transferibles a la práctica docente, ofreciendo soluciones concretas para contextos educativos diversos. De esta forma, promueve una educación inclusiva, crítica y comprometida, alineada con los principios de la LOMLOE, los objetivos de desarrollo sostenible y las demandas de una formación integral del alumnado. Este libro constituye, por tanto, una referencia básica para comprender y renovar la enseñanza de la lengua y la literatura, y resulta de especial utilidad para docentes, investigadores y estudiantes del ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Fátima Faya Cerqueiro. Doctora en Filología Inglesa por la Universidade de Santiago de Compostela (USC). Después de haber estado vinculada al Departamento de Filología Moderna en la Universidad de Castilla-La Mancha durante diez años, actualmente ejerce su labor docente en la Facultad de Educación de la USC en el Departamento de Didácticas Aplicadas. Sus principales líneas de investigación incluyen la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera, la pragmática y la lingüística de corpus.