



Tejuelo

Nº 42. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Año XVII. Septiembre de 2025

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObra Derivada 4.0 Internacional 4.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra. No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Autoría-Atribución: Deberá respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. No Derivados: No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Grupo de investigación “Educación, Cultura y Territorio” (SEJ036), de la Universidad de Extremadura: <https://opendata.unex.es/investiga/grupos-de-investigacion/SEJ036>

Editores: José Soto Vázquez y Ramón Pérez Parejo

Cáceres. 2025
383 páginas

CDU: 821.134.2:37.02
ISSN: 1988-8430
URL: <https://tejuelo.unex.es/tejuelo>
DOI: <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430>



EDITORES / EDITORS

Dr. D. José Soto Vázquez, Universidad de Extremadura
Dr. D. Ramón Pérez Parejo, Universidad de Extremadura

Secretaría / Secretary's Office

D.ª Marta Gómez Caballero, Universidad de Extremadura

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Dr. Enrique Barcia Mendo, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. Natividade Pires, Universidad de Castelo Branco, Portugal
Dr. Loretta Frattale, Università di Roma Tor Vergata, Italy
Dr. Silvia Valero, Universidad de Cartagena, Colombia
Dr. Alberto Bustos Plaza, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. Joaquín Villalba Álvarez, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. José Roso Díaz, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. Francisco Javier Grande Quejigo, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. Jesús Cañas Murillo, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. Dimitrinka G. Nikleva, Universidad de Granada, Spain
Dr. Hanna Martens, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. Christiane Neveling, Universidad de Leipzig, Germany

CONSEJO ASESOR- CIENTÍFICO/SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

Dr. Tania Rosing, Universidad de Passo Fundo, Brazil
Dr. Giuseppe Trovato, Università Ca' Foscari, Italy
Dr. Carlos Lomas, CPR Gijón, Spain
Dr. Noelia Ibarra Rius, Universidad de Valencia, Spain
Dr. Jesús Laborda García, Universidad de Alcalá de Henares, Spain
Dr. Jorge Chen Sham, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
Dr. Manuel Francisco Romero Oliva, Universidad de Cádiz, Spain
Dr. Annegret Thiem, Universidad de Paderborn, Germany
Dr. Eva Iñesta Mena, Universidad de Oviedo, Spain
Dr. Xavier Escudero, Université du Littoral-Côte d'Opale (Boulogne-sur-Mer), France
Dr. Ester Trigo Ibáñez, Universidad de Cádiz, Spain
Dr. Dorde Cuvardic Garcia, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
Dr. Noemí Suárez Monzón, Universidad Iberoamericana del Ecuador, Ecuador
Dr. María del Carmen Fonseca, Universidad de Huelva, Spain
Dr. Claudia Gatzemeier, Universidad de Leipzig, Germany
Dr. Verónica Ríos, Universidad de Costa Rica, Costa Rica

CONSEJO DE REVISIÓN / REVIEW BOARD

Dr. Magdalena López Pérez, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. Ana Margarida Ramos, Universidad de Aveiro, Portugal
Dr. Antonio Ricardo Mira, Universidad de Évora, Portugal
Dr. Magda Zavala, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
Dr. Sophie Von Werder, Universidad de Antioquia, Colombia
Dr. Juan Antonio Garrido Ardila, University of Malta y Universiteit van Amsterdam, Holanda
Dr. Ana María Ramos García, Universidad de Granada, Spain
Dr. Winston Alfredo Morales Chavarro, Universidad de Cartagena, Colombia
Dr. María Dolores Castrillo de Larreta-Azelain, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain
Dr. Lourdes Sánchez Vera, Universidad de Cádiz, Spain
Dr. Ana María Machado, Universidad de Coimbra, Portugal
Dr. Beatriz Sánchez Hita, Universidad de Cádiz, Spain
Dr. María Carreño López, Universidad de Almería, Spain

Dr. Olga Vallejo Murcia, Universidad de Medellín, Colombia
Dr. Iván Alexis Candia, Universidad de Playa Ancha, Chile
Dr. María José García Folgado, Universidad de Valencia, Spain
Dr. António Apolinário Lourenço, Universidad de Coimbra, Portugal
Dr. Raquel Gutiérrez Sebastián, Universidad de Cantabria, Spain
Dr. Jorge Daniel Mendoza Puertas, Universidad de Ulsan, Korea, Republic Of
Dr. Julie Willheim, Iowa State University, United States
Dr. Santiago Reyes Torres, Universidad de Valencia, Spain
Dr. José Antonio Leal Canales, IES "Luis de Morales", Arroyo de la Luz, Spain
Dr. Marco Antonio Pérez Durán, Universidad Autónoma San Luis de Potosí, Mexico
Dr. Esperanza Morales López, Universidad de A Coruña, Spain
Dr. Irene Sánchez Carrón, IES "Norba Caesarina", Cáceres, Spain
Dr. Moisés Sella Sastre, Universidad de Lleida, Spain
Dr. Olga Moreno Fernández, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Spain
Dr. Fermín Ezpeleta Aguilar, Universidad de Zaragoza, Spain
Dr. Paulo Lampreia Costa, Universidad de Évora, Portugal

Dr. Lidia Uso Vicedo, Universidad de Barcelona, Spain
Dr. Santiago Pérez Aldeguer, Universidad de Zaragoza, Spain
Dr. Alana Gómez Gray, Universidad de Guadalajara, Mexico
Dr. Angela Balça, Universidad de Évora, Portugal
Dr. José Luis Losada, Universidad de Wrocław, Poland
Dr. Mariona Casas Deseuras, Universidad de Vic, Spain
Dr. Juan José Lanz, Universidad del País Vasco, Spain
Dr. Inmaculada Sánchez Leandro, IES "Torrente Ballester", Majadas, Spain
Dr. Antonio Sáez Delgado, Universidad de Évora, Portugal
Dr. Luis Gomes, Universidad de Castelo Branco, Portugal
Dr. Montserrat Pons Tovar, Universidad de Málaga, Spain
Dr. Coronada Carrillo Romero, IES "Al-Qazeres", Cáceres, Spain
Dr. Carlos Pazos Justo, Universidade do Minho, Portugal
Dr. Herminda Otero Doval, Universidade do Minho, Portugal
Dr. Pedro Dono López, Universidade do Minho, Portugal
Dr. Francisco García Marcos, Universidad de Almería, Spain
Dr. María Victoria Mateo, Universidad de Almería, Spain
Dr. Ana Díz-Plaja Taboada, Universitat de Barcelona, Spain
Dr. José M. de Amo, Universidad de Almería, Spain
Dr. Mercedes Molina Moreno, Universidad de Granada, Spain
Dr. Gisela Quintero, Universidad Nacional de Educación, Ecuador
Dr. Juli Palou, Universitat de Barcelona, Spain
Dr. Eva Tresserras, Universitat de Barcelona, Spain
Dr. Núria Sánchez Quintana, Universitat de Barcelona, Spain
Dr. Rosa Gil, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain
Dr. Susana Sánchez Rodríguez, Universidad de Cádiz, Spain
Dr. Encarni Carrasco, Universitat de Barcelona/Universidad de Castilla La Mancha, Spain
Dr. María Martínez Deyros, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Dr. María Mar Soliño Pazó, Universidad de Salamanca, Spain
Dr. Marta Sanjuán, Universidad de Zaragoza, Spain
Dr. Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Spain
Dr. José Domingo Dueñas, Universidad de Zaragoza, Spain
Dr. Joan Marc Ramos, Universidad de Barcelona, Spain
Dr. Virginia Calvo, Universidad de Zaragoza, Spain
Dr. Juan Senis, Universidad de Zaragoza, Spain
Dr. Simone Greco, Universidad de Bari, Italy
Dr. Carolina Margarita González Ramírez, Universidad de Valparaíso, Chile
Dr. Milagrosa Parrado Collantes, Universidad de Cádiz, Spain
Dr. Zósimo López Pena, Universidad Internacional de la Rioja, Spain
Dr. Deniz Özcan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Turkey.
Dr. Alexandra Santamaría Urbieto, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.
Dr. Elena Alcalde Peñalver, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.

Dra. Cristina Calle Martínez, Universidad Complutense de Madrid, Spain.

Dra. Belén Díez Bedmar, Universidad de Jaén, Spain.

Dra. Elena Serrano Moya, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.

Dr. Zehra Özcinar, Atatürk Teacher Training Academy, Cyprus.

Dr. Huseyin Uzunboylu, Near East University, Nicosia, Cyprus.

Dr. Zeynep Genç, Near East University, Nicosia, Cyprus.

Dr. Semih Çalışkan, Aydın University, Istanbul, Turkey.

Dr. Ahmet Güneşli, Lefke European University, Turkey.

Dra. Badrie, EL-Daw, Lebanese University, Lebanon.

Dr. Ali Rahimi, Bangkok University, Thailand.

Dra. Aydan Irgatoglu, Baskent University, Ankara, Turkey.

Dr. Fatih Yavuz, Balıkesir University, Turkey.

Dra. Mukaddes Sakallı Demirok, Near East University, Nicosia, Cyprus.

Dra. Özge Hacifazhoğlu, Hasan Kalyoncu University, Turkey.

Dra. Elsa de Jesus Roma Nunes, Escola Secundária André de Gouveia, Évora, Portugal.

Dra. Inmaculada Clotilde Santos Díaz, Universidad de Málaga, Spain.

Dra. María Remedios Fernández Ruiz, IES Gerald Brenan de Alhaurin de la Torre (Málaga), Spain.

Dra. Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, Universidad de Málaga, Spain.

Dr. José Manuel Foncubierta, Universidad de Huelva, Spain.

Dr. José Luis Estrada, Universidad de Cádiz, Spain.

Dr. Ramón Tena Fernández, Universidad de Zaragoza, Spain.

Dra. María Luisa Aznar Juan, Universidade de Coimbra, Portugal.

Dra. Lola Sánchez Hernández, Università Degli Studi dell' Aquila, Italia.

Dra. Magdalena León Gómez, Università Degli Studi dell' Aquila, Italia.

Dr. Pablo Agustín Artero Abellán, Universidad Complutense de Madrid, Spain.

Dr. Rubén González Vallejo, Universidad de Salamanca, Spain.

Dr. Alberto Escalante Varona, Universidad de La Rioja, Spain.

Dra. Carolina M. González Ramírez, Pontificia Católica de Valparaíso, Chile.

Dr. Manuel José de Lara Ródenas, Universidad de Huelva, Spain.

Dr. José Hernández Ortega, Universidad Complutense de Madrid, Spain.

D.ª María Garrido Serrano, Universidad de Castilla-La Mancha, Spain.

Dra. María Nieves González Pérez, Universidad de Castilla-La Mancha, Spain.

Dra. Xandra Santos Palmou, Université d'Artois, France.

Dra. Sara Reis da Silva, Universidade do Minho, Portugal.

La revista, especializada en la Didáctica de las Lenguas y de las Literaturas, en Literatura Infantil y Juvenil y en Educación, está indexada en los siguientes medios de documentación bibliográfica.

Bases de datos de citas

JCI. "Emerging Sources Citation Index", desde 2015. Cuartil Q2 (2024). JCI: 0,51.

SCOPUS de Elsevier, desde 2018. Cuartil Q1 (2024). Factor de impacto 0,44.

Sistemas de evaluación y e-Sumarios

FECYT: Sello de Calidad de Revistas Científicas Españolas 2024 (Ministerio de Ciencia e Innovación). C1, 77,56, revista número 2.

Dialnet Métricas. Impacto 2023: 0,71; Revista 1 de 127 en Filología hispánica Q1.

ANVUR (Agencia Nacional Italiana de Evaluación del Sistema Universitario y de Investigación). Incluida en el Área 10, como revista científica de Clase A (desde el 10/10/2022).

Journal Schoolar Metrics (Arts, Humanities and Social Sciences) de EC3 Research Group: Evaluación de la Ciencia y la Comunicación Científica (Universidad de Granada). Periodo 2010-2014. Incluida en tres categorías: Educación, Q3; Lenguaje y lingüística, Q2; Literatura, Q1. En este periodo la revista obtuvo en el H5 Index (6) y H5 Median (12) de un total de H Citations (80).

Sherpa Romeo: color "grey".

CIRC 2024 (Clasificación Integrada de Revistas Científicas): Ciencias Sociales B; Humanidades A.

REDIB. Clasificación global de 2020: 310 de 1199. Q1. Percentil Factor de Impacto: 20,151.

Index Copernicus Value (ICV), 2023. MSHE: 40.

MLA (Modern Language Association)

Erih plus: incluida desde el 28 de julio de 2015.

Ulrich's Periodicals Directory: Incluida en la categoría lingüística y literatura.

MIAR: ICDS 2023: 9.6.

Latindex (directorio y catálogo) v. 2.0: 37 criterios cumplidos.

DOAJ; **IRESIE**; **REDINED**; **CARHUS PLUSH** +

Artículos /Articles

Booktrailer y literatura juvenil. Una revisión sistemática

Booktrailer and youth literature. A systematic review

César Sánchez Ortiz

Universidad de Castilla-La Mancha

cesar.sortiz@uclm.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1534-8822>

Laura Benedicto Melero

Universidad de Castilla-La Mancha

laura.bmelero@uclm.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0009-5698-9886>

DOI: 10.17398/1988-8430.42.7

Fecha de recepción: 22/09/2024
Fecha de aceptación: 25/11/2024

OPEN  ACCESS

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Sánchez Ortiz, C. y Benedicto Melero, L. (2025). Booktrailer y literatura juvenil. Una revisión sistemática. *Tejuelo*, 42, 7-30.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.7>

Resumen: Un fenómeno reciente en el mundo editorial, relacionado con la promoción del libro y la lectura, es el de los booktrailers. Un producto audiovisual que tiene su razón de ser en el ecosistema digital, sobre todo en las redes sociales, y que encuentra al público juvenil como su principal destinatario. Por su relativa novedad, no es mucha la literatura científica que se ha desarrollado sobre los mismos. Y la existente no lo hace siempre desde el mismo punto de vista, siendo frecuente encontrar artículos que se centran en sus posibilidades didácticas en el aula. Este trabajo tiene como objetivo analizar las publicaciones científicas sobre este tema y conocer las posibles tendencias de investigación que puedan darse, centrando la consulta en las bases de datos WOS, SCOPUS, LISA y Dialnet. La búsqueda ha identificado 59 documentos, los primeros del año 2016, lo que habla de lo actual de esta herramienta de promoción lectora en España, también lo es su presencia en revistas indexadas. Aun así, esta revisión sistemática nos ha permitido establecer tres enfoques diferentes desde los que se aborda esta realidad: la educación literaria, la promoción lectora y el marketing editorial.

Palabras clave: booktrailer; literatura; lectura; revisión sistemática.

Abstract: Booktrailers are a recent phenomenon in the publishing world, related with book promotion and, therefore, with reading. It's an audiovisual product that was born in the digital ecosystem, mainly in social media, and that is consumed mostly by young audiences. Due to its recent appearance, there's not many scientific literature about this topic. Articles that have been already published are more focused on booktrailers as a didactic tool at school than in any other purpose. For that reason, this article aims to analyse scientific literature about booktrailers to fix possible academic tendencies, looking for answers in WOS, SCOPUS, LISA and Dialnet databases. Research has identified 59 documents, just since 2016, which proves booktrailer is a recent topic. Booktrailer phenomenon is a brand new format as a reading promotion tool in Spain, so it is even sooner its appearance in academic articles indexed in scientific journals. Despite this fact, this Systematic review allows to find three different approaches to analyze booktrailers: Literary education, reading promotion and publishing marketing.

Keywords: booktrailer; literature; reading; systematic review.

I

ntroducción

Las editoriales de Literatura Infantil y Juvenil (en adelante, LIJ) han encontrado en el booktrailer¹ un gran aliado para llegar a los lectores jóvenes y adolescentes, un público que se maneja con naturalidad en el mundo de Internet y las redes sociales. Este formato de tráiler, habitual en el cine, pero novedoso en el mundo editorial, transforma el relato escrito en una producción audiovisual que cuenta con una serie de características estandarizadas.

El booktrailer emerge como un fenómeno novedoso dentro de la promoción lectora, “donde la comunicación digital es fundamental” (Rovira-Collado, 2017, p. 63). Rosa Tabernero-Sala lo define como “un instrumento de promoción de un libro en formato de vídeo (...) con la peculiaridad de que circula por internet, es decir, se difunde a través de las redes sociales” (Tabernero-Sala, 2013, p. 212). De esta manera se diferencia “de otras adaptaciones como los audiolibros, lecturas representadas, adaptaciones escolares o entrevistas a los autores” (Rovira Collado, 2022, p. 74). Los booktrailers integran “palabra,

¹ Aunque la FundéuRAE recomienda el uso de la palabra bibliotráiler, hemos preferido utilizar el término en inglés porque es el más habitual en la literatura científica en español, y el que se utiliza mayoritariamente en investigación en los ámbitos de la LIJ y similares, como en la didáctica de la lengua y la literatura.

imagen y sonido que las editoriales utilizan como herramienta de marketing, mientras que las escuelas lo utilizan como una forma de promocionar las lecturas” (Lluch y Sanz Tejeda, 2021, p. 51) en el entorno digital. Cuentan, por tanto, con una doble faceta comercial y educativa: su empleo como estrategia publicitaria por parte de las editoriales (creadoras de dicho contenido) y su llegada al aula como herramienta didáctica (Rovira-Collado, 2017). Por ello es cada vez mayor su relación con los lanzamientos literarios de LIJ que realizan las editoriales en España (Lluch, Tabernero-Sala y Calvo-Valios, 2015). Se justifica así que el booktrailer se utilice en este nicho de mercado, pues el público objetivo de la LIJ se mueve de forma natural en el entorno virtual (Rovira-Collado, 2022) y por ello son llamados los lectores del siglo XXI, caracterizados por una mayor presencia en internet (Tabernero-Sala, 2016).

Dado su vínculo inherente al entorno digital, el booktrailer como elemento narrativo es considerado un recurso transmedia. El término fue definido por Marsha Kinder (1991) y profundizado por Henry Jenkins en 2006. En su libro, *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Jenkins afirma que la narración transmediática es el arte de crear mundos. Para experimentar plenamente cualquier mundo de ficción, los consumidores deben asumir el papel de cazadores y recolectores, persiguiendo fragmentos de la historia a través de los canales mediáticos, intercambiando impresiones con los demás mediante grupos de discusión virtual, y colaborando para garantizar que todo aquel que invierta tiempo y esfuerzo logre una experiencia de entretenimiento más rica (2006, p. 31).

Más tarde, será Carlos Scolari, el teórico referente en España de este campo, quien defina la narrativa transmedia como “un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión” (2013, p. 46). Pese a este crecimiento y a la múltiple autoría de estos formatos, una de sus características debe ser la de garantizar la continuidad del mundo narrativo, es decir, que la historia se comprenda siguiendo una línea común en este universo transmedia. Dicho principio se cumple al pasar

del libro al booktrailer. Dentro de esta narrativa, el libro sería el elemento principal del que nace el booktrailer, “ejemplo de expansión transmedia que relaciona cine y literatura” (Rovira-Collado, 2022, p. 66). Y es que esta estrategia transmedia protagonizada por el booktrailer no es más que otra forma de crear historias, pues “*the art of storytelling is not recent. Human being is an innate social individual and the construction of scenarios is intrinsic to its nature: what is new is the way it is done*” (Rivera Orbel et al., 2020, p. 318). En este sentido, su incursión en las aulas también se observa como una “oportunidad para que la educación tome conciencia de que la alfabetización transmedia ofrece la posibilidad de trabajar las plataformas mediáticas” (Ambròs-Pallarès, 2020, p. 14).

Esta estrategia de marketing editorial es un fenómeno reciente, sobre todo teniendo en cuenta que en España no se acuñó su definición hasta 2013 (Tabernero-Sala, 2013). Partiendo de esta premisa, hace apenas una década desde que esta forma de promocionar la lectura en el entorno digital ha sido estudiada por la academia. Su definición se ha vinculado desde el inicio al ámbito de la literatura, razón por la que se explica que teóricos e investigadores hablen del booktrailer como un paratexto (Rovira-Collado, 2022). Este término fue definido por Genette (2001) y adaptado y redefinido al presente como un epitexto público virtual (Lluch et al., 2015). De esta forma el booktrailer se presenta como una herramienta capaz de aunar el lenguaje analógico y escrito del libro con el digital y audiovisual del tráiler (Lluch et al., 2015).

No son aún demasiados los estudios que se centran en analizar este producto audiovisual como herramienta para la promoción de la lectura, desde cualquiera de los diferentes ámbitos de aproximación al mismo: animación lectura, promoción editorial, marketing, herramienta de educación literaria, posibilidades educativas, caracterización audiovisual... Por eso, en este artículo proponemos una revisión sistemática sobre las investigaciones realizadas en torno al booktrailer siguiendo el *framework* SALSA (Grand y Booth, 2009), consiguiendo así una panorámica más precisa y pertinente sobre la literatura científica relacionada con este fenómeno editorial audiovisual.

El objetivo principal que persigue esta investigación es revisar sistemáticamente la literatura científica existente sobre el booktrailer como herramienta para la promoción de la literatura juvenil, abordada desde el punto de vista transmedia y audiovisual.

1. Método

Partimos de la hipótesis de que la literatura científica que existe sobre el booktrailer es reciente y escasa. Pretendemos proporcionar un resumen exhaustivo de la misma, y para llevarlo a cabo con las máximas garantías de rigor se ha optado por realizar una revisión sistemática empleando el *framework* SALSA, definido por Grandt y Booth en 2009, que toma su nombre de las cuatro fases que rigen este tipo de revisión sistemática (*Search, Appraisal, Analysis y Synthesis*). De esta forma se consigue “una descripción general, con un enfoque analítico/crítico, de los principales trabajos publicados anteriormente en un ámbito de la ciencia o del conocimiento” (Codina, 2022, p. 9).

1. 1. Search / búsqueda

Esta primera fase consiste en planificar la búsqueda de documentos que posteriormente serán objeto de análisis. Para conformar el banco final de documentos (Yin, 2010), buscaremos en diversas fuentes y seleccionaremos y evaluaremos los documentos resultantes aplicando criterios de inclusión y exclusión que nos permitirán descartar aquellos recuperados en la primera fase de búsqueda que no se adecúen a los objetivos de la revisión.

En esta investigación fueron consultadas las bases de datos Web Of Science (WOS), Scopus, LISA y Dialnet. Estas bases, junto con la estrategia, la ecuación de búsqueda y los resultados obtenidos se recogen en la tabla 1.

Las palabras clave que se definieron fueron las siguientes: booktrailer; literatura juvenil; narrativa audiovisual y transmedia. Se introdujeron en las bases de datos tanto en castellano como en inglés

para ampliar los resultados. La búsqueda se realizó entre el 16 y el 22 de junio de 2024.

Tabla 1
Estrategia, la ecuación de búsqueda y los resultados

Base de datos/ Estrategia	Ecuación de búsqueda	Resultados
WOS	(AB=(BOOKTRAILER)) AND AB=(CHILDREN LITERATURE)	1
Búsqueda avanzada filtrada por “abstract”	(AB=(BOOKTRAILER)) AND AB=("AUDIOVISUAL NARRATIVE")	0
	(AB=(BOOKTRAILER)) AND AB=(TRANSMEDIA)	0
	(AB=(BOOKTRAILER)) AND AB=(LITERATURA JUVENIL)	0
	(AB=(BOOKTRAILER)) AND AB=(NARRATIVA AUDIOVISUAL)	0
SCOPUS	"BOOKTRAILER" AND "LITERATURA JUVENIL"	12
Búsqueda avanzada	"BOOKTRAILER" AND "NARRATIVA AUDIOVISUAL"	1
	"BOOKTRAILER" AND "TRANSMEDIA"	24
	"BOOKTRAILER" AND "CHILDREN LITERATURE"	17
	BOOKTRAILER AND "AUDIOVISUAL NARRATIVE"	0
LISA	"BOOKTRAILER" AND "LITERATURA JUVENIL"	0
Búsqueda avanzada “en cualquier campo”	"BOOKTRAILER" AND "NARRATIVA AUDIOVISUAL"	0
	"BOOKTRAILER" AND "TRANSMEDIA"	1
	"BOOKTRAILER" AND "CHILDREN LITERATURE"	0

	BOOKTRAILER AND "AUDIOVISUAL NARRATIVE"	0
DIALNET	"BOOKTRAILER" AND "LITERATURA JUVENIL"	0
Buscar documentos e introduciendo la ecuación en “contiene las palabras”	"BOOKTRAILER" AND "NARRATIVA AUDIOVISUAL" "BOOKTRAILER" AND "TRANSMEDIA" "BOOKTRAILER" AND "CHILDREN LITERATURE" BOOKTRAILER AND "AUDIOVISUAL NARRATIVE"	0 3 0 0

Fuente: elaboración propia

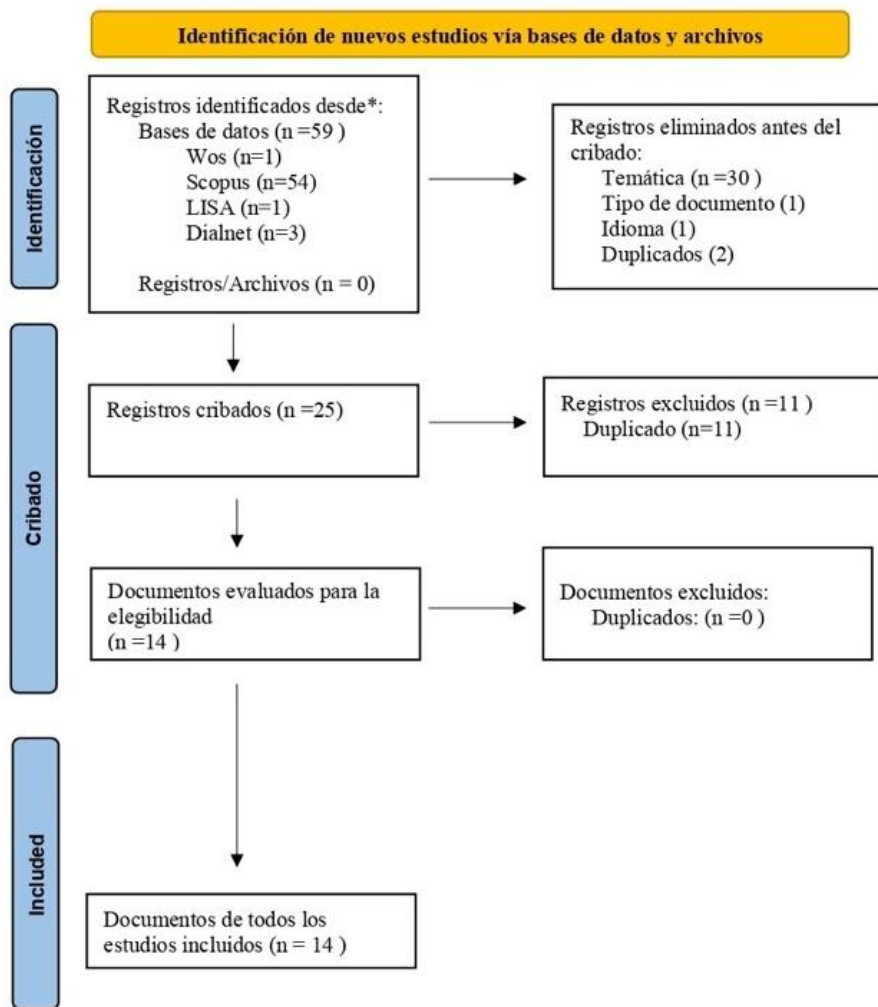
Se incluyen todos los documentos cuyo idioma sea español o inglés y que sean artículos de revistas, libros o capítulos de libros. Se excluyen aquellos que no se adecúen a la temática de esta investigación.

En la fase de búsqueda se han recuperado un total de 59 documentos (tabla 1). A continuación, se ha realizado el primer cribado, y tras la lectura del título y del *abstract* se han eliminado 30 documentos por no adecuarse a la temática, 1 por el tipo de documento, 1 por idioma y 2 por duplicados (figura 1).

1. 2 *Aphraisal/ evaluación*

En la segunda fase de cribado, se realizó la lectura completa de los documentos, quedando excluidos 11 de ellos por estar duplicados y resultando 14 incluidos (figura 1).

Figura 1
Diagrama de flujo



Fuente: elaboración propia a partir de Page et al. (2022)

Para evaluar la calidad de los estudios cualitativos incluidos en el corpus de la revisión, se aplicó al banco de documentos la lista de verificación del Critical Appraisal Skills Program (CASP), utilizando la versión en castellano de Cano Arana et al. (2010) “10 preguntas CASPe para ayudarte a entender un estudio cualitativo”. Aunque el corpus se compone de 14 documentos, se evaluaron 13 ya que uno de ellos

presenta una metodología cuantitativa. Cada documento se evaluó de forma independiente y por duplicado entre ambos autores, quedando los desacuerdos resueltos mediante consenso.

A continuación, se presentan los resultados estructurados en los tres aspectos generales que considera la lista: en lo relativo al *rigor*, en el 69,23% de los estudios analizados se definen claramente los objetivos de la investigación y se utilizan métodos de investigación adecuados para lograrlos. Respecto a la *credibilidad*, es decir, “la capacidad que tienen los resultados de representar el fenómeno de estudio desde la subjetividad de los participantes” el 69,23% de los documentos aclaran la selección de participantes y demuestran consistencia entre los datos recogidos y los resultados, utilizando técnicas de recogida de datos consecuentes con las preguntas de investigación. El 92,31% de los documentos consultados no refleja la reflexibilidad ni los aspectos éticos. Finalmente, en el 61,54% de los documentos se realizó un análisis riguroso de los datos, exponiendo los resultados de forma concisa resultando los hallazgos relevantes para nuestra investigación. Las últimas fases de la metodología correspondientes a la síntesis y al análisis de documentos se desarrollan en el siguiente punto.

2. Resultados

Synthesis, analysis / Síntesis, análisis

Tabla 2

Síntesis de los documentos

Referencia	Resumen	Metodología	Conclusiones
1. Fraga Azevedo, F. J., Selfa Sastre, M. y Balça, Á. (2016)	Aborda los cambios que Internet ha producido en la lectura de textos juveniles y en su promoción a partir de epitextos públicos virtuales como blogs, los foros de lectura y los booktrailers.	Estudio de caso	Las nuevas formas de lectura permiten tanto al autor y al lector del texto difundir sus experiencias de lectura e interpretación de diversos modos. Se puede hablar de un cambio de época que afecta a los nuevos modos de lectura: el lector puede concebir y gustar la lectura de un texto literario a partir de la interacción en diferentes epitextos virtuales, que le permiten comentar, difundir, ampliar y compartir el mensaje literario que está consumiendo con otros usuarios.
2. Romero Oliva et al. (2022)	Análisis del perfil de los epitextos virtuales que aparecen en cuatro plataformas editoriales de ámbito educativo para la promoción del libro.	Cualitativa	Las plataformas editoriales educativas han incorporado nuevos lenguajes en consonancia con la sociedad en la que se desarrollan las prácticas letradas de primeros lectores y adolescentes.
3. Taberner Sala, R., y Colón Castillo, M.J. (2023)	Explora cómo los epitextos virtuales, tales como reseñas en línea, blogs, y redes sociales, pueden fomentar la lectura crítica de libros ilustrados para niños.	Cualitativa	Los epitextos virtuales promocionales crean significado y proponen, desde el paradigma digital, una forma de lectura que fomenta el aspecto analógico esencial de la lectura profunda, el cual es clave para el pensamiento crítico.
4. Rovira-	Describe el booktrailer y el fenómeno booktube, plantea sus	Análisis de prácticas	Consideración de ambos elementos como “estribillos transmedia” de la lectura. Se pueden aprovechar

	Collado, J., Llorens R. F., Fernández Tarí, S., Mendiola P. (2016)	ventajas e inconvenientes y las múltiples posibilidades de implantación en el ámbito didáctico para trabajar la comprensión lectora.	realizadas en el aula	tanto antes, como durante o después de la obra literaria.
5.	Rovira- Collado, J. (2022)	Hace un recorrido por booktrailers de varias sagas fantásticas, para destacar su importancia en la difusión transmedia de una obra literaria junto a adaptaciones cinematográficas, ampliaciones y extensiones a cómics, fanfictions, juegos de rol o videojuegos.	Análisis de booktrailers de sagas	El booktrailer relaciona la lectura literaria con el lenguaje audiovisual y se diferencia de otras adaptaciones como los audiolibros, lecturas representadas, adaptaciones escolares o entrevistas a los autores. También tiene características transmedia puras como el Fanfiction y el Remix, con considerable influencia de las adaptaciones cinematográficas.
6.	Amo- Sánchez- Fortún, J. M., Baldrich- Rodríguez, K. y Domínguez- Oller, J. C. (2023)	Explora el fenómeno de la promoción de la lectura de los libros de no ficción en los espacios virtuales más relevantes.	Cualitativa de corte etnográfico en contextos digitales	Importancia de las estrategias de intermediación lectora. En relación con las dinámicas de interacción comunicativa en las comunidades virtuales centradas en la lectura, la participación de los nuevos prescriptores de lectura en estos espacios permite profundizar en el carácter social de esta, potenciando espacios de diálogo para presentar sus experiencias y claves interpretativas.
7.	Gómez Domingo, M. y Bárcena	Conocer las percepciones de un grupo de alumnos de primaria sobre los beneficios del uso booktrailers en el aula para	Cuantitativa	La preparación de booktrailers en el aula es percibida como una práctica altamente motivadora por parte de los estudiantes, que revelan haber adquirido nuevos aprendizajes que han contribuido al desarrollo de su

	Toyos, P. (2022).	fomentar la lectura y desarrollar su competencia digital.		competencia digital al haber aumentado su interés por la lectura.
8.	López-Pérez, M., de la Maya, G. (2023)	Análisis del perfil lector y las prácticas literarias online de los futuros docentes de Educación Primaria que cursan estudios en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura.	Cuestionario y análisis estadístico	La lectura por necesidad es la que mayor interés despierta entre los futuros docentes, ya sea por motivos de estudio o de información. En cuanto a la lectura por placer, más de la mitad de los encuestados afirman que leen poco o nada, y que es un tipo de lectura que realizan mayoritariamente de forma semanal o mensual. Sólo el 13% de ellos lee por placer a diario.
9.	Rovira-Collado, J. (2016)	Analiza cómo el booktrailer y el booktuber funcionan como elementos clave en la narrativa transmedia, especialmente en el contexto de sagas de literatura fantástica.	Estudios de caso (no emplea metodología cualitativa)	Tanto el booktrailer como el booktuber son elementos fundamentales en la narrativa transmedia moderna, especialmente dentro del género de la literatura fantástica. Su capacidad para expandir el universo narrativo y crear comunidades de fans demuestra su importancia en el ecosistema actual de la promoción literaria. Ambos elementos ofrecen enormes posibilidades didácticas.
10.	Tabernero Sala, R., et al. (2024)	Analiza cómo los booktrailers pueden mejorar la comprensión y el interés por la lectura de libros infantiles entre los estudiantes universitarios.	Cualitativa	El booktrailer se entiende como uno de los pilares sobre los que puede gravitar la educación de los lectores en el siglo XXI. El estudio pone de manifiesto la relevancia de esta herramienta que transita entre los paradigmas de lectura analógica y digital. En los registros de observación se descubrió que gran parte de los estudiantes tendían a invertir el orden de las actividades propuestas en la tarea (1. Análisis del libro; 2. Creación de su booktrailer) de forma natural. De esta manera, se desarrolla primero el booktrailer para acometer después -o de forma

			paralela al mismo- el análisis en profundidad de la obra.
11.	Tabernero-Sala, R., Colón-Castillo, M. J., Sampériz-Hernández, M., & Campos-Bandrés, I. O. (2022)	Estudio sobre las características del <i>booktrailer</i> de libros ilustrados de no ficción dirigidos a la infancia.	Estudio exploratorio y análisis de contenido
			Concluye que el booktrailer del libro ilustrado de no ficción evidencia un lector implícito curioso y reflexivo en consonancia con las necesidades que la sociedad digital del siglo XXI plantea en materia de lectura.
12.	Romero Oliva, M.F., Heredia Ponce, H. y Sampériz, M. (2019)	Análisis del grado en que el booktrailer, facilita la promoción y la adquisición de la competencia literaria en la formación inicial de maestros.	Cualitativa
			El booktrailer facilita la promoción lectora de las obras literarias infantiles y juveniles – figura 4–, generando así el desarrollo de la competencia literaria en los alumnos.
13.	Ibarra-Rius, N., & Ballester-Roca, J. (2018)	Análisis del potencial de la narración digital en la formación docente como herramienta para la adquisición y desarrollo de competencias básicas, la promoción de la creatividad y la adquisición de la alfabetización multimodal de los estudiantes.	Experiencia de aula
			El booktrailer puede ser útil para cumplir una serie de objetivos y despertar el interés de futuros profesores y niños por los textos literarios, pero no debemos olvidar que el objetivo final es el de crear hábitos de lectura estables y la placer de leer.

14. Ibarra-Rius, N. y Ballester- Roca, J. (2016)	Estudio de las posibilidades del book tráiler para la educación lectora y literaria en educación infantil y primaria a partir de una experiencia de investigación e innovación llevada a cabo con futuros maestros de la Universidad de Valencia.	Experiencia de investigación e innovación docente	El booktrailer nos ha ofrecido una atractiva posibilidad metodológica en el seno de las narrativas digitales en las que se han conjugado la investigación y la innovación la creación de materiales multimodales para las etapas de educación infantil y primaria a partir de la formación de los futuros maestros.
---	---	---	---

Fuente: elaboración propia

Si el empleo del booktrailer como herramienta de promoción lectora en España es novedoso, más lo es su estudio desde el punto de vista de la academia. Tabernero-Sala no solo se ha encargado de delimitar este término, sino también de estudiarlo en base a la LIJ. En 2013 publicó su primera investigación en la que, además de definir y asentar las características del booktrailer, exponía una clasificación de estos según su forma (Tabernero-Sala, 2013). La importancia del booktrailer se debe a que este formato virtual es cada vez más primordial en la difusión de libros, lo que justifica que la autora continuara profundizando en el mismo tema hasta elaborar un modelo de análisis del booktrailer que aplica en un estudio de caso con el booktrailer *Le merveilleux Vedu-Dodu-Petit* (Tabernero-Sala, 2016). De esta forma, estableció las características principales para identificar booktráileres de calidad. Lo hizo tras analizar una muestra de 80 obras seleccionadas, de las que dedujo que todas compartían la precisión, la persuasión, el ser sugerentes y la brevedad.

Esta última está estrechamente unida a lo que Scolari (2020) ha denominado la cultura *snack* y a su adaptación a su único canal de difusión: las redes sociales, que conforman un “universo de mensajes que viene caracterizado por la «miniaturización» del relato y la brevedad del mensaje” (Romero Oliva et al., 2023, p. 2).

Partiendo de los estudios de Tabernero y centrándonos ya en la síntesis de los documentos recuperados, otros modelos de análisis han ido emergiendo, aunque más centrados en su función didáctica que en su potencial audiovisual. Siendo su público objetivo el lector infantil y juvenil, parece inherente estudiar la injerencia del booktrailer en el aula. Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2016, 2018) se centran en este recurso para conocer su potencial educativo, pues el booktrailer se convierte en una manera de introducir las tecnologías de la información para la formación de los lectores y, por ende, de los profesores en este ámbito de la narrativa digital. En el estudio, no solo el alumnado de infantil y primaria aprendía a elaborar un booktrailer, sino que también era evaluado por su aprendizaje y manejo del lenguaje audiovisual y la ejecución del proyecto desde un punto de vista técnico y comunicativo (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016). Todo ello sin perder de vista la

promoción de la lectura, que es el objetivo que persigue el booktrailer. Su interés rebasa las fronteras nacionales y en Portugal también se hacen eco de esta hibridación artística y publicitaria. Así lo recoge *La literatura juvenil publicada en Portugal: de las grandes tiradas comerciales a la interacción en la web 2.0* (Fraga et al., 2016), aunque el estudio del booktrailer en este caso es residual y no se analiza en profundidad.

Como avanzábamos, son varios los estudios en los que la temática principal tiene que ver con el uso de este recurso audiovisual en el aula. Así, en 2019 encontramos publicaciones relacionadas tanto con la formación del profesorado para el trabajo con booktráileres (Romero, et al., 2019), como con las nuevas propuestas docentes que mezclan el lenguaje literario y el audiovisual (Rovira Collado, 2016; Rovira-Collado, J., Llorens R. F., et al., 2016; Rovira-Collado, 2019, 2017; Rovira-Collado, 2022). Aunque las investigaciones en edad infantil y primaria son las más habituales, el foco de dicha promoción lectora a través del booktrailer también se sitúa en los estudiantes universitarios. Es el caso de *The Use of Audiovisual Booktrailer to Promote Reading Among University Students*, que concluyó lo siguiente:

The realization of literary promotion material known as booktrailer is an innovative and very powerful tool to reach young people in the middle era dominated by the visual world (...), which should go to find their primary source: the book (Rivera Orbe, et al., 2020, p. 325).

Más recientemente, ya en 2022 existe un ligero aumento de la producción de investigaciones centradas en el booktrailer. Entran en juego otras líneas que ya se centran en los responsables de su producción y creación, las editoriales. Tabernero-Sala, Colón-Castillo, Sampériz y Campos-Bandrés (2022) certifican el aumento exponencial de la producción de booktráileres en los últimos años. En este mismo estudio también se empieza a hacer hincapié en las plataformas de difusión y, por ende, en las redes sociales, un paso al frente para seguir explorando este formato que, hasta el momento, solo había buceado de

manera profunda en el campo didáctico. Además, añaden otras características comunes al análisis que realizan sobre booktráileres, como el arte y la materialidad, la fragmentariedad, la hibridación, la interactividad, la solvencia y el aprendizaje y su capacidad de concienciación. Como recurso transmedia, su extensión conlleva que los propios usuarios creen booktrailerers. Así lo recoge José Rovira-Collado en *Evolución del booktrailer como epitexto transmedia de sagas cinematográficas y literarias* (2022). Esto también significa que el estudio del booktrailer ya no se centra tanto en su función didáctica y de promoción lectora, sino en el booktrailer como estrategia para el desarrollo de “habilidades de los alumnos referentes al manejo y aplicación de herramientas digitales para la elaboración de recursos multimedia a través de *softwares*” (Gómez-Domingo y Bárcena-Toyos, 2022, p. 80).

Las investigaciones más recientes siguen en la línea de analizar y poner en valor el potencial del booktrailer como elemento de la narrativa transmedia. Es el caso de *Promoción de la lectura y transmedia. De la creación editorial al booktrailer como epitexto ficcional* (Romero Oliva et al., 2023), que se diferencia de todo lo publicado hasta el momento. Por primera vez se incluye como objeto de estudio a las editoriales que apuestan por esta herramienta de promoción y se introduce el lenguaje audiovisual en el análisis del booktrailer. Lo hace añadiendo a los criterios asentados por Tabernero-Sala (2016) otro apartado de recursos cinematográficos como la elipsis, el *zoom* o la música (Romero Oliva et al., 2023). Toda la literatura científica existente hasta la fecha permite que en la actualidad esta herramienta digital se analice no solo desde el punto de vista de su utilidad didáctica, sino teniendo en cuenta otra serie de factores primordiales como “the visibility of the author, the removal of the boundaries between reality and fiction, the experiential connection between the author, the reader and their environment, and the enhancement of the material aspects of the discourse” (Tabernero-Sala y Colón-Castillo, 2023, p. 14).

De más actualidad son los trabajos de Amo Sánchez-Fortún et al. (2023) y Tabernero Sala et al. (2024). Los primeros realizan un

análisis exploratorio del fenómeno de la promoción de la lectura de los libros de no ficción en los espacios virtuales más relevantes. En el trabajo de Tabernero Sala et al. se analiza cómo los booktrailers pueden mejorar la comprensión y el interés por la lectura de libros infantiles entre los estudiantes universitarios, poniendo de manifiesto la relevancia de esta herramienta que transita entre los paradigmas de lectura analógica y digital.

Así, tras revisar toda la literatura recogida de manera sistemática, se evidencia que el booktrailer representa un campo todavía por explorar, debido a la escasez de artículos de investigación existentes sobre su fondo y forma. Se ha estudiado con mayor ahínco desde el punto de vista didáctico, desde la promoción lectora y como estrategia de venta, pero no se ha hecho desde una perspectiva puramente audiovisual.

Conclusiones

En la era digital, el consumo y difusión de contenido ha evolucionado drásticamente, y la literatura no ha quedado al margen de estos cambios. Los booktrailers han emergido como una herramienta innovadora y poderosa en la promoción de la literatura juvenil. El booktrailer se constituye de manera específica como un paratexto digital (Tabernero-Sala, 2016), también llamado epitexto público virtual y definido como “elemento paratextual que se crea con las herramientas y plataformas de internet” (Lluch et al., 2018). Gemma Lluch y Aránzazu Sanz Tejeda (2021) establecen una serie de características para definir estos epitextos públicos virtuales, cumpliendo el booktrailer con todas ellas: se publica en internet, es un documento de vídeo que puede incluir hipervínculos que amplían información, tiene una autoría que corresponde a un particular o a un colectivo y sus destinatarios se multiplican; su finalidad comunicativa es la de “comentar, difundir, promocionar, modificar y ampliar contenido relacionado con todo el ecosistema de la lectura” (Lluch y Sanz Tejeda, 2021, p. 48). De hecho, “el principal epitexto virtual público que adquiere entidad artística

propia es el tráiler de libros, o *booktrailer*” (Tabernero-Sala, 2016, p. 22).

Centrándonos en el objetivo principal de ese trabajo, se confirma nuestra hipótesis de partida, es decir, las publicaciones centradas en el *booktrailer* son escasas y recientes. El punto de partida de nuestra revisión es Tabernero (2013) y los documentos revisados datan de entre 2016 y la actualidad. Precisamente para realizar las búsquedas no se utilizó ningún filtro para acotar las fechas para conocer cuándo y dónde se empieza a publicar sobre esta temática.

La literatura científica existente sobre esta temática puede clasificarse en tres grandes ejes, de acuerdo a la finalidad de las diferentes investigaciones:

- desde el punto de la educación literaria: materializado a través de experiencias didácticas con alumnos de diversas facultades de Educación de nuestro país.
- desde la promoción lectora: y su difusión y promoción a partir de epitextos públicos virtuales como blogs, los foros de lectura y los *Booktrailers*.
- desde la perspectiva del marketing: como estrategia de venta incluyendo en el análisis un agente fundamental en la elaboración de esta herramienta como son las editoriales.

Se ha tratado así de aportar un nuevo enfoque a la literatura existente, tratando de revisar los trabajos publicados para identificar las líneas de investigación que se vienen trabajando e identificar futuras líneas que todavía están por explorar. Una de ellas podría ser poniendo en valor su perspectiva puramente audiovisual; otra, analizar la importancia de los *booktrailers* desde el punto de vista de la recepción, centrando el objetivo en las audiencias, así como en el papel que estas juegan en el auge de estos productos audiovisuales. Y viceversa, pues posiblemente las comunidades de fans de determinadas sagas están también en el pensamiento de las productoras y las editoriales, ya que -como indica Establés (2016, p. 492)- no podemos negar que “los fenómenos fandom están adquiriendo una gran importancia a la hora de

expandir las narrativas y aplicar ciertas competencias y habilidades en otros ámbitos más allá del entretenimiento”.

Referencias bibliográficas

Amo-Sánchez-Fortún, J. M., Baldrich-Rodríguez, K. y Domínguez-Oller, J. C. (2023). Estrategias virtuales de promoción lectora en libros de no ficción: un estudio netnográfico. *Revista Colombiana de Educación*, 89, 252-274. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17433>

Ambròs-Pallarès, A. (2020). Cine transmedia y educación: relatos en pantalla. *REIRE Revista d'Innovació y Recerca en Educació*, 13 (1), 1-18. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.128644>.

Cano-Arana, A., González-Gil, T., y Cabello-López, J. B. (2010). Plantilla para ayudarte a entender un estudio cualitativo en J. B. Cabello-López (Ed.), *Guías CASPe de Lectura Crítica de la Literatura Médica* (cuaderno III, pp. 3-8). CASPe.

Codina, L. (2022). *Revisiones de la literatura con aproximación sistemática*. <https://www.lluiscodina.com/wp-content/uploads/2022/10/Revisiones-de-la-literatura-ammc-mexico-2022.pdf>.

Establés, M. J. (2016). Entre fans anda el juego: audiencias creativas, series de televisión y narrativas transmedia. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 31, 11, 476-497. <http://hdl.handle.net/10230/33260>

Fraga Azevedo, F. J., Selfa Sastre, M. y Balça, Â. (2016). La literatura juvenil publicada en Portugal: de las grandes tiradas comerciales a la interacción en la Web 2.0. *Revista chilena de literatura*, 94, 103-118. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952016000300006>

Genette, G. (2001). *Umbrals*. Siglo XXI editors.

Gómez Domingo, M. y Bárcena Toyos, P. (2022). Percepciones de los estudiantes sobre el uso de "booktrailers" para fomentar el hábito lector y desarrollar la competencia digital en la educación primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 67-82. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14304>

Grant, M. J. y Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26 (2), 91-108, <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>

Ibarra-Rius, N., & Ballester-Roca, J. (2018). Digital Storytelling in Teacher Training: Development of Basic Competences, Creativity and Multimodal Literacy Through Book Trailers. *Teaching Language and Teaching Literature in Virtual Environments*, 241–254. doi:10.1007/978-981-13-1358-5_13

Ibarra-Rius, N. y Ballester-Roca, J. (2016). Booktrailer en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de las competencias comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. *Digital Education Review*, 30, 76-93.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.

Kinder, M. (1991). *Playing with power in movies, television and video games: from Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Berkeley: University of California Press.

López-Pérez, M., de la Maya, G. (2023). Reading practices in the network of trainee teachers in Primary Education. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 16, 1-14. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41886>

Lluch, G., et al. (2018). *Claves para promocionar la lectura en la red*. Síntesis.

Lluch, G., Tabernero-Sala, R., Calvo-Valios, C. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El profesional de la información*, 24 (6), 797-804. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>.

Lluch, G. y Sanz Tejeda, A. (2021). *Analizar relato #LIJ*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S. Moher, D. (2022). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Rivera Orbe, C. et al. (2020). The Use of Audiovisual Booktrailer to Promote Reading Among University Students en A. Basantes-Andrade et al. (Eds.). *Technology, Sustainability and Educational Innovation (TSIE). Advances in Intelligent Systems and Computing*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37221-7_26.

Romero Oliva, M.F., Heredia Ponce, H. y Sapériz, M. (2019). El booktrailer como herramienta digital en la formación lectora de los futuros docentes. Un estudio de caso. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8 (2), 92-128.

Romero Oliva, M. F., Heredia Ponce, H., Romero Claudio, C. (2023). Promoción de la lectura y transmedia. De la creación editorial al booktrailer como epitexto ficcional. *Texto libre: Linguagem e Tecnologia*, 16, 1-18. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.42047>

Rovira-Collado, J., Llorens R. F., Fernández Tarí, S., Mendiola P. (2016). Nuevas perspectivas en la didáctica de la literatura infantil y juvenil: booktuber y booktrailer. En R. Roig et al. (Coords.) *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria: Retos, propuestas y acciones* (pp. 1755-1771). Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/60518>

Rovira-Collado, J. (2016). El booktrailer y el booktuber como estribillos transmedia de sagas fantásticas. En E. Encabo, M. Urraco y A. Martos (coords.) *Sagas, distopías y transmedia: ensayos sobre ficción fantástica* (pp. 59-74). Universidad de León.

Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72. <https://www.redalyc.org/journal/4462/446251130004/446251130004.pdf>

Rovira-Collado, J. (2022). Evolución del booktrailer como epitexto transmedia de sagas cinematográficas y literarias. *Quaderns*, 18, 65-76. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/126525/1/Quaderns-de-Cine_18_06.pdf .

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. DEUSTO.

Tabernero-Sala, R. (2013). El book trailer en la promoción del relato. *Quaderns de Filologia. Estudis literalis*. 18, 211-222.

<https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/45681/5136152.pdf?sequence=1>.

Tabernero-Sala, R. (2016). Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del *booktrailer*. Un modelo de análisis. *Ocnos*, 15 (2), 21-36. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1125

Tabernero-Sala, R., Colón-Castillo, M. J., Sampériz-Hernández, M., & Campos-Bandrés, I. O. (2022). Promoción de la lectura en la sociedad digital. El booktrailer del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso. *Profesional de la información*, 31(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>

Tabernero-Sala, R., y Colón-Castillo, M. J. (2023). The promotion of critical reading through the digital environment: A study on the virtual epitexts used to promote children's picturebooks. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1154513>

Tabernero Sala, R., Campos Bandrés, I., Colón Castillo, M., & Laliena Cantero, D. (2024). Learning how to read children's books in the digital society: Book trailers as an educational tool in higher education. *Journal of Technology and Science Education*, 14(1), 224-243. <https://doi.org/10.3926/jotse.2530>

Yin, R. K. (2010). *Qualitative Research from Start to Finish*. Guilford Press.

Los modelos familiares en la Literatura Infantil y Juvenil: un catálogo para Educación Infantil*

Family models in Children's and Young Adult Literature: a catalogue for Early Childhood Education

Paula Moreno Losa

Universidad de Murcia

paula.morenol@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-4225-5713>

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara

Universidad de Murcia

isabelvyague@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2496-2971>

DOI: 10.17398/1988-8430.42.31

Fecha de recepción: 21/01/2025

Fecha de aceptación: 27/07/2025



Moreno Losa, P. y Vicente-Yagüe Jara, M. I. (2025). Los modelos familiares en la Literatura Infantil y Juvenil: un catálogo para Educación Infantil. *Tejuelo*, 42, 31-62.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.31>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de I+D+i “Ingeniería educativa: diseño, implementación y evaluación de un programa para el desarrollo de la creatividad verbal orientado al bienestar emocional en la era de la IA” (PID2024-159453OB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Resumen: El estudio pone de manifiesto la presencia de la diversidad familiar en la sociedad, donde pueden considerarse diferentes modelos: biparental, homoparental, monoparental o monomarental, reconstituida, de acogida, adoptiva, extensa e intercultural y transnacional. En este contexto, la Literatura Infantil y Juvenil puede convertirse en un recurso con el que proporcionar al alumnado ejemplos, historias y referentes que den visibilidad a las diversas estructuras familiares. Así, el estudio persigue elaborar un catálogo de lecturas para Educación Infantil que aborde los diferentes modelos de organización familiar, con el fin de normalizar desde la infancia la diversidad presente, reconociendo su validez y sus derechos. Para ello, se sigue una metodología de carácter descriptivo y cualitativo, basada en el análisis de contenido. Se han seleccionado 43 lecturas, recomendadas para edades comprendidas entre 3 y 6 años, que han sido clasificadas en diferentes categorías. Es posible observar en los diversos textos la recurrencia de algunos modelos familiares, frente a la escasa representación de otros. A través de su análisis, se ha constatado cómo la presencia de la diversidad familiar en la literatura destinada a la infancia permite al lector conocer y comprender esta realidad, así como adoptar estrategias y actitudes que apoyen sus actuaciones

Palabras clave: familia; diversidad; Literatura Infantil y Juvenil; catálogo; Educación Infantil.

Abstract: The study highlights family diversity in society, where different models can be considered: two-parent, homoparental, single-parent, reconstituted, foster, adoptive, extended and intercultural and transnational. In this context, Children's and Young Adult Literature can become a resource that provides students with examples, stories and references that give visibility to the different family structures. Thus, the study aims to develop a catalogue of readings for Early Childhood Education that addresses the various models of family organization, to normalize from childhood the present diversity, recognizing its validity and rights. For this purpose, a descriptive and qualitative methodology based on content analysis is followed. Forty-three readings have been selected, recommended for ages between 3 and 6 years, which have been classified into different categories. It is possible to observe in the different texts the recurrence of some family models, as opposed to the scarce representation of others. Through their analysis, it has been shown how the presence of family diversity in literature aimed at children allows the reader to know and understand this reality, as well as to adopt strategies and attitudes that support their actions.

Keywords: family; diversity; children's and young adult literature; catalogue; early childhood education.

Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la familia queda definida como un conjunto de personas que conviven, entre las que pueden existir o no vínculos consanguíneos, con sentimientos y afectos que las mantienen unidas, organizadas en roles determinados y con una organización económica y social común (Observatorio FIE X de las Familias y la Infancia de Extremadura, 2020). La formación de una familia implica una convivencia y el desarrollo de lazos afectivos recíprocos que sostienen ese tipo de relación y organización. Pese a esta amplia definición, la imagen de familia considerada “normal” o “correcta” en la sociedad es la compuesta por un papá, una mamá y dos hijos, lo que deja fuera cualquier otro tipo de formación.

Por otra parte, según diferentes estudios (Martínez Fernández, s.f.; Observatorio FIE X, 2020; Rondón García, 2011), actualmente es posible considerar diversos tipos de familias: biparental, homoparental, monoparental o monomarental, reconstituida, de acogida, adoptiva, extensa e intercultural y transnacional. En este sentido, ¿sería posible encontrar la imagen actual de la familia en la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), como recurso para trabajar en el aula su diversidad?

1. El concepto de familia y el recurso de la literatura

La familia implica un concepto más amplio y diverso de lo que en un principio puede parecer. Los modelos familiares no comportan estructuras cerradas ni excluyentes, por lo que una misma familia puede presentar características de más de un tipo, así como a lo largo de la vida se puede formar parte de varios modelos. Además, el vínculo de una familia no solo se gesta a partir de un matrimonio, pues se pueden crear nuevos núcleos familiares a partir de divorcios, separaciones o con un solo progenitor. Tampoco una sola forma de descendencia tiene por qué ser una marca identificativa (Aguado Iribarren, 2010; Balça et al., 2020; Reynolds, 2010).

Queda patente que la familia posee un carácter complejo de creciente dinamismo, cuya consideración permite avanzar hacia la inclusividad, pues su composición no es un indicador determinante de su adecuada funcionalidad, lo que depende de factores como el cuidado, el respeto o la unión (Observatorio FIEIX, 2020). El concepto de familia, a su vez, se impregna de una serie de valores y prejuicios que dificultan su análisis. A esto se debe sumar que muchas realidades socio-familiares, aun siendo cada vez más habituales, carecen de nombre, lo que les resta entidad y repercusión en la sociedad y la mentalidad actual (Aguado Iribarren, 2010).

En las últimas décadas, la familia se ha ido resistiendo, adaptando o desarticulando ante los embates socioeconómicos, políticos y culturales; sin embargo, no solo ha sido receptora de estos cambios, sino que ha participado como uno de los principales agentes de cambio (Orlando Rodríguez, 1997; Reynolds, 2010). Cabe resaltar que la familia biparental, a pesar de haber disminuido con el tiempo, sigue siendo el modelo predominante; no obstante, dada la tasa de divorcios y separaciones, también es muy común la familia reconstituida y la monoparental. En 2018, el 82,8 % de los hijos menores vivían con ambos padres o en una familia reconstituida, el 15,6 % con un solo progenitor y el 1,5 % en otros tipos de circunstancias (OECD, 2022). El hecho de que las familias se hayan transformado es una realidad, a pesar

de que la aceptación por parte de la sociedad no haya ido a la misma velocidad de cambio; esto no solo supone una falta de reconocimiento de los diferentes modelos familiares, sino también la perpetuación de prejuicios y estereotipos que afectan negativamente a sus miembros.

En este contexto, utilizar la LIJ como recurso vehicular de los aprendizajes permite al alumnado establecer un vínculo emocional y significativo con el tema abordado. La literatura, concebida como un instrumento de expresión y comunicación en el aula, mediada por mecanismos de recepción imaginativos, conduce a la construcción de un pensamiento plural e intercultural. Asimismo, la literatura permite que el alumnado vea sus experiencias reflejadas en ella, lo cual redundará en su poder para vivir y comprender situaciones a través de la ficción y de la identificación producida durante el proceso lector (Balça et al., 2020; Bermúdez-Martínez e Iñesta-Mena, 2023; Martínez Bravo, 2019; Montijano Serrano, 2019).

Colomer (2015) señala la educación de las emociones como uno de los aspectos sobre los que incide la LIJ del siglo XXI, a causa de los cambios producidos en la sociedad que repercuten en la infancia, como los fenómenos migratorios, la diversidad familiar o las nuevas formas de trabajo productivo. Igualmente, Balça et al. (2020) alegan la contribución de la LIJ para el reconocimiento, la regulación y el control del desarrollo emocional y social desde las primeras edades. En este sentido, siguiendo a Nikolajeva (2014b), la ficción literaria brinda oportunidades para entrenar, entre muchas otras habilidades sociales, la empatía y el autoconocimiento, lo que puede trasladarse al día a día del lector, a su relación con la realidad y a su manera de actuar frente a la misma. Además de promover su comprensión, la educación lingüística y literaria pone al lector en contacto con otras realidades y culturas desde una perspectiva empática y respetuosa, lo que contribuye al desarrollo y crecimiento integral de las personas (Llamas Martínez et al., 2025).

Por otra parte, la LIJ es un medio especialmente potente para dar visibilidad y poner nombre a las diferentes realidades familiares, así como para proporcionar referentes y asentar valores, ideas y

representaciones del mundo, teniendo en cuenta que lo que no se nombra no existe; de ahí la importancia de que se les dé voz a las composiciones familiares (Oltra Albiach y Pardo Coy, 2013). La literatura constituye un espacio donde a lo largo de los siglos se ha visto reflejada la evolución de la diversidad estructural, emocional y cultural de las familias, lo que facilita que se reformulen los imaginarios colectivos y tradicionales. Como se puede apreciar en lo expuesto por Reynolds (2010) y Balça et al. (2020), la literatura ha ido reflejando a lo largo de las diferentes épocas el rol y las exigencias que se le asocian a la institución de la familia, así como los diferentes modelos identificables y emergentes en cada momento y su evolución de la mano del progreso de las sociedades, lo que permite acrecentar la prevalencia de su funcionamiento sobre su composición para determinar la repercusión que tiene en el desarrollo de la infancia.

Recurrir al bagaje literario existente permite presentar al alumnado realidades a través de un mundo de fantasía con el que se sienta cómodo y a través de motivos y tramas reconocibles y familiares que traducen la complejidad social entrañada por los diferentes tipos de familias (Poveda et al., 2015). En definitiva, el tratamiento de esta realidad social a través de la LIJ permite su introducción desde una temprana edad, ya que se trata de una forma de comunicación que se adapta a las capacidades de los infantes, resultando fácilmente comprensible y aprehensible (Rodríguez Gutiérrez y Gutiérrez Sebastián, 2013).

Como indica Nikolajeva (2014a), la narrativa infantil se enfoca hacia los personajes. Las tramas y personajes de la LIJ sirven a la infancia de guía, son el espejo en el que los lectores se miran y se identifican; por ello, en el lenguaje, en la palabra, reside el poder de transmitir conocimiento, aprendizajes, experiencias donde las diferencias culturales y sociales, cada vez más evidentes en el mundo actual globalizado, se acepten desde la tolerancia, el respeto y el valor de la diversidad (Llamas Martínez et al., 2025).

Por otra parte, la diversidad familiar como parte de la realidad social del alumnado es un tema que inquieta a la educación reglada y así

se refleja en la ley educativa vigente: “el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar” (Ley Orgánica 3/2020, p. 122881).

Por lo dicho anteriormente, el objetivo general de este estudio persigue elaborar un catálogo de lecturas para Educación Infantil que aborde los diferentes modelos de organización familiar, con el fin de normalizar desde la infancia la diversidad presente, reconociendo su validez y sus derechos. Este objetivo general se articula en los siguientes objetivos específicos:

- Clasificar las lecturas en función del modelo familiar presentado: biparental, homoparental, monoparental, reconstituida, de acogida, adoptiva, extensa, intercultural y transnacional y modelos variados.
- Analizar en detalle una lectura de cada uno de los modelos familiares establecidos.

2. Método

2.1. *Diseño de la investigación*

El diseño de esta investigación se basa en la selección de un corpus de lecturas de LIJ para su análisis, en relación con la presencia de los modelos familiares que conforman la sociedad y el enfoque con el que estos se presentan. Se trata de una metodología de carácter descriptivo y cualitativo, basada en el análisis de contenido (Flick, 2007). La selección de textos se lleva a cabo en función de los distintos modelos de familia y el catálogo está dirigido al alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil.

2.2. *Criterios de selección del corpus*

Se han revisado los catálogos de diferentes editoriales, así como los catálogos infantiles de diferentes bibliotecas. Finalmente, se han seleccionado 43 lecturas, que han sido clasificadas en diferentes categorías según el modelo de familia presentado: biparental, homoparental, monoparental, reconstituida, de acogida, adoptiva,

extensa, intercultural y transnacional y, por último, diferentes modelos combinados.

Por otra parte, se han seleccionado entre dos y siete lecturas correspondientes a cada modelo familiar. Se ha procurado incluir en el catálogo textos con distintos años de publicación, abarcando desde principios de siglo hasta la actualidad, así como textos de autoría tanto masculina como femenina.

Así, a partir de una revisión teórica y exploratoria sobre el tema de estudio, para delimitar los textos incluidos en el catálogo se han seguido los criterios de inclusión y de exclusión que aparecen en la Tabla 1.

Tabla 1
Criterios de inclusión y de exclusión

Criterios de inclusión	Edad recomendada	De 3 a 6 años (etapa de Educación Infantil)
	Año de publicación	Textos publicados desde 2001 hasta 2023
	Trama	Mención o representación explícita o implícita de un modelo familiar
	Idioma	Español
	Género literario	Álbum ilustrado/ cuento/poemario/monografía o literatura de no ficción
Criterios de exclusión	Relevancia	No es relevante para el objetivo de investigación

Nota: elaboración propia

2.3. Recolección y clasificación del corpus

Se ha diseñado como instrumento una tabla para el registro de la información de los textos seleccionados, según las siguientes dimensiones: datos bibliográficos (autoría, año de publicación y editorial), tipo de familia, personajes, composición familiar y temática.

2.4. Técnica de análisis

El análisis cualitativo de las lecturas seleccionadas se realiza a través de un procedimiento basado en la reducción del conjunto de datos. Se trata de un análisis de contenido semántico, que conlleva la categorización-codificación de la información en un número de unidades manejable, en función de su relación con la temática de estudio.

De esta manera, el análisis de contenido semántico se ha llevado a cabo teniendo en cuenta los criterios de inclusión y de exclusión descritos. A través de una ficha de análisis para cada una de las obras quedan registrados datos identificativos de las mismas —atendiendo a las categorías establecidas en los criterios de inclusión—, así como elementos semánticos observados, relativos a los personajes de la trama; la composición familiar que visibiliza; la temática que trata la historia y observaciones sobre la obra, relativas a elementos paratextuales que influyen en la lectura y comprensión de la misma, como son las ilustraciones o características del texto; figuras literarias o reflexiones o sugerencias sobre la vinculación de la lectura con otras temáticas, con otros modelos familiares o sobre aspectos destacables de la trama. Gracias a la organización de esta información, es posible observar y reflexionar sobre los modelos familiares más repetidos y los más ausentes entre la LIJ de la muestra consultada, la frecuencia de las obras en función de los años de publicación, el género literario que más textos presenta acerca de esta temática o los personajes más recurrentes en cada uno de los modelos.

Por otra parte, de cada una de las formas de organización familiar se ha analizado detalladamente una de las lecturas incluidas y para ello se han considerado los siguientes ítems de estudio:

- Sinopsis de la obra en relación con la estructura familiar.
- Objetivo que se persigue mediante la forma de presentar el tipo de familia.
- Idoneidad del trabajo del texto en Educación Infantil.
- Valores y aprendizaje del receptor tras la lectura.

- Características de la ilustración y el texto que condicionan su comprensión.

3. Resultados

El catálogo elaborado consta de 43 lecturas, adecuadas para su trabajo en el segundo ciclo de Educación Infantil, las cuales se han organizado atendiendo al tipo de familia, según se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2
Catálogo de lecturas

Tipo de familia	Texto
Biparental	Bruno, P. (2010). <i>La familia C</i> . Kalandraka.
	Roca, M. (2016). <i>Drilo. Mamá y papá ya no viven juntos</i> . Uranito.
	García, R. y Manchón, A. (2021). <i>Esperando a Pingüi</i> . Chocolate Editorial.
	Ruillier, J. (2010). <i>Papá, mamá, Anita y yo</i> . Editorial Juventud.
Homoparental	Elliot, M. (2019). <i>La niña que tenía dos papás</i> . Edelvives.
	Maestro, R. (2014). <i>Nora y Zoe, dos mamás para un bebé</i> . Autoedición.
	Lorenzo, M. R. (2005). <i>Ana y los patos</i> . A Fortiori Editorial.
	Guerra, J. (2020). <i>Martín y la tarta de chocolate</i> . Grupo Lantia Publishing.
	Nicholls, L. y Gómez, R. (2014). <i>Nicolás tiene dos papás</i> . MOVILH.
	Richardson, J. y Parnell, P. (2016). <i>Con Tango son tres</i> . Kalandraka.
Monoparental o monomarental	Pintadera, F. y Varela, C. (2018). <i>Hay que salvar a mamá</i> . La Guardia.
	Casterman, G. (2011). <i>Esperando a Timoun</i> . Flamboyant.
	Moost, N. (2003). <i>Yo te tengo a ti y tú me tienes a mí</i> . SM.
	Demarco, M. (2021). <i>Un papá intermitente</i> . La Brujita de Papel.
	Murphy, J. (2016). <i>Cinco minutos de paz</i> . Kalandraka.
	Wahl, P. (2022). <i>La casa azul</i> . Litera Libros.
	Guettier, B. (2002). <i>El papá que tenía 10 hijos</i> . Casterman.
Reconstituida	Krause, U. (2011). <i>¿Cuándo se irán estos?</i> Juventud.
	Pregl, S. (2015). <i>Hay amor para todos</i> . Picarona.
	González García, N. (2009). <i>La novia de papá también me quiere</i> . A Fortiori Editorial.
	Gregori, J. (2019). <i>Seis años, seis casitas</i> . Algar.

De acogida	Rius, R. (2006). <i>Clara tiene una gran familia</i> . SM.
	Peix, S. (2018). <i>Tengo tres de cinco</i> . Tramuntana.
	Pérez Gutiérrez, V. (2019). <i>La casita bolsa de chuches</i> . Cuentos para Haizea.
Adoptiva	Chabbert, I. (2015). <i>Edmundo</i> . Kókinos.
	López, S. (2008). <i>La mejor familia del mundo</i> . SM.
	Alcántara, R. (2014). <i>Mishiyu</i> . Combel.
	Reixach, L. (2010). <i>Cebollino y Pimentón</i> . Bellaterra.
	Zafrilla, M. (2012). <i>Hijito Pollito</i> . Cuento de luz.
	Cornejo, L.Z. (2018). <i>El viaje del cordón de plata</i> . Editorial Marcombo.
Extensa	Murcia Gomicia, E. (2023). <i>Kena</i> . Babidibú.
	Dreser, E. (2013). <i>Federico y Federico</i> . Amaquemecan.
Intercultural y transnacional	Byre, M. (2016). <i>Mi familia divertida</i> . Estudio Didáctico.
	Jones, N. (2023). <i>Milo escribe un cuento</i> . NubeOcho.
	Cornelles, J. (2014). <i>Mariama, diferente pero igual</i> . Cuento de luz.
	Thomson, C. (2002). <i>A Julia ¡la quieren el doble!</i> Oxfam Intermón.
Diferentes modelos familiares	Hernández, M. (2019). <i>Federico y sus familias</i> . NubeOcho.
	Rayo, A. (2019). <i>Mi familia es especial</i> . Editorial el Pirata.
	Repún, G. y Hadida, E. (2001). <i>Familias, la tuya, la mía, la de los demás</i> . Planeta Infantil.
	Boutignon, B. (2015). <i>Cada familia a su aire</i> . Hotel Papel Ediciones.
	Palacios González, S. (2018). <i>Familias</i> . Uno Editorial.
	Amavisca, L. (2023). <i>El día de la familia</i> . NubeOcho.
	Brooks, F. (2018). <i>El abecé de las familias</i> . Usborne.

Nota: elaboración propia

A continuación, con el fin de conocer el modo en el que los tipos de familias son abordados en ejemplos literarios concretos, se lleva a cabo el análisis de una lectura de cada una de las categorías de estudio establecidas.

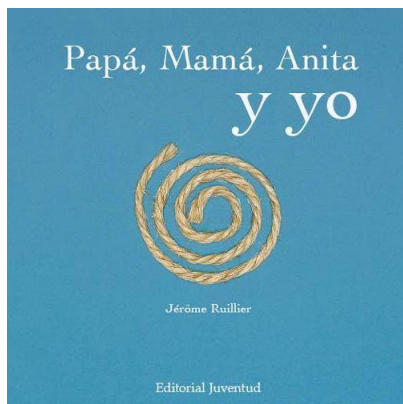
En primer lugar, para el modelo familiar biparental (Figura 1) se analiza la lectura *Papá, mamá, Anita y yo* de Ruillier (2010). A través de este álbum ilustrado se presentan las relaciones personales entre los miembros de una familia. Si bien se muestra el modelo de familia tradicional, la dinámica que se describe podría extrapolarse a cualquier otra estructura familiar con una situación estable y sana, donde los progenitores se responsabilizan de los niños, donde se realizan actividades conjuntas y se disfruta de la mutua compañía, aunque en

ocasiones se distancien y haya que restituir la calma. La lectura tiene un gran potencial en el aula, dado que ofrece al alumnado la oportunidad de que pueda sentirse identificado con las situaciones expuestas, independientemente del modelo familiar tratado; además, permite mostrar las características de una unión familiar y, por ende, la validez de todos los modelos.

Un aspecto novedoso de este álbum es la manera en la que es representado cada componente de la familia a través de una cuerda, lo que permite diferenciar cada miembro en función del tamaño del fragmento. Además, según las diferentes situaciones de la vida cotidiana contempladas en el texto, los fragmentos de cuerda varían de posición y de forma. Así, las ilustraciones invitan al pensamiento abstracto y al establecimiento de relaciones entre el lenguaje verbal y el lenguaje plástico o visual: las ilustraciones ocupan una página completa, siempre la izquierda, y representan el mensaje que transmite el texto situado a la derecha. Dicho texto (breve, con un tamaño de letra grande y en minúscula) podría ser leído por el alumnado que, sobre todo en el último curso de esta etapa, presente un dominio avanzado de la lectoescritura.

Figura 1

Lectura de familia biparental



Nota: Ruillier, J. (2010). *Papá, mamá, Anita y yo*. Editorial Juventud

En cuanto al modelo de familia homoparental (Figura 2), se va a analizar *Martín y la tarta de chocolate* de Guerra (2020). La presentación de la familia homoparental se vehicula a través de la historia de Martín, un niño con dos papás que quiere sorprender a uno de ellos por su cumpleaños. Decide hacerle una tarta, pero termina ensuciando la cocina, por lo que su otro padre lo ayuda a terminar el pastel y juntos decoran el salón para la sorpresa. Cuando el papá cumpleañosero llega, se emociona y Martín revela que el ingrediente secreto es el amor.

Debe destacarse que, en casi todas las lecturas incluidas en el catálogo de este estudio, la familia homoparental es comparada con la familia biparental; sin embargo, en el caso de *Martín y la tarta de chocolate* no ocurre así. El hecho de presentar la familia homoparental en sí misma, sin tomar como referencia ninguna otra, le otorga una mayor autenticidad, pues no le hace falta ningún otro modelo para existir. Esta lectura persigue el objetivo de normalizar las relaciones dadas en la familia homoparental, equiparándolas a las de cualquier otra realidad familiar.

En cuanto al paratexto que condiciona la comprensión de la obra, este álbum presenta unas ilustraciones coloridas y realistas, con un estilo gráfico similar al de dibujos animados como *Bluey* o *Una casa de locos*. Por otra parte, el tamaño y la tipografía del texto invita, sobre todo en estas primeras edades, a la lectura acompañada de un adulto.

Figura 2

Lectura de familia homoparental



Nota: Guerra, J. (2020). *Martín y la tarta de chocolate*. Grupo Lantia Publishing

En relación con la familia monoparental (Figura 3), se ha tomado como apoyo el álbum ilustrado *Un papá intermitente* de Demarco (2021). Se trata de la historia de Marita, una niña alegre que, a menudo, se “apaga” cuando su “papá bombilla” entra y sale de su vida sin dar explicaciones, ante lo cual ella se siente responsable, aunque su madre le asegure que los adultos a veces actúan de manera extraña. Junto a su amiga, busca maneras de lidiar con su tristeza, descubriendo que los abrazos silenciosos y expresarse a través del dibujo la ayudan a sentirse mejor. Tener como referente a un solo progenitor, ya sea la madre o el padre, no tiene por qué resultar perjudicial para el desarrollo del niño. No obstante, esta situación se complica cuando uno de los progenitores interviene de manera intermitente (acuñando el término utilizado en la historia); es decir, cuando ese progenitor sigue desempeñando alguna de las funciones, pero de manera esporádica o irregular.

Este álbum ilustrado aporta una valiosa estrategia para la gestión emocional. Presentar este tipo de lecturas en el aula permite dar voz a dichas situaciones, haciendo al alumnado partícipe de esta realidad social y ayudándole a empatizar y a comprender la gran diversidad de

situaciones sociales que existen. El álbum muestra el poder del dibujo como forma de canalizar las emociones, tanto las positivas como las negativas.

En relación con los aspectos gráficos y textuales de la obra, se juega con los colores cálidos y fríos y se identifican las ilustraciones con el contenido emocional del texto, lo que reafirma el mensaje transmitido. Además, se trata de un estilo gráfico que combina los tamaños, aproximándose al surrealismo, y las texturas. Con respecto al texto, se emplea una tipografía de imprenta, siempre en un segundo plano frente a la representación gráfica.

Figura 3

Lectura de familia monoparental



Nota: Demarco, M. (2021). *Un papá intermitente*. La Brujita de Papel

Con respecto a la familia reconstituida (Figura 4), se ha analizado *¿Cuándo se irán estos?* de Krause (2011). Este álbum ilustrado narra la historia de los hijos de una familia de ladrones tras el divorcio de sus padres. Un día conocen a la novia de su padre, una princesa con hijos, quienes no les agradan, motivo por el que intentan deshacerse de los nuevos miembros de la familia; sin embargo, cuando estos se pierden en el bosque, los niños ladrones se dan cuenta de su error. Tras buscarlos y traerlos de vuelta, también descubren que su madre rehace su vida con un dragón y sus hijos. Finalmente, aprenden a convivir y descubren que son más felices así, separados, pero unidos.

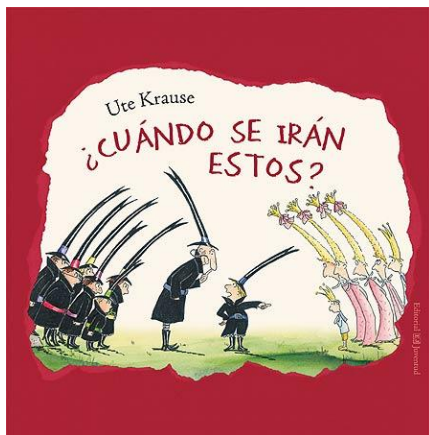
A través de esta historia se muestra cómo viven muchos niños el proceso de divorcio de sus padres y su experiencia en el caso de que se reconstituya la familia, las situaciones de celos, de incompreensión y de añoranza de un estilo de vida anterior. Por medio de este tipo de lecturas, el alumnado puede llegar a entender que sus padres siguen siendo “suyos” y que los siguen queriendo, a pesar de tener que “compartirlos”. Además, puede darse cuenta de que, al igual que cuando se hacen nuevas amistades, hay que conocer a las personas antes de juzgarlas, pues se puede llegar a establecer vínculos afectivos con quienes ahora van a formar parte de su nueva vida. Así, interesa este texto para trabajar la gestión de las emociones en el aula.

Por otra parte, el hecho de que durante la historia intervengan personajes tan diversos (ladrones, princesas y dragones) puede entenderse como un guiño a la diversidad existente. Al enamorarse la madre de un dragón, la autora puede estar reflejando de modo alegórico a las familias con miembros de distintas razas o culturas (familias interculturales). Además, al establecerse vínculos entre ladrones y princesas, se puede dar a entender que el amor no entiende de clases o estatus sociales.

En lo relativo a las ilustraciones, son muy similares al estilo de Quentin Blake, alargadas y con trazos delgados y puntiagudos. El texto se agrupa en pequeños párrafos que se alternan con las ilustraciones y se distribuyen por las páginas, lo que da dinamismo a la lectura.

Figura 4

Lectura de familia reconstituida



Nota: Krause, U. (2011). *¿Cuándo se irán estos?* Juventud

Entre las lecturas que aluden al modelo de familia de acogida (Figura 5), se ha analizado *La casita bolsa de chuches* de Pérez Gutiérrez (2019). Este texto presenta la acogida a través de la personificación de diferentes golosinas. Fresita es la protagonista de la historia y vive en una casita de bolsa de chuches, junto con otros dulces. Se va a mudar al castillo de chocolate, ante lo que siente emoción y miedo al mismo tiempo, por lo que los habitantes del castillo idean un plan para que Fresita se acostumbre a ellos antes de su traslado.

La casita de bolsa de chuches representa los centros de acogida, donde residen infantes muy diferentes entre sí, pero con una circunstancia común. En la historia se menciona que las chuches que allí viven gustan a todo el mundo, aunque no hay que olvidar las caries que estas pueden provocar. Este álbum reflejaría el modo en el que la sociedad ve los centros de acogida; si bien los niños, en general, agradan a todo el mundo y despiertan ternura, los sentimientos que provocan en algunos sectores de la población no son positivos, a causa de los prejuicios existentes en relación con los contextos de marginalidad y de condiciones adversas que rodean a estos infantes.

Por medio de esta lectura, además de comprender las circunstancias que puede vivir el alumnado que se encuentra en casas de acogida, es posible trabajar la valoración positiva de su estancia allí, donde puede haber conocido a otros niños en su misma situación, así como profesionales y familias que están dispuestos a procurar su bienestar. A través de la lectura se comprueba que lo que define a una familia no es su relación de consanguinidad, sino el amor, el cuidado y el compromiso entre sus miembros.

Las ilustraciones, muy sencillas y unidimensionales, se corresponden con lo dictado en el texto. Los seres humanos que intervienen en la historia no se ilustran al completo, sino únicamente del tronco hacia abajo, lo que da lugar a que dichas personas permanezcan en un segundo plano frente a las golosinas.

Figura 5

Lectura de familia de acogida



Nota: Pérez Gutiérrez, V. (2019). *La casita bolsa de chuches*. Cuentos para Haizea

Con respecto a la familia adoptiva (Figura 6), se destaca *Hijito Pollito* de Zafrilla (2012). Se cuenta la historia de un pollito que, al no ser atendido por su madre, es adoptado por una gata. Aunque al principio algunos gatos no lo entienden, finalmente lo aceptan. A medida que crece, Pollito nota las diferencias entre él y su mamá gata, pero ella le enseña a quererse y a valorar sus habilidades únicas. Su

madre lo lleva al colegio de los polluelos para que aprenda sobre la vida de las aves y Pollito se siente orgulloso de ser un pollo. Al final, reflexiona sobre cómo su familia, aunque diferente, es tan bonita como cualquier otra.

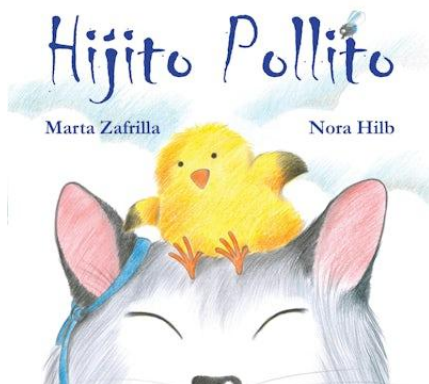
En esta historia se recurre a la personificación de animales para mostrar que, a pesar de poder ser muy diferentes entre sí, los miembros de una familia adoptiva pueden constituir un núcleo familiar igual de sólido que el de cualquier otro modelo. La lectura permite al alumnado comprender este modelo y consolidar el concepto de familia como la unión de personas que establecen vínculos afectivos entre ellas. Así, a partir de este texto es posible promover en el aula una reflexión sobre los diferentes motivos que propician las adopciones, la imposibilidad de los progenitores de hacerse cargo de sus hijos, las situaciones hostiles en el lugar de origen o la incapacidad para tener descendencia de forma biológica.

Cabe la discusión acerca de la interrelación que existe entre los modelos familiares, puesto que la familia adoptiva puede clasificarse en diferentes tipos de estructuras: familia monomarental (propia de esta lectura), familia homoparental o familia biparental. Además, a partir de la lectura se puede reflexionar sobre el esfuerzo que realiza la familia adoptiva para que los niños se integren en su nuevo contexto cultural y, al mismo tiempo, conozcan sus orígenes. De esta manera, se puede hablar de la riqueza que reside en la diversidad y la importancia de valorarla, de protegerla y promoverla.

Las imágenes del álbum ilustran lo narrado por el texto en un estilo gráfico que se asemeja al resultado procedente del trazo del lápiz de color. El texto se encuentra en primera persona y emplea un tipo de fuente cursiva que sería posible relacionar con la corta edad del pollito.

Figura 6

Lectura de familia adoptiva



Nota: Zafrilla, M. (2012). *Hijito Pollito*. Cuento de luz

En cuanto a la familia extensa (Figura 7), se realiza el análisis de *Federico y Federico* de Dreser (2013). En este álbum ilustrado, la autora refleja la relación que existe entre un abuelo y su nieto, los cuales forman parte de una familia extensa, ya que conviven bajo el mismo techo con los padres del pequeño. Ambos se llaman Federico y entre ellos existe un vínculo especial, aprenden el uno del otro y se ayudan mutuamente. Pasan todo el día juntos, descubriendo cosas e ideando trastadas, hasta el punto de que sus padres no saben quién cuida de quién.

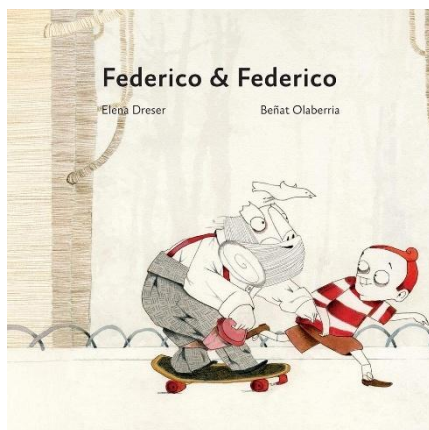
Mediante esta lectura se puede reflexionar con el alumnado sobre la necesidad o importancia de este modelo familiar. En España, así como en muchas otras culturas, es habitual convivir con la familia extensa y resulta lícito que el alumnado conozca esa diversidad familiar existente, no solo en su entorno, sino en otras sociedades. Con esta lectura se puede reflexionar sobre la obligación moral de cuidar de los ancianos para ofrecerles una buena calidad de vida. Además, el álbum destaca una de las características que definen una familia, el cuidado recíproco entre sus integrantes, y muestra la complicidad y el vínculo que se establece entre los mayores y sus nietos. Se trata de una lectura

que permite al alumnado reflexionar sobre las diferencias existentes entre generaciones.

La tipografía empleada se asemeja a la escritura a mano, de tamaño grande. El texto se ubica principalmente en la parte superior de la página y, bajo este, una ilustración sencilla, de colores escasos y apagados, que resalta las líneas de las figuras. Se juega con las texturas y los personajes secundarios aparecen como sombras. Además, por las características físicas con las que están ilustrados los protagonistas, semejan estar hechos de madera, al estilo del personaje de Pinocho.

Figura 7

Lectura de familia extensa



Nota: Dreser, E. (2013). *Federico y Federico*. Amaquemecan

Para explicar el modelo de familia intercultural y transnacional (Figura 8), se ha escogido *Mariama, diferente pero igual* de Cornelles (2014). Mariama, una niña africana, se muda con sus padres a un nuevo país. Al principio, todo le parece extraño: el idioma, la comida, las costumbres y el colegio. Aunque se siente ajena, su madre la anima a adaptarse. Con el tiempo, hace amigos que la ayudan y descubre que, aunque parecen diferentes, todos los niños en el fondo son iguales. Si bien a veces se siente triste por su tierra, Mariama aprende a valorar su nueva vida y muestra a sus amigos su origen.

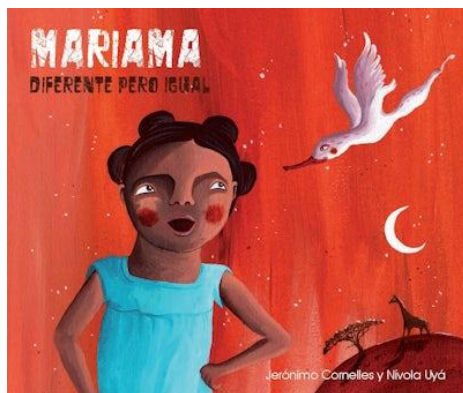
A través de este álbum se puede dar a conocer al alumnado la historia de quienes se ven obligados a salir de sus lugares de origen e iniciar una nueva vida en una tierra diferente, dejando atrás su cultura, a sus amigos y, en muchas ocasiones, a parte de su familia. Esta lectura supone un recurso muy valioso para sembrar desde la primera infancia la semilla de la tolerancia, la comprensión, la empatía y el aprecio por la diversidad. En la actualidad, las sociedades son cada vez más plurales y multiculturales, por lo que resulta fundamental que el alumnado entienda la diversidad como un aspecto positivo y enriquecedor, que comprenda que en el mundo existen tantos puntos de vista como personas y culturas lo habitan. A través de esta historia, es posible reflexionar sobre el contraste que existe entre países y culturas, sobre la barrera que supone el cambio de idioma para la comunicación y la integración en el nuevo entorno y el gran esfuerzo que hacen estas personas.

Por otra parte, tras la lectura se puede abordar el concepto de diferente, la doble perspectiva que entraña y el cuestionamiento de lo que se considera “normal”, con el fin de llegar a la conclusión de que todo depende de las experiencias y del enfoque con el que se mire. Una de las páginas del álbum llama especialmente la atención, pues refleja este concepto de “diferentes pero iguales” mediante dos ilustraciones: en la primera se observan niños en un país desarrollado, con su forma de vestir y de jugar; en la segunda se muestran niños de algún país africano subdesarrollado, con sus particularidades en la vestimenta y en los juegos. Ambas ilustraciones están encabezadas por la oración “Niños que no se tenían que preocupar de otra cosa que no fuera tener que ser niños” (Cornelles, 2014, p. 22).

En cuanto al paratexto, en las ilustraciones predominan las tonalidades tierra, colores que se asocian al continente africano, y se presenta un estilo gráfico que juega con los volúmenes de las figuras. A través de las ilustraciones se transmite la diferencia entre los niños del mencionado continente y los occidentales. Con respecto al texto, se encuentran palabras o pequeñas frases acompañadas de flechas que realizan alguna aclaración o comentario al lector sobre los objetos incluidos en las ilustraciones.

Figura 8

Lectura de familia intercultural y transnacional



Nota: Cornelles, J. (2014). *Mariama, diferente pero igual*. Cuento de luz

Por último, tienen cabida aquellos textos que incluyen distintos modelos familiares (Figura 9), donde se destaca *Cada familia a su aire* de Boutignon (2015). En diferentes capítulos breves, a través de la personificación de animales y de situaciones cotidianas, se van describiendo las circunstancias que han llevado a cada familia al momento descrito. Se presenta la familia extensa, la biparental con y sin hijos, la monomarental por voluntad propia o por abandono del padre, la familia de acogida, la homoparental, la reconstituida, la intercultural, la adoptiva y la transnacional. Además de mostrar la composición de cada una de ellas, se presentan algunas de las características de cada modelo, como el caos de una familia extensa, la dificultad de adaptarse a nuevas parejas de los progenitores o a nuevos hermanos, la timidez de los niños de acogida o la riqueza cultural de una familia intercultural. Asimismo, se muestra en todos los casos el rasgo principal que hace que los miembros formen una familia: el amor, la convivencia y la afinidad entre los integrantes.

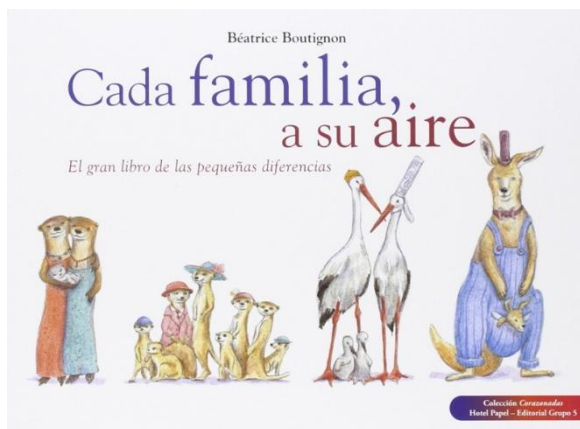
A través de este álbum ilustrado se puede ofrecer al alumnado una visión completa y general de la diversidad familiar presente en la sociedad, validando todos los modelos, comentándolos y ayudándole a reconocerlos en sus realidades. El hecho de presentar a los personajes como animales y la forma de mostrar simultáneamente a varias familias

en la misma situación va a estimular su atención. Esta idea responde al subtítulo del álbum, “El gran libro de las pequeñas diferencias”, dado que, en el fondo, todas las familias son iguales.

Por último, las ilustraciones son bastante realistas y añaden matices que complementan la lectura. En una misma escena gráfica se entremezclan tipos de animales y familias, de forma que, aunque no estén relacionadas en la historia, interactúan entre sí a través de la ilustración. Por otra parte, en cuanto al texto, este presenta un interlineado amplio que aporta claridad a la lectura; en cada una de las páginas aparecen tres párrafos compuestos por dos líneas, en las que se juega con el tamaño y los colores de las palabras para resaltar aquellas más representativas de las escenas.

Figura 9

Lectura de diferentes modelos familiares



Nota: Boutignon, B. (2015). *Cada familia a su aire*. Hotel Papel Ediciones

4. Discusión y conclusiones

El presente estudio ha pretendido elaborar un catálogo de lecturas que abordara los diferentes modelos de organización familiar de la sociedad. Dicho catálogo queda a disposición de los profesionales de la enseñanza, así como de las familias, en calidad de recurso con el

que brindar al alumnado ejemplos, historias y referentes que den visibilidad a la diversidad familiar. A través del análisis realizado de las lecturas, se ha podido constatar cómo la presencia de la diversidad familiar en la LIJ permite al lector conocer y comprender esta realidad, así como adoptar estrategias y actitudes que apoyen sus actuaciones.

Según apuntan Oltra Albiach y Pardo Coy (2013), la literatura es el reflejo de la sociedad que la acuna y, en el caso de la LIJ, esta se erige como un modelo, un referente para los más jóvenes, contribuyendo a la consolidación del autoconcepto, la identidad y el sentimiento de pertenencia al grupo. Por ello, resulta fundamental que los personajes de las historias leídas representen situaciones, condiciones y parámetros sociales y culturales que reflejen la diversidad familiar existente. En este sentido, las lecturas incluidas en el catálogo contribuyen a que sus lectores puedan cuestionarse el concepto de familia, así como plantearse la redefinición de dicho término. Este catálogo permite asimilar que no existe un modelo predefinido de familia, puesto que esta no depende ni del número de integrantes, ni de la forma en la que llegan los descendientes, ni del género o la raza.

Por otra parte, si bien se ha encontrado una destacable cantidad de títulos para el rango de edad que abarca el segundo ciclo de Educación Infantil, lo que demuestra la existencia de numerosos autores sensibilizados con la temática del estudio, es posible mencionar algunas carencias o puntos débiles. Así, por ejemplo, suelen repetirse patrones similares dentro de un mismo tipo de familia. Podría referirse el caso de las familias monoparentales y monomarentales, representadas casi siempre por una mujer soltera que quiere ser madre, mientras que otras situaciones como el abandono o la viudez (ante las que el alumnado también necesita el acompañamiento emocional que puede brindarle la literatura) son obviadas. Cabe mencionar que, coincidiendo con lo expuesto por Balça et al. (2020), en las historias que representan estos modelos se pone de manifiesto la carga psicológica que soportan los progenitores. Además, son más abundantes las lecturas referidas a familias monomarentales que monoparentales.

Por otra parte, es reducida la representación de las familias de acogida, extensas o transnacionales e interculturales. Tampoco son reflejadas casuísticas variadas para cada modelo. De este modo, con respecto a las familias extensas, en las lecturas prima la convivencia de los abuelos y los progenitores, pero no se incluyen otros posibles miembros como tíos o primos. En el caso de las familias transnacionales o interculturales, siempre se habla de familias con miembros procedentes del continente africano o de Oriente Medio. En cuanto a las familias de acogida y adoptivas, se sigue este mismo patrón geográfico, pues siempre son familias blancas las que adoptan niños de países subdesarrollados; cabe cuestionarse la posibilidad literaria de que se presenten o bien familias negras que adopten o bien niños de países desarrollados que necesiten de una familia que los acoja o adopte.

De manera similar ocurre con los escenarios derivados de separaciones, divorcios y reconstitución de la familia, ya que, si bien han sido seleccionados en este catálogo textos que explican a la infancia dichas circunstancias, estas siempre surgen en el entorno de una familia biparental, sin contemplar su posible existencia en las familias homoparentales. Por otra parte, en el caso de las familias homoparentales nunca se alude a su posible reconstitución. Además, tanto las familias homoparentales como las monomarentales o monoparentales son mostradas desde un enfoque idílico y apacible, en un contexto de estabilidad y protección adecuado para el desarrollo físico, cognitivo y emocional; no se contemplan circunstancias desestructuradoras que puedan llevar al lector a una visión negativa de estos modelos familiares.

Asimismo, resulta oportuno mencionar los aspectos positivos identificados en el análisis de las lecturas incluidas en el catálogo. Así, se destaca la explicación de las maneras alternativas por las que optan algunas familias para tener descendencia, el proceso emocional que experimentan tanto los progenitores como los niños en el caso de la adopción, el reto emocional y psicológico que supone formar parte de una familia reconstituida —dato indicado por Martínez Fernández (s.f.) que ha sido corroborado en la elaboración del catálogo—, así como la

importancia de las relaciones establecidas entre los miembros de cualquier familia para definirla como tal.

Teniendo en cuenta que este catálogo es útil para poder acercar el amplio concepto de la familia al alumnado, cabe indicar que, pese a que la idea de familia lleva a pensar en una relación positiva de confianza y protección de sus integrantes, no en todas las familias se presenta una interacción sana. Así, es fundamental proporcionar desde la infancia herramientas que permitan al alumnado protegerse ante situaciones dañinas y aprender a desenvolverse (Goncalves, 2017) en las diferentes realidades familiares existentes.

Según Ballester Roca e Ibarra Ruis (2015), la literatura aporta una mirada del mundo y una representación de la realidad en función de los valores y estereotipos de la sociedad que la crea, por lo que se considera un vehículo y espacio de reflexión a partir de las tramas y los personajes, pero también por medio de los silencios y ausencias que en ella se detectan. Si bien es innegable el avance que se ha producido y la concienciación extendida entre los autores de LIJ, aún existen grandes vacíos en la representación de la diversidad familiar. La labor del docente y la literatura es fundamental para promover su visibilidad y tolerancia, pues el alumnado no tiene suficientes ejemplos en sus lecturas (Alonso Feijoo, 2013). Este catálogo literario debe ser una herramienta que permita abandonar la inseguridad docente ante temas tabúes, con el fin de poder explicar con naturalidad la realidad de la diversidad familiar. Además, dota al profesorado de Educación Infantil de una variedad de opciones literarias que posibilitan la identificación del alumnado con los modelos presentados, lo cual facilitará la comprensión de su propia estructura familiar, así como la asimilación y construcción crítica de otras realidades sociales (Vicente-Yagüe Jara, 2018).

Como conclusión, con esta investigación se puede ratificar la relevancia de la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de Educación Infantil como recurso para abordar la comprensión de los diferentes modelos familiares, por medio de dinámicas dialógicas críticas que promuevan el respeto y el aprendizaje

a partir de la reflexión (Llamas Martínez et al., 2025; Palomares Ruiz y Domínguez Rodríguez, 2019). Se pretende poner las bases para la construcción de una sociedad mejor, así como para promover una educación de calidad, en la que no solo se valore el academicismo y lo conceptual, sino donde sea coprotagonista la educación emocional y se persiga el bienestar y la salud mental del alumnado.

A pesar de haberse alcanzado los objetivos planteados en la investigación, esta presenta ciertas limitaciones. Por un lado, aunque se ha abordado una gran variedad de textos, estos pueden parecer escasos en comparación con el amplio repertorio de lecturas disponibles hoy en día. Además, algunos modelos del catálogo han resultado con una menor representación, pues no se han encontrado lecturas atendiendo a los objetivos perseguidos entre las obras consultadas.

Finalmente, la manera de pensar y actuar de las personas está marcada por las experiencias proporcionadas desde la primera infancia, por lo que ofrecer una educación que abrace la diversidad, fundamentada en valores y actitudes de igualdad, dejando a un lado pensamientos anquilosados y discursos de odio y, en este caso concreto, que acoja a todas las estructuras familiares como válidas, permitirá la normalización de la diversidad familiar, la construcción de una realidad social más justa e inclusiva y propiciará la propia aceptación personal. De este modo, se evitará que el alumnado atraviese etapas de incomprensión que perjudiquen su autopercepción y autoestima, así como que lleve a cabo acciones de odio hacia los miembros de este tipo de familias. Por ello, los profesionales de la enseñanza encontrarán en el catálogo elaborado un aliado para alcanzar estos objetivos enmarcados por un espíritu inclusivo y tolerante.

Referencias bibliográficas

Aguado Iribarren, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6). <https://doi.org/10.35362/rie5361710>

Alonso Feijoo, A. (2013). La familia del nuevo niño en la Literatura Infantil y Juvenil del siglo XXI. Un estudio de caso: *My Princess Boy* de Cheryl Kilodavis. En A. M. Ramos y C. Ferreira Boo (Eds.), *La familia en la Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 15-26). ANILIJELLOS/CIEC-Universidade do Minho.

Ballester Roca, J., e Ibarra Ruis, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 161-183. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>

Balça, Â., Selfa Sastre, M., y Azevedo, F. (2020). Literatura infantil y emociones: las relaciones madre-hijo. *Tejuelo*, 32, 55-82. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.55>

Bermúdez-Martínez, M., e Iñesta-Mena, E. M. (2023). Competencia global y educación literaria: fundamentos teóricos y aportes críticos. *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.341

Boutignon, B. (2015). *Cada familia a su aire*. Hotel Papel Ediciones.

Colomer, T. (2015). La literatura infantil y juvenil. En J. Mata, M. P. Núñez, y J. Rienda (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 203-225). Pirámide.

Cornelles, J. (2014). *Mariama, diferente pero igual*. Cuento de luz.

Demarco, M. (2021). *Un papá intermitente*. La Brujita de Papel.

Dreser, E. (2013). *Federico y Federico*. Amaquemecan.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Goncalves, M. (2017). Capacidad y factores de resiliencia de niños y niñas en edad escolar. *Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC*, 3(5), 26-44. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/1593/1520>

Guerra, J. (2020). *Martín y la tarta de chocolate*. Grupo Lantia Publishing.

Krause, U. (2011). *¿Cuándo se irán estos?* Juventud.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, núm. 340, 30/12/2020.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>

Llamas Martínez, I., Quiles Cabrera, M. C., y Núñez Molina, G. (2025). Los álbumes ilustrados de Raquel Díaz Reguera: Itinerario lector imprescindible para la educación en valores. *Tejuelo*, 41, 61-90. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.61>

Martínez Bravo, M. (2019). La importancia de la Literatura en Educación Infantil. *Publicaciones didácticas*, 105, 205-208. <https://core.ac.uk/reader/235850120>

Martínez Fernández, A. (s.f.). *Los 9 tipos de familia más comunes y sus características*. Avance psicólogos. <https://www.avancepsicologos.com/tipos-familia/>

Montijano Serrano, B. (2019). Leer y sentir: la educación emocional y literaria en Educación Infantil. *Aula de encuentro*, 21(2), 79-92. <https://doi.org/10.17561/ae.v21.n2.4>

Nikolajeva, M. (2014a). *Retórica del personaje en la literatura para niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

Nikolajeva, M. (2014b). Voicing Identity: the Dilemma of Narrative Perspective in Twenty-first Century Young Adult Fiction. En C. Butler, y K. Reynolds (Eds.), *Modern Children's Literature: An Introduction* (2ª ed., pp. 251-267). Bloomsbury Academic.

Observatorio FIEEX de las Familias y la Infancia de Extremadura. (31 de enero de 2020). *Diversidad familiar: los diferentes tipos de familia*. <https://observatoriofiex.es/diversidad-familiar-los-diferentes-tipos-de-familia/>

Oltra Albiach, M. A., y Pardo Coy, R. M. (2013). Las nuevas estructuras familiares y su presencia en la literatura infantil valenciana. En L. P. Cancelas Ouviña, R. Jiménez Fernández, M. F. Romero Oliva y S. Sánchez Rodríguez (Coords.), *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*. Grupo Editorial Universitario.

Organization for Economic Cooperation and Development (2022). *Modelos de familia en evolución en España. Un nuevo marco nacional para mejorar el apoyo y la protección a las familias*. OECD Publishing.

Orlando Rodríguez, A. (1997). Tratamiento de la familia en la literatura infantil y juvenil contemporánea. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 18(3). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n3/18_03_Rodriguez.pdf

Palomares Ruiz, A., y Domínguez Rodríguez, F. J. (2019). Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(3), 38-53. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3.4>

Pérez Gutiérrez, V. (2019). *La casita bolsa de chuches*. Cuentos para Haizea.

Poveda, D., Jociles, M. I., y González Patiño, J. (2015). Deseos, Hadas, Magos y Semillas. Cuentos para comunicar los orígenes en familias que han acudido a la donación reproductiva. *Papers infancia_c*, 8. https://www.infanciacontemporanea.com/wp-content/uploads/2015/02/papers_infancia_c_vvaa_relatos2015.pdf

Reynolds, K. (2010). Changing families in children's fiction. En M. O. Grenby y A. Immel (Eds.), *The Cambridge Companion to Children's Literature* (pp. 193-208). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL9780521868198.012>

Rodríguez Gutiérrez, B., y Gutiérrez Sebastián, R. (2013). Literatura y educación en valores. El problema de la utilización de la obra literaria como instrumento. *Didácticas Específicas*, 8, 30-44. <https://doi.org/10.15366/didacticas2013.8.002>

Rondón García, L. M. (2011). *Nuevas formas de familia y perspectivas para la mediación: El tránsito de la familia modelo a los distintos modelos familiares* [Ponencia o Comunicación]. I Congreso Internacional de Mediación y Conflictología. Cambios sociales y perspectivas para el siglo XXI. Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla. España.

<https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/1687/4Rondon.pdf>

Ruillier, J. (2010). *Papá, mamá, Anita y yo*. Editorial Juventud.

Vicente-Yagüe Jara, M. I. (2018). Elaboración y análisis de un repertorio literario sobre muerte y duelo para su uso didáctico en Educación Infantil y Educación Primaria. En R. Chao Fernández, A. Amaro Agudo, y M. Rodorigo (Coords.), *Contenidos docentes de vanguardia* (pp. 131-146). Gedisa.

Zafrilla, M. (2012). *Hijito Pollito*. Cuento de luz.

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la docencia universitaria desde un enfoque teórico*

Sustainable Development Goals (SDGs) in university teaching from a theoretical approach

Ana Moreno-Lobato

Universidad de Extremadura

anamorenol@unex.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0114-0975>

Elide Di-Clemente

Universidad de Extremadura

ediclemente@unex.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2708-9805>

Sergio López-Salas

Universidad de Extremadura

slopezs@unex.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5202-9444>

José-Manuel Rodríguez-García

Universidad de Extremadura

jmrodri@unex.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-2503-0088>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 1017398.1988-8430.42.63

Fecha de recepción: 10/01/2025
Fecha de aceptación: 17/07/2025



Moreno-Lobato, A.; Di-Clemente, E.; López-Salas, S. y Rodríguez-García, J. M. (2025). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la docencia universitaria desde un enfoque teórico. *Tejuelo*, 42, 63-88.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.63>

* Este trabajo es uno de los resultados del Proyecto de Innovación Docente “+LEARNING ODS “Como aprender a aprender más en la universidad a través de los ODS”, concedido por la Universidad de Extremadura en la convocatoria 2022/2023, al Grupo de Innovación Docente MARKETUR: *Innovative Teaching on Management & Tourism*.

Resumen: La inclusión y la concienciación sostenible en el ámbito universitario es una realidad que administraciones y docentes han aplicado en el campo universitario en España. Frente a la relevancia de esta tendencia y en respuesta a las medidas europeas, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) forman parte del desarrollo docente e investigadora. Por ello, este estudio pretende abordar una perspectiva generalista del desarrollo y uso de los ODS en la docencia universitaria, desde un enfoque analítico y temático que permita crear una imagen clara de las tendencias y revisiones realizadas en la temática. Los resultados muestran la multidisciplinariedad que permite la aplicación de los ODS pero también la escasa relevancia que se aporta a ciertos objetivos, menos ligados al ámbito docente pero de igual relevancia.

Palabras clave: investigación; docencia; ODS; revisión; universidad.

Abstract: Inclusion and sustainable awareness in the university environment is a reality that administrations and teachers have applied in the field of universities in Spain. Given the relevance of this trend and in response to European measures, the Sustainable Development Goals (SDG) are part of the development of teaching and research. Therefore, this study aims to address a general perspective to the development and use of the SDGs in university teaching, from an analytical and thematic approach that allows us to create a clear picture of the trends and reviews carried out on the subject. The results show the multidisciplinary nature of the application of the SDGs, but also the lack of relevance given to certain objectives that are less linked to the teaching field but equally relevant.

Keywords: research; teaching; SDG; review; university.

I

ntroducción

Las Naciones Unidas son una institución internacional cuyo objetivo es la cohesión de los países en conjunto para conseguir la paz, la seguridad y la protección de los derechos humanos de forma integral (Naciones Unidas, 2024). Con este objetivo, y a través del desarrollo de diversas acciones, en el año 2000 se ponen en marcha los denominados Objetivos de Desarrollo del Milenio que suponían la creación de ocho objetivos en una primera aproximación a la búsqueda de líneas de trabajo comunes y estratégicas para la mejora de la vida de las personas (Pedraja-Rejas et al., 2023). Es en 2015 cuando se pone en marcha, motivado por el desarrollo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la denominada Agenda 2030 en la que se extiende, desarrolla y amplía la idea a través de la creación de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, en adelante ODS (Ocaña-Zúñiga et al., 2023; Pedraja-Rejas et al., 2023). Estos 17 ODS están formados, a su vez, por 169 metas que marcan las líneas operativas a seguir en cada uno de ellos (Naciones Unidas, 2024; Pedraja-Rejas et al., 2023). La verdadera motivación de la creación y desarrollo de los ODS es la mejora de los ámbitos sociales a través del trabajo coordinado en diversas áreas para mejorar la vida de las personas (Naciones Unidas, 2024). Por ello, se entiende que son

diferentes las instituciones y entes que tienen que involucrarse en este desarrollo de los objetivos sostenibles, no siendo fácil seguir una línea estratégica común y efectiva (Hernández y López, 2025; Garlet et al., 2022).

En este desafío de integración, la educación, y especialmente la educación universitaria, representa un eslabón de gran interés en el desarrollo y gestión de los ODS en la sociedad. Varias son las razones que explican la relevancia de la educación universitaria en este ámbito. Por un lado, la propia Universidad se define a través de tres misiones principales: 1. Educación, 2. Investigación y 3. Trabajo en comunidad; la tercera misión de la Universidad es, por tanto, involucrarse en las comunidades locales y trabajar en beneficio y a través de éstas, siendo los ODS un elemento esencial para este desarrollo (Fia et al., 2023). Por otro lado, además, la Agenda 2030 y los ODS engloban medidas que implican a áreas y actores de sectores muy diferenciados, la especialización universitaria por áreas de conocimiento promueve esta integración de diferentes áreas de forma coordinada ya que se trata de un ente multisectorial (Ocaña-Zúñiga et al., 2023; Pedraja-Rejas et al., 2023). Por último, Naciones Unidas confirman que las instituciones educativas, en su conjunto, son herramientas indispensables para la difusión y aprendizaje de los ODS y de la Agenda 2030, siendo la Universidad, además, en su parte académica, un elemento esencial para el estudio de la sostenibilidad y que es vista como una incubadora de ideas y mejoras (Armitage et al., 2020). No es fácil mantener y cumplir con los ODS ya que suponen una inversión de recursos económicos y sociales, por ello, la educación y la concienciación con éstos es esencial a través de las instituciones educativas (Hernández y López, 2025; Garlet et al., 2022).

Con estas premisas, el desarrollo de los ODS prevé un objetivo específico centrado en la Educación de Calidad (ODS4), desarrollando siete metas dentro de éste (Naciones Unidas, 2024). En el desarrollo del ODS4, diversos proyectos se han trazado conectando éste con otros ODS como el ODS 1 (fin a la pobreza), ODS 3 (salud y bienestar), ODS 5 (igualdad de género y empoderamiento de la mujer), ODS 8 (trabajo

decente y crecimiento económico), ODS 12 (producción y consumo sostenibles), ODS 13 (cambio climático) u ODS 16 (paz y justicia) (Ocaña-Zúñiga et al., 2023).

En el entorno universitario no está claro o no se ha encontrado evidencia de cómo involucrar estos ODS en la educación reglada y a través del currículo de las asignaturas y materias, es por ello por lo que se han desarrollado, generalmente, acciones aisladas o no integradas en la docencia (Fia et al., 2023; Ocaña-Zúñiga et al., 2023). Dentro de los entornos educativos, los ODS, por tanto, se han enfocado desde dos corrientes: a través de proyectos e iniciativas de concienciación, acercamiento y aprendizaje; y a través de la inclusión de estos objetivos en el comportamiento y el desarrollo del alumnado (Pedraja-Rejas et al., 2023).

Pese a la eficaz trayectoria que supone el desarrollo de los ODS en el ámbito universitario, no es fácil diseñar, gestionar y aplicarlos en el día a día de las aulas, siendo necesario conocer qué enfoques y planteamientos han sido previamente llevados a cabo y buscando cómo involucrar estas líneas estratégicas a la enseñanza universitaria reglada.

Con el fin de arrojar luz sobre las temáticas, objetivos y abordaje de estas líneas estratégicas en el mundo universitario en su conjunto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo ha sido abordada y estudiada la temática de los ODS en su aplicación en el ámbito universitario?

El objetivo de la presente investigación, por tanto, es analizar el panorama académico en torno al desarrollo y aplicación de los ODS en el entorno de enseñanza superior universitaria. Teniendo en cuenta este objetivo, se plantean los siguientes objetivos específicos: 1) Estudiar la relevancia de la temática en los últimos años; 2) Analizar los autores, países y ámbitos de publicación académica de estas temáticas; 3) Conocer la relevancia de los diferentes ODS en el desarrollo de estudios académicos; y 4) Identificar las variables y relaciones entre éstas de forma temática.

El presente estudio se estructura de la siguiente manera: una introducción general de la temática, donde se resalta la relevancia del tema objeto de estudio, la pregunta de investigación, los objetivos de investigación y la estructura de ésta. Una segunda sección donde se especifican la metodología y las herramientas metodológicas aplicadas. En un tercer apartado se desglosan y explican los resultados principales del estudio especificando los resultados descriptivos de la búsqueda y los resultados bibliométricos, a través del análisis de redes de países, autores, revistas y temáticas. Finalmente, en el capítulo cuatro se desarrollan las conclusiones del estudio y algunas limitaciones y futuras líneas de trabajo.

1. Metodología

Para cumplir con los objetivos y la pregunta de investigación propuestas en el presente estudio, se lleva a cabo una revisión sistemática de la literatura como herramienta metodológica para conocer y entender, por un lado, la producción científica de una temática específica y, por otro lado, identificar los intereses de investigación de ésta (Tranfield et al., 2003). Las revisiones sistemáticas deben desarrollar una serie de elementos de calidad que hacen que se asegure la fiabilidad de la investigación llevando a cabo un proceso claro y por etapas (Snyder, 2019). Autores como Tranfield et al. (2003) definen este tipo de investigación en tres etapas: 1) plantear la necesidad de investigación, explicar la propuesta de revisión y el protocolo; 2) realizar la revisión a través de la identificación de la producción científica, la selección y limpieza de ésta, el análisis cualitativo y la extracción y síntesis de la información; y 3) realizar informes y difusión de los resultados a través de la aportación de recomendaciones y evidencias.

En este trabajo, el planteamiento de la investigación se ha llevado a cabo en la introducción. El protocolo y la propuesta de investigación se definen a través del modelo de búsqueda *Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta Analyses* (en adelante

PRISMA) (Page et al., 2021), realizando una revisión sistemática y un mapeo temático como protocolos de investigación. Se emplea VOSviewer que es un software de mapeo científico que permite realizar diagramas de flujos a través de la formación de nodos utilizando métodos de coocurrencia o coautoría y usando como unidades de análisis las palabras clave, los autores o la información institucional (van Eck y Waltman, 2010).

La búsqueda en las diversas bases de datos se realiza en septiembre del 2023, con el objetivo de conocer e identificar la producción científica asociada a la temática del presente trabajo. Para alcanzar este objetivo, se emplea el modelo PRISMA por ser una herramienta de gran relevancia para confirmar la fiabilidad y repetibilidad del proceso de búsqueda de información en bases de datos, fijando una serie de pasos que ayudan a la replicabilidad del proceso (Page et al., 2021). Este modelo propone un diagrama de flujo y una serie de eslabones que aseguran la calidad de la revisión. Sus cuatro fases son: identificación, revisión, elegibilidad e inclusión. El modelo PRISMA es de gran relevancia en el ámbito científico y ha sido ampliamente aplicado en estudios de revisión teóricos (Alcántara-Rubio et al., 2022; da Silva et al., 2023; Fia et al., 2023; entre otros). En base a las pautas indicadas por Moher et al. (2009) y Page et al. (2021), en este estudio se sigue el diagrama de flujos (Ilustración 1) que se explica a continuación:

En la fase de identificación inicial, se enuncian las ecuaciones de búsqueda en las diversas bases de datos seleccionadas, limitando, en este momento, variables de exclusión como el idioma, el tipo de documento, el área o el año. Por un lado, en este estudio se toma información de dos bases de datos *Web of Science* (en adelante WOS) y SCOPUS, por ser dos de las más relevantes en la mayoría de las áreas científicas. Otros artículos de revisión de esta línea de investigación previamente desarrollan estudios sistemáticos y de temáticas a nivel internacional (Alcántara-Rubio et al., 2022) y territorialmente (Pedraja-Rejas et al., 2023). En este estudio, para abordar el análisis de la línea de investigación propuesta de forma integradora, no se limitan ni las

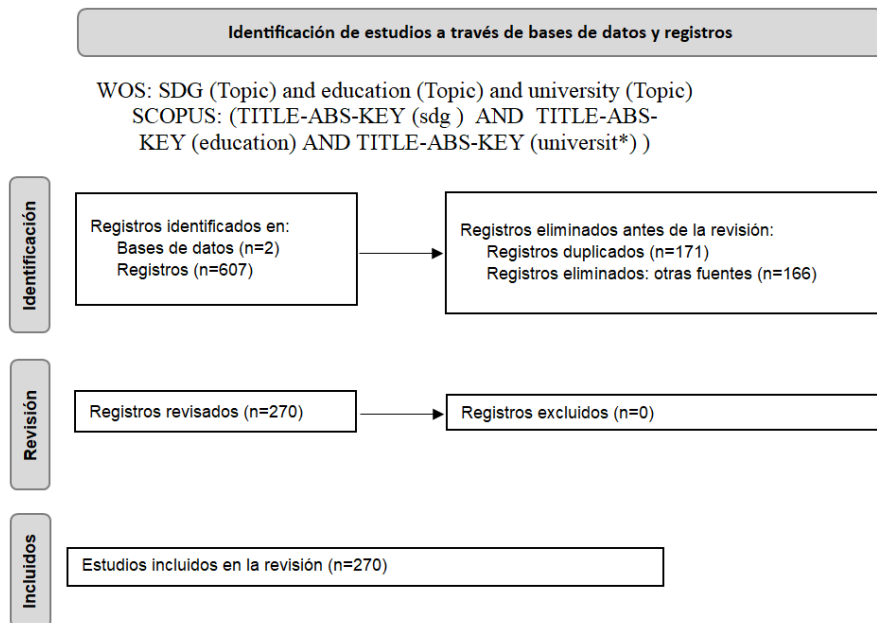
organizaciones, ni la procedencia de los autores. En cambio, se limita la búsqueda a los resultados en inglés, para poder asegurar un correcto mapeo a través de softwares como VOSviewer.

En la fase de revisión se realiza una limpieza de la producción científica identificada en las dos bases de datos y se unifica eliminando los resultados duplicados. También en esta fase se elimina la producción científica que no hace referencia a artículos científicos.

En este estudio, en la fase de elegibilidad no se detecta ningún artículo que deba ser suprimido de la producción científica utilizada, puesto que todos los artículos son idóneos y accesibles e incluyen contenido de utilidad e interés para el estudio. Finalmente, se detalla el número final de artículos incluidos en la revisión.

Ilustración 1

Diagrama de flujos modelo PRISMA



Fuente: elaboración propia a partir de Page et al. (2021)

Tras la identificación y selección de la producción científica que va a formar parte de la revisión sistemática, se desarrollaron análisis tanto cuantitativos como cualitativos. Primero, se realizan estudios descriptivos, extrayendo información sobre el número total de artículos por año, revistas de publicación, autores o instituciones productoras. Además, se lleva a cabo el análisis de mapeo a través del software VOSviewer. Se trata de una herramienta de gran utilidad para evaluar tendencias, estados del arte y revisiones de temáticas específicas (Fia et al., 2023; Khan et al., 2022) y se ha desarrollado comúnmente en conjunto con otras metodologías de revisión como la revisión bibliométrica (Prieto-Jiménez et al., 2021; Rashid, 2019) o revisiones sistemáticas (Garlet et al., 2022).

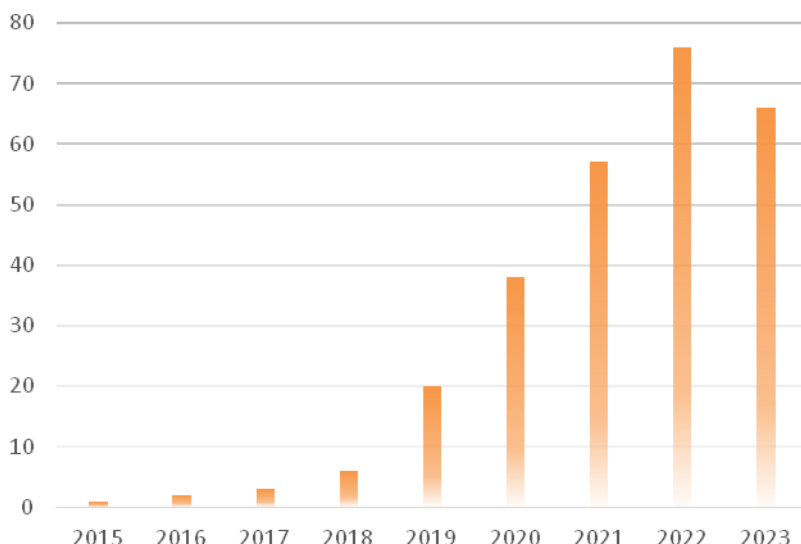
El presente trabajo pretende sintetizar y también evaluar el panorama general de la temática de investigación de los ODS en la educación universitaria desde un enfoque integrador, para así abordar el estado de las diversas líneas a través de análisis cualitativos y cuantitativos para aportar una visión global del estado de la cuestión. Es por ello por lo que este estudio se define como una revisión semi-sistemática de la literatura (Snyder, 2019).

2. Resultados

Los resultados a nivel descriptivo de los 270 artículos revisados muestran la relevancia de la temática, además de un incremento en el interés a través del número de publicaciones asociadas a ODS y universidad en los últimos años, como muestra el Gráfico 1. Cabe destacar que esta temática empieza a ser objeto de trabajos científicos a partir del año 2015, año en el que se pone en marcha la iniciativa Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, con los 17 ODS como núcleo, en la Cumbre de Desarrollo Sostenible de la ONU, celebrada en septiembre de 2015 (Pedraja-Rejas et al., 2023).

Gráfico 1

Evolución en el número de publicaciones de la revisión



Fuente: elaboración propia

A través del software VOSviewer, que permite construir redes bibliométricas de forma visual para facilitar la exploración de la producción científica de una línea de investigación (van Eck y Waltman, 2010), se realiza una serie de análisis para facilitar y sintetizar la información. En estas redes se incluyen: las palabras claves, los autores y las instituciones de origen de los recursos científicos identificados a través de la revisión de la literatura.

Como muestra el Gráfico 2, se realiza un análisis de coautoría de los países más prolíficos en esta línea de investigación. En este análisis, como criterio para poder incluir un país, se fijan dos documentos disponibles en WOS como el número mínimo para tener en cuenta dicho país.

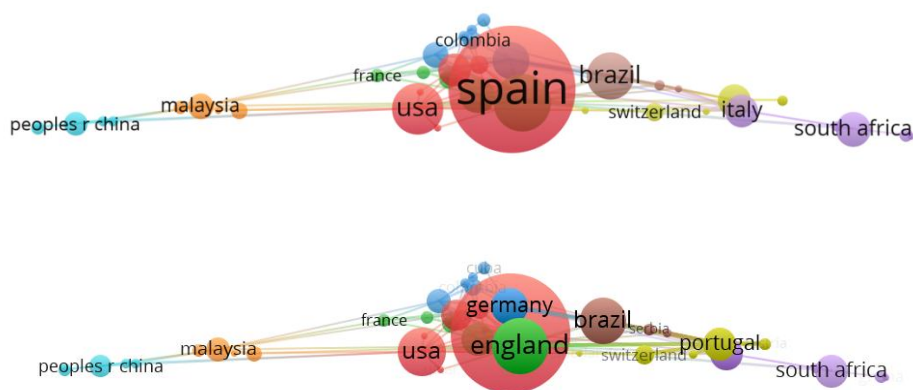
A través de esta red de origen de las organizaciones destaca, claramente, España como el país con mayor producción de artículos en la temática. Los países que se muestran en esta red están

interrelacionados, es decir, que existe una conexión entre las publicaciones identificadas en términos de coautoría o citación. Existen hasta 8 agrupaciones por países, siendo el más abundante el de España, relacionado con México y USA. Las otras siete agrupaciones están encabezadas por Sudáfrica, Portugal, Brasil, Inglaterra, Malasia, Alemania y China.

Dentro de España, en el análisis de la información se detecta que la Universidad de Extremadura es una de las más productivas, solo por detrás del Tecnológico de Monterrey en México. Además, la Universidad de Sevilla, en España es la tercera según el número de publicaciones científicas en el ámbito.

Gráfico 2

Red de países productores



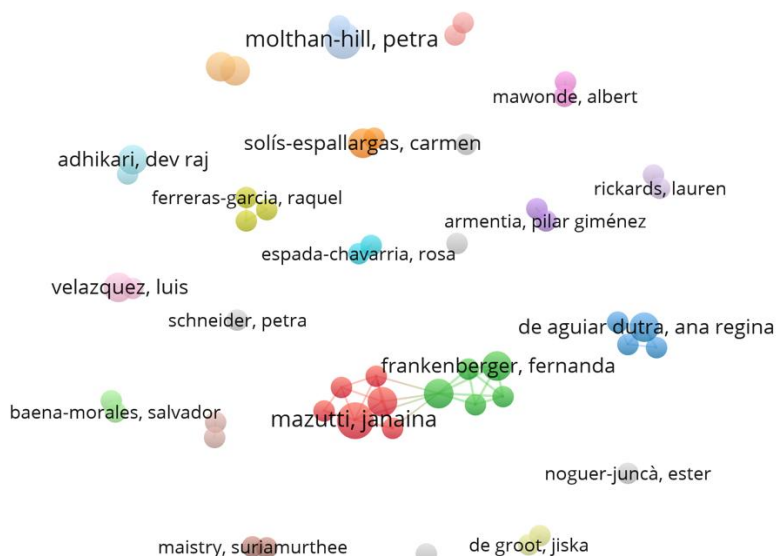
Fuente: elaboración propia adaptada de VOSviewer

El Gráfico 3 ofrece una visualización del análisis de la producción en los autores, en cuanto a las coautorías de la producción científica identificada. En esta red destacan pequeños núcleos de trabajo que apenas interconectan entre ellos, sin una predominancia destacable de ninguno de estos núcleos.

Algunos autores procedentes de universidades españolas como Carmen Solís-Espallargas (Universidad de Sevilla), Raquel Ferreras-García (Universitat Oberta de Catalunya), Rosa Espada-Echevarria (Universidad Rey Juan Carlos), Salvador Baena-Morales (Universidad de Alicante) o Jesús Sánchez-Martín (Universidad de Extremadura) ocupan una posición destacada en esta producción científica. En otras instituciones internacionales aparecen, como especialmente activos en el estudio de los ODS en el ámbito universitario, autores como Luis Velázquez (México), Petra Molthan-Hill (Inglaterra), Ana Regina De Aguiar Dutra (Brasil), Fernanda Frankenberg (Brasil), Janaina Mazutti (Brasil). Éstas últimas dos autoras, además, encabezan los únicos dos núcleos conectados entre sí, posiblemente por un motivo geográfico, ya que realizan algunos estudios territoriales en universidades brasileñas.

Gráfico 3

Red de autores y co-autores



Fuente: elaboración propia adaptada de VOSviewer

En cuanto a las revistas que han dado mayor acogida a la publicación de artículos sobre la temática objeto de estudio, hay una

predominancia clara de dos revistas: el 23,11% de los artículos se publican en la revista *Sustainability* de la editorial *Multidisciplinary Digital Publishing Institute* (MDPI), indexada en *Journal Citation Reports* (JCR) en 2022 con un índice de impacto de 3,9 y posicionada en el Q2 de la categoría *Environmental Sciences*; y el 11,36% en la revista *International Journal of Sustainability in Higher Education* de la editorial *Emeral Insights*, indexada en JCR en 2022 con un índice de impacto de 3,1 y posicionada en el Q2 de la categoría *Education & Educational Research*. Cabe mencionar también las publicaciones en la editorial *Frontiers*, específicamente en las revistas *Frontiers in Education*, *Frontiers in Environmental Science* o *Frontiers in Public Health*. El resto de las revistas identificadas cuentan con un número menor de artículos de la temática, entre 1 y 3 resultados como máximo.

El 10% de los artículos evaluados incluyen en el título o palabras clave una referencia específica al ODS que se trata. Dentro de estos 27 artículos, como muestra el Gráfico 4, el 51,85% identifican en el título o palabras claves de forma directa el ODS 4 “Educación de calidad”. Se observa la predominancia de este ODS 4 referido a la calidad educativa y, además, la combinación con otros ODS en su análisis como: el ODS 4, de calidad educativa, junto con el ODS 3, de salud y bienestar (Ahmad et al., 2023); o el ODS 4, de calidad educativa, con el ODS 8, relacionado con el trabajo decente y el crecimiento económico (Walidayni et al., 2023), entre otros.

El 14,82% hacen referencia al ODS 3 “Salud y bienestar” y el otro 33,33% hace referencia a otros ODS. Resalta específicamente el caso del ODS 5, referido a la igualdad de género, puesto que, aunque solo aparece específicamente en el título y palabras claves de un artículo identificado, al menos quince títulos sí incluyen el término *gender*, o artículos como el de Campbell et al. (2022) involucran el ODS 4 con la relevancia de la mujer en los estudios de ciencias y tecnología. Algo similar ocurre con el ODS 13, relacionado con la acción contra el clima, que solo aparece identificado específicamente en un artículo, pero en cambio, el concepto *climate* aparece en al menos otros cuatro títulos.

Gráfico 4

Estudios de ODS específicos



Fuente: elaboración propia

Además, en base al análisis de títulos o palabras clave de las publicaciones objeto de esta revisión, parece que 8 de los 17 ODS, no son objeto de un estudio explícito en el ámbito de la educación universitaria. Es el caso del ODS 6 “Agua limpia y saneamiento”, ODS 9 “Industria, innovación e infraestructura”, ODS 10 “Reducción de desigualdades”, ODS 11 “Ciudades y comunidades sostenibles”, ODS 14 “Vida submarina”, ODS 15 “Vida de ecosistemas terrestres”, ODS 16 “Paz, justicia e instituciones sólidas” y ODS 17 “Alianzas para lograr los objetivos”. En cambio, algunos de estos objetivos sí que han sido abordados desde un enfoque teórico. Armitage et al. (2020), por ejemplo, centra su atención en el ODS 14, junto con otros como el 1, 2, 3, 7 y 13. El ODS 9, relacionado con la innovación y la industrialización, ha sido desarrollado específicamente en la revisión de

Singh y Ru (2023) por la relevancia de éste en el desarrollo universitario de aprendizaje e investigación.

Dentro de las temáticas también se lleva a cabo un mapeo de éstas a través de un análisis de co-ocurrencia realizado con el software VOSviewer analizando las palabras clave de la temática seleccionada. Como muestra el Gráfico 5, en ambos análisis aparecen cuatro temáticas predominantes y con gran interconexión entre todas las temáticas.

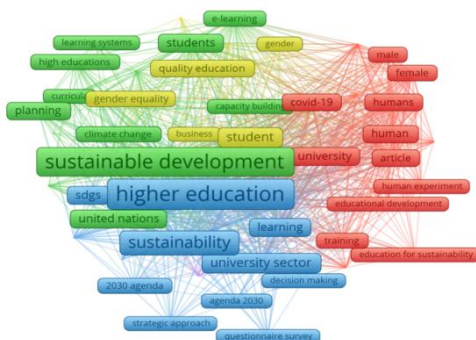
Gráfico 5

Temáticas de la línea de investigación

Temáticas resultado del análisis en la base de datos WOS



Tematicas resultado con la base de datos SCOPUS



Fuente: elaboración propia adaptada de VOSviewer

En base a estas temáticas resultado del análisis realizado con VOSviewer, se pueden realizar agrupaciones para entender mejor la producción científica asociada a la línea de investigación analizada (Prieto-Jiménez et al., 2021).

En el mapa procedente de WOS (a la izquierda en el Gráfico 5) se identifican seis temas: cuatro de ellos ampliamente desarrollados e interconectados y otros dos más aislados. Estos dos temas más aislados

cuentan con un único nodo que hace referencia a la tecnología y a los objetivos de desarrollo. Las otras cuatro temáticas están ampliamente desarrolladas, pero en el afán de entender estas divisiones, se crean cuatro grandes bloques de temas. La temática verde, con nodos como *teachers, pedagogy, education, study, education, univesity*, entre otras, hace referencia a los artículos que desarrollan estudios de aplicabilidad de los ODS en el entorno docente a través de la integración de los diversos actores, tanto profesorado como alumnado, en un entorno de aprendizaje como es el universitario. Por otro lado, la temática roja, con nodos como *business, collaboration, science, stakeholders, challenges, innovation, impact o future*, entre otros, hace referencia a la transferencia y aplicación de los ODS en entornos empresariales y de innovación, evaluando el impacto a nivel científico y de transferencia empresarial del uso de los ODS de los diversos agentes. La temática azul, con nodos como *sustainability, sustainable education, sustainable development, performance, knowledge, health, inclusión, quality education o gender equity*, entre otros, identifica la producción científica sobre la sostenibilidad como eje de ejecución de los ODS haciendo referencia a algunos estudios específicos de aplicación de algunos ODS, como el ODS 4 y el 5 referidos a educación e igualdad de género. Finalmente, la temática amarilla, con nodos como *corporate-social-responsability, strategies, implementation, competences, Agenda 2030 o SDG*, entre otros, hace referencia a artículos que describen y ejecutan los ODS como herramienta de implementación y estrategia empresarial, fijando modelos y estrategias para ello.

En cuanto al mapa procedente de la base de datos SCOPUS (a la derecha en el Gráfico 5) se identifican cinco temáticas: cuatro de ellas ampliamente desarrolladas y conectadas y una temática aislada que hace referencia a *environmental education*. Dentro de las cuatro temáticas más predominantes, en este caso, la coocurrencia de términos muestra otra división temática. La temática verde, la más amplia en número de nodos y conexiones, con nodos como *sustainable development, curriculum development, planning, knowledge management, learning systems, education computing o engineering education*, entre otros, hace referencia a una amplia línea de investigación centrada en el

desarrollo y ejecución de los ODS en la docencia a través de la planificación y estructuración de las diversas áreas temáticas universitarias. La temática azul, con nodos como *university sector*, *higher education*, *Agenda 2030*, *strategic approach*, *learning*, *innovation* o *decision making*, entre otros, hace referencia a la producción científica centrada en la relevancia del uso y aplicabilidad de los ODS en la docencia universitaria a través de la aplicación de éstos. La temática amarilla, menos abundante, está ampliamente relacionada con la temática azul. Ésta muestra nodos como *quality education*, *students*, *SDG4* o *gender*, entre otros, y hace referencia a los estudios en los que se evalúan ODS específicamente desarrollados. La temática roja, finalmente, con nodos como *humans*, *adults*, *female*, *controlled studies*, *human experiment*, *training* o *perception*, hace referencia a los artículos empíricos desarrollados a nivel sociológico, antropológico y experimental en la línea de investigación.

En el estudio sistemático de la literatura, por otro lado, destaca la existencia de varias revisiones previas sobre la temática de los ODS, al menos se identifican doce. Estos artículos de revisión ayudan a conceptualizar la línea de investigación y además aportan una visión del enfoque de trabajo de los ODS en diversas ramas de estudio. Estos artículos previos además confirman la necesidad y relevancia de realizar análisis bibliométricos y sistemáticos para sintetizar y agrupar la información sobre ODS por la multidisciplinariedad de estudios que se encuentran del ámbito (Garlet et al., 2022).

De las doce revisiones identificadas, las temáticas tratadas son: 1) los ODS como concepto general (Garlet et al., 2022); 2) los ODS en la educación (Pedraja-Rejas et al., 2023; Prieto-Jiménez et al., 2021; Rashid et al., 2019); 3) los ODS en los estudios universitarios (Alcántara-Rubio et al., 2022; Fia et al., 2023; Khan et al., 2022; Ocaña-Zúñiga et al., 2023); 4) los ODS en la investigación (Alfirević et al., 2023; Armitage et al., 2020); y 5) los estudios de ODS específicos (da Silva et al., 2023; Singh y Ru, 2023). Las metodologías desarrolladas en estas revisiones son: revisiones conceptuales, revisiones sistemáticas y revisiones bibliométricas a través de mapeo la

Tabla 1 muestra las características y metodologías de cada una de estas revisiones identificadas. Algunas de las líneas comunes entre todas estas revisiones son que: i) la aplicación de ODS ha sido más teórica que una implementación y desarrollo en el entorno educativo; ii) la producción científica sobre la temática está liderada por universidades europeas y latinoamericanas; y iii) existen diversos grupos de interés (alumnado, profesorado, gobernanza, investigación, empresas y otros *stakeholders*) que deben ser abordados desde enfoques específicos de investigación en la aplicación de los ODS (Alcántara-Rubio et al., 2022; Fia et al., 2023; Ocaña-Zúñiga et al., 2023).

Tabla 1. Revisiones sobre ODS

Artículo	Año	Temática	Metodología	Años revisados	Bases de datos
<i>Entrepreneurship Education and Sustainable Development Goals: A literature Review and a Closer Look at Fragile States and Technology-Enabled Approaches (Rashid, 2019)</i>	2019	ODS 1, 5, 8, 9, 10, 12	Bibliométrico	2009-2018	WOS + EBSCO
<i>Mapping scholarly publications related to the Sustainable Development Goals: Do independent bibliometric approaches get the same results? (Armitage et al., 2020)</i>	2020	ODS 1, 2, 3, 7, 13 y 14	Revisión sistemática + Mapeo + VOSviewer	2015-2018	WOS
<i>Sustainable development goals and education: A bibliometric mapping analysis (Prieto-Jiménez et al., 2021)</i>	2021	ODS 4	Bibliométrico + Revisión sistemática	2015-2020	WOS
<i>Open Innovation of Institutional Investors and Higher Education System in Creating Open Approach for SDG-4 Quality Education: A Conceptual Review (Khan et al., 2022)</i>	2022	ODS 4	VOSviewer	2010-2021	WOS + SCOPUS
<i>Sustainable development goals - SDG: An analysis of the main characteristics of publications (Garlet et al., 2022)</i>	2022	Análisis de todos	Revisión sistemática + Mapeo + VOSviewer	2015-2019	WOS
<i>The implementation of the SDGs in universities: a systematic review (Alcántara-Rubio et al., 2022)</i>	2022	ODS 4	Bibliométrico + Revisión sistemática	2015-2020	WOS + SCOPUS + Google Scholar
<i>How Higher Education Institutions Walk Their Talk on the 2030 Agenda: A Systematic Literature Review (Fia et al., 2023)</i>	2023	Análisis de todos	Bibliométrico + Revisión sistemática	2015-2021	WOS + SCOPUS
<i>Decarbonization in Higher Education Institutions as a Way to Achieve a Green Campus: A Literature Review (da Silva et</i>	2019	ODS 13	Bibliométrico	Hasta 2019	WOS + SCOPUS + Science Direct

<i>al., 2023)</i>					
<i>Goals of sustainable infrastructure, industry, and innovation: a review and future agenda for research (Singh y Ru, 2023)</i>	2023	ODS 9	Bibliométrico	2017-2021	WOS
<i>Implementing the Sustainable Development Goals in University Higher Education: A Systematic Review (Ocaña-Zúñiga et al., 2023)</i>	2023	Todos + ODS 4	Bibliometrix + VOSviewer	2015-2023	Scopus
<i>Productivity and Impact of Sustainable Development Goals (SDGs)-Related Academic Research: A Bibliometric Analysis (Alfirević et al., 2023)</i>	2023	Análisis de todos	Bibliométrico + VOSviewer	2017-2022	Scopus
<i>Sustainable Development Goals and Education: A Bibliometric Review-The Case of Latin America (Pedraja-Rajas et al., 2023)</i>	2023	Todos + ODS 4	Bibliometrix + VOSviewer	2015-2022	WOS

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

La temática de los ODS en el ámbito universitario adquiere gran relevancia a lo largo de los años desde su puesta en marcha en 2015. Los datos del número de publicaciones muestran el incremento en el interés por el estudio de la aplicación de los ODS en diferentes ámbitos universitarios. Si bien existe este incremento en número de publicaciones, al tratarse de una línea de estudio poco consolidada, no existen grandes relaciones internacionales en el desarrollo académico de esta temática lo que puede llevar a un aislamiento del conocimiento y desarrollo. Este aislamiento no está en línea con las estrategias fijadas por las Naciones Unidas que, entre otras cosas, buscaba el trabajo interseccional e internacional a través de los ODS (Fia et al., 2023). Además, existe una amplia especialización de algunos países en concreto. En el caso de Europa, España es líder en producción académica sobre la temática, y en el caso de Latinoamérica, algunos autores resaltan el papel de Brasil en ésta (Pedraja-Rejas et al., 2023). En el caso de España, esta tendencia puede venir explicada por los incentivos que diferentes administraciones y entidades ofrecen al desarrollo y estudio de la sostenibilidad y la Agenda 2030, incluido el propio Ministerio de Educación a nivel gubernamental (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024).

Destaca en los resultados, además, la cohesión y trabajo conjunto de ciertos ODS. A través del ODS 4, relacionado específicamente con la educación de calidad, se han llevado a cabo estudios e iniciativas que involucran otros ODS. Esta tendencia ya había sido subrayada por otros autores previamente (Ocaña-Zúñiga et al., 2023; Pedraja-Rejas et al., 2023) y resalta la necesidad de un trabajo transversal y multisectorial en el desarrollo de los ODS en las instituciones educativas.

En cuanto a las temáticas y relaciones estudiadas en el presente estudio, aunque existen algunas diferencias entre ambas bases de datos (WOS y SCOPUS), se plantean temáticas y tendencias de estudio de gran relevancia.

Por un lado, de una forma más aislada y menos relacionada con otras temáticas centrales destaca el uso de tecnologías que pueden facilitar la difusión o aplicación de los ODS pero que no han sido ampliamente aplicadas en estos desarrollos. Y, por otro lado, las temáticas relacionadas con el medio ambiente, que pueden estar dispersas por la nueva visión integral de la sostenibilidad donde se desarrollan tres ejes: social, económico y, por último, el medioambiental, aquel que está menos relacionado con la acción y misión de la docencia universitaria.

Además, el estudio de las temáticas y las relaciones entre éstas confirma que existen cuatro tendencias de ejecución y estudio de los ODS en el entorno universitario: 1) la inclusión de éstos en la docencia universitaria de forma reglada; 2) la transferencia y relevancia de la inclusión de los ODS en la Universidad como ente de concienciación y enseñanza; 3) la capacidad de estudio y análisis de la sostenibilidad desde un enfoque científico, empírico y académico; y 4) la implementación de los resultados en entornos complementarios a la propia enseñanza académica a través de cohesión y conexión con otros agentes involucrados y *stakeholders*.

Es esencial el uso de ODS complementarios al ODS 4 en el desarrollo de estudios e investigaciones en educación universitaria. En el estudio de la producción científica identificada, se detecta que muchas veces no se especifica o no se establece claramente cuál es el ODS central objeto de estudio. Algunos estudios trabajan ODS específicos, otros tratan varios ODS conjuntamente y otros centran el foco de atención en metas específicas vinculadas a los ODS. Esto puede venir explicado por la falta de familiaridad de la población con los ODS. Al no conocer de forma exhaustiva cada uno de ellos, sus bases, características, metas y líneas estratégicas, resulta más adecuado referirse a ellos con expresiones coloquiales. Esta tendencia se da sobre todo en temáticas referidas al género y a la conservación medioambiental, mientras que en temáticas como la salud y el bienestar (ODS 3) o la educación de calidad (ODS 4) sí es más común el uso de la terminología apropiada, promovida por Naciones Unidas, haciendo referencia específica al nombre de los objetivos.

Limitaciones y futuras líneas

La relevancia de la aplicación de los ODS y la Agenda 2030 en los diferentes países difiere mucho, en gran medida, por las características políticas y sociales de éstos. Mientras que Europa les da gran valor a estas temáticas, otras regiones no desarrollan tantas investigaciones en torno a estas líneas. Resalta la relevancia de España como primera productora científica en estas temáticas, probablemente por el valor que se le está otorgando desde las administraciones públicas, motivando a realizar estudios y avances en torno a los ODS. Por lo tanto, como futuras líneas de investigación sería interesante evaluar las razones estructurales por las que existen tantas diferencias entre países y analizar las diferencias de percepción y concienciación sobre la Agenda 2030 y los ODS entre aquellos países más sensibilizados, a través del interés que la comunidad científica les ha otorgado, y otros aparentemente menos implicados.

No se realiza un análisis del avance de los términos de forma histórica porque el rango de años que se estudian resulta muy corto para poder ver esta evolución. Este estudio cuenta con referencias de menos de 10 años y con la mayoría de la producción publicada en los últimos 3 años, por lo que es difícil ver cambios o patrones claros en la línea de investigación. Es por eso también, que, como futuras líneas de estudio, se proponen varias. Por un lado, continuar realizando análisis y seguimientos de la presente línea de investigación puesto que, a nivel político y social, y como consecuencia, a nivel científico, pueden surgir nuevas líneas de actuación e interés en la temática de los ODS en la educación universitaria. Por otro, además, se podrían integrar precedentes históricos de este pensamiento medioambiental que tiene gran relevancia en la educación española.

Por último, para futuras investigaciones, se plantea el análisis de las disciplinas de evaluación, desarrollo y estudio de los ODS por la variedad en la aplicación de estas líneas en diferentes áreas de conocimiento.

Referencias bibliográficas

Ahmad, W., Sasa, T., Bahtiti, N. H., Khuzai, R., y Abdel-Rahman, I. (2023). The Path Toward Achieving Good Health and Well-Being (SDG 3) through Quality Education (SDG 4). *International Journal of Membrane Science and Technology*, 10(3), 111–117. <https://doi.org/10.15379/IJMST.V10I3.1470>

Alcántara-Rubio, L., Valderrama-Hernández, R., Solís-Espallargas, C., y Ruiz-Morales, J. (2022). The implementation of the SDGs in universities: a systematic review. *Environmental Education Research*, 28(11), 1585–1615. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2063798>

Alfirević, N., Malešević Perović, L., y Mihaljević Kosor, M. (2023). Productivity and Impact of Sustainable Development Goals (SDGs)-Related Academic Research: A Bibliometric Analysis. *Sustainability*, 15(9), 7434. <https://doi.org/10.3390/su15097434>

Armitage, C. S., Lorenz, M., y Mikki, S. (2020). Mapping scholarly publications related to the Sustainable Development Goals: Do independent bibliometric approaches get the same results? *Quantitative Science Studies*, 1(3), 1092–1108. https://doi.org/10.1162/QSS_A_00071

Campbell, C., Hobbs, L., Xu, L., McKinnon, J., y Speldewinde, C. (2022). Girls in STEM: Addressing SDG 4 in Context. *Sustainability*, 14(9), 4897. <https://doi.org/10.3390/su14094897>

da Silva, L. A., de Aguiar Dutra, A. R., y de Andrade Guerra, J. B. S. O. (2023). Decarbonization in Higher Education Institutions as a Way to Achieve a Green Campus: A Literature Review. *Sustainability*, 15(5), 4043. <https://doi.org/10.3390/SU15054043>

Fia, M., Ghasemzadeh, K., y Paletta, A. (2023). How Higher Education Institutions Walk Their Talk on the 2030 Agenda: A Systematic Literature Review. *Higher Education Policy*, 36(3), 599–632. <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00277-x>

Garlet, V., Vieira Cezar, F., Antonio Beuron, T., Veiga Ávila, L., y Rejane da Rosa Gama Madruga, L. (2022). Sustainable development goals-SDG: An analysis of the main characteristics of publications. *Journal on Innovation and Sustainability*, 13(2), 14–26. <https://doi.org/10.23925/2179-3565.2022v13i2p14-26>

Hernández, L., y López, A. (2025). Itinerarios para la formación de la ciudadanía de acuerdo con la Agenda 2030. *Literatura infantil y ODS. TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 41, 115-136. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.115>

Khan, P. A., Johl, S. K., Akhtar, S., Asif, M., Salameh, A. A., y Kanesan, T. (2022). Open Innovation of Institutional Investors and Higher Education System in Creating Open Approach for SDG-4 Quality Education: A Conceptual Review. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 8(1), 49. <https://doi.org/10.3390/joitmc8010049>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *La Agenda 2030 y el papel de la educación para alcanzar los ODS*. Biblioteca de Educación. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/biblioteca-central/va/blog/2024/febrero/agenda-2030-educacion.html>

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., Antes, G., Atkins, D., Barbour, V., Barrowman, N., Berlin, J. A., Clark, J., Clarke, M., Cook, D., D'Amico, R., Deeks, J. J., Devereaux, P. J., Dickersin, K., Egger, M., Ernst, E., Gøtzsche, P. C., ... Tugwell, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>

Naciones Unidas. (2024). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Ocaña-Zúñiga, C. L., Tineo, M., Fernandez-Zarate, F. H., Quiñones-Huatangari, L., Huaccha-Castillo, A. E., Morales-Rojas, E., y Miguel-Miguel, H. W. (2023). Implementing the Sustainable Development Goals in University Higher Education: A Systematic Review. *International Journal of Sustainable Development and Planning*, 18(6), 1769–1776. <https://doi.org/10.18280/ijstdp.180612>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *The BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., Muñoz-Fritis, C., y Laroze, D. (2023). Sustainable Development Goals and Education: A Bibliometric Review—The Case of Latin America. *Sustainability*, 15(12), 9833. <https://doi.org/10.3390/su15129833>

Prieto-Jiménez, E., López-Catalán, L., López-Catalán, B., y Domínguez-Fernández, G. (2021). Sustainable development goals and education: A bibliometric mapping analysis. *Sustainability*, 13(4), 2126. <https://doi.org/10.3390/su13042126>

Rashid, L. (2019). Entrepreneurship Education and Sustainable Development Goals: A literature Review and a Closer Look at Fragile States and Technology-Enabled Approaches. *Sustainability*, 11(19), 5343. <https://doi.org/10.3390/SU11195343>

Singh, S., y Ru, J. (2023). Goals of sustainable infrastructure, industry, and innovation: a review and future agenda for research. *Environmental Science and Pollution Research*, 30(11), 28446–28458. <https://doi.org/10.1007/s11356-023-25281-5>

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/J.JBUSRES.2019.07.039>

Tranfield, D., Denyer, D., y Smart, P. (2003). Towards a Methodology for Developing Evidence-Informed Management Knowledge by Means of Systematic Review. *British Journal of Management*, 14(3), 207–222. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375>

van Eck, N. J., y Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>

Walidayni, C. T., Dellyana, D., y Chaldun, E. R. (2023). Towards SDGs 4 and 8: How Value Co-Creation Affecting Entrepreneurship Education's Quality and Students' Entrepreneurial Intention. *Sustainability*, 15(5), 4458. <https://doi.org/10.3390/SU15054458>

¿La educación infantil es neutral? Literacidad crítica en formación inicial del profesorado^{*}

Is children's education neutral? Critical literacy in initial teacher training

Arasy González Milea

Universidad de Zaragoza

arasy.gonzalez@unizar.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7807-4777>

Carmen Rosa García Ruiz

Universidad de Málaga

crgarcia@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7937-8131>

Antoni Santisteban Fernández

Universidad Autónoma de Barcelona

antoni.santisteban@uab.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7978-5186>

DOI: 10.17398/1988-8430.42.89

Fecha de recepción: 22/03/2025
Fecha de aceptación: 17/07/2025

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



González Milea, A.; García Ruiz, C. R. y Santisteban Fernández, A. (2025). ¿La educación infantil es neutral? Literacidad crítica en formación inicial del profesorado. *Tejuelo*, 42, 89-116.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.89>

^{*} Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación PID 2019-107383RB-I00 Educación para el futuro y esperanza en la democracia. Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio. Ministerio de Economía y Competitividad. Investigador principal: Antoni Santisteban Fernández.

Resumen: La literacidad crítica en formación inicial del profesorado requiere democratizar y problematizar cuestiones sociales. Presentamos una investigación cualitativa, de corte socio-constructivista, que analiza resultados de un programa formativo en Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Educación Infantil en la Universidad de Málaga. El objetivo es saber si, en ese contexto, el futuro profesorado piensa si tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar cuestiones sociales es una tarea neutral o toma partido por una educación democrática y crítica, para la justicia social. Los resultados indican que maestras y maestros en formación comprenden la importancia de interpretar críticamente la información, cuestionan discursos hegemónicos, pero predominan posicionamientos neutrales que entienden la literacidad crítica como la adquisición de habilidades de lectura y escritura. Son consumidores activos de contenidos sociales y culturales con los que educan, pero no lo asocian a que es una toma de decisiones políticas e ideológicas. Como conclusión, consideramos necesaria la literacidad crítica para que el futuro profesorado cuestione sus representaciones sociales, reconozca la educación como un acto político y evolucione desde identidades docentes reproductivas a otras transformadoras.

Palabras clave: Educación infantil; neutralidad; literacidad crítica; formación del profesorado; ciencias sociales.

Abstract: Critical literacy in initial teacher training requires democratizing spaces and problematizing social representations. We carried out qualitative research, of a socio-constructivist nature, which analyses the results of a training program in Social Studies Education for the Degree in Early Childhood Education at the University of Malaga. The aim is to find out whether, in this training context, future teachers think that making decisions about what and how to teach social issues is a neutral task or whether they should take sides in favor of a more democratic and critical education for social justice. The results indicate that teachers in training understand the importance of critically interpreting information, hegemonic discourses are questioned, but there is a predominance of neutral positions that understand critical literacy as the acquisition of reading and writing skills. They are active consumers of social and cultural content with which they educate, but they do not associate it with political and ideological decision-making. In conclusion, we believe that critical literacy is necessary for future teachers to question their social representations, to recognize education as a political act and to evolve from reproductive to transformative teaching identities.

Keywords: Childrens' education; neutrality; critical literacy; teacher training; social sciences.

I

ntroducción

La socialización de la infancia desde una perspectiva sociocrítica reconoce a niñas y niños como sujetos activos en el proceso de aprendizaje (Kim & Cho, 2017), tanto por las experiencias que pueden desarrollar en el entorno social y cultural, como por las interacciones que establecen en diversos grupos sociales (familia, escuela, barrio). En ellas construyen sus primeras representaciones sociales, reforzadas con el relato que transmiten los recursos culturales dirigidos a estas edades y que suelen responder a discursos hegemónicos que perpetúan relaciones desiguales de poder.

En ese contexto consideramos los planteamientos de literacidad crítica (en adelante LC) como una oportunidad para superar la idea de formación del pensamiento crítico como una simple

adquisición de habilidades cognitivas (Cooper & White, 2008; Castellví, Massip & Pagès, 2019). Como marco pedagógico, ha sido definida en múltiples ocasiones (Luke & Dooley, 2011), destacando que nos permite abordar cuestiones como las relaciones de poder y dominación en el ámbito educativo (Freebody, 2005; Lankshear & McLaren, 1993; Luke, 2012).

Consideramos la LC como una forma de lectura dirigida a desvelar la ideología de todo tipo de relatos, mediante el planteamiento de preguntas sobre cuestiones cotidianas, poniendo a prueba las relaciones de poder que perpetúan con el discurso. En definitiva, constituye un proceso en el que se revela la intencionalidad de quienes crean los textos, así como la ideología implícita en ellos.

En tal sentido y en un contexto tecnológico-digital como el actual, se presentan nuevos retos para la práctica educativa que promueva una lectura transmedia (Ballester-Roca y Méndez-Cabrera, 2021) y, desde una posición sociocrítica, se centre en cuestionar las relaciones de poder y de dominación que reproducen los medios de comunicación o las redes sociales, así como los recursos culturales que difunden (Kellner & Share, 2019). A edades tempranas, niñas y niños adquieren habilidades de lectura y escritura, son consumidores activos de contenidos sociales y culturales estereotipados (Salido-López y Saligo-López, 2021), por lo que cobra sentido abordar una LC adaptada a la Educación Infantil y, en primer lugar, formar docentes capaces de problematizar el contenido a enseñar.

1. Literacidad crítica en formación inicial del profesorado de Educación Infantil

Plantear preguntas y problemas desde la primera infancia conlleva leer textos o imágenes, crear conexiones significativas con los contextos sociales y hacer juicios de valor. En consecuencia, formarse para enseñar a leer de forma crítica supone leer más allá del texto o de las imágenes, más allá de los cuentos o de cualquier tipo de relato dirigido a la infancia, son necesarios itinerarios lectores (Hernández-

Delgado y López-Valero, 2025) que tengan en cuenta diversas perspectivas, examinen cuestiones sobre el poder, el conocimiento o las normas sociales.

Una amplia revisión bibliográfica al respecto nos indica que son escasos los programas educativos que abordan un uso crítico de los recursos culturales dirigidos a la infancia (Hobbs, 2007), menos aún en la formación del profesorado, tal y como afirman Kellner y Share (2019). Corroboran esta situación investigaciones desarrolladas en Canadá (Wilson & Duncan, 2009); Reino Unido (Kirwan et al., 2003) y EE.UU. No obstante, contamos con experiencias puntuales como las de Flores-Koulis et al. (2011), Luke (2000) o Robertson y Hughes (2011); quienes integran la LC en sus programas de formación e investigan sobre sus resultados como una opción inclusiva, democrática y plural de educar en justicia social.

No debemos confundir la LC con una metodología (Powell, 1999; Comber, 2001), sino como una manera de entender la educación y de posicionarse ante la información y los problemas sociales, para tener una opinión y tomar decisiones. Los primeros resultados que hemos obtenido dan testimonio de la necesidad de profundizar más en la formación inicial, ya que no existen investigaciones similares en esta etapa y en este campo de conocimiento en nuestro entorno (González-Milea et al., 2021).

A tal fin, hemos diseñado procesos que sitúan al futuro profesorado en la tesitura de tomar decisiones morales, políticas y culturales como apuntaron hace tiempo Luke y Freebody (1999). En dicha tarea, la LC adquiere tres dimensiones: social, en la medida en que se entiende que debemos apostar para una educación ciudadana democrática; educativa, al establecer principios pedagógicos para elaborar propuestas didácticas que contribuyan a una ciudadanía crítica y activa; práctica, cuando se aplica en el aula a partir de recursos y actividades adecuadas para el alumnado. Abordar esas tres dimensiones nos lleva a diseñar propuestas para el desarrollo de la LC que implican:

1. Democratizar espacios formativos para crear situaciones en las que dialogar y debatir, así como intercambiar ideas para contrastarlas.
2. Reconocer que en la primera infancia podemos abordar problemas sociales y desarrollar conciencia crítica, desde el diálogo en libertad, ofreciendo oportunidades al niño y la niña para experimentar y abrirse al mundo (Kim et al., 2018).
3. Experimentar un proceso de deconstrucción de sus representaciones sociales sobre la escuela, la infancia y la sociedad (Comber, 2001).
4. Diseñar y desarrollar prácticas a partir de recursos culturales a los que tiene acceso la infancia, analizar cómo reproducen discursos hegemónicos y cuál es la ideología subyacente a los mismos (Marsh, 2000; Shannon, 1995; Vasquez, 2000).

Centrándonos en el proceso deconstructivo de las representaciones sociales del futuro profesorado, según Tosar (2018) es recomendable empezar por cuestionar las creencias propias, entender cómo han sido construidas, como definen sus identidades y la forma en que interactúan en sociedad (Turiel, 1989). En ese caso, se les anima a identificar la ideología subyacente para situarlos en la tesitura de asumir el rol de agentes curriculares críticos (Cho & Johnson, 2021), aunque les resulte difícil llegar a comprender que en todo discurso hay una intencionalidad.

Utilizamos recursos comunes en el aula de infantil como cuentos, álbumes ilustrados, dibujos animados, juguetes, etc. (Carver-Sekers, 2009). Queda demostrado que, en la primera infancia, la motivación es mayor cuando se usan textos con imágenes para debatir temas como la raza, el género, las clases sociales o la pobreza (Kuo, 2009). Con ellos, podemos ayudar al futuro profesorado a distinguir hechos de opiniones y a preguntarse por las voces representadas en los relatos para hacer emerger aquellas que son silenciadas. No obstante, el profesorado en formación no puede llegar a tener una experiencia deconstructiva real si no aborda la ideología que reproducen y las relaciones de poder que median entre la escuela y los recursos.

El objetivo principal de la investigación es saber si el futuro profesorado piensa que tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar cuestiones sociales es una tarea neutral o debe tomar partido por una educación para la justicia social, más democrática y crítica. Pretendemos saber si consideran que las decisiones educativas que se toman en la escuela infantil son o deben ser un acto neutral o político, para valorar si transitan entre identidades docentes reproductivas a transformadoras.

2. Metodología

El presente estudio forma parte de una investigación más amplia, que se ha iniciado en el curso 2019/2020 y se ha prolongado a lo largo de cinco cursos académicos, reportando resultados puestos a debate ante la comunidad académica. Como en ocasiones anteriores, se sitúa en el paradigma cualitativo (Flick, 2004) y asume un enfoque crítico (Carr & Kemmis, 1986; Carr, 1996), para ser desarrollada con carácter sistemático, y empírico (Kerlinger, 1979). Se pretende conocer en profundidad qué cambios se producen en el futuro profesorado de Educación Infantil, después de participar en un programa formativo organizado desde los principios de la LC. El propósito es conocer una realidad compleja, en su contexto natural, para valorar cómo evoluciona la comprensión de conceptos propios del pensamiento crítico y cómo transforman su visión de la práctica educativa.

Tabla 1

Preguntas y objetivos de investigación

Preguntas	Objetivos
P.1.¿Qué entiende el futuro profesorado por neutralidad, intencionalidad, ideología?	O.1.Determinar el grado de complejidad de su pensamiento crítico, si entienden la educación como un acto político y se reconocen como agentes curriculares críticos
P.2.¿Qué factores dificultan que el profesorado en formación inicial logre desarrollar un pensamiento social crítico y complejo?	O.2.Identificar los obstáculos que influyen en el desarrollo de un pensamiento social crítico y complejo

Nota: elaboración propia

El esfuerzo por adecuar la opción epistemológica y metodológica de la investigación, con el foco de estudio y las preguntas de investigación, nos condujo a la selección de la muestra (Calderón, 2009) y los fundamentos teóricos que la sostienen (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). No se busca confirmar o desmentir teorías previas, sino contribuir a la comprensión del proceso de cambio en las representaciones sociales del futuro profesorado, sin separarlo de la reflexión sobre el fenómeno (Elliott et al., 1999). Así, el rol que asumen quienes investigan es de observación participante ya que, antes del inicio del estudio se manifestaron las intenciones de este y se negociaron las condiciones en las que se desarrollaría.

2.2. Contexto

La investigación ha sido desarrollada en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, impartida en el tercer curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga. Se ha desarrollado en cuatro fases (ver Tabla 2).

Tabla 2

Fases de la investigación

Cursos	Fases	Acciones
2018/2019	Diseño de la investigación	Delimitación del campo de trabajo Fijación del foco de investigación Elaboración del estado de la cuestión Metodología y diseño de instrumentos
2019/2020	Desarrollo programa formativo	Recogida de información y análisis de progreso 25/03/20 Acceso al campo de información y negociación Seguimiento de la experiencia formativa en LC 25/03 a 18/06/20 Recogida de información 25/03/20 a 2022 Análisis en progreso de la información y triangulación
2020/2021	Difusión de resultados	Publicación de los primeros resultados Continuación con el análisis en progreso

2021/2022	Informes de investigación	Finalización del análisis
		Elaboración de resultados

Nota: elaboración propia

En este artículo vamos a ofrecer resultados del análisis de progreso de la segunda fase.

2.3. Muestreo

El número de participantes asciende a 71 docentes en formación (97% mujeres y 3% hombres) que cursaron la asignatura en el curso 2019-2020, es decir, de forma virtual debido al confinamiento sufrido a causa del COVID-19. La selección de informantes se llevó a cabo con un muestreo teórico o intencionado (Hammersley y Atkinson, 2001), a partir de las siguientes premisas y sus respectivas motivaciones:

- a. Cursar la asignatura en la que se comenzaría a desarrollar un programa formativo organizado en torno a procesos de LC en Educación Infantil.
- b. Haber cursado un Ciclo Superior de Formación Profesional en Educación Infantil, 0-3 años. Con una duración de dos años, cuentan con una formación previa de carácter psicopedagógico que ayuda a introducir principios teóricos más complejos.
- c. Mostrar voluntariedad a la hora de participar en la investigación dado que facilita el proceso de comunicación, intercambio de ideas y disponibilidad de sus producciones académicas.

2.4. Acceso a informantes y negociación

Se siguieron una serie de principios éticos que se dieron a conocer a las personas informantes para garantizar el anonimato sustituyendo nombres reales por códigos, el uso de la información con fines científico-académicos, el compromiso de notificar posibles cambios en el foco de la investigación, asegurar que el acceso a la información es exclusivo de las personas que desarrollan la

investigación y la responsabilidad de comunicar los resultados una vez finalizado el informe.

En el primer encuentro se realizó la negociación, se explicó la naturaleza de la investigación diseñada, la voluntariedad de formar parte de ella y la libertad de abandonar la investigación en el momento que se desee.

2.5. Programa formativo, instrumentos y recogida de información

El eje de la investigación es la implementación de un programa formativo en LC que se organiza a partir de talleres en los que dialogan teoría y práctica para desarrollar el pensamiento crítico del futuro profesorado. El contenido fue el siguiente:

Tabla 3

Talleres de Literacidad Crítica

	Temáticas abordadas	Textos trabajados
1º	Introducción a la literacidad crítica	Gee (2005)
2º	Literacidad crítica: profesorado e infancia	McLaughlin y DeVoogd (2004)
3º	Entorno Cultural y Literacidad Visual Crítica para leer la ciudad y el arte urbano	Buelow et al. (2018)
4º	[Re]construcción de la tradición. Pensar los textos fuera del molde. Contrarrelatos de la posibilidad: contenido social y literacidad crítica	James y McVay (2009), Ensminger y Fry (2012)
5º	Pensar los textos fuera del molde, en la práctica y en la experiencia	Lewison et al. (2002), Kim y Cho (2017)

Nota: adaptado de González-Milea et al., 2021.

El instrumento de investigación principal son las producciones académicas del futuro profesorado, recogidas en un portafolio de aprendizaje elaborado a lo largo de la asignatura. Se analizan en este artículo tres relatos elaborados por cada participante, un total de 213, realizados en tres momentos claves que vertebran el proceso formativo.

Tabla 4*Instrumentos y momentos de análisis*

Diagnóstico	Análisis del proceso formativo	Fechas
Inicial	Reflexión inicial (antes de la formación)	15/04/2020
Intermedio	Reflexión intermedia (durante la formación)	23/04/2020
Final	Relato reflexivo-crítico final	27/05/2020

Nota: elaboración propia

Las dos primeras reflexiones estaban orientadas a contestar a las preguntas: ¿La práctica docente de Educación Infantil es neutral? ¿Por qué? ¿Es posible no ejercer ningún tipo de influencia en niñas y niños respecto a cómo ver e interpretar el mundo, y las relaciones y acontecimientos sociales? La reflexión final se elaboró a modo de relato crítico-reflexivo que el futuro profesorado crea una vez finalizado el curso, recogiendo el conjunto de aprendizajes alcanzados durante el programa formativo.

2.6. Análisis de datos

Respetando los principios de credibilidad y rigor, con los datos obtenidos se realizó una triangulación de momentos (antes, durante y después de la formación), de instrumentos (reflexión inicial, intermedia y final) e informantes; haciendo dialogar los datos procedentes de la totalidad de las producciones de las personas participantes (Denzin, 1978; Mathison, 1988; Moran-Ellis et al., 2006).

Se ha realizado un análisis categorial a partir de fragmentos de las reflexiones del futuro profesorado, en las que manifiestan, de forma literal o inferencial, el significado que le atribuyen a los conceptos neutralidad, ideología, intencionalidad, así como de las posibles dificultades expresadas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de educación infantil. Esto fue posible gracias al empleo del software ATLAS.ti, los datos fueron volcados siguiendo un sistema de notaciones cuya explicación se expone a continuación.

Tabla 5*Sistema de notaciones*

Grupo Reducido	Grupo Trabajo	Informante	Instrumento	Codificación
A.1 (7 grupos)	A.1n (1 al 7)	Siglas	Reflexión:	R1.A.1.n.n
			- Inicial	R1.A.2.n.n
			- Intermedia	R2.A.1.n.n
A.2 (7 grupos)	A.2n (1 al 7)		- Final	R2.A.2.n.n
				R3.A.1.n.n
				R3.A.2.n.n

Nota: elaboración propia

Se ha comprobado la validez de los resultados obtenidos hasta llegar a una saturación de las categorías. El informe final ha contado con el contraste de una mirada externa (Miles & Huberman, 2003), en concreto de personas expertas en el área de conocimiento. Con ello no se persigue la generalización o transferibilidad, sino la generación de sentido y significado de las experiencias de personas que comparten un momento espacial, temporal e histórico determinado (Cornejo y Salas, 2011).

La investigación no pretende extrapolar resultados a otros contextos, sino que busca comprender cómo se desarrolla el pensamiento crítico en un contexto acotado y en un espacio de tiempo limitado. No obstante, su relevancia a la hora de generar significado reside en que los asuntos abordados interpelan a una dimensión social, cultural, temporal e histórica concreta que puede dar testimonio de problemáticas comunes (Eisner, 2017).

3. Discusión de resultados

Presentamos los resultados agrupados en los conceptos neutralidad, intencionalidad e ideología, categorías que se complementan entre sí. Con posterioridad abordaremos las dificultades detectadas para el desarrollo de la LC en el profesorado en formación.

3.1. Neutralidad

Las reflexiones del profesorado en formación, constatan que asumir una posición neutral puede resultar complicado y hasta paradójico debido a la variedad de situaciones a las que se pueden llegar a enfrentar en el aula y, según la complejidad de algunas temáticas abordadas, mostrarse imparcial -aunque se quiera- es difícil. Son conscientes de que en la relación educativa y, especialmente, en la relación de autoridad docente-alumnado hay un sistema de valores en el que inevitablemente una parte influye en la otra; en sus creencias, experiencias, representaciones sociales o expectativas.

En relación con la exposición de ideas o creencias en el aula, no encontramos coherencia en los tres momentos analizados, sino que paradójicamente, avanzan y retroceden en su posicionamiento.

Considero que la práctica de un docente de Educación Infantil debería ser neutral, ya que debemos de llevar a cabo nuestra enseñanza de la forma más real posible sin que intervenga nuestro punto de vista, nuestros valores o nuestras creencias, sin embargo, evitar que ocurra esto es difícil ya que estas creencias las tenemos tan interiorizadas que nos resulta complicado separarlas y mostrarlas desde una perspectiva neutral [R.2.A.1.2.LT].

Quienes defienden que el profesorado en las aulas debe ser neutral, destacan que es prácticamente imposible porque aún en las propias interacciones, gestos y miradas manifiestan, de forma más o menos evidente, sus inclinaciones. Se desvela con ello la percepción que tienen sobre la dimensión semiótica del discurso a la que le atribuyen igual relevancia que el discurso verbalizado.

Creo que es muy difícil que la práctica sea neutra en su totalidad porque, aunque no queramos, simplemente con nuestras miradas o gestos ya estamos influyendo a los niños y niñas [R1.A.1.3RF].

La práctica de un docente nunca será totalmente neutra, puesto que simplemente a través de los gestos, las emociones, la forma de moverse, el ritmo y las interacciones verbales se está posicionando en sus creencias y pensamientos, por lo tanto, está influyendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje [R2.A.2.7.CC].

Mi idea en un principio era clara: una maestra de infantil debía ser neutral para no influenciar, pero realmente eso en la práctica no ocurría. Después mi idea dio un giro, no se podía ser neutral porque debemos de actuar según muchos factores como es por ejemplo el contexto social o según las características de nuestro alumnado entre otras muchas cosas [R3.A.1.3.BR].

Podemos observar cómo emerge en sus reflexiones una terminología propia del discurso pedagógico, procedente de su formación previa; currículum oculto, transversalidad del conocimiento, etc. Sin embargo, son casos puntuales y no una situación generalizada.

Los docentes no solo transmitimos conocimientos sino también, de forma transversal, enseñamos una serie de competencias, las cuales son muy necesarias para el futuro desarrollo personal del alumno, pero todas ellas pueden estar condicionadas por el pensamiento del propio docente [R1.A.2.7.CC].

Hemos de destacar la confusión terminológica que existe en gran parte del profesorado en formación. El propio significado de neutralidad es difuso, así como las implicaciones políticas y sociales que devienen de posicionarse respecto a la neutralidad. En otras ocasiones, establecen equivalencias directas entre neutralidad y términos errados, por ejemplo, que la neutralidad es equivalente a libertad de expresión, como facilitador del pensamiento crítico.

Si no fuera neutral se estaría limitando la libertad de pensamiento en ellos y se obstaculizaría su pensamiento crítico [R3.A.1.3.LG].

3.2. Intencionalidad

A la hora de acercarse a los textos desde un posicionamiento crítico, con una actitud de curiosidad, pero de sospecha, asumiendo que toda producción textual, tiene intencionalidad, es importante analizar los textos en el ámbito escolar. En este estudio encontramos dos formas marcadas de caracterizarla. Por un lado, identifican que, en los textos, material escolar, currículum, existe una intencionalidad que obedece al posicionamiento político asumido por parte de quien los genera y, por otro lado, la comprensión de que detrás de la propia práctica hay también intencionalidad. Las referencias a la intencionalidad subyacente en materiales producidos por agentes externos, crece significativamente en los periodos comprendidos entre la reflexión inicial y la final, y comienzan a hacer referencia a que existe una intencionalidad por parte de quienes elaboran material didáctico dirigido a la primera infancia.

En la escuela se trabaja mucho mediante textos, ya sea de cuentos u otros, y sabiendo que cada uno de ellos tiene una intencionalidad [A.1.6.RG].

Todo tiene un “mensaje oculto” que gracias a la literacidad podemos descubrir qué intención tiene el emisor y saber interpretar qué nos quiere decir. Dichos pensamientos, nos puede influir para adquirir valores negativos o positivos y, en base a esto, nos comportarnos con los demás de una forma u otra [...] todo el mundo en su discurso tiene una intencionalidad de transmitir algo [R3.A.2.2.NR].

En segundo lugar, manifiestan que, como docentes en formación, tienen una intencionalidad que obedece a sus principios pedagógicos, que es por lo que se posicionan y se manifiestan como agentes políticos, con responsabilidad social.

En ese momento, más que nunca, se percató de que ni ella [habla de ella en 3º persona] misma estaba siendo neutral, ya que en las preguntas inconscientemente, buscaba la respuesta que quería escuchar [R3.A.2.3.MA].

3.3. Ideología

Hablar de la carga ideológica en las aulas de Educación Infantil sigue apelando a las concepciones de neutralidad y el propio posicionamiento del profesorado en formación, qué cree y qué manifiesta, son dimensiones muy relacionadas. Es así como, en función del grado de profundidad en argumentar o ejemplificar situaciones en las que entra en juego la ideología en el aula, se agruparon las referencias en diferentes niveles: rudimentario, complejo y un tercero que pone sobre la mesa un asunto de significativa relevancia: la disonancia ideológica entre la escuela y la familia.

Primeramente, se sigue barajando la cuestión de la ideología relacionada con intereses surgidos en el aula, pero en este caso, vinculados más bien a la cotidianidad y a asuntos más frívolos o superficiales. Hay ideología en el aula si el profesorado habla en clase sobre sus ideas, gustos, opiniones y preferencias, no obstante, las vinculan a colores favoritos o predilección por equipos de fútbol.

Muchas veces vemos que desde pequeño un padre o madre que le guste mucho el fútbol y sea del Madrid le compren la equipación del Madrid, a ese niño que no sabe todavía ni lo que es el fútbol, pero ya de mayor va a ser del Madrid porque sus padres en cierto modo así lo han decidido y ellos aun así se piensan que él que ha elegido ser de tal equipo ha sido su hijo [A.2.2.GG].

En segundo lugar, valoran la posibilidad de que pueda llegar a darse una disonancia ideológica entre lo que el profesorado pretende enseñar, lo que la familia quiere inculcar y el ideario del centro educativo (laico o religioso). Parte del estudiantado, ante esta situación, considera que la mejor opción es ofrecer una propuesta educativa que no contradiga los valores familiares.

Nuestro deber es enseñar, además de intentar reforzar la educación que se da en casa. Pienso esto debido a que, en el caso de que no sea neutral, puede crear conflictos entre familia y escuela, ya que

puede que la visión que tenga el docente que imparte clase sea diferente a la de una o varias familias [R1.A.1.7.MG].

También existirán temas en los que no podrá meterse. Como por ejemplo en la política, aunque no es algo que se suela dar en el aula de infantil, o en los tipos de familias que hay, en este caso deberá de exponer todos los tipos de familia de una manera neutral y sin llegar a decir nunca, por ejemplo, “que no le gusta el matrimonio tradicional” [R1.A.2.1.BS].

No siempre las familias van a tener la misma ideología o pensamientos que la maestra, y les puede sentar mal que la maestra de sus hijos les inculque ideas, las cuales los padres no están de acuerdo [R.1.A.1.PP].

En el nivel más complejo, hacen referencia a cuestiones socialmente vivas relativas a la escuela, la sociedad y la cultura, cuyo tratamiento requiere un posicionamiento ideológico. Es amplio el abanico de temáticas que pueden surgir en el aula, entre ellas hacen referencia al machismo, patriarcado, islamofobia, política, religión, como temas más recurrentes y a la tauromaquia, animalismo, conflictos bélicos históricos, en menor medida.

Hoy en día sigue existiendo quienes temen o cuestionan lo que llaman politización de la enseñanza, a lo que son prácticas democráticas en el aula [R2. A.1.1.PP].

Por ejemplo, el día de Andalucía un profesor decide enseñar a los niños y niñas de su aula la tradición de su país, los toros. Este docente considera que los toros son una tradición de España, es cultura, no hace daño a nadie porque son animales y están para eso. Otro docente considera que los toros son una tradición violenta, que no respeta la vida de los animales, que no es cultura y es una aberración, que enseñar esto a los alumnos estaría fomentando la violencia. [...] Cada persona percibe a la sociedad de una forma u otra en función de nuestra moral, ética, experiencia, situación [R1.A.1.2.BL].

Si yo soy católica no debería intentar inculcar a todos/as mis alumnos esta religión, sino que debería enseñarle las distintas religiones que existen para que así sean ellos mismos los que decidan en qué religión adoctrinar o ser ateos [R1. A.1.3.BC].

Por otro lado, nos encontramos ejemplos que, ante esta posible disyuntiva, el papel del profesorado en particular, y de la escuela en general, es ofrecer una educación plural en la que los niños y las niñas puedan conocer realidades alternativas, para desarrollar una mirada más tolerante al cambio y a la diferencia.

Es importante que sepamos la ventaja de no ser neutral en cuanto a que le mostramos al niño/a unos conocimientos e ideas diferentes de personas que no forman parte de su ámbito familiar y que les ayudan también a saber interpretar el mundo de manera distinta, pero lo que no podemos hacer es llegar al punto de adoctrinar al alumnado a través de la imposición de ideas, creencias, etc. [R2.A.1.6.RP].

3.4. Dificultades para el desarrollo de la Literaciad Crítica

Existe una serie de dificultades que obstaculizan el desarrollo de la LC en el profesorado en formación que clasificamos en dos grandes grupos. En primer lugar, encontramos las dificultades relativas a las representaciones sociales del futuro profesorado, entre las que se encuentra tener una imagen limitada de las capacidades intelectuales de la infancia junto a una visión de la escuela como espacio de reproducción social y no de transformación. A ello se suma la asunción de posiciones epistemológicas tradicionales, relativas al conocimiento a ser enseñado. En segundo lugar, encontramos dificultades formativas, relativas a un lenguaje pobre, a la concepción de que el pensamiento crítico se desarrolla de manera espontánea y a la manifestación de no comprender el contenido, no tener formación en LC o no haberse comprometido a nivel personal.

“Los niños y niñas aprenden por repetición; son ciudadanos y ciudadanas del mañana; son esponjas”, estos son algunos ejemplos que denotan una imagen de infancia débil, pobre, reproductiva. Si las niñas

y los niños no forman parte de la ciudadanía hoy, no hay que generar espacios para el desarrollo del pensamiento crítico, pero sí para que interioricen y reproduzcan valores culturales sin cuestionarlos. En consecuencia, los contenidos a tratar son de escasa complejidad y casi siempre están vinculados a cuestiones propias de la cotidianidad de las aulas.

Son muy pequeños y aún no tienen un criterio propio, lo cual, el alumnado se va a dejar llevar por la opinión del profesor o la profesora, ya que no conocen ninguna otra. La educación que se imparte en infantil es una educación básica, en la que el docente no va a influir a modo de adoctrinamiento en ninguna de las materias. Por ejemplo: las religiones, las ideologías políticas [...] [R1.A.1.5.MM].

Los niños/as son como esponjas, es decir, lo absorben todo y es por ello por lo que van a copiar y tomar el ejemplo de un adulto, en este caso el de un maestro/a [R1.A.2.1.OL].

Me gustaría destacar la dificultad de llevar al aula diferentes recursos de información, necesaria para que se den todas las perspectivas posibles, es decir, trabajamos con niños que aún no saben leer, ni escribir por lo que trabajar la literacidad crítica como tal, no podríamos hacerlo de una forma completamente desarrollada [R3.A.2.4.AD].

Se asume, en consecuencia, que la escuela es un espacio de socialización no de cuestionamiento, no se la considera como un lugar para la transformación social, lo cual deviene inevitablemente en la asunción de un rol docente transmisivo y reproductor de prácticas discursivas hegemónicas, que mantienen y refuerzan relatos hegemónicos.

Cuando inculcamos valores, culturas o ideas globales, que vienen así por “ley o historia” por así decirlo, debemos mantenernos neutros [R2.A.2.6.NP].

Como educadora en un aula puedes tener una práctica completamente profesional de forma que simplemente te dediques a enseñar unos contenidos de forma objetiva [R1.A.2.5.GM].

Cabe destacar que parte del profesorado en formación asume un posicionamiento positivista en cuanto a su idea de naturaleza del conocimiento. Entiende que el conocimiento no es susceptible de ser manipulado ni alterado, que el profesorado es su poseedor y es quien lo moviliza desde los libros sin que niñas y niños puedan aportar nada al proceso.

Vemos atisbos de complejidad en sus argumentaciones, pero se mantiene la confusión en cuanto a terminología precisa, apareciendo paradojas discursivas. Hacen referencia al currículum oculto, a las representaciones sociales, la ideología, los principios pedagógicos, la socialización, pero sin citar el concepto preciso.

Plantearse si la educación es o no neutral es algo menos frecuente, aunque esto no le quita importancia a este planteamiento, ya que a mí personalmente me supuso un total desafío dejar plasmados mis pensamientos de forma escrita, pues no era capaz de encontrar las palabras correctas que me permitiera hacerme entender [R3.A.2.1.RM].

En menor medida, se encuentra que tienen una concepción del pensamiento crítico espontaneísta, mediante el cual, por la incorporación de métodos diversos, sin intervención docente, las niñas y los niños se harán más críticos. Esta postura, más ingenua, nos lleva a pensar que puede ser resultado de lagunas formativas.

Debemos crear situaciones y espacios cómodos, seguros, para los más pequeños y así emergen sus pensamientos para que sean capaces de desarrollar múltiples perspectivas sobre el tema que se le está ofreciendo y utilizar su pensamiento crítico [R2.A.1.7.JV].

Haciendo un ejercicio autorreflexivo, parte del futuro profesorado manifiesta carencias formativas en pensamiento crítico

traduciéndose esto, en ocasiones, en dificultades para realizar las tareas, es decir, reflexiones con mayor profundidad y complejidad.

Quizás sueno dura, pero me veo a mí misma con esa edad, y hasta siento coraje, porque nadie se sentó a mi lado al ver esas películas y me explicó lo que estaba bien o mal en ellas, las cosas terribles que transmitían y que por ser tan inocente, yo no veía [A.1.4.BT].

La Universidad se centra únicamente en enseñar a leer, escribir, realizar juegos, etc. pero no va más allá de ese aprendizaje [R3.A.1.5.PP].

En casos puntuales, toman conciencia de que el compromiso personal es una parte importante a la hora de adquirir ciertos aprendizajes. Argumentan que, si bien recibieron una formación interesante, no terminaron de implicarse para poder beneficiarse de ellas.

Es cierto que el distanciamiento y el no estar cara a cara con las fuentes de aprendizaje de esta asignatura nos lleva a ciertas personas al hecho de no aprovechar todas las oportunidades que se nos brindan para tener buenas bases de conocimiento [R3.A.2.2.SM].

Como revisión final de los resultados obtenidos podemos decir que el futuro profesorado, después de una formación específica en LC en Educación Infantil, sigue mostrando mayoritariamente posiciones en las que apela a una supuesta neutralidad del profesorado, pero comienza a elaborar una visión crítica de la docencia como mostramos en la Tabla 6.

Tabla 6*Resultados principales*

Posicionamiento	Resultado
Neutralidad docente	Entienden la LC como adquisición de habilidades de lectura y escritura
Interpretación crítica de información y recursos	Contenidos sociales y culturales representados en informaciones y recursos con los que educan
Cuestionamiento de discursos hegemónicos	Cuestionan sus representaciones sociales y asociación de la docencia con una toma de decisiones políticas e ideológicas

Nota: elaboración propia

Si bien, el profesorado en formación se resiste a cuestionar sus representaciones sociales sobre la política y la ideología, la evolución en sus posiciones parte de su iniciación en la interpretación crítica de la información de textos y recursos culturales con los que planifican su práctica educativa. Las dificultades detectadas para el desarrollo de la LC apuntan a la necesidad de cambiar identidades docentes reproductivas por otras transformadoras. Así, se podría llegar al cuestionamiento de discursos hegemónicos y de sus propias representaciones sociales, lo que implica elaborar significados sobre qué es la LC y cómo llevarla a la práctica.

4. Conclusiones

Abordar el desarrollo de la LC en formación inicial del profesorado es una tarea apasionante en la misma medida que compleja, puesto que no pueden alcanzarse resultados positivos en un corto espacio de tiempo. Los aquí recogidos, nos indican que el futuro profesorado no delimita de forma clara los conceptos de neutralidad, ideología e intencionalidad. Las argumentaciones que alcanzan a elaborar son difusas e imprecisas, aunque el proceso reflexivo haya sido intenso y altamente positivo, pues manifiesta que en escasas ocasiones ha contado con la oportunidad de hacerlo a lo largo de sus estudios de grado.

Las severas carencias formativas en procesos reflexivos críticos influyen en las dificultades detectadas para el desarrollo de la

LC pero, a su vez, se encuentran reforzadas por sus representaciones sociales, elaboradas desde sus experiencias escolares y consolidadas en sus prácticas docentes. Reproducen un discurso pedagógico poco elaborado desde el punto de vista de la adquisición de habilidades de pensamiento crítico. Los resultados no difieren de las investigaciones llevadas a cabo en Stanford (Wineburg et al., 2016) o en España por el grupo de investigación GREDICS (Santisteban et al., 2020), en las que se demuestra que el profesorado en formación se encuentra en estadios iniciales de desarrollo del pensamiento crítico.

Asumir un enfoque pedagógico crítico, es el resultado de posicionarse ontológica y epistemológicamente con una mirada compleja y diversa de la realidad, a la cual se accede desde la propia subjetividad, contextualizada histórica y temporalmente. Ello deviene en un posicionamiento político respecto a la enseñanza y el aprendizaje, que entiende que la educación no es neutral y es un acto eminentemente político. Se parte de la idea de que el profesorado, como agente intelectual, interpreta un currículum prescrito que preserva la ideología dominante, desde su posición en el mundo, su experiencia en la cultura, sus representaciones sociales y su asunción de la realidad.

Por todo ello, concluimos que es necesario profundizar en experiencias formativas en LC, con el objeto de que se conviertan en el eje articulador de una educación de naturaleza contra-hegemónica (Sant, 2021). El diseño de propuestas de aula debe ir acompañado de una reconstrucción del pensamiento práctico. En caso contrario, solo se alcanzan cambios cosméticos, un añadido al discurso pedagógico, pero sin carácter transformador de la enseñanza (Carver-Sekers, 2009; Marsh, 2000; Shannon, 1995; Vasquez, 2000). Para cambiar esta incoherencia y movilizar las creencias deterministas y positivistas, las propuestas formativas en LC no pueden ser puntuales y efímeras, sino la columna vertebral de la formación del profesorado.

Referencias bibliográficas

Ballester Roca, J., y Méndez Cabrera, J. (2021). Los clásicos como resistencia: la lectura literaria en el marco de una educación lectora transmedia. *Tejuelo*, 34, 195-220. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.195>

Buelow, S., Frambaugh-Kritzer, C., & Au, C. (2018). Communicating like an artist: Disciplinary literacy instruction in elementary visual arts. *Literacy Research and Instruction*, 57(3), 232-254. <https://doi.org/10.1080/19388071.2018.1453896>

Calderón, C. (2009). Assessing the Quality of Qualitative Health Research: Criteria, process and writing. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), 1-19. <https://doi.org/10.17169/fqs-10.2.1294>

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Morata.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, Knowledge and Action Research*. Falmer.

Carver-Sekeres, D. (2009). The market child and branded fiction: A synergism of children's literature, consumer culture, and new literacies. *Reading research quarterly*, 44(4), 399-414. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.4.6>

Castellví, J., Massip, M., & Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 23-41. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>

Cho, H., & Johnson, P. (2021). “We have to focus on improving our and our next generation’s rights!” Exploring critical literacy in a third space for Korean female high school students. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(2), 174-202. <https://doi.org/10.1080/15427587.2020.1805612>

Comber, B. (2001). Critical literacy: Power and pleasure with language in the early years. *Australian Journal of Language and Literacy*, 24(3), 168-181.

Cooper, K., & White, R. E. (2008). Critical Literacy for school improvement: an action research project. *Improving Schools*, 11(2), 101-113. <https://doi.org/10.1177/1365480208091103>

Cornejo, M., y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Praeger.

Ensminger, D., & Fry, M. (2012) A Conceptual Framework for Primary Source Practices. *The Educational Forum*, 76(1), 118-128.

Eisner, E. W. (2017). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Teachers College Press.

Elliott, R., Fischer, C. T., & Rennie D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38(3), 215-229. <https://doi.org/10.1348/014466599162782>

Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/16094069060050010>

Flores-Koulis, S. A., Deal, D., Losinger, J., McCarthy, K., & Rosebrugh, E. (2011). After the media literacy course: Three early childhood teachers look back. *Action in Teacher Education*, 33(2), 127-143. <https://doi.org/10.1080/01626620.2011.569308>

Freebody, P. (2005). Critical literacy. In R. Beach & J. Green (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on literacy research* (pp. 433–454). Cresskills.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Gee, J. L. (2005) *La ideología en los discursos, lingüística social y alfabetizaciones*. Morata.

González-Milea, A., García Ruiz, C. R., y Santisteban Fernández, A. (2021). Hacia un Modelo de Intervención Didáctica en Literacidad Crítica para la Educación Infantil. *Avances en la Investigación. Nuevas Dimensiones*, 8, 87-107. <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.44>

Hammersley M., y Atkinson P. (2001). El diseño de la investigación; problemas, casos y muestras. Etnografía. En M. Hammersley y P. Atkinson (Coords.), *Métodos de investigación* (pp. 40-68). Paidós.

Hernández Delgado, L. y López Valero, A. (2025). Itinerarios para la formación de la ciudadanía de acuerdo con la Agenda 2030. Literatura infantil y ODS. *Tejuelo*, 41, 115-174. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.115>

Hobbs, R. (2007). Approaches to instruction and teacher education in media literacy. *Higher Education Research & Evaluation*, 1, 58-64.

James, J. H., & McVay, M. (2009). Critical literacy for young citizens: First graders investigate the first Thanksgiving. *Early Childhood Education Journal*, 36, 347-354. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0296-6>

Kellner, D., & Share, J. (2019). Preparing Educators to Teach Critical Media Literacy. In D. Kellner & J. Share (Eds.), *The critical media literacy guide: Engaging media and transforming education* (pp. 62-79). Brill Sense.

Kerlinger, F. N. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. Nueva Editorial Interamericana.

Kim, S. J., & Cho, H. (2017). Reading outside the box: Exploring critical literacy with Korean preschool children. *Language and Education*, 31(2), 110-129. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1263314>

Kim, S. J., Park, S., & An, S. (2018). “You can’t be rich only doing good deeds”: Bilingual kindergarteners’ discussions about poverty and wealth. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 101–119. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0209-9>

Kirwan, T., Learmonth, J., Sayer, M., & Williams, R. (2003). *Mapping Media literacy. Media Education 11-16 Years in the United Kingdom*. BFI.

Kuo, J. M. (2009). Critical literacy and a picture-book-based dialogue activity in Taiwan. *Asia-Pacific Education Review*, 10(4), 483–494. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9048-6>

Lankshear, C., & McLaren, P. L. (Eds.). (1993). *Critical literacy: Politics, praxis and the postmodern*. State University of New York Press.

Lewison, M., Flint, A. S., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language arts*, 79(5), 382-392. <https://doi.org/10.58680/la2002255>

Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of adolescent & adult literacy*, 43(5), 448-461.

Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>

Luke, A., & Dooley, K. (2011). Critical literacy and second language learning. In E. Hinke (Ed.), *The handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 856-868). Routledge.

Luke, A., & Freebody, P. (1999). A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically primary*, 4(2), 5-8.

Marsh, J. (2000). Teletubby tales: Popular culture in the early years language and literacy curriculum. *Contemporary issues in early childhood*, 1(2), 119-133.

Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational researcher*, 17(2), 13-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X017002013>

McLaughlin, M., & DeVogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52-62. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.1.5>

Miles, M., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck.

Moran-Ellis, J., Alexander, V., Cronin, A., Dickinson, M., Fielding, J., Sleney, J., & Thomas, H. (2006). Triangulation and integration: Processes, claims and implications. *Qualitative Research*, 6(1), 45-59. <https://doi.org/10.1177/1468794106058870>

Ortega Sánchez, D., & Pagès Blanch, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (1), 102-117. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.118>

Powell, R. (1999). *Literacy as a moral imperative: Facing the challenges of a pluralistic society*. Rowman & Littlefield.

Robertson, L., & Hughes, J. M. (2011). Investigating preservice teachers' understandings of critical media literacy. *Language and Literacy*, 13(2), 37-53. <https://doi.org/10.20360/G22S35>

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. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.15>

Sant, E. (2021). Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de cambio. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 23-37. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.23>

Santisteban, A., Díez-Bedmar, M. C., & Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age. *Culture and Education*, 32(2), 185-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>

Shannon, P. (1995). *Text, lies and videotape: Stories about life, literacy and learning*. Heinemann.

Tosar, B. (2018). Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: “Profe, las bolsas de plástico no son medusas”. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 4-19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.4>

Turiel, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comp.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 37-68). Alianza.

Vasquez, V. (2000). Our way: Using the everyday to create a critical literacy curriculum. *Primary Voices K-6*, 9(2), 8-13.

Wilson, C., & Duncan, B. (2009). Implementing mandates in media education: the Ontario experience. *Comunicar*, 16(32), S127-S127. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-008>

Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Recuperado de <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>

Políticas editoriales y conceptualización del álbum ilustrado en España: un estudio de bases de concursos*

Editorial Policies and Conceptualization of Picturebooks in Spain: A Study of Competition Regulations

Marta Larragueta

Universidad Complutense de Madrid

mlarragu@ucm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-1916>

Patricia Carballal Miñán

Universidade da Coruña

patricia.carballal@udc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9360-5663>

Iria Sobrino-Freire

Universidade da Coruña

iria.sobrino@udc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0032-0245>

Alexia Dotras Bravo

Instituto Politécnico de Bragança

alexia@ipb.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5851-765X>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.42.117

Fecha de recepción: 31/03/2025
Fecha de aceptación: 25/07/2025

OPEN  ACCESS

Larragueta, M.; Carballal Miñán, P.; Sobrino-Freire, I. y Dotras Bravo, A. (2025). Políticas editoriales y conceptualización del álbum ilustrado en España: un estudio de bases de concursos. *Tejuelo*, 42, 117-144.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.117>

*Este trabajo se enmarca en el proyecto *Literatura Infantil y Juvenil Actual, Cultura y Educación – Ilustraciones del álbum* (LIJACE-ILU), financiado en la X Convocatoria de Ayudas a la Investigación del Vicerrectorado de Investigación, Ciencia y Doctorado de la Universidad Camilo José Cela.

Resumen: La investigación analiza los premios editoriales de álbum ilustrado en España entre 2000 y 2023, examinando sus características y dinámicas mediante un análisis documental comparativo de 21 premios y 98 convocatorias. Los resultados revelan una complejidad significativa en el panorama editorial. En el ámbito lingüístico, se observó que el 47% de los premios admiten obras en múltiples lenguas, mientras un 53% restringen los envíos a una única lengua, pudiendo ser esta castellano, catalán, euskera o gallego. Respecto a los requisitos técnicos, se constató una notable homogeneización: la mayoría de los certámenes exigen obras entre 22 y 40 páginas, y un 71% solicita maquetas. En el análisis terminológico, el término "álbum" predomina en 17 de los 21 premios y 15 ofrecen definiciones conceptuales. La investigación revela una definición nuclear basada en la complementariedad entre códigos visual y verbal, con variaciones en la jerarquización de dichos códigos entre las diferentes convocatorias y dos certámenes que únicamente piden el texto. Los hallazgos evidencian la progresiva legitimación del álbum ilustrado como formato editorial distintivo en el panorama español contemporáneo.

Palabras clave: álbum ilustrado; premio; editorial; LIJ; bases de concurso.

Abstract: The research analyzes picturebook publishing awards in Spain between 2000 and 2023, examining their characteristics and dynamics through a comparative documentary analysis of 21 awards and 98 calls for submissions. The results reveal significant complexity in the publishing landscape. In the linguistic domain, 47% of the awards accept works in multiple languages, while 53% restrict submissions to a single language, which may be Spanish, Catalan, Basque, or Galician. Regarding technical requirements, a notable standardization was observed: most competitions require works between 22 and 40 pages, and 71% request a sketch. In the terminological analysis, the term "picturebook" predominates in 17 out of the 21 awards, and 15 provide conceptual definitions. The study identifies a core definition based on the complementarity between visual and verbal codes, with variations in the prioritization of these codes across different calls for submissions, and two competitions requiring only the text. The findings highlight the progressive legitimization of the picturebook as a distinctive publishing format in the contemporary Spanish landscape.

Keywords: picturebook; award; publishing house; children's literature; competition regulations.

I

ntroducción

En las últimas décadas, el álbum ilustrado ha adquirido un creciente reconocimiento dentro del mercado editorial, consolidándose como un formato con características propias (García Padrino, 2007; Larragueta, 2020; Martínez y Juan, 2025; Obiols Suari, 2004; Terrusi, 2012; Van der Linden, 2015) que trascienden incluso su tradicional asociación con la literatura infantil (Beckett, 2013; Tabernero Sala, 2019). Su desarrollo ha estado acompañado por una diversificación de propuestas narrativas y estilísticas, así como por la proliferación de premios editoriales que buscan fomentar la creación y publicación de nuevas obras (Larragueta, 2020). Estos premios no solo reflejan las tendencias del sector, sino que también contribuyen a la configuración de estándares en cuanto a calidad literaria y artística. En el caso de España, el análisis de estos certámenes permite comprender su evolución y el papel que desempeñan en la legitimación del álbum ilustrado como objeto cultural y comercial.

Por ello, esta investigación tiene el propósito de analizar la evolución y características de los premios editoriales de álbum ilustrado

en España durante el período 2000-2023 mediante un estudio sistemático de sus bases reguladoras. Para ello, los objetivos específicos que han guiado esta investigación son:

1. Analizar la evolución anual de los premios editoriales de álbum ilustrado en España entre 2000 y 2023, considerando su número, permanencia y frecuencia de convocatorias para evaluar su consolidación y estabilidad en el mercado editorial.
2. Identificar y categorizar los criterios y requisitos establecidos en las bases de los premios, con especial atención a las conceptualizaciones del álbum ilustrado, los requerimientos técnicos y las especificaciones lingüísticas.
3. Determinar las convergencias y divergencias en los planteamientos de las diferentes entidades convocantes respecto a la valoración y legitimación del álbum ilustrado como formato editorial específico.

1. Marco teórico

Desde la Grecia arcaica han existido los juegos y certámenes literarios en los que los aedos hacían gala de su retórica para buscar el “reconocimiento social de su trabajo”, como muestran varios pasajes de las obras atribuidas a Homero o a Hesíodo (Cantarero, 2006, p. 7). A través del tiempo y de las culturas, las personas con inclinaciones literarias han buscado la validación pública por la calidad de sus obras, así como el mecenazgo por parte de los sectores más adinerados (aristocracia e iglesia) que les permitiese continuar escribiendo. Más tarde, con el advenimiento de la burguesía, se formó un nuevo público lector que, si bien no auspiciaba la obra de los artistas en términos de mecenazgo, sí era lo bastante numeroso para que los escritores comenzaran a vivir de las ventas de sus obras y el oficio se profesionalizara (Hauser, 1993). A finales del siglo XIX y principios del XX, los premios comenzaron a proliferar y se estableció una relación entre la valoración que suponen los galardones y los beneficios materiales y económicos que estos significan, bien porque los premios

están dotados de cuantías, bien porque el reconocimiento supone un aumento de ventas de las obras.

Este criterio aúna lo literario con la importancia social y el reconocimiento como modelo y es, según Reis (2023), una de las bases de la consideración de la literatura como una institución, circunstancia que le da estabilidad y notoriedad pública. De entre los organismos y eventos que forman la institución literaria, tales como la academia, la crítica literaria y los sistemas escolares en todas sus etapas, destacan los premios literarios. Si tomamos estas voces por expertas, la conjunción de todos estos ámbitos instituye el canon literario. Los premios validan, sirven de orientación lectora, se pronuncian como instancias especializadas que, al mismo tiempo, corren el riesgo de elevar a lugares insospechados obras de dudosa calidad literaria, demostrando, con el tiempo, los claros errores que han existido a lo largo de la historia de la consagración de muchas voces autoriales y de su obra.

Por ello, dado que “la calidad siempre ha sido un asunto complejo y polémico por sus componentes subjetivos, individuales e incluso emocionales” (Larragueta, 2020, p. 57), los premios han sido un asunto no exento de polémicas y se han convertido en objeto de estudio por parte de la crítica literaria. Bourdieu (2004) ya señalaba la especificidad del mundo literario en el que las obras premiadas que redundan en éxito de ventas para el gran público no siempre son reconocidas por sus pares; de hecho, el prestigio literario a menudo depende precisamente de las renunciadas a las demandas populares.

Los premios, como la crítica, la investigación, el sistema de enseñanza, las asociaciones culturales, las revistas especializadas y un sinfín de organismos que institucionalizan y verifican la calidad literaria, pertenecen a las entidades que confieren el canon, es decir, que indican cuáles son las mejores obras como norma o modelo. El concepto ha evolucionado desde su origen etimológico griego hasta convertirse en un criterio de selección de obras ejemplares, que no solo dependen de una perspectiva filológica, ya que, intrínsecamente, ha estado ligado a la enseñanza y la formación literaria (Cerrillo, 2013b, 2013a; Dotras Bravo, 2013; García Padrino, 2004; Gómez-Díaz y

García-Rodríguez, 2024; Hateley, 2018; Kümmerling-Meibauer y Müller, 2017; Stevenson, 2009).

En este sentido, se han discutido los criterios para determinar el propio prestigio de los premios y su influencia simbólica en el campo de la literatura y de la crítica. Así, difieren según la autoridad que los convoque: los galardones auspiciados por instituciones y entidades suelen ser más apreciados por su imparcialidad y autonomía que los de las empresas editoriales, ya que para estas los fallos se consideran a veces estrategias de marketing no solo para los autores y obras premiadas sino para ellas mismas, que favorecen así ciertos tipos de consumo (Ariza González, 2007).

Otros aspectos que considerar a la hora de evaluar el prestigio de los premios han sido la periodicidad de los galardones, la composición del jurado, la nacionalidad, la lengua de los originales, la cuantía de las obras y el público al que se dirigen (Costa, 2021; De Nooy, 1989; García-Rodríguez y Gómez-Díaz, 2022; Gómez-Díaz y García-Rodríguez, 2024; Santos de Oliveira et al., 2023; Tarrío Varela, 2013). De manera más detallada, a partir de una posición claramente teórica, de recopilación de los conceptos que engloban los premios (producto, mercado, editor institución literaria, esfera pública) según Tarrío Varela (2013), el planteamiento de De Nooy sobre la procedencia profesional de los miembros del jurado, ya pedagógica, ya didáctica, supone uno de los grandes debates todavía hoy vigente. Por su parte, Costa (2021) realiza el estudio de caso de la editorial independiente portuguesa Planeta Tangerina, especialista en álbum ilustrado, y su visibilización internacional, derivada de la venta de derechos de traducción, gracias a la concesión de premios. En 2022, García-Rodríguez y Gómez-Díaz realizaron un exhaustivo trabajo de recogida, comparación y análisis de los premios existentes en el Estado Español, que complementaron en 2024 con la obtención de un canon extraído de esos premios, donde se incluyeron aquellos títulos con al menos dos galardones. Con objetivos similares, pero en Brasil, ambas autoras trabajaron con Santos de Oliveira (2023) para llegar a conclusiones que mantienen la importancia de los ilustradores, la

creciente demanda de premios de álbum ilustrado, así como la denuncia de los pocos premios para la extensión territorial de Brasil.

En todo caso, parece innegable que los premios generan la visibilidad de las obras premiadas. Actúan como instancia prejuzgadora que antecede a la lectura del público receptor (Tarrío Varela, 2013) y clasifican la ingente cantidad de libros publicados, por lo que sirven como brújulas de la calidad artística (Saona, 2022). En este sentido, influyen en los gustos del lectorado y, por ello, se vuelven modelos para los artistas, por lo que se acaban convirtiendo en herramientas de legitimación literaria y canonicidad, como advierte la casi totalidad de la literatura crítica consultada (Costa, 2021; García-Rodríguez y Gómez-Díaz, 2022; Gómez-Díaz y García-Rodríguez, 2024; Kidd y Thomas, 201; Tarrío Varela, 2013). Son, por tanto, representativos de la producción literaria de un contexto histórico (García-Rodríguez y Gómez-Díaz, 2022) y pueden funcionar como estimuladores de producción literaria en lenguas minoritarias (Gómez-Díaz y García-Rodríguez, 2024) o incluso influir en el aumento del capital simbólico de literaturas periféricas (Costa, 2021).

En el caso de la literatura infantil y juvenil, los galardones poseen varias características propias. Una de ellas es que a la autoridad de la crítica literaria a veces se suman los estándares pedagógicos a la hora de fallar los galardones (DeNooy, 1989; Kidd y Thomas, 2017; Saona, 2022). Otra sería la paradoja de que en la mayoría de los certámenes los jurados están formados por personas adultas y no por niños, niñas y/o adolescentes, que son su lectorado potencial (Saona, 2022). Por tanto, el reconocimiento no se dirige tanto a estos últimos como a los mediadores y mediadoras que actuarían de puente entre los libros galardonados y los receptores infantojuveniles. En todo caso, los premios han influido notablemente en la visibilidad de la literatura infantil y juvenil y recorrer sus fallos constituye un epítome de las tendencias artísticas más valoradas y de los temas que se han priorizado.

El primer galardón vinculado con la LIJ fue la Newbery Medal, creada en 1922 en EE.UU. con el objetivo de premiar a la mejor

obra del año. En 1938, se instauró la Caldecott Medal para ilustración de libros (Association for Library Service to Children, 2006). A la par, en territorio británico, se crearon la Medalla Carnegie, establecida en 1936 al mejor libro y la Medalla Kate Greenaway, en 1955, al mejor ilustrador o ilustradora (Barker, 1998). También en ese año se creó el Premio Hans Christian Andersen, concedido desde 1956 a un escritor/a y desde 1966 también a un/a ilustrador/a (International Board on Books for Young People, n.d.). Los certámenes se fueron extendiendo por todo el ámbito internacional (Hateley, 2018) y en varias lenguas. En el territorio del Estado Español, la historia de los galardones comenzó con la creación del Premio Lazarillo en 1958, al que siguieron algunos otros en los siguientes años, si bien, los premios aumentaron notablemente en 1980, cuando se crearon 14 galardones. En esta década, varios de los certámenes intentaban estimular la creación artístico-literaria para niños y niñas en gallego, euskera y catalán, que adquirieron carácter oficial y pasaron a ser obligatorias en la enseñanza (García-Rodríguez y Gómez-Díaz, 2022).

Los premios fueron consolidándose y el nuevo siglo empezó con un nuevo auge de certámenes que coincidió con el aumento general de la publicación de obras de LIJ. De hecho, en las dos últimas décadas, los galardones de literatura para los más jóvenes representan el 50% de los galardones otorgados en el territorio estatal. Y si bien una minoría de premios se conceden a obras teatrales y poéticas e incluso al cómic, la tipología predominante de las obras galardonadas es la narrativa (un 71% de los libros), sobre todo, de índole realista (García-Rodríguez y Gómez-Díaz, 2022). Sin embargo, una de las tendencias observadas en los últimos tiempos es el aumento de galardones otorgados a obras ilustradas (un 8% del total, según el estudio citado). Concretamente, el auge de los álbumes ilustrados se ha traducido en premios que han estimulado su creación en todo el territorio español y en todas las lenguas oficiales. Las editoriales estatales han apostado por este tipo de libros, que anteriormente eran mayoritariamente de producción extranjera.

Así, mientras que desde 1950 a 1980 solamente se crearon cuatro premios que tenían que ver con la ilustración (Gómez-Díaz y

García-Rodríguez, 2022), si bien tres de ellos (el Premio Álbum Ilustrado Lazarillo, 1958, otorgado por la OEPLI; el Premio CCEI [Isabel Niño] de Ilustración, convocado por la Comisión Católica para la Infancia, 1996; y el Premio Apel·les Mestres, creado por la editorial Destino en 1981) están todavía en curso, desde 1990 a 2000 se crearon cuatro más: el Premio Hospital Sant Joan de Déu (1998); el Premio Internacional de Ilustración Fundación SM (1991), que desde 1998 se ha transformado en el Premio Internacional Fundación SM/Bolonia; el premio Mercè Llimona (1998) y el premio Ciutat de Castelló de Literatura Infantil Ilustrada Tombatossals (1999). Con el nuevo siglo, Gómez-Díaz y García-Rodríguez (2022) advierten la creación de 14 premios más dedicados a este tipo de obras.

A partir del análisis de la evolución y las características de los premios de literatura infantil y juvenil, se percibe la necesidad de examinar aquellos certámenes organizados por editoriales especializadas en el sector y centrados específicamente en el álbum ilustrado. Esta perspectiva resulta fundamental tanto para comprender las tomas de posición editoriales implícitas en la configuración de estos galardones como para atender al auge del álbum ilustrado en las últimas décadas. Desde la perspectiva bourdesiana, la constitución de un premio editorial específico representa una significativa toma de posición dentro del campo literario (Bourdieu, 2006). En este sentido, la instauración de galardones vinculados al álbum ilustrado puede operar como estrategia de diferenciación y posicionamiento que permite a las editoriales acumular capital simbólico y establecer su legitimidad en un subcampo especializado del álbum. Como señala Bourdieu (2004) estas tomas de posición responden a la estructura del espacio de posibilidades inscrito en el campo, permitiendo a editoriales emergentes (como Degomagon) establecer su identidad distintiva, mientras que para sellos consolidados (como Destino o Kalandraka) constituyen mecanismos para reafirmar su posición dominante y su capacidad para consagrar determinadas propuestas estéticas. Los premios pueden funcionar, por tanto, como instrumentos de consagración que, simultáneamente, legitiman tanto a los creadores como a quienes ostentan el poder de legitimación, configurando así las reglas específicas del juego dentro del subcampo.

2. Metodología

La presente investigación se fundamenta en un análisis documental de carácter comparativo y descriptivo (Bowen, 2009; García Estrada, 2012), metodología que permite examinar sistemáticamente documentos institucionales para identificar patrones y establecer categorías analíticas significativas. Este enfoque metodológico se ha aplicado al estudio exhaustivo de las bases de los premios editoriales de álbum ilustrado en España, siguiendo un proceso estructurado en las siguientes fases:

1. Identificación y recopilación: se procedió a la localización y compilación sistemática de todas las convocatorias de premios editoriales específicos de álbum ilustrado en el territorio español entre 2000 y 2023. Se partió del listado de premios recogido en el estudio de García-Rodríguez y Gómez-Díaz (2022) y se completó con la revisión de nuevas fuentes de consulta: la guía de recursos bibliográficos sobre literatura infantil y juvenil de la Biblioteca Nacional de España (2017), los informes anuales de premios publicados por la revista Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, y webs y blogs especializados en premios de LIJ y de literatura en general, como Revista Babar o Escritores.org.
2. Sistematización: se elaboró una matriz de análisis basada en categorías predefinidas, lo que permitió organizar de manera sistemática los criterios y requisitos establecidos en las bases de los distintos premios. Las categorías definidas incluyen: lengua/s de envío, lengua/s de publicación, requisitos del envío (como extensión, dimensiones o grado de desarrollo del proyecto), requisitos temáticos, terminología utilizada para referirse al álbum, definición del concepto de álbum según la convocatoria, composición del jurado.
3. Codificación analítica: se realizó una categorización y codificación detallada de los elementos de cada convocatoria.
4. Análisis comparativo: se procedió al examen transversal de las variables identificadas, lo que permitió establecer patrones,

convergencias y particularidades entre los diferentes premios estudiados.

Este proceso metodológico ha permitido generar una visión global del panorama actual de los premios de álbum ilustrado en España, contribuyendo a la comprensión de las tendencias y criterios predominantes en el sector editorial.

2. 1. Muestra

Tras la fase de identificación y recopilación, se identificaron 21 premios -Tabla 1- que cumplían con los criterios establecidos: estar específicamente dedicados al álbum ilustrado, haber convocado ediciones entre 2000 y 2023 y ser promovidos por editoriales con sede en España. Se recopilaron todas las bases de las convocatorias de estos certámenes, si bien en alguna ocasión no fue posible acceder a dicha información, particularmente en los casos con mayor antigüedad. Se localizaron un total de 98 bases reguladoras que se incorporaron al análisis sin considerar el desenlace del certamen. De este modo, se incluyeron tanto aquellas ediciones que se resolvieron con un ganador como aquellas que quedaron desiertas o cuyos procesos no llegaron a completarse por diversas circunstancias.

Tabla 1

Listado de premios editoriales analizados

Certamen	Editorial	Institución
Concurso Internacional de Álbum Ilustrado Biblioteca Insular de Gran Canaria	A Buen Paso	Consejería de Cultura del Cabildo de Gran Canaria
Premi Mercè Llimona de Literatura Infantil Il·lustrada	Publicacions de l'Abadia de Montserrat	Ajuntament de Vilanova i la Geltrú y Obra Social de Caixa Catalunya
Premio Algar de Literatura Infantil - Modalidad cuento (álbum)	Algar	Ninguna
Certamen Internacional de Álbum Infantil Ilustrado "Ciudad de Alicante"	Anaya	Patronato Municipal de Cultura del Ayuntamiento de Alicante
Certamen Internacional de Álbum Infantil Ilustrado "Princesa de Éboli"	Anaya	Ayuntamiento de Pinto
Premio Apila Primera Impresión	Apila	Escuela de Arte de Zaragoza, Escuela Superior de Diseño de Aragón (desde 2019) y Ayuntamiento de Zaragoza
Premio Fina Casalderrey de Literatura Infantil pola igualdade	Baía Edicións	Secretaría Xeral de Política Lingüística da Xunta de Galicia
Premio Internacional Enric Solbes d'Àlbum Il·lustrat	Bromera	Consorci Ribera i Valldigna
Premio Cubilete de Álbum Ilustrado	Bruño	Ninguna
Premio de Álbum Ilustrado Miguel Calatayud. Villa de Aspe	Degomagom	Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de Aspe
Premio Destino Infantil - Apel·les Mestres de álbum ilustrado	Destino	Fundación Atresmedia hasta 2020
Premio Internacional de Álbum Ilustrado Edelvives	Edelvives	Ninguna
Concurso Internacional de Álbum Infantil Ilustrado "Biblioteca Insular. Cabildo de Gran Canaria"	Edelvives	Consejería de Cultura del Cabildo de Gran Canaria
Premio Internacional Compostela para álbumes ilustrados	Kalandraka	Departamento de Educación del Ayuntamiento de Santiago de Compostela

Premio Literario Internacional Ciudad de Benicarló - Modalidad álbum infantil ilustrado	Onada	Ayuntamiento de Benicarló
Premio Internacional de Álbum Ilustrado Ciudad de Fuengirola	OQO	Ayuntamiento de Fuengirola
Premio Montepio d'Àlbum infantil il·lustrat	Pagès Editors	Montepio de Conductors de Manresa- Berga
Etxepare Saria para la creación de álbumes infantiles	Pamiela	Galtzagorri Elkarte (sección vasca de OEPLI), Instituto Navarro del Euskera (Gobierno de Navarra) y 22 entidades locales de Navarra, a través de sus servicios de euskera
Premio de cuento infantil ilustrado "Hospital Sant Joan de Déu"	Planeta	Hospital Sant Joan de Déu
Premio álbum ilustrado	Sargantana	Ninguna
Premio Internacional de Ilustración	SM	Fundación Santamaría

Fuente: elaboración propia a partir de las bases reguladoras de los certámenes

2. 2. Análisis de datos

Los datos fueron registrados en una hoja de cálculo y sometidos a un análisis mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. Se realizó una codificación sistemática de las variables, identificando patrones recurrentes en las dimensiones estudiadas: lengua/s de envío y publicación, requisitos formales y temáticos, terminología utilizada para referirse al álbum y definición del concepto de álbum según la convocatoria. Se aplicó un enfoque comparativo para detectar similitudes y divergencias, así como tendencias predominantes y su posible significado en el campo editorial. Los resultados relativos a la composición del jurado se abordan en una publicación independiente por la complejidad y riqueza de dicha dimensión y la consecuente necesidad de un tratamiento más detallado de los resultados obtenidos.

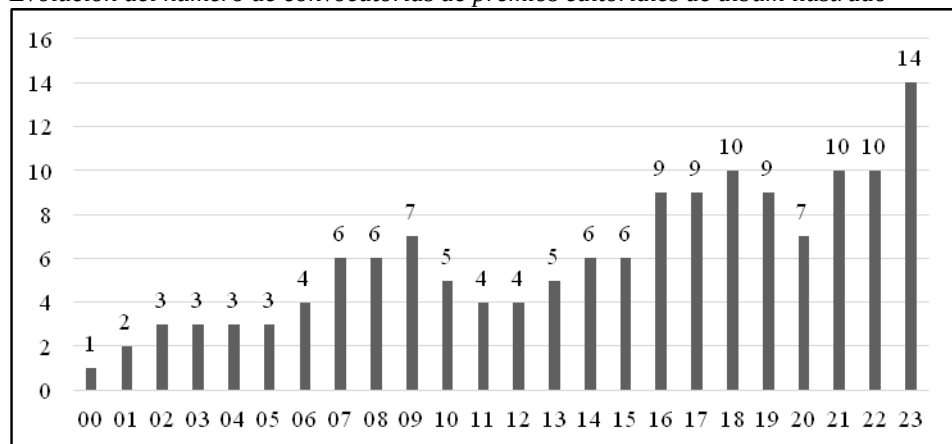
3. Resultados

3. 1. Evolución de las convocatorias

El análisis longitudinal de la evolución de los premios editoriales de álbum ilustrado en España (2000-2023) evidencia una tendencia ascendente significativa, aunque caracterizada ciertas fluctuaciones, tal y como se puede observar en la Figura 1. Partiendo de una única convocatoria en 2000, la progresión muestra dos hitos destacables: un primer punto álgido en 2009 con siete convocatorias, y un segundo repunte significativo en 2018-2019 con diez convocatorias anuales. Es pertinente señalar los períodos de declive, particularmente en 2011 y 2012, poco después de la crisis económica, donde se registraron cuatro convocatorias, y la significativa reducción en 2020 (siete convocatorias), coincidiendo esta última con la pandemia global del COVID-19. No obstante, la tendencia posterior refleja una notable recuperación, alcanzando en 2023 un máximo histórico de catorce convocatorias, lo que corrobora la consolidación del álbum ilustrado en el panorama editorial español.

Figura 1

Evolución del número de convocatorias de premios editoriales de álbum ilustrado

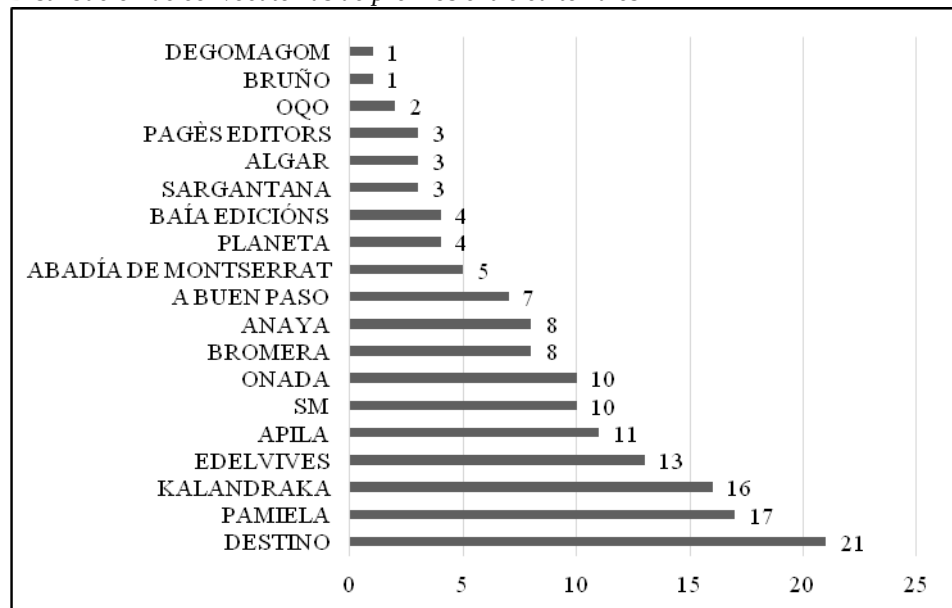


Fuente: elaboración propia a partir de las bases reguladoras de los certámenes

El análisis de la distribución de convocatorias de premios editoriales de álbum ilustrado en España, que se puede ver en la Figura 2, revela una notable heterogeneidad en el compromiso institucional de las diferentes editoriales. Los datos evidencian una elevada concentración en determinados sellos, destacando significativamente Destino (n=21), Pamiela (n=17) y Kalandraka (n=16), lo que refleja una apuesta sostenida por la promoción de este formato editorial. La media de permanencia se sitúa en 7.7 convocatorias por editorial, un indicador que subraya la estabilidad de estas iniciativas en el contexto español. Es pertinente señalar la reciente incorporación de nuevos actores al ecosistema de premios: Bruño y Degomagom iniciaron sus galardones en 2023, OQO en 2022, mientras que Sargantana y Algar lo hicieron en 2021, y Baía Edicións en 2018, evidenciando un interés creciente por legitimar el álbum ilustrado mediante reconocimientos editoriales.

Figura 2

Distribución de convocatorias de premios entre editoriales



Fuente: elaboración propia a partir de las bases reguladoras de los certámenes

3. 2. *Lenguas de envío y lenguas de publicación*

En relación con las lenguas, el análisis de las bases pone de manifiesto una diversidad de enfoques, que van del monolingüismo al multilingüismo, de la apuesta por las lenguas minorizadas a la proyección internacional. Los premios que admiten una sola lengua de envío superan ligeramente (53%) a aquellos en los que se admiten varias (47%). Entre los primeros, el castellano es la lengua dominante, en consonancia con el mayor peso de este idioma en la industria editorial del Estado. Sin embargo, al lado de ellos existen también algunos certámenes que premian exclusivamente originales en catalán, como el Premi Montepio (Pagès Editors) o el Premi Mercè Llimona (Publicacions de l'Abadia de Montserrat); en euskera, como el Etxepare Saria (Pamiela), o en gallego, como el Fina Casalderrey (Baía Edicions). Estos últimos casos, que representan aproximadamente el 23% del total de los analizados, cumplen una función relevante en la

dinamización y normalización de las lenguas minorizadas dentro del sector editorial infantil y juvenil.

Por otra parte, en la mayoría de las bases no se especifica en qué lenguas serán publicados los títulos ganadores, lo que hace pensar que será la misma que lengua de envío. Solo dos galardones se desvían de esta lógica, el Premio Álbum Ilustrado de la Editorial Sargantana y el Premio Algar de Cuentos, que únicamente admiten originales en castellano pero que publican, al menos, en castellano y catalán (“valenciano”, según figura en las bases)¹ -en el caso de Algar en colaboración con Bromera, perteneciente al mismo grupo editorial-.

Entre los premios que aceptan textos en diversas lenguas, se pueden distinguir dos grupos: a) los que aceptan textos en todas las lenguas oficiales del Estado (14% del total); b) los que aceptan textos en todas o algunas lenguas oficiales españolas y alguna(s) lengua(s) extranjeras (33% del total). En el primer grupo se encuentran distinciones como el Premio Internacional de Ilustración de la Fundación SM, el Premio Apel·les Mestres y el Premio Cubilete, otorgadas, respectivamente, por las editoriales SM, Destino y Bruño. Las bases de estos premios no recogen la lengua de publicación de los álbumes galardonados, pero el hecho de que admitan originales en varias lenguas hace pensar que se contempla la posibilidad de publicar en ellas. En el caso de estos tres sellos, con una trayectoria bien consolidada en el panorama editorial español, la apuesta multilingüe podría interpretarse como una estrategia para la conquista de los mercados de la literatura en lenguas cooficiales.

En el segundo grupo se observa una casuística variada: certámenes que acogen manuscritos en castellano e inglés, como el Premio Apila desde 2022; en castellano, catalán (“valenciano”) e inglés, como el Premio Ciudad de Benicarló (Onada); en las lenguas oficiales de España, inglés y francés, como el Premio Edelvives y el Premi Enric

¹ Si bien desde el punto de vista filológico existe consenso en considerar que el valenciano y el catalán son una misma lengua, en este artículo se ha optado por indicar entre paréntesis la denominación que figura en las bases de los premios, para así visibilizar los posicionamientos lingüísticos de las editoriales.

Solbes (Bromera); en las lenguas peninsulares, como el Premio Compostela (Kalandraka) o en cualquier lengua, como el Premio Ciudad de Fuengirola (OQO). Igual que los casos comentados anteriormente, la mayor parte de las bases no hacen mención a las lenguas de publicación, a excepción del Premi Enric Solbes, que indica que los títulos ganadores se publicarán al menos en castellano y catalán (“valenciano”) -en colaboración con Algar-, y el Premio Compostela, que se compromete a editar las obras premiadas en gallego, castellano, catalán, euskera y portugués. Con esta política singular, Kalandraka se posiciona como editorial de peso en el mercado ibérico del álbum ilustrado. En el resto de los premios, la aceptación de originales en idiomas como el inglés o el francés puede obedecer a un deseo de abrir las puertas a creadores/as de diversas nacionalidades y/o a la posibilidad de difundir las obras premiadas en otros mercados internacionales -además del hispanohablante, al que, lógicamente, pueden llegar todas las obras en castellano que logren distribuirse fuera de las fronteras del Estado-.

3. 3. *Requisitos técnicos de envío*

La mayoría de los premios establece pautas sobre la extensión, limitando el número de páginas entre 22 y 40, lo que subraya la importancia de la brevedad y la concisión en el formato. También se observa la inclusión de requisitos específicos sobre el formato y las dimensiones, lo cual orienta a los participantes a ajustar su obra a estándares comerciales y de producción.

Asimismo, 15 de los 21 premios analizados exigen la presentación de una maqueta del álbum, que debe incluir tanto ilustraciones acabadas como otras en forma de boceto, y en algunos casos se solicita que se indique el lugar donde irá situado el texto. Esto resalta la importancia de la presentación visual en la evaluación de la obra, permitiendo una apreciación más completa de la estructura del álbum.

Por otro lado, tres premios (el 14%) piden el envío del álbum terminado, lo que implica que los participantes deben haber completado

la obra en su totalidad antes de la presentación. El Premio Literario Internacional Ciudad de Benicarló (Onada) y el Premio Internacional de Álbum Ilustrado Edelvives (del 2012 al 2014) permiten a autores y autoras aportar especificaciones técnicas para la edición, lo que refleja un enfoque más profesional y detallado en cuanto a la producción. Ambos piden, además, propuestas de guardas, un detalle relevante para los aspectos formales del libro.

El Premio Cubilete (Bruño) pide específicamente las ilustraciones de la cubierta, lo que implica una valoración particular del diseño de esta parte del libro y el Concurso Internacional de Álbum Ilustrado Biblioteca Insular de Gran Canaria, en las convocatorias de A Buen Paso, indican que “serán admitidas propuestas de encuadernación singulares siempre que puedan ser producidas industrialmente por ABP”. Por su parte, hay tres premios que indican claramente que las propuestas pueden estar compuestas exclusivamente por imágenes, sin texto, lo que abre la puerta a los álbumes mudos, en cierto auge en el mercado editorial, pero todavía minoritarios. Esta posibilidad aparece en las bases del Premio de Álbum Ilustrado Miguel Calatayud. Villa de Aspe (Degomagom), del Concurso Internacional de Álbum Ilustrado Biblioteca Insular de Gran Canaria (A Buen Paso), y del Premio Internacional Compostela para álbumes ilustrados (Kalandraka).

En el extremo opuesto, el Premio Algar de Literatura Infantil y el Premio Fina Casallerrey solicitan únicamente el texto, sin ilustraciones o maquetas, si bien Algar indica que la propuesta puede contener sugerencias para la persona que ilustrará la obra. Llama la atención que dos premios de álbum ilustrado solo requieran el envío del texto, dejando totalmente de lado la interacción entre palabras e imágenes tan propia del formato. En esta misma línea se enmarca el Premi Mercè Llimona de Literatura Infantil Il·lustrada (Publicacions de l'Abadia de Montserrat) que hasta 2011 convocaba dos certámenes: primero uno de texto, en el que premiaba una obra escrita, y después uno de ilustración, en el que se pedía una propuesta con cinco posibles ilustraciones para el texto ganador del anterior. Por último, merece mención el Etxepare Saria (Pamiela), que establece explícitamente que no se admitirán álbumes mudos. Sin embargo, es posible que en este

caso dicha decisión no se deba tanto a una determinada concepción del formato álbum, sino al posicionamiento lingüístico del galardón, que recibe y publica únicamente en euskera.

3. 4. Requisitos temáticos

En relación con los requisitos temáticos, trece de los galardones (67%) permiten temática libre, siendo que ocho de ellos ni siquiera mencionan esta variable en sus bases. El Premio Edelvives en sus ediciones de 2017 y 2018 plantea temática libre, pero anteriormente, entre 2012 y 2014 solicitaba que la propuesta fuera una reescritura o reinterpretación de un cuento clásico, de una leyenda o estar basado en un mito o personaje conocido.

Por otro lado, dos premios mantienen la libertad temática, pero excluyen expresamente determinados contenidos: en el caso del Concurso Internacional Biblioteca Insular de Gran Canaria (A Buen Paso) desde 2023 se especifica “Quedarán expresamente excluidas de esta convocatoria las obras que tengan un contenido esencialmente publicitario, homófobo, xenófobo, de propaganda política, de odio o intolerancia religiosa, y las que puedan ser calificadas de pornografía”; y en el caso del Premio Cubilete (Bruño), se indica que “El álbum ilustrado infantil no podrá aportar contenidos de carácter ofensivo ni discriminatorio”.

Tres premios permiten elegir el tema, pero exigen que las propuestas transmitan determinados valores: “éticos, estéticos y humanos”, en el caso del Premio Destino Infantil - Apelles Mestres; “éticos, humanos y estéticos universales”, en el caso del Premio Internacional Ciudad de Fuengirola (OQO); mientras que la editorial Sargantana, en su Premio álbum ilustrado, indica que “la historia deberá tener de trasfondo una enseñanza o aportar valores”. Estos posicionamientos podrían implicar una cierta instrumentalización de la literatura infantil al vincularla con la responsabilidad de transmitir comportamientos considerados socialmente correctos. En el caso de Destino y OQO, llama la atención que las bases sean prácticamente

idénticas en este aspecto y que ambas incluyan una mención de los valores estéticos.

Finalmente, dos premios establecen temáticas concretas. El Premio Montepío requiere que la temática “debe ir relacionada con la movilidad, el transporte o la conducción cívica de vehículos, así como transmitir valores, estéticos, éticos y humanos, que forman parte de la movilidad y la comunicación”, por lo que además se suma a la misma línea de valores planteada por Destino y OQO. El Premio Fina Casalderrey de Literatura Infantil pola igualdade, por su parte, ya indica en su propio nombre el posicionamiento del certamen y señala que las obras “deben atender al concepto de literatura infantil no sexista y coeducativa en cuanto a sus vertientes, introduciendo elementos críticos que cuestionen el modelo social sexista dominante”. Estas restricciones temáticas pueden influir en la producción literaria, orientando a los creadores hacia enfoques específicos y favoreciendo determinados discursos en la literatura infantil.

3. 5. Terminología usada en relación con el álbum y definición de este

El término "álbum ilustrado" o “álbum” predomina de manera significativa, ya que es utilizado en 17 de los 21 premios estudiados, ya sea en su título oficial o en las bases reguladoras. Paralelamente, se observan denominaciones alternativas como en el Concurso Internacional Biblioteca Insular de Gran Canaria (A Buen Paso) que habla de "libro álbum a partir de una concepción narrativa y visual original" o el Premio Algar de Literatura Infantil, que presenta una fluctuación terminológica entre "álbum" y "cuento". Por otro lado, hay editoriales no comparten tan claramente esta unanimidad: en el Premio Internacional de Ilustración (SM) se usa la designación "obras ilustradas" y el Premio de cuento infantil ilustrado "Hospital Sant Joan de Déu" (Planeta) usa los términos “cuento ilustrado” u “obra ilustrada”. Estos dos certámenes se incluyeron igualmente en la investigación porque en sus bases hacen referencia a la equivalente importancia de texto e ilustraciones en la composición de la obra.

Dada la especificidad del álbum ilustrado, 15 de los 21 certámenes definen en sus bases reguladoras este formato con el fin de delimitar en mayor o menor medida el tipo de propuestas que se pueden enviar. Cinco de los seis premios donde no se incluye esta definición ni ninguna mención a qué tipo de relación debe haber entre texto-imagen emplean igualmente el término "álbum" en el título o en las bases. En este sentido, son particularmente llamativos los casos del Premio Algar de Literatura Infantil, del Premio Fina Casallerrey y del Premi Mercè Llimona de Literatura Infantil Il·lustrada (Publicacions de l'Abadia de Montserrat) que, como se ha comentado anteriormente, solicitan únicamente el envío del texto sin ilustraciones. Este fenómeno sugiere una posible normalización terminológica sin consenso conceptual subyacente, evidenciando una paradoja en el ámbito editorial: la consolidación del término frente a la ausencia de criterios definitorios uniformes que delimiten sus características esenciales como formato diferenciado.

Tras ahondar más en las definiciones que sí que aparecen en el 71% de los premios estudiados, la noción de complementariedad emerge como elemento nuclear en múltiples ocasiones. Editoriales como Kalandraka, Edelvives, OQO y Pamiela coinciden explícitamente en esta característica, señalando que textos e imágenes deben ser complementarios. Bromera amplía esta conceptualización y especifica que texto e ilustraciones deben complementarse "armónicamente", y Onada Edicions desarrolla aún más esa misma idea al añadir que dicha integración debe lograrse de forma "coherente y armónica". En esta línea, cabe mencionar también a la editorial Bruño, que no habla de complementariedad, pero sí pide que texto e imagen estén relacionados y guarden "coherencia entre sí".

Otro hallazgo relevante concierne a la jerarquización entre código verbal y visual. Diversas convocatorias establecen explícitamente la equiparación. Bromera pide una obra que desarrolle "un relato de forma gráfica, con imágenes y texto"; Pàgès Editors conceptualiza la relación texto-imagen como una "unidad". En una línea similar, Anaya, Edelvives (en su premio con el Cabildo de Gran Canaria), Planeta y SM enfatizan texto e ilustración deben tener un peso

similar y que la segunda no puede ser accesorio. Por otro lado, hay convocatorias que abogan incluso por la preeminencia de la ilustración. Bruño y Onada, por ejemplo, estipulan que las ilustraciones deben tener una importancia igual o mayor que el texto.

Conclusiones

El presente estudio sobre los premios editoriales de álbum ilustrado en España durante el período 2000-2023 aporta evidencias empíricas significativas que permiten establecer inferencias relevantes en torno a los tres objetivos de investigación planteados inicialmente, contribuyendo así a la comprensión de este fenómeno editorial en el contexto español.

En relación con el primer objetivo, centrado en la evolución diacrónica de los galardones, los datos corroboran una tendencia ascendente, aunque con algunos periodos de decrecimiento. El incremento exponencial desde una única convocatoria en 2000 hasta catorce en 2023 evidencia la progresiva legitimación del álbum ilustrado como formato específico en el mercado editorial español. Resulta particularmente significativo que, pese a las fluctuaciones registradas —especialmente durante la crisis sanitaria de 2020—, la recuperación posterior haya culminado en un máximo histórico, lo que sugiere una consolidación definitiva de estos certámenes en el ecosistema editorial. La heterogeneidad en la duración de los premios en el tiempo, con una media de permanencia de 7.7 convocatorias, revela diferentes grados de compromiso con la promoción del álbum ilustrado, destacando entidades como Destino, Pamiela y Kalandraka por su continuidad y consistencia.

Respecto al segundo objetivo, el análisis de los requisitos establecidos en las bases reguladoras ha permitido identificar patrones significativos que reflejan diferentes posicionamientos editoriales. En el ámbito lingüístico, casi un 50% de los premios admiten obras en múltiples lenguas, mientras que un 38% restringen los envíos exclusivamente al español, lo que evidencia una diversidad de

estrategias en el sector. La coexistencia de premios como el Etxepare Saria (Pamiela), Premi Montepio (Pàges Editors) y Premio Fina Casalderrey (Baía Edicións), que exigen envíos exclusivamente en euskera, catalán y gallego respectivamente, junto a galardones que operan únicamente en castellano, ilustra la función de estos certámenes como instrumentos de política lingüística. Además, la apertura a lenguas como el portugués, el inglés o el francés apunta a la constitución de un mercado cada vez más globalizado. Paralelamente, los requisitos técnicos revelan una notable homogeneidad en aspectos como la extensión (mayoritariamente entre 22 y 40 páginas) y la exigencia de maquetas (en el 71% de los casos), constatando la estandarización de criterios formales. En el plano temático, aunque el 67% de los premios permiten temática libre, se observa cierto riesgo de instrumentalización de la literatura infantil, con cinco certámenes que exigen explícitamente la transmisión de valores o temáticas específicas.

En cuanto al tercer objetivo, la investigación ha identificado tanto convergencias como divergencias significativas en los planteamientos editoriales. El análisis terminológico evidencia la preponderancia del término "álbum", presente en el 17 de los 21 certámenes y 15 incluyen especificaciones conceptuales. La noción de complementariedad entre códigos visual y verbal emerge como elemento nuclear en múltiples definiciones, constituyendo un punto de consenso relevante. No obstante, se observan divergencias en la jerarquización de dichos códigos: mientras algunas convocatorias establecen explícitamente su equiparación, otras enfatizan la preeminencia de la ilustración; en el extremo opuesto hay dos que valoran únicamente el texto ya que ni solicitan las ilustraciones y un tercero que convoca dos modalidades separadas para texto e ilustración. Esta heterogeneidad conceptual refleja la complejidad inherente al álbum ilustrado como formato híbrido, con una consolidación terminológica que convive con cierta falta de consenso sobre sus rasgos definitorios.

En síntesis, la investigación aporta una descripción global de los premios editoriales de álbum ilustrado en España, constatando su progresiva consolidación cuantitativa, la diversidad de sus

planteamientos lingüísticos y conceptuales, y la coexistencia de diferentes enfoques valorativos. Estos hallazgos contribuyen significativamente a la comprensión de los mecanismos de legitimación y valoración de este formato editorial específico en el contexto español contemporáneo. Asimismo, el cotejo de los datos permite visibilizar qué características de las obras son valoradas y, por tanto, priorizadas para el lectorado infantil. Dado que los premios funcionan como una selección previa para mediadores/as y clasifican la producción editorial, las obras galardonadas son más fácilmente incorporadas en espacios de mediación como la escuela. Esto implica que los álbumes premiados ocupan posiciones privilegiadas en circuitos de recomendación, al llegar con mayor facilidad a niños y niñas, orientar sus preferencias lectoras y, en consecuencia, contribuir a la construcción de modelos de canonicidad. En este sentido, la caracterización formal de las bases analizadas no solo revela información sobre los propios premios, sino que también actúa como una brújula para comprender cómo se configura la noción de álbum ilustrado en el contexto español.

Referencias bibliográficas

- Ariza González, F. (2007). Los premios literarios: entre la cultura y el marketing. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, 114, 119–127. <https://www.nuevarevista.net/los-premios-literarios-entre-la-cultura-y-el-marketing/>
- Association for Library Service to Children. (2006). *The Newbery and Caldecott Awards. A Guide to the Medal and Honor Books*. American Library Association.
- Barker, K. (1998). *Outstanding Books for Children and Young People. The LA Guide to Carnegie/Greenaway winners, 1937-1997*. Library Association Publishing.
- Beckett, S. L. (2013). *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages*. Routledge.
- Biblioteca Nacional de España. (2017). *Literatura infantil y juvenil. Guía de recursos bibliográficos*. https://www.bne.es/es/Micrositios/Guias/Literatura_Infantil/
- Bourdieu, P. (2004). *O campo literario*. Laiovento.

Bourdieu, P. (2006). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
<https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

Cantarero, L. (2006). El papel de los juegos en la transmisión cultural: los poemas homéricos y las olimpiadas en la sociedad oral griega. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* 61(2), 99–113.

Cerrillo, P. C. (2013a). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia-Estudis Literaris*, 18, 17–31.

Cerrillo, P. C. (2013b). *LII. Literatura mayor de edad*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Costa, I. (2021). The Winner Takes It All? The Impact of Awards on the Internationalization of the Portuguese Children's Publisher Planeta Tangerina. *Bookbird: Journal of International Children's Literature*, 59(2), 55–66.
<https://doi.org/10.1353/BKB.2021.0017>

De Nooy, W. (1989). Literary Prizes: Their Role in the Making of Children's Literature. *Poetics*, 18, 199–213.

Dotras Bravo, A. (2013). El canon literario de la literatura infantil y escolar. En M. Á. Garrido Gallardo (Ed.), *La biblioteca de Occidente en contexto hispánico* (pp. 111–128). Universidad Internacional de La Rioja.

García Estrada, L. (2012). *Técnicas de investigación de campo y documental: basado en competencias*. Grupo Editorial Éxodo.

García Padrino, J. (2004). El canon en la Literatura Infantil o el debate interminable. *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 205, 29–43.

García Padrino, J. (2007). El álbum de imágenes: la evolución histórica de un concepto. *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 230, 25–30.

García-Rodríguez, A., y Gómez-Díaz, R. (2022). Children's and Young Adults' Literature Awards in Spain: Analysis and Characterization. *History of Education y Children's Literature*, 17(2), 355-376.

Gómez-Díaz, R., y García-Rodríguez, A. (2022). Twenty Years of Illustration Awards for Children's and Young Adults' Books in Spain. *Revista General de Información y Documentación*, 32(1), 181–195. <https://doi.org/10.5209/rgid.81201>

Gómez-Díaz, R., y García-Rodríguez, A. (2024). Los premios como configuradores de un canon literario infantil y juvenil. *OCNOS*, 23(1), 1-15. https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.452

Hateley, E. (2018). Canon Processes and Picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 128–136). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315722986-14>

Hauser, A. (1993). *Historia social de la literatura y el arte. Tomo 2. Rococó. Clasicismo y Romanticismo, Naturalismo e Impresionismo, Bajo el signo del cine*. Editorial Labor.

International Board on Books for Young People. (n.d.). *Hans Christian Andersen Award*. Recuperado el 26 de marzo de 2025 de <https://www.ibby.org/awards-activities/awards/hans-christian-andersen-award>

Kidd, K. B., y Thomas, J. T. Jr. (2017). A Prize-Losing Introduction. En K. B. Kidd y J. T. Jr. Thomas (Eds.), *Prizing Children's Literature. The Cultural Politics of Children's Book Awards* (pp. 15-32). Routledge.

Kümmerling-Meibauer, B., y Müller, A. (Eds.). (2017). *Canon Constitution and Canon Change in Children's Literature*. Routledge.

Larragueta, M. (2020). *El libro-álbum contemporáneo español: procesos de canonicidad, mediadores adultos y lectores infantiles*. Universidad Camilo José Cela.

Martínez, P., y Juan, A. (2025). *Cada uno ve lo que sabe. Una guía para aprender a mirar imágenes a través del álbum ilustrado*. Editorial GG.

Obiols Suari, N. (2004). *Mirando cuentos: lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*. Laertes.

Reis, C. (2023). *O conhecimento da literatura. Introdução aos estudos literários*. Livraria Almedina.

Santos de Oliveira, D., García Rodríguez, A., y Gómez Díaz, R. (2023). Una aproximación a los premios de literatura infantil y

juvenil brasileños (2000-2020): análisis y caracterización. *Encontros Bibli*, 29, 1-22. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2024.e95861>

Saona, I. (2022). Sobre el premio Fundación Cuatrogatos, o el valor del prestigio en la selección de Literatura infantil. Entrevista con Sergio Andricaín. *VINCO-Revista de Estudos de Edição*, 2(2), 127-144.

Stevenson, D. (2009). Classics and Canons. En M. O. Grenby y A. Immel (Eds.), *The Cambridge Companion to Children's Literature* (pp. 108-124). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CCOL9780521868198.007>

Tabernero Sala, R. (2019). La concepción adulta de la infancia. La construcción de los personajes infantiles en los álbumes *El maravilloso Mini-Peli-Coso* de Beatrice Alemagna y en *Poka & Mina. El despertar* de Kitty Crowther. *Tejuelo*, 30, 233-260.
<https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.233>

Tarrío Varela, A. (2013). Os premios literarios. En B.A. Roig Rechou, I. Soto López y M. Neira Rodríguez (Eds.), *Premios literarios e de ilustración na LIX* (pp. 15-34). Edicións Xerais de Galicia.

Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati: Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci Editore.

Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Ekaré.11

Diferencias entre las creencias sobre enseñanza gramatical de futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria

Differences between the grammar teaching beliefs of primary and secondary pre-service teachers

Montserrat Pérez-Giménez

Universitat de València, Grupo GIEL

montserrat.perez@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4145-475X>

Raquel Sanz-Moreno

Universitat de València, Grupo GIEL

raquel.sanz-moreno@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0861-6665>

Theodora M.^a Marin-Ciocan

Universitat de València, Grupo GIEL

theodora.marin@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-3231-1258>

DOI: 10.17398/1988-8430.42.145

Fecha de recepción: 31/03/2025

Fecha de aceptación: 28/07/2025

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Pérez-Giménez, M.; Sanz-Moreno, R. y Marín-Ciocan, T. M^a. (2025). Diferencias entre las creencias sobre enseñanza gramatical de futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria. *Tejuelo*, 42, 145-172.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.145>

Resumen: En este artículo, se presentan los resultados de un estudio exploratorio sobre creencias acerca de la enseñanza de la gramática de futuros docentes (estudiantes de Grado de Educación Primaria y de Máster de Secundaria) de lenguas primeras y extranjeras. El objetivo es explorar las diferencias atinentes a las creencias sobre la enseñanza gramatical en función del curso en el que se encuentran los participantes, esto es, tratar de evidenciar las diferencias que pueda haber entre docentes en formación en función del curso. Para ello, se parte de los datos que revela un cuestionario, compuesto por 38 afirmaciones que fue completado por más de 1200 futuros docentes de toda España. Este estudio se centra en las creencias de los futuros docentes sobre saberes teóricos y sobre criterios metodológicos que se aplican preferentemente en el aula. Aunque, de manera general, las diferencias por curso no son significativas, se observa que, a medida que los discentes progresan en sus niveles de formación, las creencias sobre la pertinencia de una enseñanza gramatical reflexiva, el trabajo colaborativo y la práctica a partir de ejemplos propios del alumnado potencial se consolidan, demostrando el valor de la formación.

Palabras clave: enseñanza de la gramática; docentes en formación; creencias.

Abstract: In this article, we present the results of an exploratory study on the beliefs about grammar teaching of future teachers (pre-service teachers of Primary Education and Master students of Secondary Education) of first and foreign languages. The objective is to explore the differences in the beliefs about grammar teaching according to the course in which the participants are, that is, to try to evidence the differences that may exist between pre-service teachers of different training courses. To this end, we used the data revealed by a questionnaire composed of 38 statements that was completed by more than 1200 future teachers from all over Spain. In this study, we focused on the beliefs of pre-service teachers about theoretical knowledge and methodological criteria that are preferably applied in the classroom. Although, in general, the differences by course are not significant, it is observed that as future teachers progress in their levels of training, beliefs about the relevance of reflective grammar teaching, collaborative work and practice based on the potential students' own examples are consolidated, demonstrating the value of the training.

Keywords: grammar teaching; pre-service teachers; beliefs.

I

ntroducción

El presente estudio se enmarca en el proyecto EGRAMINT¹, cuyo objetivo principal consiste en la elaboración de una gramática escolar interlingüística que promueva la enseñanza de la gramática orientada al uso reflexivo de las lenguas. Esta pretende ser un instrumento de formación docente y de intervención en aula que permita al alumnado el acceso a un conocimiento más abstracto y consciente del funcionamiento de las lenguas de su entorno; así, la gramática interlingüística tiene por objeto fomentar la construcción de la competencia plurilingüe y pluricultural a partir de la comparación de las lenguas primeras y extranjeras.

¹ EGRAMINT constituye el acrónimo del proyecto de investigación denominado “La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües” (PID2019-105298RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación-Agencia Estatal de Investigación. La Investigadora Principal es Carmen Rodríguez Gonzalo, Grupo de Investigación en Enseñanza de las Lenguas (GIEL) <https://www.uv.es/giel> de la Universitat de València (UV).

De esta forma, la enseñanza gramatical explícita resulta imprescindible para que el alumnado pueda realizar un uso consciente de estas (Camps et al, 2005; Nassaji y Fotos, 2011), pues necesita disponer de conocimientos gramaticales que puedan utilizar de forma reflexiva y autónoma en situaciones comunicativas cada vez más complejas (Rodríguez-Gonzalo, 2022a).

Así, para lograr ese propósito, en el seno del proyecto EGRAMINT, se diseñó un prototipo de secuencia didáctica de gramática para Educación Primaria y Secundaria en relación con las lenguas curriculares (primeras y extranjeras), que se fueron implementando en los cursos 2021-2022, 2022-2023 y 2023-2024. En la actualidad, se están llevando a cabo investigaciones sobre las secuencias implementadas en centros de diferentes comunidades autónomas de España a partir de los datos obtenidos de las propias implementaciones, de cuestionarios y entrevistas al profesorado, y de grabaciones de aula (Abad-Beltrán, 2023; Llamazares y Garcia, 2023; Martí-Climent y Abad-Beltrán, 2023; Pérez-Giménez, 2023; Santolària, Soler y Casas, 2023; Sempere, Reig y Rodríguez-Gonzalo, 2023; Rodríguez-Gonzalo, ed., 2024). Asimismo, se están analizando, como en el presente estudio, las creencias de los docentes en formación obtenidas a partir de las respuestas que ofrecen a cuestionarios (Sanz-Moreno, Pérez-Giménez y Marin-Ciocan, 2023; Sanz-Moreno y Pérez-Giménez, 2024).

En este artículo, se abordan las creencias de los futuros docentes de lenguas en lo que respecta a los saberes teóricos y las prácticas docentes que se deberían aplicar principalmente en las aulas. Para ello, después de desarrollar el marco teórico en el que se sustenta el presente estudio, se precisa la metodología adoptada, ahondando en la caracterización del instrumento de recolección de datos que se ha empleado, el cuestionario; posteriormente, se sistematizan los resultados obtenidos respecto a las creencias sobre saberes gramaticales y criterios metodológicos, incidiendo en las diferencias observadas en cuanto a ciclos formativos. Finalmente, se presentan de forma

sintetizada las principales conclusiones fruto del análisis y discusión de los resultados.

1. Marco teórico

1.1. *Creencias de los docentes sobre la didáctica de lenguas*

De acuerdo con la bibliografía sobre creencias, se advierte una gran variedad terminológica al referirse al *pensamiento*, los *conceptos* o las *creencias de los profesores o docentes*, ya sea en activo o en formación. Trabajos como el de Pajares (1992) inciden sobre ello, pues recoge hasta 21 términos distintos, además de las diversas y abundantes definiciones de “creencia”, lo que denota la dificultad de fijar su constructo teórico (Gilakjani y Sabouri, 2017).

Además, en la línea que plantea Ramos (2007, p. 8), se considera necesario reflexionar sobre “las creencias del aprendiente como factores que influyen en la percepción que éste tiene de su proceso de aprendizaje de la lengua, así como en su forma de abordarlo”, en tanto que no se trata de un mero receptor pasivo de información, sino de “una persona que tiene la capacidad potencial de gestionar su propio proceso de aprendizaje”. De esta forma, la autora afirma que es primordial investigar qué factores, tales como las creencias, inciden en el proceso de aprendizaje de los discentes, dado que “contribuyen a darle forma y [...], por otra parte, se alimentan a lo largo del tiempo de las experiencias de aprendizaje que va teniendo dicha persona” (Ramos, 2007, p. 8).

A decir de Ramos (2007, p. 13 y 14), las *creencias* constituyen “las diversas ideas que una persona va formando en torno a un tema [...], son relativamente estables” y las opone a las denominadas “ideaciones”, en tanto que estas últimas se dan en “procesos dinámicos de pensamiento y formación de ideas sobre un tema determinado, que se ven fuertemente influidos por la experiencia personal, tanto del propio individuo, como la de otros a la cual éste tiene acceso” (2007, p. 14). De esta manera, (2007) establece de forma más precisa las características definitorias de las *creencias*:

son ideas muy estables que forman parte integral y orgánica de nuestro pensamiento (por tanto, estamos convencidos de que son verdad); además, tienen valor interpretativo y evaluativo, puesto que nos ayudan a enfrentarnos al mundo, guiando y orientando nuestras acciones y conductas, sean de carácter intelectual o no (pp. 17-18).

A fin de fundamentar de manera precisa nuestro trabajo, se sigue el modelo teórico sobre creencias planteado por el equipo de investigación del grupo PLURAL (Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas) en Cambra et al (2000). Así pues, asumimos las definiciones de Palou (2008) y Cambra y Palou (2007), quienes siguen a su vez el constructo teórico de Woods (1996), basado en un sistema de “Beliefs, Assumptions and Knowledge”. De esta manera, su modelo incluye la consideración de “creencias, representaciones y saberes” (CRS, en adelante). De acuerdo con Cambra y Palou (2007, p. 150), “las creencias son personales y poco estructuradas”, constituyen proposiciones relacionadas con aspectos emocionales no estructurados, pasajeros y cambiantes, y considerados desde una dimensión personal; “las representaciones [son] elaboradas y compartidas por un grupo social [...] o una cultura docente”, constituyen, así, sistemas de significados consolidados; “los saberes [están] convencionalmente aceptados”.

Por lo que se refiere a la manera de hacer emerger los CRS en la didáctica (de lenguas), puede partirse de diversos medios, siguiendo lo planteado por Cambra y Palou (2007): pueden realizarse entrevistas semiestructuradas, mantenidas por el entrevistador y el informante, que son grabadas y transcritas para, de forma posterior, ser analizadas desde tres ejes: lo que denominan el “eje semántico”, determinar de qué se está hablando, nociones relevantes y constelaciones de términos vinculados a esas nociones; considerar, en segundo lugar, las “valoraciones y los juicios que manifiesta el sujeto enunciator”; finalmente, profundizar en la “modalización del discurso”, indicios que deja el informante que dialoga con el investigador, a partir del análisis del uso de los pronombres, la situación en el espacio y el tiempo, la

modalidad verbal y el empleo de metáforas y analogías, entre otros aspectos (2007, p. 153 y ss.).

Otro método que resulta enriquecedor para obtener CRS consiste en grabar y transcribir situaciones específicas de aula, dado que permite indagar sobre la actuación del docente entrevistado y observar diferencias entre lo que dice y lo que hace, y lo que dice que hace. Este análisis puede ser maximizado al añadir a otros docentes y generar un debate (considerado desde la perspectiva del “análisis del discurso en interacción”, Kerbrat-Orecchioni, 2005), ya que se suman al diálogo y contrastan sus diversas formas de proceder, dando cuenta de sus representaciones; además, de esta forma resulta posible considerar la evolución y cambios en los sistemas de creencias (dado que las creencias son dinámicas y pueden ir variando con el tiempo debido a diversos factores, de acuerdo con los estudios de Barahona, 2016; Donoso y Gómez, 2021; y Rijt, Wijnands y Coppen, 2022).

Por lo demás, pueden llevarse a cabo evaluaciones personales por escrito (de las personas entrevistadas), así como la escritura de diarios, memorias, portafolios, relatos de vida, la respuesta a cuestionarios (como en este estudio), entre otros instrumentos que favorecen la obtención de los CRS.

1.2. Creencias de los docentes sobre la enseñanza de la gramática

Referente a las creencias sobre la enseñanza de la gramática, las propias disposiciones oficiales de diversos países de los últimos años establecen “la instrucción gramatical como un ámbito de la educación lingüística prioritario e imprescindible para lograr el dominio de los usos comunicativos” (Fontich y Camps, 2015, p. 12). Recientemente, Rodríguez-Gonzalo (2022b) ha realizado un exhaustivo análisis curricular del sistema educativo plurilingüe español en el que se constata la necesidad de concebir una gramática que mejore el uso, algo que se considera compatible con el uso explícito de la terminología gramatical en las diversas etapas educativas, ya desde Primaria; así, según afirma Rodríguez-Gonzalo (2002b):

los documentos curriculares abogan genéricamente por una gramática vinculada a la mejora del uso, lo que no impide, en lenguas primeras, una exhaustiva presencia de contenidos declarativos explícitos propios de la gramática oracional (morfología y sintaxis), centrada en las clases de palabras en Primaria y en la sintaxis oracional en Secundaria (p. 7).

Por otro lado, estudios basados en el análisis curricular del sistema español en el ámbito de lenguas extranjeras corroboran la necesidad de llevar a cabo una enseñanza gramatical explícita “que promueva la reflexión sobre las lenguas para poder compararlas y realizar transferencias entre ellas” (García-Pastor y Sanz-Moreno, 2023, p. 66).

Con independencia de los mencionados estudios y las disposiciones legales fijadas en los diferentes sistemas educativos, no hay unanimidad en la creencia docente sobre cómo proceder con la instrucción gramatical por falta de evidencias empíricas, sobre si centrar los esfuerzos en actividades que generen un aprendizaje gramatical implícito o explícito (Fontich y Camps, 2015), lo que da lugar a creencias dispares sobre la propia metodología que adopta el profesorado en sus clases (Camps y Fontich, 2019).

Al margen de la disyuntiva planteada sobre si partir de un proceso de enseñanza/aprendizaje de la gramática explícito o implícito, lo cierto es que en muchos trabajos se propone la necesidad de reconsiderar “las metodologías desarrolladas en las aulas, así como los contenidos gramaticales” a partir de estudios realizados sobre los “conceptos gramaticales de los alumnos” (Camps y Fontich, 2015, p. 12). En dichos estudios los aprendices muestran dificultades para organizar un “saber gramatical ordenado” (Camps, 2000; Myhill, 2000; Fisher, 2004, citados en Fontich y Camps, 2015).

Por lo demás, para poder afrontar la organización del saber gramatical, Fontich y Camps (2014) señalan “la necesidad de promover la interacción oral en el aula y un enfoque funcional sobre el contenido

para hacerlo operativo en el uso de la lengua” (citado en Fontich y Camps, 2015, p. 12).

2. Objetivos e hipótesis

En el presente estudio, se parte de la siguiente hipótesis:

Las creencias respecto a la enseñanza de la gramática de los profesores y maestros en formación son diferentes en función del curso en el que se encuentran los encuestados.

Partiendo de esta hipótesis, se persiguen dos objetivos principales:

- Determinar las creencias de los docentes en formación respecto a los saberes teóricos sobre gramática, los criterios metodológicos y las prácticas docentes que aplicarían preferiblemente en el aula de lenguas.
- Explorar las diferencias en las creencias sobre enseñanza gramatical de los futuros docentes atendiendo a la variable de curso en el que se encuentran (3.º o 4.º de Magisterio y Máster de Secundaria).

3. Metodología

3.1. Instrumento de recolección de datos. Caracterización y validación

Para llevar a cabo esta investigación, se parte de un cuestionario como principal instrumento de recolección de datos, cuyo diseño se basa en el trabajo previo de Fontich y Birello (2015). Se trata de un cuestionario en línea diseñado mediante la herramienta *Lime Survey* cuyo objetivo principal consistió en determinar las creencias y expectativas de los y las docentes en formación encuestados sobre determinados aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la gramática. Son cinco los bloques que componían el instrumento de recolección de datos que se ha empleado en este estudio: saberes gramaticales, criterios metodológicos, prácticas docentes predilectas,

visión de los docentes sobre su alumnado y, finalmente, un bloque en el que se recababan datos sobre el perfil sociocultural de los encuestados. En los cuatro primeros bloques, se presentaban una serie de afirmaciones que debían evaluarse en una escala Likert sobre 5 (los bloques 1, 2 y 4) o sobre 10 (bloque 3).

Con el objetivo de garantizar la fiabilidad y validez del instrumento y proceder a su validación, se llevó a cabo una prueba piloto en la que participaron 7 docentes en activo y 64 docentes en formación. A partir de los datos obtenidos, se realizó un análisis psicométrico basado en un análisis factorial exploratorio, lo que permitió identificar tres escalas:

1. Saberes teóricos y criterios metodológicos: creencias sobre el conocimiento gramatical y los enfoques metodológicos preferidos.
2. Prácticas docentes: prácticas didácticas que se aplicarían en el aula.
3. Percepción del alumnado: representación que los docentes en activo y en formación tienen sobre las creencias y conocimientos de sus estudiantes en relación con la gramática.

La consistencia interna del cuestionario se evaluó mediante el coeficiente Alpha de Cronbach, obteniendo valores satisfactorios en cada una de las escalas. Además, se realizó un análisis factorial confirmatorio utilizando dos índices de ajuste: el CFI y el SRMR. Como se observa en la Tabla 1, los valores obtenidos se encuentran dentro de los parámetros recomendados, lo que respalda la fiabilidad del instrumento:

Tabla 1

Validación estadística

Índices	Saberes teóricos y Criterios metodológicos	Prácticas docentes	Visión que el profesorado tiene del alumnado
Alpha de Cronbach	0,86	0,83	0,72
CFI	0,95	0,9	0,96
SRMR	0,06	0,06	0,05
Participantes	64 docentes en formación y 7 docentes en activo		

Fuente: elaboración propia

Por lo que se refiere a su distribución, el cuestionario fue enviado por correo electrónico durante el curso académico 2022-2023 a docentes de todas las comunidades autónomas mediante un muestreo aleatorio. Está compuesto por 38 afirmaciones que se distribuyen en cinco bloques temáticos diferentes:

- Bloque 1: Los saberes gramaticales o saberes teóricos.
- Bloque 2: Los criterios metodológicos que deberían aplicarse en el aula.
- Bloque 3: Las prácticas docentes.
- Bloque 4: La visión que el profesorado en ejercicio tiene de su alumnado.
- Bloque 5: Datos generales. Este bloque recoge datos generales de los participantes, como los cursos en los que se imparte docencia o las lenguas de especialidad, con el fin de determinar las características de la muestra.

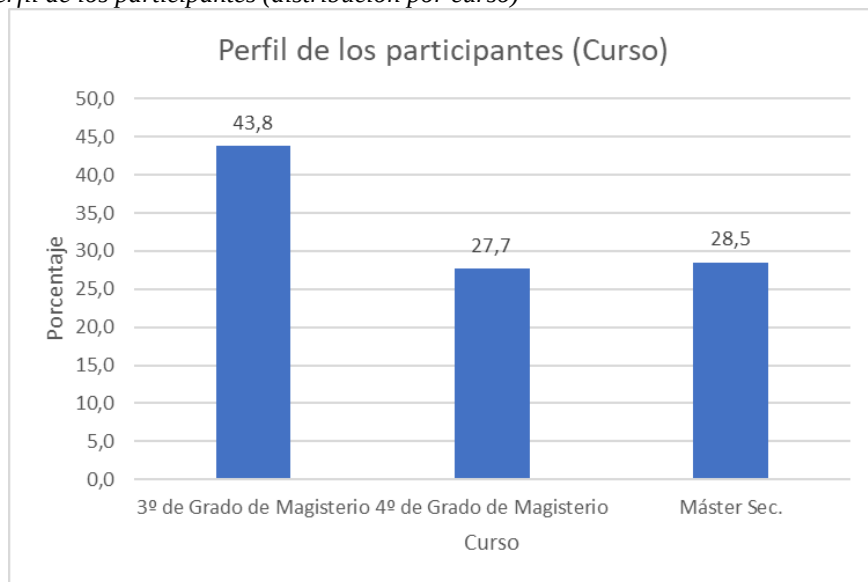
Los bloques 1, 2 y 4 presentan afirmaciones que debían evaluarse en una escala Likert sobre 5, mientras que el bloque 3 debía evaluarse en una escala Likert sobre 10.

3.2. Muestra

El cuestionario en línea descrito en el apartado anterior fue completado por 978 docentes en formación, de los que el 43,8% se encontraban cursando 3.º del Grado de Magisterio de Primaria, mientras que el 28,5% estaban estudiando el Máster en Profesor de Secundaria y el 27,7% estaba en 4.º de Grado de Magisterio (Gráfico 1). Como puede observarse, se trata de una muestra variada y diversificada, con alumnado que ya ha pasado el ecuador de su formación o que se encuentra en el 3.º ciclo de formación de especialización.

Gráfico 1

Perfil de los participantes (distribución por curso)



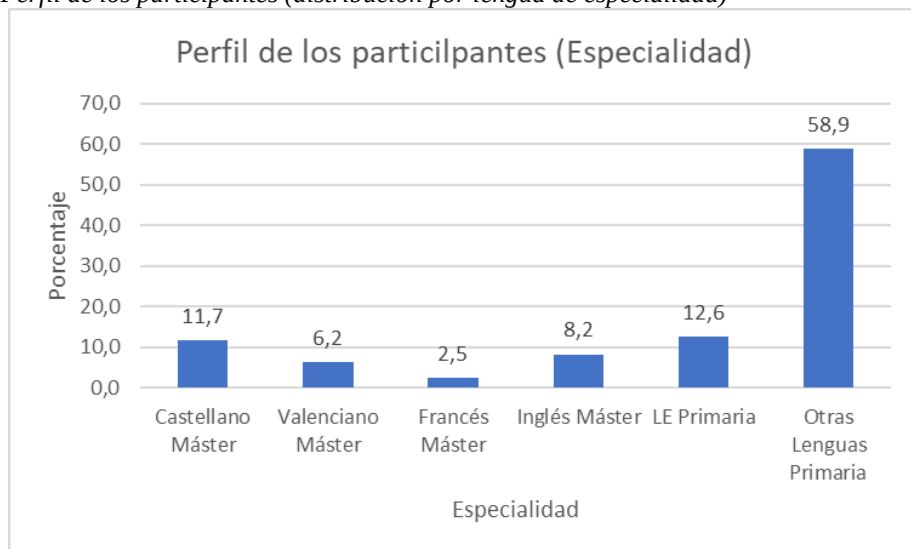
Fuente: elaboración propia

En cuanto a la distribución por las lenguas de trabajo de los futuros docentes, destaca que más de la mitad de la muestra, concretamente el 58,9%, son docentes en formación de Primaria de otras lenguas (castellano y valenciano), mientras que el 12,6% es docente en formación de Primaria de Lengua Extranjera-Inglés. Por lo que se refiere a futuros docentes de Secundaria, existe mayor variedad

respecto a las lenguas que se enseñarán: el 11,7% son futuros docentes de español, el 8,2% de inglés y el 6,2% de valenciano.

Gráfico 2

Perfil de los participantes (distribución por lengua de especialidad)



Fuente: elaboración propia

3.3. Procedimiento de análisis de datos

El presente estudio se llevó a cabo mediante un muestreo aleatorio. La participación en la investigación fue voluntaria y los 978 futuros docentes interesados en formar parte del estudio contestaron un cuestionario de manera anónima. Se estimó que el tiempo requerido para responder al cuestionario oscila entre los 10 y los 15 minutos.

Una vez recolectadas las creencias de la muestra, se procedió a la depuración de la matriz de datos. El único criterio de exclusión de un participante fue haber dejado inconcluso el cuestionario o haber dejado sin completar más de tres ítems. Una vez finalizada esta etapa, los datos fueron preparados para el análisis estadístico mediante el software SPSS.

La metodología se ajusta al objetivo del estudio, esto es, la exploración de las diferencias en las creencias sobre la enseñanza gramatical en función de la titulación y el curso en el que se encuentran. Dado que el cuestionario constaba de 38 afirmaciones y preguntas abiertas, se optó por abordar en primer lugar el análisis de las variables cuantitativas. En este artículo, se presentan los resultados correspondientes a los bloques de Saberes teóricos (A1-A5) y Criterios metodológicos (A7-A11).

Para el análisis de datos, en primer lugar, se llevó a cabo una prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y una prueba de homogeneidad de varianzas utilizando el test de Levene. Los resultados obtenidos indicaron que la muestra no seguía una distribución normal, por lo que se utilizaron pruebas no paramétricas para analizar las variables cuantitativas.

Con el propósito de contrastar la hipótesis del estudio, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes. En este análisis, la variable independiente es la titulación y el curso de los futuros docentes, mientras que las variables dependientes fueron las creencias planteadas en cada bloque. Adicionalmente, se llevó a cabo una comparación de medias por titulación para cada ítem analizado. Asimismo, se calculó la desviación estándar de cada grupo con el fin de obtener una visión más detallada del comportamiento tanto a nivel intrasujeto como intersujeto.

4. Resultados

Para llevar a cabo el análisis de los datos, se compararon las medias por titulación para cada ítem y se realizó una prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes para detectar las diferencias significativas entre los grupos de la titulación. En el análisis estadístico se consideró como variable independiente la titulación de los futuros docentes (3.º de Grado de Magisterio, 4.º de Grado de Magisterio y Máster de Secundaria) y como variable dependiente cada una de las afirmaciones (A1-A5; A7-A11).

4.1. Diferencias entre las creencias de los docentes en formación respecto a los saberes teóricos gramaticales

El primer ítem del bloque (A1) formula que para escribir bien hay que saber gramática. Los docentes en formación han puntuado esta afirmación con una media en torno a 4, lo que indica que, en general, los participantes muestran acuerdo con el aspecto evaluado. Tal como se refleja en la Tabla 2, la media más alta es la de 3.º de Magisterio (4,46), seguida por 4.º de Magisterio (4,41) y Máster (4,32).

Aunque no hay diferencias significativas entre las creencias de los docentes por titulación ($p=0,095$), se observa una ligera disminución de la puntuación a medida que se avanza en la formación académica.

En cuanto a las medidas de dispersión, los valores de la desviación estándar son bajos (entre 0,73 y 0,83), lo que indica que las respuestas no varían demasiado entre los participantes de cada titulación. Esto es, la mayoría tiende a puntuar de manera similar, lo que indica un alto grado de consenso.

Tabla 2
Medias aritméticas de la afirmación A1

Curso	Media	Desviación estándar
Tercero de Magisterio	4,46	0,76
Cuarto de Magisterio	4,41	0,73
Máster	4,32	0,83

Fuente: elaboración propia

La segunda afirmación señala que, para hablar bien, es necesario conocer la gramática. En este caso, la media aritmética se encuentra en un rango entre 3,79 y 3,95, lo que indica un acuerdo moderado con el enunciado en todos los grupos. De manera más específica, en los datos recogidos en la Tabla 3, puede verse que 3.º de Magisterio presenta la media más alta, un 3,95, seguido por 4.º de Magisterio con un 3,93 y la titulación de Máster con un 3,79.

Al igual que en la creencia anterior, no hay diferencias significativas entre las valoraciones por grupos de titulación ($p=0,209$);

sin embargo, se observa una ligera disminución en el nivel de acuerdo a medida que los estudiantes progresan en su formación. Esto podría indicar que los participantes con mayores conocimientos sobre la didáctica de la lengua podrían tener una visión más crítica respecto a esta afirmación.

La variabilidad de las respuestas es mayor en comparación con la creencia A1, como señalan los valores de desviación estándar, que oscilan entre el 0,97 y el 1,11. Esto sugiere que hay más heterogeneidad en las opiniones de una misma titulación. De forma más concreta, se advierte que el grupo que presenta mayor dispersión es el de Máster, lo que indica una mayor diversidad de creencias.

Tabla 3
Medias aritméticas de la afirmación A2

Curso	Media	Desviación estándar
Tercero de Magisterio	3,95	1,01
Cuarto de Magisterio	3,93	0,97
Máster	3,79	1,11

Fuente: elaboración propia

El siguiente saber teórico se relaciona con el aprendizaje de las estructuras gramaticales y su aplicación en distintos contextos comunicativos (A3). En relación con la afirmación anterior, se presentan los resultados obtenidos en la Tabla 4, que reflejan las valoraciones de los futuros docentes en distintos niveles de formación. La media aritmética indica un incremento progresivo de las puntuaciones a medida que avanza el nivel de formación: 3.º de Magisterio alcanzan un valor de 4,05, los de 4.º de Magisterio presentan una media de 4,12 y los futuros profesores valoran la afirmación con un 4,22 sobre 5. Este ligero incremento sugiere que, conforme progresan en la formación, los participantes valoran más la importancia de la reflexión sobre los usos lingüísticos en el aprendizaje de la gramática. En la comparación de medias aritméticas, ha destacado la diferencia significativa entre los participantes de 3.º de Magisterio y 4.º de Magisterio, con un valor de $p=0,009$.

La desviación estándar, por su parte, muestra información sobre la variabilidad de las valoraciones dentro de cada titulación. En este caso, los valores oscilan entre 0,81 y 0,86, lo que indica una relativa homogeneidad en las creencias iniciales de los grupos. Sin embargo, se observa un leve descenso de la dispersión en cursos superiores, lo que podría sugerir una mayor uniformidad en las valoraciones del grupo de Máster.

Tabla 4
Medias aritméticas de la afirmación A3

Curso	Media	Desviación estándar
Tercero de Magisterio	4,05	0,86
Cuarto de Magisterio	4,12	0,81
Máster	4,22	0,83

Fuente: elaboración propia

La siguiente afirmación evaluada (A4) sostiene que la enseñanza de la gramática de la oración es suficiente para explicar las particularidades de los usos lingüísticos. En relación con este enunciado, los datos de la Tabla 5 muestran que la media aritmética de las respuestas es relativamente baja en todos los cursos, lo que indica un desacuerdo generalizado con la creencia propuesta. Los futuros maestros de 3.º de Magisterio puntuaron con una media de 2,56, mientras que los de 4.º de Magisterio le otorgaron un valor similar, esto es, 2,53. Los futuros profesores manifestaron un desacuerdo abierto, otorgándole a la creencia una media aritmética de 2,19 sobre 5.

Asimismo, la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes refleja una diferencia significativa entre las creencias de la titulación de Máster con los participantes de 3.º de Magisterio ($p<0,001$) y 4.º de Magisterio ($p<0,001$). Estos datos sugieren que, a medida que avanza la formación académica, los participantes rechazan más la idea de que la gramática oracional es suficiente para explicar la complejidad de los usos lingüísticos.

Por otro lado, la desviación estándar presenta valores cercanos en los tres grupos, con 0,94 para 3.º y 4.º de Magisterio y 0,98 en el caso del Máster de Secundaria. Estas medidas indican una dispersión

moderada en las valoraciones, lo que sugiere que, aunque existe cierto grado de variabilidad en las opiniones individuales, la tendencia de rechazo al saber teórico se mantiene homogénea en todos los grupos.

Tabla 5
Medias aritméticas de la afirmación A4

Curso	Media	Desviación estándar
Tercero de Magisterio	2,56	0,94
Cuarto de Magisterio	2,53	0,94
Máster	2,19	0,98

Fuente: elaboración propia

El último enunciado del bloque (A5) afirma que el conocimiento gramatical en una lengua facilita el aprendizaje de la gramática en otras lenguas. Los datos de la Tabla 6 presentan un acuerdo mayor a medida que aumenta el nivel formativo de los futuros docentes. La media aritmética del grupo de 3.º de Magisterio es de 3,65, mientras que en 4.º la puntuación es de 4,10. El grupo del Máster de Secundaria otorga las valoraciones más altas, con una media aritmética de 4,23.

Además, la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes demuestra una diferencia significativa entre las creencias de 3.º y 4.º de Magisterio ($p<0,001$). En cuanto al Máster de Secundaria tiene diferencias con los dos grupos de Magisterio: con tercero ($p<0,001$) y con cuarto ($p=0,036$). Estos datos indican que la valoración de este saber teórico varía significativamente entre los grupos, y que, a medida que los participantes avanzan en su formación académica, tienden a estar más de acuerdo con la relación entre el conocimiento gramatical en una lengua y su impacto en el aprendizaje de otras.

En cuanto a la dispersión de las respuestas, la desviación estándar es de 1,08 en 3.º de Magisterio, lo que indica una mayor variabilidad en las opiniones individuales de los participantes del grupo. En 4.º de Magisterio la desviación disminuye a 0,86, mientras que en el Máster de Secundaria es 0,93. Esto quiere decir que el curso que muestra mayor uniformidad en la creencia es el de 4.º de Magisterio.

Tabla 6*Medias aritméticas de la afirmación A5*

Curso	Media	Desviación estándar
Tercero de Magisterio	3,65	1,08
Cuarto de Magisterio	4,10	0,86
Máster	4,23	0,93

Fuente: elaboración propia

4.2. Diferencias entre las creencias de los docentes en formación respecto a los criterios metodológicos en la enseñanza gramatical

La primera afirmación del bloque (A7) establece que “Si los docentes explican de manera clara los conceptos gramaticales, los estudiantes los aprenden”. Como puede verse en la Tabla 7, la media aritmética de los diferentes cursos tiene un valor cercano a 3 sobre 5. Destaca la diferencia significativa entre las valoraciones de 3.º y 4.º de Grado de Magisterio ($p=0,002$). El primer grupo es el que otorga una puntuación más alta a esta afirmación, con un 3,24 de media aritmética, mientras que el segundo la valora de una manera más negativa, con una media de 2,99.

En cuanto a la dispersión de los datos, se observa una desviación estándar relativamente alta y similar en todos los grupos: 3.º de Grado de Magisterio (0,98), 4.º de Grado de Magisterio (0,97) y Máster de Secundaria (0,95).

Tabla 7*Medias aritméticas de la afirmación A7*

Curso	Media	Desviación estándar
Tercero de Magisterio	3,24	0,98
Cuarto de Magisterio	2,99	0,97
Máster	3,09	0,95

Fuente: elaboración propia

El criterio metodológico A8 señala que enseñar gramática únicamente a partir de usos reales resulta poco práctico, ya que estos no se suelen ajustar a las nociones teóricas. Como puede observarse en la Tabla 8, todos los docentes en formación muestran un acuerdo moderado con este ítem, destacando especialmente el grupo de 4.º de

Grado de Magisterio, con media aritmética de 2,59. Esta valoración presenta una diferencia significativa respecto a las opiniones de los participantes de 3.º de Grado de Magisterio y del Máster de Secundaria, ya que en ambos casos el p-valor es inferior a 0,05.

Los valores de la desviación estándar son de 0,89 para 3.º de Grado de Magisterio, 0,95 para 4.º de Grado de Magisterio y 0,99 para Máster de Secundaria. Estos resultados indican una variabilidad moderada en las creencias de los tres grupos, con una mayor dispersión en el Máster de Secundaria, lo que sugiere una menor homogeneidad en las opiniones de este grupo en comparación con los futuros maestros de Primaria.

Tabla 8
Medias aritméticas de la afirmación A8

Curso	Media	Desviación estándar
Tercero de Magisterio	2,73	0,89
Cuarto de Magisterio	2,59	0,95
Máster	2,82	0,99

Fuente: Elaboración propia

La creencia A9 apunta que, para aprender gramática, los ejercicios de manipulación de elementos lingüísticos son suficientes. Como puede advertirse en la Tabla 9, todos los futuros docentes han mostrado su desacuerdo, con medias aritméticas inferiores a 2,5 en todos los grupos. El rechazo más marcado se encuentra en el grupo de Máster de Secundaria, que otorga a esta afirmación una puntuación 2 sobre 5. Además, se observa una diferencia significativa, respecto a los otros grupos, concretamente con 3.º de Grado en Magisterio ($p<0,001$) y 4.º de Grado en Magisterio ($p<0,001$).

Los valores de la desviación estándar son los siguientes: 0,90 para 3.º de Grado de Magisterio; 0,93 para 4.º de Grado de Magisterio; 0,80 para el Máster de Secundaria. Estos datos indican una variabilidad moderada en las respuestas, siendo mayor en el grupo de 4.º de Grado de Magisterio. Por su parte, el Máster de Secundaria presenta la desviación estándar más baja, lo que sugiere una mayor homogeneidad en las opiniones de este grupo.

Tabla 9*Medias aritméticas de la afirmación A9*

Curso	Media	Desviación estándar
Tercero de Magisterio	2,29	0,90
Cuarto de Magisterio	2,28	0,93
Máster	2	0,80

Fuente: elaboración propia

El ítem A10 se formula así: “Para aprender gramática en cualquier lengua es necesario reflexionar sobre las formas lingüísticas y sus usos, y explicitar esta reflexión”. Como puede apreciarse, en todas las titulaciones queda reflejado el acuerdo con las afirmaciones planteadas, ya que las medias aritméticas oscilan entre el 3,94 y 4,06. El Máster de Secundaria es el que expresa el mayor acuerdo, con una media aritmética de 4,06, presentando diferencias significativas con los demás grupos: 4.º de Grado de Magisterio ($p=0,003$) y 3.º de Grado de Magisterio ($p=0,047$). Por su parte, 3.º de Grado de Magisterio valora la afirmación con una medida de 3,94, mientras que 4.º de Grado de Magisterio obtiene un valor ligeramente inferior, 3,84.

En cuanto a las medidas de dispersión, las desviaciones estándar son: 0,81 para 3.º de Grado de Magisterio; 0,85 para 4.º de Grado de Magisterio; 0,80 para el Máster de Secundaria. Estos valores indican una variabilidad moderada en las creencias de los participantes y es ligeramente mayor en el grupo de 4.º de Grado de Magisterio, lo que refleja mayor heterogeneidad en las opiniones. Por el contrario, la desviación estándar más baja la presenta el grupo de Máster de Secundaria, lo que sugiere una mayor homogeneidad en las valoraciones de los futuros profesores.

Tabla 10*Medias aritméticas de la afirmación A10*

Curso	Media	Desviación estándar
Tercero de Magisterio	3,94	0,81
Cuarto de Magisterio	3,84	0,85
Máster	4,06	0,75

Fuente: elaboración propia

El último criterio metodológico (A11) señala la importancia de que el alumno sepa poner ejemplos propios para aprender una noción gramatical. Según se constata en la Tabla 11, los docentes de todas las titulaciones valoran positivamente la afirmación, con una media superior a 4. Cabe señalar que, en este ítem, no se observan diferencias significativas entre las creencias de los diferentes grupos según su titulación ($p=0,194$), lo que sugiere un consenso generalizado sobre la valoración positiva de la afirmación.

Las desviaciones estándar registradas reflejan una variabilidad baja y similar entre las diferentes titulaciones, mostrando un acuerdo generalizado sobre el aspecto evaluado.

Tabla 11

Medias aritméticas de la afirmación A11

Curso	Media	Desviación estándar
Tercero de Magisterio	4,25	0,78
Cuarto de Magisterio	4,19	0,75
Máster	4,29	0,78

Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones

Como ha podido apreciarse a lo largo de estas páginas, el estudio arroja resultados interesantes en lo que respecta a las creencias de los docentes en formación y, aunque no son muchas las diferencias significativas que pueden observarse entre ellos, algunas puntuaciones de ciertas afirmaciones llaman la atención.

Respecto al bloque de saberes teóricos, no se advierten diferencias significativas en los resultados de las cinco afirmaciones sometidas a evaluación. No obstante, destaca que a medida que los futuros docentes progresan en los cursos de formación, sus creencias también parecen evolucionar, en consonancia con la consideración de que las creencias son dinámicas y varían a lo largo del tiempo (Barahona, 2016; Donoso y Gómez, 2021; y Rijt, Wijnands y Coppen,

2022). Los factores que influyen en este cambio pueden ser múltiples, y en este estudio se apunta a la formación recibida y a la consolidación de algunos saberes; es obvio también que el contacto con la realidad de las aulas y los periodos de prácticas que realizan los futuros docentes a lo largo de los cursos irán modificando, de alguna forma, sus conceptualizaciones sobre enseñanza gramatical a lo largo de su formación.

Las afirmaciones A3 y A5 son mejor evaluadas por el alumnado de Máster que por el de Magisterio. En este caso, puede afirmarse que el aprendizaje de estructuras gramaticales y su aplicación en contextos comunicativos, así como la toma de conciencia de que el conocimiento de una lengua facilita el aprendizaje en otras lenguas son dos afirmaciones sobre saberes teóricos que parecen consolidarse a medida que los futuros docentes avanzan en sus estudios. Su formación, tanto teórica como práctica, a lo largo de los diferentes cursos (3.º, 4.º y posteriormente, Máster) los lleva a estar más de acuerdo con estas dos afirmaciones. Además, parecen rechazar más frontalmente que sus compañeros de Grado el uso de la suficiencia de la enseñanza de la gramática de la oración para aprender. También esto puede deberse a que en la formación de Máster hay más variedad de lenguas impartidas. Asimismo, en algunas especialidades, la formación de origen es dispar, y aunque mayoritariamente el estudiantado ha cursado un grado en filología o lenguas modernas (en el caso de las lenguas extranjeras), también hay alumnado que ha estudiado traducción, comunicación audiovisual, periodismo o incluso historia del arte.

En cuanto a los criterios metodológicos empleados, predomina el rechazo generalizado de la mera aplicación de ejercicios de manipulación para aprender gramática (A9), más evidente para el alumnado de Máster.

De esta forma, resulta coherente que la afirmación (A10) “Para aprender gramática en cualquier lengua es necesario reflexionar sobre las formas lingüísticas y sus usos, y explicitar esta reflexión” sea bien valorada, especialmente por el alumnado del Máster, quien expresa el mayor acuerdo. Esa reflexión sobre los usos y su explicitud, en

consonancia con lo establecido por Fontich y Camps (2014, p. 614), emerge en el aula de forma explícita merced a la interacción oral, mediante la reflexión conjunta compartida, siguiendo, de acuerdo con los autores, un “enfoque funcional sobre el contenido para hacerlo operativo en el uso de la lengua”.

Se constata asimismo la predilección por trabajar a partir de ejemplos propios del alumnado potencial de los futuros maestros y profesores (A11), que también se perfila como un criterio ampliamente compartido en todos los cursos. Tal y como afirman Camps y Fontich (2019), no se observa un acuerdo generalizado sobre la propia metodología que debería adoptar el profesorado en sus clases, pero algunos criterios sí que se comparten mayoritariamente.

Como continuación de este estudio, resulta necesario analizar las secuencias didácticas que muchos de los docentes en formación encuestados diseñaron a lo largo de su proceso formativo, de las que se dispone, así como las entrevistas sobre el diseño de estos dispositivos de intervención que algunos realizaron, con el fin de contrastarlas con los resultados que se han presentado en este artículo y comprobar si efectivamente estas creencias se encuentran reflejadas en los materiales diseñados por los futuros docentes y cómo se expresan en las actividades propuestas.

Referencias bibliográficas

Abad-Beltrán, V. (2023). ¿Por qué los anglohablantes construyen de forma incorrecta la oración por la tarde yo practicar deportes?: Una SDG para promover la reflexión interlingüística sobre el sujeto y el verbo en inglés y español. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, 23, 127–149. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.22.7>

Barahona, M. (2016). *English language teacher education in Chile. A cultural historical activity theory perspective* (1.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315689937>

Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J., Civera, I., Riera, M., Perera, J., y Llobera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, 17-18, 25-40. <http://dx.doi.org/10.1174/113564000753837179>

Cambra, M., y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, 19(2), 149-163. <https://doi.org/10.1174/113564007780961651>

Camps, A. (2000). El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals. En J. Macià y J. Solà (Ed.). *La terminología lingüística a l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques* (1.ª ed., pp. 121-136). Graó.

Camps, A. (Coord.). Guasch, O., Milian, M., y Ribas, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica* (1.ª ed.). Graó. <https://www.grao.com/libros/bases-per-a-l'ensenyament-de-la-gramatica-807?contenido=344008>

Camps, A., y Fontich, X. (2019). Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to the teaching of writing in Spain: A case study. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(2), 1–36. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.02>

Donoso, E., y Gómez, R. (2021). Creencias de futuros y futuras docentes de inglés en Chile sobre las competencias del profesorado de inglés como lengua extranjera. *Educare*, 25(2), 1-15. <http://doi.org/10.15359/ree.25-2.11>

Fisher, C. (2004). La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire. En C. Vargas (Ed.). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (1.ª ed., pp. 383-393). Publications de l'Université de Provence.

Fontich, X., y Birello, M. (2015). Tendencias del profesorado para el desarrollo de un modelo de enseñanza de la gramática y la escritura. En L.-P. Cancelas y S. Sánchez (Coords.). *Tendencias en educación lingüística* (1.ª ed., pp. 103-120). GEU.

Fontich, X., y Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598-625. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>

Fontich, X., y Camps, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo - Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 22, 11-27. <https://ddd.uab.cat/record/182326>

García-Pastor, M. D., y Sanz-Moreno, R. (2023). Enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en lenguas extranjeras: análisis curricular para el diseño de dos secuencias didácticas de gramática en torno a la expresión de la obligación. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, 23, 65–92. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.4>

Gilakjani, A. P., y Sabouri, N. B. (2017). Teachers' beliefs in English language teaching and learning: A review of the literature. *English Language Teaching*, 10(4), 78-86. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n4p78>

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction* (1.^a ed.). Armand Colin. <http://dx.doi.org/10.1017/S0047404508080792>

Llamazares, T., y Garcia, P. (2023). Reflexión metalingüística y sistematización gramatical del alumnado de secundaria en una secuencia didáctica de gramática sobre habitualidad. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, 23, 37–63. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.3>

Martí-Climent, A., y Abad-Beltrán, V. (2023). La construcción del conocimiento sobre la obligación desde una perspectiva interlingüística en estudiantes de Secundaria. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, 23, 121–145. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.6>

Myhill, D. (2000). Misconceptions and Difficulties in the Acquisition of Metalinguistic Knowledge. *Language and Education*, 14(3), 151-163. <https://doi.org/10.1080/09500780008666787>

Nassaji, H., y Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context* (1.^a ed.). Routledge. <https://www.routledge.com/Teaching-Grammar-in-Second-Language-Classrooms-Integrating-Form-Focused-Instruction-in-Communicative-Context/Nassaji-Fotos/p/book/9780415802055>

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària* (1.ª ed.). Institut d'Estudis Catalans.

Pérez-Giménez, M. (2023). La expresión de la obligación en clase de lengua: reflexión metalingüística e interlingüística facilitada por la interacción oral en un aula de 1.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, 23, 147–173. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.7>

Ramos, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales* (1.ª ed.). Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcmw4g4>

Rijt, J. van, Wijnands, A., y Coppen, P. (2022) Investigating Dutch teachers' beliefs on working with linguistic metaconcepts to improve students' L1 grammatical understanding. *Research Papers in Education*, 37(1), 1-29. <http://doi.org/10.1080/02671522.2020.1784258>

Rodríguez-Gonzalo, C. (2022a). Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 97, 41-46.

Rodríguez-Gonzalo, C. (2022b). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT). *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1-14. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.110>

Rodríguez-Gonzalo, C. (Ed.) (2024). *Enseñar y aprender gramática en contextos multilingües*. Graó.

Santolària, A., Soler, B., y Casas, M. (2023). Reflexionar sobre la lengua a partir de secuencias didácticas. El modelo Egramint en los primeros cursos de Educación Primaria. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, 23, 15–36. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.2>

Sanz-Moreno, R., Pérez-Giménez, M., y Marin-Ciocan, T. M.^a (2023). ¿Cómo enseñar gramática? Estudio sobre las creencias de los futuros docentes de lenguas. *Comunicación XXIV Congreso Internacional de la Sociedad Internacional de la Sociedad Española de la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Santiago de Compostela.

Sanz-Moreno, R., y Pérez-Giménez, M. (2024). Estudio exploratorio de las creencias y representaciones de docentes en formación sobre la enseñanza de la gramática. *Didacticae*, 16, 1-19. <https://doi.org/10.1344/did.46368>

Sempere, J. V., Reig, A., y Rodríguez-Gonzalo, C. (2023). Nom o verb? La reflexión gramatical sobre el nombre y el verbo desde una perspectiva interlingüística en Primaria. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, 23, 93–119. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.5>

Woods (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice* (1.^a ed.). Cambridge University Press

Factores constitutivos de trayectorias lectoras de futuros profesores de Lengua y Literatura^{*}

Constitutives factors the reading trajectories of future teachers of Language and Literature

Carolina González Ramírez

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

carolina.gonzález.r@pucv.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4704-9963>

Valentina Calderón Villarroel

Universidad Andrés Bello

valentina.calderon.hq@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0579-7392>

DOI: 10.17398/1988-8430.42.173

Fecha de recepción: 31/03/2025

Fecha de aceptación: 27/07/2025

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



González Ramírez, C. y Calderón Villarroel, V. (2025). Factores constitutivos de trayectorias lectoras de futuros profesores de Lengua y Literatura, *Tejuelo*, 42, 173-200.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.173>

* Este trabajo ha sido financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, en el marco del proyecto Fondecyt de Iniciación 11220015.

Resumen: En el ámbito de la formación inicial docente, las biografías lectoras se erigen como un ejercicio fundamental que contribuye a que futuros profesores puedan comprender cómo se va construyendo su historia de vida lectora a medida que avanzan en los ciclos formativos, considerando instancias y agentes clave en su progreso lector. De acuerdo a ello, el objetivo de este trabajo es identificar los factores que contribuyen al desarrollo de las trayectorias de lectura de futuros profesores de Lengua y Literatura. Para ello se efectuó un estudio cualitativo, a través de un estudio de caso múltiple en tres universidades chilenas, donde se han analizado 72 biografías lectoras de futuros profesores de Lengua y Literatura. Los resultados dan cuenta de que existen 2 factores relevantes: los mediadores y las prácticas lectoras. En cuanto a lo que refiere a mediadores, se evidenciaron 2 categorías; mediadores no formales: familia, amigos y compañeros y redes sociales y los mediadores formales, considerando entes como el docente, la escuela, bibliotecarios, entre otros. Respecto de las prácticas de lectura, estas se delimitaron a partir de los entornos de aprendizaje por los que van transitando los futuros profesores a medida que avanzan en su desarrollo evolutivo y personal.

Palabras clave: trayectorias lectoras; mediadores; estrategias; hábito lector; formación del profesorado.

Abstract: Regarding initial teacher education, readers' biographies emerge as a fundamental exercise that helps future teachers understanding of their own reading life stories as they progress in their formative cycle, taking into consideration key instances and agents on their reading journey. In this context, the aim of this work is to identify agents that contribute to the development of their reading trajectories among future language and literature teachers. To achieve this, a qualitative study was conducted, using a case study approach at three Chilean universities, analyzing the reading journeys of 72 future Language and Literature teachers. The findings highlight two relevant factors: mediators and reading practices. The category of mediators is further divided into two subcategories: informal mediators, which includes family, friends, classmates, and social media; and formal mediators that enclose teachers, schools, librarians, and other institutional figures. Regarding reading practices, these were shaped by the educational environments in which future teachers advance in their own cognitive and personal development.

Keywords: reading trajectories; mediators; strategies; reading habit; teacher training.

I

ntroducción

En el proceso de formación de lectores confluyen distintos factores que remiten a mediadores, espacios e instancias, los que van diversificando y cambiando a medida que los lectores y lectoras avanzan en las etapas de desarrollo personal y educativo. Dichos factores se constituyen como instancias clave para el desarrollo del hábito lector y adquisición de prácticas de lectura de cualquier sujeto. Así, la familia, amistades, escuela, y, en algunos casos, entorno universitario aparecen, en ocasiones, como los más relevantes y en los que es preciso detenerse para comprender, muchas veces, cómo se configura la identidad lectora.

De acuerdo con diversos estudios (Bento y Balça, 2016; Álvarez Ramos et al., 2021; González, 2022; van Steensel y Jongerling, 2025), los acercamientos iniciales a la lectura se generan durante los primeros años de vida, en donde la familia ejerce un rol mediador fundamental; luego, en el contexto escolar, se producen otros encuentros, generalmente propiciados por docentes, que asumen el rol

de mediadores, fomentando el gusto por la lectura y la consolidación del hábito lector, mientras que hacia la adolescencia, el medio social comienza a tener un mayor impacto en este ámbito, por lo que las amistades y el uso de redes sociales comienzan a incidir y a motivar la realización de prácticas de lectura vernáculas (Lluch, 2014; Manresa y Margallo, 2016; Merino et al., 2023).

Ahora bien, en el campo de estudio existe escasa evidencia respecto de cómo se configuran realmente las trayectorias lectoras del profesorado en formación del área de Lengua y Literatura de educación secundaria, aspecto esencial para ejercer como mediadores en el contexto escolar. Es por ello que el presente trabajo, de carácter cualitativo, se plantea como objetivo identificar los factores que contribuyen al desarrollo de las trayectorias de lectura de futuros profesores de Lengua y Literatura, pues para formar lectores en la escuela, deben contar con un recorrido lector que se desarrolle a medida que progresan en niveles educativos y a partir de las diversas experiencias lectoras que pueden vivenciar.

Lo anterior facilitará la adquisición de herramientas para atender al proceso de formación de lectores en los contextos escolares en los que se desempeñen. Esto responde a la idea de que en el marco de la educación literaria es necesario contar con mediadores que posean una trayectoria de lectura que dé cuenta de su relación/vínculo con el circuito lector (Cerrillo et al., 2002; Colomer, 2005; Munita, 2017, Troncoso et al., 2022).

1. Conformación de trayectorias lectoras de profesores en formación: marco referencial

En relación a la conformación de trayectorias de lectura de profesores en formación, se han realizado diversos estudios nacionales e internacionales (Colomer y Munita, 2013; Granado y Puig, 2015; Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón, 2019; Jure y Peruchini, 2019; Ballester e Ibarra, 2019; Merino et al., 2020; Troncoso et al., 2022) a partir de biografías lectoras y relatos de vida lectora, en los que emerge

como principal hallazgo la brecha entre la lectura por placer que se realiza en el hogar, en donde la familia, en especial la figura materna se configura como principal ente mediador (Troncoso et al., 2022). En contraste, emerge la lectura prescriptiva que se efectúa en el contexto escolar que se caracteriza por: prácticas centradas en la lectura funcional, escaso acompañamiento lector, obligatoriedad de lecturas domiciliarias, generando desmotivación por la lectura, la que se manifiesta en una actitud negativa hacia esta (Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón, 2019; Gaete, 2019; Merino et al., 2020; Troncoso et al., 2022).

Ahora bien, es necesario precisar que las trayectorias de lectura se van perfilando y reforzando a partir de las relaciones que el lector establece con quienes posibilitan el acercamiento a la lectura, esto es mediadores o facilitadores (Chambers, 2007), así como también los vínculos que establece con los textos que lee, pues le permite identificar sus gustos, actitud frente a la lectura y vivencias suscitadas en los diferentes contextos en los que transita, como por ejemplo: personales, familiares y escolares/académicos (Granado y Puig, 2015; Dueñas et al., 2014). Para ello resulta de interés revisar sus prácticas lectoras o aquellas que se llevan a cabo en los entornos mediadores que los circundan, a fin de evidenciar cuáles son las que tienen mayor impacto y resulta necesario que sean efectuadas de manera sistemática a fin de promover el gusto por la lectura y de este modo, ir consolidando hábitos lectores. Lo anterior, se vincula a sus gustos e intereses lectores, pues es posible señalar que existe una preferencia por obras pertenecientes al género narrativo (Contreras y Prats, 2015; Munita, 2014; Dueñas, et al., 2014; Nicolau-Ramos et al., 2025), lecturas que se acercan más a las de estudiantes secundarios que a las de sus profesores universitarios (Asfura y Real, 2019).

Otro de los hallazgos al que se hace mención en los estudios, corresponde al corpus de lectura que los futuros profesores elicitán, el que está asociado directamente a las opciones lectoras que el entorno mediador, ya sea el familiar, escolar o académico, les brinda, el que se constituye como una evidencia del limitado y escaso conocimiento del circuito lector (Margallo, 2012), ya que los futuros profesores señalan

participar en diversas actividades y conocer una variedad amplia de obras, sin embargo, lo anterior se contradice al revisar títulos presentados, en especial por la mención de *best-sellers* como categoría más leída (Colomer y Munita, 2013; Ballester e Ibarra, 2019).

Por lo anterior, en estos estudios se remarca la necesidad de afianzar el itinerario de lecturas de los futuros profesores, entendido como un recorrido que contempla la revisión de un mapa cultural que permita a los lectores en formación articular su biblioteca interior con la biblioteca colectiva (Jover, 2014) para lograr lectores autónomos en la educación superior. A su vez, las trayectorias funcionan como herramienta para reflexionar acerca de las concepciones de lectura, la identidad lectora, la posibilidad de generar espacios gratificantes de encuentro con los textos literarios y formular mejoras dentro de esta formación (Granado y Puig, 2015; Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón, 2019; Jure y Peruchini, 2019).

Sin embargo, pese al autoconcepto positivo que los estudiantes tienen de sí mismos como lectores (Valderrama et al., 2022), el grado de conocimiento de literatura, en general, suele ser deficiente (Cremin et al., 2024; Farrar y Simpson, 2024; Costa y Balça, 2025). Lamentablemente, dado que se asume que los estudiantes ingresan a la Universidad contando con un alto nivel de conocimiento literario desde su escolaridad y cultura familiar, este no se refuerza, lo que genera más deficiencias y brechas lectoras (Munita, 2014; Asfura y Real, 2019; Valderrama et al., 2022).

En relación a las vivencias, es posible señalar que las percepciones de lectura y hábitos están fuertemente influenciadas por las primeras experiencias de los estudiantes dentro del contexto familiar como del escolar (Arias y Escobar, 2022). El espacio familiar se destaca como un elemento de suma importancia, ya que el bagaje, conocimiento variado y entusiasmo literario de muchos estudiantes proviene de una herencia y acompañamiento familiar significativo, que es recordado positivamente (Munita, 2014; Granado y Puig, 2015; Dueñas et al., 2014; Arias y Escobar, 2022).

Finalmente, la escuela también suele ser un espacio que tiene una alta incidencia en la conformación de la identidad lectora de los estudiantes. No obstante, esta presenta complicaciones debido a que muchos docentes en formación recuerdan malas experiencias de prácticas pedagógicas y el peso de la obligatoriedad del plan lector, lo que en definitiva entorpece el desarrollo del gusto y conocimiento lector (Munita, 2014; Granado y Puig, 2015; Jure y Peruchini, 2019).

2. Método

Este trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo con un enfoque interpretativo (Lichtman, 2006), considerando el diseño de estudio de caso múltiple (Stake, 2007; Creswell, 2013). Este se caracteriza por permitir examinar en profundidad los fenómenos enmarcados en un contexto específico, facilitando la comprensión de sus particularidades y visión de cada uno de los participantes.

El estudio de caso múltiple aplicado en este trabajo permite comparar y contrastar experiencias de futuros profesores de Lengua y Literatura de educación secundaria, contribuyendo a generar hallazgos que puedan ser transferibles a contextos similares. Además, posibilita identificar y analizar los factores que influyen en las trayectorias lectoras de los participantes, considerando aspectos familiares, escolares y académicos, con el propósito de aportar evidencia respecto de la construcción de hábitos lectores sostenibles en el tiempo. Asimismo, el diseño de caso múltiple fortalece la validez interna mediante la triangulación de datos y visiones, favoreciendo la interpretación y profundidad del análisis.

2. 1 Participantes

En esta investigación participaron estudiantes provenientes de 3 carreras de Pedagogía en Lengua y Literatura para educación secundaria de 3 Universidades chilenas pertenecientes al Consejo de Rectoras y Rectores de Chile. Dichas entidades se ubican en tres regiones del país, con el propósito de contar con dispersión geográfica para el estudio. La muestra es por conveniencia no probabilística

(Bisquerra, 2009), y consideró a 72 futuros profesores, quienes participaron de manera voluntaria. Cabe señalar que el estudio cuenta con certificación bioética de la universidad patrocinante, cuyo código es BIOPUCV-H 486-2022.

En cuanto a los criterios de selección de los participantes se cuentan que: fuesen estudiantes regulares de una carrera de Pedagogía en Lengua y Literatura; estar cursando primer año, tercero y quinto año y presentar un avance curricular acorde a las exigencias del plan de estudios. Así, al momento de la toma de datos, 24 estudiantes se encontraban en primer año de carrera, 24 en tercero y 24 en quinto año. Dado que el estudio no es longitudinal, contar con estudiantes de tramos formativos diferentes, permitió facilitar obtener representación de distintas etapas de la trayectoria formativa.

2.2 Instrumentos

Para la recolección de datos sobre las trayectorias de lectura se utilizó como instrumento la biografía lectora, protocolo con lineamientos generales que fue sometido a validación de 3 jueces expertos en el área de didáctica de la Lengua y la Literatura. Es preciso señalar que luego de este proceso, no se efectuaron cambios de contenido ni de formato, debido al acuerdo de los expertos en la idoneidad y pertinencia del instrumento para los objetivos de la investigación.

En las instrucciones del protocolo, cuya extensión debía ser 1 ó 2 planas como máximo, se indicaba que era necesario hacer mención a los hitos más relevantes en relación a sus experiencias de lectura desde la infancia hasta la época actual. Además, dentro de las instrucciones se solicitó de manera explícita escribir sobre la presencia de adultos en su historia lectora, corpus de lecturas de infancia, experiencias de iniciación lectora, el mejor y peor momento lector, preferencias literarias y criterios de selección sobre sus lecturas.

2.3 Procedimiento

Se contactó a los participantes del estudio a través de correo electrónico en el que se les invitó a colaborar en la investigación. Además, se incluyó un enlace para la descarga del protocolo de instrucciones para la realización de la biografía lectora y un formulario de envío, en el que debían incorporar sus datos personales y la biografía realizada.

2.4 Análisis de datos

Para efectuar el análisis de contenido se siguieron los lineamientos de Miles et al. (2014). La primera etapa constaba en reunir información sobre las trayectorias de lectura de futuros docentes a través del protocolo de biografías lectoras. En la segunda etapa, se sistematizó la información según factores influyentes en las trayectorias lectoras (familiares y sociales, escolares y académicos), lo que permitió el levantamiento de un libro de códigos preliminar mediante el software NVivo.

Posteriormente, 2 codificadores trabajaron de forma independiente en la aplicación del libro de códigos para garantizar la coherencia del sistema de categorías. Las divergencias se discutieron y evaluaron hasta alcanzar 100% de consenso, ajustando y validando las dimensiones finales, a saber: mediadores y prácticas de lectura, a partir de las cuales se estructura el análisis del estudio.

3. Resultados

En este apartado se presentan los resultados sistematizados en las 2 dimensiones de análisis y las categorías correspondientes. En los siguientes apartados se exponen los hallazgos asociados a cada una.

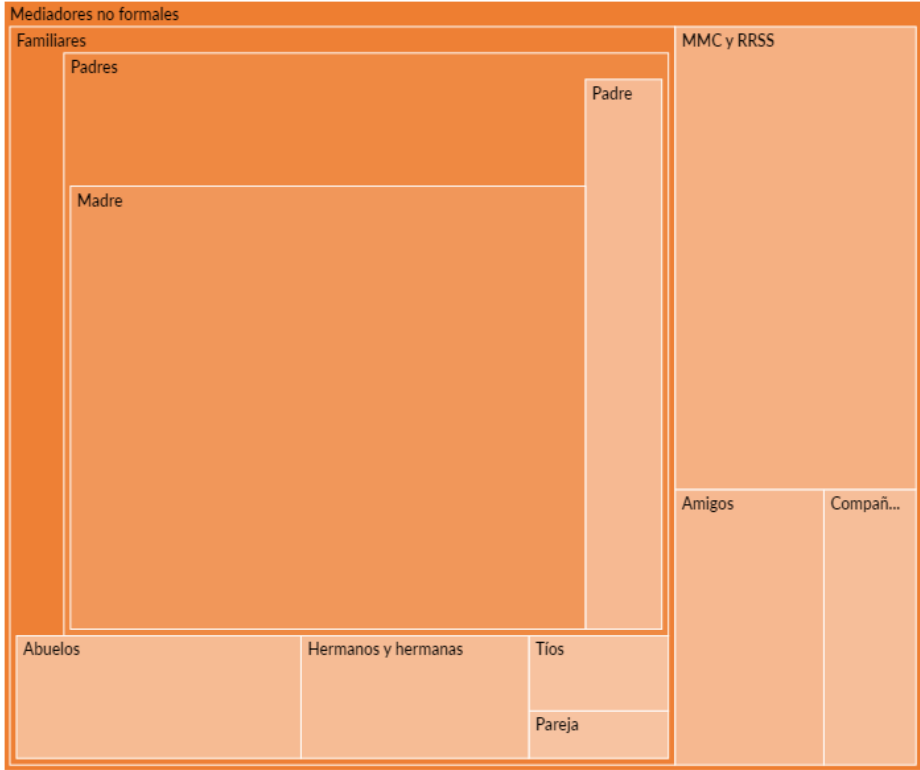
3.1. Dimensión 1: Mediadores

La primera dimensión, mediadores, se define como aquellos agentes que contribuyen al acercamiento entre el lector en formación y los libros. Esta contempla a su vez 2 grandes categorías: mediadores no formales y mediadores formales. Es preciso señalar que las experiencias con mediadores de lectura de los futuros profesores tanto de primero, como de tercero y quinto año de carrera son muy similares, por ello no se consideró establecer diferencias por grupos de participantes, puesto que se evidenció una tendencia generalizada entre las figuras que cumplen funciones de mediación, ya sean formales o informales.

3.1.1. Mediadores no formales

Los mediadores no formales corresponden a agentes provenientes del entorno familiar, emocional y social de los lectores (Romero et al., 2020; Granado y Puig, 2015). Estos se presentan de manera concreta en entes como: familiares, padres, madres, amigos, compañeros, parejas y redes sociales que contribuyen al desarrollo de sus preferencias, gustos y recorrido lector. En la figura 1 se exponen los resultados correspondientes a esta categoría, considerando aquellos agentes que inciden en la conformación de trayectorias de lectura de los futuros profesores de Lengua y Literatura participantes del estudio.

Figura 1
Mapa Jerárquico Mediadores no formales



Fuente: elaboración propia

En relación a lo expuesto en la figura 1, es preciso señalar que se evidencia un claro predominio de la familia como ente mediador no formal, respecto de aquellos vinculados al ámbito social como son las amistades, compañeros de colegio y redes sociales. Lo anterior, se explica debido a que el primer acercamiento a la cultura escrita, específicamente con la lectura, se realiza en el entorno familiar (Granado y Puig, 2015; Troncoso et al., 2022; van Steensel y Jongerling, 2025). Por tanto, los padres tienen un rol fundamental en este ámbito, así como también, abuelos, hermanos y tíos.

Ahora bien, dentro de la categoría padres, la madre tiene una mayor predominancia como figura mediadora, pues es quien acompaña inicialmente en las prácticas lectoras en vías del desarrollo de hábitos lectores y provee los textos a leer, lo que coincide con estudios previos (Merino et al., 2020; Troncoso et al., 2022).

En los siguientes fragmentos, extraídos de las biografías lectoras, evidenciamos algunos pasajes que ratifican la relevancia de la figura materna tanto como modelo de lectura, así como también como ente mediador en el proceso de formación lectora de los futuros profesores y pieza clave en el desarrollo del gusto por la lectura. Las citas, en cuestión, son:

BU1_N1_06: Desde pequeña la literatura estuvo cerca de mí. Mi madre me leía cuentos antes de dormir y mientras iba creciendo me ayudaba a comprenderlos realizando una lectura en conjunto.

BU1_N5_06: También, recuerdo que una de las personas que más impulsó la lectura en mi hogar, fue mi madre. Ella siempre nos fomentó el gusto por leer y, a pesar de no tener grandes recursos, me lograba regalar libros que fuesen de mi agrado.

BU3_N3_01: Desde que tengo memoria, leyeron cuentos para mí, generando las ansias de adquirir esa tan fascinante habilidad. Como mi mamá era universitaria, a veces me llevaba con ella a sus clases, generalmente pasábamos más tiempo en la biblioteca y recuerdo maravillarme con la cantidad abundante de libros. Ella también solía leerme por las noches [...] Y con el tiempo fue armando una biblioteca de amplias temáticas en casa, fomentando así mi fascinación por los libros.

De las citas expuestas, se desprenden algunas ideas relevantes que dicen relación con las prácticas de lectura en el ámbito familiar, en el entendido de espacios y momentos. En primera instancia, tenemos que la lectura se efectúa hacia el término del día, momentos antes de dormir; allí, se genera ese encuentro íntimo que provoca un gran

impacto en la conformación de la trayectoria de lectura, puesto que se transforma en un recuerdo valioso que evidencia el vínculo que se establece entre la madre y sus hijos tal como se aprecia en la primera y tercera cita. También se destaca el hecho de regalar libros, lo que releva la importancia de contar con una biblioteca personal a la que se pueda acudir en cuanto se sienta la necesidad o interés de lectura. Finalmente, la figura de la madre como modelo lector, puesto que, en la tercera cita, se puede observar cómo desde su figura materna promueve que el lector en formación acceda y conozca espacios propios del circuito lector como son las bibliotecas, práctica que se va perdiendo a medida que se avanza en el nivel formativo.

Otro aspecto al que se considera hacer mención dentro de los mediadores no formales, corresponde al ámbito social. Con esto nos referimos a la influencia que ejercen amigos y compañeros de colegio principalmente, a quienes se les atribuye un papel mediador importante en la trayectoria de lectura de los futuros profesores, como veremos en los siguientes ejemplos:

BU1_N5_01: Mis amigas en el colegio también fueron una compañía lectora muy importante. Leíamos los mismos libros, después mirábamos las películas, analizábamos los personajes, opinábamos sobre lo que nos gustaba y lo que no.

BU2_N1_06: Luego de leer, comentábamos con nuestros compañeros qué entendimos del texto, esta experiencia fue gratificante y me acercó de cierta manera a las bibliotecas y a tener la curiosidad de qué leer para el siguiente día.

Las citas anteriores reafirman una idea relevante respecto de que el gusto por la lectura y la literatura, particularmente, se contagia, pues tal como señala Trujillo Culebro (2010) si bien la literatura en principio se enseña, el punto de partida para llegar a ello es el contagio, idea que se ratifica en la cita anterior, puesto que en el seno del grupo se comparten los libros, se realizan las mismas lecturas y se comentan.

En esta línea, toma fuerza la idea de Skliar (2020) respecto de que la invitación a la lectura es doble, puesto que por una parte leemos, pero a la vez conversamos, tal como se señala en la cita de BU2_N1_06, en donde resalta el hecho de que luego de leer se comenta, lo que implica un diálogo con el otro que enriquece nuestra visión sobre la lectura, generando una nueva experiencia literaria, y tal como señala el participante, este ejercicio resulta gratificante.

Finalmente, cabe hacer mención a las Redes sociales y los Medios de Comunicación como entes mediadores, puesto que en el último tiempo, estas han pasado a tener un rol importante en la definición de intereses lectores por parte de los futuros profesores. Estudios en este ámbito (Santos et al., 2024; Saez, 2021; Paladines-Paredes y Margallo, 2020) han dejado en evidencia la activa participación de los jóvenes en distintos espacios digitales, tanto en aplicaciones como redes sociales, ya sea como creadores de contenido o como usuarios que buscan contenido en la web para avanzar en sus itinerarios lectores como, por ejemplo: recomendaciones o reseñas. Lo anterior se desprende de las ideas presentes en las citas que se exponen a continuación:

BU1_N3_04: Por lo general, suelo consumir contenido relacionado a libros en redes sociales; por ello cada vez que veo una recomendación de mi interés, la guardo para leerla en algún momento.

BU1_N3_05: El último libro que me marcó fue “Cadáver exquisito”, el cual descubrí viendo reseñas en TikTok, una aplicación que me ayuda de forma constante para elegir mis próximas lecturas.

BU1_N5_02: Para elegir nuevas lecturas de textos narrativos, específicamente novelas, lo que hago es ver recomendaciones de Tiktokers u otros influencers ligados a la crítica literaria o comentarios en la app Goodreads, antiguamente, Tumblr era mi fuente principal de recomendaciones literarias, pero ya no uso la app.

BU2_N1_03: No tengo una forma específica de escoger mis lecturas, leo recomendaciones, de conocidos, o de las redes sociales; cuando la lista de lecturas pendientes está completa, busco en blogs, o recurro a ver la lista de los 100 libros que debería leer antes de morir, no me importa cómo, solo importa siempre tener una lectura en curso.

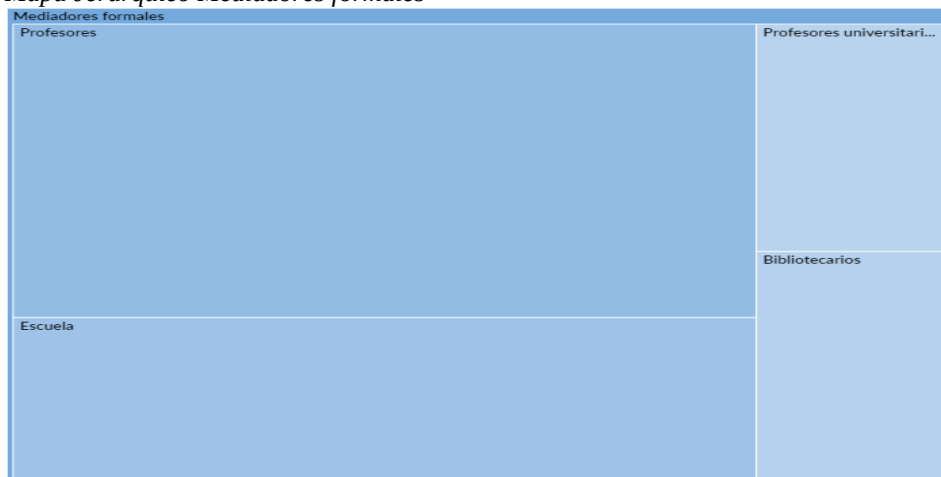
Los ejemplos anteriores también evidencian el cambio de las redes sociales en las que los adolescentes y jóvenes participan. Inicialmente los estudios centraron su atención en los blogs y canales de YouTube orientados a la lectura, no obstante, como es posible evidenciar en los ejemplos anteriores, Tiktok es el nuevo espacio en el que en la actualidad se habla, se recomiendan o promocionan libros (Sanz-Tejeda y Lluch, 2024) y aparentemente tienen un impacto en la selección de lecturas que los futuros profesores realizan. Lo interesante en este punto es avanzar hacia una revisión que permita establecer lineamientos que contribuyan a evaluar la calidad de dichas recomendaciones y qué impacto pueden tener estas en el desarrollo de hábitos lectores.

3.1.2. Mediadores formales

Los mediadores formales, por su parte, son entendidos, aquí, como aquellos agentes pertenecientes al ámbito educativo provenientes de distintos espacios asociados al ecosistema escolar, a saber: escuelas, bibliotecas escolares, administraciones educativas (Romero, et al, 2020) y también al ámbito académico, puesto que los docentes formadores también realizan mediación lectora en los entornos de aprendizaje en los que se desempeñan (González et al., 2024). En línea con lo anterior, conviene hacer mención al rol de la escuela y la biblioteca, en los que se enmarca la figura del profesor (de manera particular) y la escuela, desde la noción de proyecto educativo (Cerrillo et al., 2002; Granado y Puig, 2015). En la figura 2, se presentan los resultados correspondientes a los mediadores formales identificados en las biografías lectoras. Se consideran aquí los que mayor recurrencia han tenido en los relatos de biografías lectoras de los futuros profesores de Lengua y Literatura.

Figura 2

Mapa Jerárquico Mediadores formales



Fuente: elaboración propia

Dado que, en el contexto nacional chileno, la lectura se aborda principalmente en la asignatura de Lengua y Literatura, el profesor a cargo de esta asignatura tiene un rol fundamental. Así se evidencia en los datos analizados. En primera instancia, en la figura 2 se observa una preponderancia del profesor como agente mediador en el contexto escolar, así como también la escuela como institución relevante en el proceso de formación lectora de los futuros profesores. En los siguientes ejemplos, considerados representativos de esta idea, se evidencia el impacto que estos entes mediadores han tenido:

BU3_N1_08: Al entrar a la enseñanza media conocí los clásicos, los cuales no pude parar de leer como "Orgullo y prejuicio" que fue mi favorito al igual que cumbres Borrascosas, mi profesora de Lenguaje me instruyó en los clásicos como Agua para chocolate y los libros más excéntricos como Loco Afán de Pedro Lemebel, el cual hizo que me interesará aún más por el autor. En mi liceo se celebraba el mes del libro, el cual me parecía una actividad muy buena una gran influencia para mi hábito de lectura fueron mis profesoras de Lenguaje en todas las etapas de mi crecimiento.

BU3_N1_07: La escuela ha sido para mí muy importante, pues consideraba que las profesoras de Lenguaje más que mandar libros para las pruebas, lo veía como una recomendación de textos que algunos me encantaban [...].

En cuanto a los bibliotecarios como mediadores, estos aparecen mencionados de manera muy escasa como se aprecia en la figura 2. Una de las razones puede ser que en el contexto chileno la biblioteca no suele ser un espacio de lectura muy habitado, debido a la falta de lugares abiertos al público, así como también a la deficiencia de los hábitos lectores en el país. Sin embargo, pese a que no resulta ser un agente mediador tan recurrente, sí es necesario relevar la importancia de su rol como vínculo entre a la comunidad y el espacio de la biblioteca, quitando la connotación negativa que tradicionalmente se ha atribuido a esta. Para ello destacamos los siguientes ejemplos, en donde se valora positivamente su intervención:

BU1_N1_03: En completo contraste con lo anterior mencionado una de las mejores experiencias lectoras que recuerdo es cuando la bibliotecaria del colegio nos permitió a mi junto a un grupo de compañeras hacer una lista con todos los libros que deseábamos para la biblioteca, fue una experiencia emocionante y por supuesto la mejor parte fue que se nos dio acceso anticipado a los libros.

BU3_N3_08: Desde entonces me hice amiga de la bibliotecaria de mi escuela, y comenzó a recomendarme libros, pero como yo no entendía bien los géneros a los que se refería, ella comenzó a narrarme resumidamente los libros, al poder imaginarme de igual manera en mi cabeza lo que ella me contaba, más quería leer y poder vivir esa experiencia, y fue gracias a ella que años más tarde conocería mi libro favorito.

En los ejemplos anteriores se aprecia el vínculo positivo que se genera entre bibliotecarios y los usuarios de la biblioteca. Su labor como recomendadores es fundamental, puesto que entregan opciones de lectura, restando el carácter obligatorio de esta muy presente en el

ámbito escolar, por estar asociada al plan de lectura complementaria (Munita y Pérez, 2013).

Finalmente, la figura del profesor universitario es la que menor impacto tiene en el desarrollo de las trayectorias lectoras y académicas de los participantes de este estudio. Si bien aparecen mencionados, tienen menor presencia que los profesores del ámbito escolar y los bibliotecarios. Se destaca la valoración positiva que los participantes tienen de los docentes formadores, puesto que se reconoce su experticia en el área y también su rol como guías que orientan en la lectura, como se observa en las siguientes citas:

BU2_N1_08: Hoy en día, estudio pedagogía en Lenguaje y comunicación, donde realmente estoy feliz, creo que es el lugar donde debo estar, analizar libros en literatura me llena mucho el alma. Ahora lo que leía por gusto lo analizo con personas que saben mucho del tema.

BU3_N5_04: he vuelto a mis “raíces” he estado leyendo novelas juveniles de fantasía debido a que la dinámica de estas lecturas es atrapante para cualquier lector; la poesía también y esto es gracias a las investigaciones que los mismos profesores me hacen hacer.

Es imperioso poner atención al hecho de que la figura del profesor universitario tenga escasa presencia en la configuración de trayectorias lectoras, pues pone de manifiesto la necesidad de incorporar mayores estrategias de mediación en el contexto académico y a su vez hacerlas explícitas en las clases de literatura y didáctica de la literatura, de manera que los futuros profesores sean conscientes de que se enfrentan a instancias de lectura mediada y que pueden replicar una vez se inserten en el ejercicio docente.

3.2. Dimensión 2: Prácticas de lectura: estrategias de mediación y prácticas del circuito lector

La segunda dimensión responde a prácticas de lectura que los participantes han declarado vivenciar como parte de su formación

lectora y reconocen que han tenido un impacto positivo en la conformación de trayectorias de lectura y adquisición de hábitos lectores. Las categorías son: estrategias de mediación (González, 2022) entre las que se consideran acciones o actividades para dinamizar la lectura o el acceso a los libros y, como segunda categoría, se contemplan prácticas del circuito lector (Margallo, 2012; González, 2022), entendidas como acciones que emulan las prácticas de lectores expertos (Lerner, 2001).

Como parte del análisis, se evidenció que estas van cambiando a medida que los sujetos participantes transitan por distintos núcleos de aprendizaje, acorde a su desarrollo evolutivo. Es por ello que se consideró organizar la presentación de dichas prácticas de lectura en tres apartados: entorno familiar, entorno escolar y entorno académico universitario, tal como se observa en la tabla 1.

Tabla 1
Prácticas de lectura: estrategias de mediación y prácticas del circuito lector

Entorno formativo	Estrategias de mediación	Prácticas del circuito lector
Entorno familiar	Lectura en voz alta	Regalo y adquisición de libros
	Lectura compartida	Visitas a la biblioteca
	Contar historias	
	Conversaciones literarias	
Entorno escolar	Recomendaciones de obras	Visitas a la biblioteca
	Lectura individual	Participación en clubes de lectura
	Lectura compartida	
	Lectura en voz alta	
Entorno académico universitario	Lectura en voz alta	Visitas a la biblioteca
	Lectura compartida	Adquisición de libros
	Contar historias	Formación de biblioteca propia
	Discusiones literarias	Escritura creativa
	Contextualizaciones	
	Comparación de textos	
	Recomendaciones de obras	

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a lo expuesto en la tabla 1, tanto las estrategias de mediación como las prácticas del circuito lector, son limitadas en los tres tipos de entornos identificados. Si bien estas van en aumento en función del proceso formativo de los participantes, no es de extrañar

que en el entorno académico universitario se concentre el mayor número de prácticas de mediación. En este marco, una idea a destacar es que gran parte de las estrategias de mediación del entorno familiar son las que se replican en el entorno académico universitario. Asimismo, la presencia de la lectura en voz alta y el contar historias, remite a los orígenes de la literatura: la oralidad. Esta en el ámbito familiar y en el educativo es clave si entendemos lectura como una práctica social, es decir, leemos con otros y para otros y en conjunto discutimos y elaboramos nuevos significados a partir del hecho literario (Cuesta, 2006; Bombini, 2008; González, 2022).

En cuanto a lo que refiere a las prácticas del circuito lector, se observa que estas son escasas y se remiten principalmente a la visita a bibliotecas y a la adquisición de libros. Lo anterior deja en evidencia la falta de prácticas esenciales para la formación lectora, como, por ejemplo: visitas a ferias del libro, asistencia a charlas de autor, visionado de obras teatrales, encuentros con otros lectores y autores (Lerner, 2001; Margallo, 2012; González, 2022).

Todo lo anterior permite, a quien se forma como lector, adquirir experiencia, conocimientos y familiarización con la lectura y la literatura, por tanto, se podría considerar implementar dichas prácticas de manera sistemática desde la formación inicial docente, de forma que estas se comiencen a replicar en el contexto escolar, pues si estas prácticas del circuito lector no se gestan de manera natural en el entorno familiar, la escuela puede contribuir a paliar esas deficiencias y así fortalecer el proceso de formación lectora.

4. Discusión y Conclusiones

Para comenzar este apartado, rescatamos una cita de las biografías lectoras, pues en ella se sintetiza una de las propuestas destacadas del estudio que dice relación con develar en qué medida ha sido relevante la figura de los mediadores en el desarrollo del hábito lector y en la conformación de trayectorias de lectura. Dice así:

BU1_N1_02: encuentro que este hábito lector, que con mucho orgullo digo que tengo hoy en día, no estaría si los adultos que me han rodeado desde pequeña no me hubieran leído desde pequeña, cada persona que se me ha acercado con un libro desde mi infancia ha dejado una pequeña semilla de lectura en mí y yo con el paso de los años, me he encargado de regar estas semillas para convertirlas en este hermoso hábito.

A partir de lo expuesto, se ha podido evidenciar que el factor clave en la conformación de las trayectorias lectoras de los futuros profesores de Lengua y Literatura corresponde, en principio, a la figura del mediador, puesto que esta posibilita el acceso a la lectura, literatura y cultura (Cerrillo et al., 2002; Chambers, 2007). De este modo, el principal aporte de este trabajo da cuenta del establecimiento de dos tipos de mediadores, a saber: mediadores no formales y mediadores formales, los que han sido caracterizados a partir de los espacios y entornos formativos a los que están asociados.

En lo que respecta a los mediadores no formales, es preciso hacer mención a la influencia de la familia en el proceso de conformación de trayectorias lectoras. En este ámbito, destaca la figura materna, puesto que se configura como modelo lector y es quien permite establecer vínculos positivos con la lectura (Dueñas et al., 2014). Así, en el entorno familiar y los entes asociados, se comienza el recorrido que posibilita que los lectores en formación conecten sus acciones cotidianas con la lectura literaria, lo que finalmente se transforma en experiencias lectoras que pueden ser reproducidas de manera posterior pues corresponden a buenas prácticas.

Otro aspecto relevante corresponde a la influencia de las redes sociales como entes mediadores no formales, dado que en la actualidad los futuros profesores de Lengua y Literatura las utilizan frecuentemente con el propósito de obtener referencias y recomendaciones lectoras, así como también para interactuar con otros usuarios. Por tanto, resulta de interés indagar en las comunidades lectoras que se generan en entornos digitales a fin de conocer en detalle su impacto en la conformación de trayectorias lectoras.

Respecto de los mediadores formales, dada la especialidad en la que se están formando los participantes del estudio, futuros profesores de Lengua y Literatura de educación secundaria, aparentemente tienen una gran influencia y ejercen un rol mediador potente, por lo general con una intención positiva, puesto que sus prácticas de mediación promueven el gusto por la lectura, ofreciendo corpus de lectura o experiencias lectoras gratificantes, que se constituyen como la base de trayectorias lectoras en desarrollo (Romero et al., 2020; González, 2022).

Es así como se logró identificar y caracterizar los entes mediadores, lo que sirvió de base para avanzar hacia la identificación de prácticas lectoras, considerando estrategias de mediación y prácticas del circuito lector, elementos que no se pueden desestimar al momento abordar el estudio de trayectorias lectoras. Los hallazgos evidencian que las prácticas lectoras si bien progresan a medida que los sujetos avanzan en niveles formativos y transitan por entornos diversos de aprendizaje, estas resultan ser escasas y limitadas.

El entorno familiar aporta estrategias de mediación para el progreso lector, como: la lectura en voz alta, las narraciones orales y las conversaciones literarias, pero no avanza en lo que refiere a prácticas del circuito lector. Este es un trabajo que resulta necesario abordar con mayor insistencia en la formación inicial docente, puesto que puede ser una gran oportunidad para ampliar la visión que se tiene de la lectura y de la literatura, considerando la implementación de actividades que permitan a los futuros profesores tener variados encuentros con la literatura, lo que se traduce en trayectorias lectoras consolidadas y adquisición de hábitos lectores que se sostengan en el tiempo. Esto reforzará su desempeño como futuros mediadores de lectura, una vez se inserten en el contexto escolar y continúen con el proceso de formación lectora desde su rol como mediadores.

Para finalizar, es preciso señalar que el estudio presenta limitaciones en cuanto a que no se explora en profundidad dinámicas asociadas a prácticas lectoras en contextos digitales ni se analizan en detalle estrategias concretas para fortalecer prácticas asociadas al

circuito lector en la formación inicial docente, aspectos que podrían enriquecer la línea estudio de trayectorias de lectura de futuros profesores por lo que pueden ser considerados en próximos trabajos.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Álvarez, C., y Diego-Mantecón, J. M. (2019) ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096. <https://doi.org/10.5209/rced.60082>

Álvarez Ramos, E., Mateos Blanco, B., Alejaldre Biel, L., y Mayo-Iscar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 34, 293-322. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>

Arias, K., y Escobar, A. (2022) *Identidad lectora de profesores en formación*. Tesis de titulación para optar al grado de Profesor/a de Enseñanza Media con Mención en Lenguaje y Comunicación, Universidad Académica de humanismo cristiano, Santiago, Chile.

Asfura, E., y Real, N. (2019). La lectura literaria al egreso de la formación inicial docente. Un retrato de las prácticas lectoras declaradas por estudiantes de pedagogía en educación secundaria en lenguaje y comunicación. *Calidad en la educación*, 50, 83-113. <http://doi.org/10.31619/caledu.n50.719>

Ballester Roca, J., e Ibarra Rius, N. (2019). Autobiografías y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 29, 31-66. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.31>

Bento, I., y Balça, Â. (2016). La promoción de una educación literaria-la familia e el maestro como mediadores de lectura. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 23, 63-84. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.23.1.63>

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla. S.A.

Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (1), 19-36. <https://doi.org/10.35362/rie460714>

Cerrillo, P., Larrañaga, E., y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T., y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y textos*, 38, 37-45.

Contreras, E., y Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Vía Atlántica*, 28, 29-44. <https://doi.org/10.11606/va.v0i28.98568>

Costa, P., y Balça, Â. (2025). ¿Jóvenes y cuentos tradicionales? Estudio exploratorio en la enseñanza superior. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 41, 199-221. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.199>

Cremin, T., Mukherjee, S.J., Aerila, J.A., Kauppinen, M., Siipola, M., y Läteelä, J. (2024). Widening teachers' reading repertoires: Moving beyond a popular childhood canon. *The Reading Teacher*, 77(6), 833-841. <https://doi.org/10.1002/trtr.2294>

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (2 ed.). Sage.

Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: La lectura literaria en la escuela*. Libros del Zorzal.

Dueñas, J. Taberno, R. Calvo, V., y Consejo, E. (2014) La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos* 11, 21-43. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02

Farrar, J., y Simpson, A. (2024) Pre-service teacher knowledge of children's literature and attitudes to Reading for Pleasure: an international comparative study. *Literacy*, 58, 216-227. <https://doi.org/10.1111/lit.12360>.

Gaete, R. (2019). Escenas de lectura: ¿qué repertorio usan los docentes que enseñan a leer para hablar de su práctica lectora?

Literatura y Lingüística, 40, 209-227.
<http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2067>

González, C. (2022). Prácticas de mediación de lectura literaria en el contexto escolar chileno: el quehacer del profesor mediador. *Revista Sophia Austral*, 28 (13), 1-19.
<http://dx.doi.org/10.22352/saustral20222813>

González, C., Landeros, D., Riveros, A.M., y Calderón, V. (2024). Percepciones de académicos sobre la enseñanza de la literatura en la formación inicial de profesores de Lengua y Literatura. *Literatura y Lingüística*, 50, 247-275.
<https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.50.3514>

Granado, C., y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03

Jover, G. (2014). Itinerarios de lectura en secundaria. Hacia la construcción de un mapa de la cultura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 66, 34-41.

Jure, M. G., y Peruchini, A., (2019). Estudio de la identidad lectora de los estudiantes ingresantes a las carreras de lenguas extranjeras en la universidad como futuros mediadores de lecturas. Jure, MG; GA Sergi (comps.). *Nuevas consideraciones acerca de la lectura. Literatura, historia y cultura visual*. UniRío editora, 117-129.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. Thousand Oaks, Sage Publications.

Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos, Revista de Estudios sobre Lectura*, 11, 7-20.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01

Mresa, M., y Margallo, A. M. (2016). Prácticas de lectura en red: exploración de blogs literarios adolescentes. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(3), 51-69.

Margallo, A.M. (2012). Claves para formar lectores adolescentes con talento. [Artículo]. Recuperado de

https://leer.es/recursos_leer/claves-para-formar-lectores-adolescentes-con-talento-ana-maria-margallo/

Merino, C., Barrera, S., y Albornoz, G. (2020). Trayectorias personales de lectura: autobiografías lectoras de estudiantes de pedagogía en una universidad chilena. *Álabe*, 22, 1-20. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.2>

Merino, C., Aguilar, A., Astete, R., y Gacitúa, F. (2023). Prácticas vernáculas de lectura y escritura: una propuesta de integración en las literacidades académicas. *Revista Convergencia Educativa*, (14), 96-113. <https://doi.org/10.29035/rce.14.96>

Miles, H., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (3rd ed.) Sage.

Munita, F., y Pérez, M. (2013). "Controlar" las Lecturas Literarias: Un estudio de casos sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 179-198. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100011>

Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers / Trayectorias de lectura del profesorado en formación. *Culture and Education*, 26(3), 448-475. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.965449>

Munita, F. (2017) Yo, lector: los relatos de vida lectora en la construcción del sujeto didáctico. *Cronía*, 13, 1-9.

Nicolau-Ramos, S., Suárez-Robaina, J.-R., y Martín-Quintana, J.-C. (2025). Validación de la Escala de Motivación y Preferencias Lectoras de los adolescentes. *Ocnos*, 24(2), 1-12. https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.2.572

Paladines-Paredes, L., y Margallo, A. M. (2020). Los canales booktuber como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles. *Ocnos*, 19(1), 55-67. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1975

Romero Oliva, M. F., Ambrós Pallarés, A., y Trujillo Sáez, F. (2020). Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 18-34. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi13.11112>

Saez, V. (2021). Experiencias de lectura en la era digital: El caso Wattpad. *Questión.*, 68(3), 1-26. <https://doi.org/10.24215/16696581e519>

Santos, I., Romero, M. F., Heredia, H., y Trigo, E. (2024). Perfiles lectores adolescentes: lectura en papel versus digital. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e02.4990>

Sanz-Tejeda, A., y Lluch, G. (2024). Temas, métodos y resultados de investigación sobre TikTok/Instagram y lectura. Revisión sistemática bibliográfica. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 39, 131-164. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.131>

Skliar, C. (2020). *Lectura y educación: entre argumentos pedagógicos y literarios*. Biblioteca Devenir Docente.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata

Troncoso, X., Navarro, M., y Missiacos, S. (2022). Análisis de experiencias lectoras de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Álabe*, 25, 1-19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2022.25.9>

Trujillo Culebro, F. (2010). Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria. *Lectura y Vida*, 1, 28-38.

Valderrama, G. Gajardo, F., y Merino, C. (2022). El rol de la identidad lectora del profesor en la mediación literaria. *Sophia Austral*, 28(14) 1-21 <http://dx.doi.org/10.22355/saustral2022281>

van Steensel, R., y Jongerling, J. (2025). Parent Support of Reading Motivation in Primary and Secondary Education: Interaction Effects with Age and Gender. *Literacy Research and Instruction*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/19388071.2025.2513239>.

De pioneras a olvidadas: escritoras decimonónicas en las historias de la literatura infantil española

From pioneers to forgotten: nineteenth-century women writers in the History of Spanish children's literature

Antonia María Ortiz Ballesteros

Facultad de Educación de Toledo-Universidad de Castilla-La Mancha

Amaria.ortiz@uclm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0322-7318>

DOI: 10.17398/1988-8430.42.201

Fecha de recepción: 22/03/2025

Fecha de aceptación: 20/07/2025

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Ortiz Ballesteros, A. M. (2025). De pioneras a olvidadas: escritoras decimonónicas en las historias de la literatura infantil española, *Tejuelo*, 42, 201-230.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.201>

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo describir y analizar la presencia de mujeres escritoras decimonónicas (nacidas desde 1800 hasta 1870) en las escasas Historias de la Literatura Española para visibilizar la escritura femenina y contribuir al conocimiento de la literatura infantil en sus orígenes. En primer lugar, se contextualizan las condiciones de la literatura infantil a finales del siglo XIX en cuanto a su producción, transmisión y recepción. En segundo lugar, se analizan los manuales disponibles de Historia de la Literatura Infantil Española y se extraen resultados relativos a la nómina de escritoras y las obras seleccionadas. Estos datos permiten extraer conclusiones sobre la presencia, valoración y contribución a la literatura de las escritoras decimonónicas en su momento y el reconocimiento recibido posteriormente en las historias de la literatura de cara a futuras investigaciones.

Palabras clave: Estudios de género; Historia de la literatura infantil española; mujeres escritoras; literatura del siglo XIX.

Abstract: This paper aims to describe and analyze the presence of nineteenth-century women writers (born between 1800 and 1870) in the Histories of Spanish Literature in order to make female writing visible and contribute to the knowledge of children's literature in its origins. First, it contextualizes the conditions of children's literature at the end of the 19th century in terms of its production, transmission, and reception. Second, it analyzes the available manuals on the History of Spanish Children's Literature and extracts findings related to the list of women writers and their selected works. These data allow us to draw conclusions about the presence, appreciation, and contribution of 19th-century women writers at the time and the recognition they received later in the histories of literature for future research.

Keywords: gender studies; History of Spanish children's literature; women writers; 19th century literature.

I

ntroducción

El último tercio del siglo XIX supuso un momento de enorme trascendencia social y cultural —tanto en España como en Europa—, al abrirse muchos de los caminos por los que hoy transita nuestra sociedad, su sistema educativo y también la literatura infantil y juvenil-LIJ. Estos tres elementos (sociedad, educación y literatura) se entremezclarán y tomarán identidad propia al materializarse en las mujeres escritoras de la época.

Por un lado, tendrán lugar numerosas reivindicaciones feministas en España que, protagonizadas en sus inicios por Concepción Arenal entre otras, culminarán en la defensa del sufragismo defendido por Emilia Pardo Bazán. Por otro lado, es preciso recordar que la irrenunciable igualdad promulgada por estas escritoras se vertebraba en el derecho a la educación femenina; de ahí que la reforma educativa del Plan Pidal en 1845, las ideas krausistas y la Institución Libre de Enseñanza —con la generalización de la enseñanza obligatoria— favorecieran no solo el acceso de las mujeres a la educación como

receptoras, sino también como maestras y pedagogas, al considerar a estas, en su condición de madres y esposas, mejor cualificadas para la formación de los infantes, al menos en las etapas iniciales.

Finalmente, el tercer ámbito en el que la mujer asume protagonismo es en el terreno literario. Si bien no resultaba fácil al género femenino ser aceptado en tertulias, asociaciones o negocios propios de los varones, la mujer decimonónica supo encontrar vías para exponer sus ideas y reivindicar posiciones propias gracias, sobre todo, a la prensa y a la literatura didáctica, tan pujante como necesaria en estos momentos. Periódicos generales, revistas culturales y dirigidas a la mujer (Pecharromán, 2022), junto con manuales escolares (Ballarín et al., 2000) se revelaron como un poderoso altavoz para visibilizar la escritura femenina. Y es también en estos momentos cuando asistimos al nacimiento de la literatura infantil y juvenil española-LIJE como herramienta multifuncional que ofrece oportunidades a las inquietudes artísticas de las escritoras, satisface necesidades formativas de la infancia e, incluso, confiere independencia laboral a algunas mujeres decimonónicas (García Padrino, 2010 p. 45). Tres nombres menciona este investigador y dos son de mujeres: Pilar Pascual de Sanjuán y Julia de Asensi, lo que nos lleva a cuestionarnos en qué medida el reconocimiento social de la LIJE (1885-1905) se fundamentó en dos binomios (mujer-escritura y mujer-educación) a partir de un denominador común: la infancia, que permitió su interacción de forma continuada, eficaz e intensa.

Sin embargo, la valoración de la contribución de esas mujeres en uno y otro terreno (el literario y el pedagógico) es una asignatura pendiente. Centrándonos en el primer ámbito indicado, se observa que muchos de los nombres estimados en su época (Criado, 1889; Ossorio, 1891-92; Ossorio 1903) han caído en el olvido, de manera que el canon de escritoras decimonónicas en las historias de literatura española es exiguo y plagado de tópicos, compuesto “básicamente de cuatro nombres: Gertrudis Gómez de Avellaneda, Fernán Caballero, Rosalía de Castro y Emilia Pardo Bazán; en algunas de ellas figuran también Carolina Coronado y Concepción Arenal” (Ezama, 2002, p. 149). Esta

precariedad se acentúa al referimos al canon escolar y a las historias de la literatura infantil y juvenil española-HLIJE.

La voluntad de un nutrido grupo de mujeres por crear una escritura específica para la infancia con valores estéticos —además de didácticos— está todavía por *conocer* y *re-conocer*. Preguntas como qué autoras escribían para la infancia y por qué lo hacían, su concepto de literatura infantil, a quién sirvieron como referente y modelo no cuentan aún con respuestas en estudios rigurosos. Por ello, este trabajo se plantea como objetivo describir y analizar la presencia de las primeras escritoras para la infancia (nacidas entre 1800 y 1870) en los manuales de HLIJE para constatar el reconocimiento recibido hasta la actualidad, toda vez que dichos manuales son el resultado de una selección y valoración que busca la perpetuación y la consolidación de un canon. La intención no es valorar críticamente autoras ni obras desde una perspectiva actual sino visibilizarlas. Serán trabajos posteriores los que realicen la necesaria tarea de aumentar la nómina y proceder a la crítica de los textos. En consecuencia, no nos planteamos si las obras incluidas en las HLIJA son literatura infantil desde una perspectiva actual sino que asumimos su valor por cuanto así se entendieron en su momento y poseían características que las diferenciaban de otras, permitiendo que ocupasen un lugar en las HLIJE.

Comenzaremos contextualizando la producción femenina decimonónica y evidenciando los condicionantes de escribir para la infancia. Posteriormente, describiremos la presencia de autoras en las cinco HLIJE que existen y extraeremos conclusiones de cara a abrir vías para una nueva historia de la LIJE desde la perspectiva actual, que considere todos los elementos del sistema literario —especialmente la recepción—, e incluya las voces femeninas que consolidaron la escritura dirigida a la infancia.

1. Mujer, escritura e infancia en el siglo XIX

Una de las características que definen la literatura para niños en el siglo XIX es su contenido pedagógico, pues este era una demanda social de los lectores a los escritores (Santos, 2023, pp. 8-9) que, en el caso de la infancia, debía además satisfacer el nuevo rumbo impuesto por las leyes educativas de la segunda mitad del siglo. Si bien, según Núñez y Núñez, “la punta de lanza para la penetración de la literatura infantil en las aulas de primaria” (2020, p. 29) está en la *Colección de trozos escogidos de los mejores hablistas castellanos* de Alberto Lista (1821), será Gil de Zárate quien inicie esta penetración y Moyano quien la consolide (Núñez y Núñez, 2020, p. 28).

Ahora bien, ¿qué se entendía en estos momentos por “literatura infantil”? Podemos afirmar que era equivalente a “literatura al alcance de los niños”, lo que abarcaba un conjunto heterogéneo: por una parte, *traducciones*, actividad esencial que permitía al infante —desconocedor de lenguas— acceder a un texto y que trascendía lo meramente lingüístico (Díaz-Armas y Mauclair, 2018; Hernández, 2022); por otro, *adaptaciones de clásicos*, que convertían referentes clásicos en infantiles facilitando su lectura con mecanismos de reducción o simplificación; además, se vio la necesidad de *obras originales* con contenidos adecuados a la especificidad madurativa y receptiva del lector infantil. Todos estos grupos, a los que se unía la *literatura popular*, encontraron una vía privilegiada de difusión no solo en la escuela y la educación reglada sino también en la prensa familiar, que venía a ser una forma de educación no formal. En consecuencia, manuales escolares y publicaciones periódicas adquirieron enorme protagonismo y motivaron que literatura infantil se combinase con promoción lectora (facilitar el acceso), animación (creación de hábitos gracias a la mediación) e incluso motivación (despertar intereses de acuerdo a beneficios personales). Y en todos estos ámbitos encontraremos, según se mostrará, la actitud visionaria y la acción decidida de escritoras decimonónicas que solo recientemente están siendo visibilizadas (Simón Palmer, 1991; Sotomayor, 2008).

1. 1. *Mujer y escuela*

Muchas mujeres vieron en la literatura una vía para participar, no sin dificultades, en el ámbito educativo, tradicionalmente reservado a los hombres (Ballarín et al., 2000). Las primeras que acceden al magisterio son “mujeres con cierta cultura, pertenecientes a círculos liberales, que viajan y reciben el influjo del movimiento europeo” (Ballarín et al., 2000, p. 346) que se vieron más como educadoras (madres o maestras) que como escritoras, aunque encontraron en la literatura una forma de transmitir sus ideas, conocimientos (sobre todo como traductoras) y valores.

Los datos aportados muestran que las mujeres en el periodo 1847-1914 realizan un 30,5% de la producción didáctica. Destacan por la intensidad de su dedicación Pilar Pascual de Sanjuán y Margarita del Campo (seudónimo de Sarah Escarpizo Lorenzana Couto), especialmente con libros de lectura (98 ejemplares que suponen un 32,13% de la muestra analizada), pero también hubo quienes, de forma puntual, escribieron algún texto con fines didácticos, como Rosario de Acuña. Ossorio y Bernard (1891-2) explicita la condición docente de, al menos, veinticuatro escritoras, así como varios títulos destinados a la escuela de otras en las que no se hace expresa tal profesión. No obstante, según Ballarín et al. (2000, p. 349), es bajo el porcentaje de autoras de libros para la escuela escritos por no maestras y en su muestra solo recogen once de 169 con trece obras de 305; esto permite deducir que las docentes entendían la escritura como parte de su actividad y la ejercían con desigual fortuna mientras que solo puntualmente expertas en otras disciplinas colaboraban en la realización de manuales escolares. También puede concluirse que el académico era un entorno privilegiado para la escritura femenina, pues fuera de él (o de la prensa, como veremos después) resultaba complicado hacerse un nombre y obtener rentas, por lo que algunas escritoras profesionales intentaron participar, de manera formal o informal, de la actividad docente.

Por otro lado, como ha señalado Méndez, “la literatura de autoría mujeril ocupa un lugar destacado entre las preferencias de las lectoras. Algunas de estas obras hacen propuestas reivindicativas acerca de la educación igualitaria y otras son de carácter más didáctico, moralizantes o de simple entretenimiento. No obstante, en todas subyace un mensaje aleccionador o inductor de rebeldía a lo establecido”. (2020, p. XV)

Si bien es cierto que se editaban obras para ambos sexos, las de autoría femenina se destinaban preferentemente a las niñas y aunque abordaban temas disciplinares (matemáticas, física, química, geografía, historia, lectura y escritura, gramática, música, gimnasia, inglés y dibujo...) se centraban en los domésticos (jardinería, nociones de economía para el gobierno de la casa, higiene, corte y confección, lecciones de urbanidad, planchado...), puesto que estos se consideraban exclusivos de la educación de las niñas; de ahí que se confiara a las mujeres la redacción de los textos. Ahora bien, el tratamiento de estos temas basculaba entre la posibilidad emancipatoria que el saber promovía y una *literatura de la civilidad*, que enseñaba a las mujeres a ser buenas esposas, educadoras de sus hijos y administradoras domésticas.

Al margen de estas lecturas, denominadas generalmente *instructivas* por su contenido disciplinar, se generó otro subgénero específico: las *recreativas*; estas últimas incluían frecuentemente *cuentos didácticos y morales*, que constituyen la “máxima representación y contribución de la escritora decimonónica en lo que a literatura infantil se refiere. Niño y mujer se hallaban estrechamente unidos por unos lazos cuyo reflejo ahora sí era posible en la literatura” (Díez-Ménguez, 2003, p. 1353). Ahora bien, lo instructivo transcendía la narración y alcanzaba otros géneros, como el lírico, como *Palmas y laureles. Lecturas instructivas*, de Ángela Grassi o los diálogos: *La madre de familia. Diálogos instructivos sobre la Religión, la moral y las maravillas de la naturaleza* de Joaquina García Balmaseda.

Esta tradición de maestras-escritoras (anteponiendo lo didáctico siempre) se consolidará a finales del siglo XIX y convivirá

con la de quienes apostaban por otro tipo de literatura. Durante la época franquista era habitual la “maestra-escritora”, pues se consideraba que el conocimiento de la infancia era condición necesaria (e incluso suficiente) para escribir obras destinadas a lectores en formación. La consecuencia fue la priorización de lo pedagógico sobre lo estético, un desequilibrio que sustentará numerosos debates sobre la existencia de la LIJ (Soto, Cremades y García, 2017, 12-18) y que solo en unas pocas ocasiones durante el siglo XIX se resolvió con textos literariamente aceptables. Tal es el caso de Julia de Asensi, Fernán Caballero y Ortega y Munilla, que dotaron a sus obras de calidad sin renunciar a un “proyecto educativo” (Rosario, 2012).

A pesar de que conjugar lo instructivo con lo recreativo era garantía de ventas, al satisfacer a un doble receptor (el niño y el mediador), no todos los editores con fondo escolar asumieron por igual el compromiso con la LIJ y, más específicamente, con la escritura femenina. La escasa contribución de Calleja en las décadas que nos ocupan a la dignificación y profesionalización de escritoras contrasta con la de Santiago (Alonso, 2024), Hernando (Ballarín et al. 2000) o Bastinos (1897). Mientras que el madrileño ofrecía las lecturas recreativas generalmente de modo anónimo, otras editoriales visibilizaban la autoría femenina e incluso, como Bastinos, la consideraban primer referente de la literatura destinada a la infancia:

Como tributo pagado a los principales colaboradores en mi labor de difundir la educación en todos sus aspectos, por medio del libro y del artefacto instructivo, he adornado la cubierta de este Catálogo con la mayoría de autoras y autores de las obras que constituyen el repertorio de mi propiedad (Bastinos, 1897, p. VI).

Este hecho adquiere valor añadido por cuanto el reconocimiento no era fácil para las escritoras por su condición femenina y porque se trataba de una literatura *devaluada*, carente de prestigio y que solo excepcionalmente proporcionaba rentas económicas. Figuran catorce mujeres frente a cincuenta y dos hombres; son: Antonio María (Elisa Fernández de Montoya), Julia de Asensi, Amparo Arnillas, Joaquina Balmaseda, Baronesa de Wilson (Emilia

Serrano), Refugio Barragán, Fernán Caballero (Cecilia Böhl de Faber), Ángela Grassi, Dolores Martí de Detrell, Eloísa Morales, Pilar Pascual de Sanjuán, María de la Peña, Faustina Sáez de Melgar y Pilar Sinués

El compromiso de esta editorial catalana abona el terreno a un campo, la LIJ, cada vez más feminizado (García-Padrino, 2003) con lecturas tanto instructivas como recreativas. A ello se añade una “Biblioteca de la mujer” que pretendía formar a niñas y jóvenes más allá de la educación formal, para que pudieran ejercer sus derechos y deberes con autonomía e independencia del hombre (Pascual, 1877, p. 10). Igualmente tuvo difusión escolar su *Historia de la mujer a través de los siglos* (1899) dentro de la “Biblioteca para señoritas”, que proponía personajes femeninos como modelos para las niñas de la época. Contó con una segunda parte: *Historia de la mujer contemporánea*.

1.2. *Mujer y prensa*

A mediados del siglo XIX se produjo una confluencia entre educación y periodismo de la que la escritura femenina fue elemento propulsor:

Mujeres que trabajaron como maestras o recibieron preparación como tales, leyeron, escribieron y mantuvieron publicaciones ligadas a la efervescencia educadora de la época. La escritura de mujeres que intervienen en la prensa se multiplica en la época isabelina, periodo en que ellas aparecen ya como redactoras, directoras y/o propietarias de ciertas publicaciones. Salvo en los casos de escritoras muy destacadas —Fernán Caballero, Pilar Sinués, Ángela Grassi...— estas mujeres se hacen presentes casi exclusivamente en revistas destinadas a la lectura femenina, familiar o infantil, y en algunas de carácter cultural o literario (Servén, 2019, p. 633).

Manuel Ossorio y Bernard era consciente de esta situación al señalar la atracción que el mundillo literario producía entre sus contemporáneos, a la que las mujeres no resultaban ajenas; pocas, sin

embargo, pudieron alcanzar el título de *escritoras* a partir de las exigencias que el propio Ossorio marcaba: mérito, reconocimiento social y retribuciones justas para vivir con dignidad (Ayala, 2004, 71). Ahora bien, las mujeres de la segunda mitad del siglo XIX buscaron con afán estos logros, lo que derivó en una intersección entre tres grupos de prensa: la femenina, la juvenil y la pedagógica (Servén, 2019, p. 634).

Las publicaciones escritas o dirigidas por mujeres (Servén, 2017) compartían el común objetivo de educar, aun cuando contenido, tono y destinatario permitieran subclasificarlas. El primer grupo mencionado, *prensa femenina*, incluía periódicos y revistas de índole diversa (Servén, 2019, p. 235) que, *grosso modo*, acogían temas de interés casi exclusivo para las mujeres. A las necesidades femeninas del momento se respondió incluso con nuevos géneros, como revistas de moda (González y Pérez, 2009). Otra variedad la formaban publicaciones organizadas en torno a contenidos generalistas, que, para ampliar el mercado, incorporaban artículos relativos a asuntos domésticos junto a otros culturales y literarios. En ellas tuvieron cabida muchos alegatos a favor de la mujer, su educación y sus derechos, que llegaron a lectores masculinos. Las mujeres decimonónicas asumieron este tipo de revistas como una posibilidad de emancipación económica y una forma de promoverse mutuamente, de ahí la frecuencia de cabeceras dirigidas por mujeres de distinto signo e ideología, como *Cádiz* (1877-1880) por Patrocinio Biedma, *La canastilla infantil: gaceta ilustrada para las madres, instrucción y recreo para los niños* (1881) por Faustina Sáez de Melgar, *La ilustración de la mujer* (Barcelona, 1872-1883) por Concepción Gimeno, *Asta regia* (1880-1883) por Carolina de Soto o *El Parthenón*, (1879-1880) por Josefa Pujol de Collado.

En lo que se refiere al segundo y tercer grupo, podríamos denominarlos conjuntamente *revistas infantiles* atendiendo al destinatario, aunque la distinción del sexo de los posibles lectores condicionaba contenido y tono. Les unía un componente educativo irrenunciable pues, como señala Llorens, “la posteriormente llamada educación informal de los niños del siglo XIX resultó decisiva a través

de la prensa infantil. En ella cabían todos los aspectos relacionados con la enseñanza: ciencias naturales, matemáticas, literatura, y con el entretenimiento: pasatiempos, concursos...” (Llorens, 2014, p. 261). La diferencia residía en la proporción entre los contenidos disciplinares y los lúdicos o estéticos, lo que daba lugar a *revistas infantiles didácticas*, con predominio de lo disciplinar, moral y religioso, y *revistas infantiles recreativas*, con mayor peso de lo estético y lúdico (*La aurora*, destinada a las niñas, *La aurora de la vida*, *El Camarada*, *La ilustración de la infancia*, *La niñez*, *Los niños*, *La edad dichosa* y *La educación pintoresca*...). Las primeras tuvieron mayor recorrido que las segundas, al servir de refuerzo y ayuda para escolares (*Periódico de la infancia*, *La correspondencia de los niños*...) e incluso intercambio de inquietudes artísticas entre suscriptores (*La correspondencia de la juventud*).

A diferencia de lo que sucedía en la prensa femenina (Partzsch, 2019), en las revistas infantiles, las mujeres ocupaban un lugar minoritario, aunque buscaron de modo preferente su hueco y ello les permitió “la implicación en la labor pedagógica y también su participación en el debate sobre la literatura infantil sobre las condiciones de los libros destinados a un público infantil.” (Sánchez-Pinilla, 2015 p. 66). Tomemos el ejemplo paradigmático de *El mundo de los niños*, dirigida por Ossorio y Bernard. Las redactoras y traductoras no llegaban a la media docena (Payá y Chamorro, 2018, pp. 265-269) aunque convendría cotejar la nómina con otras publicaciones. Una revisión no exhaustiva muestra que la representatividad es escasa en relación con los periodistas hombres en cualquiera de las otras cabeceras infantiles; así, en la *Educación Pintoresca* figuran Amparo Arnillas, Joaquina García Balmaseda, Sofia Bustamante, Dolores Cabrera, Fernán Caballero, Ángela Grassi, Enriqueta Lozano de Vilches, Faustina Sáez de Melgar y Pilar Sinués; en *Los niños* firman Joaquina Balmaseda, Josefa Estévez, Elisa Fernández de Montoya, Ángela Grassi, María Mendoza de Vives, Eloísa Morales y Pilar Pascual; en tanto que en *El Camarada* encontramos a Julia de Asensi, Amalia Bascuñana, Rosa de Eguilaz, Soledad Martín y Ortiz de la Tabla, Antonia Opisso, M.^a Josefa Peña, Clotilde Aurora Príncipe, Luisa Repollés y Trinidad de la Rosa. En esta última, a pesar de que se

trata de una revista para niños y niñas con preferencia por lo lúdico y estético, el porcentaje permanece reducido: en el tomo III, por ejemplo, seis redactoras frente a más de cuarenta y cinco redactores. Esto explica la insistencia en crear y dirigir revistas femeninas o generalistas, con vistas a una mayor seguridad a la hora de dar a conocer sus escritos; por lo demás, en ellas la literatura infantil tenía igualmente cabida.

En suma, puede afirmarse que, a pesar de las muchas periodistas de la segunda mitad del XIX (Ossorio, 1903-4), pocas escritoras tuvieron presencia en revistas infantiles de tipo recreativo y aún fueron menos las que consiguieron reconocimiento, como Julia de Asensi, Joaquina García de Balmaseda, Patrocinio de Biedma, Enriqueta Lozano o Faustina Sáez de Melgar, mencionadas en los principales manuales la época (Blanco, 1891; Criado, 1889; Ossorio, 1891) pero no por su producción infantil. Sin embargo, la escritura para la infancia se constituyó, por el tesón y valía de unas pocas, en su medio de vida. Es el caso de Julia de Asensi, que —no siendo maestra ni madre—, tras tanteos en *La ilustración de la infancia* y *El Camarada* (Díez-Ménguez, 2006, pp. 116-119) abrió caminos y fue una de las pocas que pudo “vivir del cuento” (Simón, 2024).

2. Las historias de la literatura infantil y juvenil española

Los manuales de historia literaria han desempeñado una función esencial en la educación desde el siglo XIX hasta los años 70 del siglo pasado, momento en el que experimentaron una profunda revisión y reformulación de objetivos. Implican una selección de autores por distintas razones y su propuesta como modelos para lectores y escritores venideros. Los inconvenientes no han impedido el éxito actual de nuevas historias de la literatura (Romero, 2016, p. 68), lo que prueba su utilidad como criterio de clasificación, organización y selección, al margen de que haya que superar valores presupuestos y modelos reducidos (Beltrán, 2020, Mainer, 2015, Pujol, 2005). En el caso de la LIJ, además, constituyen un complemento formativo imprescindible (Reis et al., 2021).

A diferencia de las historias de la literatura generales, presentes en las aulas desde el siglo XIX, las HLIJE son tardías, escasas y apenas han tenido trascendencia en el ámbito académico. Con estas premisas, para bien o para mal, existe un gran desconocimiento de la aportación de autores a la conformación de la LIJE, además de ausencia de un canon, lo que contribuye a la desorientación sobre obras o la aplicación para llevarla a cabo de criterios exclusivamente personales y comerciales.

En este contexto, reivindicamos la utilidad y conocimiento de las HLIJE. Asumiendo una postura crítica y constructiva, realizaremos una descripción y análisis de las existentes, centrándonos específicamente en el caso de las primeras escritoras para niños, nacidas en el siglo XIX, hasta 1870, momento en que por su formación y circunstancias la LIJE ha alcanzado un reconocimiento suficiente.

2.1. La selección de Carolina Toral (1957)

Con el título *Literatura infantil (Apuntes para su historia)*, ve la luz en 1957 la primera historia de la LIJE. Su autora, Carolina Toral, advierte con modestia que se trata solo de un avance para servir a que un día se escriba la “Historia entera de la literatura infantil española” (Toral, 1957, p. 12). El primer volumen incluye notas bio-bibliográficas en tanto que el segundo es una antología de textos. Nuestro análisis se centra en el primero.

En el prólogo, Nicolás González evidenciaba la novedad de una empresa en torno a un concepto todavía impreciso, al tiempo que destacaba la necesidad de trascender lo moral e instructivo:

será literatura para niños, la que estando escrita para mayores tenga las características que antes dijimos, y por otra parte, la que estando escrita para niños les guste a los mayores. A la literatura para niños no le basta ser moral, aunque tenga que serlo indispensablemente. Necesita ser buena literatura en primer lugar. El tipo de literatura infantil melodramático, a base niños buenos y niños malos, es aburrida e ineficaz (p. 10).

También Toral siente la conveniencia de explicar el contenido y alcance de su obra:

Se divide la obra en dos partes: abarca la primera desde los principios hasta el siglo XX inclusive; la segunda, los temas cuya escasez no permite una colocación cronológica tan detallada. La religión, la poesía, el teatro, las revistas y las traducciones.

En ningún caso se debe ver en estos apuntes un criterio selectivo. Exponen simplemente la producción infantil con que escritores y editores españoles salen al encuentro de las necesidades intelectuales del niño; naturalmente que tampoco pretenden ser exhaustivos.

No es, por lo tanto, una obra de crítica moral. Se reseñan nombres, editoriales y obras dedicadas a la infancia, pero no quiere esto decir que se recomienden en absoluto las producciones de unos y otros.

Los que deseen una seria garantía moral-religiosa en las obras infantiles pueden, y deben, consultar los varios Catálogos Críticos de Literatura Infantil, que han publicado: la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, en 1954; la Asociación de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos, en 1952, y el Consejo Superior de Mujeres de la Acción Católica, en 1948, y están todos ellos redactados y seleccionados por el Gabinete de Lectura Santa Teresa de Jesús, única entidad en España que se entrega a estas actividades (p. 14).

En la primera parte, “Desde el principio hasta el siglo XVIII (inclusive)” incluye adaptaciones de clásicos, pues entiende Toral que hasta el siglo XIX no había literatura infantil propiamente. Sigue después un bloque que rotula “Siglo XIX” y termina el volumen con “Siglo XX”. Un capítulo especial le merece las biografías de personajes históricos. También figura una relación alfabética de las principales colecciones editoriales, enciclopedias y premios. Aunque Toral aporta puntualmente notas valorativas, en general se trata de una relación de nombres de escritores sin sistematicidad en cuanto a datos biobibliográficos y donde son frecuentes las omisiones, errores y erratas.

Todo ello no impidió una enorme repercusión en el momento de publicación, por su oportunidad y necesidad:

A pesar del inmenso volumen actual de las publicaciones infantiles [...] y a pesar también de que han existido desde siempre libros escritos para niños, se puede decir que no existía en España, siquiera elemental, somera, una historia de la literatura infantil española [...] jamás se había acometido la tarea de darle un cierto sentido histórico, de ordenar los libros cronológicamente, de dividir la literatura infantil en periodos o géneros (Gándara, 1958, p. 25).

Si exceptuamos a Fernán Caballero, que es anterior, Toral recuerda cinco escritoras nacidas entre 1800 y 1870; en el capítulo del siglo XIX: Ángela Grassi, Pilar Pascual de Sanjuán, Joaquina García Balmaseda, que aparece en el apartado de “Varios autores”, Faustina Sáez de Melgar y María del Pilar Sinués. En el siglo XX, Toral reivindica la cantidad y calidad de la LIJE más cercana al momento en que escribe, de la que tiene conocimiento directo y solo de forma puntual incluye a tres escritoras anteriores: Julia de Asensi, en “Varios autores” y Amalia Domingo y Soler, además de volver a mencionar a Sinués.

2.2. La selección de Federico Sáinz de Robles (1958)

Un segundo intento de historiar la LIJ, esta vez en “en miniatura” y dentro de un contexto más amplio, corresponde a Federico Sáinz de Robles (1958). En unas pocas páginas, el autor ofrece sus opiniones sobre el nacimiento de la LIJ en general y reserva las dos finales para España.

Dejando aparte a Fernán Caballero, a quien “cabe el honor de primacía en la composición de libros dedicados plenamente a la infancia” (p. 571), figura únicamente Emilia Pardo Bazán y varios *Cuentos de Navidad* que “pueden quedar incluidos como lecturas propias para la infancia, aun con algunas reservas” (p. 571). No se trata, sin embargo, de desconocimiento por parte de Sáinz de la producción infantil anterior, pues menciona a Hartzenbusch, Trueba, Valera,

Frontaura, Ossorio y Bernard, el padre Coloma o Folch y Torres. También sugiere “espigar” en la producción de Pereda, Alarcón, Palacio Valdés, Muñoz y Pabón o Clarín, dejando claro que estos autores no escribieron para niños aunque su criterio personal determina la adecuación de los textos al joven lector.

Por otro lado, destaca la importancia de las revistas destinadas a la infancia en la segunda mitad del XIX y, entre las editoriales, menciona Araluce y Calleja, olvidando a las históricas Bastinos o Santiago.

2.3. La selección de Carmen Bravo-Villasante (1959)

A diferencia de los anteriores, el manual de Carmen Bravo-Villasante ha sido referente para muchos estudiosos de la LIJ desde su aparición en la *Revista de Occidente* (1959), gracias a sus numerosas impresiones y reediciones posteriores en Doncel. Aquí empleamos la edición de 1972, con reflexiones de la autora sobre la evolución de la LIJE y mayor perspectiva.

La estructuración del volumen establece etapas cronológicas diferenciadas únicamente para tres momentos (de la Edad Media al Renacimiento, los siglos XVI y XVII y escritores del siglo XIX), mientras los siguientes apartados resultan más imprecisos y no se corresponden exactamente con criterios cronológicos.

Bravo-Villasante presta particular atención a las primeras publicaciones periódicas infantiles argumentando que en ellas “está el origen, el verdadero germen de la literatura infantil. Los periódicos son las primeras manifestaciones de literatura para niños” (p. 87) pero señala pocos nombres de sus colaboradores. El más destacado es el de Fernán Caballero, lo que da pie a una amplia descripción del periódico infantil *La educación pintoresca*. Contrapone la suiza a “la caterva de señoras y señoritas aficionadas a la literatura que inundaron de cursilerías, escritas en pésima prosa y peor poesía, los periódicos infantiles” (p. 88), de la que solo salva a García Balmaseda porque “tiene mucha desenvoltura para tratar con los niños, y aunque no posee

un extraordinario sentido artístico literario, tampoco es excesivamente cursi, como otras escritoras. La prudente mediocridad de sus escritos hace que merezca un juicio favorable” y por tanto “merece figurar en una historia de la literatura infantil española, aunque sea en un rincón en discreta penumbra” (p. 99). De Balmaseda recuerda su actividad profesional como directora en la revista femenina *El Correo de la moda* y sus colaboraciones en *La aurora de la vida* con “Memorias de una niña”, por su semejanza con *Celia*, de Elena Fortún.

También aparecen los nombres de Ángela Grassi y Gertrudis Gómez de Avellaneda, en tanto que en el capítulo de “Auge de aleluyas y nuevos escritores” encontramos a Pilar Sinués y Faustina Sáez de Melgar junto a Narcisa Pérez de Reoyo. Sus obras le sirven para ilustrar “la confusión que existía en el terreno de la pedagogía y en el de la literatura infantil. Así como la literatura estaba aplastada bajo el peso del didactismo, los textos para la enseñanza, a su vez, trataban de aligerarse mediante un hibridismo literario desconcertante, aunque más soportable” (p. 110). Sostiene Bravo-Villasante que cita a estas autoras movida por un “impulso caritativo”, pues se ocuparon de los niños de esa época pero están completamente olvidadas (p. 110). Solo Pardo Bazán y Sofía Rostopchine, condesa de Ségur, se salvan de los durísimos juicios de Bravo-Villasante, si bien matiza de la primera que “escribió numerosos cuentos de carácter realista, aunque no propiamente infantiles” (p. 128).

2.4. La selección de *Amelia Bermejo* (1999)

El manual distingue cuatro momentos en la LIJE: primeros pasos (hasta finales del siglo XIX), años dorados (1904-1936), retroceso y lento despertar (1936-1975) y una nueva época (1976-1999). A las dos etapas iniciales dedica veinte páginas (cuatro y dieciséis respectivamente).

Bermejo recuerda el primer periódico infantil publicado en España, *La Gaceta de los Niños* (1798) y señala que tanto en este como en *La Educación Pintoresca* (1857) y *Los Niños* (1870) colaboran escritores conocidos, entre los que menciona a Fernán Caballero junto

al padre Coloma y Juan Valera. El mérito de estas publicaciones, según Bermejo, reside en recoger traducciones de los cuentos populares recopilados en Europa por Perrault y los hermanos Grimm, dando lugar posteriormente a las colecciones infantiles de algunas editoriales, entre las que destaca Calleja y Sopena. De esta época, además de los nombres indicados, cita a Clarín, Palacio Valdés y Ortega Munilla, con obras publicadas ya en los años veinte del siglo XX.

Por lo que se refiere a los denominados “años dorados”, reciben tal calificativo por el cambio de mentalidad que, según esta autora, se produce en la LIJE, al considerar que el “lector infantil merece algo más que las aburridas historias moralizantes del siglo anterior” (p.13). Menciona las primeras revistas que cambian su orientación, citando a nombres muy dispares, de generaciones y escritura bien diferente, como Carlos Luis de Cuenca (1849-1927) o Aureli Capmany (1868-1954) pero ninguna mujer del periodo que nos ocupa.

2.5. La selección de Jaime García Padrino (2023)

En 1989 Jaime García Padrino defendió su tesis doctoral *La evolución de la literatura infantil en la España contemporánea (1885-1939)* y, aunque nunca llegó a publicarse como fue en su origen, este investigador ha ampliado sus resultados iniciales en trabajos posteriores, que culminan en el reciente *La literatura infantil y juvenil en la España contemporánea (1875-1936)*. A pesar de no incluir en su título la palabra “historia”, el volumen presenta una evolución cronológica con organización genérica de la literatura infantil e incluye como primera etapa *la transición de siglo (1885-1905)*. En cuatro capítulos aborda los modelos que permitieron el nacimiento de la LIJE, las primeras muestras y caracteriza cada género.

Respecto a las escritoras decimonónicas, exceptuando de nuevo a Fernán Caballero, se citan solo dos: Pilar Pascual de Sanjuán y Julia de Asensi, aunque menciona puntualmente a la Condesa de Ségur por la influencia en otros escritores y en una etapa posterior a Sofía Casanova.

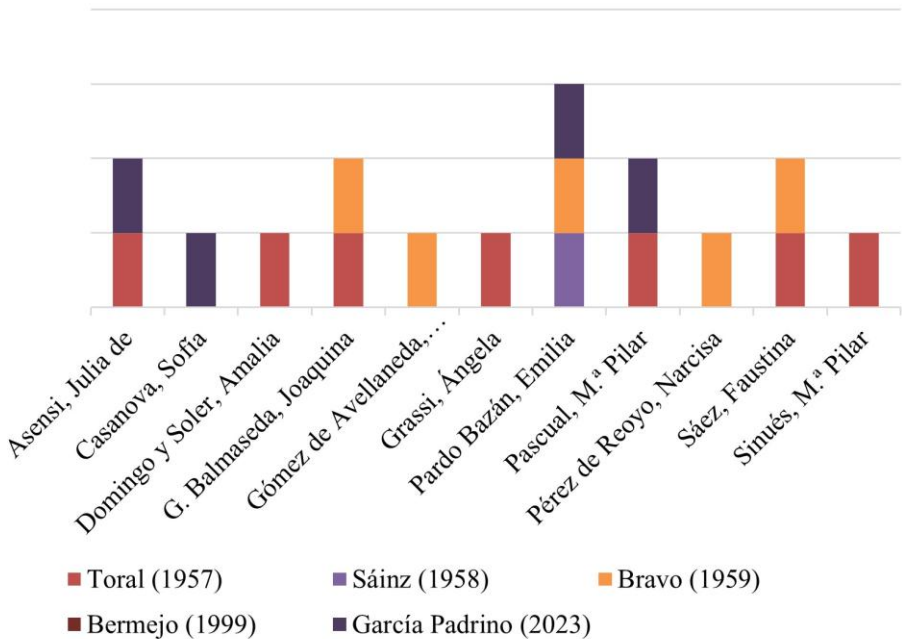
2.6. Análisis y resultados

A continuación presentaremos la información vinculada a las autoras mencionadas en las HLIJE sirviéndonos de cuatro indicadores de análisis: nómina de autoras; fechas vitales; actividad preferente en relación al género literario y tipología de las obras mencionadas.

2.6.1. Nómina de autoras

En total son once los nombres de escritoras. Según muestra la figura 1, el de Emilia Pardo Bazán se repite en tres manuales (Sáinz, Bravo y García-Padrino), en tanto que Asensi y Pascual figuran en dos (Torral y García Padrino) y lo mismo García Balmaseda y Sáez de Melgar (Torral y Bravo).

Figura 1
Autoras mencionadas en las Historias de la LIJE



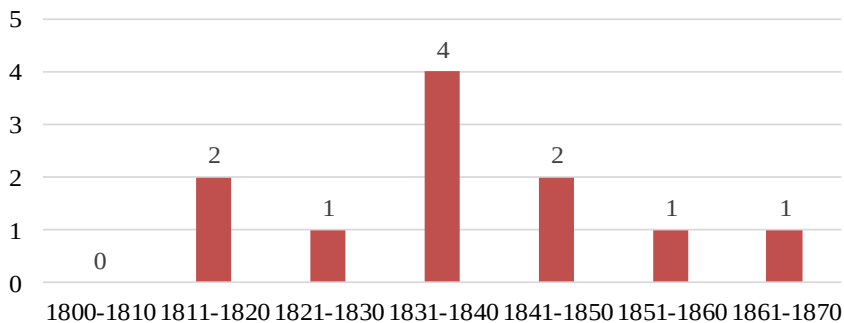
Fuente: elaboración propia

2.6.2. Fechas vitales

Distribuyendo por décadas de nacimiento, se observa en la figura 2 cómo el grupo más numeroso lo forman las nacidas en la década de los años 30: Sáez de Melgar (1834-1895), Sinués (1835-1893), G. Balmaseda (1837-1893) y Amalia Domingo y Soler (1835-1909). Sumados estos a las autoras nacidas en décadas anteriores (Pascual, 1820-1899; Grassi, 1823-1883 y Gómez de Avellaneda, 1814-1873), resultan ser más de la mitad las denominadas “escritoras isabelinas”, de estética posromántica. Sin embargo, el grupo de escritoras que podrían adscribirse a la generación del 68, costumbristas o realistas, está escasamente representado: Narcisa Pérez de Reoyo (1849-1876), Julia de Asensi (1849-1921), Emilia Pardo Bazán (1852-1921) y Sofía Casanova (1852-1958)¹.

Figura 2

Distribución de autoras según la década de nacimiento



Fuente: elaboración propia

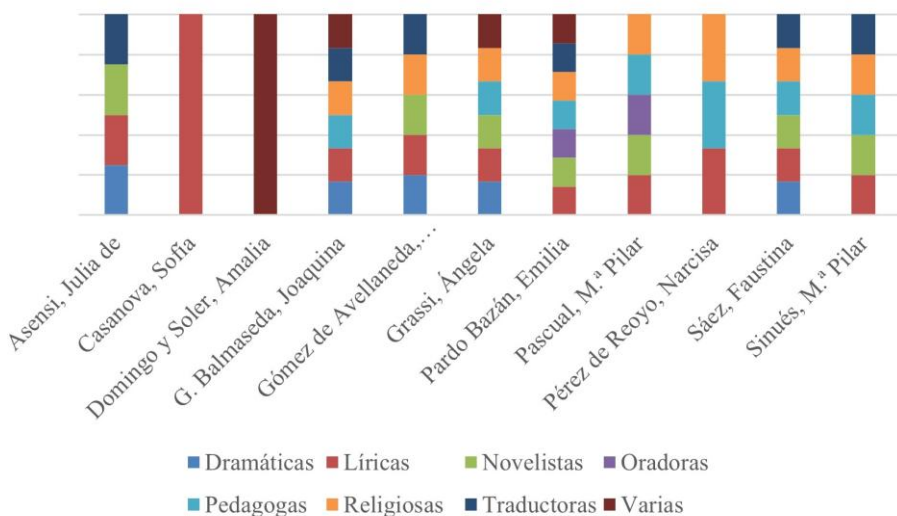
¹ Estas son las fechas ofrecidas por la BNE, si bien otras fuentes señalan 1851 como año de nacimiento. También hay discrepancias en Julia de Asensi. Seguimos a su investigadora principal Díez-Ménguez (2003).

2.6.3. Actividad preferente

En este punto seguimos la clasificación de Criado (1889), quien distinguía autoras dramáticas, líricas, novelistas, oradoras, religiosas, pedagogas y otras varias. Destaca la enorme versatilidad de las autoras en cuanto al cultivo de géneros.

Figura 3

Actividad de escritura de las autoras (Criado, 1889)



Fuente: elaboración propia

Conviene precisar que la clasificación de Criado no es específica de la producción infantil. Igualmente sorprende que solo dos de las escritoras presentes en las HLIJE fuesen maestras (Ángela Grassi, que no ejerció, y M.ª Pilar Pascual de Sanjuán), pero Criado mencione el carácter pedagógico de varios escritos en lectura (García Balmaseda, Pérez de Reoyo, Sáez de Melgar y Sinués de Marco), labores (García Balmaseda) o historia (Pardo Bazán).

2.6.4. Tipología de las obras mencionadas

En las HLIJE figuran un total de 38 títulos distintos de estas autoras, de los cuales solo se repiten ocho:

Tabla 1

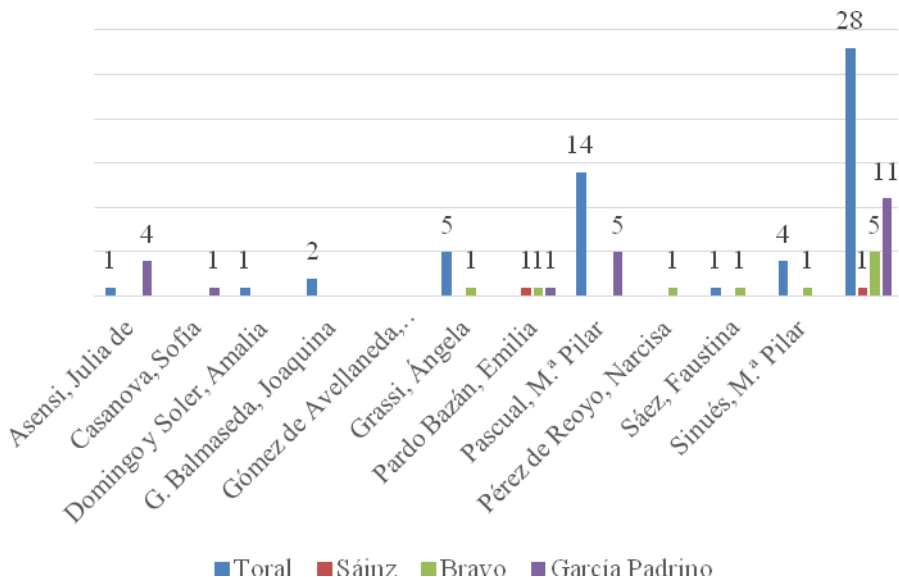
Obras que figuran en más de un manual de HLIJE

Autora	Obra	Manuales
Julia de Asensi	<i>Cocos y hadas</i> . Bastinos. 1899.	Toral García-Padrino
Joaquina G. Balmaseda	<i>La madre de familia</i> . Imp. D. A. Santa Coloma. 1860.	Toral, Bravo-Villasante
Ángela Grassi	<i>Palmas y laureles</i> . Bastinos, 1884.	Toral Bravo-Villasante
M. ^a Pilar Pascual	<i>El trovador de la niñez</i> . Juan Bastinos e hijo, 1866.	Toral García-Padrino
M. ^a Pilar Pascual	<i>Flora o la educación de las niñas</i> . Imprenta y Lit. de Faustino Paluzie, 1881.	Toral García-Padrino
M. ^a Pilar Pascual	<i>Escenas de familia</i> . Imprenta y Lit. de Faustino Paluzie, 1886.	Toral García-Padrino
M. ^a Pilar Pascual	<i>Los albores de la vida</i> . Juan Bastinos e hijo. 1863.	Toral García-Padrino
M. ^a Pilar Sinués	<i>Cuentos de niñas</i> . Juan y Antonio Bastinos. 1883.	Toral Bravo-Villasante

En relación con la representatividad de las obras en cada manual, en algunos casos no se mencionan títulos. Cuando lo hacen, se distribuye como muestra la figura 4.

Figura 4

Número de obras de cada escritora



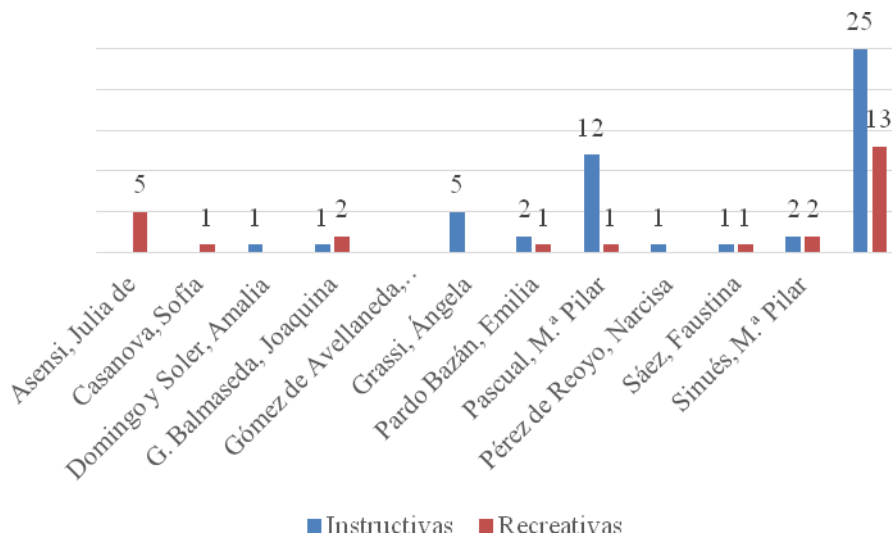
Fuente: elaboración propia

De los 38 libros, 25 son claramente instructivos (libros de lectura, poesías o narraciones morales y religiosas, biografías...) y solo 13 podrían clasificarse como recreativos. A este grupo pertenecen tres de los títulos repetidos: *Cocos y hadas*, *Cuentos de la tierra* y *Cuentos de niñas*.

Por otro lado, si atendemos a la producción citada de cada escritora, se observa en la figura 5 que solo Julia de Asensi y Sofía Casanova aparecen con obras únicamente recreativas.

Figura 5

Tipología de obras mencionadas en las HLIJE



Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Los orígenes de la LIJE deben mucho al afán educador y emancipador de algunas escritoras decimonónicas que buscaron en los textos para la infancia una forma de aunar expectativas literarias, educar, obtener reconocimiento social y reivindicar los derechos de las mujeres. Para ello, supieron vencer las condiciones del momento y hacerse hueco en el ámbito escolar y en la prensa decimonónica.

Pese a que la nómina de mujeres escritoras es abultada y que muchas recibieron los elogios de sus contemporáneos, su presencia en las HLIJE es escasa y no permite conocer realmente quiénes, por qué ni qué obras se escribieron para la infancia; tampoco cuáles fueron leídas e imitadas en su momento y posteriormente. Pocos nombres sobreviven en los manuales de HLIJE y parecen responder más a criterios personales que a estudios sobre la relevancia de las autoras. Salvo en el caso de García Padrino (2023), no es posible conocer la actividad

pionera, géneros, temas, intereses ni trayectoria de ninguna de ellas. Se une que más del 65% de obras mencionadas tienen carácter didáctico-moral y no se ofrece un panorama amplio de lecturas recreativas.

Por otro lado, y a pesar de que todos los manuales reconocen la importancia de la prensa infantil, no hay presencia de las mujeres que colaboraron ni su producción. Por el contrario, bien hay un olvido de estas escritoras pioneras bien se señala en ellas defectos desde una perspectiva actual, sin poner en valor su aportación a la creación de un tipo de literatura a la que contribuyeron de forma inequívoca.

En consecuencia, aunque la mayoría de escritoras presentes merezca el recuerdo, hay nombres ausentes de quienes destinaron sus textos a la infancia que convendría recuperar y también investigaciones que discriminen lo literario de lo pedagógico con perspectiva. Necesitamos estudios que amplíen la nómina, aborden la producción infantil específicamente literaria de estas autoras y perfilen el panorama de géneros, temas, calidad y recepción posterior. No es posible sin ello actualizar el canon y reconocer el trabajo de estas pioneras olvidadas.

Referencias bibliográficas

Alonso, M.^a del P. (2024). Santiago Rodríguez Alonso: un camino editorial educativo. En G. Díez y D. Ortega-Sánchez (Eds.), *Un mundo entre libros* (pp. 73-94). Universidad de Burgos.

Ayala, M.^a de los Á. (2004). Una rareza bibliográfica: *La república de las letras*, de Manuel Ossorio y Bernard. En I. Lerner, R. Nival y A. Alonso (Eds.), *Actas del XIV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, New York, 16-21 de julio de 2001, Vol. III: *Literatura española, siglos XVIII-XX* (pp. 65-73). Newark, Delaware.

Ballarín, P., Caballero, Á., Flecha, C., y Vico, M. (2000). Maestras y libros escolares. En A. Tiana (ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 341-375). UNED.

Bastinos, A. J. (1897). *Catálogo de la casa editorial de Antonio J. Bastinos*. Antonio J. Bastinos.

Beltrán, L. (2020). Sin fronteras. Antinomias de los estudios literarios. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 89(41), 9-27.
<http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/issue/archive>

Bermejo, A. (1999). *Literatura infantil en España*. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.

Blanco, F. (1891). *La literatura española en el siglo XIX*. Sáez de Jubera.

Bravo-Villasante, C. (1972). *Historia de la literatura infantil española*. Doncel.

Criado, J. P. (1889). *Literatas españolas del siglo XIX. Apuntes bibliográficos*. Imprenta de Antonio Pérez Dubrull.

Díaz-Armas, J., y Mauclair, P. (2018). Los inicios de la literatura infantil en España: José de Viera y Clavijo. *Ocnos*, 17 (2), 82-91. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1594

Díez-Ménguez, I. (2003). El cuento en la literatura española del siglo XIX. Contribución de la mujer decimonónica. En J. L. Girón (coord.) *Estudios ofrecidos al profesor José Jesús de Bustos Tovar* (pp. 1349-1360). Editorial Complutense.

Díez-Ménguez, I. (2006). *Julia de Asensi (1849-1921)*. Ediciones del Orto.

Ezama, Á. (2002). El canon de escritoras decimonónicas españolas en las historias de la literatura. En L. Díaz, J. Gracia, J. M.^a Martínez, E. Rubio y V. Trueba (Eds.) *La elaboración del canon en la literatura española del siglo XIX. Sociedad de Literatura Española del Siglo XIX: Actas del II Coloquio* (pp. 149-160). Barcelona, 20-22 de octubre de 1999.

Gándara, C. de la (1958). Reseña. *Revista de Educación*, 78, 25.

García-Padrino, J. (2003). La mujer en la creación y difusión de la literatura infantil y juvenil española. En M.^a I. Sancho, L. Ruiz y F. Gutiérrez (Eds.). *Lengua, literatura y mujer* (pp. 97-108). Universidad de Jaén.

García-Padrino, J. (2010). La literatura infantil y juvenil en España. Siglos XIX y XX, hasta 1980. *Actas del I Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 43-65). Santiago de Chile, 24-28 febrero, 132195_ACTAS_INT 01.indd

García-Padrino, J. (2023). *La literatura infantil y juvenil en la España contemporánea (1875-1936)*. Punto Rojo Libros.

González, L. y Pérez, P. (2009). “La Moda elegante ilustrada” y el “Correo de las Damas”, dos publicaciones especializadas en moda en el siglo XIX. *Doxa Comunicación*, 8, 53-72.

Hernández, I. (ed.) (2022). «Instruir deleitando». *Las traducciones de Saturnino Calleja y su contribución a la configuración del imaginario infantil en España*. Guillermo Escolar. <https://dx.doi.org/10.5209/estr.84460>

Llorens, R. F. (2014). Un suplemento de *El Liberal* en los inicios de la Literatura Infantil Española, *Anales*, 26, 257-274.

Mainer, J. C. (2015). La historia de la literatura como historia (para una defensa e ilustración del pirronismo literario). *Ayer*, 97(1), 37-64. <https://www.revistasmarcialpons.es/revistaayer/article/view/la-historia-de-la-literatura-como-historia.pdf/1738>

Méndez, J. y Chacón, F. (Eds.) (2020). *Historiar la educación de las mujeres en tiempos de cambio*. Comares.

Núñez, G. y Núñez, G. (2020). La construcción disciplinar de la literatura infantil: de la instrucción del príncipe a la literatura al

alcance de los niños. *Lenguaje y textos*, 52, 23-33.
<https://doi.org/10.4995/lyt.2020.14820>

Ossorio y Bernard, M. (1903-4). *Ensayo de un catálogo de periodistas españoles del siglo XIX*. Imprenta de Julián Palacios.

Ossorio y Bernard, M. (1891-2). Apuntes para un diccionario de escritoras españolas del siglo XIX. *La España Moderna*. XXXVI XXXVII y XXXVIII.

Partzsch, H. (2019). Editoras en ciernes. El espíritu empresarial de las llamadas escritoras isabelinas, *Lectora*, 25, 77-90. D.O.I.: 10.1344/Lectora2019.25.4

Pascual, M.^a P. (1877). *Epistolario manual para las señoritas, modelos de cartas propias para la niña, la joven y la mujer*. Bastinos.

Payá, A. y Chamorro, B. (2018). El cuento infantil como elemento pedagógico: La revista El Mundo de los Niños (1887-1891), *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 9, 257-284. doi:10.14516/fdp.2018.009.001.010

Pecharromán, C. (2022). Oficio de periodistas: mujeres en el mundo masculino de la prensa del siglo XIX. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, 12, 1-20.

Pujol, S. (2005). La mujer: una visión de época. De la necesaria documentación histórica. *Anales de Literatura Española*, 18, 289-301.

Reis, S., Coladello, M., y Magalhães, M. H. (2021). A relevância do conhecimento da história da literatura para a infância no processo de mediação leitora. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, 8, 1-11. <https://doi.org/10.15304/elos.8.7975>

Romero, L. (2016). Historias de la literatura y educación literaria. *Lenguaje y Textos*, 43, 61-70.

Rosario, M. P. del (2012). Ideología y re/creación en la literatura infantil española de la segunda mitad del XIX y primer cuarto del XX. *Garoza*, 12, 57-66.

Sáinz de Robles, F. (1958). Historia de la Literatura Infantil (en miniatura), *El libro español*, 11, 567-572.

Sánchez-Pinilla, F. (2015). *La narración para niños: Autoras, circuitos y textos en el cambio de siglo XIX al XX*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

Santos, A. (2023). Leer para vivir, escribir para contarlo: lectoras y escritoras en el siglo XIX. *Actualidad Jurídica Uría Menéndez*, 61, 7-20.

Servén, C. (2019). Prensa y educación femenina a mediados del siglo XIX: *La educanda* y *La mariposa*. *BRAC*, 168, 627-644.

Servén, C. (2017). *Escritoras españolas en los medios de prensa (1868-1936)*. Renacimiento.

Simón, A. I. (2024). Dos de las muchas escritoras que vivieron del cuento: Julia de Asensi y Gloria Fuertes. En L. Lapaz (Ed.). *Gloria, la poeta de los autores prohibidos* (pp. 105-132). Dos Bigotes.

Simón Palmer, M. C. (1991). *Escritoras españolas del siglo XIX. Manual bio-bibliográfico*. Castalia.

Soto, J., Cremades, R., y García, A. (2017). *Didáctica de la Literatura Infantil*. Universidad de Extremadura.

Sotomayor, M.^a V. (2008). La presencia de la mujer en la literatura española. Segunda mitad del siglo XIX. En C. Servén (coord.). *Voces femeninas: hacia una nueva enseñanza de la literatura* (pp. 187-240). Pliegos.

Toral, C. (1957). *Literatura infantil española*. Vol. I. Cocusa.

Estudio cuantitativo de las creencias y prácticas del profesorado sobre los clásicos^{*}

A quantitative study of teachers' beliefs and practices about classics

Lucía Hernández Heras

Universidad de Zaragoza

lhernandezheras@unizar.es,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0247-1573>

Rosa Tabernero Sala

Universidad de Zaragoza

rostab@unizar.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2332-5807>

DOI: 10.17398/1988-8430.42.231

Fecha de recepción: 01/01/2025

Fecha de aceptación: 22/07/2025

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Hernández Heras, L. y Tabernero Sala, R. (2025). Estudio cuantitativo de las creencias y prácticas del profesorado sobre los clásicos, *Tejuelo*, 42, 231-262.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.231>

^{*} Investigación financiada por el Departamento de Ciencia, Universidad y Sociedad del Conocimiento del Gobierno de Aragón, de conformidad con la Orden IIU/796/2019, de 27 de junio (BOA, n.º 132, de 9 de julio de 2019), por la que se convocan ayudas para la contratación de personal investigador predoctoral en formación para el periodo 2019-2023. Además, la investigación se basa en los resultados del proyecto «S61_23R: ECOLIJ. Educación comunicativa y literaria en la sociedad de la información. La literatura infantil y juvenil en la construcción de identidades» y del proyecto I+D+i «Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural (PID2021-126392OB-I00)» financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España..

Resumen: Aunque siguen dominando los cánones escolares, la lectura de los clásicos ha perdido autoridad entre los alumnos, que se distraen con otras alternativas de entretenimiento y encuentran dificultades para comprender estas obras. Ante esta problemática, la bibliografía académica ha centrado el debate en la labor del mediador y sus acciones en el aula. Por este motivo, se presenta una investigación que pretende cuantificar las creencias y prácticas de 342 profesores de Lengua Castellana y Literatura de Secundaria sobre la literatura canónica. Además, dada la importancia del enfoque didáctico, se extraen a través de un modelo de regresión los factores que predicen el empleo de un enfoque tradicional o uno basado en la recepción. Para ello, se ha utilizado un cuestionario validado anteriormente y compuesto por dos escalas. Los resultados muestran que los profesores mantienen un fuerte vínculo con la lectura de obras clásicas, cuya presencia consideran pertinente en Educación Secundaria. Cuando los docentes se sienten eficaces, prestan atención a los intereses y características del entorno y tienen una relación positiva con los clásicos, utilizan enfoques más innovadores.

Palabras clave: canon; clásicos; creencias; profesorado; lectura.

Abstract: Although they continue to dominate school canons, the reading of the classics has lost authority among pupils, who are distracted by other entertainment alternatives and find it difficult to understand these works. Faced with this problem, the academic literature has focused the debate on the work of the mediator and his or her actions in the classroom. For this reason, we present a study that aims to quantify the beliefs and practices of 342 Secondary Spanish Language and Literature teachers about canonical literature. In addition, given the importance of the didactic approach, a regression model is used to extract the factors that predict the use of a traditional or a reception-based approach. For this purpose, a previously validated questionnaire consisting of two scales was used. The results show that teachers have a strong attachment to the reading of classical works, which they consider relevant in Secondary Education. When teachers feel effective, pay attention to the interests and characteristics of the environment and have a positive relationship with classics, they use more innovative approaches.

Keywords: canon; classics; beliefs; teacher; reading.

I

ntroducción

Parte fundamental del patrimonio cultural (Sullá, 1998), lo “clásico” denomina aquellas manifestaciones artísticas que resultan modélicas por su carácter excelente, lo que les permite sobrevivir al paso del tiempo, pese a las épocas cambiantes y sus efímeros gustos (Gadamer, 1977). Este carácter atemporal surge también de su capacidad para generar una nueva interpretación con cada lectura y a cada lector, aunque no se pueden desligar del tiempo que los vio nacer, puesto que retratan la memoria colectiva de una cultura (Calvino, 1993). Referentes literarios de trascendencia universal, se caracterizan también por marcar la identidad de sus lectores (Sotomayor, 2013).

Los clásicos han desempeñado un rol fundamental en la educación desde la Edad Antigua. No obstante, fue en el siglo XIX, con la irrupción del concepto moderno de canon, cuando los aprendizajes tradicionales de la retórica fueron sustituidos por la lectura de los autores más prestigiosos y representativos de cada nación, bajo el modelo historicista (Martínez-Ezquerro, 2017). Desde entonces, aunque a través de distintos enfoques, los clásicos han sido el corpus principal para la formación de lectores. Sin embargo, la distancia cultural entre el

contexto de producción y el de recepción, la predilección de los alumnos por entornos lectores multimodales (Martínez-Ezquerro y Martos-García, 2019) o la dificultad que genera el lenguaje de estas obras (Hernández-Heras et al., 2024) han provocado que los jóvenes apenas se decanten por los clásicos (Ballester y Ibarra, 2019; Yang, 2022), a pesar de los múltiples beneficios asociados a su lectura según la bibliografía especializada (Ayuso Collantes, 2020; Elliott y Olive, 2021).

1. Los clásicos en la educación literaria actual desde el paradigma del pensamiento del profesor

El paradigma de la cognición docente analiza lo que los docentes saben y creen sobre los elementos que participan de su profesión, incluida su didáctica. En las últimas décadas, la investigación ha mostrado cómo las prácticas del profesorado se ven influenciadas por sus creencias sobre aspectos relacionados con la educación, como su propia vinculación con el objeto didáctico, su visión sobre el alumnado o su sentido de autoeficacia (Schutz et al., 2020). Puesto que la concepción que posee el docente sobre la literatura determinará cómo la enseña, cada vez más estudios en el área de didáctica de la literatura exploran el pensamiento del profesor (Munita, 2021).

En este marco, las investigaciones coinciden en que los docentes consideran pertinente la lectura de los clásicos en Secundaria por sus valores culturales y formativos (Elliott y Olive, 2021; Hernández-Heras et al., 2024), lo que muestra su propia vinculación con las obras clásicas. Así, en los estudios de Dulaney (2012) o López-Rodríguez y Núñez Delgado (2023) los profesores declaran su amor por estos textos en virtud de sus temas intemporales, su humor y sus personajes, hasta el punto de que las informantes de Guenther (2017) y Shah (2020) subrayan que, si no fueran apasionadas de Shakespeare, seguramente sus alumnos tampoco podrían serlo.

Por ello, desde hace años, tanto los docentes como la literatura científica concuerdan en que el debate debe oscilar no tanto en torno a

la presencia de los clásicos, sino alrededor de su enfoque didáctico (Ayuso Collantes, 2020; Díez-Mediavilla, 2019). Si bien desde el siglo XIX la lectura de los clásicos en las aulas españolas se ha abordado desde aproximaciones historicistas y estructuralistas (Sanjuán, 2013), en la actualidad cada vez más profesores comulgan con una didáctica basada en la teoría de las respuestas lectoras de los alumnos, que asume que el texto no tiene significado único, sino que es resultado de la transacción entre un lector y el discurso (Rosenblatt, 1936). Los docentes subrayan la importancia de establecer relaciones entre el mundo del texto y el de los alumnos en busca de experiencias estéticas de lectura (López-Rodríguez y Núñez-Delgado, 2023; Rezaul y Hussain, 2021). No obstante, en el ámbito hispánico, frente al anglosajón, hay algunos docentes que siguen creyendo en los beneficios de modelos más tradicionales (López-Rodríguez y Núñez-Delgado, 2023).

Por el nuevo rol que desempeña el alumnado en los procesos de interpretación, las investigaciones ahondan en la visión del docente sobre los hábitos lectores de los estudiantes. Al respecto, los profesores recalcan que los estudiantes se encuentran desmotivados a la hora de enfrentarse a la lectura de obras clásicas porque las prejuzgan como textos complejos frente a los que padecen cierto complejo de inferioridad (Rezaul y Hussain, 2021). Además, puesto que sus personajes y tramas les resultan tan lejanos, no encuentran una utilidad a su lectura, que, además, se ve arrinconada ante las múltiples opciones de ocio con las que tienen que competir actualmente (Hernández-Heras et al., 2024).

Dado que el paradigma de la cognición docente subraya que las acciones del profesorado se encuentran determinadas por todos los factores con los que interactúa, estos estudios abordan la influencia de elementos externos, como el currículo, el departamento o la falta de tiempo, en la línea de otros trabajos centrados en las creencias del profesor de literatura (Hennesy et al., 2021., Witte y Jansen, 2015). En consecuencia, algunos docentes acusan cierta falta de agencia por la estandarización del sistema educativo (Elliott y Olive, 2023; Hernández Heras et al., 2024).

Salvo Elliott y Olive (2021, 2023), todas estas investigaciones tratan el tema mediante metodologías cualitativas. Para aportar más evidencias generalizables sobre las creencias de los profesores en torno a los clásicos y entender qué determina las prácticas del profesorado, se ha emprendido una investigación cuantitativa llevada a cabo en España. Este país, que cuenta con una larga tradición de autores canónicos, está viviendo una transición curricular hacia enfoques más centrados en el alumno mediante la aprobación de 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* (LOMLOE), que desde 2021 se está implantado gradualmente por cursos en las aulas. Cabe mencionar que el estudio que se presenta se llevó a cabo en la segunda fase de implantación (2022-2023). Sus objetivos son:

- Cuantificar a través de estadísticos descriptivos las creencias y prácticas del profesorado de Lengua castellana y Literatura de ESO y Bachillerato en lo relativo a la lectura y transposición de la literatura de autores clásicos.
- Determinar qué factores predicen el empleo de un Enfoque tradicional o de un Enfoque basado en la recepción.

2. Metodología

Se ha realizado un estudio cuantitativo, puesto que se han recabado y analizado datos numéricos para identificar patrones y establecer relaciones causales entre las variables analizadas. Con el objeto de garantizar la validez y confiabilidad de los resultados, se ha empleado un instrumento estandarizado (Hernández-Sampieri et al., 2014).

2. 1. Participantes

De los aproximadamente 1200 profesores que imparten la asignatura de Lengua castellana y Literatura en Educación Secundaria y

Bachillerato en Aragón, 342 docentes, con edades comprendidas entre los 23 y los 63 años ($M=45.25$; $DT=10.87$), respondieron a las escalas. Por tanto, el tamaño muestral puede considerarse representativo, ya que con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5% era apropiado que participaran un mínimo de 292 profesores. El 28.9% de los encuestados son hombres y el 69.9%, mujeres. Casi la mitad de los participantes cuenta con más de 20 años de experiencia docente (40.10%). En cambio, un 23.7% lleva en las aulas entre 11 y 20 años; un 22.8%, entre 0 y 5 años y un 12.6%, entre 6 y 10 años.

2. 2. Instrumento

Se ha utilizado el instrumento CREPROCLA, elaborado *ad hoc* y que ya había sido previamente validado (Hernández-Heras y Muela, 2024) a través de análisis factoriales exploratorio y confirmatorio; con resultados satisfactorios en todas las pruebas de adecuación muestral y de bondad de ajuste. Además, el α de la escala de creencias es de .814 y de la de prácticas es de .922. Los 81 ítems del instrumento se miden mediante una escala Likert, donde 1=Muy en desacuerdo y 5=Muy de acuerdo.

Compuesto por dos escalas, la primera, integrada por cuatro factores, determina las creencias del profesorado sobre la didáctica de los clásicos:

- Relación personal con los clásicos (18 ítems) mide la predisposición por parte del docente hacia la lectura de los clásicos y su vinculación personal con las obras.

- Puesto que el AFE exigió su recodificación, Creencias negativas sobre el currículo (18 ítems) no muestra si el informante está en contra del planteamiento curricular, sino que mide lo que no fomenta el currículo y los conceptos de clásico y de enfoque didáctico que no impulsa, según los profesores.

-Creencias positivas sobre el alumnado (4 ítems) mide la visión positiva del docente sobre la motivación y las aptitudes de los estudiantes.

-Autoeficacia (13 indicadores), evidencia la valoración que realiza el docente sobre su capacidad para transmitir la lectura de los clásicos.

La segunda escala está integrada por cinco factores:

-Enfoque basado en la recepción (13 ítems) alude a una aproximación pedagógica que utiliza metodologías activas.

-Influencia del equipo docente (4 ítems) calcula el impacto del departamento y de los compañeros.

-Influencia curricular (3 ítems) mide el impacto del marco legislativo.

-Enfoque tradicional (4 ítems) representa un enfoque caracterizado por el uso de recursos más tradicionales.

-No influencia del factor sociocultural (4 ítems), factor que tuvo que ser recodificado en negativo, mide la ausencia del impacto que ejerce el entorno social y cultural en el que el profesor trabaja.

2. 3. *Procedimiento*

Antes de emprender el reparto de los cuestionarios, se respetaron las indicaciones del Comité de ética de Aragón, que obliga a asegurar el anonimato y la confidencialidad de las respuestas. Se envió el cuestionario a través de un link (encuestafacil.com) a todos los centros educativos de la comunidad que dispusieran de Enseñanza Secundaria Obligatoria. En este correo, se incorporaba igualmente una carta informativa en la que se explicaba el propósito de la investigación. También, se les garantizaba el uso anónimo de los datos con fines meramente científicos. Una vez recabados los registros, se depuró la base de datos.

Para establecer conclusiones acerca de tendencias y frecuencias, se realizaron análisis descriptivos tras haber identificado y eliminado los valores extremos mediante gráficos de tallo y hojas y diagramas de cajas. En primer lugar, se cuantificó la media de los factores de ambas escalas. Además, se calcularon la media, desviación típica y el porcentaje de respuestas en cada una de las cinco categorías de la escala Likert de todos los indicadores, agrupados por factores. Los ítems de los factores Creencias negativas sobre el currículo y No influencia del factor sociocultural se presentan en negativo, pero si se pretende utilizar este cuestionario en otros contextos se aconseja redactar los ítems en positivo. Además, se aplicaron análisis de regresión múltiple, respetando el supuesto de independencia y los supuestos de no colinealidad. Todas estas operaciones se realizaron mediante SPSS Statistics v31. Por razones de espacio, los datos relativos a la media y la desviación típica de los ítems se encuentran en Anexo 1.

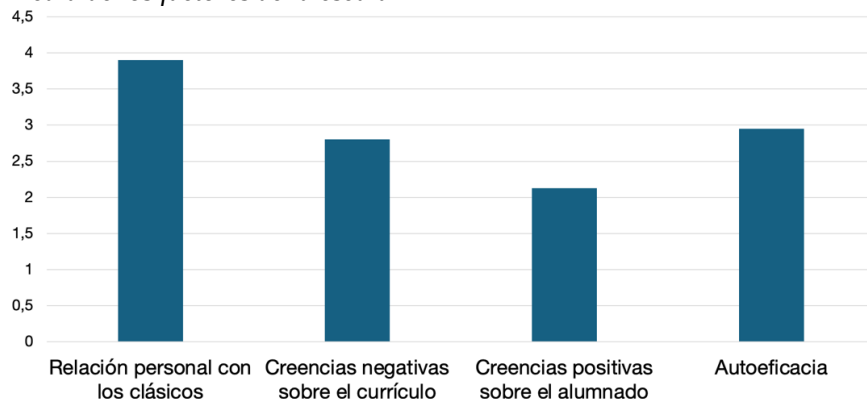
3. Resultados

3.1. Cuantificación de las creencias del profesorado

Como se observa en la figura 1, los encuestados presentan una estrecha vinculación con los clásicos. Este hecho no implica, sin embargo, una media muy elevada en la dimensión de Autoeficacia. Como se observa, los profesores tienen una media moderadamente elevada de creencias negativas sobre el currículo y presentan una media muy baja en creencias positivas sobre el alumnado.

Figura 1

Media de los factores de la escala 1



Fuente: elaboración propia

Como ilustra la figura 2, a más de 307 profesores les gusta leer obras clásicas. De hecho, ningún docente dice estar muy en desacuerdo con esta afirmación. Es destacable que esta relación personal comienza ya en la etapa escolar, en la que más de un 80% de los encuestados dice haber disfrutado estudiando este tipo de obras y en la que un 70% leía obras de autores clásicos con bastante frecuencia. Además, más de un 70% confiesa haber recibido una formación de los autores clásicos de calidad, caracterizada sobre todo por fomentar un enfoque basado en el análisis de las obras mediante comentario de texto y relegar una metodología basada en las respuestas del lector ante la obra. Aunque las puntuaciones están más distribuidas, un 53.5% cree que en el grado no recibió la formación adecuada para impartir los clásicos en el aula o se muestra indiferente. Es reseñable que, pese a la media elevada en creencias negativas hacia el currículo y baja media en positivas sobre el alumnado, más de un 85% de los docentes disfruta durante la lectura en clase de autores clásicos. En cuanto a la obligatoriedad de las obras, casi un 60% está de a favor de su imposición al alumnado.

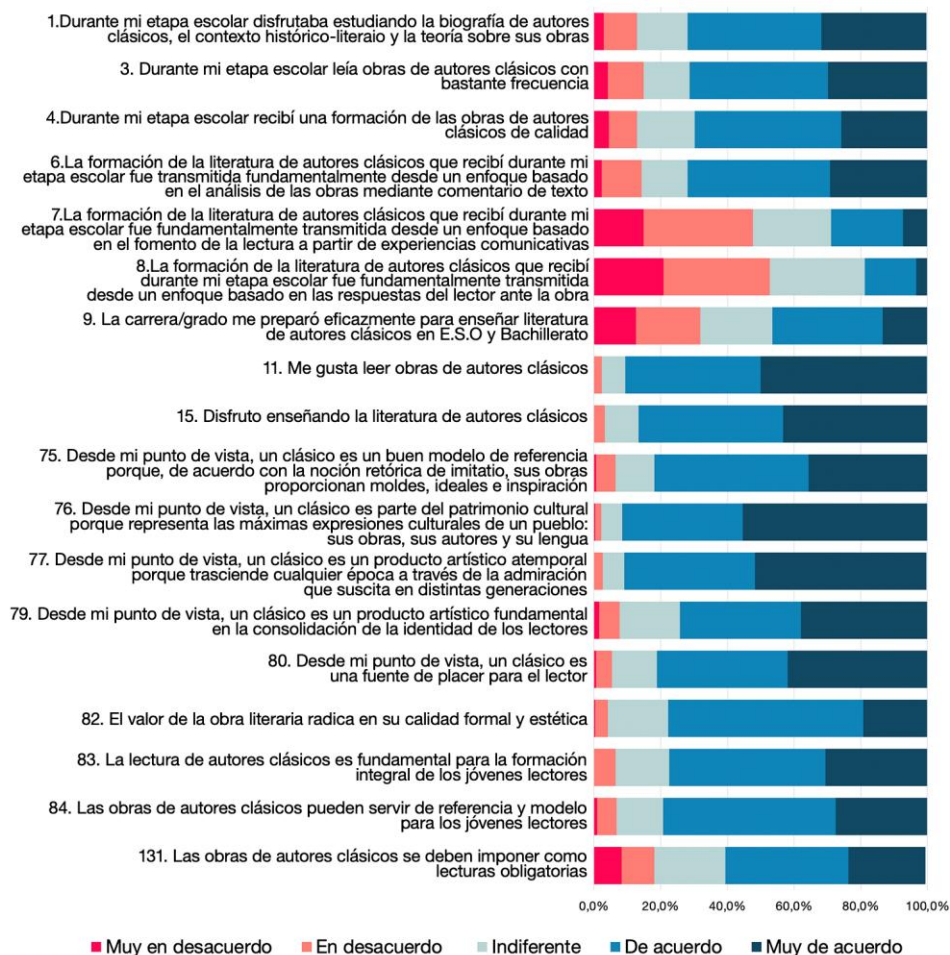
Respecto a su perspectiva sobre lo que es un clásico, la acepción con la que presentan un mayor grado de acuerdo es aquella que los define como parte del patrimonio cultural. De hecho, este indicador es el que presenta una mayor frecuencia en la categoría de “muy de acuerdo” de toda la dimensión. La concepción de clásico como

un producto atemporal que establece una relación intertextual con el resto de manifestaciones artísticas es la segunda acepción con mayor media. A continuación, un 81.9% considera su valor modélico y un 81.3%, el placer que despierta en el lector. De esta forma, como demuestra también el ítem 11, la lectura de los clásicos resulta placentera para el profesorado. Finalmente, su capacidad para consolidar la identidad de los lectores es el indicador con menor media de los referidos a la concepción de clásico que domina en el profesorado, aunque su puntuación sigue siendo muy elevada ($M=4.18$).

De esta forma, se comprueba que los docentes relacionan sobre todo la definición de lo que es un clásico con su influencia en la cultura al erigirlos como modelos literarios y patrimoniales que dejan su huella en todo el entramado cultural. Así se entiende que un 77.8% esté de acuerdo con que el valor de la obra literaria radica en su calidad formal y estética. No obstante, de ningún modo los docentes omiten la capacidad de los clásicos para marcar al lector, puesto que no solo los vinculan con la identidad de los lectores, sino que además un 79.3% considera que estas obras pueden servir de referencia para los jóvenes; seguramente porque un 77.5% piensa que son fundamentales para su formación integral.

Figura 2

Relación personal con los clásicos



Fuente: elaboración propia

A continuación, se va a detallar todo lo que, en opinión del profesorado, no promueve el currículo (figura 3). En cuanto a sus objetivos, lo que menos persigue es consolidar los hábitos lectores del alumnado, puesto que, de todos los indicadores referidos a las metas del currículo, es el que ha obtenido la media más elevada ($M=3$; $DT=1.058$), seguido del 41 ($M=2.99$; $DT=1.114$) y del 39 ($M=2.81$; $DT=1.100$). A pesar de que las puntuaciones en los dos primeros casos se encuentran bastante distribuidas, en el último, más del 50% de los

docentes considera que el currículo no persigue con frecuencia que los alumnos aprendan a pensar críticamente.

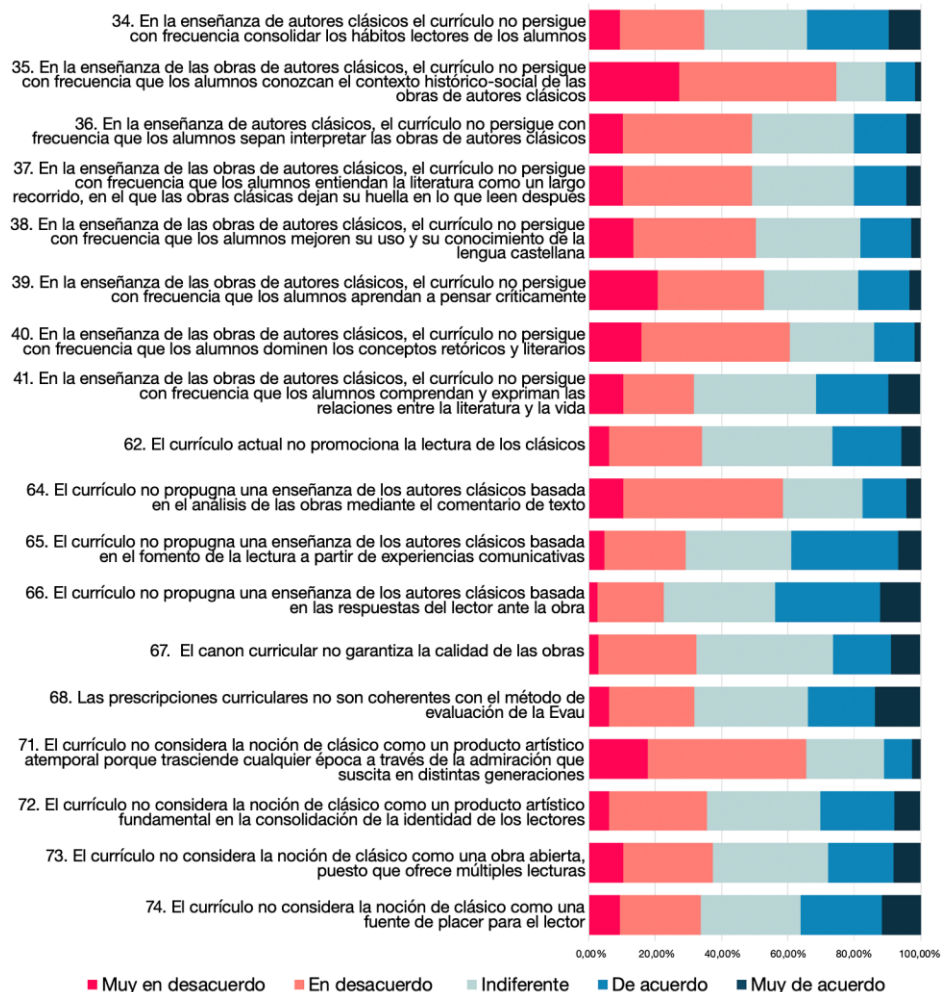
En contraste, lo que con más frecuencia persigue el currículo es que los alumnos conozcan el contexto histórico-social de las obras. En esta línea, el 60.5% considera que el marco curricular promueve frecuentemente que los alumnos dominen los conceptos retóricos y literarios y más de la mitad (50.3%) considera que pretende que los alumnos mejoren su uso y su conocimiento de la lengua castellana. Al respecto, mientras en los objetivos que menos persigue el currículo había una considerable proporción de indiferentes, entre los que más fomenta, existe una mayor proporción de respuestas en los extremos.

Al hilo de lo anterior se explica que el enfoque que menos promueva el currículo esté basado en las respuestas del lector ante la obra ($M=3.15$; $DT=1.009$). En cambio, casi el 60% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con el enunciado 64, lo que se corresponde con el hecho de que los docentes consideran que lo que más persigue el currículo sea la transmisión de los contenidos y el fortalecimiento de la competencia lingüística. En relación con todo lo expuesto anteriormente se encuentran también los resultados en lo relativo al concepto de clásico que maneja el currículo. En este sentido, la acepción que menos considera este documento es la que vincula el concepto con una visión placentera de las obras ($M=3.05$; $DT=1.154$). En contraste, un 65.5% de la muestra está en desacuerdo o muy en desacuerdo con el enunciado 71 ($M=2.30$; $DT=.948$).

Asimismo, más de un cuarto cree que el canon curricular no garantiza la calidad de las obras con casi la mitad de la muestra declarándose en una postura intermedia (41.2%). Como resultado de todo lo anterior, menos de la mitad del profesorado (34.2%) confiesa que el currículo actual no promociona la lectura de los clásicos, si bien un 39.2% se manifiesta indiferente. De esta forma, se comprueba que muchas de las respuestas de este factor se concentran en la categoría 3.

Figura 3

Creencias negativas sobre el currículo



Fuente: elaboración propia

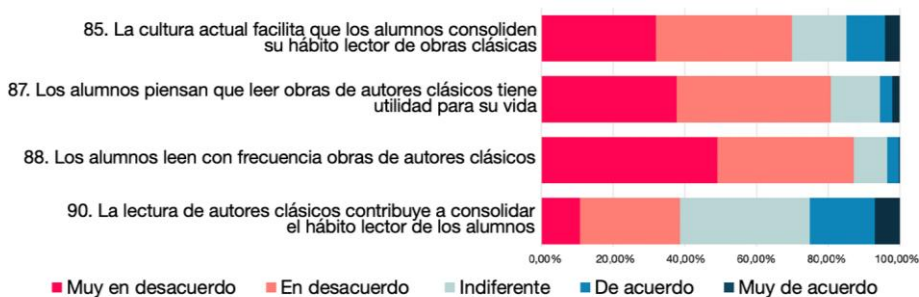
Respecto a las creencias del profesorado sobre los alumnos y la recepción de las obras de autores clásicos (figura 4), destaca que un 49.1% de los profesores está muy en desacuerdo con la afirmación “los alumnos leen con frecuencia obras de autores clásicos”, mientras que solo un 0.3% opina completamente lo contrario. Además, únicamente el 5.5% considera que los alumnos piensan que leer obras de autores

clásicos tiene utilidad para su vida. En este sentido, conviene recordar que uno de los objetivos que según los docentes menos fomenta el currículo es que los alumnos comprendan y expresen las relaciones entre la literatura y la vida. No obstante, parece que la cuestión no solo se puede relacionar con el currículo, sino que se trata de una problemática más social, ya que el 69.9% piensa que la cultura actual no facilita que los alumnos consoliden su hábito lector de obras clásicas.

Mientras en las cuestiones abordadas por los indicadores 87 y 88 los profesores tomaban partido por una postura concreta, el 90 presenta una considerable proporción de respuestas en la categoría de indiferente. A pesar de que los docentes disfrutaban leyendo las obras de autores clásicos y consideran que son una fuente de placer para el lector, no se sienten ni de acuerdo ni en desacuerdo con el enunciado de que “la lectura de autores clásicos contribuye a consolidar el hábito lector de sus alumnos”. Este fenómeno pone de relieve que el profesorado observa diferencias entre su propio perfil como lectores y el tipo de lector que constituye su alumnado.

Figura 4

Creencias positivas sobre el alumnado y la recepción de las obras



Fuente: elaboración propia

Conviene resaltar que el 58.2% de los docentes encuestados se considera eficaz en la enseñanza de la literatura de los autores clásicos (figura 5). De hecho, ni uno solo se siente completamente ineficaz. Con todo, un tercio de los profesores (33.3%) se sitúa en la categoría de indiferente. En cuanto a lo que más consiguen en el aula, la mayoría de

los indicadores presentan una media muy similar. Los que registran una media más elevada son el 31 ($M=3.71$; $DT=1.019$) y el 33 ($M=3.70$; $DT=.79$); que respectivamente se corresponden con el 2º y 3º objetivos que menos persigue el currículo en su opinión. No obstante, también atesora una media elevada el indicador 27, que se relaciona con el objetivo que menos descuida el currículo. Como se muestra en la figura 5, la acumulación de porcentajes en las categorías altas es muy parejo en los tres ítems. Así, un 65.4% dice lograr que los alumnos aprendan a pensar críticamente. Asimismo, un 64.9% siente que consigue que conozcan el contexto histórico-social de las obras. Aunque en las respuestas del anterior factor afirman que el alumnado no piensa que leer autores clásicos tiene utilidad para su vida, un 62.2% siente que logra que los comprendan y expresen las relaciones entre la literatura y la vida. En consecuencia, los docentes sienten que están consiguiendo determinados objetivos, a pesar de que el currículo los descuida.

A continuación, los indicadores relativos a esta cuestión con mayor media son el 29, 28 y 30. De esta forma, un 60.8% cree que consigue que los alumnos entiendan el valor intertextual de las obras, un 53.8% parece que logra que los alumnos sepan interpretar las obras de autores clásicos y un 52.7% dice conseguir que los alumnos mejoren su uso y conocimiento de la lengua. De esta forma, se muestra que los profesores se sienten eficaces en tareas relativas tanto a la mejora de la competencia lingüística del alumnado como a la transmisión de una visión de las obras que se relaciona con todo lo que puede aportar personal e intelectualmente al lector.

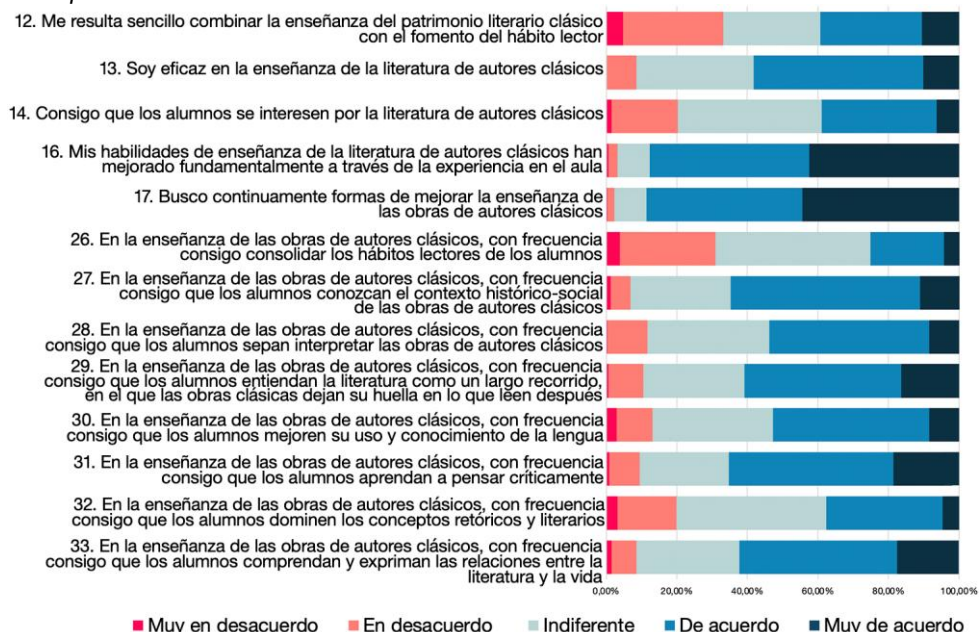
No obstante, de acuerdo con los resultados del factor 3, lo que menos consiguen los docentes es consolidar los hábitos lectores de los alumnos. Este hecho, sin embargo, no evita que a un 39.4% de los docentes le resulte sencillo combinar la enseñanza del patrimonio literario clásico con el fomento del hábito lector. Es destacable que, a pesar de que el profesorado subraya que un enfoque basado en el comentario de texto es el que menos descuida el currículo, su sentido de autoeficacia no es muy elevado a la hora de conseguir que los alumnos dominen los conceptos retóricos y literarios, puesto que un 42.4% ha marcado un 3 este ítem. De hecho, a diferencia de los indicadores 28,

29, 30, 31 y 33, el 50% de las respuestas no se concentran en las categorías de “de acuerdo” y “muy de acuerdo”. Otro indicador en el que se da este fenómeno es en el 14; según el cual un 40.9% se muestra indiferente.

Los indicadores que más se acumulan en las categorías altas de la escala Likert son los relacionados con el compromiso del profesorado. Así, un 88.6% sostiene que busca continuamente formas de mejorar su enseñanza de las obras de autores clásicos. De esta forma, aunque se sienten poco eficaces en algunas tareas y muy eficaces en otras, los docentes no piensan que ya han alcanzado su máxima cota de eficacia ni se rinden con respecto a lo que no están logrando. Esta tendencia parece que los ha acompañado durante toda su trayectoria, puesto que un 87.7% afirma que sus habilidades de enseñanza de las obras de autores clásicos han mejorado fundamentalmente a través de la experiencia en el aula. Así, se pone de manifiesto la importancia que le atribuyen a todos los fenómenos que suceden en sus clases y su visión de la docencia como un progreso. Puesto que la mitad de los docentes consideran que no recibieron la formación adecuada durante la carrera o se muestran indiferentes, parece que la mayoría piensa que ha compensado esas lagunas a través de sus vivencias profesionales.

Figura 5

Autoeficacia



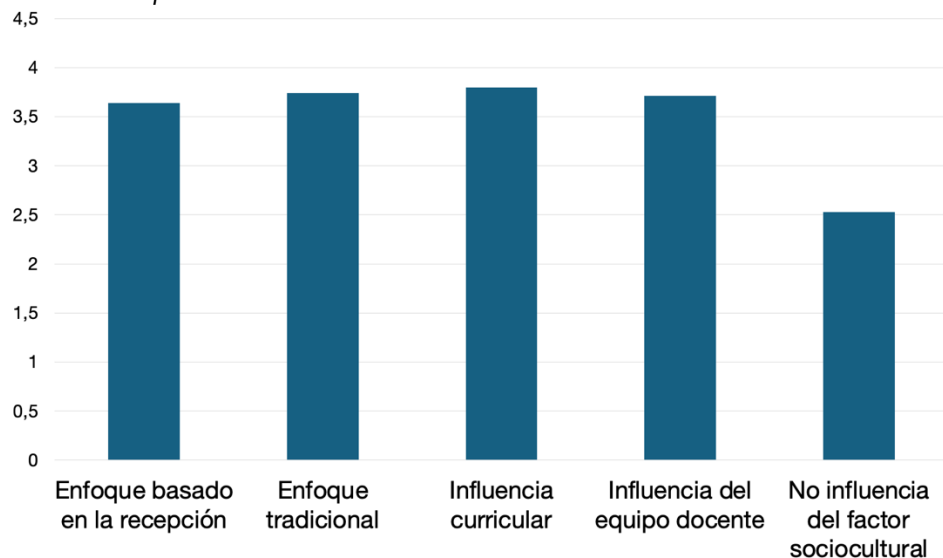
Fuente: elaboración propia

3.2. Cuantificación de las prácticas del profesorado

Como se comprueba en la figura 6, las diferencias entre el uso de un enfoque basado en la recepción ($M=3.65$) y de uno tradicional ($M=3.86$) es mínima, con cierta inclinación por el segundo. En cuanto a los agentes que influyen en sus prácticas, el que presenta una media más elevada es el factor que mide el condicionamiento curricular ($M=3.88$), seguido del equipo docente ($M=3.76$). La media más baja la presenta el factor No influencia del factor sociocultural, puesto que fue recodificado en negativo. Con todo, su influencia es menor que el currículo y el equipo docente.

Figura 6

Media de los factores de la escala 2



Fuente: elaboración propia

En la escala de creencias, los profesores encuestados informaron de que los alumnos no leen obras clásicas, que el currículo no persigue apenas consolidar el hábito lector de los alumnos y que el fomento de la lectura es lo que menos consiguen. Sin embargo, esto no evita que el 78.3% de los docentes afirme que con frecuencia intenta consolidar el hábito lector del alumnado (figura 7). No obstante, de los objetivos que definen un Enfoque basado en la recepción el que más pretenden es que los alumnos comprendan y expresen las relaciones entre la literatura y la vida (93.2%), una de las labores que, además, más logran, según han mostrado los indicadores pertenecientes al factor de autoeficacia.

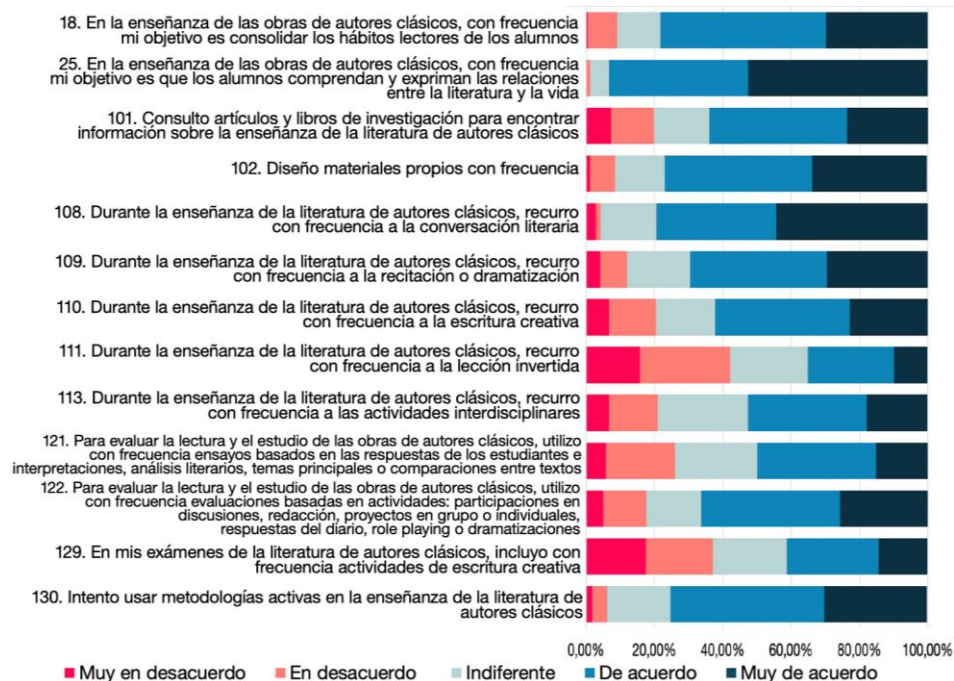
En cuanto a sus aproximaciones pedagógicas, tres cuartas partes de la muestra intenta utilizar metodologías activas. De todas ellas, las que emplean con mayor frecuencia se basan en una lectura de las obras más personal y comunicativa, en las que el alumno exterioriza su visión sobre el texto a través del diálogo o de la interpretación. Así, un 79.5% afirma que recurre con frecuencia a la conversación literaria y un 69.9%, a la recitación o dramatización. Por tanto, de las actividades

basadas en la recepción, las que más promueve son aquellas en las que lo fundamental no es tanto que la comunicación oral desempeñe un papel protagonista, sino que alienten la relación entre el sentido del texto y el que le da el lector. De hecho, en lo relativo a una actividad que prioriza tanto la comunicación oral del alumnado como es la *flipped classroom*, un 42.1% declara que está en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación de utilizarla con frecuencia en el aula. Asimismo, un 62.3% afirma emprender con frecuencia actividades de escritura creativa y un 52.6%, actividades interdisciplinares.

En cuanto a los procedimientos de evaluación, un 66.3% recurre a actividades que fomentan la creatividad y un 50%, a ensayos. Además, un 41% incluye actividades de escritura creativa en sus exámenes. Finalmente, corresponde destacar que un 76.6% de los docentes diseñan materiales propios con frecuencia.

Figura 7

Enfoque centrado en la recepción

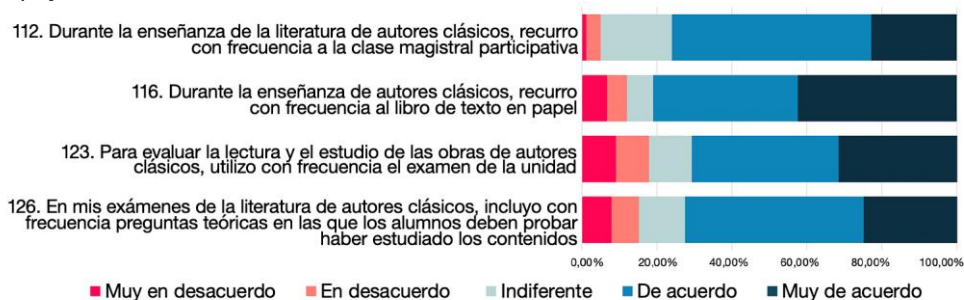


Fuente: elaboración propia

Seguramente por la diferencia en el número de indicadores, los ítems pertenecientes a un enfoque tradicional presentan más regularidad en las categorías de “de acuerdo” y “muy de acuerdo” (figura 8), ya que todos superan el 80% entre la suma de los porcentajes de ambos descriptores. El indicador con una media más elevada ($M=4.05$; $DT=1.145$) refiere a un tipo de recurso docente. En este sentido, un 81.2% afirma que emplea con frecuencia el libro de texto en papel. Asimismo, frente a la tendencia de otros indicadores ya comentados, solo un 7% se muestra indiferente, mientras un 12% dice estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta afirmación. Tendencia opuesta a lo que sucede con el ítem 112, en el que solo un 5% no recurre con frecuencia la clase magistral participativa, aunque un 19% se declara indiferente y un 76% está de acuerdo o muy de acuerdo con el enunciado. En lo que refiere a la evaluación adscrita a un Enfoque tradicional (tabla 59), el 70.8% de la muestra utiliza el examen de la unidad, si bien un 17.9% lo descarta. Respecto a sus características, un 72.5% incluye con frecuencia preguntas en las que los alumnos deben probar haber estudiado los contenidos, aunque un 15.2% se declara en contra. A excepción del indicador 112, estos dos últimos y el 116 y 123 presentan medias bajas en la categoría de “indiferente”, por lo que se puede concluir que su contenido genera posiciones más extremas que el 112. De esta forma, el empleo del libro de texto en papel, del examen de la unidad y de preguntas teóricas presenta más defensores y críticos que indiferentes.

Figura 8

Enfoque tradicional

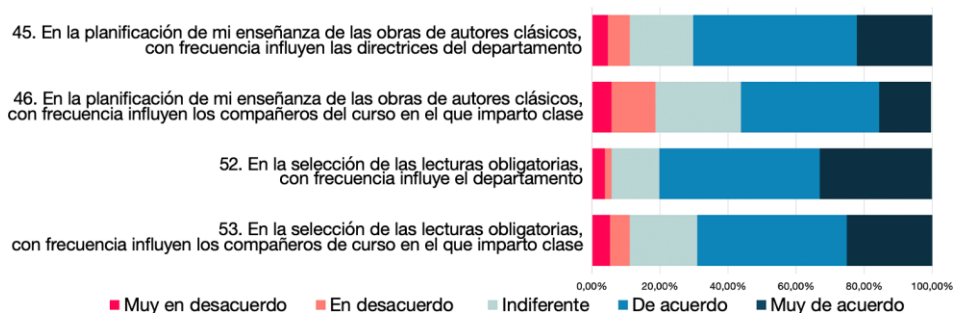


Fuente: elaboración propia

Como refleja la figura 9, el equipo docente desempeña un rol protagonista en la planificación docente del profesorado de lengua y literatura. El departamento tiene más influencia que los compañeros del curso en el que imparte docencia tanto en la planificación como en la selección de las lecturas obligatorias. Así lo reconoce un 70.2%, en el ítem 45 y un 80.1%, en el 52. De esta forma, se comprueba que sobre todo repercute en la elección de las obras que deben leer obligatoriamente los alumnos. En este cometido, no obstante, un 69% también reconoce la relevancia de los compañeros de curso, que influyen en la planificación docente, según un 55.8% del profesorado, aunque en los indicadores 46 y 53 hay más proporción en la categoría de “indiferente” que con respecto al 45 y 53.

Figura 9

Influencia del equipo docente



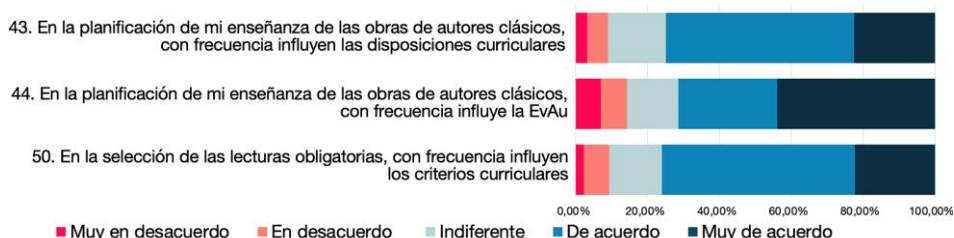
Fuente: elaboración propia

En lo que refiere al condicionamiento curricular (figura 10), casi tres cuartas partes de la muestra (74.8%) afirma que el currículo influye en su planificación docente y en la selección de las lecturas obligatorias. En estos casos, no obstante, la mayoría de las puntuaciones se concentran en la categoría de “de acuerdo”, mientras que en el indicador 44, aunque la suma de los porcentajes de las categorías 4 y 5 sea un tanto menor (71.9%), la categoría de mayor proporción es la 5, de modo que un 43.9% afirma estar muy de acuerdo con el indicador “en la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influyen los exámenes estatales”. De esta forma, este factor demuestra no solo un condicionamiento curricular en el 75% de

los casos, sino que cuando los exámenes estatales influyen lo hacen con mucho poder.

Figura 10

Influencia curricular

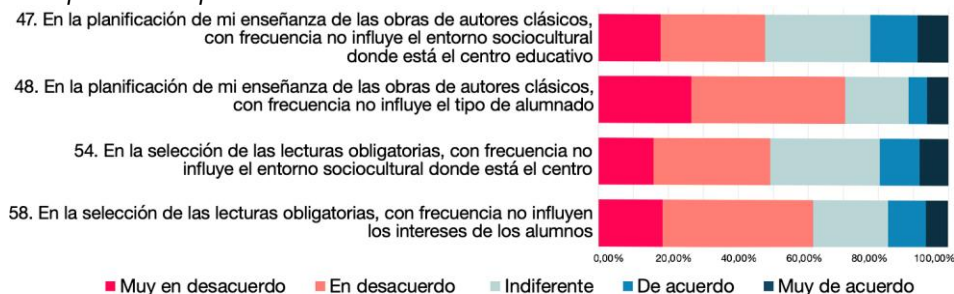


Fuente: elaboración propia

Donde más repercute el factor sociocultural es en la planificación (figura 11), más que en la selección de las lecturas obligatorias, donde los porcentajes, aunque son muy elevados, no superan el 75%. De hecho, frente al 80.1% de la muestra que destacaba el influjo del departamento, al 75.7%, que recalca el condicionamiento curricular, un 49.1% y un 61.4% priorizan el factor sociocultural a la hora de determinar las lecturas impuestas al alumnado. En este sentido, en lo que refiere a los elementos que integran el factor sociocultural, pesa más el tipo de alumnado que el entorno sociocultural donde está el centro, aunque solo un 5% está de acuerdo o muy de acuerdo con el indicador 47 y un 49.1% disienta con el ítem 54.

Figura 11

No influencia del factor sociocultural



Fuente: elaboración propia

3.3. Modelos de regresión múltiple para determinar qué factores predicen un Enfoque centrado en la recepción o un Enfoque tradicional

Se realizó un análisis de regresión lineal múltiple para determinar qué factores predicen la enseñanza de los clásicos a través de un Enfoque centrado en la recepción, es decir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, o Tradicional, en la que el estudiante desempeña un rol más pasivo. En cuanto al primer modelo (tabla 1), el coeficiente de determinación indica que el tamaño del efecto es del 32,4%, lo que de acuerdo con la clasificación de Cohen es una magnitud sustancial. Puesto que la prueba de Durbin Watson (1.979) presenta un valor aproximado a 2, se cumple el supuesto de independencia y, asimismo, el de no colinealidad, dado que se obtienen valores > 0.2 en la prueba de Tolerancia y <5 en la prueba de VIF. De las variables introducidas, la Autoeficacia, la Influencia del capital socio-cultural y la Relación personal con los clásicos predicen significativa y positivamente un Enfoque centrado en la recepción.

Tabla 1
Variables predictoras de Enfoque centrado en la recepción

Variables predictoras	B	t	p	Tolerancia	VIF	R	R ²
Autoeficacia	.435	8.391	.000**	.805	1.243		
No influencia del capital socio-cultural	-.554	-5.692	.001**	.972	1.029	.574	.330
Relación personal con los clásicos	.082	2.220	.027*	.804	1.244		

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

En cuanto a los factores que determinan un Enfoque tradicional (tabla 2), solo la dimensión Relación personal con los clásicos predice positivamente ($B=.049$, $t=3.245$ y $p=.001$). Si bien se cumplen

igualmente el supuesto de independencia (Durbin Watson=2.055) y de colinealidad (VIF=1.000), el modelo presenta únicamente un valor de R² ajustado de .030, lo que se considera un tamaño del efecto pequeño.

Tabla 2
Variables predictoras de Enfoque tradicional

Variables predictoras	B	t	p	Tolerancia	VIF	R	R ²
Relación personal con los clásicos	.049	3.245	.001**	1.000	1.243	.574	.030

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

4. Discusión y conclusiones

Ante el dominio de estudios etnográficos sobre las creencias del profesorado acerca de la lectura de los clásicos en Educación Secundaria (Rezaul y Hussain, 2021; Shah, 2020), se han presentado estadísticos descriptivos que pretenden aportar más evidencias cuantitativas sobre este ámbito. Uno de los resultados más destacados es la estrecha vinculación que presentan los encuestados con la lectura de obras clásicas, ya documentada en otros estudios (Althanases y Sanchez, 2020; Hernández-Heras et al., 2024). Esta relación comenzó ya en su etapa escolar, aun estando marcada por un enfoque tradicional que también se localiza en el pasado educativo de los informantes de otros estudios en ámbito hispanico (Sanjuan, 2013; López-Rodríguez y Núñez Delgado, 2023). Frente a lo determinante de la etapa escolar (Stickler, 2021), más de la mitad de la muestra considera que en la etapa universitaria no le brindó la formación adecuada o se muestra indiferente en lo relativo a la transposición de los clásicos (López-Rodríguez y Núñez Delgado, 2023; Graham et al., 2021).

En virtud de esta relación, se confirma lo adelantado en Elliott y Olive (2021), donde los docentes consideran que la lectura de Shakespeare debe ser obligatoria en Educación Secundaria por su relevancia para la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, existe poco consenso con respecto a si los clásicos contribuyen a incrementar el hábito de lectura de los alumnos, como se reporta

también en López-Rodríguez y Núñez-Delgado (2023). En contraste con la falta de sentimiento de pertenencia nacional, que –según registran algunos estudios (Antonsich, 2009)– caracteriza la identidad de los jóvenes hoy en día, en los docentes sí se detecta una conciencia patrimonial, una identificación entre las lecturas clásicas y la herencia cultural, que es la base sobre la que nació el canon en el siglo XIX (Harris, 1998). Seguramente, este hecho se relacione con que los encuestados recibieron una enseñanza de la literatura basada en modelos historicistas y estructuralistas.

Si el contexto cultural de los profesores fomentaba esa lectura de los clásicos, el de los estudiantes genera lo contrario. Lo cierto es que, según los docentes, los alumnos no leen obras clásicas (Yang, 2022). Este fenómeno explica la baja media de aquellos indicadores que miden la autoeficacia de los docentes en objetivos relacionados con la promoción de hábitos lectores. No obstante, el factor de Autoeficacia es el segundo más elevado de la escala de creencias. Las razones de este hecho podrían apoyar los resultados de Mills (2011) de que una vinculación con el objeto disciplinar, en este caso, los clásicos, desempeña un papel clave en las percepciones de la eficacia docente, como también corrobora el modelo de regresión.

En cuanto a las opiniones y el nivel de influencia de otros factores externos, se ha comprobado, como en Sticker (2021) o en Watkins y Ostenson (2015), que el currículo es el mayor instrumento de presión, seguido del departamento, que ejerce su influencia sobre todo en la selección de las lecturas (Stotsky, 2010; Watkins y Ostenson, 2015), y del entorno sociocultural (Chin et al., 2012). Al respecto, se ha evidenciado que los objetivos que más persigue el currículo se relacionan con la transmisión de contenidos y el fortalecimiento de la competencia lingüística. Conviene recordar que el hecho de que la LOMLOE se haya aplicado paulatinamente desde el curso 2021-2022 puede ser considerado una limitación del presente estudio puesto que impide la extracción de conclusiones generalizables al haber sido completado por profesores que, al pertenecer a distintos cursos, se encontraban en distintos marcos legislativos. Por ello, sería interesante pasar este cuestionario cuando todos los cursos hayan adoptado el

modelo LOMLOE para ver si se observan alteraciones. En cualquier caso, los resultados de este estudio confirman la tradición historicista de la Filología y de la didáctica de la literatura hispánicas (Sanjuán, 2013), presente en la LOMCE.

Según el análisis descriptivo del cuestionario, la media del empleo del Enfoque tradicional es ligeramente superior que la del Enfoque basado en la recepción, aunque esta distribución podría deberse a que el factor de Enfoque basado en la recepción posee un mayor número de ítems, lo que podría dar lugar a respuestas menos uniformes (Abad et al., 2011). Décadas después de la irrupción del paradigma de las respuestas lectoras, los profesores siguen confesando que utilizan actividades y formas de evaluación tradicionales como el examen (Stotsky, 2010), ya sea, según la bibliografía académica, por el nivel de competencia lingüística de los alumnos (Hernández Heras et al., 2024), la premura de tiempo (Divsard, 2015), la falta de formación del profesorado en metodologías activas o la presión de los exámenes estatales (Elliott y Olive, 2023).

No obstante, los docentes también promueven un Enfoque centrado en la recepción, sobre todo mediante actividades dialógicas con las que los estudiantes tienen la oportunidad de aportar su propia perspectiva (Naylor, 2013; Shah, 2020; Wood, 2017), aprovechando, precisamente, la irreductibilidad de los clásicos (Caro-Valverde, 2019). Al respecto, múltiples estudios empíricos subrayan los beneficios de estimular en clase la discusión literaria promoviendo la respuesta personal y emocional de los alumnos; quienes, de hecho, muestran un mayor interés y un mayor hábito lector ante el empleo de metodologías activas (Quezada y Núñez-Delgado, 2017; Woods, 2017).

Al respecto, el modelo de regresión ha mostrado, con un tamaño del efecto substancial, que la atención por parte del docente a los intereses y al entorno del centro predice positivamente el uso de un enfoque que prioriza el protagonismo del alumnado, que al reaccionar favorablemente provoca que el profesor se sienta eficaz (Georgiou et al., 2020). La relación positiva con los clásicos predice tanto un enfoque activo como uno transmisivo, aunque en el modelo del Enfoque

tradicional, que solo cuenta con esta variable predictora, el tamaño del efecto es pequeño. No obstante, parece que los docentes mantienen una relación personal con los clásicos independientemente del enfoque que utilicen.

Por ello, dada la relevancia de los gustos lectores del profesor (Munita, 2021), se ratifica la necesidad de seguir realizando estudios en este ámbito, que permitan a los profesores transmitir con garantías a los alumnos unas obras que les han marcado personalmente. De cara a futuras investigaciones, se recomienda ampliar la muestra de estudio y transferirla a otros ámbitos geográficos para obtener más evidencias cuantitativas.

Referencias bibliográficas

Abad, F. J., Ponsoda, V., y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Editorial Síntesis.

Antonsich, M. (2009). National identities in the age of globalisation: The case of Western Europe. *National Identities*, 11(3), 281-299, <https://doi.org/10.1080/14608940903081085>

Ayuso Collantes, C. (2020). Por una lectura de los clásicos en la adolescencia. *Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 11(22), 1–21. <https://doi.org/10.15645/alabe2020.22.1>

Ballester Roca, J., y Ibarra-Rius, N. (2019). Autobiografías y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *Tejuelo* (29), 31-66. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.31>

Calvino, I. (1993). *Por qué leer a los clásicos*. Tusquets.

Caro Valverde, M. T. (2019). El clásico, irreductible. Innovación didáctica de la creación literaria multimodal. *Tejuelo* (29), 245-274. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.245>

Chin, G. V., Ho, D., y Alkaff, S. N. (2012). The Teaching of English Literature in the Bruneian ESL Secondary Classroom: A Preliminary Investigation. *International Journal of Learning*, 18(9).

Divsar, H. (2014). A survey of the approaches employed in teaching literature in an EFL context. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 4(1), 74.

Elliott, V., y Olive, S. (2019). Secondary Shakespeare in the UK: What gets taught and why?, *English in Education*, 55(2), 102–115. <https://doi.org/10.1080/04250494.2019.1690952>

Elliott, V., y Olive, S. (2023). Secondary Shakespeare in the UK: Pedagogies and Practice. *Changing English*, 30(4), 402-413. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2023.2233077>

Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y método*. Bloomsbury.

Georgiou, D., Mok, S., Y., Fischer, F., Vermunt, J.D., y Seidel, T. (2020). Evidence-Based Practice in Teacher Education: The Mediating Role of Self-Efficacy Beliefs and Practical knowledge. *Frontiers in Education*, (5), 1-15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.559192>

Graham, S., Skar, G. B., y Falk, D. Y. (2021). Teaching writing in the primary grades in Norway: A national survey. *Reading and Writing*, 34(2), 529-563. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10080-y>

Guenther, L. (2017). “I have Shakespeare in my blood”: Reading intervention with Middle School Boys. *Mid-Western Educational Researcher*, 29(1), 40–68.

Harris, WC. (1991). Canonicity. *Publications of the Modern Language Association of America*, 106(1), 110-121. <https://doi.org/10.2307/462827>

Hennessy, J., Marlow, N., Alexander, J., y Dymoke, S. (2021). Professional contraction and the growth of teacher confidence. Experiences in the teaching of poetry from the Republic of Ireland and Northern Ireland. *Oxford Review of Education*, 47(3), 335–352. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1835627>

Hernández-Heras, L., y Muela-Bermejo, D. (2024). Creencias y prácticas del profesorado de Literatura en la lectura de los Clásicos: diseño y validación de CREPROCLA. *Aula Abierta*, 53(3), 257–265. <https://doi.org/10.17811/rifie.20919>

Hernández-Heras, L., Tabernero-Sala, R., y Muela-Bermejo, D. (2024). Creencias, representaciones y saberes de profesores expertos

sobre la lectura de los clásicos en ESO. *Ocnos*, 23(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.445

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

López-Rodríguez, R.M., y Núñez-Delgado, M.P. (2023). La educación literaria desde el paradigma del pensamiento del profesorado: aportaciones de un estudio de caso colectivo en Secundaria. *Álabe*, 27, 135-153. <https://doi.org/10.25115/alabe27.8626>

Martínez-Ezquerro, A., y Martos-García, A. (2019). La lectura en los actuales contextos de educación social: Claves desde la formación literaria. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 33, 19-30.

Martínez-Ezquerro, A. (2017). De la retórica y poética a la literatura: contexto educativo, disciplinas y manuales en el siglo XIX. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 35, 185-203.

Munita, F. (2021). Yo, mediador(a). *Mediación y formación de lectores*. Octaedro.

Naylor, A. (2013). “Old poems have heart”: Teenage students reading early modern poetry. *English Teaching*, 12(1), 64–78.

Quezada, G. B., y Núñez-Delgado, P. (2017). Una experiencia de lectura de los clásicos: la novela *El Lazarillo de Tormes en el aula chilena*. *Tejuelo*, (26), 55-80. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.55>

Rezaul, M., y Hussain, A. (2021). Teaching of Shakespeare in the secondary classes of indian shools. *Tesol. Internacional Journal*, 16(4), 196-210.

Rosenblatt, L. (1938). *Literature as Exploration*. Appleton y Company.

Sanjuán, M. (2013). *De la experiencia de la lectura a la educación literaria análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia*. Universidad de Zaragoza.

Schutz, P., Hong, J., y Francis, D. (2020). *Teachers' goals, beliefs, emotions, and identity development. Investigating Complexities in the Profession*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429456008>

Shah, M. (2020). 'It was a pleasure to read with them': Reflecting on Jane Eyre as a class reader. *Changing English*, 27(4), 393–407. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2020.1807312>

Stickler, U. (2021). Investigating language teachers' ideals in images and interviews. *System*, 97, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102424>

Stotsky, S. (2010). Literary Study in Grades 9, 10, and 11: A National Survey. *Forum American Bar Association*, 4, 2–76.

Watkins, N., y Ostenson, J. (2015). Navigating the text selection gauntlet: Exploring factors that influence English Teachers' choices. *English Education*, 47(3), 245.

Witte, T. C. H., y Jansen, E. P. W. A. (2015). In search of the excellent literature teacher. An inductive approach to constructing professional teaching standards. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(5), 565–583. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995478>

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>

Yang, A. (2022). Young Adult and Canonical Literature Instruction in the High School Classroom: Assessing Students' Reading Interest. *Alpenglow: Binghamton University Undergraduate Journal of Research and Creative Activity*, 8(1). <https://orb.binghamton.edu/alpenglowjournal/vol8/iss1/6>

Diseño e implementación de recursos educativos abiertos mediante telecolaboración: análisis de su contribución al desarrollo de competencias genéricas en alumnado universitario portugués y chileno*

Design and implementation of open educational resources through telecollaboration: analysis of their contribution to the development of generic competencies in Portuguese and Chilean university students

Luis Vicente Gómez García

Instituto Politécnico de Castelo Branco-Portugal & MITA (Multiculturalidad, Innovación y Tecnologías Aplicadas) GIR/USAL

lgomes@ipcb.pt

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9623-3989>

Elva Morales-Robles

Universidad de Salamanca & MITA (Multiculturalidad, Innovación y Tecnologías Aplicadas) GIR/USAL

elvamorales@usal.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8682-231X>

Margarida Morgado

Instituto Politécnico de Castelo Branco-Portugal & CETAPS Research Centre (FCT)

marg.morgado@ipcb.pt

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3651-3030>

DOI: 10.17398/1988-8430.42.263

Fecha de recepción: 13/02/2024

Fecha de aceptación: 15/01/2025

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Gómez García, L. V.; Morales-Robles, E. y Morgado, M. (2025). Diseño e implementación de recursos educativos abiertos mediante telecolaboración: análisis de su contribución al desarrollo de competencias genéricas en alumnado universitario portugués y chileno, *Tejuelo*, 42, 263-292.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.263>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación Erasmus+ (K2) INCOLLAB (Interdisciplinary Learning and Teaching, <https://incollabeu.wixsite.com/project/about>) durante el período 2019-2022. (Project number: 2019-1-CZ01-KA203-061163).

Resumen: Las instituciones de enseñanza superior (IES) han ido adaptándose a las políticas planteadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que priorizan la adquisición de competencias transversales para responder a las demandas de un mercado laboral cada vez más global y digital. En este contexto se presenta el recurso educativo abierto (REA) “Introducción a la temática de género”, surgido en el marco del proyecto Erasmus+ INCOLLAB. Con la implementación en telecolaboración de este REA se pretenden identificar las competencias genéricas adquiridas por el alumnado participante y averiguar las dificultades experimentadas a la hora de desarrollarlas. Se optó por un diseño de estudio de caso para el que se realizaron grupos focales en dos IES (en Portugal y en Chile). Esta experiencia de innovación didáctica, además de favorecer la adquisición de competencias genéricas, ayuda a identificar las dificultades que impiden un desarrollo adecuado competencial, permitiendo así articular una propuesta de mejora en su diseño instruccional.

Palabras clave: enseñanza superior; innovación pedagógica; igualdad de género; recursos educativos abiertos, telecolaboración.

Abstract: Higher education institutions (HEIs) have been gradually adapting to the policies proposed by the European Higher Education Area (EHEA), in which the acquisition of generic or transversal skills is shown to be a priority in responding to the demands of a labour market, increasingly global and digital. In this context, the open educational resource (OER) “Introduction to gender issues” is presented, a didactic proposal that emerged within the framework of the Erasmus+ INCOLLAB project. The objectives pursued with the use of international virtual exchanges within the module “Introduction to gender issues” are to assess the gain in general competences acquired by the participating students from Portugal and Chile, as well as to identify the difficulties experienced when developing these competences. A case study design was chosen for which focus groups were held in two HEIs, (in Portugal and Chile). This experience of didactic innovation, in addition to promoting the acquisition of general competences that are especially relevant in today's society, helps to identify the difficulties that prevent the adequate development of certain skills, thus allowing us to articulate a proposal for improvement in the design of the materials that make up the OER.

Keywords: higher education; pedagogical innovation; gender equality; open educational resources; telecollaboration.

I

ntroducción

El proceso de Bolonia (1999), que supuso la implantación de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), produjo significativos cambios a nivel estructural y curricular en las instituciones de enseñanza superior (IES). Uno de ellos incidió en los modelos de formación, materializado en la masiva adopción, por parte de los docentes universitarios, del enfoque de aprendizaje basado en competencias (Alonso-Saez y Arandia-Loroño, 2017; Rodríguez-Izquierdo, 2014). Centrada en responder a las demandas de un mercado laboral global, diverso y tecnológico, la formación por competencias persigue que los aprendizajes, además de ser duraderos y transferibles, atiendan al desarrollo profesional del alumnado (Alonso-Saez y Arandia-Loroño, 2017; Matarranz, 2021; Poblete et al., 2016; Rodríguez-Izquierdo, 2014).

La formación por competencias en la enseñanza superior ha pasado de centrarse de forma casi exclusiva en la adquisición de las competencias específicas —las propias de una determinada área de

conocimiento (Bellocchio, 2010)— a prestar atención a la identificación y al desarrollo de las competencias genéricas, aquellas que, al “transferirse fácilmente entre empleos y sectores laborales” (Morgado, 2020, p 8), capacitan al alumnado para enfrentar con éxito las demandas de los actuales mercados globales, de gran movilidad laboral y de equipos de trabajo multiprofesionales y multinacionales (Bartual y Turmo, 2016; Gómez et al., 2018; Matarranz, 2021; Palma, 2019).

En la actualidad existe consenso en el sentido de que la adquisición de ambas competencias, específicas y genéricas o transversales, es fundamental para un “desempeño profesional eficiente y responsable” (Rodríguez-Izquierdo, 2015, p. 85). Sin embargo, queda aún mucho camino por recorrer para conseguir en el alumnado de educación superior un efectivo desarrollo de las competencias genéricas, que aparecen simplemente listadas en guías académicas, sin una adecuada integración en los currículos (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2018; López et al., 2018) debido, sobre todo, a que se siguen conceptualizando “más como objetivos a asumir que como consecuencias de un planteamiento estratégico-metodológico de los nuevos procesos de aprendizaje y evaluación” (Mateo y Vlachopoulos, 2013, p. 186).

Así lo confirman los resultados obtenidos en los grupos de focales con profesorado de enseñanza superior efectuados en el proyecto Erasmus+ INCOLLAB (Morgado, 2020), que coinciden con diversas investigaciones (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2018; Martínez et al., 2019; Montagud-Mascarell y Gandía-Cabedo, 2015) en la necesidad de indagar sobre la formación en competencias genéricas en educación superior, tanto a nivel programático —integrando efectivamente estas competencias en los planes de estudios universitarios—, como didáctico —creando e implementando materiales y metodologías de enseñanza y evaluación innovadoras que favorezcan su adquisición.

Para paliar estas deficiencias en la formación por competencias, se han llevado a cabo diversas experiencias de innovación didáctica en educación superior, sobre todo en contextos de aprendizaje de idiomas,

comunicación profesional e integración de idiomas y contenidos¹ “Content and Language Integrated Learning / Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras” (en adelante CLIL / AICLE) (Bassani y Buchem, 2019; Espejel et al., 2022; Guadamillas, 2017; Helm, 2015; O’Dowd, 2021; O’Dowd y Dooly Owenby, 2020; Sadler y Dooly, 2016; Sevilla y Haba, 2016; Sevilla-Pavón, 2018; Sevilla-Pavón y Haba-Osca, 2017; Villegas-Paredes et al., 2022; Vinagre, 2014, 2016) en las que se recurre a la telecolaboración o intercambio cultural en línea, para activar y desarrollar competencias en estudiantes de educación superior. Los resultados obtenidos son realmente positivos en lo referente a la adquisición de competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales, si bien menos fructíferos en lo que concierne al desarrollo de las genéricas o transversales.

En analogía con estos estudios, en esta investigación se concibe la telecolaboración como un conjunto de actividades didácticas sistemáticamente planificadas, que requieren por parte del alumnado el empleo de tecnologías digitales, tanto para la comunicación y gestión de la información, como para la construcción de productos compartidos (Gómez et al., 2020). Ahora bien, la mera inclusión del alumnado en equipos de trabajo conectados mediante tecnologías digitales no garantiza la constitución de verdaderas comunidades de aprendizaje virtual. Como evidencian recientes investigaciones (Baroni et al., 2019; Engel y Onrubia, 2013; Espejel, 2017; Garcés y O’Dowd, 2020; Morgado, 2020; Sadler y Dooly, 2016; Sevilla-Pavón, 2018) resulta fundamental llevar a cabo una meticulosa planificación de los aspectos organizativos, pedagógicos y tecnológicos que conforman este tipo de prácticas para, aprovechando las potencialidades de los ambientes virtuales y del trabajo colaborativo, conseguir que el alumnado alcance un nivel de “conversación sustantiva” (Area y Guarro, 2012) que de pie a la construcción de conocimiento compartido.

¹ CLIL/ AICLE es un enfoque integrado para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas y contenido, que parte de la utilización de una segunda lengua para promover el dominio tanto de contenido como de lenguaje, por lo que se requiere un cambio de paradigma en las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

El potencial de la telecolaboración como herramienta pedagógica favorecedora de la adquisición de competencias se confirma en los resultados obtenidos en las propuestas de innovación didáctica mencionadas. Sin embargo, estas investigaciones no profundizan en la identificación y/o análisis de los factores que dificultan el adecuado desarrollo de competencias transversales en el alumnado de educación superior. Del mismo modo, y aunque estos estudios ofrecen recomendaciones para llevar a cabo una eficaz telecolaboración, en ninguno de ellos se presentan ejemplos específicos de mejora en el diseño de los materiales didácticos empleados.

Por lo tanto, en este estudio de caso se examinan las percepciones que un grupo de estudiantes portugueses y chilenos tienen sobre la adquisición y desarrollo de competencias genéricas tras su participación en una experiencia de telecolaboración efectuada en el marco del proyecto Erasmus+ INCOLLAB, a partir de dos objetivos específicos:

- Averiguar las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas que han desarrollado los participantes en el REA “Introducción a la temática de género”;
- Identificar las dificultades percibidas a la hora de desarrollar estas competencias genéricas.

Así mismo, y con base en los resultados obtenidos, se presenta una propuesta de mejora en el diseño de las tareas de aprendizaje de “Introducción a la temática de género”, cuya finalidad es favorecer un más adecuado desarrollo de competencias genéricas en el alumnado que complete este REA.

1. Contexto y diseño del REA

El REA² “Introducción a la temática de género”, implementado en la modalidad de *e-learning* durante el mes de noviembre de 2020, en plena pandemia Covid19, fue completado por un total de 21 alumnos/as: 11 del grado de psicología de una Universidad de la ciudad de Copiapó, en Chile, y 10 de una licenciatura en gestión y lenguas extranjeras aplicadas al comercio de una IES del centro de Portugal. Fueron llevadas a cabo un total de seis sesiones de aulas tele colaborativas, con una duración media de una hora y cuarenta y cinco minutos, a través de la plataforma de videoconferencias *Colibrí Zoom* (<https://videoconf-colibri.fccn.pt/doc/about>).

En el diseño de este REA se han adoptado estrategias didácticas caracterizadas por favorecer la adquisición de competencias genéricas de especial relevancia en la actualidad, como el trabajo cooperativo, la gestión de la información, la motivación, la competencia digital (uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación, en adelante TIC)³ o la habilidad para adaptarse y trabajar en contextos interculturales. Por su parte, para la implementación de “Introducción a la temática de género” se recurre a la tele colaboración o intercambio intercultural en línea, con el objetivo de constituir una comunidad de aprendizaje virtual en la que el alumnado interactúe de forma reflexiva, crítica y analítica sobre fundamentos teóricos de género que repercuten en su vida cotidiana. A continuación, se presentan algunos de los

² Un Recurso Educativo Abierto, REA, es, de acuerdo con la Unesco, <https://es.unesco.org/naveguemosporlainclusion/recursos> “cualquier tipo de material educativo de dominio público o de licencia abierta”. Estamos, pues, ante materiales para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación que pueden ser redistribuidos, readaptados y reutilizados, puesto que son publicados bajo una licencia de propiedad intelectual abierta (Hodgins, 2006; McGreal, 2012). Además, y de acuerdo con Morgado (2020), el diseño y distribución de REA es especialmente recomendable en el contexto de la educación superior, debido a que favorecen tanto la implantación de comunidades de práctica globales basadas en un modelo de aprendizaje compartido y abierto, como la creación de itinerarios de aprendizaje flexibles y autodirigidos.

³ Se refiere al conjunto de herramientas, recursos y procesos tecnológicos que permiten la creación, gestión, intercambio y acceso a la información, así como la comunicación mediante dispositivos electrónicos y redes digitales.

objetivos de aprendizaje que, mediante el desarrollo de las competencias referidas, se pretenden alcanzar:

- Comprender, relacionar y describir los conceptos fundamentales que configuran la perspectiva de género, en especial las categorías de sexo y género, los roles y los estereotipos.
- Identificar y analizar, de manera crítica y reflexiva, los roles y estereotipos que producen situaciones de desigualdad entre hombres y mujeres, tanto a nivel general como en sus ámbitos específicos.
- Comprender, relacionar y expresar ideas, conceptos y terminología del área temática de género en lengua española.

Para el diseño de los materiales que conforman “Introducción a la temática de género” se partió de la concepción constructivista del aprendizaje, que se puede sintetizar en la siguiente afirmación de Rubia-Avi y Guitert-Catasús, “Aprendemos socialmente, puesto que nuestro aprendizaje es lingüístico, por tanto, creamos nuestros referentes del mundo que nos rodea en forma de lenguaje, conceptos que se construyen en referencia a lo que el grupo social acuerda” (2014, p. 10). Por eso, todas las tareas de aprendizaje de este REA han sido delineadas con la intención de fomentar una continua comunicación entre el alumnado, ya que se considera que a través de una conversación sustantiva se puede conseguir un mejor dominio de los conceptos críticos asociados a la perspectiva de género que se abordan (Area y Guarro, 2012).

Además de promover una interacción significativa, y con el objetivo de que el alumnado construya productos de conocimiento compartido, en el diseño de las tareas de aprendizaje de “Introducción a la temática de género” se ha adoptado el esquema organizativo propio del aprendizaje por proyectos (Pozuelos, 2007). Así, para completar cada tarea, los equipos de trabajo deben necesariamente seguir las siguientes fases: elaboración o propósito, preparación o planificación, ejecución y evaluación (García-Ruiz y González, 2013).

A la hora de diseñar las tareas de aprendizaje del REA, se intentó provocar la necesidad de que los equipos de trabajo recurriesen, de forma autónoma, a tecnologías digitales síncronas y asíncronas, tanto para interactuar y cooperar como para resolver las tareas y/o construir sus productos compartidos, siguiendo así los postulados del *computer supported collaborative learning* (CSCL) (Hernández-Sellés et al., 2020; Rubia-Avi y Guitert-Catasús, 2014).⁴

2. Diseño metodológico

2.1. Definición del estudio de caso

En esta investigación se optó por un diseño de estudio de caso intrínseco, puesto que se centra en el análisis del caso en sí mismo (Stake, 1998). El motivo de la elección es el interés por comprender tanto las posibilidades como las dificultades de las estrategias didácticas implementadas en el “Introducción a la temática de género” a través de las personas que completaron, en la modalidad *e-learning*, este REA. Estamos, por lo tanto, ante un caso típico, dado que examinamos a varios individuos con un nexo común: su participación en la experiencia de intercambio tele colaborativo anteriormente descrita.

2.2. Técnica de recogida de datos

Se empleó la técnica de recogida de datos de grupos de focales para, además de indagar en los significados que las personas interpretan en el tema de discusión, analizar cómo negocian esos significados (Flick, 2004). Para este estudio de caso se utilizó un muestreo intencional (Flick, 2015), a saber, finalizado el módulo se realizó la invitación a todas las personas que cumplieran con los siguientes criterios:

⁴ Los principios didácticos —constructivismo, trabajo por proyectos y tele colaboración— adoptados en el diseño de las tareas de aprendizaje del REA “Introducción a la temática de género” se pueden observar en el siguiente enlace <https://incollabeu.wixsite.com/project/output-2>.

- Haber cursado el módulo “introducción a la temática de género”.
- Aceptar participar de manera voluntaria y anónima.

Una vez aplicados los criterios descritos, se constituyeron dos grupos focales, uno por cada IES. En total, la muestra (ver tabla 1) estuvo constituida por 12 estudiantes (11 mujeres y 1 hombre), de los cuales 8 mujeres pertenecían a una IES en Portugal, de una licenciatura en gestión y lenguas extranjeras aplicadas al comercio, y 3 Mujeres y 1 hombre a una IES de Chile, de un grado de psicología.

Tabla 1

Producción editorial por materias

Grupo	País	Titulación	Sexo	Tamaño
G1	Portugal	Secretariado	8 mujeres	8
G2	Chile	Psicología	3 mujeres 1 hombre	4

Fuente: elaboración propia

De entre las cuestiones que orientaron las discusiones de los grupos focales, las cuatro siguientes nos proporcionaron información sobre los objetivos de este estudio de caso:

1. ¿Cuáles son las competencias y/o habilidades que habéis adquirido durante vuestra participación en el REA “Introducción a la temática de género”?
2. ¿En qué ha contribuido esta experiencia didáctica a vuestro desarrollo profesional?
3. ¿Cuáles han sido los mayores problemas/ dificultades que habéis tenido a la hora de completar las tareas de “Introducción a la temática de género”?
4. ¿Cuáles han sido las principales ventajas y desventajas del trabajo en equipo a través de tecnologías digitales?

El contenido de la información recabada fue videograbado como forma de registro para su posterior transcripción, previa entrega de un consentimiento informado vía *on-line* a las personas participantes.

2.3. Procedimiento de análisis de datos

Para el desarrollo de esta investigación se optó por el empleo de la técnica de Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI), debido a que nos permite obtener una descripción detallada sobre cómo las experiencias particulares son vividas y entendidas (Duque y Aristizábal, 2019). Así, el análisis de los datos recopilados en esta investigación se realizó siguiendo las siguientes etapas (Duque y Aristizábal, 2019):

- Comentarios iniciales: Se efectúa una lectura interactiva de las transcripciones de entrevistas. Posteriormente se realizarán anotaciones en cada una de las líneas que representan aspectos interesantes y significativos (riqueza semántica), generando una interpretación de datos verbales.
- Identificación de temas emergentes: Términos o frases que resumen lo mencionado en los comentarios iniciales, solo que expresan un lenguaje más técnico, intentando relacionar lo que el participante refiere con las categorías establecidas, o bien generando nuevas.
- Agrupamiento de los temas: Los temas emergentes son trasladados a un documento específico, apoyados en el *software ATLAS.ti*. Seguidamente se busca una relación entre cada tema, agrupándolos a partir de similitudes conceptuales o temáticas. Con el propósito de dotar de rigor científico al proceso de asignación de temas emergentes, se desarrolló a través de un trabajo simultáneo entre dos personas del equipo de investigación un "juicio de expertos" (Flick, 2015), lo que permitió contrastar la codificación inicial y consensuar la mejor asignación posible para cada fragmento. Cuando había falta de acuerdo, se recurre a la opinión de un experto más del equipo de investigación.

Además, se recurrió a la triangulación teórica (León y Montero, 2015) para el desarrollo de las categorías conceptuales. Después del análisis, por un lado, de las aportaciones generadas por los equipos interdisciplinarios de investigación del proyecto INCOLLAB respecto a investigaciones sobre desarrollo de competencias genéricas o

transversales en educación superior, y por otro, del contenido de los grupos de focales efectuados, se decidió que el modelo de competencias del proyecto “*Tuning Educational Structures in Europa Project*” en su fase I y II (González y Wagenaar, 2004; 2006) resultaba el más adecuado para la organización en categorías de los datos obtenidos.⁵

- Elaboración de la tabla de temas: Presentación ordenada de temas que se agrupan en categorías. A cada categoría se le asigna un marcador cuya función es permitir el análisis y hallar la fuente textual de la que es extraída. Por ejemplo, en G1:18, G1 corresponde al primer grupo de discusión, al tiempo que 18 es la línea de la transcripción de la entrevista en que aparece la cita textual. Gracias a estos marcadores, se podrá retornar a la transcripción y analizar el extracto en contexto, concediendo credibilidad a los resultados obtenidos.

Como herramienta para procesar la información, la segmentación e identificación de unidades de significado, así como su posterior categorización, se utilizó el programa informático *ATLAS.ti* versión 7.5 para *Windows*.

⁵ De entre los diversos sistemas de categorías existentes para analizar las competencias genéricas, se optó por el resultante del proyecto “*Tuning Educational Structures in Europa Project*” tanto por ser el más adecuado a los datos obtenidos en los *Focus Group*, como por ser un documento de referencia en el EEES, cuya vigencia se comprueba observando su similitud con otros modelos más recientes como el de *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies* <https://rm.coe.int/16806ccc07> o el de la *Web future of Works report* <https://www.muchskills.com/blog/skills-employers-looking-for-till-2025>.

“*Tuning Educational Structures in Europa Project*” categoriza las competencias genéricas o transversales fundamentales en el alumnado del EEES en 3 tipos: instrumentales, referidas a las capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas; interpersonales, aquellas que se relacionan con las habilidades de relación e integración social, así como la capacidad de desarrollar trabajos en equipos tanto específicos como multidisciplinares; sistémicas, que hacen referencia a cualidades individuales, como por ejemplo la autonomía o la motivación.

3. Resultados

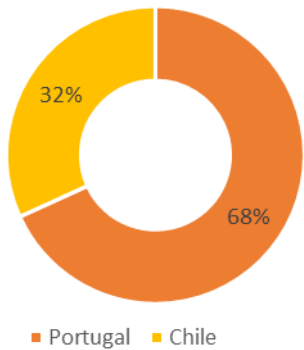
Los resultados obtenidos, tanto los referidos a las competencias genéricas desarrolladas por el alumnado participante, como los relativos a las dificultades que han impedido un adecuado desarrollo de las competencias referidas, se presentan en función de las categorías utilizadas para el análisis de contenido: competencias interpersonales, instrumentales y sistémicas.

En primer lugar, se realiza una recuperación de la narración de los discursos que recoge, en datos numéricos y a través de gráficos y tablas, las frecuencias de las categorías y subcategorías establecidas. A continuación, se reproducen fragmentos del contenido de los discursos, como evidencia empírica de la información analizada.

Se recopilaron un total de 263 citas, de las cuales más del 60% están vinculadas al grupo focal de Portugal. Por su parte, los resultados del análisis de contenido por grupo focal de las tres categorizaciones consideradas para analizar las narraciones se presentan en la tabla dos. Se observa en ella que los discursos de ambos grupos focales reflejan un comportamiento muy similar: el mayor porcentaje de citas está asociado con las competencias interpersonales ($G1 = 40,4\%$ y $G2 = 51,1\%$), seguidas por las instrumentales y las sistémicas. También se verifica paralelismo entre los dos grupos en los porcentajes de dificultades percibidas, con las competencias instrumentales e interpersonales mostrando valores muy por encima de las sistémicas.

Gráfico 1

Porcentaje del total de citas, según país



Fuente: elaboración propia

Tabla 2

Categorización de competencias percibidas según el grupo focal

Grupo focal	Competencias percibidas	Contribución al desarrollo de habilidades	Dificultades percibidas	Total	Total, porcentaje
G1	Instrumentales	50	18	68	35,2
	Interpersonales	58	20	78	40,4
	Sistémicas	55	6	61	31,6
Total		163	44	207	107,3
G2	Instrumentales	16	5	21	46,7
	Interpersonales	18	5	23	51,1
	Sistémicas	15	3	18	40
Total		49	13	62	137,8

Fuente: elaboración propia

En la tabla tres se presentan los resultados obtenidos en cada una de las subcategorías de análisis, lo que permite identificar los porcentajes obtenidos por cada una de las competencias genéricas mencionadas en los discursos, discriminados entre los que refieren contribuciones en el desarrollo de estas, y los que aluden a los problemas o dificultades en su adquisición.

Tabla 3
Categorías y recurrencia numérica de subcategorías de las competencias percibidas

Competencias percibidas	Subcategoría	Contribución al desarrollo de habilidades	Dificultades percibidas	N	%
Instrumentales	Organización y planificación	11	13	24	9,1
	Comunicación oral-escrita	8	0	8	3
	Uso de las TIC	9	10	19	7,2
	Gestión información	27	1	28	10,6
	Lengua extranjera	9	1	10	3,8
Interpersonales	Trabajo cooperativo	27	5	32	12,2
	Interacción social	26	14	40	15,2
	Habilidades para trabajar en contexto virtual	3	2	5	1,9
	Habilidad para trabajar en contexto intercultural	15	3	18	6,8
Sistémicas	Autoconfianza	3	0	3	1,1
	Trabajo autónomo	8	0	8	3
	Capacidad de adaptación	12	7	19	7,2
	Motivación	17	10	27	10,3
	Compromiso	16	6	22	8,4
Total		191	72	263	100

Fuente: elaboración propia

La competencia genérica de interacción social es la que mayor porcentaje de citas alcanza en los discursos del alumnado, con el 15,2% del total de alusiones. A continuación, aparecen el trabajo cooperativo, la motivación, y la gestión de la información, que superan el 10% de

referencias. En tercer lugar, se encuentran las competencias de organización y planificación, compromiso, capacidad de adaptación, habilidad para trabajar en contexto intercultural y uso de las TIC, todas ellas con porcentajes que oscilan entre el 6 y 9 por ciento. El resto de las competencias documentadas en los discursos del alumnado no superan el 4 por ciento: comunicación oral y escrita, lengua extranjera, habilidades para trabajar en contexto virtual, autoconfianza y trabajo autónomo.

Los datos obtenidos nos permiten, así mismo, determinar el número de testimonios sobre las contribuciones positivas que el intercambio virtual ha supuesto para el desarrollo de las competencias mencionadas. Así, las competencias de trabajo cooperativo, de gestión de la información y de interacción social son las que cuentan con mayor número de alusiones acerca de su adecuado desarrollo gracias al intercambio, al obtener entre 26 y 27 citas. A continuación, aparecen la motivación, el compromiso y la habilidad para trabajar en contexto intercultural, que se sitúan entre las 15 y las 17 referencias. Por su parte la capacidad de adaptación, y la organización y planificación superan las 10 alusiones, al tiempo que el resto de las competencias genéricas documentadas no alcanzan la decena de alusiones.

Respecto a los resultados relativos a los problemas que afectan al desarrollo competencial del alumnado destaca, en primer lugar, la alusión a 13 y 14 dificultades relacionadas con la adquisición de las competencias de organización y planificación e interacción social, respectivamente. En segundo lugar, se identifican 10 referencias con problemas habidos a la hora de poner en juego las competencias de uso de las TIC y motivación. Con un porcentaje aún significativo de dificultades, aparecen la capacidad de adaptación, el compromiso y el trabajo cooperativo, siendo documentadas 7, 6 y 5 referencias respectivamente. Otras competencias genéricas obtienen porcentajes muy bajos, como es el caso de la habilidad para trabajar en contexto virtual o la habilidad para trabajar en contexto intercultural. Cabe referir, por último, que no se han encontrado en los discursos menciones acerca de dificultades en el desarrollo de tres competencias: trabajo autónomo, autoconfianza y comunicación oral-escrita.

Como evidencia empírica de la información analizada, se reproducen, en las tablas cuatro, cinco y seis, fragmentos de los discursos de los participantes en los grupos focales que ilustran su percepción acerca del desarrollo de competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, tras su participación en la experiencia de tele colaboración.

Tabla 4

Evidencias empíricas sobre desarrollo de competencias instrumentales percibidas por los participantes

Competencia Instrumental percibida por las personas participantes	
Subcategoría	Evidencia empírica
Organización y planificación	G1:18 Yo por ejemplo si tengo que entregar un trabajo el próximo jueves, unos días antes empiezo a trabajar [...] Yo me preocupo cuando tengo un trabajo, días antes lo planifico, debo tener las cosas preparadas, en especial cuando tengo un plazo, [...]
Uso de las TIC.	G2:51 La de <i>kahoot</i> me pareció super entretenida, aunque al inicio tuvimos problemas, nos costó, pero lo logramos. Sirve para hacer la clase más didáctica, creo que nos motiva.
Gestión de la información	G1:96 Con este tipo de trabajo acabamos por retener mejor la materia y la información. En mi caso el hacer pesquisa hace que sepamos mejor la materia, la información.
Lengua extranjera	G1:5 Era una plusvalía hablar en español regularmente, porque hablando es como aprendemos mejor. Además, ellos (los chilenos) tienen formas diferentes de expresarse que los españoles, ellos no ponen jejeje sino eso de <i>sic sic sic</i> .

Fuente: elaboración propia

Tabla 5

Evidencias empíricas sobre desarrollo de competencias interpersonales percibidas por los participantes

Competencia Interpersonal percibida por las personas participantes	
Subcategoría	Evidencia empírica
Trabajo cooperativo.	G1:78: Sería injusto decir que fue solo mi interés, claro que no, no hice nada sola, ambas partes trabajamos, nunca hice nada sola. Así que el trabajo resultó gracias a mi esfuerzo y al esfuerzo de ellos [...]

Habilidades para trabajar en contexto virtual	G2:16 [...] Igual, creo que es importante sentir esos nervios de hablar en público sobre algo que tú estás aprendiendo, en modalidad <i>online</i> , porque después vamos a tener que presentar nuestra tesis, y creo que esto nos viene bien para tener mayor dominio.
Habilidad para trabajar en contexto intercultural	G2:21: A mí me gustó mucho, pero creo que los compañeros de Portugal querían hacer las actividades muy estructuradas y como que no fluía bien la actividad. Creo que en estas actividades se debe tener apertura para conocer a la otra persona más que realizar la actividad académica. Es vivir la experiencia de conocer a una persona que vive otra realidad, otra cultura.
Interacción social	G2:31 Era muy grato poder hablar con las compañeras, sobre todo por la cuarentena no hablamos mucho con otras personas y no nos podemos juntar, entonces era como un espacio para socializar con otras personas más allá de trabajar las actividades académicas.

Fuente: elaboración propia

Tabla 6

Evidencias empíricas sobre desarrollo de competencias sistémicas percibidas por los participantes

Competencia sistémica percibida por las personas participantes	
Subcategoría	Evidencia empírica
Capacidad de adaptación	G2:49 Sí, sobre todo para nosotros, como estudiantes de psicología, es importante aprender a adaptarnos tanto en la elaboración de trabajos como para interactuar con otras personas [...]
Motivación	G2:39 Yo estaba súper motivado, además me tocó con dos compañeras que eran súper motivadas para trabajar, trabajaban muy bien, mejor que los compañeros de acá (risas). El trabajo con las compañeras superó mis expectativas. Hablábamos hartos, eran muy buenas.
Compromiso	G1:50: Tenemos objetivos que cumplir, nos guste o no, hay que hacer el trabajo.
Trabajo autónomo	G2:52 A mí lo que me gustó de estas actividades es que como que recae más el trabajo en nosotros, entonces somos nosotros los que tenemos que poner de nuestra parte para que funcione mejor, tener más apertura. G1:94 Así tenemos más autonomía y me motiva mucho más tener esa autonomía que simplemente nos manden hacer tareas. Además, presentamos nuestro propio trabajo.

Fuente: elaboración propia

En la tabla siete, se reproducen tres fragmentos de discursos del alumnado que contienen percepciones negativas sobre la experiencia de intercambio virtual que, como se puede comprobar, afectan directamente al adecuado desarrollo de algunas de las competencias genéricas más referidas en los discursos del alumnado: la de organización y planificación, la de interacción social (las que alcanzan mayor frecuencia de alusión) y la de compromiso (la cuarta competencia más mencionada).

Tabla 7

Problemas identificados en el desarrollo de competencias genéricas

Problemas identificados percibidos por los participantes	
Competencia y Subcategoría	Evidencia empírica
C. Instrumental/ organización y planificación	G1: 77 Yo al inicio leía los documentos y veía de nuevo qué había que hacer antes de la reunión del equipo, y a menudo ellos no sabían qué documentos eran cuáles, no habían preparado la reunión y teníamos que explicarles y esperar [...]
C. Interpersonal/ interacción social:	G1:20 Me gustaría decir: yo trabajé con X, pero X es muy vergonzoso, nunca vi su cara, él sí vio la mía, y así trabajamos muchas veces juntos, en el trabajo de cuatro, en parejas... eso, que nunca vi su cara [...]
C. Sistémica/ compromiso	G2:63 El mayor problema es el nivel de responsabilidad de la persona con la que vamos a trabajar, es totalmente diferente una persona que no está tan empeñada como uno mismo de una que no tiene interés en hacer el trabajo.
C. Sistémica/ compromiso	G.2:18 Tú estabas desmotivada por el cambio de grupo, pero aun así trabajaste, mientras que ella también estaba desmotivada, pero en cambio dejó de trabajar. Eso es poco profesional.

Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones

De acuerdo tanto con la cantidad de alusiones documentadas como por el contenido de los testimonios obtenidos, se ha conseguido que el alumnado participante desarrolle algunas de las competencias pretendidas con la implementación de “Introducción a la temática de

género”, en especial las de interacción social, trabajo cooperativo, uso efectivo de las TIC, motivación y habilidad para trabajar en contextos interculturales. Se observa que son estas mismas competencias las que mayores porcentajes de adquisición alcanzan en experiencias similares de intercambio virtual en educación superior (Bassani y Buchem, 2019; Espejel et al., 2022; Guadamillas, 2017; Hernández-Sellés et al., 2020; O’Dowd, 2021; Sevilla y Haba, 2016; Sevilla-Pavón y Nicolaou, 2022; Villegas-Paredes et al., 2022), confirmándose así el enorme potencial de la telecolaboración para una efectiva adquisición de competencias genéricas.

Sin embargo, algunas competencias que no habían sido establecidas como fundamentales en el proceso de diseño de este REA, como la organización y la planificación o el compromiso, obtienen significativas frecuencias en los discursos del alumnado, lo que sorprendió al equipo docente responsable. Ahora bien, el no obtener correspondencia entre las competencias genéricas esperadas y las desarrolladas, parece ser algo frecuente en enseñanza superior. Así, como muestran los resultados obtenidos en los grupos de discusión con el profesorado de enseñanza superior en las investigaciones de López et al., (2018) y Morgado (2020), las mayores dificultades respecto al tratamiento curricular y didáctico de las competencias transversales se encuentran en determinar qué competencias genéricas debe adquirir el alumnado, así como en establecer una relación unívoca entre tareas de aprendizaje y desarrollo de determinadas competencias genéricas o transversales.

Por su parte, el hecho de que las competencias genéricas que presentan mayores dificultades en su desarrollo sean las de organización y planificación, interacción social, motivación y compromiso, capacidad de adaptación o la habilidad para trabajar en contexto intercultural, se corresponde con lo sucedido en otras experiencias didácticas basadas en la telecolaboración (Gómez et al., 2020; Guadamillas, 2017; Helm, 2015; Sadler y Dooly, 2016; Sevilla y Haba, 2016). Aunque en estos estudios no se analizan las dificultades en relación con el desarrollo de determinadas competencias genéricas de las personas participantes, sino tan solo los problemas ocurridos durante

el intercambio virtual, la falta de compromiso de algunos/as participantes, los problemas de comunicación intercultural, el nivel de interdependencia o la organización del trabajo grupal, aparecen recurrentemente como los factores que perjudican el proceso y los resultados de aprendizaje.

Para determinar qué elementos han impedido el adecuado desarrollo de las competencias genéricas identificadas en esta experiencia y, a partir de su análisis, articular una mejora en el diseño del REA “Introducción a la temática de género”, se examinan los cuatro discursos del alumnado participante que contiene la tabla siete.

En el primero de ellos, el inconveniente que dificultó el desarrollo de la competencia de organización y planificación fue la falta de acuerdo respecto a qué documentos debía revisar cada miembro del equipo de trabajo interdisciplinar antes de comenzar la reunión *online*. En el segundo testimonio se muestra otro desacuerdo, que repercute en el desarrollo de la competencia de interacción social. Se trata de problemas acerca de las normas de interacción virtual síncrona: mientras que un miembro del equipo siempre usó audio y video en las reuniones, otro tan solo empleó el audio. Los dos últimos fragmentos extraídos de los discursos coinciden en considerar el deficiente desarrollo de la competencia sistémica de compromiso en alguno de los integrantes del grupo como el mayor obstáculo a la hora de trabajar eficazmente en equipo.

Los desacuerdos respecto a las normas de interacción y la distribución del trabajo en equipo, que afectan, respectivamente, al desarrollo de las competencias de interacción social y de organización y planificación, unidos al escaso compromiso de algunos participantes en la experiencia de telecolaboración, pueden ser contrarrestados mediante la introducción en el diseño del REA de dos actividades previas, consistentes en establecer acuerdos tanto para las sesiones intergrupales como para el trabajo intragrupal.

La primera actividad de refuerzo de “Convenio de convivencia”, cuyo objetivo es mejorar la interacción en las sesiones intergrupales, se

puede llevar a cabo con recurso a diversas TIC. Comienza con una lluvia de ideas entre todos los participantes sobre normas para la interacción en las sesiones del gran grupo, así como acerca de la elaboración, presentación y evaluación de las tareas grupales, siendo todas las propuestas recogidas en la plataforma *Tricider*. A continuación, se discuten las aportaciones realizadas, en una sesión mediante videoconferencia (*Zoom*, *Meet*...) y se edita un documento compartido (*Google drive*, *One drive*...) en el que se trabaja, de forma asíncrona, hasta llegar a una versión consensuada del mismo, denominada, “Convenio de convivencia” que, anexo a las guías didácticas de cada actividad de “Introducción a la temática de género”, constituirá la hoja de ruta para las sesiones intergrupales.

Los resultados obtenidos en este estudio permiten ofrecer unos consejos a los/as docentes para implementar más efectivamente esta actividad. Así, al efectuar la lluvia de ideas, se puede facilitar la intervención del alumnado mediante la enumeración, en forma de tópicos, de los problemas identificados en esta experiencia a la hora de desarrollar las competencias de organización y planificación, interacción social, y compromiso. El docente, de este modo, puede dirigir la discusión grupal hacia el establecimiento de unas reglas claras sobre el uso de las cámaras, las funciones de cada miembro de los equipos antes de las reuniones, la necesidad de fomentar la responsabilidad y el compromiso en el trabajo grupal, lo que ayudaría a conseguir un “Convenio de convivencia” más completo.

Con la segunda actividad de refuerzo, titulada “Nuestro grupo, nuestras reglas” se pretende establecer unas normas de organización interna de los grupos de trabajo que promuevan una interacción eficaz entre sus miembros. En primer lugar, cada grupo, autónomamente, discute, consensua y redacta (en un documento compartido *Google drive*, *One drive*...) un acuerdo que contemple la planificación interna del trabajo y la distribución de roles, entre otros aspectos. Todos los grupos publican en un tablero *Padlet* sus acuerdos, que, tras los comentarios de los profesores/as y compañeros/as, pueden ser modificados. La versión final de cada grupo contendrá unas casillas

para registrar el cumplimiento de cada ítem, y será entregada al profesor/a al completar cada actividad del REA.

El análisis de los factores que más recurrentemente dificultaron el desarrollo de las competencias necesarias para el trabajo en equipo ayuda a identificar una serie de aspectos susceptibles de mejorar la organización interna de los grupos, que el docente encargado de implementar esta segunda actividad puede sugerir a los miembros de cada grupo durante el proceso de redacción de acuerdos. Así, y respecto a la planificación y organización, conviene fomentar la reflexión acerca de la necesidad de acordar un sistema de trabajo que contemple tanto el reparto de tareas previo y posterior a las reuniones, como las bases para el trabajo conjunto. En lo referido a la interacción, vale la pena recordar la importancia de incluir un acuerdo sobre los medios de comunicación virtual, síncronos y/o asíncronos, que se van a emplear, así como la frecuencia de su uso. Además, el compromiso de los miembros del grupo puede aumentar si a cada miembro del grupo se le otorga un rol, un cargo o una función. Se recomienda, por último, que el docente acompañe todas las fases de redacción y revisión de los acuerdos, concediendo tiempo para llevar a cabo esta tarea y proporcionado *feedback* sobre aquellos aspectos mejorables.

El análisis de algunos de los discursos más frecuentes sobre dificultades en el desarrollo de competencias ha permitido plantear una mejora en el diseño instruccional de “Introducción a la temática de género”, que, tanto a nivel de actividades de aprendizaje como en ayudas para el profesor-tutor virtual, refuerza los factores organizativos, pedagógicos y tecnológicos de este REA, tal y como recomiendan diversos autores (Baroni et al., 2019; Engel y Onrubia, 2013; Garces y O’Dowd, 2020; Hernández-Sellés et al., 2020; Morgado, 2020; Sadler y Dooly, 2016).

Los resultados obtenidos en este estudio permiten confirmar el potencial de la telecolaboración internacional para la formación por competencias que se pretende en el EEES, puesto que alcanzan las mayores frecuencias de alusión algunas de las competencias genéricas que se asumen como fundamentales para un eficaz desempeño

ciudadano y profesional en nuestras sociedades diversas y globalizadas: la interacción social, el trabajo colaborativo, la gestión de la información o la habilidad para trabajar en contextos interculturales.

Además, el hecho de que se hayan conseguido identificar algunas de las limitaciones que, para el desarrollo de determinadas competencias genéricas, supone la adopción de este enfoque didáctico y, a partir de su análisis, se haya mejorado el diseño instruccional del REA “Introducción a la temática de género”, abre nuevas perspectivas en la investigación educativa basada en la tele colaboración en contextos de integración entre idiomas y contenidos curriculares (CLIL/AICLE), enseñanza de lenguas extranjeras o prácticas interdisciplinarias, entre las que destaca la necesidad de atender en el diseño de tareas de aprendizaje tanto a los aspectos que favorecen como a los que entorpecen el desarrollo de competencias específicas.

Esta experiencia de innovación didáctica basada en la tele colaboración, al englobar el trabajo en equipos internacionales, la autonomía, el recurso a la tecnología, la integración multidisciplinar y las metodologías activas centradas en el alumno, ha propiciado la creación y el mantenimiento de una comunidad virtual donde el nivel de interactividad ha sido muy elevado, lo que ha dado pie a la construcción de conocimiento compartido, tanto a nivel de alumnado como a nivel docente, como se evidencia en el desarrollo del REA “Introducción a la temática de género”.

“Introducción a la temática de género” acompaña las transformaciones en los patrones educativos en educación superior, y dejando atrás la fragmentación disciplinar, la falta de colaboración docente y la desconexión con la práctica, se configura como un recurso educativo abierto, flexible, interactivo, interdisciplinar y personalizable que puede ser implementado en modalidad presencial, *online* o mixta, o incluso para el auto aprendizaje, abarcando así diversos escenarios de enseñanza y aprendizaje, lo cual permite al alumnado seleccionar sus propios itinerarios de aprendizaje.

La principal limitación del estudio de caso fue la estrategia de muestreo seguida. Como consecuencia del confinamiento y movilizaciones estudiantiles en Chile, no fue posible proceder al levantamiento de información con elementos propuesto por Patton (2002, citado por Flick, 2015), como por ejemplo la variación máxima, y con ello poder evitar sesgos en la información recabada. No obstante, se considera relevante para futuros estudios poder establecer el levantamiento de información en diversos momentos, considerando estrategias de muestreo que posibiliten el análisis de este tipo de proyectos de innovación didáctica y con ello dimensionar la utilidad para los distintos contextos formativos y profesionales. Del mismo modo, el hecho de que esta investigación se haya desarrollado mediante una experiencia didáctica en dos contextos concretos y el reducido número de participantes limitan la generalización de los datos obtenidos a otras muestras.

Para que la formación universitaria responda a las demandas de la sociedad actual, digitalizada, globalizada y en constante transformación se necesita más investigación empírica sobre los resultados obtenidos en experiencias de innovación pedagógica que, como sucede en este trabajo, contemplen tanto el diseño como el desarrollo y la evaluación de prácticas docentes, recursos educativos y procesos de aprendizaje. El equipo responsable de este estudio considera que toda estrategia de mejora en la calidad de la enseñanza por competencias en el EEES requiere de colaboración interdisciplinar entre docentes, investigación educativa y evaluación de los efectos de las experiencias de innovación didáctica.

Referencias bibliográficas

Alonso-Saez, I., y Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 199-213.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.256>

Álvarez-Pérez, P. R., y López-Aguilar, D. (2018). Competencias genéricas y resultados de aprendizaje en los estudios de grado de Pedagogía. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 11.

Area, M., y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: Fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, Monográfico, Article Monográfico. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>

Baroni, A., Dooly, M., García, P. G., Guth, S., Hauck, M., Helm, F., Lewis, T., Mueller-Hartmann, A., O'Dowd, R., Rienties, B., y Rogaten, J. (2019). *Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: A European policy experiment*. Research-publishing.net.

Bartual, M. T., y Turmo, J. (2016). Educación superior y competencias para el empleo. El punto de vista de los empresarios. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1211-1228. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47645

Bassani, P. S., y Buchem, I. (2019). Intercambios virtuales en educación superior: Desarrollo de las habilidades interculturales a través de la colaboración en línea. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*. <https://doi.org/10.6018/riite.377771>

Bellocchio, M. (2010). *Educación basada en competencias y constructivismo: Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI*. ANUIES.

Duque, H., y Aristizábal, E. T. A. (2019). Análisis fenomenológico Interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), Article 25. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>

Engel, A., y Onrubia, J. (2013). Estrategias discursivas para la construcción colaborativa del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje. *Culture and Education*, 25(1), 77-94. <https://doi.org/10.1174/113564013806309082>

Espejel, O. (2017). La presencia social, docente y cognitiva en la comunicación mediada por computadora en un proyecto de telecolaboración interuniversitario en el ámbito de español lengua

extranjera [Ph.D. Thesis, Universitat de Barcelona]. En *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. <https://www.tdx.cat/handle/10803/482210>

Espejel, O., Concheiro, P., y Pujolà, J.-T. (2022). TikTok en la enseñanza de español LE/L2: Telecolaboración y competencia digital. *Journal of Spanish Language Teaching*, 9(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2091843>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza.

Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

Garces, P., y O'Dowd, R. (2020). Upscaling Virtual Exchange in University Education: Moving From Innovative Classroom Practice to Regional Governmental Policy. *Journal of Studies in International Education*, 25, 102831532093232. <https://doi.org/10.1177/1028315320932323>

García-Ruiz, R., y González, N. (2013). El aprendizaje cooperativo en la universidad. Valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar competencias. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE*, 4(7), 106-128.

Gómez García, L.V., Silveira, P., y Morgado, M. (2018). *Las Competencias de Comunicación Intercultural en la Empresa Global y su Desarrollo en el Aula de Español Para Fines Económicos y Comerciales*. 103-195. <https://doi.org/10.29007/4bs6>

Gómez García, L. V., Morales-Robles, E., y Morgado, M. (2020). Telecolaboración y desarrollo efectivo de competencias de comunicación intercultural en el aula de español para fines económicos y comerciales. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 32, 37-54. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.37>

González, J. M., y Wagenaar, R. (2004). *Tuning Educational Structures in Europa Project I*. (p. 340) [Institucional]. Comisión Europea, Universidad de Deusto.

González, J., y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia* (Institucional II; p. 424). Comisión Europea, Universidad de Deusto.

Guadamillas, M. V. (2017). Los intercambios virtuales lingüísticos y culturales en educación superior: Un estudio de caso. *Apertura*, 9(1),8-21. <https://doi.org/10.32870/Ap.v9n1.1016>

Helm, F. (2015). The Practices and Challenges of Telecollaboration in Higher Education in Europe. *Language Learning*, 19(2), 197-217.

Hernández-Sellés, N., Muñoz-Carril, P.-C., y González-Sanmamed, M. (2020). Interaction in computer supported collaborative learning: An analysis of the implementation phase. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 23. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00202-5>

Hodgins, H. W. (2006). The Future of Learning Objects. *Educational Technology*, 46(1), 49-54.

León, O. G., y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativas y cualitativas* (4ª). McGraw-Hill.

López, M. del C., León, M. J., y Pérez, M. P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>

Martínez, P., González, C., y Rebollo, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: Un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), Article 1. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343891>

Matarranz, M. (2021). El Espacio Europeo de Educación Superior y su sello de calidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, Article 37. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27728>

Mateo, J., y Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XX1*, 16(2), Article 2. <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10338>

McGreal, R. (2012). The need for Open Educational Resources for ubiquitous learning. *2012 IEEE International Conference on Pervasive Computing and Communications Workshops*, 679-684. <https://doi.org/10.1109/PerComW.2012.6197600>

Montagud-Mascarell, M. D., y Gandía-Cabedo, J. L. (2015). *Adquisición de competencias, actividades formativas y resultados del*

aprendizaje: Evidencia empírica en el Grado en Finanzas y Contabilidad. <https://doi.org/10.15581/004.28.79-116>

Morgado, M. (2020). *Interdisciplinary Learning and Teaching. Digital Collaborative Methodological Guidelines* (p. 55) [Institucional]. EU-funded project INCOLLAB-Interdisciplinary Learning & Teaching: Collaborative Approaches. Project number 2019-1-CZ01-KA203-061163.

https://issuu.com/aagipaal/docs/guidelines_interdisciplinary_learning_and_teaching

O'Dowd, R. (2021). What do students learn in virtual exchange? A qualitative content analysis of learning outcomes across multiple exchanges. *International Journal of Educational Research*, 109, 101804. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101804>

O'Dowd, R., y Dooly Owenby, M. (2020). Intercultural communicative competence through telecollaboration and virtual exchange. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication*, 2nd ed (pp. 361-375). Routledge.

Palma, M. (2019). Movilidad y dimensión social: Fundamentos del Espacio Europeo de Educación Superior y el proceso de Bolonia Resumen estructurado. *ACE: Architecture, City and Environment*, 14(40), 231-246. <https://doi.org/10.5821/ace.14.40.6770>

Poblete, M., Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., y Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: Un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educación*, 52(1), Article 1. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.713>

Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias* (1ª). Cooperación educativa.

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: Valoraciones de los estudiantes. *Aula Abierta*, 42(2), 106-113. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.03.002>

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programas de internacionalización. Un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), Article 1. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42598

Rubia-Avi, B., y Guitert-Catasús, M. (2014). ¿La revolución de la enseñanza? El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL). *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 10-14. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-a2>

Sadler, R., y Dooly, M. (2016). Twelve years of telecollaboration: What we have learnt. *ELT Journal*, 70(4), 401-413. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw041>

Sevilla, A., y Haba, J. (2016). “Te das cuenta de que el mundo puede ser tan distinto y similar al mismo tiempo”: Telecolaboración y desarrollo de la competencia intercultural en la educación superior. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 263-284. <https://doi.org/10.5209/DIDA.54088>

Sevilla-Pavón, A. (2018). Diseño de tareas telecolaborativas para el aprendizaje de idiomas con cuentos del mundo. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), Article 2. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20783>

Sevilla-Pavón, A., y Haba-Osca, J. (2017). “Learning from real life and not books”: A gamified approach to Business English task design in transatlantic telecollaboration. *Ibérica*, 33, 235-260.

Sevilla-Pavón, A., y Nicolaou, A. (2022). Artefact co-construction in virtual exchange: ‘Youth Entrepreneurship for Society’. *Computer Assisted Language Learning*, 35(7), 1642-1667. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1825096>

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Villegas-Paredes, G., Canto, S., y Rodríguez, I. (2022). Telecolaboración y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE: Un proyecto en educación superior. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 97-118. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21446>

Vinagre, M. (2014). El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 41, 2-22.

Vinagre, M. (2016). Training teachers for virtual collaboration: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 787-802.

Leer como un maestro: análisis didáctico de textos literarios en la formación de futuros docentes

Reading Like a Master: Didactic Analysis of Literary Texts in Future Teachers' Training

Laura Hernández González

Universidad de Castilla-La Mancha

Laura.Hernandez@uclm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9276-3974>

DOI: 10.17398/1988-8430.42.293

Fecha de recepción: 22/03/2025

Fecha de aceptación: 20/07/2025

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Hernández González, L. (2025). Leer como un maestro: análisis didáctico de textos literarios en la formación de futuros docentes, *Tejuelo*, 42, 293-322.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.293>

Resumen: El docente de Lengua Castellana y Literatura debe ser capaz de seleccionar aquellos textos que contribuyan en mayor medida a la educación literaria de su alumnado. Sin embargo, a menudo esta tarea se realiza sin formación específica previa, de manera intuitiva o, simplemente, reiterando las elecciones de nuestros maestros. A través de un proceso de investigación-acción se ha diseñado y evaluado un modelo de análisis textual pautado que no solo contribuye a que los futuros docentes incrementen su competencia literaria, sino que también los capacita para valorar, desde una perspectiva didáctica, cuáles son los textos más adecuados para la formación literaria de su alumnado. Este instrumento se diferencia del comentario histórico-literario o de otros análisis del ámbito filológico en que no valora únicamente el texto en sus aspectos culturales o artísticos, sino que determina su potencial didáctico para la educación literaria de un alumnado concreto, con unas características académicas y psicosociales determinadas y un grado específico de competencia literaria. Tal como muestran los resultados de nuestra investigación, la práctica sistemática de este análisis sobre textos literarios de todos los géneros y épocas, pero, muy especialmente, sobre LIJ, capacita a los futuros docentes para seleccionar aquellos que, por sus valores didácticos, realmente contribuyan al desarrollo de la competencia literaria de su alumnado.

Palabras clave: análisis didáctico de textos; selección textual; mediador literario; Didáctica de la literatura; formación docente.

Abstract: Spanish Language and Literature teachers must be able to select those texts that most contribute to the literary education of their students. However, this task is often carried out without specific prior training, in an intuitive manner or simply by repeating the choices of our own teachers. Through an action-research process, a structured model of textual analysis has been designed and evaluated that not only helps future teachers increase their literary competence but also equips them to assess, from a didactic perspective, which texts are most appropriate for the literary education of their students. This tool differs from historical-literary commentary or other analyses in the philological field in that it does not solely evaluate the text in its cultural or artistic aspects, but determines its didactic potential for the literary education of a specific group of students, with particular academic and psychosocial characteristics and a specific level of literary competence. As the results of our research show, the systematic practice of this analysis on literary texts from all genres and periods—especially on children's literature—empowers future teachers to select those texts that, due to their didactic values, truly contribute to the development of their students' literary competence.

Keywords: didactic analysis of texts; text selection; literary mediator; literature didactics; teacher training.

I

ntroducción

La transformación del modelo tradicional de enseñanza de la literatura en una auténtica educación literaria (Colomer, 1991) plantea al docente el reto de convertir a sus estudiantes en lectores, esto es, lograr no solo que alcancen cierto nivel de competencia literaria sino, sobre todo, conseguir que consoliden su hábito de lectura, de modo que puedan continuar formándose como lectores literarios tras abandonar las aulas, a lo largo de toda su vida.

En este proceso el profesor se erige como mediador (Munita, 2021) entre sus alumnos y las obras literarias, acercando a sus discentes a todo tipo de textos, siempre que estos posean cierto grado de calidad literaria: obras de diversas épocas y géneros, escritas por autores de distintas procedencias geográficas y sociales y de gran variedad temática y estilística. Así, el docente debe proporcionar lecturas múltiples y muy diferentes entre sí, adecuándose al grado de desarrollo de la competencia literaria de sus estudiantes, pero también a sus gustos e intereses, de modo que la experiencia literaria resulte estéticamente

placentera. Durante su periodo de formación, el discente deberá combinar la lectura autónoma con experiencias de lectura compartida y guiada y habrá de tener la oportunidad de acercarse tanto a obras infantojuveniles como a textos destinados a lectores adultos, tanto clásicos como no canónicos. Para garantizar que estas lecturas contribuyen al desarrollo de la competencia literaria de sus estudiantes, el docente las facilitará de forma graduada y proporcionará, mediante diversas estrategias didácticas, todos los apoyos necesarios para lograr que su alumnado alcance una lectura interpretativa y significativa de los textos literarios.

Por todo ello, la educación literaria exige, por un lado, que el maestro sea un lector literario competente (capaz de generar el llamado “efecto espejo” en sus estudiantes) y, por otro, que posea los conocimientos de Didáctica de la Literatura necesarios para seleccionar aquellos textos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que contribuyan de modo significativo a la formación literaria de su alumnado.

Así pues, en el ámbito universitario, la asignatura de Didáctica de la Literatura del Grado de Magisterio afronta el desafío de lograr que los futuros docentes desarrollen su propia competencia literaria a la vez que se transforman en mediadores de lectura. No parece un propósito sencillo pues, tal como han señalado múltiples investigadores (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; Díaz-Armas, 2008; Colomer y Munita, 2013; Granado, 2014; Munita, 2014; Felipe Morales y Barrios Espinosa, 2017, Martínez Ezquerro, 2025; entre otros), gran parte de los estudiantes de Magisterio presenta importantes carencias en su formación literaria:

Nuestros futuros maestros presentan un perfil literario pobre, marcado por lecturas de poca calidad literaria, tienen poco hábito de lectura y en consecuencia sus criterios para valorar y juzgar una obra son muy superficiales, consecuencia de la poca experiencia lectora que tienen. Parece evidente que los estudiantes terminan la etapa obligatoria sin haber adquirido los principios de la lectura culta y las herramientas necesarias para afrontar cualquier tipo de lectura, con lo

cual no podemos dar por concluida su formación literaria básica, al menos en grados universitarios en los que su formación estética y literaria tendrá una trascendencia profesional muy importante. Si obviamos estas carencias no solamente habremos fracasado en su formación literaria, sino que perpetuaremos esta situación en las nuevas generaciones que serán sus futuros alumnos, y quizá dentro de unas décadas la formación estética de la población será residual y los hábitos de lectura, puramente anecdóticos (Contreras y Prats, 2015, p. 35).

Resulta evidente que esta falta de competencia literaria impedirá a los alumnos del Grado de Magisterio ejercer como mediadores de lectura en su futura práctica docente. Así, por ejemplo, el estudio de Neira Piñeiro y Martín-Macho Harrison (2020) señala que:

Se ponen de manifiesto importantes carencias en los futuros docentes, relativas a sus conocimientos y habilidades para actuar como mediadores en el acercamiento a la LIJ. Pese a ser conscientes de la importancia que posee la selección de lecturas, se aprecia la ausencia de un criterio formado para valorar los textos literarios, así como la falta de herramientas y léxico especializado para el análisis de las obras literarias (p. 244).

Ante este panorama tan poco halagüeño resulta imprescindible que los docentes de Didáctica de la Literatura dejen de dirigir sus enseñanzas a un alumnado “ideal” (Colomer y Munita, 2013, p. 38), literariamente competente, y desarrollen estrategias e instrumentos didácticos para convertir a los futuros maestros en mediadores literarios. Con este propósito, hemos incorporado a nuestra materia un modelo de análisis didáctico de obras literarias que es, en parte, deudor del clásico comentario de texto escolar.

El comentario de texto constituye una metodología para el desarrollo de la competencia literaria de larga tradición en el sistema educativo español que, sin embargo, tuvo su origen en Francia (1880)

donde se consolidó a principios del S.XX. La “explication de textes”, vinculada a la tradición retórica francesa, trataba de proporcionar al escolar una base objetiva para analizar y valorar textos literarios. Tal como explica Marín Martínez (1989), este sistema fue adoptado con gran éxito por las instituciones educativas inglesas (*How the French boy learns to write*, Brown, 1915) y alcanzó su culminación con el llamado método Pouget (1952), influenciado por la Estilística.

En España, Lázaro Carreter y Correa Calderón presentaron en 1957 una nueva metodología de comentario (*Cómo se comenta un texto en el Bachillerato*) que combinaba los elementos de la Estilística que había empleado Pouget con otros de raíz estructuralista e historicista. De esta manera se estableció en nuestras aulas un método que, en su versión ampliada de *Cómo se comenta un texto literario* (1974) pervive, con mayores o menores variaciones, hasta nuestros días.

Pese a las evidentes limitaciones de esta metodología, ampliamente señaladas tanto desde el ámbito de la Filología como desde el de la Didáctica de la literatura (Chicharro Chamorro, 1991; Crespillo, 1992; Lomas, 1999; Mendoza Fillola, 2003, Rodríguez-Martínez, 2016), lo cierto es que el éxito del manual de Lázaro Carreter y Correa Calderón (1957) contribuyó a erigir la obra literaria como objeto primordial de análisis de los Estudios Literarios y logró que se abandonara el modelo de enseñanza de la literatura que había impuesto el Positivismo decimonónico, basado en la memorización de datos objetivos.

La amplia difusión del modelo de Lázaro y Correa se explica porque el comentario pautado proporciona unas orientaciones claras a un discente cuya competencia literaria se halla en formación, ayudándole a discernir a qué aspectos del texto literario debe prestar atención para lograr una comprensión profunda y significativa del mismo:

Un método, unas líneas maestras por donde conducir el análisis, de acuerdo con unos principios epistemológicos, parece absolutamente imprescindible. No se trata de ponerle

una plantilla al texto con el establecimiento de un método, pero sí de establecer canales, cauces por los que desarrollar el comentario. La posición contraria –cada texto exige un método distinto– acaba teniendo una rentabilidad más que menguada (García Posada, 1982, p. 47).

El comentario de texto así planteado constituye un ejercicio de lectura interpretativa, comprensión crítica y reflexión metaliteraria que puede resultar útil para que los futuros docentes desarrollen su competencia literaria. Sin embargo, la formación de quienes se convertirán en mediadores literarios exige no solamente ser un lector competente, sino también leer los textos “con ojos de maestro”, esto es, detectando su potencial didáctico para que un grupo específico de alumnos aprenda literatura. Por ello, tal como plantean Soto Vázquez y sus colaboradores (2017), el comentario didáctico (en este caso, los autores lo restringen a textos de LIJ) como metodología para la formación docente debe apoyarse en los métodos de la filología pero es sustancialmente distinto, pues posee una orientación didáctica:

No es igual analizar un texto para enseñar Literatura que diseccionar un texto con la finalidad de “enseñar a enseñar” Literatura [...].

Un “comentario didáctico de textos de LIJ” no tiene como objetivo el análisis autónomo de un texto, sino que dicho análisis ha de presentarse en el contexto de la LIJ; esto es, en el marco de las manifestaciones literarias que incumben en la enseñanza de las diversas etapas escolares. De ahí que los recursos filológicos, aunque presentes, sean subsidiarios de los recursos de enseñanza o propiamente didácticos (p. 221).

Así, para formar a los docentes del futuro, resulta necesario crear modelos e instrumentos específicos de nuestra disciplina, la Didáctica de la Literatura, que permitan un acercamiento a los textos literarios en el que prime la orientación didáctica.

1. Objetivo

El objetivo de nuestra investigación es el diseño y evaluación de un instrumento de análisis didáctico de obras literarias que permita a los futuros docentes tanto alcanzar una comprensión profunda y significativa de cualquier texto literario como realizar una valoración didáctica del mismo, considerando en qué medida y por qué razones podría resultar útil para el desarrollo de la competencia literaria de un grupo concreto de alumnos.

2. Metodología

Nuestro estudio se enmarca en el ámbito de la Didáctica de la Literatura y, para su desarrollo, se ha empleado la metodología de la investigación-acción didáctica. Esta investigación se inició al detectarse evidentes necesidades formativas entre los alumnos de tercer curso del Grado de Maestro de Educación Primaria, quienes en su mayoría no poseían el grado de competencia literaria necesario para ejercer la docencia de la materia de Lengua castellana y Literatura y, además, carecían de los recursos necesarios para seleccionar los textos literarios adecuados para la educación literaria del alumnado de Primaria. Ante esta situación se propuso como solución el diseño de unas pautas de análisis textual orientadas tanto a garantizar una comprensión profunda y significativa de los textos literarios como a capacitar a los futuros docentes para valorar su potencialidad didáctica. Se creó así un instrumento de análisis didáctico de obras literarias (anexo I) que los alumnos del Grado de Magisterio aplicaron a varios textos de LIJ a lo largo del desarrollo de la asignatura de Didáctica de la Literatura española durante los cursos 2022/23 y 2023/24. Finalmente, se procedió a la evaluación de los resultados de aprendizaje alcanzados por los discentes, en función de los cuales, se han realizado ciertos ajustes que han mejorado el diseño de nuestro instrumento.

Hay que destacar que para la elaboración de este modelo de análisis didáctico de textos literarios se ha atendido a los siguientes principios metodológicos:

2. 1. Simplificación y división de tareas

Tanto la comprensión significativa de un texto literario como su evaluación como recurso para el desarrollo de la educación literaria del alumnado de Primaria son tareas complejas, que requieren de la activación por parte del maestro de múltiples saberes y competencias generales y específicas de diversas áreas. Nuestro modelo de análisis trata de ordenar y pautar estos procesos dividiéndolos en tareas más breves y sencillas, a fin de facilitar la realización de la tarea general.

2. 2. Rutina metodológica

A fin de que nuestro alumnado se familiarizara con nuestro modelo de análisis didáctico de obras literarias, creímos conveniente aplicarlo sistemáticamente a diversos textos de distintas características. De esta forma, los discentes interiorizaron el modelo y fueron capaces de desarrollarlo de manera autónoma en la prueba final de la asignatura.

2. 3. Modelado

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se empleó la estrategia didáctica del modelado, de modo que se realizó un primer análisis de un texto literario ante los estudiantes siguiendo el modelo propuesto y explicitando las tareas cognitivas que se llevan a cabo en cada una de sus fases. Después, los alumnos realizaron un segundo análisis por sí mismos, pero guiados por las interrogaciones didácticas de la docente. En sucesivos análisis, los discentes recibieron apoyos puntuales en aquellas cuestiones más problemáticas hasta que, finalmente, fueron capaces de realizar el análisis didáctico de manera completamente autónoma.

2. 4. Respuesta abierta

Una de las principales ventajas de nuestro instrumento es que se plantea como un modelo de análisis abierto, lo que le permite dar cabida a textos literarios con características muy variadas. Asimismo, la

respuesta abierta se adapta a los distintos grados de desarrollo competencial de los discentes, permitiendo que cada estudiante pueda enfocar su análisis desde una perspectiva individualizada, centrándose en los aspectos que considera más relevantes en un texto concreto.

3. Resultados

Como consecuencia de nuestro proceso de investigación-acción se diseñó un modelo de análisis didáctico de textos literarios que fue implementado en la asignatura de Didáctica de la Literatura española del Grado de Maestro de Educación Primaria durante los cursos 2022/23 y 2023/2024 y que produjo buenos resultados en la adquisición de las competencias específicas de esta materia por parte del alumnado.

3.1. Modelo de análisis didáctico de textos literarios

Nuestro modelo de análisis textual consta de dos fases pues dos son los objetivos con los que se plantea: que el estudiante de Magisterio desarrolle su competencia literaria y que sea capaz de evaluar la potencialidad didáctica de un texto literario. Incluimos en el Anexo I el modelo en su versión esquemática, tal como se facilita al alumnado, para, a continuación, explicar cada uno de sus apartados.

3. 1. 1. Primera fase: comentario de texto

La primera fase de nuestro modelo está orientada a que el futuro docente alcance una comprensión profunda y significativa del texto literario propuesto, a través de su lectura interpretativa y valorativa y de un proceso posterior de reflexión metaliteraria que se articule en una explicación escrita del mismo.

Esta primera parte del análisis se basa en los modelos de comentario de texto literario estructuralistas más difundidos en nuestro entorno educativo, los propuestos por Lázaro Carreter y Correa Calderón (1958), Díez Borque (1977) o Cervera (1999). Recordemos, junto a Vera Luján (2010), que

El interés por comentar un texto, y su misma inclusión entre las actividades académicas, deriva del hecho de que, a través de él, es posible desentrañar los mecanismos mediante los cuales los seres humanos nos transmitimos informaciones [...]. Aprender a comentar un texto sería, en este sentido, una guía para aprender o enseñar a interpretar mensajes y, paralelamente, a construirlos (p. 13).

Si bien el acercamiento al texto literario que plantea un comentario estructurado puede resultar, desde una perspectiva filológica, un tanto elemental, es aquel con el que el alumnado de Magisterio está más familiarizado, dada su amplia difusión en las enseñanzas medias, y, además, proporciona unas pautas sencillas y sistemáticas que facilitan el análisis de un texto para unos discentes que no están especializados en el estudio de la literatura. Por este mismo motivo, nuestro modelo mantiene la tradicional división entre aspectos del texto relativos al contenido y aquellos relacionados con la forma, aunque propiciando que se establezcan relaciones entre ambos niveles, tal como ya plantearon Lázaro y Correa (1958). A continuación enunciamos los distintos apartados de esta primera fase de nuestro modelo explicando sus aspectos más relevantes.

3. 1. 1. 1. Caracterización

En este apartado el alumnado debe identificar algunos rasgos fundamentales del texto que determinarán su interpretación, tales como su título, autor, época en la que fue escrito, movimiento al que se adscribe, género y subgénero... Dado el *corpus* literario que nos ocupa (textos destinados al aula) resulta también relevante indicar si se trata de una obra literaria para adultos o de LIJ y, en este último caso, si nos hallamos ante de literatura escrita para niños o ganada y si se trata o no de una manifestación literaria instrumentalizada.

3. 1. 1. 2. Análisis de los paratextos

Tal como ha analizado Lluch (2021), los paratextos, tanto del libro como del propio texto, resultan un elemento fundamental de las

obras infantojuveniles, pues “permite[n] realizar hipótesis sobre el circuito para el que se ha creado el relato, sobre el tipo, el autor, el argumento, el tema o los personajes y escenarios del relato (p. 39)”. Es necesario, por consiguiente, que los futuros docentes los identifiquen y determinen cuál es su función y a quién se dirigen (si al lector o al mediador).

3. 1. 1. 3. Análisis de las ilustraciones

Específicamente en las obras LIJ, las ilustraciones poseen gran importancia pues sirven como apoyo comunicativo a lectores cuya competencia literaria se halla en formación y contribuyen a que la experiencia de lectura sea estéticamente más placentera. Por ello, nuestro modelo analiza las ilustraciones cuando estas resultan relevantes basándose en el método propuesto por Larragueta (2019): se hace referencia a su número, tamaño y contextualización (sobre fondo liso o en una página totalmente ilustrada), se analizan sus colores predominantes (saturación e intensidad) y se reflexiona sobre la técnica de ilustración empleada, pues esta puede dar lugar a resultados más evocadores (pincel, *collage*) o más precisos (dibujo a lápiz o con tinta). Siguiendo a Colomer (2002, pp. 19-36), se identifican las funciones de las ilustraciones: llamar la atención del lector, contribuir a la creación del mundo ficcional, conferir protagonismo a determinados elementos, caracterizar a los personajes o dotar de un tono determinado a la obra.

3. 1. 1. 4. Análisis textual

Este apartado se centra en el análisis específico del texto literario y su estructura se corresponde con la de los comentarios tradicionales. Su objetivo es promover la reflexión metaliteraria por parte del alumnado atendiendo a ciertos elementos básicos de cada obra:

- a. Características relativas al contenido. A lo largo del desarrollo del análisis se espera que el estudiante sea capaz de identificar tanto el tema principal como los secundarios del texto reconociendo, además, la presencia de tópicos literarios. En el

caso de textos narrativos y dramáticos se analizan las características de los personajes (tipología, funciones, etc.) y su ambientación espacio-temporal, mientras que en los líricos se hace referencia a la actitud poética. Asimismo, se exploran las posibles conexiones intertextuales con otras obras literarias u otras manifestaciones artísticas.

- b. Características constructivas. En este apartado se analizan la estructura interna y externa del texto y las diversas modalidades de enunciación presentes en el mismo. En el caso de los textos narrativos se presta atención a procedimientos como la analepsis, la prolepsis, la elipsis o el resumen y al punto de vista, centrándose especialmente en la caracterización del narrador. En las obras dramáticas se analizan los diversos tipos de intervenciones de los personajes, las didascalías internas y externas y si se cumple o no la regla de las tres unidades.
- c. Características estilísticas. Los estudiantes deben caracterizar el estilo general del texto analizando aspectos como su complejidad o su tono y reflexionando sobre el uso que en él se hace de los recursos literarios, a fin de determinar de qué manera contribuyen a la transmisión del mensaje literario y responden a la voluntad artística de su autor. Se trata, en este sentido, no solo de reconocer las figuras literarias del texto, sino de especificar cómo logran generar el extrañamiento del lector a través de la construcción de un significado no literal, basado en el uso de implicaturas débiles (Sperber y Wilson, 1986, p. 274).
- d. Características métricas (si procede). Además de mostrar su vínculo con la temática de la obra, la caracterización métrica del texto permite a los estudiantes relacionarlo con su contexto histórico y cultural de producción, por lo que se valorarán especialmente aquellos elementos que permitan distinguir si una obra pertenece a la tradición popular o es de carácter culto.

3. 1. 2. Segunda fase: análisis del potencial didáctico del texto

La segunda fase de nuestro modelo de análisis sirve para valorar la potencialidad didáctica del texto para desarrollar la competencia literaria de un grupo concreto de alumnos. Así, facilitamos a los futuros

docentes una descripción exhaustiva de un grupo-clase de Educación Primaria en la que detallamos aspectos como la edad, el nivel educativo, el grado de desarrollo madurativo, el nivel de competencia literaria, los gustos e intereses y otros aspectos psicológicos y sociales de los discentes. Además, para favorecer que nuestro alumnado se acostumbre a diseñar tareas y situaciones de aprendizaje inclusivas, en nuestra descripción aparece al menos un alumno o alumna con necesidades específicas de apoyo educativo o con necesidades educativas especiales. A continuación, los futuros maestros evalúan aquellos aspectos de la obra literaria que determinan si es apropiada para el desarrollo de la competencia literaria de este grupo específico de estudiantes basándose en una síntesis de los criterios propuestos por Lacau-Rosetti (1973), Colomer (2002), Ferreira (2006) , González López-Casero (2007), Ricardo Mira (2007), Olaziregi (2009), Soto et al. (2017) y Lluch (2021).

3. 1. 2. 1. Calidad literaria

Este apartado del análisis didáctico se centra en determinar el nivel de calidad literaria del texto propuesto. En esta difícil tarea, hemos tomado como referencia los estudios de Colomer (2002) o de Ferreira (2006). Esta última plantea algunos interrogantes-guía que pueden ayudar al maestro a evaluar la calidad de un texto literario:

¿Está bien escrito? ¿Cuenta una historia original? [...] ¿Es capaz de despertar el imaginario? ¿Suscita problemas la historia y encuentra soluciones? ¿Qué tipo de ideología atraviesa la historia contada? ¿Se trata de una obra meramente didáctica o moralista? (p. 79).

En primer lugar, nuestros estudiantes analizan los aspectos temáticos de la obra propuesta, pues se considerarán más valiosas las obras con profundidad y complejidad temática, aquellas que resultan verosímiles y las que evitan tratar de manera superficial cuestiones relevantes para el lector infantil. Se preferirán aquellos textos protagonizados por personajes redondos de psicología compleja y comportamiento coherente con los que el receptor puede identificarse o

con los que, al menos, sea posible empatizar. Por ejemplo, resultan interesantes aquellos textos multiperspectivistas, en los que cada personaje, con su propia voz, ofrece al lector una visión propia de la realidad —lo que Bajtín (1989) llamó “polifonía”—. También se valorarán aquellas obras que posean cierta densidad semántica y ofrezcan diversos niveles de lectura frente a, por ejemplo, las obras LIJ instrumentalizadas, en las que todo el discurso se subordina a un propósito educativo o moralizante concreto.

En el plano constructivo, los futuros docentes deben ser capaces de evaluar la corrección gramatical y sintáctica de los textos, así como de apreciar aquellos con una trama coherente y bien construida, en la que se establezcan relaciones de causalidad entre los acontecimientos. En este sentido, es importante que el maestro conozca las estructuras básicas de cada género literario para evitar ofrecer a su alumnado algunos de esos textos LIJ en los que sencillamente “no pasa nada”; por ejemplo, textos narrativos en los que el protagonista no ha de enfrentarse a ningún obstáculo u obras teatrales en las que no existe conflicto dramático. También debe prestarse atención al ritmo del texto, puesto que mientras las obras demasiado rápidas pueden dar lugar a dificultades de comprensión, aquellas muy lentas que, por ejemplo, abusan de digresiones y descripciones, pueden resultar tediosas para el alumnado. Respecto a su construcción, resulta interesante familiarizar a los jóvenes lectores con las llamadas por Todorov (1973), historias complejas, esto es, aquellas que superponen dos niveles de narración a través de procedimientos como la intercalación, el encadenamiento o la alternancia.

En lo referente al estilo, el futuro docente tratará de escoger obras de cierta ambición literaria, cuyos aspectos formales provoquen el extrañamiento del lector y le proporcionen una experiencia de lectura estéticamente placentera, tal como sugiere Colomer (2002):

A menudo utilizamos el lenguaje como si fuera transparente, un mero instrumento al servicio de nuestros mensajes. Pero en una obra literaria, tanto si el estilo adoptado es el de una aparente claridad como si se llena de adornos exuberantes, la

elección de las palabras y de su disposición nunca es inocente. Importa mucho fijarse en el lenguaje, acariciar su textura y disfrutar con el “espesor” que ha obtenido en la “forja” del escritor (pp. 89-90).

Dado que a menudo los textos que se leen en las aulas de Primaria son obras infantojuveniles ilustradas, nuestro alumnado debe valorar también el diseño de las ilustraciones en caso de que las hubiera y determinar si contribuyen a embellecer cada obra. Este análisis puede ser muy útil si, por ejemplo, contamos con diversas ediciones de un mismo texto literario con ilustraciones distintas y debemos decantarnos por una de ellas.

Una vez que se ha considerado que la obra analizada posee cierto grado de calidad y, por tanto, podría contribuir al desarrollo de la competencia literaria del alumnado, se analizan otros aspectos relevantes para su uso en el aula.

3. 1. 2. 2. Adecuación al grupo-clase

El texto literario debe amoldarse al nivel de desarrollo madurativo, cognitivo y cultural del grupo-clase propuesto. Para ayudar a los futuros docentes a discernir si el texto es adecuado para estudiantes de un determinado curso educativo resulta muy útil familiarizarlos con la clasificación de niveles de lectura elaborada por Lluch y Chaparro (2007, p. 119).

3. 1. 2. 3. Inteligibilidad

Los futuros docentes evalúan si el texto analizado podría ser comprendido por un grupo-clase con un determinado nivel de desarrollo de la competencia literaria. Así, los textos más útiles para forjar lectores competentes son aquellos que, siguiendo la teoría constructivista de Vygotsky (1988), se hallan en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) del discente, es decir, aquellos que plantean algún pequeño desafío de comprensión que puede ser afrontado por el alumno con éxito, acrecentando así su competencia literaria. Precisamente, Tauveron

(1999) considera que las obras que contribuyen a que el estudiante progrese en su capacidad de interpretación literaria no son las más sencillas, sino aquellas que plantean algún tipo de desafío, bien porque son “reticentes” (causan deliberadamente dificultades de comprensión al receptor) o bien por su carácter “proliferante”, es decir, por la multiplicidad de significados que encierran.

En este sentido, el maestro tiene que anticipar las dificultades que encontrará su alumnado durante la lectura y aplicar, en el momento preciso, diversas estrategias para garantizar la comprensión de la obra (lectura guiada, construcción dialógica del sentido del texto, empleo de adaptaciones, explicación de aquellos términos o pasajes que puedan resultar más oscuros, apoyo en las ilustraciones, etc.).

3. 1. 2. 4. *Capacidad de motivación*

Si el objetivo de la educación literaria es crear futuros lectores, el docente debe ser capaz de identificar aquellos rasgos de las obras literarias que hacen que estas resulten atractivas para su alumnado: por ejemplo, una temática interesante, adecuada a los gustos e intereses de los estudiantes (algunos autores, como González López-Casero (2007) o Ricardo Mira (2007) realizan sugerencias temáticas por grupos etarios) o un estilo artísticamente muy bello que proporcione una experiencia estética placentera.

3. 1. 2. 5. *Contribución a la consolidación del hábito de lectura*

Sería deseable que los textos literarios presentes en las aulas contribuyeran en cierta medida a fomentar la lectura entre los discentes. Para ello, además de valorar si una obra es motivadora en sí misma, se puede analizar si promueve la consolidación del hábito de lectura. En este sentido, los textos que establecen relaciones con otras manifestaciones literarias, que conducen al alumno de una lectura a otra, resultan especialmente valiosos. Así, el docente debe tener en cuenta si una obra literaria forma parte de una saga o serie y, por tanto, si puede provocar que el estudiante lea más textos tras una experiencia de lectura placentera. Igualmente son útiles las obras que, a través de

referencias intertextuales, insertan al discente en ese complejo entramado de diálogo textual que constituye la tradición literaria. Por ejemplo, ciertos textos LIJ, tanto adaptaciones como reescrituras o incluso aquellos que simplemente incluyen una breve referencia a una obra clásica, pueden constituir auténticas invitaciones a la lectura de textos canónicos que, de otro modo, no suscitarían el interés del alumnado.

Por otra parte, resultan especialmente relevantes para desarrollar la competencia lectora del alumnado aquellas obras que presentan situaciones de lectura placentera o cuyo protagonista es un personaje lector con el que el estudiante puede identificarse.

3. 1. 2. 6. *Utilidad didáctica o educativa*

El futuro docente analiza si el texto propuesto puede contribuir a la adquisición de saberes de cualquier disciplina o a la formación social y moral de los estudiantes. Dado que en nuestro sistema educativo, la asignatura de Lengua castellana y Literatura asocia la educación literaria al desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), valoraremos especialmente aquellos textos que contribuyan a la adquisición de saberes básicos y competencias específicas de tipo lingüístico y gramatical. No obstante, esta vertiente didáctica o educativa debe estar subordinada a la naturaleza literaria del texto y no convertirse en su constituyente principal pues, de otro modo, nos hallaríamos ante literatura instrumentalizada, la cual raramente proporciona experiencias de lectura estéticamente placenteras para el alumnado.

3. 1. 2. 7. *Adaptaciones requeridas por el texto*

En este apartado los futuros maestros reflexionan sobre la pertinencia o no de realizar modificaciones en el texto literario con la finalidad de garantizar que este proporcione una experiencia de lectura significativa a un grupo-clase específico. De esta manera, se puede proponer sustituir elementos léxicos que pueden causar dificultades de comprensión, incluir aclaraciones, resumir o eliminar ciertas partes del

texto o proporcionar apoyos visuales a los discentes con NEE o NEAE, entre otras alternativas (Arráez Vera, Pérez-Soto y Antón Ros, 2025).

3. 1. 2. 8. El texto literario en el aula

La última parte de nuestro análisis didáctico propone que el futuro docente reflexione sobre la aplicación del texto en el aula mediante el diseño de una secuencia didáctica o una situación de aprendizaje en la que esta obra literaria desempeñe un papel relevante. De este modo, ante un texto específico, nuestros estudiantes determinan las estrategias didácticas que emplearían para garantizar que fuera comprendido de manera profunda y significativa por sus alumnos, especificando qué tipo de apoyos proporcionarían para promover una experiencia de lectura enriquecedora.

3. 2. Resultados didácticos

Durante los cursos 2022/2023 y 2023/2024 este método de análisis didáctico de textos literarios se ha empleado con tres grupos (un total de 132 estudiantes) de tercer curso del Grado de Maestro de Educación Primaria de la facultad de Educación de Albacete. Cuantitativamente, los resultados académicos del alumnado han sido positivos con un 91%, 86,7% y 93,5% de estudiantes que aprobaron la asignatura de Didáctica de la Literatura en convocatoria ordinaria en cada uno de los tres grupos. Además, se pidió a los alumnos que realizaran una valoración de la metodología de análisis didáctico de textos literarios y, aunque en su mayoría consideraron que había requerido cierto tiempo (77%) y esfuerzo (82,3%) poder dominarla, valoraron su carácter práctico (71,5%) y, sobre todo, su utilidad para su futura práctica docente (92,4%).

4. Discusión

Nuestro modelo de análisis didáctico de textos literarios para futuros docentes se constituye como un instrumento de aprendizaje con

diversas utilidades en el ámbito de la Didáctica de la Literatura. En primer lugar, promueve la reflexión metaliteraria de los estudiantes de Magisterio, lo cual contribuye a que acrecienten su competencia literaria. En segundo lugar, facilita su futura labor de mediación, pues proporciona un conjunto de criterios para valorar, seleccionar y adaptar las obras literarias con las que trabajarán en el aula de Primaria, a fin de garantizar que estas sean los más adecuadas para promover la educación literaria. A este respecto hay que señalar que, en ocasiones, el proceso de selección de textos para la formación literaria del alumnado se realiza de forma un tanto arbitraria, circunstancia que una buena formación en Didáctica de la Literatura debe evitar:

se percibe que los maestros de los tres países [España, Ecuador y Colombia] no suelen realizar comentarios extensos y bien argumentados o fundamentados de las obras literarias que seleccionan, lo que desemboca en una dificultad para comprender el motivo por el que valoran o no esas obras elegidas. Así pues, se nota una carencia que habría que afrontar a la hora de configurar una formación lectora en las asignaturas de Didáctica de la Literatura Infantil. Aunque los maestros realizan una selección y distinguen claramente entre títulos que incluirían y descartarían para su biblioteca de aula, se dejan llevar aún por ciertos estereotipos negativos – los citados Cuentos de los hermanos Grimm– o también por percepciones positivas hacia ciertas obras, provocadas más por la tradición, o por la experiencia personal en clase, que por un análisis riguroso de los criterios señalados para encontrar obras de calidad y atractivas para los niños de Infantil y Primaria (Jiménez Fernández y Mora Suárez-Varela, 2024, p. 57).

Frente a ello, nuestro instrumento explicita y sistematiza tanto pautas para comprender y valorar una obra literaria como criterios para evaluarla desde una perspectiva didáctica y determinar las adaptaciones que precisa para adecuarse a las necesidades formativas y características de un grupo-clase. Asimismo, propicia la reflexión sobre la aplicación del texto en el aula, haciendo que el futuro maestro determine qué

estrategias didácticas empleará para garantizar que sus alumnos alcancen una comprensión profunda y significativa del mismo. En este sentido, hay que destacar que el instrumento ha ido evolucionando a lo largo del desarrollo de la investigación, tras implementar el modelo en el aula, observar cuáles eran las principales dificultades que los estudiantes de Magisterio encontraban al aplicarlo a obras LIJ y reflexionar sobre sus posibilidades de mejora. De hecho, el diseño actual, en el que el análisis de la potencialidad didáctica del texto es el apartado más amplio y exhaustivo, surge de la necesidad de explicitar a los futuros docentes qué aspectos de una obra literaria deben valorar para decidir si llevarla o no a sus aulas. Así, se observó que esta reflexión, en la que los estudiantes deben conjugar conocimientos literarios con otros eminentemente didácticos, resulta más compleja para nuestro alumnado que el comentario de texto literario, con el que se halla más familiarizado.

Evidentemente, este modelo constituye un instrumento didáctico y está ideado para que, aunque en un primer momento los estudiantes analicen los textos por escrito y atendiendo a todos los elementos indicados, con el tiempo interioricen y asimilen estas pautas de valoración reflexiva y crítica y lleguen a aplicarlas de manera automática en el desarrollo de su práctica docente, tomando en consideración únicamente los aspectos más relevantes de cada texto en relación con las características específicas de cada grupo-clase.

Tras su implementación en la asignatura de Didáctica de la Literatura del Grado de Maestro de Educación Primaria, observamos que los resultados académicos de nuestro alumnado han sido positivos y que, además, los estudiantes valoran la posibilidad de emplear este método de análisis de textos literarios cuando ejerzan como docentes en el futuro. No obstante, el modelo cuenta con algunas limitaciones, entre las que destacan quizás su brevedad y sencillez, las cuales impiden realizar un análisis verdaderamente pormenorizado de los textos que aborde ciertas cuestiones relevantes desde una perspectiva filológica, didáctica o de sociología de la literatura. Así, por ejemplo, nuestro modelo, siguiendo la tradición estructuralista, se centra fundamentalmente en el texto dejando de lado algunos aspectos

relativos a la comunicación literaria (circuitos escolar y comercial, autoría, recepción y mediación) que, especialmente en el ámbito de la LIJ, pueden resultar significativos, tal como ha señalado Lluch (2021).

Pese a ello, consideramos, por un lado, que un modelo válido para la práctica docente real debe ser aplicable en un tiempo relativamente breve para no interferir en otros quehaceres del maestro y, por otra parte, que, en muchos casos, el docente ha cursado un grado de Magisterio y, por tanto, carece de los conocimientos filológicos necesarios para desarrollar un análisis especializado de los textos, el cual tampoco resultaría relevante para su aplicación en el aula.

Este modelo de análisis didáctico es, asimismo, susceptible de ser modificado y adaptado a las necesidades del docente, en función de las características del texto abordado y del alumnado destinatario. De este modo, quizás los estudiantes del Máster de Formación del profesorado de Secundaria y Bachillerato en la especialidad de Lengua castellana y Literatura podrían hacer uso del análisis prescindiendo de su primera parte (que, suponemos, tienen asimilada dada su formación filológica) y centrándose en la reflexión sobre la potencialidad didáctica de cada texto.

Por último, debemos insistir en que el análisis didáctico es solo una de las muchas tareas y actividades que deben desarrollarse a lo largo de la asignatura de Didáctica de la Literatura para convertir a los estudiantes de Magisterio en futuros mediadores literarios. Ello es consecuencia de la necesaria variedad metodológica que implica el desarrollo de una competencia tan compleja como es la literaria:

Recordemos a tal efecto que no existe ningún recurso ni estrategia excluyente del resto. Cada enfoque debe tener siempre presente una recepción diversificada, la producción de textos, la información y la reflexión sobre la literatura. Sin olvidar la motivación, el juicio de valor y el placer de los estudiantes, puesto que, en última instancia, la competencia literaria se adquiere a partir de la inmersión y de la interpretación del texto (Ballester e Ibarra, 2009, p. 31).

Así, junto a un análisis como el planteado, centrado en la obra literaria en sí misma, tanto en sus aspectos textuales como didácticos, resulta interesante realizar actividades en las que los discentes puedan realizar valoraciones personales, subjetivas y menos estructuradas de las obras literarias (Fernández Cobo, 2016) relacionándolas con su propia biografía lectora o su identidad individual como lectores, tales como las tertulias literarias o los clubes de lectura; actividades de carácter socializador, eminentemente motivadoras, que conlleven la construcción dialógica y compartida del significado de los textos. También resultan útiles las tareas basadas en la intertextualidad entre diversas obras literarias o entre estas y otras manifestaciones artísticas y, muy especialmente, los talleres de creación literaria, en los que los futuros docentes pueden explorar los engranajes de la construcción textual a la par que desarrollan su propia creatividad, lo cual contribuye indudablemente a la forja de la competencia literaria.

De este modo evitaremos caer en la tentación de convertir el comentario de texto en un fin en sí mismo (Colomer, 1996), pues tal como explica Navarro Durán (1995), este es, al fin y al cabo, un camino: “El camino puede variar, pero nunca debe ser laberinto para perder al lector, sino senda para ver el entramado de la creación literaria y para poder conseguir una mirada profunda y abarcadora” (p. 186).

Conclusión

La Didáctica de la Literatura es una disciplina relativamente joven que afronta el reto de transformar la enseñanza tradicional de la literatura en una auténtica educación literaria que consiga que la mayor parte de las generaciones futuras estén conformadas por lectores competentes, capaces de alcanzar una comprensión crítica y significativa de los textos literarios.

Esta transformación requiere que los nuevos docentes, tanto los de Educación Primaria como los de Lengua castellana y Literatura en Secundaria y Bachillerato, posean un alto grado de desarrollo de su

competencia literaria (es decir, que conozcan un *corpus* amplio y variado de textos literarios y sean capaces de articular reflexiones metaliterarias que les lleven a desarrollar una lectura crítica y valorativa) y, simultáneamente, la capacitación docente precisa para hacer de sus alumnos lectores competentes (escogiendo los textos más adecuados para sus estudiantes y desarrollando las estrategias didácticas que resulten pertinentes en cada caso).

Por todo ello, en el proceso formativo del futuro docente para convertirse en mediador literario debemos proporcionar no únicamente saberes teóricos (aunque, evidentemente, estos resultan de gran utilidad), sino también supuestos prácticos en los que los alumnos tengan que movilizar los saberes y competencias adquiridos tanto en Didáctica de la Literatura como en otras materias para solucionar un problema educativo concreto, como es el de seleccionar los textos idóneos para el desarrollo de la competencia literaria de un grupo específico de estudiantes.

En este sentido consideramos que la Didáctica de la Literatura, como disciplina autónoma, debe desarrollar sus propios métodos y modelos de análisis de los textos literarios que, aunque sustentados en el conocimiento filológico, posean una orientación eminentemente didáctica, esto es, sirvan para valorar en qué medida una obra contribuye al desarrollo de la competencia literaria del alumnado. El modelo de análisis didáctico de textos literarios que proponemos constituye así una pequeña aportación para, desde el ámbito de la Didáctica de la Literatura, contribuir a la formación literaria y la capacitación docente de los futuros maestros.

Referencias bibliográficas

Arráez Vera, G., Pérez-Soto, N., y Antón Ros, N. (2025). *Leer sin barreras: claves para apoyar la comprensión lectora a través de la adaptación de textos*. <http://hdl.handle.net/10045/151260>

Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.

Ballester, J., e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la Literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos*, 5, 25-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259119719002>

Brown, R. W. (1915). *How the French boy learns to write; a study in the teaching of the mother tongue*. Harvad University Press.

Cervera, A. (1999). *Guía para la redacción y comentario de texto*. Espasa Calpe.

Chicharro Chamorro, A. (1991). Acerca del comentario de textos literarios como instrumento docente (significación actual y perspectivas de futuro). *Revista de Literatura*, LIII(106), 585-594. <http://hdl.handle.net/10481/49685>

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-31. <https://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820954>

Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcth933>

Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Colomer, T., y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Revista Lenguaje y Textos*, 38, 37-46. https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio._colomer_t.pdf

Contreras, E., y Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Vía Atlántica*, 28, 29-44.

Crespillo, M. (1992). Teoría del comentario de textos. *Analecta malacitana*, 15(1-2), 137-172.

Díaz Armas, J. (2008). Lectura literaria y formación inicial: Creencias del profesorado sobre el texto y su lector. En A. Mendoza

(coord.), *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177-190). Horsori.

Díez Borque, J. M. (1977). *Comentario de textos literarios. Método y práctica*. Playor.

Felipe Morales, A., y Barrios Espinosa, E. (2017). Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes. *Investigaciones sobre Lectura*, 7, 7-21. <http://hdl.handle.net/10481/60415>

Fernández Cobo, R. (2016). La enseñanza de la lectura literaria en el siglo XXI: la teoría de la lectura de Ricardo Piglia en el nivel universitario. *Tejuelo*, 24, 205-227. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.24.1.205>

Ferreira, M. (2006). Criterios para análisis y selección de literatura infantil. *Cuadernos literarios*, 3(6), 77-85. <https://doi.org/10.35626/cl.6.2006.124>

García Posada, M. (1982). *El comentario de textos literarios*. Anaya.

González López-Casero, D. (2007). Edición infantil: la selección como condición importante para formar lectores. En P. Cerrillo, C. Cañamares, C., y C. Sánchez (coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 103-112). Universidad de Castilla-La Mancha.

Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers. *Culture and Education*, 26(1), 44-70.

Jiménez Fernández, C. M., y Mora Suárez-Varela, V. L. (2024). Selección y valoración de LIJ para bibliotecas de aula: comparativa entre España, Ecuador y Colombia. *Tejuelo*, 39, 37-62. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.37>

Lacau, M. H., y Rosetti, M. (1973). *Antología*. Kapeluz.

Larrañaga, E., Yubero, S., y Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. SM.

Larragueta, M. (2019). El libro-álbum premiado: análisis crítico de las ilustraciones en el panorama 2000-2017. *Prisma social*, 25, 300-315. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2715>

Lázaro Carreter, F., y Correa Calderón, E. (1957). *Cómo se comenta un texto en el Bachillerato*. Anaya.

Lázaro Carreter, F., y Correa Calderón, E. (1974). *Cómo se comenta un texto literario*. Cátedra.

Lomas, C. (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós.

Lluch, G. (2021). *Analizar relato LIJ*. Universidad de Castilla-La Mancha.

Lluch, G., y Chaparro, J. (2007). La evaluación de los libros para niños y jóvenes. Una investigación sobre la experiencia de FUNDALECTURA. *Ocnos*, 3, 103-119. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259120376007>

Marín Martínez, J. M. (1989). El comentario de textos. Repaso histórico y bibliográfico de un recurso didáctico. *Revista de educación*, 288, 405-417.

Martínez Ezquerro, A. (2025). Atención a la diversidad y discursos sobre lecturas en Educación Superior. *Tejuelo*, 41, 12-42. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.12>

Mendoza Fillola, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Pearson Educación.

Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers. *Culture and Education*, 6(3), 448-475. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2014.965449>

Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.

Navarro Durán, R. (1995). *La mirada al texto: comentario de textos literarios*. Ariel.

Neira Piñeiro, M. R., y Martín-Macho Harrison, A. (2020). Los futuros maestros de Infantil ante la educación literaria: análisis de sus creencias sobre literatura infantil. *Profesorado*, 24(2), 224-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>

Olaziregi, M. J. (2009). Literatura infantil e ideología: propuesta de análisis. *Caplletra*, 46, 207-218. <https://raco.cat/index.php/Caplletra/article/view/275916>

Pouget, P. (1952). *L'explication française au baccalauréat*. Hachette.

Reis, C. (1981). *Fundamentos y técnicas del análisis literario*. Gredos.

Ricardo Mira, A. (2007). ¿Qué literatura para jóvenes? En P. Cerrillo, C. Cañamares, y C. Sánchez (coords.), *Literatura infantil*:

nuevas lecturas, nuevos lectores (pp. 389-398). Universidad de Castilla-La Mancha.

Rodríguez-Martínez, F. (2016). El comentario de textos literarios en Educación Secundaria: evolución metodológica y papel de la literatura comparada. *Ocnos*, 15(2), 119-135. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259149309009>

Soto, J., Cremades, R., y García, A. (2017). *Didáctica de la literatura infantil*. Universidad de Extremadura.

Sperber D., y Wilson D. (1986). *Relevance: communication and cognition*. Basil Blackwell.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.

Todorov, T. (1973). *Gramática del Decamerón*. Josefina Betancourt.

Vera Luján, A. (2010). Introducción. En A. Vera Luján, M. A. Andión Herrero, J. M. Aresté Pifarré, A. J. Deza Enríquez, Á. Estévez Rodríguez, M. V. Fernández-Savater Martín, G. García-Alegre Sánchez, y H. Guzmán García, *Guía y práctica del comentario de texto* (pp. 11-16). Ramón Areces.

Vygotski, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Anexo I

Análisis didáctico de textos literarios

- A. Comentario de texto
 - A.1. Caracterización del texto
 - A.2. Análisis de los paratextos
 - A.3. Análisis de las ilustraciones
 - A.4. Análisis textual
 - A.4.1. Características relativas al contenido
 - A.4.2. Características constructivas
 - A.4.3. Características estilísticas
 - A.4.4. Características métricas
- B. Análisis del potencial didáctico del texto
 - B.1. Valoración de la calidad literaria
 - B.2. Adecuación al grupo-clase
 - B.3. Inteligibilidad para el grupo-clase
 - B.4. Capacidad de motivación
 - B.5. Contribución a la consolidación del hábito de lectura
 - B.6. Utilidad didáctica o educativa
 - B.7. Adaptaciones requeridas por el texto
 - B.8. El texto literario en el aula

La literatura juvenil en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria: exploración y análisis*

Young Adult Literature in Secondary Education Textbooks: Exploration and Analysis

Carolina Suárez Hernán

Universidad de Granada

csuarez@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3426-4552>

María Bermúdez Martínez

Universidad de Granada

mbermudez@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-5415>

DOI: 10.17398/1988-8430.42.323

Fecha de recepción: 31/03/2024

Fecha de aceptación: 28/03/2025

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Suárez Hernán, C. y Bermúdez Martínez, M. (2025). La literatura juvenil en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria: exploración y análisis, *Tejuelo*, 42, 323-349.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.323>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación PID2019-105913RB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

Resumen: Este trabajo aborda la configuración del canon escolar en la actualidad, concretamente, la inclusión de la literatura infantil y juvenil en dicho canon de lecturas. Para ello, se han analizado los libros de texto de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria de cuatro editoriales representativas adaptados a la legislación vigente (LOMLOE). Los libros de texto son herramientas que, sin duda, contribuyen a la conformación del canon escolar. Se analiza la presencia de textos destinados al público en formación en dichos libros de texto, con la finalidad de extraer conclusiones acerca de la ampliación y flexibilización del canon. En la actualidad, la legislación menciona de forma explícita la literatura juvenil clásica y contemporánea y su importancia en la conformación de las identidades lectoras a través de los itinerarios temáticos o de género. Este trabajo busca analizar cómo y en qué grado los libros de texto llevan a cabo esta inclusión de la literatura juvenil en el repertorio de lecturas escolares.

Palabras clave: educación literaria; canon; libros de texto; literatura juvenil.

Abstract: In this paper, a set of criteria for establishing a canon of fiction published in the last quarter of the XXth century is suggested. We consider two general criteria: a) critical and institutional assessments which the novels have received; and b) their reception among the reading public and in the publishing marketplace. Within each criterium, several parameters are considered and applied: the existence of reviews and studies, their assignment as school readings, their sales, prizes received, the existence of translations, film adaptations and references in the media. A reader, literary critic or professor may build his/her own reading list using these criteria, indicators, and our six case-studies as a point of departure. Currently, legislation explicitly mentions both classic and contemporary young adult literature and its importance in shaping reading identities through thematic or genre-based pathways. This study aims to analyze how and to what extent textbooks incorporate young adult literature into the repertoire of school readings.

Keywords: literary education; canon; textbooks; young adult literature.

I

ntroducción

La literatura juvenil muestra en las últimas décadas una presencia indiscutible tanto en la industria editorial como, paulatinamente, en las aulas de la Educación Secundaria. Las editoriales no solo han multiplicado los títulos destinados al público joven o adolescente, también han impulsado estrategias de mercadotecnia que incluyen nuevas formas de acercamiento a estos lectores. Sin embargo, la literatura destinada a preadolescentes o a jóvenes no se ha contemplado hasta la fecha de forma explícita y sistemática en Educación Secundaria, donde su inclusión, sobre todo en los primeros cursos, ha dependido de los proyectos de centro y de las creencias e iniciativas de los docentes (López Rodríguez, 2023). La presencia de las lecturas de literatura juvenil y su combinación con las lecturas de los clásicos pertenecientes a los planes de estudio se lleva a cabo en función de diversos factores que es conveniente abordar.

La relación entre educación y canon es evidente, puesto que ambos elementos influyen poderosamente en la conformación uno del

otro. La cuestión del canon siempre ha estado vinculada al debate acerca de qué enseñar, con evidente carácter de control, que entendía la educación como marcadora del camino y responsable del correcto destino del aprendiz (González Vázquez, 2012, p. 11). El canon se materializa en primer lugar en las selecciones elaboradas por los docentes, por las editoriales y por el currículo a lo largo de todas las etapas de la enseñanza. Las elecciones llevadas a cabo para su tratamiento didáctico siempre implican una concepción literaria y una teoría literaria, pero también una planificación pedagógica y una reflexión acerca de las obras que puedan contribuir a impulsar el hábito lector (Pozuelo Yvancos, 1996).

Guadalupe Jover (2007, pp. 42-43) resalta la necesidad de forjar un nuevo canon escolar que no quede encorsetado por las fronteras políticas, que reconozca la realidad pluricultural de la cultura española y que parta del mundo de referencias de los adolescentes para seleccionar las obras y establecer la mediación necesaria. Son abundantes los trabajos más recientes en torno a las relaciones entre el canon literario y el canon escolar y todos ellos confluyen en los cambios operados tanto en la normativa como en las prácticas docentes orientados a la creación de un canon mixto que se adapte a los objetivos didácticos. No obstante, insisten también en que estos cambios son aún insuficientes (Núñez Delgado y Santamarina Sancho, 2024; Santamarina Sancho y Núñez Delgado, 2024; Dotras Bravo, 2013). Los textos literarios deben ser adecuados a la formación de los destinatarios, así como al desarrollo de la competencia literaria; por ello, no debe desaprovecharse la narrativa juvenil, que se adapta a las posibilidades lectoras de los jóvenes lectores e incorpora tanto las nuevas técnicas literarias como las temáticas más actuales.

1. La literatura juvenil en Educación Secundaria Obligatoria

La literatura juvenil, aunque comparte características con aquella destinada a niños y niñas, ha ido desarrollando rasgos propios en sus formas y contenidos y también en sus modos de leer y de socializar las lecturas. La categoría tradicional de Literatura Infantil y

Juvenil, que abarcaba sin necesidad de mayores precisiones la producción orientada al sujeto en formación, se ha puesto en cuestión para abordar las particularidades de las creaciones específicas para la adolescencia y la juventud. En 1995 se publicaron varios números de la revista *Cuadernos de literatura infantil y juvenil* en los que se abordaba la posible diferenciación de la literatura juvenil dentro de la etiqueta Literatura Infantil y Juvenil (Martín, Teixidor, Rodríguez Almodóvar, Cervera). Estos trabajos, a los que se sumaron otros, buscaban las particularidades de la literatura juvenil con respecto a la producción destinada a etapas previas, y destacaban sobre todo su pertinencia para continuar con la formación de los lectores. Unos años después, García Padrino (1998) caracteriza la literatura juvenil como una literatura de transición, como un eslabón entre la literatura infantil y la literatura general. En la misma línea se manifestaba Cerrillo (2015, p. 213) al afirmar que el lector joven debe adentrarse en lecturas más complejas que las de periodos anteriores, obras que le exigirán más esfuerzo y una mayor competencia lectora. La función de la literatura juvenil, en suma, sintetizan Cerrillo y Sánchez Ortiz (2018), es plantear retos intelectuales, porque la base del lector literario se conforma precisamente en la adolescencia y la juventud, cuando se atraviesa un momento crítico en el que muchos lectores infantiles aminoran –e incluso abandonan– la lectura por placer.

Con respecto a la franja de edad del público meta, se puede afirmar en principio que la literatura juvenil estaría compuesta por aquel conjunto de obras que responden a los gustos e intereses de adolescentes y jóvenes y que se adapta a su capacidad de comprensión. Tal franja se situaría desde los doce años hasta los dieciocho, con todas las salvedades y matizaciones que puedan producirse en función de las características individuales de los lectores. La delimitación según el criterio de la edad sigue presentando, pues, aristas, a las que se suman otras, tales como la apropiación de obras destinadas al público general por parte de los jóvenes y el caso contrario, el interés de los lectores de todas las edades por determinados productos juveniles, sobre todo a partir de su trasvase a la industria audiovisual.

Por lo que toca al segundo factor mencionado, la adaptación de estos textos a los gustos e intereses del lector meta nos permite avanzar más en la caracterización de la literatura juvenil. Nilsen y Donelson (2005) establecen una serie de características generales que pueden encontrarse en la novela juvenil. A saber: la narración se focaliza en un protagonista generalmente adolescente; las historias pivotan en torno a fórmulas de ficción conocidas por los lectores; el ritmo es rápido; incluye todo tipo de géneros y temáticas; suele estar presente la multiculturalidad; los temas, los personajes y los desenlaces son generalmente optimistas y es frecuente que se resalte la función del mérito y la consecución de objetivos. Asimismo, las historias presentan emociones relevantes para los adolescentes y jóvenes tales como la maduración psicológica, emocional y sexual; el desarrollo de la identidad sexual; la adquisición de independencia con respecto a los progenitores o a los adultos; la preparación para desempeñar labores y obligaciones; la evolución de la personalidad ética o ideológica y la inserción en la comunidad.

Autores como Díaz-Plaja (2009, p. 119) delimitan el concepto de literatura juvenil como aquella que hace referencia a las obras homologadas; es decir, aquellas creadas para este público en época contemporánea y “pertenecientes a los circuitos académicos y en cierto modo al canon literario”, aunque esta autora considera que existen otras obras consumidas por los jóvenes que no se ubican en un campo establecido. El sistema literario juvenil integra un centro y obras canonizadas y periferias y obras no canonizadas; así, existe una narrativa juvenil recomendada por los mediadores institucionales, mientras que otros textos quedan relegados a pesar de cosechar éxito comercial (Rivera-Jurado y Romero-Oliva, 2020; Lalana, 2022). Las instancias educativas tienen un papel decisivo en el proceso de conformación del canon literario. La frontera entre las obras homologadas o centrales y aquellas que se sitúan en la periferia es siempre porosa y se producen trasvases. Así, por ejemplo, las editoriales promocionan obras sancionadas por la comunidad educativa e, igualmente, los mediadores integrantes de dicha comunidad seleccionan obras de gran tirada e impacto comercial que consideran valiosas literariamente y apropiadas para el desarrollo del hábito lector.

Publicaciones recientes, como la de Suárez Hernán (2024), muestran la heterogeneidad y riqueza de la narrativa destinada a los jóvenes y adolescentes y recogen un amplio catálogo de posibilidades de recomendación.

Son muchos los especialistas que coinciden en este último conjunto de caracteres relacionado con la construcción de las identidades, tal y como ponen de manifiesto tanto trabajos nacionales como internacionales. Así ocurre, por ejemplo, con la aparición del sexo en sus múltiples manifestaciones, que cobra un importante protagonismo en los textos juveniles. Igualmente, esta literatura, a diferencia de la mayor parte de la infantil o preadolescente, se cuestiona las construcciones sociales, y la moral no se presenta como un escenario cerrado en el que los personajes reciben premios o castigos por sus actos, sino que introduce un mayor grado de ambigüedad en las interpretaciones (Silva-Díaz, 2009). En estos elementos abunda Coats (2011, p. 316) al establecer que la literatura juvenil se organiza sobre una suerte de tensiones en torno al cuerpo y a las emociones. Estas tensiones abarcan la maduración y el cambio, el mundo imaginado frente a la realidad y el individualismo en contraposición a la generación de la ética y la interconexión social. También Trites (2002) vincula dicha literatura con la exploración de las relaciones del adolescente protagonista con las instituciones de poder, así como con los imperativos del sexo y de la muerte. La negociación de estas relaciones de poder tiene como resultado la determinación del lugar del adolescente en su mundo.

En síntesis, la literatura juvenil actual emana de la literatura juvenil clásica y de la novela de aprendizaje o de autoformación, llamada también *bildungsroman*. Esta tiene sus raíces en el esquema tradicional del protagonista que lucha contra su propia conciencia y atraviesa los ritos de paso necesarios para solventar una situación de crisis o de conflicto. En estas novelas se narra el proceso de maduración física, psicológica, social y moral de un personaje. Por tanto, puede afirmarse que las novelas para jóvenes y adolescentes encajan en este marco, puesto que son ficciones en torno al proceso de aprendizaje afectivo, sentimental e ideológico.

La narrativa juvenil es una literatura de transición entre las producciones con un lector modelo en formación de etapas anteriores y las dirigidas al público general, que se encuentra condicionada tanto por el mercado como por el sector educativo. Igualmente, las lecturas recomendadas por las instituciones educativas y los editores presentan criterios de adaptación a la competencia cultural y literaria de los lectores y, para ser incorporadas al canon escolar, deben ser consideradas por los mediadores como obras de calidad literaria.

El objetivo principal de la Educación Literaria es el desarrollo de la competencia literaria de los discentes. El propósito dicha educación será “la consolidación de la formación de los alumnos como lectores-receptores autónomos, como individuos capacitados para la recepción personal, valorativa y crítica de las producciones literarias” (Mendoza Fillola, 2004, p. 35). Ello supone centrarse en la formación del lector mediante el acceso directo a los textos dirigido a la construcción del sentido. La participación del lector en la situación comunicativa literaria requiere poner el acento más en las estrategias, en las operaciones cognitivas, en las actitudes afectivas positivas, en las reflexiones metaliterarias y metalingüísticas, que en los contenidos conceptuales propios del enfoque historicista de la literatura. Por tanto, lo fundamental es el conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y el texto en el acto de lectura.

El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, plantea en los descriptores operativos que, al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna:

CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su

interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad (p. 41597).

Con la finalidad de alcanzar este objetivo, los reales decretos que desarrollan la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) plantean la novedad en el currículo básico de establecer una clara diferencia entre las competencias para la lectura guiada y para la lectura autónoma. Por un lado, se pretende favorecer la transmisión intergeneracional del patrimonio literario y, por otra parte, se busca el fomento de los hábitos lectores a través del desarrollo de habilidades de interpretación que posibiliten el acceso a lecturas cada vez más complejas. Para ello es imprescindible ponderar la calidad literaria y la adecuación a los destinatarios. La competencia centrada en la lectura autónoma tiene la finalidad de enriquecer las prácticas lectoras, forjar los gustos personales y adquirir progresivamente una identidad lectora. Los saberes básicos de los dos primeros cursos persiguen “la implicación en la lectura de obras de forma progresivamente autónoma a partir de una preselección de textos variados” (41707). El desarrollo de la identidad lectora, la conciencia de los propios intereses y la expresión de la experiencia lectora son también parte fundamental en este conjunto de saberes. En el apartado de lectura guiada se busca “la lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura juvenil contemporánea y del patrimonio literario universal, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos” (41707-41708).

Por tanto, la literatura juvenil aparece ahora mencionada directamente entre los saberes básicos. Se introduce de forma explícita el diálogo intertextual entre los clásicos de la literatura española y universal y la literatura juvenil tanto clásica como actual para la creación de los itinerarios de lectura guiada. Estos itinerarios, por un lado, y las prácticas de lectura autónoma, por otro, buscan el desarrollo de la identidad lectora de los jóvenes, entendida como la perspectiva que un sujeto tiene de sí mismo como lector. La identidad lectora es, por tanto, el autoconcepto que cada persona se forja de sí misma a partir de sus actitudes hacia la lectura y los valores sociales que les asocia, así como sus gustos, preferencias y elecciones (Aliagas, Castellà y

Cassany, 2009, p. 100). El punto de partida para la formación de tal identidad son, precisamente, las lecturas infantiles y juveniles que se basan en la competencia literaria de los lectores y que se preocupan por su desarrollo. Igualmente, Amo Sánchez-Fortún y García Roca (2024, p. 61) sostienen que la diversidad de textos y propuestas estéticas favorece la construcción de identidades en las sociedades complejas, pluriculturales y tecnologizadas. Además, señalan que la LOMLOE diferencia los clásicos de los *bestsellers*, pero para proponer un canon híbrido que proporcione oferta suficiente a los jóvenes como para construir perfiles lectores duraderos.

2. Metodología

El objetivo de este trabajo es realizar una revisión de la presencia de textos literarios destinados al público infantil y juvenil en los libros de texto adaptados a LOMLOE publicados en la comunidad autónoma de Andalucía. Las editoriales seleccionadas son Santillana, Algaida, SM y Anaya, por ser aquellas que más presencia tienen en los centros educativos y se han revisado los materiales de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

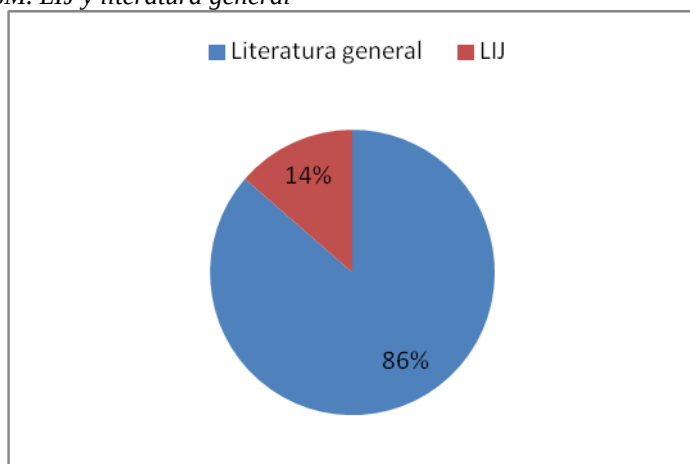
La metodología utilizada ha sido de tipo mixto, combinando el análisis cuantitativo y cualitativo. El análisis recoge todos los textos de carácter literario que pueden enmarcarse en la categoría de literatura infantil y juvenil, con la finalidad de valorar su presencia frente a otros textos pertenecientes a la literatura general o para adultos. Los datos extraídos y analizados en este trabajo se circunscriben a los textos incluidos en los manuales como propuestas de lectura. Los resultados se han organizado en una tabla Excel, con los siguientes indicadores: editorial, curso, autor, país, título, género, apartado, extensión y breve descripción. Dada la extensión de este artículo nos centramos especialmente en analizar, de manera global, atendiendo al conjunto de las editoriales estudiadas, la presencia de la LIJ en los textos, el género en el que se inscriben las propuestas, los apartados en los que aparecen y la finalidad que persigue su presencia.

3. Resultados

Los libros de la editorial SM son publicados en su versión adaptada a la LOMLOE en 2022 los cursos 1.º y 3.º y en 2023 los cursos 2.º y 4.º. La materia se distribuye en cuatro bloques dedicados a Comunicación, Las lenguas y sus hablantes, Reflexión sobre la lengua, y Educación literaria. A lo largo de los bloques y temas se incluye un total de 485 textos, la mayor parte de los cuales son fragmentos de extensión variada, desde unas líneas hasta dos o tres páginas, y solo algunos microrrelatos o poemas completos. De esta cantidad, 66 pueden ser catalogados en la categoría de literatura infantil o juvenil, entendida según los perfiles indicados en el apartado introductorio, lo que supone un 13,60 %.

Figura 1

Editorial SM. LIJ y literatura general



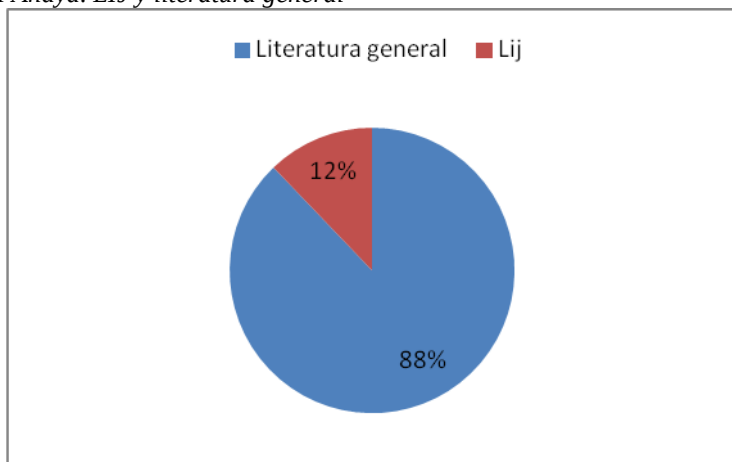
Fuente: elaboración propia

La editorial Anaya publica la versión adaptada a la LOMLOE de los cursos 1.º y 3.º en 2022 y los cursos 2.º y 4.º en 2023. Los contenidos se distribuyen los contenidos en cuatro secciones que llevan por título Lengua, Comunicación, Reflexión sobre la lengua y Educación literaria. Se incluye un total de 567 textos literarios. Al igual que en otras editoriales la mayoría de los textos son fragmentos de

extensión variada excepto algunos microrrelatos o poemas, que se presentan completos. De esta cantidad, 69 se integran en la categoría de literatura infantil y juvenil, lo que supone un 12%.

Figura 2

Editorial Anaya. LIJ y literatura general

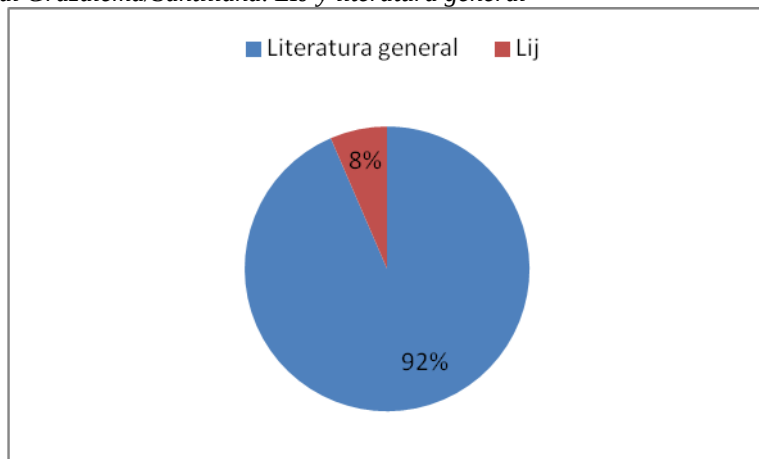


Fuente: elaboración propia

Los libros de texto de la editorial Graza/lema/Santillana, proyecto “Construyendo mundo”, se publican en 2023 y 2024, de primer a cuarto curso de la ESO. La materia se distribuye en cuatro bloques dedicados a Comunicación, Herramientas lingüísticas, Situación de Aprendizaje (Producto final) y Educación literaria. Se incluyen también los volúmenes correspondientes a cada curso de “Itinerarios de lectura”, que desarrollan la propuesta curricular de itinerarios lectores. A lo largo de los bloques y temas se contabilizan un total de 679 textos, la mayor parte de los cuales son fragmentos de extensión variada, desde unas pocas líneas hasta casi una página. Los textos enmarcados en la literatura infantil y juvenil son 54, lo que constituye un 8%.

Figura 3

Editorial Graza/ema/Santillana. LIJ y literatura general



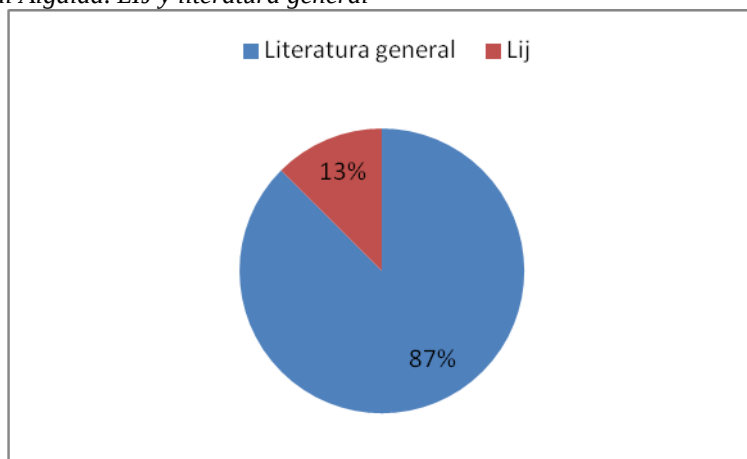
Fuente: elaboración propia

Los libros de texto de la editorial Algaida se publican en 2024, a excepción del volumen de cuarto curso de la ESO, que corresponde al año 2023 ya que su edición no ha sido actualizada (si bien responde igualmente al currículo LOMLOE). La materia se distribuye en torno a situaciones de aprendizaje que siguen una secuencia en tres fases: (1) motivación y activación, (2) exploración y estructuración, y (3) aplicación y conclusión. La fase de exploración y estructuración comprende el desarrollo de la unidad a partir de una lectura inicial (exploración) y tres secciones de contenido (fase de estructuración) dedicadas a Tipología textual, Lengua y Literatura que, a su vez, se dividen en dos apartados titulados “Claves teóricas” y “Aplica lo aprendido”. La fase de aplicación y conclusión concluye con el repaso, con un texto y una serie de preguntas clave, así como con la sección de producto final, que pone en práctica lo aprendido en un contexto o entorno comunicativo concreto. En determinadas unidades, se presentan guías de lectura de obras literarias tanto clásicas como juveniles.

A lo largo de las secciones y temas se contabilizan un total de 586 textos, la mayor parte de los cuales son fragmentos de extensión variada, desde unas pocas líneas hasta casi una página. 72 textos pueden catalogarse como literatura infantil y juvenil, lo que supone un 13%.

Figura 4

Editorial Algaida. LIJ y literatura general

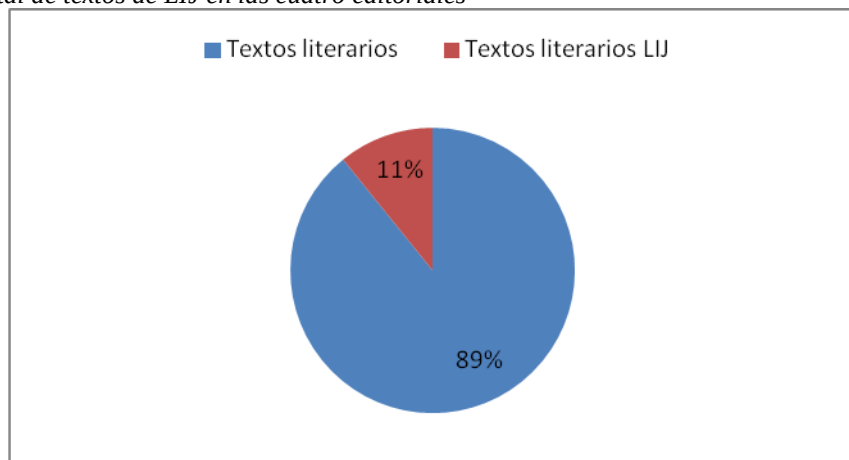


Fuente: elaboración propia

El porcentaje total de textos catalogados con la etiqueta de literatura infantil y juvenil de las cuatro editoriales es de un 11%.

Figura 5.

Total de textos de LIJ en las cuatro editoriales



Fuente: elaboración propia

Los autores de obras destinadas al público en formación incluidos en los manuales se detallan en la tabla 1, indicando el número de veces que aparecen textos de dichos autores.

Tabla 1

Autores y número de textos

Autores	Número de textos
Adams, Douglas	1
Alcolea, Ana	4
Alcott, Louisa May	7
Alonso, Ana	8
Alonso, Ana y Pelegrín, Javier	3
Álvarez, Blanca	2
Amo, Montserrat de	1
Balzola, Asun	1
Barceló, Elia	1
Barri, James L.	1
Bermejo, Álvaro	1
Bornemann, Elsa	1
Bying, Georgia	1
Camilleri, Andrea	1
Campos, Llanos	1
Casariego Córdoba, Martín	1
Cansino, Eliacer	3
Caronte, Raúl	1
Carranza, Maite	2
Carroll, Lewis	2
Casalderrey, Fina	1
Cioulachtjian, Reine	1
Constantine, Bárbara	1
Cline, Ernest	1
Costas, Leticia	2
Dahl, Roald	5
Delam, Heinz	1
Díaz, Gloria Cecilia	1
Díez, Miguel y Díez Taboada, Paz	2
Domene, Francisco	1
Ende, Michael	10
Evano, Brigitte	1
Fernández Paz, Agustín	2
Fernández Paz, Jorge	1
Ferrari, Andrea	1
Fortún, Elena	1

Fuertes, Gloria	3
Funke, Cornelia	1
Gaiman, Neil	3
Gallego, Laura	11
Gallego Abad, Elena	1
Gamero, Jorge	1
García Gambrina, Luis	1
García Retuerta, Carlos	1
García-Rojo, Patricia	1
Giménez de Ory, Beatriz	3
Gisbert, Joan Manuel	2
Gómez Cerdá, Alfredo	6
Gómez, Ricardo	3
González rubio, Paloma	1
González Villar, Catalina	1
Gopegui, Belén	2
Gratz, Alan	1
Grimm (hermanos)	1
Gripe, María	1
Guadalupe, Ricardo	1
Gudule	1
Gutiérrez Domínguez, Pablo	1
Herrejón, María	1
Hilton, Susan E.	1
Huertas, Rosa	4
Igonotofsky, Rachel	1
Jiménez, Juan Ramón	4
Kelly, Jacqueline	2
Kipling, Rudyard	2
Korn, Wolfgang	1
Lalana, Fernando	1
Lalana, Fernando y Almárcegui, José María	2
Latorre, José María	1
Leroux, Gaston	1
Lewis, C.S.	1
Lewis, Gill	1
Lienas, Gemma	1
Lindo, Elvira	4
London, Jack	1
López Salamanca, Francisco	2
López Narváez, Concha y Salmerón, Miguel	1
Lozano, Antonio	1
Lloret, Mariano	1
Macías Groso, Fernando	1
Machado, Ana María	1

Madrid, Juan	1
Mallorquí, César	1
Manso, Anna	1
Marías, Fernando	1
Marías, Fernando y Masip, Rosa	1
Mariño, Ricardo	1
Martín Gaite, Carmen	2
Martín, Andreu y Ribera, Jaume	2
Martínez, Belén	2
Martínez, Gabi	1
Matute, Ana María	1
McCaugherean, Geraldine y Chischester Clark, Emma	1
Moreno, Eloy	1
Muñoz, Adolfo	1
Muñoz Puelles, Vicente	3
Nesbit, Edith	3
Núñez, Álvaro y Díaz, Alberto	1
Novik, Naomi	1
Oro, Begoña	1
Ortega Cerpa, Desirée	1
Paolini, Christopher	1
Palacio, R. J.	1
Pascual, Itziar	1
Pasqual i Escrivá, Gemma	1
Penyas, Ana	1
Pérez Reverte, Arturo	1
Platt, Richard	1
Pressler, Mirjiam	1
Quiroga, Horacio	1
Ramírez Lozano, José Antonio	1
Riera, Pedro	1
Riordan, Rick	1
Rodari, Gianni	2
Rodríguez Almodóvar, Antonio	2
Rodríguez, Mónica	1
Rosetti, Ana	1
Roth, Veronica	1
Rowling, J. K.	7
Ruescas, Javier	3
Ruiz García, Pedro	1
Ruiz Zafón, Carlos	3
Saint-Exupéry, Antoine de	6
Salinger, J. D.	3
Salmerón, Rafael	1
Sastre, Elvira	1

Sears, Kim	1
Scott Card, Orson	1
Shua, Ana María	1
Sierra i Fabra, Jordi	3
Silva, Lorenzo	1
Spyri, Johanna	1
Tolkien	2
Twain, Mark	4
Vale Moutinho, José	1
Villanueva, Muriel	1
Williams, Pip	1
Wyne Jones, Diana	1
Zubieta, H. M.	1

Nota: la tabla expone los autores recogidos en los volúmenes y el número de textos de los mismos. Fuente: elaboración propia

Como puede comprobarse, la nómina de autores es nutrida y heterogénea; encontramos autores de obras clásicas juveniles como Mark Twain, Jack London o Louisa May Alcott, así como los clásicos de la literatura infantil, como Lewis Carroll y Antoine de Saint-Exupéry e incluso los hermanos Grimm. Atendiendo al número de textos incorporados, los autores que más presencia tienen son: en el primer puesto, Laura Gallego (11 textos); en segundo, Michael Ende (10); en tercera posición, Ana Alonso (8); en cuarta, Louise May Alcott y J. K. Rowling (7); y el quinto puesto lo comparten Gloria Fuertes, Alfredo Gómez Cerdá y Antoine de Saint-Exupery (6 textos). Aparecen en cuatro ocasiones Ana Alcolea, Rosa Huertas, Elvira Lindo y Mark Twain, además de Juan Ramón Jiménez, con su famoso y ampliamente valorado como literatura infantil y juvenil, *Platero y yo*. Predomina la presencia de autores en lengua española, pero es abundante la representación de literatura internacional.

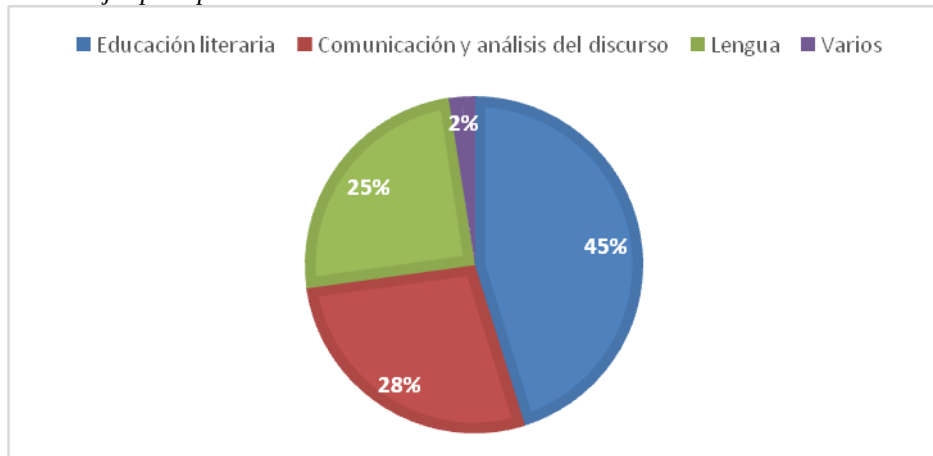
Sin entrar a valorar las diferencias entre cursos y/o editoriales, aspecto que desborda los límites de este trabajo, sí podemos avanzar que los autores con mayor presencia, como Laura Gallego, Michael Ende o Ana Alonso, recorren todos cursos de la etapa; siendo los textos de Laura Gallego y Michael Ende una presencia también generalizada en todas las editoriales (los textos de Ana Alonso aparecen solo en dos de ellas).

El género más representado es la narrativa; sin duda el mayor número de textos están extraídos de novelas, aunque también hay abundantes fragmentos de cuentos. La muestra de narrativa es extensa y todos los subgéneros y temáticas están representados. La poesía dirigida al público específico tiene una representación escasa, pero significativa. Gloria Fuertes y Beatriz Giménez de Ory se repiten; *Un hilo me liga a vos*, de esta última, es un libro sobre mitología de carácter híbrido y heterogéneo en el que destaca la poesía. Solo se incluyen 5 textos dramáticos, todos ellos diferentes. Entre ellos se encuentra, por ejemplo, *La vida de los salmones*, de Itziar Pascual, obra que ha alcanzado cierta repercusión en el poco reconocido ámbito del teatro infantil y juvenil. Los libros de no ficción aparecen en 6 ocasiones; Rosa Huertas, con *Mujeres de la cultura* se repite en dos ocasiones y es relevante el hecho de que algunos de los libros están relacionados con la ciencia y la ecología, como *Los asombrosos trabajos del planeta Tierra*, de Rachel Igonotofsky. El cómic de Ana Penyas, *Estamos todas bien*, es el único texto de estas características que puede encontrarse.

Atendiendo al bloque en el que se inscriben los textos en el conjunto del volumen y a las actividades propuestas en torno a los mismos, establecemos tres grandes apartados clasificatorios: (1) textos que desarrollan propuestas de Educación Literaria (en una amplia gama de propuestas, relativas tanto a conocimientos literarios relevantes para actualizar los textos, como a comentarios de textos en distintos niveles de profundidad y amplitud, relaciones intertextuales, peculiaridades del discurso literario, etc.); (2) textos vinculados a actividades y propuestas centradas en la comunicación y análisis de discurso (tipologías textuales principalmente); (3) textos utilizados como pretextos para el trabajo gramatical (sintaxis, morfología, ortografía...). Incluimos un cuarto apartado en el que se inscriben 6 textos que aparecen vinculados a apartados de revisión o aplicación de contenidos y que combinan varias de las tipologías previas, sin predominio de unas sobre otras. En el siguiente gráfico pueden verse los porcentajes:

Figura 6

Porcentajes por apartados



Fuente: elaboración propia

Como se puede comprobar, la literatura sigue estando, en un mayor grado, al servicio del trabajo con la lengua (sumando los apartados correspondientes a Comunicación y análisis del discurso y Lengua obtenemos un 53%), frente a las actividades centradas específicamente en el tratamiento literario y el análisis interpretativo de los textos (45%). No obstante, los porcentajes no están tan alejados y determinadas prácticas, sobre todo las ligadas al trabajo sobre tipologías textuales, suponen también una contribución al desarrollo de la competencia literaria. Por supuesto, habría que considerar, asimismo, a partir de las propuestas y estructuración que presentan los libros, la articulación final de las prácticas docentes reales. Además, es remarcable que en el apartado de Educación Literaria empiezan a destacar propuestas ligadas a itinerarios lectores (la editorial Santillana incluso publica en volumen aparte esos itinerarios para cada curso).

Finalmente, indicamos que algo menos de la mitad de los textos literarios destinados al público infantil y juvenil son de autoría femenina y el número de autoras (73) es sensiblemente superior al de los autores (66). Ahora bien, si atendemos al cómputo general de textos literarios incorporados en los volúmenes, el porcentaje de autoría femenina es del 21%.

Discusión y conclusiones

El canon de lecturas escolares debe ser mixto e incorporar tanto las obras clásicas imprescindibles como las contemporáneas y la literatura juvenil. Las prácticas docentes y los materiales de trabajo, como los libros de texto analizados, tratan de ubicar la lectura por placer en esta etapa, así como combinar la literatura juvenil con el estudio de los clásicos y de los contenidos curriculares. La apertura y flexibilización del canon escolar, que ya se encuentran contempladas en las leyes educativas, proporcionan más posibilidades de creación de las identidades lectoras y consolidación del hábito lector. Como apuntábamos, los textos literarios deben ser adecuados a la formación de los destinatarios, así como al desarrollo de la competencia literaria; por ello, deben tenerse en cuenta las ventajas de la literatura juvenil, que se adapta a las posibilidades lectoras de los jóvenes lectores. En este sentido, el análisis realizado confirma la entrada de la literatura juvenil en los libros de texto dirigidos a la Educación Secundaria, si bien, atendiendo al porcentaje del 11% de presencia en el total de los volúmenes revisados, aún queda camino por recorrer para afianzar su lectura como referencia imprescindible para la construcción del hábito lector en los jóvenes, como venían apuntando los estudios de Jover (2007), Dotras Bravo (2013), Núñez Delgado y Santamarina Sancho (2024), Santamarina Sancho y Núñez Delgado, (2024), entre otros.

Retomamos la idea de la idoneidad de la literatura juvenil para el desarrollo de la competencia literaria, ya que tal progreso solo es posible a partir de la experiencia lectora y la acumulación de lecturas y estas deben partir de la adecuación a las necesidades y características de los lectores y de su capacidad para ensanchar su autonomía lectora. En la literatura juvenil, la intertextualidad y las referencias abarcan formas de vida propias de la época contemporánea y llegan al público a través de múltiples medios incluyendo los audiovisuales. Son muy abundantes las alusiones a la informática, la música, el cine, etc., que se convierten en soporte temático y conectan con los intereses de los jóvenes lectores.

Destacamos la amplia y diversa nómina de autores de literatura juvenil que pueblan las páginas de los volúmenes seleccionados, así

como su coexistencia con nombres representativos de la literatura infantil, atendiendo así a diferentes niveles de desarrollo de la competencia literaria de los jóvenes que cursan la etapa de la ESO. Junto a Lewis Carroll, Rudyard Kipling, Carmen Martín Gaité, Tolkien, Horacio Quiroga, Gloria Fuertes o los hermanos Grimm, entre otros muchos autores que pueden consultarse en el listado, nos encontramos con textos de, por ejemplo, Ana M^a Shua, Roald Dahl, Laura Gallego, Cornelia Funke o César Mallorquí, que pueden ser ya considerados verdaderos “clásicos” de la LIJ, si bien no declarados por el canon como tales. También, constatamos la apertura del canon más allá de las fronteras de la literatura nacional, con una amplia presencia de la literatura internacional, atendiendo asimismo a la diversidad de las escrituras en lengua española, en la línea de lo apuntado por, entre otros, Jover (2007); Llorens, Ruiz y Rovira (2022) o Suárez y Bermúdez (2024).

Hemos señalado, también, que hay un ligero predominio de escritoras, si bien, en el cómputo general (atendiendo no solo a la literatura infantil y juvenil) el porcentaje es de un 21%. Los datos del análisis de la literatura infantil y juvenil podrían conllevar la impresión de que el objetivo de inclusión de mujeres en el canon escolar se ha alcanzado, pero los datos globales indican que se mantiene el sesgo androcentrista en la conformación del canon literario y del canon escolar. Por tanto, podemos concluir que la tradicional vinculación entre mujer y literatura infantil y juvenil se mantiene e incluso se consolida en los libros de texto.

Ya Teresa Colomer (1991) y Mendoza Fillola (2004) apuntaban como objetivo central de la Educación Literaria el desarrollo de la competencia literaria de los discentes, poniendo el foco en la lectura y en la construcción de sentido. Como señalábamos previamente, las dinámicas de lectura e interpretación de textos literarios como prácticas centrales de aula, tanto desde una perspectiva autónoma como de construcción colectiva, ponen en juego actitudes afectivas, respuestas emocionales y prácticas dialógicas que vienen, desde hace tiempo, afirmándose en el ámbito crítico por su eficacia en el propósito del desarrollo del hábito lector y la competencia literaria

(Sanjuán, 2014; Chambers, 2017; Álvarez Ramos et al., 2021; López Valero et al., 2021; Pérez y Amo, 2024). En este sentido, como apuntamos previamente, es destacable que en el apartado de Educación Literaria empiezan a destacar propuestas ligadas a itinerarios lectores. El cauce de los itinerarios o constelaciones literarias (Jover, 2007, 2008, 2009; Garvis, 2015) supone la asunción de una visión transformadora en el campo de la educación literaria enfocada precisamente al desarrollo del hábito lector y poniendo el foco en el receptor, en el horizonte de expectativas y mundo de referencia de los jóvenes lectores. Se trata, como apunta Martos García (2025), de artefactos pedagógicos que, si bien no son propuestas novedosas ya que, bajo diversas fórmulas, vienen aplicándose en la práctica desde hace años, sí son innovadoras en el sentido de que dan respuesta a una necesidad imperante como es la de acercar la lectura a los jóvenes. En la línea de un aprendizaje situado y significativo, estos itinerarios, concebidos en un plano que supera el marco reductor establecido por la historia literaria, establecen posibles nexos o vías de conexión entre lecturas que tienen por objetivo conciliar la educación literaria con la experiencia lectora. Se construyen así constelaciones que, sin afán historicista ni enciclopedista, conectan textos desde la perspectiva de los lectores a quienes van dirigidas, a través de inquietudes humanas, procedimientos narrativos, ambientes, personajes... El papel activo del lector en la construcción y ampliación de los mismos será un elemento central para afianzar su valor en la conformación de intertextos lectores personales. Además, los vínculos se establecen más allá de la historia de la literatura y conectan no solo experiencias literarias, sino artísticas en su más amplio sentido: distintas formas de expresión estética como la música, la pintura, la escultura, la arquitectura o la ficción audiovisual y transmedia (vid. Rovira Collado, 2019). La legislación educativa actual, como hemos indicando, asume la importancia de este tipo de propuestas que, asimismo, son foco de atención destacada en la crítica actual (vid., por ejemplo, Palmer y Encabo, 2025).

Desde aquí, como apuntábamos, la participación del lector en la situación comunicativa literaria requiere poner el acento más en las estrategias, en las operaciones cognitivas, en las actitudes afectivas, en las relaciones intertextuales, y no ya en los contenidos conceptuales

propios del enfoque historicista de la literatura. Atendiendo a la diversidad y heterogeneidad de las aulas, estas propuestas, desde la concepción de un canon abierto y flexible, sitúan en primer término la libertad esencial que define las prácticas lectoras e interpretativas conciliando y cohesionando las prácticas lectoras de los jóvenes, la apertura editorial que define las últimas décadas y las dinámicas escolares.

Referencias bibliográficas

Aliagas, C., Castellà Lidon, J. M., & Cassany, D. (2009). “Aunque lea poco, yo sé que soy listo”. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos*, (5), 97-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.07

Álvarez Ramos, E.; Mateos Blanco, B.; Alejaldre Biel, L., y Mayo-Iscar, 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>

Amo Sánchez-Fortún, J. M. de, y García Roca, A. (2024). Nuevos itinerarios lectores: del repertorio clásico al canon híbrido del aula. En P. Núñez Delgado, (coord.) y M. Santamarina Sancho (ed.), *Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea* (pp. 53-71). Síntesis.

Cervera Borrás, J. (1995). La literatura juvenil a debate. *CLIJ: Cuadernos de Literatura infantil y juvenil*, (75), 12-16.

Cerrillo, P., y Sánchez Ortiz, C. (2018). La literatura juvenil. En A. E. Aparicio Guerrero y R. Navarro Olivas (eds.), *Imágenes humanísticas para una sociedad educativa* (pp. 221-237). Universidad Castilla-La Mancha.

Cerrillo, P. (2015). Sobre la literatura juvenil. *Verba hispánica: anuario del Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubliana*, (23), 211-228.

Coats, K. (2011). Young Adult Literature. Growing Up in Theory. En S. Wolf, K. Coats, P. Enciso y C. Jenkins (eds.), *Handbook*

of *Research on Children's and Young Adult Literature*. (pp. 315-329). Routledge Taylor & Francis Group.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, (9), 21-32.

Chambers, A. (2017). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. FCE.

Díaz-Plaja, A. (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. En T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 119-150). Graó.

Dotras Bravo, Alexia (2013). El canon literario de la literatura infantil y escolar. En Miguel Ángel Garrido (dir.), *La Biblioteca de Occidente en contexto hispánico* (pp. 111-128). UNIR.

García Padrino, J. (1998). Vuelve la polémica: ¿existe la literatura... juvenil? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (31), 101-110.

Garvis, S. (2015). *Narrative Constellations. Exploring Lived Experience in Education*. Sense publishers.

González Vázquez, A. (2012). Canon literario y educación. En M. Bermúdez Martínez y P. Núñez Delgado (eds.), y A. González Vázquez y J. Rienda Polo (comps.), *Canon y educación literaria*, (pp. 11-25). Octaedro.

Llorens García, R., Ruiz Bañuls, M., y Rovira Collado, J. (eds.) (2022). *Educación literaria y América Latina: retos en la formación lectora*. Visor.

Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Octaedro.

Jover, G. (2008). Se está haciendo cada vez más tarde: por una literatura sin fronteras. En Carlos Lomas (coord.), *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 148-178). Graó.

Jover, G. (coord.) (2009). *Constelaciones literarias "Sentirse raro. Miradas desde la adolescencia"*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Lalana, F. (2022). Novela juvenil vs. novelitas para adolescentes. En S. Gala Pellicer (ed.), *Escribir para niños y jóvenes* (pp. 59-68). Cátedra.

López Rodríguez, R. M. (2023). Lectura literaria y canon en la Educación Secundaria desde el paradigma del pensamiento del profesorado. Estado de la cuestión. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (35), 163-172. <https://doi.org/10.5209/dill.83238>

López Valero, A., Encabo Fernández, E., Jerez Martínez, I., y Hernández, L. (2021). *Literatura infantil y lectura dialógica*. Octaedro.

Martín, A. (1995) ¿Por qué literatura juvenil? *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, (72), 24-28.

Martos García, A. E. (2025). Los itinerarios de lectura y las constelaciones literarias como artefactos didácticos. *Tejuelo*, (41), 171-198. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.171>

Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.

Nilsen, A. P., y Donelson, K. L. (2005). *Literature for Today's Young Adults*. Pearson.

Núñez Delgado, P. (coord.), y Santamarina Sancho M. (ed.) (2024). *Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea*. Síntesis.

Palmer, I., y Encabo Fernández, E. (2025) (eds.). Itinerarios de lectura. *Tejuelo*, (41). <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430>

Pozuelo Yvancos, J. M. (1996). Canon: ¿Estética o Pedagogía? *Ínsula* (600).

Pérez García, C., y Amo Sánchez Fortún, J. M. de (2024). *La participación activa en el circuito literario. El rol de los clubes de lectura en la construcción de la identidad lectora*. Editum.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 76, de 30 de marzo, 2022, pp. 41571- 41789.

Rivera-Jurado, P., y Romero-Oliva, M. F. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura en Educación Secundaria. *Ocnos*, 19(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2313

Rodríguez Almodóvar, A. (1995). La educación literaria en la pubertad. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, (72), 16-22.

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>

Sanjuán, M. (2014). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Santamarina Sancho, M., y Núñez Delgado, P. (eds.) (2024). *Educación literaria, canon escolar e itinerarios lectores*. Peter Lang.

Silva-Díaz, C. (2009). Entre el escrito y uno mismo: realismo juvenil y construcción de identidades. En T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 185-196). Graó.

Suárez Hernán C. (2024). *La novela juvenil española contemporánea*. Ediciones Castilla-La Mancha.

Suárez Hernán, C., y Bermúdez Martínez, M. (2024). La presencia de la literatura hispanoamericana en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en España. Concepciones del profesorado. *América sin Nombre*, (31), 147-164, <https://doi.org/10.14198/AMESN.24540>

Teixidor, E. (1995). Literatura juvenil: las reglas del juego. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, (72), 8-15.

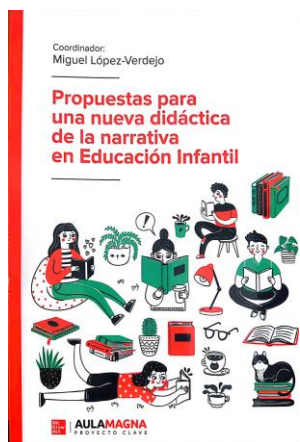
Trites, R. (2002). *Disturbing the universe. Power and Repression in Adolescence Literature*. University of Iowa Press.

Reseñas bibliográficas

Bibliographic Reviews

María Fernández Álvarez

Miguel López-Verdejo (coord.) (2023). *Propuestas para una nueva didáctica de la narrativa en Educación Infantil*. Sevilla: Aula Magna. Mc Graw Hill, 175 páginas. ISBN 978-84-19544-69-8



El volumen coordinado por Miguel López Verdejo reúne diez propuestas didácticas que tienen por objetivo ofrecer diversas estrategias metodológicas y recursos literarios narrativos para su uso en Educación Infantil. Como se advierte en el prólogo, la finalidad del libro es ofrecer estudios temáticamente variados para abastecer las diferentes necesidades docentes que puedan surgir en el aula. Así, las propuestas han sido organizadas atendiendo a cinco bloques temáticos, cada uno conformado por dos capítulos: cuentos folclóricos, clásicos literarios, literatura infantil actual, psicoliteratura y álbumes ilustrados. En este proyecto han participado doce autores de seis universidades españolas.

Los dos primeros capítulos versan sobre cuentos folclóricos. Débora Rascón Estébanez ha elaborado el capítulo “Animación a la lectura en la clase de inglés con Eric Carle” (páginas 13-27). La lectura

de cuentos es una herramienta de gran importancia y uso en el aula de infantil. Sin embargo, no suelen ser comunes las propuestas relacionadas con la lectura oral de narraciones en lenguas extranjeras. Por ello, la autora propone la lectura de tres relatos en inglés de Eric Carle (*The very hungry Caterpillar*, *The artist who painted a blue horse* y *Brown Bear, Brown Bear, what do you see?*) y plantea diferentes actividades para mejorar, entre otras habilidades lingüísticas, la competencia léxica del alumnado de infantil.

El segundo capítulo, “*El soldadito de plomo: una propuesta didáctica*” (páginas 29-44), es un trabajo de Marina Paniagua Blanc donde se indaga en la utilidad de la narración de cuentos tradicionales con el fin de acercarnos a determinadas situaciones y valores. La autora analiza, desde el punto de vista estructural y funcional, el conocido cuento de *El soldadito de plomo* de Hans Christian Andersen y presenta una propuesta didáctica para el último curso de Educación Infantil. Entre los objetivos principales de su propuesta se encuentran comprender la diversidad social y promover valores como la empatía o el respeto. Tras exponer las competencias clave que se van a trabajar, Paniagua expone una secuenciación de actividades (iniciales, de desarrollo y consolidación), donde se trabaja la comunicación oral mediante la escucha, el diálogo y el trabajo en equipo.

El segundo bloque, dedicado a los clásicos, se inicia con el capítulo “*Platero y yo digital. Un clásico adaptado para la infancia*” (páginas 45-65), elaborado por Águeda Delgado-Ponce y Amor Pérez-Rodríguez. En este trabajo se indaga en la importancia de emplear recursos digitales en edades tempranas con el fin de desarrollar la alfabetización mediática y la competencia digital. En este sentido, y teniendo en cuenta que el alumnado de Infantil no cuenta con nociones profundas de lectoescritura, las autoras proponen el acercamiento a los clásicos a través de adaptaciones literarias en las que se emplee un lenguaje audiovisual y digital. Con este fin, exponen su propuesta didáctica para el segundo ciclo de Educación Infantil basada en una versión adaptada digital de *Platero y yo*, que se encuentra secuenciada en actividades para realizar antes, durante y después de la lectura. Se

ofrecen diversos recursos visuales, audiovisuales y digitales para ejemplificar su propuesta.

Se cierra el bloque sobre clásicos literarios con el capítulo titulado “El Siglo de Oro en Educación Infantil: análisis literario de *Lazarillo* y propuesta didáctica” (páginas 67-79) de Zaida Vila Carneiro y Ana Martín-Macho Harrison. Para las autoras, “[l]a etapa en Educación Infantil es, sin duda, el momento ideal para construir los cimientos de la educación literaria y entrar en contacto con nuestro legado cultural” (página 67). Esto les lleva a proponer la lectura adaptada de un clásico áureo, como es el *Lazarillo*, a través de un álbum ilustrado con el objetivo de que el alumnado de infantil pueda familiarizarse con su trama y personajes. La propuesta didáctica se organiza en actividades previas, durante y tras la lectura; se concede mayor importancia a la fase de prelectura, porque en ellas se trabajan el conocimiento previo del alumnado y la motivación, y a la fase de poslectura, momento en el que se ponen en práctica habilidades cognitivas más profundas como la reflexión o la opinión.

El bloque que trata sobre literatura contemporánea se inicia con el capítulo 5, “Saramago para niños: un centenario y una propuesta didáctica” (páginas 81-92), preparado por Manuel González Mairena. En este trabajo, el autor comparte diferentes reflexiones sobre las finalidades educativas y éticas de la Literatura Infantil y las vincula con la figura de José Saramago, escritor que muestra una gran preocupación social en sus obras. Su propuesta didáctica se basa en la lectura del texto *Las palabras*, artículo de prensa del premio Nobel que ha sido adaptado a álbum ilustrado infantil. Se proponen actividades diversas vinculadas al valor de las palabras como la elaboración de un breve diccionario, la reflexión sobre el significado positivo o negativo de ciertas voces o la grabación de un vídeo sobre la palabra favorita de cada estudiante.

El capítulo seis, elaborado por Montse Pena Presas, se titula “La cuentística de Gloria Fuertes. Una oportunidad para el aprendizaje de la lectoescritura y el fomento de la creatividad en Educación Infantil” (páginas 93-104) y cierra el bloque sobre literatura contemporánea. Para

su propuesta, la autora se ha basado en diferentes textos de Gloria Fuertes recopilados en el volumen *El libro de Gloria Fuertes para niñas y niños*, editado por Jorge Cascante (2017). Además de trabajar ciertos aspectos relacionados con las emociones y actitudes, se plantean objetivos como acercar distintos lenguajes artísticos al alumnado y hacerles comprender diferentes narraciones literarias. Se trabaja la lectura de textos como *La pata mete la pata* o *Un pulpo en el garaje* para, posteriormente, plantear actividades variadas para poner en práctica la comprensión, la imaginación y la creatividad.

El bloque que recopila propuestas didácticas vinculadas a la psicoliteratura comienza con el capítulo 7, “Psicoliteratura Infantil. El álbum ilustrado frente a los conflictos psicológicos y emocionales de la infancia” (páginas 105-121), escrito por Alberto Ruiz Campos. Tras una breve indagación sobre los temas tratados en la Literatura Infantil, se plantea una propuesta didáctica basada en la lectura oral dramatizada de tres álbumes ilustrados (*La vaca que puso un huevo*, *La vocecita* y *Por cuatro esquinitas de nada*); con ellos, se busca trabajar la comprensión y conocer ciertos valores a través de la tertulia dialógica y la dramatización.

El octavo capítulo, titulado “El miedo a decir adiós: *El corazón y la botella* (Jeffers, 2010), para afrontar la muerte en Educación Infantil” (páginas 123-135), ha sido elaborado por el coordinador del volumen, Miguel López-Verdejo. Este trabajo trata sobre una de las principales cuestiones abordadas por la psicoliteratura infantil: el miedo de los niños a la muerte. La propuesta se centra en la lectura y posterior reflexión del relato *El corazón y la botella*, escrito e ilustrado por el autor norirlandés Oliver Jeffers. Para ello, el autor propone cinco actividades en las que, además de profundizar en la comprensión del mensaje del cuento, se indaga en diferentes símbolos que aparecen en el relato (un sillón vacío, una botella llena de sentimientos...) y se plantean diversos interrogantes para comprender las situaciones de duelo.

El último bloque, centrado en álbumes ilustrados, se inicia con el capítulo 9, “¿Qué es hoy en día un álbum ilustrado? Características

actuales y pautas para su interpretación” (páginas 137-161), preparado por Beatriz Hoster Cabo y Alberto Ruiz Campos. Se comparte una detallada exposición, con numerosos ejemplos, sobre el papel de los álbumes ilustrados en la actualidad, que constituyen un gran recurso didáctico durante las primeras edades. Su propuesta didáctica explica cómo se puede trabajar en el aula de infantil diversos aspectos literarios y lingüísticos vinculados a las secuencias narrativas (se propone la lectura de *Sopa de calabaza*) o la ironía (a través del relato *El secreto*). Los autores proponen un amplio catálogo de lecturas que constituye una buena referencia para los docentes de esta etapa educativa.

El volumen se cierra con el capítulo “La marca de la sociabilidad. Álbum y narración oral” (páginas 163-174) del investigador Juan García Única, donde se indaga en las vinculaciones entre oralidad y escritura en el álbum infantil. Se reflexiona sobre el papel del docente como mediador entre la palabra escrita y la palabra narrada oralmente. Todo ello nos lleva a valorar la importancia de la sociabilidad en este proceso de lectura. En su propuesta, el autor menciona cuatro principios que deben sustentar toda secuencia didáctica, entre ellos: “no reducir la lectura a la lectura de la escritura” o “aceptar el juego”.

En conclusión, gracias al trabajo de estos profesores e investigadores, se ofrece a un público amplio (docentes en activo, futuro profesorado de infantil, investigadores e interesados en literatura infantil) diversos recursos didácticos que toman como base un heterogéneo catálogo de narraciones que versan sobre temas diferentes y sobre las que se desarrolla numerosas actividades de indagación, comprensión y reflexión. Sin duda, las propuestas didácticas que compila este libro resultarán de gran utilidad al profesorado de Educación Infantil presente y futuro.

María Fernández Álvarez

Universidad de Huelva

<https://orcid.org/0000-0002-9086-0965>

Elena Solá Simón

Muñoz-Basols, Javier, Mara Fuertes Gutiérrez y Luis Cerezo, eds.
2024. *La enseñanza del español mediada por tecnología: de la justicia social a la inteligencia artificial (IA)*. Londres y Nueva York:
Routledge.
ISBN: 978-03-6770-450-6



El libro *La enseñanza del español mediada por tecnología: de la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)* presenta una selección ejemplar de aportaciones innovadoras sobre la aplicación de las tecnologías más avanzadas en la enseñanza de lenguas. Su lectura es de gran interés para una amplia gama de profesionales, como los que se dedican a la enseñanza de lenguas, tanto con experiencia en el aula en línea como a futuros docentes; los que se dedican a la investigación sobre la adquisición de

segundas lenguas (ASL) en general, y más concretamente del español, mediante el uso de tecnología; y también los que se dedican a la dirección de programas o equipos, como directores de departamentos o coordinadores de cursos, formadores de docentes, sin olvidar las personas que toman decisiones sobre la implementación de la

tecnología en centros educativos. El que se trate de una publicación de ciencia abierta tiene además como gran ventaja favorecer la máxima accesibilidad entre los profesionales de la enseñanza.

En el artículo introductorio, los editores comienzan estableciendo el contexto en el que se enmarca esta selección de trabajos. Los editores se proponen, sobre todo, contribuir al intercambio constructivo de experiencias, desafíos, ajustes, técnicas implementadas y lecciones aprendidas durante la pandemia, con el fin de reflexionar sobre nuestra labor como docentes en un contexto en el que los entornos tecnológicos o virtuales son los grandes protagonistas. Con estos fines, se utiliza el modelo Planificar, Personalizar, Implementar (PPI), que surge por la necesidad de adoptar un enfoque global para llevar a cabo con éxito la enseñanza de lenguas mediada por tecnología. El libro se divide en tres partes, correspondientes a cada uno de los elementos del modelo PPI, que constan de cuatro artículos cada una. Esta distribución del contenido hace que su lectura resulte fluida y amena, sin dejar de ser altamente ilustrativa.

El capítulo “Accesibilidad a la tecnología y justicia social”, de Melinda Dooly y Anna Comas-Quinn, abre la primera parte del volumen, “Planificar”. Las autoras exploran cómo la accesibilidad se ve afectada por la desigualdad socioeconómica y cómo la justicia social en la educación está también relacionada con la/s lengua/s que hablan los aprendientes y la falta de competencia digital. Concluyen con recomendaciones para fomentar la accesibilidad y justicia social, como la colaboración entre los agentes implicados o la creación de espacios de reflexión y formación de aprendientes y docentes que promuevan tanto el uso de la lengua como la igualdad lingüística y cultural.

En el segundo capítulo, “Planificación y desarrollo curricular en entornos virtuales”, Marta González-Lloret introduce el modelo ADDIE (*Análisis-Diseño-Desarrollo-Integración-Evaluación*) para la integración de la tecnología en la educación y subraya la importancia de, entre otros elementos, la metodología de enseñanza y los materiales didácticos empleados, el trabajo en equipo o el *feedback* de los aprendientes para su implementación en el aula.

En el tercer capítulo, “Creencias, actitudes y competencias del docente virtual”, Inmaculada Gómez Soler y Marta Tecedor analizan, mediante un estudio cuantitativo, las necesidades y carencias formativas sobre la enseñanza virtual de español expresadas por 241 participantes. Las autoras demuestran que las actitudes negativas están relacionadas con la falta de competencia digital del profesorado y señalan la relevancia de una formación continua y sostenible, a la par que ofrecen recomendaciones para fomentar una actitud positiva entre docentes.

El cuarto capítulo, “Prácticas tecnológicas eficientes y diversidad”, de Daria Mizza y Fernando Rubio, completa la primera parte del volumen. Estos autores se basan en los principios pedagógicos del Diseño Universal para la Instrucción (DUI) y los Entornos Participativos para el Aprendizaje (EPA) para subrayar la importancia de examinar las necesidades de los aprendientes, definir los objetivos de aprendizaje y adoptar principios pedagógicos derivados de la ASL durante la planificación y diseño del currículo. Cierran su contribución proporcionando múltiples ideas y recursos para la integración de tecnologías en intervenciones basadas en el DUI.

El capítulo 5, sobre “Motivación y enseñanza virtual”, redactado por Luis Cerezo e Íñigo Yanguas, inaugura el segundo bloque del volumen, “Personalizar”. Aportan una clasificación de los distintos tipos de motivación para el aprendizaje de lenguas y cuestionan la correlación automática entre tecnología y motivación, resaltando la necesidad de continuar estudiando este binomio. Los autores incluyen además sugerencias para fomentar la motivación intrínseca y la autonomía.

El sexto capítulo, sobre “Ansiedad y aprendizaje virtual”, de Zsuzsanna Bárkányi presenta los resultados de un estudio empírico sobre la ansiedad experimentada por aprendientes de un LMOOC y muestra cómo los aprendientes con mayor nivel de ansiedad valoraron más el habla mediada por tecnología que los que tenían menor nivel. Concluye que, para entender la relación entre la ansiedad y el

aprendizaje virtual, deben realizarse más estudios empíricos comparando el impacto de las distintas formas de aprendizaje en línea.

En el séptimo capítulo, “Interacción en entornos virtuales de aprendizaje”, firmado por Javier Muñoz-Basols y Mara Fuertes Gutiérrez, los autores definen distintos tipos de interacción en la enseñanza de lenguas y, mediante un estudio de caso, proponen una serie de recomendaciones para fomentar una interacción de calidad en el aula. También subrayan la creciente importancia de la interacción entre docentes y aprendientes en la que intervienen herramientas impulsadas por la inteligencia artificial y concluyen que los docentes, en sus prácticas, deben evaluar la interacción considerando factores como el contexto, la modalidad, el diseño curricular o el entorno de aprendizaje.

La segunda parte del volumen se cierra con el capítulo de Sonia Bailini, “Evaluación y *feedback* en entornos virtuales de aprendizaje”. Su autora señala los retos actuales para realizar una evaluación dinámica mediada por tecnología, capaz de ofrecer un *feedback* detallado, gradual y circunstancial y subraya la importancia de que evaluación y *feedback* estén vinculados a su finalidad y a las expectativas y necesidades de aprendientes y docentes, para lo que tanto el profesorado como el alumnado debería recibir formación al respecto.

La tercera y última parte, “Implementar”, se abre con el capítulo “Enseñanza híbrida, en línea y aula invertida”, de Robert Blake, Lillian Jones y Cory Osburn. A partir de un marco teórico interaccionista, se desgranar las características esenciales de las facetas humana y tecnológica para la enseñanza de lenguas, destacando la del *homo fabulans* (narrador nato) como impulsora de una nueva entidad multilingüe y las de *homo faber*, *homo analyticus* y *homo socius* en relación con el uso de herramientas de aprendizaje.

En el capítulo 10, “Inmersión Lingüística Digital (ILD) e intercambios virtuales”, Carlos Soler Montes y Olga Juan-Lázaro definen la ILD como una experiencia de adquisición de una L2/LE en la que la participación, interacción y negociación discursiva fomentan la

identidad social de los aprendientes. Mediante un análisis cualitativo de un curso universitario de ILD en el que los componentes sociolingüístico e intercultural eran los protagonistas, los autores demuestran la eficacia de este enfoque centrado en los intercambios virtuales, el input multiformato y en un entorno de aprendizaje fomentador de las interacciones asíncronas.

En el capítulo 11, “Destrezas y digitalización lingüística”, Ana Oskoz examina el uso de podcasts e historias digitales en la enseñanza del español. Destaca sus múltiples beneficios, como el desarrollo de la autonomía, la creatividad y el empoderamiento social, además de su potencial para practicar destrezas de aprendizaje clave para la adquisición de la lengua meta (LM). La autora señala que los docentes deberían comprender el potencial de la multimodalidad y diversidad de estos recursos y ofrece recomendaciones para su implementación.

El capítulo 12, “Pedagogía Lúdica Digital (PLD)”, de Luis Cerezo y Joan Tomàs Pujolà, completa la tercera parte del volumen examinando la integración de la gamificación en la enseñanza de lenguas. Se centran específicamente en los videojuegos, minijuegos, realidades extendidas y robots y muestran cómo utilizarlos con fines educativos a través de dispositivos digitales. Los autores ofrecen además un listado extenso de recursos lúdicos digitales que pueden utilizarse en el aula de español.

El volumen concluye con un epílogo, redactado por Javier Muñoz-Basols y Mara Fuertes Gutiérrez, sobre “Oportunidades de la Inteligencia Artificial (IA) en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas”. Los autores mencionan las ventajas de la IA para el aprendizaje de lenguas adicionales, entre otras el contacto multimodal con la lengua, las oportunidades de práctica personalizada o el acceso a retroalimentación inmediata. También destacan las múltiples oportunidades pedagógicas que hacen de la IA una tecnología mediadora de aprendizaje y apelan a la necesidad de usar las tecnologías de la IA de manera responsable y ética.

Publicaciones como esta representan una herramienta de valor incalculable para profesionales de la enseñanza de lenguas que quieran y necesiten formarse y mejorar sus prácticas docentes. En primer lugar, todos los autores son expertos en adquisición y aprendizaje de lenguas adicionales, además de especialistas en la implementación de la tecnología en este ámbito; y en segundo lugar, en todos estos trabajos se puede encontrar una infinidad de recursos y pautas con los que planificar, personalizar e implementar una enseñanza de lenguas mediada por tecnología exitosa. No se puede pedir más.

Elena Solá Simón

Universidad de Glasgow

<https://orcid.org/0000-0002-3115-1659>

Jesús García Laborda

Morales Fernández, A. M. (2023). *Refranero español en el aula*. Murcia: Secretaría General Servicio de Publicaciones y Estadística. 105 páginas.

ISBN: 978-84-09-53131-8

http://www.carm.es/edu/pub/21087_2023/



La RAE define un refrán como un “Dicho agudo y sentencioso de uso común” a lo que cabría añadir que es generalmente irónico con un fin didáctico o moralista. Cabría añadir que es un reflejo de la cultura en la que se enmarca. Por eso este libro es ciertamente interesante en el marco de la didáctica de la enseñanza de la lengua y la literatura en la enseñanza infantil.

Conviene recordar que el uso de refranes en el aprendizaje de la lengua tiene un enorme valor. Desde hace más de cuarenta años los refranes y proverbios han sido considerados de un enorme valor en el aprendizaje de la lengua materna (Lado, 1990) no solamente en una primera lengua sino también en la segunda (Bachman, 1990; Phuong, 2023). Can Daşkın y Hatipoğlu (2019) añaden que este aprendizaje no es sólo lingüístico sino de patrones de vida a través de la comprensión de las metáforas que la mayor parte de los refranes conllevan (Cortazzi y Jin, 2021). Memis añade que los refranes añaden el concepto de

conocimiento del mundo que, en nuestra opinión, trasciende al simple conocimiento cultural ya que permite una interpretación de la sociedad. Más aún, cuando se trata de estudiantes en su etapa infantil que abren sus ojos a la sociedad en la etapa de primera separación parental. Para Levin (2009), permiten además la mejor estructuración de la lengua literaria de una manera subconsciente. En la introducción, Morales Fernández afirma que “La potencia didáctica de los refranes está agrupada en función de tres objetivos pedagógicos fundamentales: objetivos lingüísticos, objetivos culturales y objetivos comunicativos” (p. 8).

Desde el punto lingüístico, Zelson (1976) afirma que las construcciones lingüísticas fijas ayudan a fijar la sintaxis y, por tanto, a la eliminación de errores lingüísticos. Hayran (2017) enfatiza el aprendizaje memorístico del léxico que conlleva el desarrollo de la lengua incrementando a la vez el conocimiento metalingüístico (Holden y MacGinitie, 1973). Según la propia autora “Su carácter poético, pero a su vez sencillo hacen de él un recurso atractivo para trabajar en el aula” (p.7).

Son estas las razones poderosas las que justifican el uso de refranes en el aula de Educación Infantil y primera etapa de Educación Primaria. Para alcanzar los objetivos curriculares. Quizás lo que más se echa de menos en este libro es una amplia guía para la maestra que realmente complementase estos aspectos que, al mismo tiempo, orientan y guían al docente y que consideramos importante como introducción a esta revisión de un libro más que bienvenido.

El libro estructura su contenido de la siguiente manera: comienza con un índice de treinta refranes populares y con una descripción de los objetivos de la obra, lo que facilita su comprensión. A continuación, se resalta la importancia didáctica relacionada de los refranes, definiendo qué son y destacando su relevancia lingüística, cultural y comunicativa. La autora pone de manifiesto la intención del libro al abordar esta muestra de refranes tradicionales aún vigentes en el mundo hispano, y señala su utilidad pedagógica en el aula escolar para estudiantes de cualquier edad. El contenido del libro entonces se

organiza en torno a estos treinta refranes, cada uno acompañado de una interpretación que facilita su comprensión y aprendizaje de su moraleja o filosofía. Cada refrán es seguido por una serie de actividades diseñadas para reforzar el entendimiento del vocabulario y los conceptos asociados con él. Estas actividades incluyen sopas de letras, ordenar palabras, completar frases, llenar crucigramas, buscar palabras intrusas, corregir palabras modificadas, armar rompecabezas, hacer Sudokus y buscar definiciones o sinónimos. También se incluyen mapas y laberintos en los que los estudiantes deben encontrar palabras a partir de definiciones dadas. Es para resaltar que el libro también quiere que los estudiantes desarrollen su curiosidad intelectual y expresión escrita, proponiendo ejercicios que requieren buscar en diccionarios y elaborar composiciones cortas.

Para los estudiantes más jóvenes, el libro ofrece actividades creativas como dibujar o colorear los sujetos o animales mencionados en los refranes, tales como pájaros, caballos, ovejas, moscas y burros. Además, algunos refranes incluyen ejercicios de correspondencia entre verbos o acciones y palabras del vocabulario, utilizando dibujos o ilustraciones para facilitar el aprendizaje. Otra característica destacable de este libro es su sección final, donde se proporcionan las respuestas a todas las actividades, lo que permite a docentes y estudiantes monitorear su progreso y la comprensión de los refranes.

En resumen, este libro constituye un recurso pedagógico valioso, capaz de ofrecer un aprendizaje significativo al integrar actividades lúdicas y educativas, no solo en la educación primaria, sino también para profesores del español como segunda lengua. En nuestra opinión, como hemos manifestado, hubiese sido muy adecuado incluir una sección realmente dedicada a valorar teóricamente la importancia de los refranes ya que nos parece importante que los maestros tengan conocimientos teóricos didácticos que complementen su intuición y su experiencia, siendo este un mal frecuente en muchos libros de orientación más práctica. Asimismo, creemos que usar esta muestra representativa del mundo hispano enriquece el conocimiento lingüístico y cultural de estudiantes nativos o no del español, fomentando el desarrollo de sus habilidades comunicativas de manera entretenida y

efectiva. Asimismo, esta obra inspira la investigación de variaciones regionales de esta tradición oral a través del mundo hispano, lo que permitiría apreciar aún más su valor y promover su conservación.

Bibliografía consultada

Blanco, J. M., y O'Neill, J. (1992). Informática y ordenadores en el aula. En B. R. Gómez y A. Cantó (Eds.), *Bases de la Tecnología Educativa* (pp.107-123). Paidós.

Cortazzi, M., y Jin, L. (2021). Metaphorical conceptualizations of language: Networks of meanings and meta-functions. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(1), 2-14. Obtenido en <https://www.proquest.com/scholarly-journals/metaphorical-conceptualizations-language-networks/docview/2527055952/se-2>

Fernández Berrocal, P., y Melero Zabal, M. A. (Eds.). (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Siglo XXI.

Hatipoglu, Ç., y Daskin, N. C. (2020). A proverb in need is a proverb indeed: Proverbs, textbooks and communicative language ability. *South African Journal of Education*, 40(1) Obtenido en <https://www.proquest.com/scholarly-journals/proverb-need-is-indeed-proverbs-textbooks/docview/2459000547/se-2>

Hayran, Z. (2017). Proverbs and idioms in children's books. *Journal of Education and Training Studies*, 5(12), 8-13. Obtenido en <https://www.proquest.com/scholarly-journals/proverbs-idioms-childrens-books/docview/2009559321/se-2>

Holden, M. H., y MacGinitie, W. H. Metalinguistic ability and cognitive performance in children from five to seven. *ERIC, Resources in Education (RIE)*, 1-7. Obtenido en <https://www.proquest.com/scholarly-journals/metalinguistic-ability-cognitive-performance/docview/64244528/se-2>

Lado, R. (1990). Toward a lexico-semantic theory of language and language learning. *Georgetown Journal of Languages and Linguistics*, 1(1), 96-100. Obtenido en <https://www.proquest.com/scholarly-journals/toward-lexico-semantic-theory-language-learning/docview/63071686/se-2>

Levin, M. I. (1968). The structure of the Russian proverb. *ERIC, Resources in Education (RIE)*, 1-9. Obtenido en <https://www.proquest.com/scholarly-journals/structure-russian-proverb/docview/64411665/se-2>

Memis, M. R. (2016). Educational environment and cultural transmission in foreign language teaching. *Turkish Studies*, 11(9), 605-616. Obtenido en <https://www.proquest.com/scholarly-journals/educational-environment-cultural-transmission/docview/1941340218/se-2>

Nilüfer Can Daşkın, y Hatipoğlu, Ç. (2019). A proverb learned is a proverb earned: Proverb instruction in EFL classrooms. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 57-88.

Novak, J. D. (1982). *Teoría y Práctica de la Educación*. Alianza Editorial.

Olmos, E. H. (1995). Theories of Instructional Design. *Educational Technology*, 37(1), 29-34. <https://doi.org/10.19088/1976-8112.30.13>

Pérez Invernón, A., Lorenzo, F., y Pavón, V. (2016). European bilingual models beyond lingua franca. Key findings from CLIL French programs. *Language Policy*, 15(4), 485-504.

Phuong, V. T. (2023). Factors affecting the learning of English proverbs and idioms of English-majored students at University of Khanh Hoa, Vietnam. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 35-47. Obtenido en <https://www.proquest.com/scholarly-journals/factors-affecting-learning-english-proverbs/docview/2890017668/se-2>

Salido López, J. V., y Sánchez Ortiz, C. (2019). Literatura femenina y educación literaria en la escuela del franquismo: presencia, temática y usos. *Tejuelo*, 30, 207-232. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.207>

VandenBos, G., y Knapp, S. (1998). Role of reference elements in the selection of resources by psychology undergraduates. *Journal of Bibliographic Research*, 5, 117-123. <http://jbr.org/articles.html>

Zelson, S. N. J. (1976). Developing language proficiency. *Language Association Bulletin*, 28(2), 17-20. Obtenido en

<https://www.proquest.com/scholarly-journals/developing-language-proficiency/docview/63826251/se-2>

Jesús García Laborda

Universidad de Alcalá de Henares

David Moreno Escribano

María Jesús Ruiz (2023). *Culantrillo llama a la puerta. Catálogo y poética del romancero infantil*. Universidad de Castilla-La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección Arcadia. n.º. 35. 368 páginas. ISBN: 978-84-9044-600-3

María Jesús Ruiz Fernández



Culantrillo llama a la puerta.
Catálogo y poética del romancero infantil



colección
arcadia

Culantrillo llama a la puerta;
perexil: ¿quién está ahí?
“Hiervabuena soy, señora,
que vengo por teronjil”.

Culantrillo sigue llamando a la puerta, pero no para anunciar la irrupción de la muerte sino para dar testimonio de la longevidad de las manifestaciones orales del romancero infantil. Esta retahíla, denominada comúnmente como el romance de *Bernal Francés*, aúna la naturaleza del funcionamiento del paso de los romances de tradición oral por el sello de la infancia, quien alarga su vida en muchas ocasiones a través de las modificaciones pertinentes para que la composición pueda adaptarse a las necesidades lúdicas, temáticas o simbólicas que los niños precisan para su disfrute y desarrollo personal. Tratamos en concreto esta composición, esta variante primitiva de la composición (cuyo uso se remonta al siglo

XVII según las investigaciones de Margit Frenk, 1987: 999, nº 2068) que toma la doctora María Jesús Ruiz para introducirnos en su investigación orientada a la catalogación de los romances de tradición oral moderna documentados en el juego infantil, para la que propone una poética referida a su corpus de símbolos y motivos, planteando una tipología de procesos y estructuras esenciales que el romance adopta en su marcha al nivel infantil de la tradición.

En cuanto a la estructura de este escrito, se puede observar una organización efectuada en dos bloques, uno dedicado a las claves de la investigación y que recibe el nombre *Hacia una poética del romancero infantil*, y un segundo destinado a la catalogación del romancero. En este primer apartado se parte desde un punto (“Las razones de Culantrillo”) que nos evidencia la situación marginal a la que ha estado sometido tradicionalmente el romancero infantil, a lo que la autora achaca esta adversa situación a la voluminosidad del romancero tradicional hispánico, llegando a eclipsar a esta “voz mínima y oculta” (como diría Ana Pelegrín) que le granjearía a las composiciones infantiles una injusta mala fama de ser las versiones deterioradas de los grandes relatos. Con el fin de revertir esta situación, se llevaron a cabo medidas que consistían en un cambio en la comprensión de este repertorio poético, concibiéndolo ahora como un corpus de dimensiones diversas que no se encuentra determinado únicamente por la palabra y sujeto a unas coordenadas recreadoras particulares (como puede ser la interpretación de estos textos como etnotextos, performance, o la influencia que tiene en la creatividad del canto de los niños en los que se encuentran presentes estas manifestaciones), provocando así una mirada más dúctil del romancero infantil y una cierta relajación de la rigidez filológica presente en el romancero tradicional.

Siguiendo la línea de las problemáticas presentes en el romancero infantil, se abre un segundo espacio (“La catalogación de un objeto evanescente”) dedicado a las dificultades que entraña la catalogación de estas composiciones de las primeras edades, concretamente la naturaleza lúdica de estas expresiones, que se encuentran determinadas por las estructuras del juego, ritmo, la socialización y la eficacia fónica. Este punto destaca por la interesante

alternativa que nos presenta Ruiz a la catalogación precedente efectuada por Ana Pelegrín, basada en la recopilación de un corpus de 91 romances (desde mediados del siglo XIX hasta los años setenta, haciendo notar que la transmisión oral de las últimas décadas en las que ella realizó su estudio, 1970-2001, el repertorio se había reducido considerablemente) del que propuso una clasificación en torno a cuatro grupos: novelescos, históricos, religiosos y burlescos (Pelegrín, 1996: 237), que Ruiz considera problemática debido a las condiciones que influyen en los romances infantiles (como pueden ser las fragmentaciones, contaminaciones, soldaduras, etc.), a lo que la autora gaditana propone otra clasificación temática que evita el oscurecimiento de aspectos relevantes que caracterizan al romancero infantil, tal como lo estaba haciendo la propuesta de Pelegrín. De esta manera, la catalogación de Ruiz se sustenta por medio de 82 romances en los que se presenta una clasificación temática más detallada, basada en las circunstancias en las que se han documentados las composiciones:

- Documentados con, al menos, una muestra en el juego infantil, el espontáneo, aquel en el que los niños actúan como sujetos transmisores sin que medie un aprendizaje dirigido por parte de un adulto (juegos de escenificación, corros, ruedas, comba, etc.)
- Documentados con, al menos, una muestra en otras actividades infantiles no específicamente lúdicas, no vinculadas al juego colectivo entre iguales (como es el caso de las pastorelas o las peticiones de aguinaldo).
- Los que no permanecen como fábulas ni siquiera completas, pero que sin embargo invaden, con la pervivencia tenaz de una sola de sus escenas, muchos rincones del romancero infantil.
- Unos pocos mencionados por investigadores fiables (como pueden ser Pelegrín o Larrea), que aluden a la existencia de tal o cual juego infantil, pero que no aportan versiones y de los que no se han localizado ninguna muestra en los repertorios de tradición oral moderna.
- Algunas canciones narrativas que, por su configuración y temática, merecen ser observadas como parte integrante del romancero infantil, pues sus procesos de recreación y modos de

supervivencia colaboran con la comprensión del funcionamiento general del repertorio.

Con todo ello, la autora de este *Culantrillo* destaca la provisionalidad de esta propuesta, ya que la finalidad de esta obra es la de dar lugar a una base fiable a los investigadores que deseen sumar actualizaciones a este recopilatorio. Así, se está apostando por la colaboración con la comunidad investigadora, animándole a seguir reconfigurando el sistema de estudio del romancero infantil en beneficio de una cada vez más precisa clasificación temática de los catálogos de dicho corpus.

Al tratamiento de la clasificación temática le siguen otros aspectos relevantes como lo son los motivos y símbolos. Este apartado (“Escenarios y escenas: temas, motivos y símbolos) arranca hablando del condicionamiento del romancero infantil dependiendo de las vías de aprendizaje por las que se adquieren, destacando aquellos romances aprendidos (por poner dos ejemplos de gran importancia presentes en el contexto social de los niños) en el seno familiar vinculados a la vida cotidiana y que son calcos de lo oído a la madre o al abuelo, diferenciándose así de los aprendidos en el ámbito escolar, los cuales tienen la particularidad de estar sujetos a una transmisión por versiones impresas, lo que propicia la fosilización, manteniéndose así unas formas discursivas librescas. Partiendo de esta premisa, Ruiz nos hace saber que es difícil establecer una distinción canónica de temas debido a que están sujetos a una comprensión rítmica y lúdica del texto, pero a la par plantea la posibilidad de poder encontrar unos motivos predilectos, unas cuantas escenas recurrentes y algunas ideas clave que irán mostrando los parentescos entre textos y así, conformar el mosaico del romancero infantil. Con ello, la autora se dispone a realizar una conexión en la que pretende mostrar una constelación más clara de los temas (pero teniendo siempre en cuenta su provisionalidad y su imposible sistematización). En total desarrolla 16 temas¹¹, pero dejando claro que

¹¹ Amor desdichado; anagnórisis, reencuentro; autoridad opresora (paterna/materna) y/o de castigo; burlas y/o mundo al revés; elección de pareja; episodio histórico; episodio fúnebre; episodios religiosos, mágicos o sobrenaturales; guerra; hombres forzadores; matrimonio – soltería – viudez; miedo (a lo inesperado, a la violencia, a la

un romance no se puede ubicar en una sola esfera temática debido a los numerosos procesos, como las contaminaciones o los engarces, que propician su resemantización (proceso que también puede provocarse por la censura adulta que desvía el significado primario del tema romancístico o por el doble y complementario camino de la fragmentación o la simplificación fabulística y la contaminación con otros romances, canciones o retahílas). Por medio de esta selección de romances, la autora destaca la presencia de un tema que prevalece sobre el resto: el amor, y un personaje primordial: la mujer-niña. Así, el romancero va dando lugar a una representación imaginaria (del futuro de los niños como adultos) que responde tanto a la estructura de una sociedad tradicional como a un sistema simbólico que pertenece a una de las grandes constantes del ser humano: el amor y la muerte. Es el símbolo quien domina la construcción del relato, dejando en un segundo plano la estructura lógica del mismo, y es también esta esencia simbólica quien regula los procesos de resemantización anteriormente mencionados, dando lugar así a la construcción de un imaginario vinculado al romancero infantil y a los diferentes hitos ritualizados en la vida de todo sujeto (la pubertad, el acceso al amor, la fertilidad, la muerte).

Como conclusión a este bloque dedicado a la investigación, Ruiz desarrolla un último apartado (“Tirando del carro de heno: estructuras primordiales”) orientado a los procesos de transformación e inversión desarrollados como elemento lúdico del romancero infantil. Por medio de esta transformación de elementos pertenecientes al imaginario colectivo, la autora destaca que el romancero infantil no se encuentra en un proceso de fosilización debido a que se tiene constancia de cómo se adapta el repertorio a las nuevas circunstancias y necesidades. Esto lo consigue por medio de los procesos recreadores que dan espacio a la dinámica del juego por medio de recursos como la erosión o la desviación narrativa, las cuales vendrían de la mano de procesos como la fragmentación, las sustituciones léxicas, la inclusión de estribillos, la adición de series líricas y la contaminación con otros juegos (Pelegrín, 2001: 81). Una vez puestos en marcha estos recursos y observando

muerte); niña o mujer desventurada (forzada, raptada, torturada o mártir); seducción, encuentro y/o enamoramiento; soldado ausente; suceso trágico y/o héroe desdichado.

cómo actúan en el romancero infantil dan una idea clara de las tendencias generales experimentadas en el devenir tradicional del repertorio y lo hace definible e identificable por su configuración textual, por ajustarse en una determinada poética, articulada en coordenadas distintas a las que habitualmente sostienen la poética de otros subgéneros romancísticos. De este modo, Ruiz propone diferentes modelos para clasificar las diferentes transformaciones que permitirán determinar con bastante exactitud las tipologías textuales¹² a las que pueden atenerse los romances infantiles.

Como ejemplo de todo lo anterior, volvemos a tomar el romance de *Beltrán Francés* para dar testimonio de un caso que ha sido capaz de soportar el paso del tiempo a través de los juegos infantiles y sus intrínsecos procesos de transformación, los cuales propiciaron que una retahíla que trata el adulterio fuera óptima para entrar dentro del romancero infantil por medio de la afluencia de un elemento esencial dentro de su temática, la llegada de una muerte inminente o más bien la inquietud y el miedo generados por la incertidumbre de quién tocaba la puerta y qué intenciones traía. Encontró su espacio de supervivencia en el seno de la infancia y gracias a estos procesos dedicados a la función lúdica de estas composiciones, otros muchos romances han logrado derribar las barreras de la fosilización y el olvido.

Bibliografía consultada

Frenk, M. (1987): *Corpus de la antigua lírica popular hispánica (siglos XV a XVIII)*. Madrid: Castalia.

Pelegri, A. (1996): *La flor de la maravilla: juegos, recreos, retahílas*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

¹² Son las siguientes: a) Simplificación-reducción de la intriga, b) Sustitución, trivialización o supresión del conflicto, c) Carnavalización, d) Fragmentación extrema, e) Contaminación-fusión de textos líricos y romancísticos, f) Desintegración del romance, g) Polifonías.

Pelegrín, A. (2001): “Romances del repertorio infantil en América”, *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 30, pp. 69-95.

David Moreno Escribano
Universidad de Castilla-La Mancha

Rocío Cantó Delgado

J. Villoro (2024). *No soy un robot. La lectura y la sociedad digital*.
Barcelona. Anagrama. 320 páginas.
ISBN: 978-84-339-2429-2



En los últimos años, la cultura digital ha alterado el paradigma de la lectura, y por ello, es necesario profundizar en las nuevas maneras de leer. Esto es lo que hace Juan Villoro en su libro *No soy un robot. La lectura y la sociedad digital* (2024), un ensayo donde reflexiona sobre el impacto de las tecnologías en la sociedad, y sobre todo, en la lectura. Para ello, divide el libro en dos partes. La primera, se compone de 32 ensayos que van construyendo la idea de que la convivencia con las tecnologías está haciendo que la realidad se vaya disolviendo. Y en la segunda, se encuentran 20 ensayos con los que se hace un recorrido desde el momento en el que empezó el libro impreso hasta los diferentes modos de lectura digital.

En la introducción se comienza presentando el concepto de “enajenación” para hacer referencia a la desvalorización del ser humano a causa de algo externo hasta el punto que se siente ajeno de sí mismo. Actualmente, esto está ocurriendo puesto que el mundo virtual posibilita una evasión casi completa del mundo real. Este sentimiento también aumentó con la pandemia y, cuando finalizó, se dijo que se volvió a la realidad. ¿De verdad fue así? Porque, aunque ya no haya confinamiento, las tecnologías siguen determinando la vida de las personas.

La primera parte se inicia con la siguiente pregunta: ¿hasta qué punto son fiables las máquinas? Las personas no se cansan de elogiar su fiabilidad y utilidad, pero, ¿cómo actuarían ante un caso extremo? En 1983 el coronel Ptrov tuvo que decidir, en pocos minutos, si fiarse de la alerta emitida por un satélite que detectó un posible misil o de las imágenes a tiempo real de la estratosfera, que no mostraban nada. Al final, decidió ignorar al satélite. Ese día no solo demostró que no siempre se puede creer en la fiabilidad de los ordenadores, sino que salvó a una sociedad que cada día confía más en ellos.

En el ensayo “Aquí estoy”, se reflexiona sobre la necesidad de ser visible en las redes sociales. Ahora, parece que muchas personas viajan solo para hacerse fotografías y demostrar que han estado ahí. Esto es un claro ejemplo de que el objetivo de la alfabetización ha pasado de centrarse en enseñar a leer y escribir a aprender a grabar y fotografiar. Pero, ¿son estas fotografías reales? En la obra se comenta que estas cada vez se alejan más de la realidad, ya que, las modificaciones realizadas con Photoshop hacen que la copia parezca una versión “mejorada” del modelo, lo que tiene consecuencias negativas en la salud mental. Entonces, en una realidad donde todo es alterable, debe quedar algo auténtico, y esto es la literatura.

Seguidamente, en los ensayos “Inconveniente de tener cara” y “¿Quién te mira?” se aborda el asunto de la privacidad de los datos. Al día de hoy todo el mundo es vigilado continuamente, incluso sin ser personas famosas. Pero, ¿por qué son tan valiosos estos datos? ¿Y por qué figuras como Zuckerberg o Musk aceptan gastarse millones de

dólares para acceder a ellos? Pues, porque les interesa controlar a las personas y porque de esta manera es más fácil suplantar sus identidades.

En 2016 se hizo un experimento con Tay, una inteligencia artificial que en cuestión de horas tuvo que desactivarse porque, tras interactuar con usuarios de Twitter, se volvió fascista, misógina y xenófoba. Este caso demuestra que para solucionar este tipo de situaciones basta con restaurar la máquina, mientras que, para modificar los comportamientos y actitudes humanas, es necesaria una educación.

Recuperando la temática de la privacidad, en ensayos como “La intimidad célebre” se comenta el uso de los *reality shows* como forma de entretenimiento. La parte atractiva de un *reality* es el hecho de poder conocer las intimidades más personales de los participantes. Y lo cierto es que la literatura también permite profundizar en la vida privada del personaje, pero desde otra perspectiva. En los *realities*, las personas se muestran vulnerables para llamar la atención del público, mientras que en los libros se busca que el lector se identifique con los sentimientos y deseos de los personajes.

La primera parte concluye con un último inconveniente de la sociedad digital: su gran impacto en el medio ambiente. La nube consume un alto porcentaje de electricidad y produce una gran cantidad de CO₂. Esto ocurre porque las personas recopilan datos en lugar de borrar aquellos innecesarios. Y la realidad es que, mientras se siga priorizando la comodidad sobre la sostenibilidad, las consecuencias climáticas solo se tendrán en cuenta el día en el que las tecnologías dejen de funcionar, aunque ya será demasiado tarde.

La segunda parte comienza con la idea de que en la literatura el uso del tiempo y del espacio es fundamental para poder profundizar en el texto. Para comprender el origen de esta reflexión, se acude a los siglos XII y XIII, que es cuando aparece la página. Hasta ese momento, las lecturas eran densas y se hacían en voz alta. Pero cuando se empezó a distribuir el texto en diferentes hojas, el paradigma de la lectura cambió radicalmente.

A continuación, se abre un debate sobre el uso del *e-book*, puesto que se considera que es un objeto frío que no lleva detrás el mismo sentimiento que un libro. Además, invade la privacidad porque permite que la red haga un seguimiento de las descargas y que se conozca la manera en la que se ha utilizado el texto. Este nuevo formato de lectura también hace ver que los lectores digitales pueden estar horas frente a la pantalla, pero que solo dedican un tiempo limitado a cada texto. Es más, con las *cookies*, la red es capaz de establecer un algoritmo de lecturas que pueden satisfacer las necesidades. Pero, lo que puede parecer una ventaja, hace que no se consulten otras obras que pueden resultar de interés, como sí ocurre buscando en las bibliotecas.

La velocidad con la que se lee digitalmente tiene una estrecha conexión con la lectura fragmentada. Tradicionalmente la lectura se caracterizaba por ser continua y por abordar un mismo tema a lo largo del libro. Ahora, con la lectura digital se puede pasar de un texto a otro en cuestión de segundos. No obstante, se debe tener claro que es la lectura literaria la que potencia la lectura digital, puesto que la red no enseña al lector a ordenar la información presente en el gran océano digital, sino que, es la lectura literaria la que proporciona las estrategias necesarias para comprender, distribuir y descartar los diferentes textos.

Después, se reflexiona sobre las nuevas maneras de escribir. En el proceso de escritura la creación de la máquina de escribir y posteriormente, del teclado QWERTY, supusieron una gran transformación. Gracias a las tecnologías actuales es más fácil corregir. Sin embargo, esto tiene consecuencias para la figura de los correctores, puesto que, el autocorrector puede ejercer su labor en cuestión de segundos. Esta evolución también ha hecho que las máquinas mejoren su dominio del lenguaje. Y esto puede llegar a ser peligroso porque la escritura podría terminar siendo artificial y perfecta, cuando lo que caracteriza a la escritura humana es su imperfección.

Poco a poco, parece que se está aproximando la desaparición del libro. Y es contradictorio porque, aunque se publican más obras que nunca, su permanencia en las librerías es cada vez menor. Esto es preocupante, porque no se puede caer en esa fugacidad inmediata que se

impulsa desde una red que reduce el valor del libro a una fecha de caducidad. Por lo que, la supervivencia del libro dependerá de que los lectores no lo dejen morir.

En el epílogo, se acude a la *Alegoría de la caverna* para ilustrar que el universo 2.0 es parcialmente la caverna actual. Se dice “parcialmente” porque las personas aún no están totalmente intrínsecas en ella, ya que, los viajes de ida y vuelta realizados entre el mundo real y el virtual son lo que les mantiene conscientes. Pero, es importante tener en cuenta que para que este sistema funcione hay que saber cuándo ir y cuándo volver. Y la única manera de establecer y mantener ese equilibrio es siendo responsable de las propias acciones.

La cultura digital está generando nuevas maneras de leer que no deben ser ignoradas si se trabaja como educador/a. El alumnado es un lector digital y debe ser consciente de los peligros de la red. Esto no quiere decir que se deba evitar leer digitalmente, sino que es esencial desarrollar las estrategias necesarias para navegar ética y adecuadamente y aprender a combinar ambos métodos de lectura sin olvidar que la literatura es la base para desarrollar la comprensión profunda. En definitiva, la lectura se está transformando y, aunque las personas aún leen de una manera que las diferencias de la inteligencia artificial, cada vez más, deben seguir demostrando que “no son un robot”.

Rocío Cantó Delgado
Universidad de Alicante

José Soto Vázquez

C. Pérez García y J. M. de Amo Sánchez-Fortún (2024). *La participación activa en el circuito literario: el rol de los clubes de lectura en la construcción de la identidad lectora*. Murcia.

Universidad de Murcia. 244 páginas.

ISBN: 978-84-10172-14-2



Desde hace años, en concreto 1954, según reza en su portal en red, la editorial de la Universidad de Murcia, a través de su Servicio de Publicaciones, ha ido configurando un amplio catálogo de obras (más de 1900 títulos) en torno a temas muy diversos y donde ha sabido encajar como una línea prioritaria las publicaciones de las Didácticas Específicas y en particular de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, como es el caso de la obra que nos trae aquí. El origen está en la concesión de un contrato

predoctoral FPI de la ayuda del 2019 de la Universidad de Almería y de los proyectos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades PGC2018-101457-B-I00 y PID2023-151419OB-I00.

La obra escrita por Carmen Pérez García y José Manuel de Amo Sánchez-Fortún parte de una idea muy clara desde el inicio: investigar la potencialidad del club de lectura como estrategia metodológica para la formación inicial de los maestros y maestras mediadores de la lectura. Con esta declaración de intenciones iniciales, apoyada en el concepto de *intersubjetividad* y mediante el enfoque dialógico, los autores organizan el volumen en tres bloques diferenciados: exposición y revisión de bases teóricas (capítulos 1 a 5)

sobre la Educación Literaria, las aportaciones de la teoría literaria a proceso interpretativo, el canon literario y de lectura, el carácter social de la lectura y las prácticas literarias dialógicas; el segundo bloque (capítulos 6 y 7) se focaliza en el diseño y desarrollo de la intervención y experiencia llevadas a cabo en el proyecto, con una gran cantidad de material desarrollado en la intervención como son los cuestionarios, diarios de campo, autobiografías..., algunos visibles en los Anexos (págs. 227-240); se cierra la obra con las conclusiones y referencias bibliográficas utilizadas en la redacción del trabajo (págs. 199-225) que es muy amplia y especialmente actualizada, donde se combinan tanto autores nacionales como en otras lenguas con legislación específica de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, tanto nacional como andaluza o documentos de evaluación del sistema educativo.

El trabajo se presenta como una estudio riguroso y necesario de la necesidad de implementación de nuevas prácticas docentes relacionadas con la lectura y el hábito lector, en especial en relación a la formación inicial del profesorado que está instruyéndose en la profesión docente de Educación Primaria, sin descuidar la Secundaria y el Bachillerato, entendidos como partes inherentes del sistema educativo. En este sentido se aprecia una estructura coherente de los contenidos, desde la parte reflexiva y teórica hasta el diseño de propuestas de intervención y materiales que permitan la reflexión sobre esa intervención didáctica sobre la lectura literaria y la Educación Literaria.

La reflexión diacrónica y sincrónica del proceso lector y didáctico ofrece una perspectiva de la evolución que el concepto ha tenido a lo largo del tiempo, para entender con claridad en el punto en el que nos encontramos hoy día (sirva de ejemplo la Tabla 1 de las págs.43 y 41 a 58). El recorrido histórico planteado desde la Teoría de la Literatura (Isser, Lotman, Genette, Todorov, Hans Robert Jauss o Umberto Eco) al canon literario y de aula a la práctica lectora individual y social permite al lector en formación tener una perspectiva amplia del fenómeno que le permita entender el punto en el que se encuentra la reflexión crítica sobre el proceso. Este discurrir es amplio en autores y movimientos y con una claridad expositiva que se agradece en ensayos como el que presentamos: - 8 4 3 0

En último término, nos parecen especialmente atractivos los capítulos finales destinados al diseño de la intervención y a la reflexión sobre su puesta en práctica. Y creemos que es así de sugerente por el rico elenco de instrumentos que presenta ante el lector: algunos de registro de lecturas, otros de reflexión, de repertorio de obras y un largo etcétera que se completa con el análisis de la práctica docente a través de gráficos y nubes de palabras que hacen obvia las conclusiones a las que se llega en el trabajo. La implementación de clubes de lectura entre los alumnos universitarios basado en el enfoque dialógico promueve el desarrollo integral de los estudiantes y su comprensión lectora, a lo que añadimos, a la vez que les prepara y les permite conocer herramientas didácticas de lectura en primera persona.

José Soto Vázquez
Universidad de Extremadura

