



**SOSTENER LA LECTURA. MATERIALIDAD Y ECOLOGÍA EN LOS
LIBROS INFANTILES Y JUVENILES. JARDINES DE PALABRAS**

Editora temática: Rosa Tabernero Sala

Tejuelo

**Nº 43. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Año XVIII. Enero de 2026**

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 y Coordinadores: José Soto Vázquez y Ramón Pérez Parejo

Editora temática: Rosa Tabernero Sala

Cáceres. 2026

263 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 Iniesta 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. Dordre Cuvardic García, 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 Wilhelm, Iowa State University, United States
Dr. Agustín 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 Gomis, Universidad de Castelo Branco, Portugal
Dr. Monserrat 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
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Spain
Dr. José Domingo Duñas, 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, Ataturk 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, Balikesir University, Turkey.

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

Dra. Ozge 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 Alhaurín 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

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 Scholar 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 (directorío y catálogo) v. 2.0: 37 criterios cumplidos.

DOAJ; **IRESE**; **REDINED**; **CARHUS PLUSH** +

Preliminares /Preliminary

Sostener la lectura. Materialidad y ecología en los libros infantiles y juveniles. Jardines de palabras

Constituye este monográfico el resultado de la colaboración entre el Grupo de Investigación de referencia de la Universidad de Zaragoza ECOLIJ (S61_23R: ECOLIJ. Educación comunicativa y literaria en la sociedad de la información. Literatura infantil y juvenil en la construcción de identidades) a través del proyecto *Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural* (PID2021-12369OB-I00) con la Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ). El título con el que nace esta colaboración, *Sostener la lectura. Materialidad y ecología en los libros infantiles y juveniles. Jardines de palabras*, obedece a uno de los retos que plantea la sociedad actual en materia de lectura en virtud de un nuevo marco que se explica desde las transformaciones tecnológicas, ambientales y sociales. De este modo, la sociedad del conocimiento ha planteado la necesidad de reflexionar sobre la integración de paradigmas digitales y analógicos en la lectura, ante los resultados de investigaciones nacionales e internacionales que llaman la atención sobre el hecho de que la gran cantidad de experiencias digitales a las que la ciudadanía se somete habitualmente impide el desarrollo de procesos cognitivos más lentos vinculados a la lectura en profundidad y, por ende, a la fundamentación de un pensamiento crítico, de la imaginación y de la empatía. En este sentido, el conjunto de estudios que se presenta a continuación parte de la urgencia de ahondar en la fisicidad de la lectura desde todas sus dimensiones, tanto en la definición de la materialidad del libro en la construcción del discurso como en la

respuesta que, desde la objetualidad, se proporciona al fortalecimiento de una dimensión social de la lectura para pensar, aprender y actuar en la infancia, en consonancia con la propuesta de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) que define la UNESCO en la Agenda 2030. En este marco, se explican los estudios que figuran en este volumen. El primer artículo, firmado por Gloria Bazzocchi, “La construcción del “yo ecológico” a través de la literatura infantil ilustrada”, desarrolla un paradigma socioeducativo, en el análisis de tres álbumes ilustrados actuales, que promueven, a través de la integración de metáforas visuales y verbales, la construcción de un “yo ecológico” en una infancia consciente de formar parte integrante de la naturaleza y capaz de actuar en su defensa. El segundo estudio, de autoría de Kevin Baldrich, Carmen Pérez-García, Juana Celia Domínguez-Oller y Anastasio García-Roca, “Diseño de un modelo de análisis semiótico y multimodal del manga en contextos educativos formales”, se centra en una de las narrativas gráficas multimodales en auge en la actualidad, el manga, y en la definición de un modelo de análisis semiótico para su aplicación pedagógica en las aulas, tan necesaria ante el nuevo paisaje social. La tercera aportación, firmada por Margarida Castellano, “Diseño participativo de arquitecturas sostenibles en la escuela: Espacios inclusivos para el bienestar lector”, incide, a través de los resultados de una investigación llevada a cabo en una escuela pública de Valencia bajo los principios de la neuroarquitectura, en los espacios de lectura y en la importancia de su transformación en entorno de bienestar emocional y de aprendizaje significativo. La cuarta aportación, “Arte ecológico en los libros para niños en Francia y España, un canon para revisar”, de Patricia Mauclair y Rosalía Clemente, indaga en la presencia del movimiento de “arte ecológico” en los libros de arte publicados para niños y niñas en España y en Francia, como respuesta a la concienciación social sobre los problemas medioambientales contemporáneos. Seguidamente, el artículo elaborado por Blanca Florido, Manuel Romero Oliva y Hugo Heredia, “Universidad y escuela: construcción de un tercer espacio para formar lectores críticos”, recalca en los libros ilustrados de no ficción (LNF) como objeto de estudio desde el “tercer

espacio educativo” definido como la colaboración entre universidades y centros educativos a través de la formación inicial para promover prácticas sostenibles innovadoras. La investigación desarrollada reflexiona sobre las percepciones de estudiantes, docentes y del personal investigador sobre el uso de los libros ilustrados de no ficción en el aula. Por otra parte, el estudio titulado “Materialidade, arte e sentido ecológico: o motivo da árvore”, de Sara Reis da Silva, se centra en el análisis comparativo de dos álbumes, *El árbol* de Iela Mari y *Arbre* de Amandine Laprun, desde sus materialidades y su concienciación en el lector de un sentido ecológico urgente. Seguidamente, Lucía Alcántara y Ester Trigo, en “Lectura sin barreras: derecho, inclusión y pensamiento crítico en jóvenes con Síndrome de Down”, exponen una investigación inclusiva con jóvenes con síndrome de Down para abordar la identificación de necesidades y el conocimiento que sobre los Libros Ilustrados de No Ficción y los de Lectura Fácil tienen los participantes. En la antesala del final, José Domingo Dueñas, en “El libro de artista como empeño personal y editorial: Javi Hernández (1968-2023) y Libros de Ida y Vuelta”, analiza, desde la concepción material y experimental del libro como obra de arte, la trayectoria del escritor, ilustrador y editor argentino Javier Hernández y del proyecto editorial que él mismo fundó: Libros de Ida y Vuelta. Para finalizar, Francisco Antonio Martínez-Carratalá presenta un estudio titulado “Hibridismo ficcional e informativo a partir de textos periodísticos en el libro-álbum”, a partir del análisis de dos obras paradigmáticas por su hibridación entre ficción e información en la construcción del discurso para concienciar al lector sobre la justicia social, el medioambiente y las desigualdades económicas: *Notiziario* de Armin Greder y *Noticias al margen* de María José Ferrada.

Valga este puñado de investigaciones para ejemplificar la importancia de reflexionar sobre la nueva dimensión de la lectura en el ecosistema cultural actual, dimensión que se concreta en la fisicidad del objeto libro y en lo que este propone como respuesta a una sociedad más justa y sostenible. No quedan lejos, en este sentido, las

palabras de Rachel Carson, cuando en *El sentido del asombro* (1956) explicaba, vinculando la contemplación de la naturaleza a la obra artística, exponía: “*Una vez que han surgido las emociones, el sentido de la belleza, el entusiasmo por lo nuevo y lo desconocido, la sensación de simpatía, compasión, admiración o amor, entonces deseamos el conocimiento sobre el objeto de nuestra conmoción*”. Solo así cabe entender el poder transformador del libro y de la lectura en nuestros días.

Rosa Tabernero Sala
Universidad de Zaragoza



Artículos /Articles

La construcción del “yo ecológico” a través de la literatura infantil ilustrada

The construction of the ecological self through illustrated children's literature

Gloria Bazzocchi

Università di Bologna

gloria.bazzocchi@unibo.it

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0103-9807>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.43.11

Fecha de recepción: 12/07/2025
Fecha de aceptación: 21/10/2025



Bazzocchi, G. (2026). La construcción del “yo ecológico” a través de la literatura infantil ilustrada. *Tejuelo*, 43, 11-30.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.43.11>

Resumen: A partir de un ensayo de Bruno (2020), en que se propone un paradigma socioeducativo para promover un auténtico pensamiento ecológico desde la infancia, basado en la educación literaria, se construye un corpus de tres álbumes ilustrados recién publicados (dos de ficción y uno de no ficción), en los que la experiencia de la lectura se combina con el poder evocador de las imágenes, estableciendo un contacto empático y poético entre el destinatario y el medioambiente. A través del análisis de cada una de las propuestas editoriales seleccionadas, se mostrará cómo sus metáforas verbales y visuales consiguen desarrollar en el destinatario un proceso mental, cognitivo y emocional, encaminado a la construcción de un “yo ecológico” consciente de formar parte integrante de la naturaleza y capaz y de actuar en su defensa.

Palabras clave: álbum ilustrado de ficción; álbum ilustrado de no ficción; educación medioambiental; literatura infantil ilustrada; paratextos.

Abstract: Bases on an essay by Bruno (2020), which proposes a socio-educational paradigm to foster genuine ecological thinking from early childhood through literary education, this study constructs a corpus of three recently published picture books (two works of fiction and one of non-fiction). In these books, the reading experience is combined with the evocative power of images, establishing an empathetic and poetic connection between the reader and the environment. Through the analysis of each selected proposal, the study will demonstrate how their verbal and visual metaphors manage to develop in the reader a mental, cognitive, and emotional process aimed at building an “ecological self”, aware of being an integral part of nature and capable of acting in its defense.

Keywords: children’s publishing; environmental education; non-fiction; paratexts; picturebooks.

I

ntroducción

La formación de niños y niñas comprometidos y respetuosos con el medio ambiente que les rodea se ha convertido en uno de los objetivos socioeducativos más urgentes de nuestra época. El impacto ambiental que está afectando al planeta –debido al cambio climático, la deforestación, la pérdida de biodiversidad, la contaminación del aire, el agua y el suelo– impone una educación que no significa simplemente aprender nociones o estar informados. Hace falta construir un verdadero pensamiento ecológico que, lejos de vacuos ideologismos, implique un crecimiento personal y un cambio de conciencia profundo. Como ya advertía en 1996 González Muñoz

[...] no basta con enseñar desde la naturaleza utilizándola como recurso educativo, hay que educar para el medio ambiente, hay que presentar y aprender conductas correctas hacia el entorno, no solo conocerlo. Se trata de un nuevo entendimiento de las relaciones del ser humano con el entorno: la concepción de la naturaleza no como una fuente inagotable de recursos a nuestro servicio sino como un ecosistema frágil que tiene sus propias exigencias que hay que respetar en nuestro propio interés. Se pasa así de objetivos psicológicos y didácticos a criterios de tipo ecológico (p 15).

En este sentido, la literatura infantil ilustrada, con su tesoro de palabras, imágenes y experiencias narrativas, consigue establecer un contacto empático y poético con el medioambiente contribuyendo de manera sustancial a la construcción de un yo ecológico, sobre el que instituir nuevas formas de relación entre ser humano y naturaleza para alcanzar un planeta realmente sostenible. Como recuerda Grilli (2022), ya a partir de la segunda mitad del siglo XIX, la literatura infantil contribuye, de manera potente y original, a la educación de una mente y una identidad ecológica:

Las narraciones infantiles, con su fuerza poética y metafórica, a menudo establecen un vínculo ontológico, aún antes que ecológico, entre nosotros y lo que-nosotros-no-somos, actuando como valiosas herramientas para un replanteamiento radical no sólo de la relación entre el hombre y la naturaleza, sino también de la propia naturaleza humana (pp. 164-165)¹.

En efecto, como afirma Cárdenas (2000), la literatura contribuye a la formación integral de la persona en sus conexiones con el mundo y los demás: “Una manera de hacerlo es revelar los valores que yacen en ella, íntimamente conectados con la dimensión estética del ser humano: vivencias, emociones, sentimientos, símbolos e imaginarios” (p. 15).

Como consecuencia de la emergencia climática que afecta a nuestro planeta, en los últimos años ha crecido de manera notable el número de libros de ámbito ecológico destinados a la infancia. En España, por ejemplo, esta tendencia se puede fácilmente comprobar a través de las tres guías *Verde que te leo verde* (2015, 2021, 2024), fruto de un proyecto diseñado para ofrecer literatura –no libros informativos– sobre naturaleza y medio ambiente al público infantil, sus familias y a la comunidad educativa en general². La primera guía recogía 160 títulos

¹ La traducción de todas las citas de documentos o artículos originales en italiano es nuestra.

² La idea de las guías surgió en el Centro de Documentación del Agua y el Medio Ambiente de Zaragoza (CDAMAZ) y en sus tres ediciones vio la colaboración de varias bibliotecas municipales de Aragón y de la Red de Centros de Información y Documentación Ambiental (RECIDA).

publicados a partir de 2008; la segunda alcanzaba ya los 257, la mayoría de ellos novedades. La última actualización, a partir de 2021, incorpora un índice por edades vinculado a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (ONU, 2015), e incluye 247 propuestas. Como se puede leer en su introducción, la compilación

[...] pretende ser un faro de inspiración, fomentando la educación ambiental y la acción sostenible. A través de esta iniciativa, buscamos no solo cultivar el amor por la lectura desde temprana edad, sino también inculcar valores de respeto y cuidado hacia nuestro medio ambiente (p. 4).

La intensificación de publicaciones infantiles de tema ecológico se subraya también en el informe final *Visto in Fiera*³ de la Feria del Libro de Bolonia de 2024, aunque se señala un cambio significativo:

La prevalencia de la crisis medioambiental como tema principal de muchos libros infantiles es, sin duda, una de las tendencias más notables, aunque con un cambio importante. Tras la oleada de libros sobre sostenibilidad de los últimos años, el mundo editorial infantil ha desplazado su enfoque hacia la relación entre el hombre y la naturaleza, con la idea de que para sobrevivir es necesario concebirse como parte de un todo. Esto implica romper las jerarquías entre especies y establecer una nueva relación con el entorno basada en su cuidado.

No se trata solo de contar las causas y los efectos del cambio climático a través de textos pedagógicos. Lo que se propone es otra forma de narrar la emergencia medioambiental, centrada en cómo podemos vivir en un mundo marcado por transformaciones irreversibles y participar de forma activa en la creación de un futuro sostenible. Es lo que se proponía también en la exposición de la misma Feria, *Reading for a healthy planet. Inspiring children's books to help achieve a sustainable future*, a través de la selección de 70 libros ilustrados en varias lenguas⁴.

³ Cfr. <https://www.bolognachildrensbookfair.com/en/media/visto-in-fiera/10316.html>

⁴ Para sus títulos véase: <https://www.bolognachildrensbookfair.com/mostre/reading-for-a-healthy-planet/13336.html>

Para este artículo, basándonos en un estudio de Bruno (2020) que plantea la educación literaria como punto de partida para la educación ambiental desde la infancia, hemos seleccionado dos álbumes de ficción de la guía arriba mencionada de 2024 y uno de no ficción que se encuentra, precisamente, entre los libros de la exposición que acabamos de nombrar. Mediante el análisis de este corpus, trataremos de demostrar cómo sus metáforas verbales y visuales contribuyen de manera eficaz a la formación de un yo ecológico desde la infancia.

1. El álbum ilustrado en la educación al pensamiento ecológico

A partir de un proyecto de investigación llevado a cabo en el Departamento de Sociología de la Universidad de Salerno, en Italia, sobre el malestar de niños y adolescentes en la escuela, Bruno (2020) planifica un recorrido de alfabetización ecológica. Retoma los estudios del periodista estadounidense Richard Louv, quien ha investigado a fondo la relación de los niños con el mundo natural, tanto en contextos actuales como históricos. En su libro de 2005, el periodista americano denuncia que gran parte de los problemas señalados por los niños durante sus entrevistas –cansancio, ansiedad, insomnio, inquietud, déficit de atención, fatiga emocional– se encuadran en el así llamado *Nature Deficit Disorder*. Esto se debe a un progresivo alejamiento de la naturaleza favorecido por el desarrollo urbano, el acelerado ritmo de vida y el impacto de la tecnología en la vida diaria.

En su propuesta, Bruno señala la urgencia de volver a establecer una conexión física y espiritual con la naturaleza, e identifica en la escuela el lugar adecuado para aprender a construir relaciones sostenibles a través de una educación literaria basada, fundamentalmente, en el álbum ilustrado. En este formato, la experiencia de la lectura se combina con el poder evocador de las imágenes, preparando al encuentro con el medio natural:

Me gusta definir el álbum ilustrado como un cofre poético, un contenedor de “joyas” que se abren paso en nuestra mente a través de los ojos, los oídos (cuando se lee en voz alta) y el tacto. Se trata

de un objeto multisensorial que despierta gran curiosidad y asombro en el lector, acompañándole en el encuentro con ese mundo natural tan alejado de los hábitos cotidianos actuales (Bruno, 2020, p. 59).

Las metáforas creadas por la combinación entre texto e imagen acaban desencadenando en los pequeños lectores un proceso mental y cognitivo, una búsqueda interior, fundamental para la formación de una conciencia ecológica. De hecho, como demuestra el estudio de Tabernero Sala y Tegüña Segovia (2020), “La dimensión emocional de la literatura resulta de gran importancia en el proceso de construcción de identidad y consciencia sobre el mundo en el que el lector habita” (p. 116).

La literatura ilustrada, por lo tanto, con su extraordinario poder de estimular la imaginación y la reflexión, ayuda a crear una conexión emocional directa. Se convierte así en un instrumento eficaz, no solo para volver a acercarse a la naturaleza, sino también para generar una mayor conciencia sobre la necesidad de proteger el medioambiente y desarrollar una actitud responsable. Para Bruno (2020) esto significa alcanzar lo que ella define *ecosaggezza* (ecosabiduría), es decir “la íntima conciencia de la interconexión que une a todos los seres vivos y la voluntad de traducir dicha conciencia en actitudes concretas” (p. 20-21). Dado que la sabiduría de la infancia se basa en su capacidad de asombro y maravilla, es ilusorio pensar que se pueden lograr resultados positivos enseñando que respetar el medio ambiente requiere sacrificios y renuncia:

Es poco probable que esta idea produzca cambios interiores (y exteriores) duraderos y estables. Es difícil, si no imposible, respetar una naturaleza que, en el fondo, nos tiraniza. Una naturaleza amenazadora, que provoca sequías y huracanes cuando los humanos se portan mal, es algo que se teme, no se ama. Al contrario, para alcanzar la *ecosabiduría*, hace falta aprender a amar la naturaleza y sentirse parte de ella (p. 68-69).

Para la selección de nuestro corpus, por lo tanto, nos hemos basado en dichos presupuestos. Elegimos álbumes ilustrados que no se limitan a abordar temas medioambientales, sino que preparan al lector

para el encuentro con el mundo natural, presentándolo como algo vivo del que todos somos parte integrante.

2. Corpus de análisis

Como ya hemos dicho, para la selección de los dos álbumes de ficción de nuestro corpus nos basamos en la guía *Verde que te leo verde* de 2024, optando por *Esperando el amanecer* de Fabiola Anchorena y *Volver a mirar* de Andrés López, mientras que el de no ficción, *Origen* de Nat Cardozo, se eligió después de la visita a la exposición *Reading for a Healthy Planet* de la 62ª edición de la Feria del Libro de Bolonia.

Se trata de propuestas editoriales de calidad, realizadas a partir de un proyecto bien definido que se explicita a través de un paratexto autorial. Además, las obras comparten una fecha de publicación muy reciente, entre 2022 y 2023, y el hecho de que tanto el texto como la ilustración hayan sido realizados por la misma persona, originaria de Hispanoamérica, lo que aporta coherencia y unidad estética al conjunto. Su fuerte impacto estético se manifiesta ya partir de la portada, “aquel pequeño manifiesto cuya finalidad es comunicar que dentro hay algo interesante”, como afirma Munari (1987). Los tres títulos son altamente evocadores y, junto a las ilustraciones, guían al lector hacia el tema principal de cada álbum. En *Esperando el amanecer* aparecen el lugar en que se desarrolla la historia –la selva oscura– y algunos de los animales que la habitan, mirando hacia arriba en busca del sol. En *Volver a mirar*, dentro de una enorme mancha verde, diminuto, se encuentra el protagonista del cuento, adelantando su postura característica, con los ojos hacia el cielo, recortado en un hueco dentro de la selva. En *Origen*, la portada está ocupada casi por completo por el retrato inclusivo del rostro de un niño o de una niña, donde se entrelazan algunos de los elementos que caracterizan a los veintidós pueblos originarios que se van a presentar, quienes, como indica la contraportada, habitan la naturaleza y son habitados por ella.

En los tres casos, dichos elementos revisten una función anticipadora que, como recuerda Díaz Armas (2008), tiene una clara relación con el pacto narrativo entre lector y texto:

Título e ilustraciones (especialmente en los casos en los que éstas comienzan la narración por sí sola en las partes iniciales del libro: cubierta, guardas, página de créditos, portada) permiten al lector de un libro ilustrado o un álbum realizar hipótesis en ese primer momento del proceso de lectura (p. 52).

Por último, de *Esperando el amanecer* y *Origen*, existen también unos epitextos virtuales, como el *book-trailer*, que en ambos casos se parece a un corto cinematográfico de poco más de un minuto, y se difunde a través de las redes sociales de sus editoriales (el canal YouTube e Instagram, respectivamente). Como recuerdan Lluch, Tabernero Sala y Calvo Valios (2015) se trata de

[...] un modo de promoción que tiene que ver con un lector, el del siglo XXI, que se desenvuelve de una forma natural en las redes sociales y recibe la información a través de soportes multimedia que integran palabra, imagen y sonido de naturaleza hipertextual (p. 800).

En *Volver a Mirar* hay otro video accesible mediante el código QR incluido en el colofón del álbum. Se invita al lector a escanear dicho código con su teléfono móvil para descubrir el proceso de creación de las ilustraciones. En el video, de aproximadamente seis minutos de duración, aparece el autor explicando con detalle cómo surgió la historia, enseñando algunos de los bocetos preparatorios y reflexionando sobre el significado profundo del relato. Al final, incluso interactúa con su interlocutor virtual para invitarlo a detenerse y “volver a mirar”.

En la última página de *Origen*, en cambio, mediante el código QR la editorial ofrece diversas fuentes de información para mediadores interesados en usar el libro en el aula, así como para familias o lectores especialmente curiosos que deseen saber más sobre los pueblos originarios. El listado incluye enlaces a podcast, revistas digitales, blogs, documentales, artículos y estudios, ampliando de forma muy

variada las posibilidades de profundizar en los temas planteados en el libro. De esta manera, el libro ilustrado de no ficción

se explica entre la ficción y la realidad porque se decanta por un discurso que combina conocimiento y emoción, palabra e imagen, arte y ciencia, literatura y documentación con el fin de proponer una lectura crítica en la que el receptor se convierte en un constructor de significados activo ante la necesidad de dialogar con las obras y posicionarse ideológicamente (Tabernero-Sala et al., 2022, p. 4).

2.1. *Esperando el amanecer*

El álbum de Fabiola Anchorena (Lima, 1983) aparece en la guía de lecturas verdes de 2024 para lectores entre 4 y 6 años, asociado a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 13 y 15 de la Agenda 2030 (ONU, 2015). Publicado por Kalandraka en la colección “Libros para soñar” en 2022 como ganador del XV Premio Internacional Compostela de Álbum Ilustrado, el mismo año fue también distinguido con el Premio Nacional a los Libros Mejor Editados en la categoría de libros infantiles y juveniles.

Como afirma su autora en el espacio paratextual al final, el proyecto nace del miedo, la angustia y la inseguridad vividos en 2019 por los incendios que afectaron la Amazonía. La autora había visitado el año anterior la región peruana, navegando por el río Amazonas y estableciendo un contacto muy estrecho con la fauna y la flora local. Cuenta en una entrevista (2023):

Fue entonces que decidí hacer un proyecto que hablara al respecto. Tenía claro el tema que quería tratar, pero aún no tenía una historia y fue en el 2020 que decidí trabajar en ella. Me topé con noticias y fotografías muy duras, y una en particular me llamó la atención, en la que hablaba sobre cómo el cielo de Sao Paulo fue cubierto por el humo, provocando una oscuridad general y ese fue el inicio de ‘Esperando el Amanecer’⁵.

⁵ Cfr. <https://unperiodistaenelbolsillo.com/fabiola-anchorena-esperando-el-amanecer/>

La narración se desarrolla a través de un texto muy sencillo y breve, en el que los animales que habitan la selva hablan en primera persona plural y expresan su preocupación por llevar varias semanas envueltos en una larga noche:

Hace mucho que no vemos el amanecer.
Tampoco vemos la luna
entre las estrellas
ni sentimos la lluvia caer.
Es como si el sol
se hubiese ido muy lejos.
¿Estará cansado de aparecer cada mañana?

Sumergidos, tanto a nivel físico como sensorial, en un tenebrismo absoluto y desolador –dado por los fondos negros y los colores desaturados de su propio aspecto–, los animales, bajo la guía de un otorongo, deciden emprender un viaje para descubrir por qué no amanece. De repente, delante de sus ojos, empiezan a explotar unas chispas de color que rápidamente se convierten en el naranja intenso y saturado del incendio que ocupa las dos páginas centrales del álbum, envolviendo a los animales aturdidos por la incertidumbre y asustados por el calor que los quema. Mientras huyen de ese infierno en busca de un lugar seguro, gracias a la lluvia que empieza a caer, poco a poco, vuelve la luz y, con ella, los colores:

Aunque ya no somos los mismos
nuestro bosque revive.
Ojalá que no vuelvan a desaparecer el amarillo del sol,
el rojo de los guacamayos,
el azul de las mariposas,
ni el verde de nuestro hogar.

Esta secuencia, de la oscuridad total a la luz, adquiere un profundo sentido simbólico, como subraya la misma Anchorena (2023) en la entrevista ya citada:

Es también querer pensar que hay una esperanza, un amanecer después de ese miedo; que podemos encontrarlo poco a poco, gota a gota, con pequeños gestos que luego se convierten en grandes hábitos para lograr en conjunto un cambio.

A través de la voz de las criaturas de la selva, y gracias a la fuerza comunicativa de un lenguaje icónico muy connotativo –que resalta la dimensión empática, emocional, simbólica y cultural del contenido de la narración (Campagnaro, 2013, p. 197)–, Anchorena consigue que sus pequeños lectores empaticen con esta historia comprometida, que culmina con un mensaje de esperanza. En el espacio paratextual al final del álbum, la autora reafirma su voz de protesta contra quienes ven en la Amazonía un negocio más e invita a apoyar aquellas organizaciones que, en todo el mundo, trabajan para proteger los pulmones de la Tierra.

2.2. *Volver a mirar*

El segundo álbum de ficción que hemos seleccionado se encuentra en la misma guía que el anterior, está aconsejado para lectores de 7 a 9 años y asociado al Objetivo de Desarrollo Sostenible n. 15 de la Agenda 2030 (ONU, 2015). En este caso, el tema gira en torno a la pérdida progresiva, por parte del ser humano, de la capacidad de conexión con el entorno natural, explicitada tanto a nivel textual como visual, a través de la antítesis entre dos actitudes: la contemplativa del protagonista, representado con los ojos hacia el cielo, y la activa de los demás, reducidos a sus sombreros en movimiento, mirando al suelo. Aunque la narración se sitúa en un tiempo indefinido en el pasado, con el objetivo de crear una historia casi mítica, reforzada por símiles hiperbólicos, como –“Hace muchos muchos años existió un hombre con una curiosidad inmensa por el cielo, una curiosidad tan grande como el cielo mismo”–, es evidente que la segunda actitud es la que caracteriza a nuestras sociedades urbanas contemporáneas.

Volver a mirar nace a raíz de la obtención, por parte de Andrés López (ahora Azul López, 1991), del prestigioso premio de ilustración de la Feria de Bolonia de 2022, que incluía la publicación del álbum con SM al año siguiente. En una entrevista con María José Ferrada (2023)⁶, López cuenta que la idea del álbum surgió de la observación

⁶ Cfr. <https://www.fundacionlafuente.cl/entrevistas/andres-lopez-ilustrador-mexicano-me-pregunto-si-los-dibujos-que-estoy-haciendo-le-gustarian-al-nino-que-fui/>

diaria de los pájaros que, todos los días, más o menos a la misma hora, cruzan el cielo de su barrio en Ciudad de México, lo que provoca la incredulidad de los vecinos, incapaces de entender su estupor frente al fenómeno:

Entonces comencé a escribir una historia que se trata de una persona que tiene mucha curiosidad por lo que pasa en el cielo, mientras quienes están a su alrededor están ocupados, construyendo enormes estructuras. Esa persona intenta decirle a los demás que miren en el cielo, porque ahí está pasando algo muy grande, pero lo rechazan.

En el desarrollo del cuento, ante la indiferencia de los demás, el protagonista también empieza a bajar los ojos:

Día tras día, mirar el cielo le comenzó a aparecer muy difícil, menos importante. Hasta que su curiosidad se marchitó y el hombre terminó haciendo lo mismo que los demás. Todos estaban tan ocupados que el tiempo dejó de importar...

Acompañan esta fase de la narración unas ilustraciones nocturnas muy sugerentes, en las que el hombre anda perdido, cabizbajo y sin rumbo, a pesar del maravilloso cielo estrellado, mientras los demás continúan construyendo, impertérritos, sus estructuras. En un tiempo que sigue siendo indefinido —“Por lo que no se sabe cuántos días y noches pasaron hasta llegar a este punto de la historia”— acaba encontrando un enorme agujero negro que le obliga a pararse. Empujado de nuevo por la curiosidad, lanza un grito al hoyo y del mismo salen miles de pájaros que llenan de voces el cielo, el río y la montaña. En el desenlace, aquel tornado de plumas consigue imponerse y, por fin, todos vuelven a mirar hacia el cielo. En el paratexto final, López aclara que, en la Huasteca Potosina, existe un refugio natural llamado El Sótano de Las Golondrinas, del que, cada día, a la misma hora, salen decenas de miles de aves que llenan el cielo y recuerda a su lector que: “Aunque es cierto que su vida no gira en torno a ajetreada vida de los hombres, su vuelo nos puede servir de recordatorio para hacer una pausa y volver a mirar” (2023).

La historia, gracias a su representación muy evocadora de la naturaleza y a la capacidad de crear un mundo creíble y envolvente que invita a adentrarse en él (como se puede leer en las motivaciones del jurado del Premio de la Feria)⁷, despierta en el lector la conciencia de la importancia de esa conexión atávica con el elemento natural que, con el tiempo, gran parte de la humanidad ha perdido.

2.3. Origen

El tercer álbum de nuestro corpus, escrito e ilustrado por la franco-uruguayo Nat Cardozo (1982), se publicó en 2023 por Libros del Zorro Rojo. Como se puede leer en la presentación inicial, firmada por la autora, el libro es el fruto de un recorrido personal durante los últimos diez años:

Un viaje cargado de preguntas sobre nuestra relación con el planeta, cuyas respuestas me hacían volver la mirada, una y otra vez, hacia los pueblos *originarios*, «los que están desde el origen»; una denominación para los pueblos indígenas del mundo que hace hincapié en una extensa línea de tiempo que, desde un pasado casi mítico, llega hasta nuestro presente (p. 4).

Después de un largo trabajo de documentación, Cardozo acaba eligiendo 22 pueblos originarios, entre los más de 5.000 que actualmente habitan el planeta, basándose en criterios bien definidos: que estuvieran repartidos por el mayor número posible de continentes y ecosistemas, que mantuvieran una conexión holística con la naturaleza y que la mujer ocupara un lugar de equidad⁸. A cada pueblo le dedica una doble página: en la parte izquierda se encuentra el texto, con una breve introducción en la que se indican el territorio, la población y la lengua hablada, seguida por un relato en primera persona del niño o niña retratado en la página derecha. En cada relato se hace referencia a elementos característicos como la geografía, el clima, la flora, la fauna, la alimentación, la religión, las tradiciones, las costumbres, las

⁷ Cfr. <https://www.bolognachildrensbookfair.com/premi/premio-internazionale-dillustrazione-brbcbf-fundacion-smbr/vincitrice-2022/11695.html>

⁸ Cfr. <https://ladiaria.com.uy/cultura/articulo/2024/3/la-diversidad-en-el-detalle/>

leyendas, dejando algunos términos en la lengua original y empleando un lenguaje inclusivo. En la parte final de la página aparece el dibujo de algún detalle que caracteriza al pueblo en cuestión, como el instrumento de viento de los Anangu, el *diyeridú*, o el *qüipil*, la vestimenta típica de los Tz’utuil, al que se dedican también unas líneas a conclusión del relato.

Si observamos la doble página, la parte visual aparece dominante, destacando por la calidad estética, la originalidad y la expresividad de los retratos, en los que la frontera entre lo humano y la naturaleza desaparece para representar una fusión perfecta. Así, el rostro del niño del pueblo Orang Rimba, que vive en los bosques de Sumatra, aparece completamente verde; el de la niña Inuit es blanco como el frío Ártico; y el del niño o niña Moken, azul como las aguas del Índico.

De hecho, como sostiene Grilli (2023), los libros ilustrados de no ficción, hoy en día, “no se conciben solo como volúmenes para leer sino también, y, sobre todo, como objetos para mirar (con atención y asombro, por la cantidad y calidad de las imágenes, detalles, etcétera.)” (p. 59).

Los espacios paratextuales que siguen la presentación de los pueblos originarios también se extienden a lo largo de la doble página. El primero, titulado “Tierras y territorios”, se compone de un mapa de los cinco continentes, en el que se colocan los nombres de los distintos pueblos originarios, lo que permite tener una visión de conjunto a nivel geográfico. En la parte textual se destacan algunos aspectos comunes, como la defensa del territorio y de la lengua, es decir, de sus formas de vida y de su identidad cultural. En el segundo, “Conocer más, saber mejor”, se proporcionan informaciones de tipo histórico o actual para cada uno de los 22 pueblos, informaciones que, como hemos visto, se pueden profundizar también en el epitexto virtual creado por la editorial.

Por último, al final del álbum, Cardozo se dirige de forma directa a su lector o lectora a través del uso de la segunda persona singular, involucrándolo, a nivel visual, con un último retrato: un niño o una niña de nuestro mundo industrializado cuyo rostro, de color gris, está habitado por chimeneas, rascacielos, aviones, números, algoritmos, tecnología, entre otros elementos. Para resaltar la importancia de su mensaje, en esta ocasión la parte textual se encuentra a la derecha y apunta a despertar la conciencia de que la Tierra está viva, con una apelación muy significativa dirigida a quien está leyendo:

El respeto a nosotros mismos involucra lo que nos rodea: la naturaleza, el ecosistema, la atmósfera, la tierra, los recursos y los demás seres humanos. Quizás desde donde estás puedes sentir que eres parte de esta comunidad. Esto también nos hace responsables: ¿cuánto podríamos crecer al comprender que hay otras maneras de vivir? Tal vez sea el momento de recordar que la naturaleza vive piel adentro en cada uno de nosotros, y que todos somos ORIGEN (p. 55).

La mezcla entre relato ficcional e información no ficcional, junto con la relevancia del aspecto visual, acaba creando un proceso de conocimiento “que involucra al niño no solo desde el punto de vista intelectual, sino emocional y estético” (Grilli, 2023, p. 68). En efecto, los libros ilustrados contemporáneos de no ficción, por su carácter híbrido –en los que las fronteras entre arte y conocimiento se rompen–, se alejan del tono enciclopédico que solían tener en el pasado, como también afirman Taberner Sala y Laliena (2023):

Así, la pretensión de verdad absoluta deja paso a una interpretación subjetiva de la realidad que plantea distintos mundos posibles e interpela a un lector que debe colaborar en la creación de sentidos ante un libro que no le ofrece conocimientos puramente objetivos ni cerrados. En esta propuesta de lectura lo racional no se separa de lo emocional (p. 14).

Conclusiones

En nuestro análisis, hemos podido comprobar cómo, a través de la literatura ilustrada, es posible acercarse al mundo natural, explorando situaciones y experimentando emociones que contribuyen a la formación integral de niños y niñas. Las tres propuestas editoriales seleccionadas, gracias a su aspecto artístico de gran impacto estético, se acomunan por su capacidad de despertar un profundo sentido de maravilla ante la naturaleza. Si retomamos lo que afirma Grilli (2018, p. 228) respecto a los álbumes de no ficción contemporáneos, podemos concluir que *Esperando el amanecer*, *Volver a mirar* y *Origen* revisten de poesía el conocimiento de los hechos del mundo, haciendo del mundo un sujeto interesante, atractivo y fascinante que merece la pena descubrir. Esto representa todo un reto, si se considera que se dirigen a unos destinatarios más urbanizados y encerrados en casa que nunca. Así, a través de metáforas y símbolos muy eficaces, como el uso del color, no solo es posible que niños y niñas puedan acceder a temas ambientales complejos, como la deforestación de la Amazonía causada por los incendios, sino también formar en ellos la conciencia de la necesidad de proteger los bosques y los animales que los habitan. De la misma manera, la implicación emocional, estética y ética experimentada “volviendo a mirar”, o conociendo las formas de habitar la naturaleza y relacionarse con ella de los pueblos originarios, llevará, desde la infancia, a la construcción de un yo ecológico, consciente de formar parte de un mismo planeta y dispuesto a actuar para defenderlo.

Referencias bibliográficas

Anchorena, F. (2022). *Esperando el amanecer*. (F. Anchorena, Ilust.). Kalandraka.

Bruno, R. T. (2020). *Educare al pensiero ecologico. Letture, scritture e passeggiate per un mondo sostenibile*. Topipittori.

Campagnaro, M. (2013). Educare lo sguardo. Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati. *Encyclopaideia*, XVII(35), 89-108.
<https://dx.doi.org/DOI: 10.4442/ency 35 13 04>

Cárdenas Páez, A. (2000). Elementos para una pedagogía de la literatura. *Cuadernos de Literatura*, VI(11), 5-18.

Cardozo, N. (2023). *Orígen*. (N. Cardozo, Ilust.). Libros del Zorro Rojo.

Díaz Armas, J. (2008). La imagen en pugna con la palabra. *Saber (e) educar*, 13, 43-57.

González Muñoz, M.C. (1996). Principales tendencias y modelos de la Educación Ambiental en el sistema escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11, 13-74.
<https://rieoei.org/rie/article/view/1157>

Grilli, G. (2018). Per un superamento delle ‘due culture’. I nuovi albi illustrati di divulgazione per l’infanzia e l’intreccio possibile e fecondo tra scienza e arte. *Studi sulla formazione*, 21(2), 217-230.
https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-24667

Grilli, G. (2022). Le voci del non umano e le ibridazioni del corpo bambino. La letteratura per l’infanzia come meditazione intorno al rapporto uomo-natura. *MeTis Mondì educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12(2), 164-180.
<https://metisjournal.it/index.php/metis/article/view/524/461> DOI: 10.30557/MT00227

Grilli, G. (2023). I nuovi albi illustrati di divulgazione per l’infanzia: la conoscenza come esperienza attiva, dialogica, estetica. En M. Fiorucci, I. Loiodice y M. Ladogana (Eds.), *Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi* (pp. 58-69). Pensa Multimedia.

Lluch, G., Tabernero Sala, R., y Calvo Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramienta para la difusión del libro.

El profesional de la información, 24(6), 797-804.
<https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>

López, A. (2023). *Volver a mirar* (A. López, Ilust.). SM.

Louv, R. (2005). *Last Child in the Wood. Saving Our Children from Nature Deficit Disorder*. Algonquin Books.

Munari, B. (1987). *Perché dev’essere un piccolo manifesto. Millelibri, 1*.

Tabernero Sala, R., y Tegüenza Segovia, L. (2020). Álbum y desarrollo emocional de los lectores. Análisis de respuestas de un grupo de 1º de Educación Primaria. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 18, 115-126.
<https://doi.org/10.35869/ailij.v0i18.269>

Tabernero Sala, R., Campos Castillo, M. J., Sampériz Hernández, M., y Campos Bandrés, I. O., (2022). Promoción de la lectura en la sociedad digital. El *book-trailer* del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso. *Profesional de la información*, 31(2), 1-17.
<https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>

Tabernero Sala, R., y Laliena, D. (2023). El libro ilustrado de no ficción en la formación de lectores: análisis de las claves discursivas y culturales para leer en la sociedad digital. *Texto Livre, Linguagem e Tecnologia*, 16, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41926>

Toril, R., y Amaya, R. (2024). *Verde que te leo verde*. CINEAM.

Diseño de un modelo de análisis semiótico y multimodal del manga en contextos educativos formales

Design of a Semiotic and Multimodal Analysis Model for Manga in Formal Educational Contexts

Kevin Baldrich Rodríguez

Universidad de Almería

kbr955@ual.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2243-3638>

Carmen Pérez-García

Universidad de Almería

cpg516@ual.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5995-4111>

Juana Celia Domínguez-Oller

Universidad de Almería

jdo357@ual.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1052-2497>

Anastasio García-Roca

Universidad de Almería

agr638@ual.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2277-3034>

DOI: 10.17398/1988-8430.43.31

Fecha de recepción: 28/05/2025
Fecha de aceptación: 21/10/2025



Baldrich, K.; Pérez-García, C.; Domínguez-Oller, J. C. y García-Roca, A. (2026). Diseño de un modelo de análisis semiótico y multimodal del manga en contextos educativos formales. *Tejuelo*, 43, 31-68.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.43.31>

Resumen: El manga, como narrativa gráfica multimodal, ha ganado relevancia cultural y educativa al integrar texto e imagen en una única unidad narrativa, adaptándose a las demandas de una sociedad digitalizada. A pesar de su creciente popularidad, su incorporación en contextos educativos formales sigue siendo limitada debido a prejuicios hacia los formatos no tradicionales y la falta de formación docente específica. Este estudio propone un modelo de análisis semiótico y multimodal del manga para su aplicación pedagógica, explorando su potencial para enriquecer el aprendizaje. La metodología incluyó una revisión crítica de modelos de análisis existentes, la selección de criterios que evalúan la interacción entre lenguajes visuales y textuales, y un análisis comparativo que considera las especificidades narrativas y culturales del manga. Los resultados destacan elementos como viñetas, globos, expresiones visuales, estructuras narrativas, entre otros. Este modelo también evidencia cómo las referencias culturales y las estrategias narrativas del manga contribuyen a su capacidad para generar significados complejos, conectar con los intereses del alumnado y fomentar la alfabetización multimodal. En conclusión, el modelo propuesto respalda la integración del manga como recurso didáctico en la formación lectora y cultural, destacando su utilidad para adaptar las prácticas educativas a las dinámicas contemporáneas, legitimando su uso en entornos formales y ampliando las posibilidades de innovación pedagógica.

Palabras clave: manga; alfabetización multimodal; análisis semiótico; narrativa gráfica; educación.

Abstract: Manga, as a multimodal graphic narrative, has gained cultural and educational relevance by integrating text and image into a single narrative unit, adapting to the demands of a digitized society. Despite its growing popularity, its incorporation into formal educational contexts remains limited due to prejudices against non-traditional formats and the lack of specific teacher training. This study proposes a semiotic and multimodal analysis model for manga, aimed at its pedagogical application and exploring its potential to enrich learning. The methodology included a critical review of existing analysis models, the selection of criteria to evaluate the interaction between visual and textual languages, and a comparative analysis considering the narrative and cultural specificities of manga. The results highlight elements such as panels, speech balloons, visual expressions, narrative structures, among others. This model also demonstrates how cultural references and narrative strategies in manga contribute to its ability to generate complex meanings, connect with students' interests, and promote multimodal literacy. In conclusion, the proposed model supports the integration of manga as a didactic resource in reading and cultural education, emphasizing its utility in adapting educational practices to contemporary dynamics, legitimizing its use in formal settings, and expanding possibilities for pedagogical innovation.

Keywords: Manga; multimodal literacy; semiotic analysis; graphic narrative; education.

I

ntroducción

1.1. *Textos multimodales y su influencia en jóvenes lectores*

En los últimos años, los audiolibros, textos multimodales y literatura digital han experimentado un aumento considerable entre la población juvenil (Librandia, 2024). Estas propuestas narrativas hibridan diferentes lenguajes (texto, imagen, sonido y, en ocasiones, interactividad), permitiendo explotar las posibilidades narrativas que ofrecen los dispositivos digitales conectados a Internet. Esta evolución no solo ha transformado la experiencia lectora, haciéndola más dinámica y accesible, sino que también ha dado lugar a un consumo cultural más diversificado y personalizado. Este incremento también se percibe en la cantidad de cómics publicados en España (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2018), consolidando su presencia tanto en el mercado editorial como en las prácticas culturales cotidianas.

A pesar de su creciente popularidad, desde las instituciones educativas y académicas se ha considerado el cómic, manga y otras narrativas gráficas como expresiones culturales marginales, relegadas a una posición secundaria frente a los textos pertenecientes al canon literario tradicional. Esta percepción está arraigada en varios factores: la

resistencia a la innovación educativa, la escasa actualización del canon escolar, la falta de formación específica del profesorado y la infravaloración generalizada del texto multimodal. Además, la limitada investigación académica en torno al cómic, especialmente en el contexto europeo, ha perpetuado esta visión restrictiva, alejando estas manifestaciones culturales de las aulas y privando a los estudiantes de explorar su potencial educativo y expresivo.

Sin embargo, el sector editorial de la narrativa gráfica ha experimentado un crecimiento sostenido, respaldado por el entusiasmo de lectores, artistas y pequeñas editoriales que han sabido responder a las demandas de un público cada vez más diverso (Sectorial del Cómic, 2024). Este proceso de legitimación cultural también ha sido impulsado por iniciativas como la creación del Premio Nacional de Cómic en España, la inclusión de cómics en instituciones emblemáticas como el Musée du Louvre o el Museo del Prado, y su creciente protagonismo en las colecciones de bibliotecas públicas. Tales avances han consolidado el prestigio cultural de la narrativa gráfica, situándola como un arte de pleno derecho (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2018).

La narrativa gráfica, históricamente percibida como una forma de lectura marginal asociada a públicos específicos, ha contribuido significativamente a la creación de comunidades de pertenencia. Estas comunidades, como los otakus o los marvelitas, han desarrollado prácticas culturales y letradas de notable riqueza y diversidad. Entre estas destacan actividades como la creación de narrativas derivadas (*fanfics*), la traducción no oficial (*fansubs*), la edición de revistas autogestionadas (*fanzines*) y la producción de contenidos audiovisuales derivados (*fanvids*), entre otros (Vázquez-Calvo, 2018). Estas prácticas no solo evidencian la capacidad de la narrativa gráfica para generar un sentido de identidad colectiva, sino también su marcada naturaleza transmediática, definida por la interconexión de diferentes medios y lenguajes (Jenkins, 2006).

1.2. *Potencial e implementación del manga en contextos educativos formales*

La investigación académica sobre el manga en la disciplina de educación ha crecido en las últimas décadas. McCloud (1993) ya señaló la capacidad del cómic y el manga para integrar texto e imagen como una única unidad de lectura. Según Cohn (2013), esta asociación desarrolla habilidades de procesamiento visual y lingüístico de manera simultánea, favoreciendo el aprendizaje en diversos contextos. Por su parte, Mayer (2010) expone que las representaciones icónicas integradas con texto optimizan la comprensión y la memoria gráfica del lector al activar las capacidades metacognitivas y verbales de forma simultánea.

Una gran variedad de estudios sobre la enseñanza visual pone en valor la introducción del lenguaje icónico en combinación con el lenguaje gráfico para favorecer la motivación y la atención, mejorar la adquisición de contenidos y potenciar el aprendizaje relevante (Cohn, 2013). Estos aspectos son imprescindibles durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de una sociedad digitalizada e hiperconectada (Scolari, 2013) con el fin de fomentar la comprensión lectora crítica (Allen y Ingulsrud, 2005).

Este género ofrece una gran diversidad temática de forma accesible y atractiva que capta la atención de un público de diversas edades (Lent, 2015; Cohn, 2010). Siguiendo a Bitz (2009), la introducción del manga como herramienta educativa puede enriquecer el aprendizaje contextualizado y social del alumnado.

Son numerosas las propuestas didácticas vinculadas a la implementación del cómic y el manga en el aula (Ballester y Méndez, 2024; Ibarra, 2021; Rovira-Collado et al., 2024; Ibarra y Pons, 2024; Martínez-Carratalá, 2024). Los trabajos académicos reflejan su potencial formativo en distintos campos de estudio; desde propuestas para la formación lectora o la educación literaria hasta la comprensión lectora de idiomas o la diversidad cultural (Martín-Blázquez, 2014; Valero-Porras, 2018; Torres, 2019; Delgado-Algarra, 2018; Rovira-

Collado y Baile-López, 2021; Méndez-Cabrera y Rodrigo-Segura, 2023).

En España, se han llevado a cabo talleres didácticos de lectura y escritura creativa donde se ha trabajado el manga como herramienta pedagógica eficaz para desarrollar la lectura crítica, la comprensión lectora y la expresión oral y escrita (Mendoza, 2010). Por otro lado, en Francia, una de las propuestas de la Fédération Wallonie-Bruxelles es un Plan de lectura, enmarcado en el programa Langues, Lettres & Livre, con treinta medidas para fomentar la lectura en adolescentes promoviendo el uso del manga, entre otros géneros, en centros educativos y bibliotecas.

Asimismo, su uso ha sido estudiado en la enseñanza y aprendizaje de idiomas debido a la estructuración de la narrativa visual y gráfica y su amplio repertorio de tópicos desarrollados (Berendt, 2000). Los hallazgos de Johnson-Woods (2010) demuestran que las prácticas lectoras del manga adaptadas a distintos públicos y edades proporcionan beneficios en la adquisición de léxico, en la elaboración de estructuras sintácticas y en el aprendizaje de conocimientos multiculturales. Se trata de un género que representa una integración innovadora entre narrativas visuales y contenidos académicos de distinta complejidad (Valero-Porras, 2018). Según Gee (2007) y Hernández-Ortega et al. (2021), el aprendizaje basado en narrativas facilita la interiorización de contenidos curriculares mediante su estrecha vinculación con situaciones cotidianas y experiencias significativas.

1.3. Importancia del análisis semiótico y multimodal en la formación

La integración de elementos visuales, textuales y digitales ha transformado los formatos narrativos contemporáneos, lo que requiere un análisis detallado de las interacciones entre los sistemas de significación en contextos sociales, culturales y tecnológicos (Durand, 2022). Halliday (1978) señaló que el lenguaje no solo comunica, sino que también refleja y construye las estructuras culturales y sociales en

las que se desarrolla. Kress y Van Leeuwen (2006) ampliaron esta perspectiva con una gramática visual que examina cómo texto, imagen y diseño construyen significados complejos. Jewitt (2009) añadió aportes al estudio de la multimodalidad al analizar cómo los modos de comunicación se integran para crear discursos alineados con las dinámicas socioculturales del siglo XXI. Estas contribuciones han sido fundamentales para investigaciones posteriores que utilizan el análisis semiótico y multimodal como herramienta clave para interpretar textos que combinan elementos visuales, verbales, espaciales y narrativos, y que trascienden los límites tradicionales del lenguaje escrito (Londoño, 2024).

Si bien formatos como el cómic y los álbumes ilustrados han recibido atención en estudios previos, en los últimos años la narrativa gráfica, particularmente el manga, ha adquirido un interés creciente en el ámbito del análisis semiótico. El cómic, tradicionalmente estudiado por su capacidad de integrar códigos visuales y textuales para construir narrativas secuenciales, ha servido como punto de partida para comprender la interacción dinámica entre texto e imagen. Según Muro (2022), elementos como la iconicidad, las estructuras narrativas y el ritmo visual generan discursos interdependientes que favorecen la articulación entre lo visual y lo literario. Otros autores analizan cómo la disposición de las viñetas y las transiciones entre paneles enriquecen la interpretación narrativa (Cuñarro y Finol, 2013). En el caso de los álbumes ilustrados, estudios como los de Moya y Pinar (2007) y Cañamares-Torrijos y Moya-Guijarro (2019) subrayan su capacidad para generar narrativas complementarias y cuestionar estereotipos mediante estrategias visuales inclusivas.

No obstante, la investigación sobre el manga sigue siendo escasa en comparación con otros formatos. Este medio, que combina elementos narrativos y estilísticos característicos de las tradiciones orientales y occidentales, plantea un potencial significativo para el análisis semiótico (Gil, 2019). García (2021), por ejemplo, destaca cómo obras como *Akira* emplean recursos, como transiciones cinéticas, composiciones espaciales y narrativas visuales, para construir discursos que trascienden las fronteras culturales. Al interactuar con públicos

globales, el manga redefine sus códigos adaptándolos a contextos multiculturales, lo que lo convierte en un objeto de estudio valioso para explorar la interacción entre tradición y modernidad. Pese a su relevancia cultural y comunicativa, ha sido poco explorado desde una perspectiva académica, particularmente en el análisis semiótico de sus obras.

1.4. *Antecedentes de análisis del cómic occidental y oriental*

El análisis semiótico y multimodal contribuye a la interpretación de las múltiples capas de significación presentes en los textos donde confluyen distintos lenguajes. Desde la semiótica hasta la gramática del diseño visual de Kress y van Leeuwen (2006), se exploran los significados que emergen de la interacción entre signos lingüísticos, visuales y espaciales. El análisis multimodal estudia cómo distintos modos de comunicación (texto, imagen, color, diseño, etc.) interactúan en un texto para producir significados. En el caso del cómic, han de considerarse elementos como la disposición de las viñetas, la tipografía, las líneas cinéticas y la gama de color. Bateman y Wildfeuer (2014) destacan que el cómic no solo depende de sus componentes individuales, sino de la manera en que convergen para construir narrativas visuales complejas.

Diversos estudios se han centrado en el análisis del contenido (Cohen et al., 2007) o en el análisis crítico del discurso (Fairclough, 2003), pero no han focalizado su interés en las estrategias visuales y verbales. En este sentido, autores como Moya-Guijarro y Martínez (2022) plantean que también es necesario analizar el significado que emerge de la interacción palabra-imagen en el nivel representacional para determinar si la contribución semántica de cada modo ayuda a enriquecer el mensaje global de la obra.

En el ámbito occidental, el cómic ha sido objeto de análisis en trabajos pioneros como *Comics and Sequential Art* (1985) de Will Eisner y *Understanding Comics* (1993) de Scott McCloud. Este último introduce conceptos clave como el *closure*, referido al proceso mental mediante el cual el lector rellena los huecos de interpretación y conecta

las viñetas. Groensteen (2007) en su análisis semiótico profundiza en el sistema icónico-verbal, incidiendo en la interdependencia existente entre los elementos gráficos y narrativos. Por su parte, Hatfield (2005) se centra en la dimensión cultural y sociopolítica del cómic occidental, explorando su evolución hasta las novelas gráficas contemporáneas de autores como Art Spiegelman (*Maus*, 1991) y Alison Bechdel (*Fun Home*, 2006).

En el contexto oriental, el manga ha sido objeto de estudio por su influencia cultural y su complejidad narrativa (Schodt, 1983), así como por su tratamiento de temas filosóficos, políticos y sociales (Gravett, 2004; Napier, 2007). Con respecto a la multimodalidad, se ha destacado su estética minimalista y sus técnicas de narración visual. Desde esta perspectiva, Cohn (2013) introduce su *Visual Language Theory* (VLT) y destaca cómo el manga utiliza una gramática visual distinta a la del cómic occidental, en la que enfatiza aspectos como la representación estilizada de emociones o el uso de las pausas o silencios (“ma” en japonés).

A diferencia del enfoque estructural y cognitivista que proponen autores como Cohn (2013), el modelo que se propone en este trabajo parte de una comprensión situada de los procesos de significación en la que se atiende a la materialidad de la página, al ritmo de lectura y a las convenciones culturales que dan forma al sentido. En este punto, se coincide con Bateman y Wildfeuer (2014) en considerar que la construcción del significado es un proceso dinámico de coherencia discursiva entre los planos material, semántico y pragmático. Desde esta perspectiva, el lector no es un descodificador pasivo de estructuras, sino un agente que colabora activamente en la construcción del significado y cuya competencia depende de su pertenencia a una determinada comunidad de prácticas interpretativas.

La revisión de los modelos previos de análisis del cómic y la narrativa gráfica ha puesto de relieve tanto la riqueza conceptual del campo como sus limitaciones para abordar el manga desde una perspectiva educativa. Ante esta situación, se hace necesario un modelo que integre la atención a la materialidad, la estructura narrativa y el

contexto cultural con una proyección educativa clara, capaz de articular la comprensión crítica y la alfabetización multimodal en el aula. En este sentido, la investigación plantea la siguiente pregunta: ¿qué dimensiones y categorías de análisis resultan necesarias para describir de forma rigurosa la especificidad semiótica y multimodal del manga y, a su vez, hacer posible su aplicación en contextos educativos formales?

2. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es diseñar un modelo de análisis semiótico específico para el manga que permita abordar sus dimensiones narrativas, visuales y discursivas desde una perspectiva multimodal, con atención a su potencial aplicabilidad en contextos educativos.

Este propósito se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Revisar y sistematizar modelos de análisis semióticos de narrativas gráficas y multimodales que fundamenten un conjunto de categorías ajustadas al manga
2. Explorar, a través de ejemplos del corpus, las estrategias discursivas que caracterizan este tipo de narrativas, prestando especial atención a los recursos icónicos, textuales y narrativos que las distinguen, así como a los modos en que estos interactúan para generar significados complejos.
3. Identificar las potencialidades del manga como producto multimodal susceptible de aplicarse en entornos de aprendizaje formal, especialmente en relación con el desarrollo de la alfabetización académica y cultural del alumnado.

3. Metodología

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter documental y analítico orientado al diseño de un modelo semiótico aplicable al manga. El procedimiento metodológico se estructura en tres fases interrelacionadas que garantizan un desarrollo progresivo y sistemático: revisión teórica, selección de instrumentos y categorías, y análisis comparativo del corpus.

3.1. *Fases del estudio*

3.1.1. *Primera fase*

La primera fase consistió en una revisión exhaustiva de la bibliografía especializada sobre semiótica, narrativas gráficas y multimodalidad. Se recurrió a las fuentes académicas y editoriales más utilizadas en los estudios sobre manga, que se mencionan posteriormente, con el propósito de identificar los modelos de análisis sólidos y coherentes con la naturaleza multimodal de este medio.

3.1.2. *Segunda fase*

La segunda fase implicó la selección crítica y la validación interna de las categorías que conforman el modelo. En la dimensión icónica se atendió a los recursos visuales que articulan el ritmo y la expresividad del relato, como la línea cinética, el claroscuro, el encuadre y la disposición de las viñetas. En la dimensión textual se consideraron los elementos verbales del discurso, didascalias, globos, onomatopeyas y variaciones tipográficas, entendidos como componentes que aportan información enunciativa y emocional. En la dimensión narrativa se incluyeron las transiciones entre viñetas, los saltos temporales, la organización del cronotopo, el uso del *cliffhanger* y las estrategias de focalización.

El término didascalia se adopta como denominación principal para los cuadros de narración o cartelas, siguiendo la tradición semiótica y la terminología empleada en estudios especializados (Cohn, 2013; Muro, 2022). Esta categoría resulta especialmente útil para

describir la función enunciativa de la voz narrativa y su relación con la imagen.

Las categorías de análisis (véase tabla 1) se sometieron a un proceso de validación mediante revisión cruzada entre los investigadores del equipo. Cada miembro aplicó las categorías a fragmentos de obras seleccionadas y se compararon los resultados en sesiones conjuntas. Este procedimiento permitió ajustar las definiciones, garantizar la coherencia interna y consolidar la fiabilidad del modelo.

Cada obra fue analizada mediante fichas específicas que recogían los datos editoriales, la descripción del fragmento, las categorías activadas y comentarios interpretativos. Posteriormente, los resultados fueron discutidos de manera colectiva en reuniones del equipo investigador, lo que facilitó la triangulación de los hallazgos y la validación conjunta de las interpretaciones. Este proceso contribuyó a afinar la aplicabilidad del modelo y a garantizar la consistencia metodológica del estudio.

3.1.3. Tercera fase

La tercera fase consistió en la delimitación del corpus de análisis, integrado por doce obras de manga que representan distintas corrientes estéticas, demográficas y temáticas. La selección se realizó atendiendo a criterios de relevancia editorial, difusión internacional, reconocimiento crítico y presencia sostenida en el mercado español. Todas las obras fueron publicadas por editoriales de amplia implantación como Norma Editorial, Planeta Cómic, Panini España y Salamandra Graphic, responsables de gran parte de las ediciones que configuran el panorama actual del manga en España. Este criterio editorial asegura la disponibilidad del material y facilita su consulta en librerías y bibliotecas, aspecto necesario para la continuidad del análisis y su posible aplicación didáctica.

El corpus se concibió como un conjunto de referencia destinado a ejemplificar el modelo semiótico-multimodal propuesto. La selección responde a la intención de incluir obras que, por sus rasgos gráficos, textuales y narrativos, permitan observar con nitidez los fenómenos analizados en las tres dimensiones del modelo. Series de larga trayectoria, como *One Piece* o *Naruto*, permiten estudiar la estructura secuencial, la serialización y los mecanismos de continuidad propios del relato de aventura. Otras obras de impacto cultural, como *Ataque a los Titanes* y *Death Note*, sirven para analizar la relación entre texto e imagen, la tensión narrativa y la construcción de atmósferas visuales. Títulos de autor, como *Reiraku* o *El almanaque de mi padre*, ofrecen ejemplos de elipsis, silencios expresivos y temporalidades interiores, fundamentales para examinar los recursos narrativos del manga de carácter introspectivo.

La selección incorpora además obras que amplían el espectro genérico, como *El viaje de Shuna*, que combina elementos de fantasía ecológica e isekai; *EDENS ZERO*, representativo de la ciencia ficción contemporánea; o *Called Game*, perteneciente al ámbito del shōjo de intriga política. Esta diversidad de demografías (shōnen, seinen y shōjo) y de subgéneros garantiza la observación de distintos modos de articulación entre imagen, texto y narración. El equilibrio entre obras de amplia difusión y otras de orientación más artística o experimental ofrece una visión completa de las estrategias semióticas del manga contemporáneo y permite aplicar el modelo en un marco analítico coherente y contrastado.

3.2. Procedimiento de análisis

El análisis se desarrolló en dos niveles complementarios. En el nivel micro se examinaron fragmentos de páginas y secuencias representativas de cada obra para identificar la interacción entre los modos visual, textual y sonoro. Se prestó especial atención a los mecanismos de elipsis, a la transición entre viñetas, a la modulación tipográfica de las onomatopeyas y al papel de la composición en la construcción de la tensión narrativa. Este nivel permitió observar cómo

los diferentes recursos semióticos contribuyen a la creación de ritmo, atmósfera y significado.

En el nivel macro se analizaron las estructuras narrativas globales y los patrones de organización interna de las obras, atendiendo a su progresión argumental, cronotopos, arquetipos y recurrencias simbólicas. El modelo de análisis permitió así identificar la relación entre el diseño gráfico y la estructura narrativa, y cómo el montaje visual incide en la percepción del tiempo y del espacio por parte del lector.

4. Resultados

4.1. Primera fase

La revisión sistemática ha permitido fundamentar el modelo propuesto en aportaciones de referencia como las de Eisner (1985), quien analiza la secuencialidad visual y la relación entre palabra e imagen; McCloud (1993), que describe la estructura narrativa del cómic y sus mecanismos de elipsis; Kress y van Leeuwen (2006), centrados en la gramática visual; Cohn (2013), que ofrece una teoría del lenguaje visual aplicada al cómic; y Bateman y Wildfeuer (2014), que formulan un marco sistemático para el análisis multimodal. También se han considerado estudios aplicados que amplían la comprensión de los textos visuales, como los de Muro (2022), Napier (2007) y Cuñarro y Finol (2013), que integran dimensiones culturales y discursivas del manga y de la narrativa gráfica. Esta revisión ha permitido estructurar un conjunto de categorías distribuidas en tres dimensiones principales, icónica, textual y narrativa, que sirvieron de base para el diseño del modelo. Estas dimensiones, interdependientes entre sí, fueron concebidas para describir la interacción entre los modos visual y verbal, atendiendo a la especificidad del lenguaje del manga y a la generación de significados a través de su naturaleza multimodal.

4.2. Segunda fase

Los resultados obtenidos en la fase previa establecieron el punto de partida para que los investigadores de este estudio pudieran desarrollar el modelo de análisis. Para mostrar la estructura de este, se presenta a continuación la tabla de categorías y subcategorías resultante del proceso de validación descrito en la segunda fase:

Tabla 1
Categorías y subcategorías

Dimensión	Categorías principales	Subcategorías	Descripción
Icónica	Recursos visuales y composición	Línea cinética, claroscuro, encuadre, disposición de viñetas, ruptura de cuadrícula	Permite analizar la expresividad, el ritmo visual y la construcción del movimiento
	Diseño gráfico y expresividad corporal	Rasgos faciales, lenguaje corporal, planos, perspectiva, código cromático	Ayuda a identificar la carga emocional y simbólica del relato visual
Textual	Elementos verbales integrados	Globos, didascalias, narración en off	Describen la función enunciativa y la organización del discurso verbal
	Recursos tipográficos y sonoros	Onomatopeyas, variaciones tipográficas, metáforas visuales	Exploran la dimensión expresiva y sonora del texto gráfico
Narrativa	Estructura temporal y espacial	Transiciones, cronotopo, analepsis, prolepsis	Organización del tiempo y el espacio narrativo
	Estrategias discursivas y culturales	<i>Cliffhinger</i> , focalización, arquetipos, referencias culturales	Se interpreta la coherencia interna y el trasfondo simbólico a partir del conocimiento de la cultura
	Desarrollo de personaje	Evolución psicológica, paralelismos, ciclos narrativos	Progresión en la narración y vinculación con temas centrales de la historia

Fuente: elaboración propia

Como se ha mencionado anteriormente, este fue el resultado de un proceso holístico de discusión en el que se ampliaron, reforzaron y suprimieron las categorías previas establecidas en la primera fase.

4.3. Resultados de la tercera fase

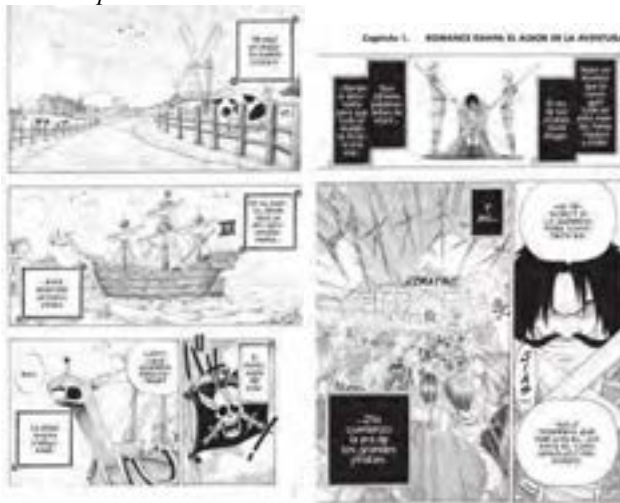
4.3.1. Características iconográficas

Entre las características iconográficas destacan:

- **Globos y didascalias:** Los globos sirven para representar los diálogos o los pensamientos de los personajes y pueden estar integrados en la estructura icónica de las viñetas. Normalmente tienen forma ovalada y apuntan al personaje que emite el mensaje. Por su parte, las didascalias, también llamadas cartuchos, son unos espacios rectangulares que pueden situarse fuera de la viñeta para introducir incisos o información adicional sobre la historia.

Figura 1

Globos y didascalias del capítulo 1 de One Piece

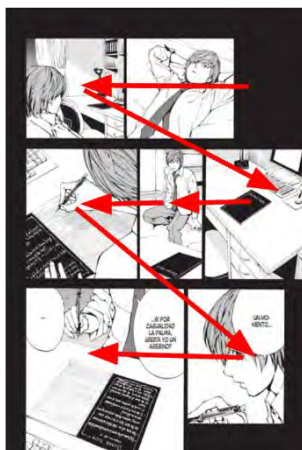


Fuente: Oda (2004)

- Paneles o viñetas: Las viñetas son los recuadros limitados por líneas negras que representan las escenas o acciones de la historia.
 - Secuencialidad. En el cómic occidental, la secuencia de los globos y las viñetas es de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Sin embargo, en el manga se hace de derecha a izquierda.

Figura 2

Dirección de lectura del primer tomo de Death Note de Tsugumi Ohba y Takeshi Obata

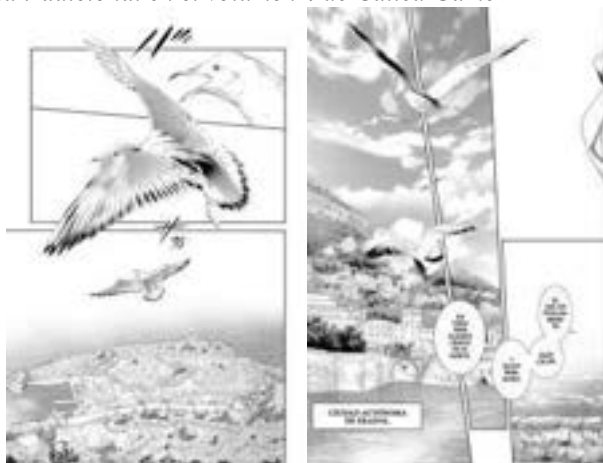


Fuente: Ohba y Obata (2010)

- Espacios en blanco. Estos espacios entre las viñetas permiten al lector interpretar lo que sucede entre las imágenes, funcionando como un "silencio" que otorga ritmo y tiempo de reflexión.
- Estructura de la página. La estructura de la página suele organizarse de manera no lineal, rompiendo la cuadrícula tradicional para enfatizar emociones o acciones, así como el tamaño y ubicación de las viñetas establecen el ritmo narrativo del manga.

Figura 3

Ruptura de la cuadrícula tradicional en el volumen 4 de *Called Game*



Nota. Las gaviotas salen de los límites de las viñetas y guían hacia un plano general de la ciudad en ambas páginas. Fuente: Izumi (2020)

- Imágenes y dibujos:
 - o El diseño de personajes es una herramienta narrativa que comunica de forma visual la personalidad, el rol y la evolución de cada figura. Rasgos físicos, proporciones y vestuario están cuidadosamente diseñados para transmitir emociones y dinámicas, como ocurre en *One Piece*, donde el diseño redondeado y expresivo de Luffy refleja su optimismo, mientras que los rasgos angulosos de antagonistas como Crocodile proyectan autoridad. Además, este diseño evoluciona junto al personaje, como en *Naruto*, donde los trazos iniciales infantiles dan paso a un estilo más maduro que refleja su crecimiento emocional, haciendo del diseño una extensión de la narrativa.
 - o Expresiones faciales y corporales: Las expresiones faciales y corporales en el manga son esenciales para transmitir emociones y profundizar en la narrativa visual. Los rostros detallados permiten al lector captar matices emocionales, desde la rabia hasta el desconcierto más sutil. En *Attack on Titan*, un primer plano de los ojos de

Eren Jaeger tras descubrir una verdad devastadora refleja su mezcla de ira, desesperación y determinación, impactando profundamente al lector. A esto se suma el lenguaje corporal, donde posturas tensas o gestos exagerados amplifican las emociones. En *My Hero Academia*, por ejemplo, los movimientos de Deku, ya sea en batalla o en momentos de duda, muestran su fragilidad y su esfuerzo por superarse. Estas expresiones, combinadas con las líneas cinéticas y el claroscuro, conectan al lector con los personajes, permitiendo vivir sus emociones como si fueran propias.

- o Líneas cinéticas (generación de movimiento): Las líneas cinéticas son fundamentales para representar movimiento, velocidad y emociones con dinamismo. En *Almanaque de mi padre*, estas líneas transmiten la velocidad, la desorientación y preocupación, guiando la mirada del lector y generando una sensación de estrés y ansiedad que parece fluir más allá del papel.

Figura 4

Líneas cinéticas utilizadas para generar movimiento



Fuente: Taniguchi (2020)

- o Código cromático (blanco y negro): El código cromático del manga, basado en el blanco y negro, utiliza el contraste y el claroscuro para transmitir emociones y reforzar la atmósfera. En obras como *Tokyo Ghoul*, las sombras profundas reflejan peligro y conflicto interno, mientras los espacios blancos sugieren calma. Los tonos grises añaden matices en situaciones ambiguas, creando una narrativa visual rica y simbólica que amplifica el dramatismo sin necesidad de color.
- o Plano y perspectiva: El plano y la perspectiva son herramientas clave para construir la narrativa visual, ya que permiten dirigir la atención del lector, crear dinamismo y transmitir emociones. Los planos generales, por ejemplo, son utilizados para establecer el contexto o mostrar la magnitud de una escena, como en *Attack on Titan*, donde un plano general de la ciudad invadida por titanes resalta su vulnerabilidad. En contraste, los primeros planos o planos detalles se centran en los rostros de los personajes para capturar emociones intensas, como el miedo o la determinación. La perspectiva, por su parte, añade profundidad y dramatismo. Los contrapicados hacen que los personajes o elementos parezcan imponentes, como los titanes vistos desde el suelo, mientras que los picados disminuyen a los personajes, enfatizando su fragilidad o sometimiento. Este juego entre plano y perspectiva no solo enriquece la narrativa, sino que también involucra al lector emocionalmente, guiándolo a través de la acción y los conflictos de la historia.

Figura 5

Planos detalle en Reiraku



Fuente: Asano (2024)

4.3.2. Características textuales

Las características textuales son recursos vinculados a la narrativa gráfica que favorecen la comprensión y la comunicación icónica y textual entre el escritor y el ilustrador y su público lector. Estos son considerados elementos artísticos y literarios estrechamente integrados en la semiótica del manga y que generan un gran impacto visual.

- Metáforas visuales: los autores de mangas recurren a este tipo de elementos para representar gráficamente estados de ánimo, sentimientos, emociones o aspectos abstractos. Su uso logra comunicar toda la información que no se transmite mediante el lenguaje escrito y garantiza la comprensión emocional y narrativa del lector debido a que son signos y símbolos fundamentados en la cultura convencional universal (McCloud,1993). Por ejemplo, cuando se usan signos de interrogación o de exclamación de manera gráfica.

Figura 6

Metáforas visuales en GACHIAKUTA (n.º 7) de Kei Urana



Fuente. Urana (2024)

- Onomatopeyas. Se corresponden con uno de los rasgos más representativos de este tipo de obras y se integran en los globos y las viñetas adaptando su tamaño y forma para reforzar el mensaje. Son un código visual que tiene un fuerte componente semiótico, aportando tanto significado sonoro como emocional. Por un lado, existen las onomatopeyas fónicas, empleadas para representar sonidos ambientales (*giongo*) que se producen en una situación espaciotemporal concreta (Muro, 2022). Por otro lado, se usan las onomatopeyas descriptivas o simbólicas (*gitaigo*) para expresar acciones abstractas o sensaciones y estados de los personajes (Napier, 2007). En la figura 7, la onomatopeya “TONC” es empleada para representar el sonido del impacto del personaje sobre el suelo. Por ejemplo, “dokidoki” expresa un corazón latiendo rápidamente, evocando nerviosismo o emoción.

Figura 7

Onomatopeyas en *EDENS ZERO* (n.º 23) de Hiro Mashima



Fuente: Mashima (2023)

- Variación tipográfica. Entre las funciones que cumple la tipografía en el manga destaca: ser el medio del lenguaje escrito y servir como recursos expresivo y narrativo. Se considera otro código semiótico que refuerza las emociones o la intensidad de los diálogos. Sus variaciones pueden ser de tamaño, de estilo y de orientación y ayudan al ritmo de lectura, a la creación del ambiente e incluso a la caracterización gráfica de los personajes (McCloud, 1993).
 - o Grosor y tamaño: el aumento o disminución del grosor y del tamaño del trazo se corresponde con emociones o estados de furia, asombro o sobresalto y sugiere mayor fuerza o urgencia en las palabras.
 - o Fuente: el uso de cierta irregularidad en la elaboración de la fuente se emplea para expresar inseguridad o miedo en contraposición con trazos regulares que representan situaciones o acciones tranquilas y equilibradas.
 - o Orientación: la tipografía que cambia su orientación comunica acontecimientos que provocarán desequilibrio o desorientación.

Figura 8

Variaciones tipográficas en *EL DRAGÓN Y EL CAMALEÓN* (n.º 1) de Ryo Ishiyama



Fuente: Ishiyama (2024)

4.3.3. Características narrativas

Entre las características narrativas se encuentran:

- Estructura del relato: La estructura narrativa puede organizar la historia en actos, capítulos o arcos narrativos a través de transiciones y finales de suspense (*cliffhangers*).

Figura 9

Cliffhangers de Kuroro en Hunter x Hunter



Fuente: Togashi (1998)

- Diálogos y monólogos: La narrativa del manga se apoya en el uso de textos escritos dentro de los globos de diálogo, monólogos y narración indirecta, que varían en función del propósito narrativo:
 - o Diálogos dinámicos: Reflejan la interacción entre personajes y revelan relaciones, conflictos y evolución. Estos suelen ser breves, en concordancia con el formato visual.
 - o Monólogos interiores: Expresan los pensamientos y emociones íntimas de los personajes y permiten entender su mente. En obras como *Death Note*, el monólogo interior de Light Yagami es clave para comprender su razonamiento estratégico.

Figura 10

Monólogo interior mediante textos fuera de globos



Nota. Light Yagami manipula a Naomi Misora en el Capítulo 8 del manga *Death Note*. Fuente: Ohba y Obata (2010)

- o Narración en off: Aunque menos común, algunos mangas utilizan un narrador omnisciente o en tercera persona para establecer contexto o guiar al lector a través de los eventos.

Figura 11

Voz en off del narrador en el Viaje de Shuna



Fuente: Miyazaki (2022)

- **Cronotopo:** La interacción entre tiempo y espacio narrativo, en el que los escenarios (urbanos, fantásticos, históricos...) no solo enmarcan la trama, sino que afectan directamente su desarrollo y el de los personajes. El manejo del tiempo varía entre escenas rápidas que transmiten acción y momentos pausados. También establece una conexión cultural, como en *Rurouni Kenshin*, donde el Japón del periodo Meiji refleja cambios históricos que impactan a los personajes y la sociedad. Otro ejemplo es *Ataque a los titanes* (*Shingeki no Kyojin*), donde los espacios claustrofóbicos de los muros y la constante amenaza de los titanes refuerzan la tensión y la desesperanza.

Figura 12

Representación del cronotopo en Ataque a los titanes: combinación de espacio opresivo y tiempo de urgencia



Fuente: Isayama (2021)

- **Referencias y arquetipos culturales:** El manga siempre está vinculado a la cultura japonesa, aunque muchas obras trascienden estas raíces para conectar con audiencias internacionales:
 - o **Arquetipos narrativos:** Figuras recurrentes como el "héroe solitario", la "chica mágica" (Mahou Shoujo) o el "antihéroe trágico" muestran expectativas culturales mientras aportan información sobre los personajes. Un ejemplo es *El lobo solitario* y su cachorro, donde el

"héroe solitario" simboliza el ideal de honor y sacrificio profundamente arraigado en el bushido.

- o Cultura, simbología y mitología: Se integran elementos que reflejan tanto tradiciones como aspectos mitológicos y culturales de Japón. Obras como *Naruto* son un ejemplo emblemático, al incorporar no solo referencias directas al folklore japonés, como la figura de los *yokai* o los conceptos filosóficos del bushido o el ninja, sino también elementos culturales representados en festividades y vestimentas tradicionales, como los kimonos, que aparecen en momentos clave de la narrativa.

Figura 13

Ejemplo de cultura en el manga de Naruto



Fuente: Kishimoto (2002)

- Desarrollo de personajes: Este apartado abarca no solo los aspectos psicológicos y emocionales de los personajes, sino también cómo sus vivencias individuales se entrelazan con los temas centrales de la obra y los eventos que la componen.
 - o Analepsis y prolepsis: Las narraciones retrospectivas (analepsis) y anticipaciones (prolepsis) son herramientas necesarias para explorar los antecedentes y las motivaciones de los personajes. En *El almanaque de mi padre*, las analepsis revelan la historia familiar y el proceso de autodescubrimiento del protagonista.
 - o Presagios narrativos (*foreshadowing*): Detalles que parecen insignificantes al inicio adquieren importancia a medida que avanza la historia. En *Fullmetal Alchemist*:

Brotherhood, las primeras menciones a la Puerta de la Verdad y los símbolos alquímicos sirven como presagios de las revelaciones más impactantes relacionadas con el sacrificio y el propósito de los protagonistas.

- o Paralelismos y ciclos narrativos: Los paralelismos consisten en mostrar similitudes o contrastes entre las trayectorias de los personajes, sus decisiones o los conflictos que enfrentan, mientras que los ciclos narrativos revelan cómo ciertos patrones se repiten a lo largo de la historia para reforzar los mensajes principales. En el manga de *One Piece*, Luffy, el protagonista, refleja paralelismos con figuras como Shanks o Gol D. Roger, quienes representan ideales similares de libertad y aventura, pero en diferentes momentos históricos. Al mismo tiempo, los ciclos narrativos en la obra se evidencian en las constantes pruebas de lealtad y superación que Luffy y su tripulación, enfrentan en su aventura.

Figura 14

La analepsis para recuerdos de la infancia como hilo narrativo



Fuente: Taniguchi (2020)

Discusión y conclusiones

Los textos multimodales han emergido en un contexto marcado por los cambios culturales y tecnológicos recientes. Su capacidad para combinar texto, imagen y sonido responde a las demandas de una generación digitalizada, ofreciendo experiencias lectoras más dinámicas y accesibles (Cohn, 2010). Sin embargo, su integración en el ámbito educativo sigue siendo limitada, obstaculizada por prejuicios hacia estos formatos y la falta de formación docente (Rovira-Collado y Baile-López, 2021). A pesar de estos desafíos, los textos multimodales han generado prácticas culturales creativas, promoviendo la participación activa y el desarrollo de habilidades críticas en los jóvenes (García-Roca, 2019).

La presente investigación tenía como objetivo general el diseño de un modelo de análisis semiótico y multimodal específico para el manga con proyección didáctica. Se presenta un modelo operativo y fundamental para leer el manga desde la semiótica y la multimodalidad, con un puente explícito hacia la práctica docente. Además, se ha puesto en práctica con el análisis de 12 obras representativas con un especial énfasis en una comprensión situada del sentido y la colaboración activa del lector, ofreciendo una herramienta que reconoce las especificidades culturales y materiales del manga sin perder la viabilidad didáctica.

Posee un gran potencial como recurso educativo gracias a su capacidad para integrar narrativas visuales y textuales de forma accesible y atractiva (García, 2021). Su uso en contextos formales de aprendizaje y el interés creciente por el alumnado resaltan la importancia de analizar de manera estructurada su influencia en el aprendizaje (Delgado-Algarra, 2018; Méndez-Cabrera y Rodrigo-Segura, 2023; Torres, 2019). Estas propuestas no solo enriquecen los métodos de enseñanza y aprendizaje, sino que también fomentan el desarrollo de nuevas investigaciones en el ámbito de la narrativa gráfica.

Cada vez es mayor la elaboración de trabajos académicos - Trabajos Fin de Grado, Trabajos Fin de Máster y tesis doctorales- cuya temática se enmarca en el uso del manga como recurso didáctico, especialmente en disciplinas como educación, literatura, comunicación y estudios culturales. Estos trabajos suelen explorar este recurso como un medio de expresión artística y narrativa, analizar su impacto en la formación de valores y conocimientos culturales e indagar en la representación de temas sociales y su utilidad como herramienta educativa.

Asimismo, tal y como se ha comprobado en el marco teórico y revisión exhaustiva, la comunidad científica realiza numerosas aportaciones -informes de investigación, artículos de revista, capítulos de libro y libros- en las que examinan aspectos como el simbolismo visual, la semiótica, la interacción entre el lenguaje visual y gráfico y la influencia de estas obras en los procesos educativos, entre otros aspectos. Además, se destacan las potencialidades del manga para desarrollar o enriquecer la alfabetización académica y cultural del alumnado, favoreciendo la conexión entre contenidos curriculares y el interés de los estudiantes (Flores, 2020; Ibarra, 2021; Martín-Blázquez, 2014).

Para finalizar, resulta crucial destacar que el potencial de esta investigación abre nuevas líneas de investigación para futuros estudios y trabajos vinculados al análisis del manga en contextos educativos. Tal como se señalaba en el marco teórico, la riqueza narrativa y estética del manga, con su capacidad para integrar códigos visuales y textuales de manera compleja, ofrece oportunidades para explorar su impacto en la alfabetización multimodal y en la formación lectora crítica. Esta herramienta contribuirá al reconocimiento del manga como un recurso literario válido en contextos educativos. Además, su aplicación permitirá seguir profundizando en las interacciones semióticas y culturales que caracterizan este formato, fomentando su integración en un sistema educativo que demanda enfoques adaptados a las dinámicas culturales contemporáneas.

Referencias bibliográficas

Allen, K., y Ingulsrud, J. E. (2005). Reading Manga: Patterns of Personal Literacies Among Adolescents. *Language and Education*, 19(4), 265–280. <https://doi.org/10.1080/09500780508668681>

Asano, I. (2024) *Reiraku*. Norma Editorial. <https://www.normaeditorial.com/ficha/manga/inio-asano/reiraku>

Ballester J., y Méndez, J. (2024). El cómic como ensayo: la obra de Liv Strömquist desde la educación lectora y literaria / Comics as essay: the work of Liv Strömquist in the reading and literary education. *Tejuelo*, 40, 175-200. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.40.175>

Bateman, J. A., y Wildfeuer, J. (2014). A multimodal discourse theory of visual narrative. *Journal of Pragmatics*, 74, 180-208. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.10.001>

Bechdel, A. (2006). *Fun Home*. Reservoir Books.

Berendt, E. A. (2000). Learning to Read in China: Sociolinguistic Perspectives on the Acquisition of Literacy. *Asian Englishes*, 3(1), 104–107. <https://doi.org/10.1080/13488678.2000.10801047>

Bitz, M. (2009). *Manga High. Literacy, Identity and Coming of Age in an Urban High School*. Harvard Education Press. <https://hep.gse.harvard.edu/9781934742181/manga-high/>

Cañamares-Torrijos, C., y Moya-Guijarro, A. J. (2019). Análisis semiótico y multimodal de los escenarios de libros álbumes que retan estereotipos de género. *Ocnos*, 18(3), 59-70. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2127

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007) (Eds.). *Research Methods in Education*. Routledge. <https://www.routledge.com/Research-Methods-in-Education/Cohen-Manion-Morrison/p/book/9781138209886>

Cohn, N. (2010). Japanese Visual Language: The Structure of Manga. En T. Johnson-Woods (ed.), *Manga: An anthology of global and cultural perspectives* (pp. 187-203). Continuum.

Cohn, N. (2013). *The visual language of comics: Introduction to the structure and cognition of sequential images*. Bloomsbury

Academic. <https://www.bloomsbury.com/uk/visual-language-of-comics-9781441183248/>

Cuñarro L., y Finol J. E. (2013). Semiótica del cómic: códigos y convenciones. *Revista Signa*, 22, 267-290. <https://doi.org/10.5944/signa.vol22.2013.6353>

Delgado-Algarra, E. J. (2018). Educación y ciudadanía y competencia emocional en la enseñanza de las ciencias sociales: el manga como recurso educativo. En J. A. Gracia Lana, A. Asión Suñer (coords.), *Nuevas visiones sobre el cómic: un enfoque interdisciplinar* (pp. 287-292). Prensas de la Universidad de Zaragoza. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6711391>

Durand, T. (2022). Análisis de la semiótica narrativa de la novela gráfica de la metamorfosis de Peter Kuper. *Calmécac*, (24), 7-12. <https://revistas.uvp.mx/index.php/calmecac/article/view/200>

Eisner, W. (1985). *Comics and Sequential Art*. Poorhouse Press.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Text Analysis for Social Research*. Routledge.

Flores, S. C. (2020). Introducción a la semiótica social multimodal y sus aplicaciones para el análisis de contextos escolares. *Revista Educación*, 45(1), 562-577. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42732>

Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2018). *Nuevos lectores y empresas emergentes*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2018/03/Nuevos_lectores_y_empresas_emergentes.pdf

García, R. (2021). *Del manga a lo manga. Una mirada semiótica a los desarrollos del cómic japonés*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Burgos]. Repositorio institucional. <https://riubu.ubu.es/handle/10259/7798>

García-Roca, A. (2019). La lectura digital como actividad social y creativa: los fanfictions de Harry Potter. En J. M. de Amo (Ed.), *Nuevos modos de lectura en era digital* (pp. 75-96). Síntesis. <https://www.sintesis.com/libro/nuevos-modos-de-lectura-en-la-era-digital>

Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

<https://us.macmillan.com/books/9781466886421/whatvideogameshavetoteachusaboutlearningandliteracysecondedition/>

Gil, E. (2019). El manga: de la tradición a la cultura de masas. En A. M. Santa Cruz (coord.), *Meiji. El nacimiento del Japón Universal* (pp. 96-107). Universidad de Cádiz.

Gravett, P. (2004). *Manga: Sixty Years of Japanese Comics*. Harper Design.

Groensteen, T. (2007). *The System of Comics*. University Press of Mississippi.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.

Hatfield, C. (2005). *Alternative Comics: An Emerging Literature*. University Press of Mississippi.

Hernández-Ortega, J., Rovira-Collado, J., y Álvarez-Herrero, J. F. (2021). Metodologías activas para un aprendizaje transmedia de la Lengua y la Literatura. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación. El Guiniguada*, (30), 122-134. <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1325>

Ibarra, N. (2021). Voces gráficas en torno a la diversidad funcional: hacia la educación inclusiva desde el cómic contemporáneo / Graphic voices around functional diversity: towards inclusive education from contemporary comics. *Tejuelo*, 34, 171-194. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.171>

Ibarra, N., y Pons, A. M. (2024). Bases para una genealogía de la no-ficción en el cómic / Bases for a Genealogy of Non-Fiction in Comics. *Tejuelo*, 40, 201-230. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.40.201>

Isayama, H. (2021). *Ataque a los Titanes, Vol. 34*. Norma Editorial. <https://www.normaeditorial.com/ficha/manga/ataque-a-los-titanes/ataque-a-los-titanes-34>

Ishiyama, R. (2024). *EL DRAGÓN Y EL CAMALEÓN, N.º 1*. Norma editorial. <https://www.normaeditorial.com/ficha/manga/el-dragon-y-el-camaleon/el-dragon-y-el-camaleon-1>

Izumi, K. (2020). *Called Game, Vol. 4*. Norma Editorial. <https://www.normaeditorial.com/ficha/manga/called-game/called-game-4>

Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*. New York University Press.

Jewitt, C. (2009). *The routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge.

Johnson-Woods, T. (2010). *Manga: An anthology of global and cultural perspectives*. Continuum International Publishing Group. <https://www.bloomsbury.com/uk/manga-9780826429384/>

Kishimoto, M. (2002). *Naruto, Vol. 1*. Planeta DeAgostini Cómic. <https://www.planetadelibros.com/libro-naruto-n-01/367693>

Kress, G., y Van-Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge.

Lent, J. A. (2015). *Asian comics*. University Press of Mississippi. <https://www.iberlibro.com/9781628461589/Asian-Comics-Lent-John-A-1628461586/plp>

Libranda, (2024). *Informe anual del libro digital 2023*. De Marque Iberia & LATAM. <https://libranda.com/informe-anual-del-libro-digital-2023/>

Londoño, Z. O. (2024). Descifrando el rompecabezas: sistemas, modos, recursos y medios en la multimodalidad. *Refracción*, 1, 45-96.

Martín-Blázquez, F. M. (2014). *El manga como recurso didáctico en las lecciones de Ciencias Sociales de 4º de ESO y 1º de Bachillerato*. [Trabajo Fin de Máster]. Facultad de Educación de la Universidad Internacional de La Rioja, España. https://www.academia.edu/download/57535675/TFM_FranciscoMMartinBlazquez.pdf

Martínez-Carratalá, F. A., Miras, S., y Rovira-Collado, J. (2024). Desarrollo de la alfabetización multimodal mediante álbumes sin palabras en el alumnado en formación docente de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.563971>

Mashima, H. (2023). *EDENS ZERO*, N.º 23. Norma editorial. <https://www.normaeditorial.com/ficha/manga/edens-zero/edens-zero-23>

Mayer, R. E. (2010). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369>

McCloud, S. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. Harper Perennial.

Méndez-Cabrera, J., y Rodrigo-Segura, F. (2023). Educación literaria, diversidad cultural y manga: Una propuesta para la formación de lectores. *Ocnos*, 22(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.1.335

Mendoza, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33. https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias_mendoza_a.pdf

Miyazaki, H. (2022). *El viaje de Shuna*. Editorial Salamandra <https://www.penguinlibros.com/es/novela-grafica/320001-el-viaje-de-shuna.html>

Moya, A. J., y Pinar, M. J. (2007). La interacción texto / imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. *Ocnos*, 3, 21-38. https://doi.org/10.18239/ocnos_2007.03.02

Moya, A. J., y Martínez, R. (2022). Challenging Masculine Gender Stereotypes in Children's Picture Books: A Social Semiotic and Multimodal Analysis. *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 44(1), 164-185. <https://doi.org/10.28914/Atlantis-2022-44.1.10>

Muro, M. Á. (2022). *Análisis e interpretación del cómic: Ensayo de metodología semiótica*. Universidad de La Rioja. <https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/monografias/inv35.shtml>

Napier, S. J. (2007). *From Impressionism to Anime: Japan as Fantasy and Fan Culture in the Mind of the West*. Palgrave Macmillan.

Oda, E. (2004). *One Piece, Vol. 1*. Planeta Cómic. <https://www.planetadelibros.com/libro-one-piece-n-01-3-en-1/367693>

Ohba, T., y Obata, T. (2010). *Death Note, Vol. 1*. Norma Editorial. <https://www.normaeditorial.com/ficha/manga/death-note/death-note/death-note-01>

Rovira-Collado, J., y Baile-López, E. (2021). Un cànon de còmic com a proposta de lectures per al·l'aula de secundària. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, (90), 29-35. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/117304>

Rovira-Collado, J., Miras, S., Ruiz-Bañuls, M., y Baile-López, E. (2024). Enseñanza de la literatura hispanoamericana a través de

biografías literarias gráficas / Teaching Spanish-American literature through graphic literary biographies. *Tejuelo*, 40, 45-76. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.40.45>

Schodt, F. L. (1983). *Manga! Manga! The World of Japanese Comics*. Kodansha.

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto. <https://www.planetadelibros.com/libro-narrativas-transmedia/87482>

Sectorial del Cómic (2024). *Libro blanco del cómic en España*. Sectorial del Cómic. <https://sectorialcomic.com/libro-blanco/>

Spiegelman, A. (1991). *Maus. Relato de un superviviente*. Norma Editorial.

Taniguchi, J. (2020). *El Almanaque de mi padre*. Planeta Cómic. <https://www.planetadelibros.com/libro-el-almanaque-de-mi-padre-trazado/320792>

Togashi, Y. (2024). *Hunter x Hunter, Vol. 38*. Panini Comics. https://comics.panini.es/store/pub_esp_es/sxhun038-es-hunter-x-hunter-n38.html

Torres, C. (2019). El manga de fantasía como herramienta de motivación lectora en Educación Primaria. En M. P. Martínez Fabre, F. Mateu, M. Herrero Herrero (coords.), *De lo fantástico y lo inadmisible* (pp. 363-381). Cinestesia. <https://cinestesia.es/producto/de-lo-fantastico-y-lo-inadmisible/>

Urana, K. (2024). *GACHIAKUTA, N.º 7*. Norma editorial. <https://www.normaeditorial.com/ficha/manga/gachiakuta/gachiakuta-7>

Valero-Porras, M. J. (2018). *La construcción discursiva de la identidad en el FANDOM: estudio de caso de una aficionada al manga*. [Tesis doctoral]. Universitat Pompeu Fabra, España. <http://hdl.handle.net/10803/459254>

Vázquez-Calvo, B. (2018). The online ecology of literacy and language practices of a gamer. *Journal of Educational Technology & Society*, 3(21), 199-212. <https://www.jstor.org/stable/26458518>

Diseño participativo de arquitecturas sostenibles en la escuela: Espacios inclusivos para el bienestar lector^{*}

Participatory design of sustainable architectures in schools: Inclusive spaces for reading well-being

Margarida Castellano-Sanz

Universitat de València

margarida.castellano@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1497-8176>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.43.69

Fecha de recepción: 02/05/2025
Fecha de aceptación: 19/12/2025



Castellano-Sanz, M. (2026). *Diseño participativo de arquitecturas sostenibles en la escuela: Espacios inclusivos para el bienestar lector*. *Tejuelo*, 43, 69-88.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.43.69>

^{*} Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Acción Colaborativa e Investigación Docente ACORD-3141189-GVA *Bookspaces: espacios de lectura para el bienestar lector*, así como en el marco del proyecto I+D+i CIGE 2023/75 *(Re)alfabetizar la mirada: estrategias creativas y críticas para aplicar la Pedagogía de las Multiliteracidades con un enfoque en la justicia ecosocial* (GVA).

La autora desea expresar su más sincero agradecimiento al claustro, alumnado y familias del CEIP Attilio Bruschetti de Xàtiva por su valiosa colaboración y compromiso durante el desarrollo de esta investigación. La implicación y entusiasmo demostrado por toda la comunidad educativa han sido fundamentales para la realización y éxito del proyecto. De manera especial, se reconoce la coordinación de Desirée Sánchez Guerola, directora del centro, y la dedicación de Sandra Fuentes Semper, tutora del Ciclo de Automoción. Para acceder a las entrevistas y obtener información adicional sobre el desarrollo del proyecto, puede consultarse la página web del centro educativo: <https://portal.edu.gva.es/attiliobruschetti/bookspaces-projecte-acord/>

Resumen: La neuroarquitectura aplicada a los contextos educativos destaca cómo el diseño físico de los entornos incide en el bienestar emocional y en el aprendizaje significativo del alumnado. Este artículo presenta una investigación desarrollada en una escuela pública de València (España), centrada en la transformación de los espacios de lectura para reforzar la identidad lectora del alumnado. A través de metodologías participativas como el Design Thinking y el Aprendizaje-Servicio, el proyecto implicó alumnado y profesorado en el rediseño de espacios de lectura. En respuesta a la demanda de un entorno de lectura naturalizado, se colaboró con un Ciclo de Automoción para transformar una furgoneta en una booktruck, situada posteriormente en el patio escolar. Mediante instrumentos como cuestionarios, diario de observación y entrevistas, se identificó una mejora en la percepción y el uso de los espacios escolares como entornos de bienestar lector. Los resultados evidencian el potencial de la neuroarquitectura y las metodologías co-creativas para fomentar la lectura individual y compartida, la participación activa y la equidad desde un enfoque sostenible.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; biblioteca escolar; bienestar lector; Design Thinking; multimodalidad.

Abstract: Neuroarchitecture applied to educational contexts highlights how the physical design of spaces influences students' emotional well-being and meaningful learning. This article presents a research project carried out in a state school in València (Spain), focused on the transformation of reading spaces to strengthen students' reading identity. Through participatory methodologies such as Design Thinking and Service-Learning, the project engaged students and teachers in the redesign of multimodal reading environments. In response to a student-led demand for an outdoor reading space, collaboration with an upper-level vocational training program in automotive mechanics led to the transformation of a van into a booktruck, ultimately placed at the school's playground. Based on tools such as questionnaires, observation logs, and interviews, the study identified improvements in the perception and use of school spaces as well-being reading spots. The findings underscore the potential of neuroarchitecture and co-creative methodologies to foster individual and collaborative reading, active participation, and educational equity from a sustainable perspective.

Keywords: Service-Learning; school library; reading well-being; Design Thinking; multimodality.

I

ntroducción

En las últimas décadas, los avances en neuroarquitectura han resaltado el impacto de los entornos físicos en el bienestar y en el aprendizaje del alumnado. Este enfoque interdisciplinar subraya la importancia de diseñar espacios educativos que favorezcan la inclusión, el desarrollo cognitivo y la interacción social (Sutherland y Fischer, 2014; Casanova et al., 2023). Dentro de este contexto, los espacios de lectura escolares han comenzado a ser reimaginados no solo como lugares para acceder al ecosistema literario, sino también como entornos dinámicos que fomentan la construcción de una identidad lectora sólida y una conexión emocional con los libros. Diversos estudios demuestran que factores como la iluminación, el mobiliario, la calidad del aire y la disposición de los muebles en los diferentes espacios pueden influir significativamente en la motivación, el compromiso y el rendimiento académico del alumnado (Tanner, 2009; Barrett et al., 2015; Santos, 2023; Mombiedro, 2025a). Además, la revisión y transformación de estos espacios resulta esencial para abordar los desafíos de la alfabetización multimodal y el pensamiento crítico en un mundo globalizado, tal como señalan autoras como Petit (2018; 2024), Agrelo-Costas y Mociño-González (2019) y Tabernero-Sala (2022).

En este marco se ha desarrollado el proyecto ACORD, de acción colaborativa e investigación docente, financiado por la Generalitat Valenciana, en el que han participado la Universitat de València a través del grupo de investigación Lit(T)erart y el Centro de Educación Infantil y Primaria Attilio Bruschetti de Xàtiva (València). A través de metodologías participativas como el *Design Thinking* y siguiendo los preceptos de la Investigación-Acción, el proyecto ha revisitado y transformado los espacios lectores del centro escolar, seleccionando textos literarios que promueven la inclusión, la coeducación y el aprendizaje significativo, en línea con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Uno de los elementos más destacados del proyecto ha sido la creación, en colaboración con el alumnado del Ciclo Superior de Automoción del CIPFP La Costera de una *booktruck*: una biblioteca móvil situada en el patio escolar que expande las oportunidades de lectura para fomentar la interacción con los libros en un entorno naturalizado, sostenible e innovador.

Este artículo explora cómo el diseño y la implementación del proyecto de acción colaborativa e investigación docente *Booksplaces* ha contribuido a la creación de entornos más inclusivos y estimulantes, reforzando los hábitos lectores y promoviendo un enfoque pedagógico integral que conecta la materialidad con lo afectivo (Foncubierta y Fonseca-Mora, 2018; Tabernero-Sala, 2018; Guichot-Muñoz y De Sarlo, 2023).

1. Reimaginar las bibliotecas escolares

Los avances en neuroarquitectura aplicada a contextos educativos han ayudado a redefinir el propósito de las bibliotecas escolares, transformándolas en centros dinámicos que fomentan el pensamiento crítico, la colaboración y el compromiso con la lectura multimodal (Spina, 2021). Si bien históricamente las bibliotecas escolares han sido concebidas como espacios rígidos destinados al

estudio individual, como señala Burke (2013), los cambios en las formas en que los estudiantes acceden, procesan y construyen el conocimiento han llevado a la necesidad de crear espacios más flexibles y adaptados a las demandas del siglo XXI (Annett et al., 2024).

Las investigaciones realizadas sobre *Active Learning Spaces* (ALS) destacan la importancia de trabajar en diseños flexibles y participativos para fomentar un aprendizaje más profundo y colaborativo (Carlos et al., 2024). En este contexto, marcos metodológicos como el DUA promueven entornos inclusivos, accesibles y adaptables. Según Elizondo (2023), estos enfoques no solo eliminan barreras físicas, sino que también abordan la accesibilidad cognitiva y emocional, permitiendo que todo el alumnado prospere en un entorno diseñado para satisfacer sus necesidades. La neuroarquitectura aporta estrategias clave para optimizar estos espacios educativos, centrándose en elementos como la luz natural, los colores relajantes y los muebles flexibles, que han demostrado potenciar la concentración y fomentar los procesos creativos (Evans, 2006; Mombiedro, 2022). En este sentido, las bibliotecas escolares se encuentran en un momento de evolución hacia espacios híbridos que proporcionan bienestar a la comunidad educativa (Spina, 2021).

La UNESCO (2021) destaca la necesidad de tratar la literatura como un elemento fundamental para la construcción de una sociedad más justa y sostenible. La lectura no solo se percibe como una habilidad académica esencial, sino también como una práctica que fomenta el pensamiento crítico, la comprensión intercultural y la participación activa en la vida cívica. Además, la lectura fomenta la capacidad de imaginar otras realidades y futuros posibles, favoreciendo así una ciudadanía global más informada y comprometida. En este sentido las bibliotecas escolares, entendidas como centros nucleares de aprendizaje, juegan un papel crucial al facilitar el conocimiento y entendimiento de textos multimodales que facilitarán la multiliteracidad (Paesani y Menke, 2023). De acuerdo con las dimensiones de Kucer (2014), el proyecto *Bookspaces* proporciona al estudiantado la oportunidad de descifrar sistemas de comunicación y estructuras lingüísticas complejas, convirtiéndose en lo que Kucer describe como *code*

breakers; reflexionar sobre las narraciones y conectarlas con sus experiencias personales (*meaning makers*); aplicar las habilidades adquiridas para entender situaciones lingüísticas reales (*text users*) y analizar los medios de comunicación para entender normas sociales o ideologías (*text critics*). Estos roles se han podido constatar mediante las diferentes acciones de mediación lectora que se han llevado a cabo en los diferentes espacios lectores revisitados en el centro educativo donde se ha llevado a cabo esta investigación-acción. Por ejemplo, la *booktruck*, situada desde del curso 2024-25 en el patio escolar, proporcionó al alumnado acceso a libros físicos en un entorno naturalizado y un horario flexible, favoreciendo así la discusión formal e informal alrededor de textos literarios (Chambers, 1993). Esta integración permitió a los y las estudiantes mediar con los textos y navegar por diversos modos de alfabetización: Como descifradores de códigos, el alumnado interactuó con lecturas diversas, analizando estructuras lingüísticas e interpretando diferentes formas de comunicación. En su papel de constructores de significado, reflexionaron sobre cómo las historias dialogaban con sus propias experiencias, generando vínculos emocionales y cognitivos más profundos. Asimismo, el espacio de lectura *booktruck* también empoderó al alumnado a convertirse en narradores de textos, aplicando las habilidades de comunicación adquiridas a contextos del mundo real. Finalmente, como críticos literarios, el alumnado de diferentes niveles analizó las dimensiones metalingüísticas de los textos, cuestionando las normas y valores sociales implícitos en los relatos. En última instancia, la integración de la alfabetización multimodal en proyectos como *Bookspaces* demuestra cómo las bibliotecas escolares pueden evolucionar hacia entornos participativos que empoderan al alumnado a participar de manera crítica, creativa y colaborativa.

1. 1. Arquitectura del bienestar para construir una identidad lectora multimodal

La arquitectura del bienestar se centra en el diseño de espacios que promuevan la salud emocional y física de sus usuarios. Según Forés y Bueno (2025), los entornos educativos bien diseñados pueden influir

positivamente en el comportamiento, las actitudes y el rendimiento académico de niños y jóvenes. Petit (2018) argumenta que la lectura es una actividad que contribuye significativamente a la construcción de la identidad personal y cultural en un mundo cada vez más globalizado y exigente. Los espacios de lectura no solo deben ser físicos, sino también simbólicos, permitiendo a los lectores explorar y desarrollar su identidad lectora en un ambiente favorable:

Para que un niño se convierta más adelante en lector, sabemos cuán importante es la familiaridad física precoz con los libros, la posibilidad de manipularlos para que esos objetos no lleguen a investirse de poder y provoquen temor. Sabemos también cuán importantes son los intercambios en torno a esos libros, y en particular las lecturas en voz alta, en donde los gestos de ternura y los colores de la voz se mezclan con las palabras de la lengua de la narración (Petit, 2018, p. 35).

La experiencia de la lectura, influenciada por el contexto y la misma materialidad del libro, puede transformar la forma en que los individuos se perciben a sí mismos y su entorno (Rosenblatt, 2002; Littau, 2008). De hecho, los espacios de lectura bien diseñados son cruciales para el desarrollo cognitivo, emocional y social de la infancia. Diversos estudios recientes han demostrado que los entornos que promueven la accesibilidad lectora pueden mejorar las habilidades lingüísticas, la concentración y la capacidad de aprendizaje de los más jóvenes (Mombiedro, 2022; Bueno et al., 2023). Además, estos espacios pueden fomentar el amor por la lectura desde una edad temprana, estableciendo las bases para una vida de lectura activa y reflexiva (Bonnafé, 2008; Woolner et al., 2012).

1.2. Una biblioteca escolar que late

En el contexto educativo actual, la biblioteca escolar se considera un elemento clave para la promoción de la lectura y el desarrollo de competencias y alfabetizaciones múltiples. Autoras como Durban-Roca (2010), Chaparro et al. (2022) y Lluch (2023) han destacado la importancia de este espacio como nodo de recursos para el aprendizaje y la dinamización cultural del centro escolar. Sin embargo, el punto de partida del proyecto de acción colaborativa e investigación

docente *Bookspaces* fue, precisamente, la falta de un espacio específico de lectura amable y diferenciado del resto de aulas. Ante la ausencia de dicho espacio, el centro inició un proyecto de acción participativa mediante el cual el alumnado de todos los niveles (2 a 12 años) analizó los planos del centro y, cuaderno de observaciones en mano, identificó los espacios idóneos para la lectura bajo los principios de la neuroarquitectura: iluminación adecuada, luz natural, buena ventilación, suficiente espacio para disponer de zonas colaborativas e individuales, estanterías accesibles y adecuación de espacios para facilitar materiales multisensoriales que acompañen la selección de libros, entre otros. En la Fig. 1 se puede observar el resultado de la acción de observación del alumnado, en cuya primera fase detectó los espacios de calma y los espacios tensionados del centro educativo.

Figura 1

Detección de los espacios de calma y de los espacios tensionados en el edificio del CEIP





Elaboración propia a partir de la acción participativa del alumnado.

De acuerdo con el análisis realizado por el alumnado, los espacios de calma están situados en las zonas ocupadas por las aulas del ciclo de infantil y también con los espacios de confort que representan los espacios interiores de las aulas del centro. Por otro lado, se identificaron como espacios tensionados las zonas de tránsito de los estudiantes más mayores, los pasillos estrechos y los accesos a espacios comunes más abiertos, como el comedor.

En la segunda fase del proyecto se introdujo la metodología *Design Thinking* para redefinir los espacios lectores. Según Lee (2018), tras la observación siguen la definición, ideación, prototipo, testeo e implementación, así que, bajo esta cronología de acciones, se diseñaron los diferentes espacios lectores deslocalizados y organizados temáticamente. El enfoque participativo del proyecto demuestra cómo los esfuerzos colaborativos pueden fomentar el compromiso social. Por ejemplo, la transformación de diversos espacios del centro en espacios lectores se convirtió en una plataforma para la colaboración, la exploración y la conexión interdisciplinaria. Este proceso de codiseño

no solo fomentó un sentido de pertenencia entre los participantes, sino que también demostró cómo las bibliotecas, entendidas desde el siglo XXI, pueden evolucionar hacia entornos centrados en el usuario (Durban-Roca, 2010). Investigaciones como la de Bligh (2014) enfatizan el valor de involucrar a toda la comunidad educativa en la reimaginación de sus entornos de aprendizaje, e identifican tres razones clave para implicar a los usuarios en el diseño de estos espacios:

1. La adquisición de perspectivas auténticas: Los usuarios aportan un conocimiento situado, derivado de sus experiencias cotidianas en el entorno escolar.
2. La inclusión de voces subestimadas: Las opiniones del propio alumnado suelen quedar al margen de los procesos de toma de decisiones estructurales, por lo que su participación resulta esencial.
3. La coherencia entre teoría y práctica: La implicación de los usuarios garantiza que los diseños respondan a necesidades reales de enseñanza y aprendizaje, en lugar de basarse únicamente en supuestos teóricos.

Los talleres y seminarios del proyecto *Bookspaces* ofrecieron oportunidades para que los participantes (alumnado y profesorado) argumentaran y exploraran juntos soluciones a problemas específicos. Estas sesiones fomentaron el diálogo, permitieron compartir diversas perspectivas y ayudaron a comprender tanto "el qué" como "el cómo" del diseño de espacios de aprendizaje efectivos, en la línea de lo que la neuroarquitecta Ana Mombiedro denomina los "espacios de aprendizaje enriquecidos" (2025b, p. 152).

Cuando las bibliotecas adoptan el diseño participativo, pueden reflejar y satisfacer las diversas necesidades de sus comunidades. La investigación sobre Espacios de Aprendizaje Activo (ALS, por sus siglas en inglés) refuerza aún más esta idea, mostrando que los entornos inclusivos y centrados en el usuario fomentan la investigación interdisciplinaria y el compromiso cultural (Carlos et al., 2024). Al posicionar las bibliotecas como centros co-diseñados, las escuelas pueden crear espacios que trascienden los roles educativos

tradicionales. Estas bibliotecas se convierten en lugares donde el aprendizaje se comparte y se forjan conexiones significativas.

2. Instrumentos y metodología

Esta investigación está basada en la puesta en práctica del proyecto *Bookspaces*, una iniciativa de acción colaborativa entre el CEIP Attilio Bruschetti en Xàtiva (València) y el grupo de investigación Lit(T)erart de la Universitat de València. Financiado bajo la convocatoria ACORD de la Generalitat Valenciana (2023-2025), el proyecto tenía como objetivo transformar los espacios de lectura escolar en entornos inclusivos, creativos y sostenibles.

La metodología seguida supone un paradigma interpretativo-crítico, que ha empleado el *Design Thinking* como marco principal para co-crear los espacios de lectura. Este enfoque se centra en comprender las perspectivas de los demás, generar ideas y definir soluciones a través de pruebas continuas, fomentando el trabajo en equipo entre el alumnado, el claustro y las familias.

2.1. Objetivos de la investigación

El proyecto *Bookspaces* se guio por el compromiso de reimaginar las bibliotecas como entornos dinámicos y atractivos. Sus objetivos se centraron en la creación de espacios que el alumnado, desde el primer ciclo de Educación Infantil (aula de 2 años) hasta el tercer ciclo de Educación Primaria (12 años) disfrute, fortalezca su conexión con la lectura y fomente la colaboración entre la comunidad educativa. Específicamente, el proyecto tenía como meta:

- OI1. Rediseñar los espacios de lectura escolar: Involucrar el alumnado y el equipo docente en la identificación y transformación de los espacios existentes para crear áreas innovadoras que combinen funcionalidad y confort, inspirando tanto la reflexión individual como el aprendizaje colaborativo.

- OI2. Fortalecer la conexión del alumnado con la lectura: Utilizar textos multimodales y actividades orientadas a la construcción de la identidad para fomentar la motivación e interés por la lectura.
- OI3. Crear una *booktruck*: Desarrollar, mediante un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) una biblioteca móvil adaptable y acogedora para demostrar cómo las bibliotecas pueden extender su alcance más allá de los entornos tradicionales, haciendo que la lectura sea accesible y atractiva en espacios al aire libre y no convencionales.
- OI4. Involucrar a la comunidad educativa: Comprometer activamente al alumnado, equipo docente y familias en el proceso de diseño colaborativo para reflejar diversas perspectivas y garantizar que los espacios rediseñados respondan a sus necesidades colectivas.

2.2. Fases e implementación

El proyecto *Booksplaces* se ha implementado en tres fases cronológicamente interconectadas:

1. Establecimiento de una base de colaboración e investigación docente. La fase inicial se centró en fomentar la colaboración entre el personal docente del CEIP Attilio Bruschetti, el alumnado, las familias y el grupo de investigación Lit(T)erart de la Universitat de València. Docentes e investigadora principal del proyecto colaboraron en talleres para identificar deficiencias en los espacios y prácticas lectoras existentes. Para comprender mejor las necesidades, se realizaron encuestas y discusiones grupales con el alumnado y sus familias, para explorar sus percepciones sobre los espacios de lectura y los recursos utilizados en el centro y en casa. Se introdujeron temas conceptuales para guiar estas discusiones y las perspectivas del alumnado se tomaron en cuenta para que pudieran contribuir con confianza al proceso de diseño posterior.
2. Co-creación y desarrollo. Esta fase se centró en la aplicación práctica de las ideas generadas durante la fase inicial. La

colaboración con el alumnado del Ciclo Superior de Automoción del CIPFP La Costera resultó en la transformación de una vieja furgoneta en una biblioteca móvil, dentro de un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS). Simultáneamente, se identificaron áreas específicas dentro del centro educativo para transformarlas en espacios de lectura atractivos para el alumnado. Áreas que no se utilizaban, como rellanos y escaleras, fueron rediseñadas para incluir asientos cómodos, muebles flexibles y una variada selección de lecturas multimodales. Estos cambios reflejaron la visión compartida de la comunidad para crear espacios que fueran funcionales y atractivos.

3. Reflexión y evaluación del impacto. La fase final, que aún está en curso y se espera que concluya en julio de 2025, se centra en evaluar los resultados del proyecto y recopilar ideas para futuras aplicaciones. Los esfuerzos de recolección de datos incluyen cuestionarios, grupos focales y protocolos de observación sistemática para evaluar el impacto de los espacios rediseñados y de la *booktruck*. Se está analizando la retroalimentación del alumnado, el equipo docente y las familias para comprender cómo los cambios han influido en su compromiso con la lectura y en su uso de los espacios de lectura. Esta fase garantizará que el proyecto continúe adaptándose y respondiendo a las necesidades cambiantes de su comunidad educativa.

3. Resultados

El enfoque participativo del proyecto ACORD *Bookspaces* CEIP-Universidad ha generado transformaciones significativas en los espacios de lectura escolares, fortaleciendo a su vez la creación de identidades lectoras fuertes. Si bien uno de los puntos fuertes de esta acción colaborativa ha sido la construcción de una *booktruck* mediante un proyecto ApS con la participación del alumnado de un ciclo superior de automoción, el desarrollo participativo del proyecto ha supuesto una revisión general de los usos lectores en los centros educativos. Al

ubicarse en espacios al aire libre y deslocalizarse en otros espacios flexibles, los entornos de lectura creados en el CEIP Attilio Bruschetti despertaron el interés del alumnado, fomentando una percepción de la lectura como una actividad accesible y placentera. La emoción y satisfacción de ver realizado el proyecto *booktruck* no solo avivaron su curiosidad, sino que también propiciaron conversaciones informales sobre libros, integrando la alfabetización de manera natural en su vida cotidiana. Este logro está alineado con los principios de la neuroarquitectura, que enfatizan la importancia de diseñar entornos flexibles y estimulantes que promuevan espacios de bienestar (Mombiedro, 2022).

La implicación activa del alumnado en estos procesos de co-creación refleja el argumento de Bligh (2014), quien sostiene que el diseño participativo empodera a los usuarios, asegurando que los espacios respondan a sus necesidades y experiencias, al tiempo que fomenta el sentido de pertenencia y conexión con el lugar.

El proyecto también promovió un vínculo más personal de los estudiantes con la lectura mediante actividades que fomentaron el compromiso crítico y creativo. El uso de enfoques multimodales, como el análisis de libros ilustrados y la exploración de iniciativas previas, como el trabajo realizado por las Misiones Pedagógicas en tiempos de la II República, permitió al alumnado comprender la lectura como algo más que una tarea académica, convirtiéndola en una experiencia significativa y personal. Además, ejercicios de escritura reflexiva y narración colaborativa ayudaron a conectar los hábitos de lectura del alumnado con sus propios intereses, motivando incluso a los más reacios a participar de manera activa con los libros y otros materiales de alfabetización multimodal. Este enfoque resuena con los principios de la Pedagogía de las Multiliteracidades (New London Group, 1996; Cope y Kalantzis, 2015), que promueve la integración de modos diversos de comunicación para hacer que el aprendizaje sea relevante y transformador (Reyes-Torres y Castellano-Sanz, 2023).

Las evaluaciones preliminares del proyecto han revelado un impacto positivo en el compromiso de los estudiantes con la lectura y

en su experiencia general en los espacios lectores (Carlos et al., 2024). El alumnado ha identificado los espacios rediseñados como sus lugares favoritos para estudiar y relajarse, valorando especialmente su comodidad y accesibilidad. Esto refleja una implementación desde los principios DUA (Spina, 2021), que aseguran que los espacios lectores sean inclusivos y adaptables a una amplia variedad de necesidades. En particular, la *booktruck* instalada en un espacio previamente tensionado, como es el patio escolar, ha destacado como un elemento innovador que ha supuesto discusiones sobre cómo las bibliotecas pueden evolucionar para contribuir de manera más eficaz al aprendizaje y al desarrollo de la multiliteracidad.

Conclusiones

Esta investigación resalta el papel transformador de las bibliotecas escolares como espacios de aprendizaje dinámicos, inclusivos y participativos, cuando se diseñan bajo los principios de la neuroarquitectura para fomentar una alfabetización accesible y multimodal. Al rediseñar las bibliotecas como entornos interactivos, hemos demostrado cómo sus dimensiones físicas y pedagógicas pueden fomentar la equidad y una participación significativa para todo el alumnado. La integración de la perspectiva DUA asegura que los recursos y las actividades de mediación literaria responden a las diversas necesidades del alumnado, mientras que las prácticas de alfabetización multimodal expanden las concepciones tradicionales del aprendizaje, incorporando modos de comunicación visuales, textuales y táctiles. La metodología de diseño participativo subraya además la importancia de los procesos colaborativos en la toma de decisiones. Profesorado, alumnado, familias y otros agentes implicados contribuyen conjuntamente a la configuración de espacios que reflejan sus necesidades y aspiraciones colectivas. Este enfoque inclusivo no solo empodera al alumnado, sino que también refuerza su creatividad, su agencia y su sentido de pertenencia dentro de la comunidad escolar. La observación realizada demuestra que la convergencia de los principios del DUA, la alfabetización multimodal y el co-diseño participativo

ofrece un marco sólido para fomentar la innovación, la accesibilidad y el compromiso crítico en los entornos educativos.

La creación última de la *booktruck* y el rediseño de espacios escolares existentes han ilustrado cómo las bibliotecas escolares y espacios de lectura pueden trascender su papel tradicional, integrando prácticas pedagógicas contemporáneas que responden a contextos de aprendizaje multimodales y diversos. Estos cambios han demostrado que las bibliotecas pueden convertirse en catalizadores de procesos innovadores al fomentar las conexiones personales con la lectura, fortalecer la relación entre la comunidad educativa y promover una alfabetización más amplia y significativa.

En última instancia, esta investigación refuerza el potencial de las bibliotecas escolares para actuar como plataformas inclusivas donde confluyen la equidad, la creatividad y la alfabetización crítica. Si bien futuros estudios podrían explorar la escalabilidad de estas iniciativas en diversos contextos educativos y evaluar su impacto a largo plazo en el rendimiento académico, la inclusión y el bienestar socioemocional del alumnado, al priorizar para esta investigación enfoques participativos, inclusivos y multimodales, se constata que las bibliotecas escolares, como auténticas aulas del futuro, seguirán evolucionando como espacios esenciales para preparar al alumnado frente a los retos y las complejidades del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

Agrelo-Costas, E., y Mociño-González, I. (2019). Libro-obxecto: do artefacto ás infinitas lecturas. En Mociño-González, I. (coord.). *Libro-Obxecto e Xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto* (pp. 63-80). Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

Annett, L., Hennessy, N., y McInch, A. (2024). An investigation of higher education in further education: preparing a new campus for higher education delivery. *Journal of Further and Higher Education*, 48(9–10), 909–928.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2024.2418501>

Barrett, P.; Davies, F.; Zhang, Y., y Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133.
<https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>

Bligh, B. (2014). Examining new processes for learning space design. En Temple, P., (Ed) *The Physical University: Contours of Space and Place in Higher Education* (pp.34–57). Routledge.

Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Océano.

Bueno, D.; Forés, A., y Ruiz-Moreno, A. (2023). *Els beneficis de la lectura en veu alta. Una descoberta (fascinant) des de la neuroeducació*. La Galera.

Burke, C. (2013). Looking back to imagine the future: connecting with the radical past in technologies of school design. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(1), 39–55.
<https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.838450>

Carlos, V., Reses, G., y Soares, S. C. (2023). Active learning spaces design and assessment: a qualitative systematic literature review. *Interactive Learning Environments*, 32(6), 2925–2942.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2163263>

Casanova, D.; Huet, I., y Garcia, F. (2023). The Experience of Co-Designing a Learning Space with Teachers and Students. *Educ. Sci.*, 13(2), 103. <https://doi.org/10.3390/educsci13020103>

Chambers, A. (1993). *Tell me: Children, reading and talk*. Thimble Press

Chaparro, J.; Lluch, G.; Monar van Vliet, M., y Rincón, M.C. (2022): *La biblioteca escolar. Contenidos y materiales*. COedCO. Colección Leer_Escribir 03.

Cope, B., y Kalantzis, M. (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by design*. Palgrave and Macmillan.

Durban-Roca, G. (2010). *La biblioteca escolar, avui. Un recurs estratègic per al centre*. Graó.

Elizondo, C. (2023). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje. Una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro.

Evans, G. W. (2006). Child development and the physical environment. *Annual Review of Psychology*, 57, 423–451. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190057>

Foncubierta, J. M., y Fonseca Mora, C. (2018) Affect and cognition in the development of Reading abilities in foreign languages, *Tejuelo*, 28, 11–42. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.11>

Forés, A., y Bueno, D. (2025). *Arquitecturas del bienestar*. Khaf.

Guichot-Muñoz, E., y De Sarlo, G. (2023). Affective literature, effective literacy: a case of “affect turn” among preservice teachers in Spain. *Tejuelo*, 38, 101-130. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.101>

Kucer, S. (2014). *Dimensions of Literacy: A Conceptual Base for Teaching, Reading and Writing in School Settings*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203428405>

Lee, D. (2018). *Design Thinking in the Classroom. Easy-to-use teaching tools to foster creativity, encourage innovation and unleash potential in every student*. Ulysses Press.

Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpo y bibliomanía*. Manantial.

Lluch, G. (2023). La biblioteca escolar, un espacio imprescindible. *CLIP De SEDIC: Revista De La Sociedad Española De Documentación e Información Científica*, (88), 45–56. <https://doi.org/10.47251/clip.n88.130>

Mombiedro, A. (2022). *Neuroarquitectura. Aprendiendo a través del espacio*. Khaf.

Mombiedro, A. (2025a). El tercer maestro. La base científica de la neuroarquitectura educativa, en Forés, A., y Bueno, D. (eds.). *Arquitecturas del bienestar* (pp. 27-41). Khaf.

Mombiedro, A. (2025b). *Beyond the box. How Neuroscience-Based Design can Transform the Learning Environment*. Kidzink.

New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. *Educational Review*, 66(1), 60–93.

Paesani, K., y Menke, M. (2023). *Literacies in Language Education: A Guide for Teachers and Teacher Educators*. Georgetown University Press.

Petit, M. (2018). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio social*. Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2024). *Los libros y la belleza. Somos animales poéticos*. Kalandraka.

Reyes-Torres, A., y Castellano-Sanz, M. (2023). Learning by Design through born-digital Texts in EFL: An approach to foster Students' Multiliteracies, En Antolí-Martínez, J.M. (ed.). *Challenges of the Educational System in Contemporary Society* (pp. 63-82). IGI Global.

Rosenblatt, L.M. (2002). *La literatura como exploración*. (Publicada originalmente en 1938). Fondo de Cultura Económica.

Santos, V. C. (2023). Neuroarchitecture: how the built environment influences the human brain. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 7(3), 96-113. <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/architecture/neuroarchitecture>

Spina, C. (2021). *Creating Inclusive Libraries by Applying Universal Design*. Rowman & Littlefield.

Sutherland, R., y Fischer, F. (2014). Future learning spaces: design, collaboration, knowledge, assessment, teachers, technology and the radical past. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.870107>

Tabernero-Sala, R. (2018). Leer el álbum desde la materialidad. La manipulación como estrategia discursiva. En Tabernero-Sala, R. (ed.). *Arte y oficio de leer obras infantiles. Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario* (pp. 75-86). Octaedro.

Tabernero-Sala, R. (ed.) (2022). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.

Tanner, C. K. (2009). Effects of school design on student outcomes. *Journal of Educational Administration*, 47(3), 381-399. <https://doi.org/10.1108/09578230910955809>

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Woolner, P.; McCarter, S.; Wall, K., y Higgins, S. (2012). Changed learning through changed space: When can a participatory approach to the learning environment challenge preconceptions and alter practice? *Improving Schools*, 15(1), 45-60. <https://doi.org/10.1177/1365480212439891>

Arte ecológico en los libros para niños en Francia y España, un canon para revisar

Ecological art in children's books in France and Spain, a fee for review

Patricia Maclair

Université François Rabelais de Tours (France)

maclair.poncelin@univ-tours.fr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0907-8296>

Rosalía Clemente Piélagos

Universitat de Barcelona

rclemente@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4174-9574>

DOI: 10.17398/1988-8430.43.89

Fecha de recepción: 02/05/2025
Fecha de aceptación: 21/10/2025

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Maclair, P. y Clemente Piélagos, R. (2026). Arte ecológico en los libros para niños en Francia y España, un canon para revisar. *Tejuelo*, 43, 89-116.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.43.89>

Resumen: La urgencia climática inspira cada vez más a la literatura infantil que intenta sensibilizar, informar y promover cambios para garantizar el futuro, incluidos cambios creativos y artísticos. Y desde la década de 1990, ha aumentado la variedad de libros de arte para niños, aunque existen pocos estudios sobre su representación. A finales del siglo XX, en respuesta a la concienciación social sobre los problemas medioambientales contemporáneos, surge el arte ecológico, un movimiento que exige replantearse las categorías institucionales, asociando objeto, participación y acción. Los artistas buscan sensibilizar y cambiar el medio ambiente de forma sostenible, respondiendo a los problemas sociales con conciencia ecológica. En este trabajo, hemos querido sondear la presencia de este movimiento en los libros de arte para niños publicados en Francia y España con el fin de cuantificar y analizar los ejemplos de arte ecológico o de temas artísticos que se ajustan a los criterios que nos propone esta posición política.

Palabras clave: arte ecológico; libros de arte para niños.

Abstract: Climate urgency is increasingly inspiring children's literature that seeks to raise awareness, inform and promote changes to secure the future, including creative and artistic change. Since the 1990s, there has been an increase in the variety of art books for children, although there are few studies on their representation. At the end of the 20th century, in response to social awareness of contemporary environmental issues, ecological art emerged, a movement that called for a rethinking of institutional categories, associating object, participation and action. Artists seek to raise awareness and change the environment in a sustainable way, responding to social problems with ecological awareness. In this work, we wanted to explore the presence of this movement in children's art books published in France and Spain in order to quantify and analyse examples of ecological art or artistic themes that fit the criteria proposed by this political position.

Keywords: Ecological art; children's art books.

I

ntroducción

Tanto en España como en Francia, la urgencia climática hace que los temas medioambientales inspiren cada vez más al sector de la literatura infantil¹, en concreto, se aprecia un incremento de la ecología como tema en los libros informativos². Estos sensibilizan, alarman, ofrecen conocimientos, preconizando cambios de posturas para asegurar el futuro. Ahora bien, dichas posturas no han de limitarse a posturas domésticas diarias, sino que han de incluir cambios en todos los ámbitos de la vida, incluyendo la postura creativa/artística.

La aparición de un movimiento artístico contemporáneo conocido como arte ecológico, a finales del siglo XX, está directamente relacionada con la concentración de los problemas medioambientales contemporáneos: contaminación, calentamiento global, extinción de especies, etc. La educación artística en la actualidad, continúa necesitando de una aproximación más certera sobre el arte

¹ *Éco-graphies. Écologie et littératures pour la jeunesse* (dir. Nathalie Prince), Presses Universitaires de Rennes, 2018.

² Baró Llambias, M., 2022.

contemporáneo, sus disciplinas y discursos. Los libros informativos son una herramienta clave para acercar también el mundo del arte a las nuevas generaciones. A pesar de su difícil clasificación, los libros de arte para niños, ya sean de ficción o no, con la riqueza de su intertextualidad, representan un recurso aliado para esta concienciación ecológica.

El objetivo fundamental de este artículo es analizar la presencia del arte ecológico en los libros de arte para niños. Se ofrece para ello una contextualización de la disciplina artística de estudio y un acercamiento a la definición de dichos libros, para entender el corpus consultado en dos grandes apartados: libros informativos y ficciones publicados en Francia y en España desde finales del siglo XX. Veremos que, sin hablar nunca de "arte ecológico", solo dieciséis de estos libros dan a conocer obras o autores que cumplen con algunos de los requisitos del arte en cuestión. Observaremos, cómo algunos de dichos requisitos se cumplen sobre todo en un tipo de libro específico, los libros de ficción con contenidos reales. Se comparten las observaciones detalladas de los ejemplos analizados para dar forma a las conclusiones finales sobre el panorama actual.

1. Arte ecológico: un contexto de urgencia

Históricamente, el arte ecológico se originó en Estados Unidos con el precursor movimiento Earth Art de finales de los años sesenta. Comparte con el Land Art las creaciones in situ que ofrecen al espectador una «inmersión» en la naturaleza lejos de la institución museística, pero se diferencia en que sus creaciones artísticas tienen un profundo respeto por el medio ambiente. Este movimiento de arte ecológico exige un replanteamiento de las categorías institucionales, superando el simple tema del medio ambiente para adoptar un punto de vista más amplio que aúne objeto, participación y acción. Los artistas implicados, a través de su ética ecológica, su postura en la escena pública y los estrechos vínculos que mantienen con científicos y gestores, pretenden concienciar e incluso cambiar de forma sostenible el entorno en el que viven las personas. Su compromiso de responder a los

problemas de la sociedad de acuerdo con una conciencia ecológica es lo que está dando forma actualmente a este movimiento.

En su libro, *Un art écologique* (Éditions Le bord de l'eau, 2019), Paul Ardenne subraya la urgencia de acelerar y apoyar la concienciación ambiental, de hacer que el hombre del siglo XXI afronte sus responsabilidades. El historiador de arte francés recuerda que se puede hablar de arte ecológico cuando una "forma" ilustra, completa o subvierte un estado de conciencia en el que se plantea la cuestión medioambiental³.

Según el colectivo internacional Ecoart Network (2002)⁴, para que sea arte ecológico, el arte ha de cumplir ciertos requisitos:

- ser un tipo de arte activista con actitud pedagógica
- basarse en una perspectiva holística de la naturaleza
- proponer obras que respeten los ecosistemas y tengan modos de producción coherentes
- ser más inclusivo y más colaborativo
- invitar a pensar un futuro distinto

Como lo subraya, Jean-Gabriel Carasso, autor de *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture?* (2005), la vida artística y cultural

³ "Quand y a-t-il art écologique ? Sitôt qu'une "forme" vient illustrer, compléter ou subvertir un état de conscience où la question environnementale est posée.", p. 15.

⁴ "We are a diverse network of professionals dedicated to the practice of ecological art. Our work is created to inspire caring and respect, stimulate dialogue, and encourage the long-term flourishing of the social and natural environments in which we live. We work across disciplines and within communities to:

Focus attention on the web of interrelationships in our environment – to the physical, biological, cultural, political, and historical aspects of ecological systems.

Create artworks that employ natural materials, or engage with environmental forces such as wind, water, or sunlight. Reclaim, restore, and remediate natural environments.

Inform the public about ecological dynamics and the environmental problems we face.

Re-envision ecological relationships, creatively proposing new possibilities for coexistence, sustainability, and healing."

<https://www.ecoartnetwork.org/about>.

abre la puerta al futuro de nuestras sociedades a través de la creación contemporánea⁵. Por tanto, la educación artística ha de desempeñar un papel fundamental para preparar dicho futuro. Y si, como lo afirma Bénédicte Ramade en *Vers un art anthropocène – L'art écologique américain pour prototype* (2022), una obra ecológica no pretende señalar con el dedo a nadie sino estar en la acción resolutive⁶, una educación sobre arte ecológico parece urgente.

2. Libros de arte para niños: un medio de difícil concreción

Existe una amplia variedad de libros dirigidos al público infantil sobre períodos artísticos, biografías de artistas, narraciones de aventuras en museos y otras modalidades que nos acercan al descubrimiento de diferentes cuestiones sobre el mundo del arte. Eva María Ramos Frendo⁷ afirma que, desde las últimas décadas del siglo XX, en el mercado de la LIJ abundan los libros que tratan sobre arte, ya sean ficciones, documentales o libros de actividades. En su reflexión sobre la necesidad de educar cultural y artísticamente a los niños, Carasso, considera que una política coherente debe encontrar el justo equilibrio entre lo horizontal de la acción cultural y lo vertical de la acción artística⁸. El auge de este tipo de libros parece ilustrar esta

⁵ "Quant à la vie artistique et culturelle, si elle permet à la fois un retour sur le patrimoine, l'histoire des arts, la diversité culturelle et les valeurs universelles partagées, elle ouvre, dans le même temps, sur le devenir de nos sociétés à travers la création contemporaine.", Carasso, p. 19.

⁶ Ramade, p. 7.

⁷ "La difusión del arte a través de la literatura infantil" *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, Nº. 30, 2007, p. 223-258.

⁸ "En ce sens, la politique et l'action artistiques sont *verticales*: elles tendent à élever et approfondir la création, sous toutes ses formes, par la formation des artistes, la recherche, la création. La politique et l'action culturelles sont *horizontales*: elles visent à élargir le champ des publics concernés, étendre la palette des idées et des œuvres fréquentées. Elles font appel à la diffusion, à la médiation, mais aussi à l'éducation, à la formation des publics. Toute politique artistique et culturelle cohérente devrait donc comporter un juste équilibre entre ces deux notions, entre l'horizontal et le vertical, entre art et culture." Jean-Gabriel Carasso, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?*, p. 31.

política. Sin embargo, tanto en España como en Francia, son pocos los estudios y análisis en profundidad sobre la representación del arte en los libros para niños. En Francia, la principal investigadora es Ivanne Rialland⁹, en España, encontramos algunas aproximaciones a la definición de este tipo de libros y sus correspondientes intentos para clasificarlos y generar categorías.

Si partimos de las grandes teorías de la literatura encontramos las aportaciones de Ana Díaz Plaja¹⁰ que planteaba un esquema de clasificación según los puntos “genettianos” sobre las relaciones de transtextualidad. Precisamente, Hoster y Lobato¹¹ se basan en la intencionalidad de enriquecimiento del intertexto, para defender el valor de estos libros, como recurso clave de la educación artística también por su carácter informativo a la vez que lúdico. La intertextualidad es uno de los rasgos definitorios de la literatura infantil del siglo XXI, pero en estos libros no son simples citas inocuas de obras de arte, sino aportaciones de los autores e ilustradores elegidas cuidadosamente con un significado dentro de la narración. Tampoco podemos obviar que como producto cultural se encuentran insertos en una industria y un mercado atravesado por las tendencias de la sociedad de consumo actual y esto también podría ser un foco de atención a la hora de clasificarlos, como muestra Mònica Baró¹³ en su defensa de los libros de no ficción como material imprescindible para las bibliotecas

Trad.: En este sentido, la política y la acción artísticas son verticales: pretenden elevar y profundizar la creación, en todas sus formas, mediante la formación de artistas, la investigación y la creación. La política y la acción culturales son horizontales: pretenden ampliar el abanico de públicos interesados, extender la paleta de ideas y obras frecuentadas. Implican difusión y mediación, así como educación y formación del público. Toda política artística y cultural coherente debe, pues, encontrar el justo equilibrio entre estos dos conceptos, entre lo horizontal y lo vertical, entre el arte y la cultura.

⁹ Illustrer avec des œuvres d'art: l'adaptation narrative d'œuvres d'art dans les livres illustrés pour enfants, *Illustration Studies: New Approaches, New Directions*, University of London, Apr 2023, Londres; Le livre jeunesse sur l'art et le musée, *Image & narrative*, 2023, 24 (1) Le Musée Imaginaire des enfants. Quelle initiation à l'art dans les livres proposés aux enfants? Kirsty Bell; Philippe Kaenel. *Reproducing Images and Texts*, Brill, pp. 127-147, 2022, Word and Image Interactions.

¹⁰ Díaz-Plaja, A, 2002.

¹¹ Hoster, B.; Lobato, M.J, 2011.

escolares. La intertextualidad, por oposición a la influencia, se muestra deliberadamente, y el uso del arte y la cultura proporciona un argumento de venta adicional. Además, la omnipresencia de la cultura popular puede unir generaciones, a través de los intereses de mediadores y lectores, en torno a las mismas obras e impulsarlas hacia otros medios (lo que se conoce como transmediación).

Todo esto evidencia que actualmente existe un acercamiento reducido pero plural al análisis de estos libros. Resulta complejo llegar a un consenso de definición por su perfil híbrido, entre lo lúdico y lo informativo, entre la ficción y la documentación, y su carácter experimental al utilizar el propio lenguaje de la imagen y la materialidad plástica del álbum de maneras innovadoras. No en vano, Bosch¹² los define no como una puerta al arte, sino como un objeto de comunicación artística.

Todas estas perspectivas ayudan a poner en contexto la presente investigación, pero para este artículo, en el que el tema central es la presencia del arte ecológico en ellos, resultaría contraproducente basarnos en tales ampliaciones para clasificar nuestro corpus. Por lo tanto, a continuación, se presentará una relación de los libros consultados y las observaciones según su tratamiento del arte ecológico o la presencia de alguno de los requisitos comentados anteriormente. Para construir la estructura del análisis hemos optado por diferenciar dos grandes bloques:

- “Libros informativos”. Llamados también tradicionalmente “libros de conocimientos”, pero que hoy día se tiende a definir cada vez más como de “no ficción”. Un término que genera una perspectiva más amplia y cambiante del ámbito que ocupan y de sus características.¹³

- “Libros de ficción”. Donde cabe añadir ficciones con datos reales, puesto que algunos títulos se basan en biografías de artistas existentes.

¹² Bosch. E, 2008.

¹³ G. Lartitegui, A., 2018.

3. Libros informativos sostenidos

Hemos podido observar que la gran mayoría de los pocos libros informativos destinados a los más jóvenes con referencias a obras representativas de cierta preocupación medioambiental pertenecen a la editorial francesa Palette: *La grande parade de l'art* (2014), *L'art en mouvements et autres courants du XXe siècle* (2011), *Art et écologie*, la revista *Dada, la première revue d'art.*, que dedica el número 241 (2019) al Land art, *Mini ARTISTAS* (2023, Coco Books), traducción al castellano de *Les Mini-artistes. 20 projets inspirés par les grands maîtres de l'art* (2023). Desde 2003, la editorial francesa Palette se dedica a proponer libros de iniciación al arte para niños:

L'Art à la portée de tous, petits et grands! (...) De beaux livres pour s'initier à l'art sous toutes ses formes, à travers le temps et les continents. Palette conçoit des projets ambitieux, traite de sujets audacieux, publie de beaux livres d'art pédagogiques et ludiques. Entourés par les meilleurs auteurs et graphistes, les ouvrages sont une invitation au partage et à la découverte de 5 000 ans d'histoire de l'art, aux rencontres avec les œuvres et les artistes, au plaisir et à la curiosité...¹⁴

El único libro informativo editado por otra editorial y publicado en España con referencias a obras que cumplen con algunos de los requisitos para ser obras de arte ecológico es *Exploradores del arte moderno*, de Harman y Bloch, (Siruela, 2020) que también es una traducción al castellano de *Modern art explorer* (2020) publicado por la editorial londinense también especializada en el arte Thames & Hudson:

Thames & Hudson was founded in 1949 by Walter and Eva Neurath. Their passion and mission was to create a 'museum

¹⁴ <https://www.editionspalette.com/qui-sommes-nous>.

Trad: ¡Arte para todos, jóvenes y mayores! (...) Libros hermosos para conocer el arte en todas sus formas, a través del tiempo y de los continentes. Palette diseña proyectos ambiciosos, aborda temas atrevidos y publica libros de arte bellos, didácticos y divertidos. Rodeados de los mejores autores y diseñadores gráficos, los libros son una invitación a compartir y descubrir 5.000 años de historia del arte, a encontrarse con obras de arte y artistas, y a disfrutar y sentir curiosidad.

without walls' and to make accessible to a large reading public the world of art and the research of top scholars¹⁵.

Aunque ambas editoriales se jactan de hacer el arte más accesible a los niños y pretenden abarcar una gran parte de la historia del arte, pocas de las obras que dan a conocer cumplen con algunos de los requisitos mencionados anteriormente (en las páginas 4 y 5 de este trabajo) para ser obras de arte ecológico.



¹⁵ <https://thamesandhudson.com/page/about-us>.

3.1. *Un arte militante y pedagógico*

Como afirma Paul Ardenne, el arte ecológico ha de ser un arte comprometido, militante:

Un tel combat, ces acteurs "artistes" (art+activisme) le mènent avec leurs propres armes: celles de la représentation, de la symbolique, de l'éthique. L'effet de leur engagement "vert", certes, n'est qu'indirect. Est-il pour autant négligeable? Le but visé, salutaire, digne, est ici de hâter, de soutenir la prise de conscience. De mettre l'homme du XXI^e siècle devant ses responsabilités¹⁶.

Ahora bien, a la hora de hablar de arte, el sesgo militante es muy discreto en dichos libros. La única obra con carácter militante que menciona *La grande parade de l'art* (Palette, 2014) es "La Venus de los trapos"(1967), de Michelangelo Pistoletto: "*Avec humour, Pistoletto interroge le spectateur: quelle est la place de la beauté éternelle des œuvres d'art face à la société de consommation, où l'on se débarrasse de tout ce qui est un peu usé ou trop ancien?*"¹⁷". La misma obra ha sido seleccionada por *L'art en mouvements* (Palette, 2011) en un capítulo dedicado al *arte povera*: "Il s'élèvent contre la une société qui glorifie les biens matériels, et contre l'art sacralisé, telle cette statue antique qui contemple un amas de vieux vêtements"¹⁸." Este mismo capítulo también incluye la obra "Cèdre de Versailles" (2002-2003), de Giuseppe Penone, y la obra "Sin título"(1968), de Giovanni Anselmo, compuesta por un bloque de granito y una lechuga: "*Anselmo mélange granit et*

¹⁶ Ardenne, P., p. 7.

Trad.: Estos actores «artistas» (arte + activismo) libran esta batalla con sus propias armas: las de la representación, el simbolismo y la ética. Es cierto que el efecto de su compromiso «verde» es indirecto. Pero, ¿es insignificante? El objetivo saludable y digno aquí es acelerar y apoyar la concienciación. Hacer que los ciudadanos del siglo XXI asuman sus responsabilidades.

¹⁷ p. 30.

Trad.: Con humor, Pistoletto pregunta al espectador: ¿qué lugar ocupa la belleza eterna de las obras de arte frente a una sociedad de consumo en la que se desecha todo lo que está un poco gastado o demasiado viejo?

¹⁸ p. 86.

Trad.: Se pronuncian contra una sociedad que glorifica los bienes materiales y contra el arte sacralizado, como esta estatua antigua que contempla un montón de ropa vieja.

*salade pour une sculpture minérale et végétale dont l'équilibre tient à la vie même: si la salade flétrit, le petit bloc de granit tombe. L'arte povera est un art de la précarité*¹⁹".

Una década después y enfocado en el tema de la ecología *Art et écologie* (Palette, 2021) ofrece muchos más ejemplos de obras claramente militantes: "*Des artistes contemporains, conscient des enjeux environnementaux, cherchent par exemple à agir concrètement sur les systèmes à l'origine de la crise écologique. L'action artistique, dans ce cas, prend un aspect militant et politique*"²⁰." En este libro, se muestran los vídeos de Maria Theresa Alves, "To see the forest standing"(2017)²¹ que dan a conocer la lucha de los agentes agroforestales en la Amazonia. El lector también puede observar el canal de Venecia pintado de rojo en 1968 por Nicolás Uriburu²², descubrir los *Climates Games* concebidos con motivo de la Cop21 por Jordan e Isabel Fremeaux, creadores del Labofii (Laboratorio de Imaginación Insurreccional)²³, o enterarse de la lucha contra los mecenas contaminantes del colectivo *Art not Oil*²⁴. El número 241 de la revista *Dada* dedicada al Land Art presenta esta tendencia artística como una tendencia que revela la belleza de un mundo amenazado: muestra una obra de Alejandro Durán, "Sea, Washed up series"(2013), una serie de instalaciones en playas y paisajes naturales compuestas por envases de plásticos desechados ordenados cromáticamente²⁵. También incluye obras tales como "Desert Breath" (1997), de D.A.S.T.²⁶, que

¹⁹ Ibid.

Trad.: Anselmo mezcla granito y lechuga para crear una escultura mineral y vegetal cuyo equilibrio depende de la vida misma: si la lechuga se marchita, el pequeño bloque de granito cae. El arte povera es un arte de la precariedad

²⁰ p. 49.

Trad.: Unos artistas contemporáneos, conscientes de lo que está en juego en materia de medio ambiente, intentan actuar de forma concreta sobre los sistemas que generan la crisis ecológica. En este caso, la acción artística adquiere un aspecto militante y político.

²¹ p. 23.

²² p. 16.

²³ p. 58.

²⁴ Ibidem.

²⁵ p. 28.

²⁶ p. 23.

implicó el desplazamiento de 8000m³ de arena del Sahara para formar un círculo gigante, así como los enormes cilindros de hormigón de Nancy Holt, "Sun tunnels"(1973-1976)²⁷, obras más que discutibles a ojos de Paul Ardenne que compara este tipo de creación con una violación: "*Toute Terre que tu sois, je fais de toi ce que je veux, dit l'artiste. J'agis à ma guise et te prends à l'envi. Un viol?*"²⁸.

Para la profesora Carmen Ruiz Marín, el arte ecológico que ella asimila con el eco-arte o arte ecologista también ha de instruir: "*Eco-arte: término amplio en el que se incluyen las obras consideradas de sensibilidad medioambiental. José Albelda (2012) diferencia en grupo aparte, lo que denomina "arte ecologista", un tipo de arte decididamente activista con actitud pedagógica e íntimamente ligado a movimientos reivindicativos*"²⁹". Dicha actitud pedagógica significa no solo dar a conocer los ecosistemas y problemas medioambientales sino también informar sobre cómo funcionan, cruzando arte y ciencia. El investigador alemán Sacha Kagan explica que los practicantes del arte ecológico suelen colaborar en proyectos de gestión de la restauración, rehabilitación ecológica y educación medioambiental: "*Régénérer, restaurer et réhabiliter les milieux dégradés*"³⁰". Por eso la artista Joanne Clavel propone el arte ecológico como forma de mediación de las ciencias de la conservación: "*De plus, la prise en main de cette question de société au niveau individuel est mitigée, peut-être parce que la communication en matière d'écologie s'accompagne le plus souvent d'un discours culpabilisant et moralisateur qui n'établit ni les conditions d'un dialogue ni, a fortiori, celles d'une médiation qui rende le public acteur* (Caune, 1995)"³¹". Esta intersección entre ciencia y arte

²⁷ p. 20.

²⁸ Ardenne, P., p. 73.

Trad.: Seas de la Tierra que seas, hago contigo lo que me da la gana», dice el artista, "hago lo que me da la gana y te tomo como me da la gana". ¿Una violación?

²⁹ Marin Ruiz, C., p. 43.

³⁰ Trad.: Regenerar, restaurar y rehabilitar entornos degradados.

³¹ Clavel, J., p. 438.

Trad. Además, esta cuestión social no ha sido asumida en gran medida por los individuos, quizá porque la comunicación sobre la ecología suele ir acompañada de una retórica culpabilizadora y moralizante que no establece las condiciones para el diálogo ni, a fortiori, para una mediación que implique al público (Caune, 1995).

se hace tímidamente visible en dos libros: en el número 241 de la revista *Dada*, que propone una foto de la obra de Shigeo Hirakawa, "Arbres aux fruits célestes - Arbre à photosynthèse"(2012)³², obra que pretende sensibilizar sobre la destrucción de la clorofila, el pigmento verde que ayuda a producir oxígeno y en *Art et écologie* que también evoca el trabajo de los artistas y científicos Helen Mayer, Newton Harrison, Nicholas Floc'h y Brandon Ballengés³³.

3.2. *Un arte con perspectiva holística*

Por otra parte, como decíamos anteriormente en los requisitos para ser ecológico, el arte debe acabar con una concepción dualista de la realidad que marca la construcción social de los significados de naturaleza como "lo otro" manipulable y disponible, y abrir paso a una perspectiva holística:

Frente a esta visión –que persiste en un enfoque fragmentario y reduccionista de la realidad–, se ha ido abriendo paso la consciencia de la interdependencia de los sistemas humanos con respecto al medio biofísico que los sustenta; esta concepción fundamentada en la teoría ecológica, "que ha llegado a ser el concepto básico de la perspectiva holística de la naturaleza" (Glacken, 1996, p. 649), ha alumbrado nuevas perspectivas de interpretación de la problemática ambiental³⁴.

Debe invitar a la coexistencia con otras especies para no caer en el abismo de la colapsología y, al contrario, proponer soluciones nuevas, lo que permitiría imaginar el futuro cambiando de punto de vista e inspirándose en los ecosistemas y en los seres vivos: "*Ils [los artistas] saisissent qu'il faut repenser la place de l'homme et, par conséquent, celle de la création et de l'art. Se servir des modèles offerts par l'observation du vivant les aide à construire une nouvelle vision, car ils ont décentré leur point de vue*"³⁵ De esta necesidad de una

³² p. 31.

³³ pp. 20-21.

³⁴ Marin Ruiz, C., p. 41.

³⁵ Belmokhtar, V., p. 197.

Trad.: Ellos [los artistas] entienden que hay que repensar el lugar del hombre y, en consecuencia, el lugar de la creación y del arte. Utilizar los modelos que ofrece la

descentración, de la urgencia de alejarse del antropocentrismo, los libros hablan poco. El número de la revista *Dada* dedicado al Land art da a conocer el trabajo del artista francés Philippe Echaroux que, en su obra "Amazonie"(2016) proyecta fotos de rostros tribales en la selva amazónica para mostrar que estos hombres son uno con su entorno³⁶. El libro *Art et écologie*, en un capítulo titulado "Retrouver la nature en soi", saca a la luz el trabajo de artistas que cooperan con los seres vivos. Entre otras, destacan las obras de Boris Nordmann, "Fiction corporelle Lou Pastoral", un taller de expresión corporal para dar a entender a los lobos en su relación con el rebaño³⁷. Incluye también unas fotos (2007-2008) de herman de vries³⁸ que se niega a aceptar que la jerarquización de los seres vivos haya situado al hombre por encima de las demás especies, como tal, se opone al uso de mayúsculas al principio de su propio nombre. Este mismo libro también propone al lector un futuro distinto seleccionando, por ejemplo, las obras de la artista española Rocío Berenguer que, con "G5 Interestpecies" (2020)³⁹, imagina una utopía, un encuentro entre especies donde los distintos reinos de la vida -humano, animal, vegetal, mineral y máquina- son invitados a negociar juntos sobre las posibilidades de su coexistencia. El lector del mismo libro puede ver también cómo la artista australiana Natalie Jeremijenko⁴⁰ diseña mobiliario urbano compatible con las necesidades de otras especies, como vallas publicitarias que sirvan de refugio a los murciélagos. También descubre cómo Fernando García Dory⁴¹ recreó un pueblo de montaña abandonado creando una escuela de pastores.

3.3. *Un arte de escaso impacto medioambiental*

Otro requisito que debe cumplir el arte ecológico es proponer obras que respeten los ecosistemas con modos de producción coherentes:

observación de los seres vivos les ayuda a construir una nueva visión, porque han descentrado su punto de vista.

³⁶ p. 30.

³⁷ pp. 44-45.

³⁸ p. 38.

³⁹ p. 53.

⁴⁰ p. 71

⁴¹ p. 66.

L'éco-art militant, par nécessité morale, s'oblige à refuser toute logique de profit matériel, son exemplarité morale lui vient de sa position d'opposition à la logique capitaliste de la production en vue du profit. Le recours systématisé de maints éco-artistes au recyclage (...) résulte de ce choix définitif: inutile d'abîmer le monde plus qu'il ne l'est pour créer⁴².

Una vez más, hemos podido observar que muy pocos libros insisten en este aspecto del acto creativo artístico. En el número 241 de la revista *Dada* (2019), vemos cómo Martin Hill, Philippa Jones y Rainforest Guardian, construyen obras efímeras a partir de materiales encontrados in situ, una vez fotografiadas, no queda rastro de su paso. El comentario que acompaña la foto incluye una pregunta al lector: "*Cela ne devrait-il pas être le cas pour chacun de nous, en art comme dans la vie?*"⁴³. *Art et écologie* dedica un subcapítulo a la estética de la sobriedad en el que presenta nuevos movimientos culturales como el *Slow Art* iniciado por el dúo francés Art Orienté Objet compuesto de Marion Laval-Jeantet y Benoît Mangin, autores de "After us: le camélus post-humanus"(2015), solo utilizan material de escaso impacto medioambiental, aunque implica tiempos de fabricación más largos, les importa más el proceso creativo que la venta del objeto creado⁴⁴. En la misma línea, este subcapítulo muestra el trabajo del francés Laurent Tixador que fabrica o recolecta su material:

[il] revendique une "pratique du bricolage" et n'utilise pour la fabrication de ses œuvres que des matériaux dit "opportunistes", à savoir des matériaux disponibles qu'il glane et réutilise là où il les a trouvés. (...) Pour son exposition à La Cuisine dans le Tarn-et-Garonne, il a même construit une petite centrale hydraulique

⁴² Ardenne, P., p. 180.

Trad.: El ecoarte militante, por necesidad moral, se ve obligado a rechazar toda lógica de beneficio material; su ejemplaridad moral procede de su posición de oposición a la lógica capitalista de producción con ánimo de lucro. El uso sistemático del reciclaje por parte de muchos eco-artistas (...) es el resultado de esta elección definitiva: no tiene sentido dañar el mundo más de lo que se puede crear.

⁴³ p. 29.

Trad.: ¿No debería ser así para todos nosotros, tanto en el arte como en la vida?

⁴⁴ p. 31.

artisanales à partir de matériaux de récupération pour alimenter en électricité son exposition⁴⁵.

También *Mini Artistas* cita la obra de Andy Goldsworthy, 1987, como ejemplo referente de Land Art. Presenta la obra como una manipulación con poca invasión de elementos vegetales para realizar una composición armónicamente cromática⁴⁶.

Exploradores del arte moderno opta por dar a conocer la obra de Meret Oppenheim “La vieja serpiente de la naturaleza” (1970).⁴⁷ La obra escogida critica un sistema capitalista centrado en el dinero, el poder y la ciencia como brújulas únicas. La serpiente que representa con fragmentos de carbón sobre un saco de arpillera no puede mudar su piel porque el peso de la industria la atrapa. El mismo libro enseña también la obra “Sasa” (2004) de El Anatsui, obra que genera una interesante relación de significados entre la tradición y la vida moderna en África. La obra es un enorme tapiz inspirado en las telas *kente* (piezas que tradicionalmente pertenecen a privilegiados y poderosos de Ghana, su país de origen) en este caso tejido a partir de desechos metálicos. La descripción de la obra que se ofrece en el libro se presenta entre el concepto de nación, historia, poder y residuo. Resulta un acercamiento mucho más interesante que un apunte simplemente estético y formal de la pieza. Este enfoque ayudaría a entender las dimensiones del arte también desde una perspectiva humanista y cultural amplia y no solamente dentro del circuito de la estética o el mercado del arte.

⁴⁵ p. 30. Trad.: se declara «bricolador» y sólo utiliza materiales «oportunistas» para realizar sus obras, es decir, materiales disponibles que recoge y reutiliza allí donde los encuentra (...) Para su exposición en La Cuisine en el departamento del Tarn-et-Garonne, incluso construyó una pequeña central hidroeléctrica con materiales reciclados para suministrar electricidad a su exposición.

⁴⁶ pp. 81-83.

⁴⁷ p. 36.

4. Libros de ficción con criterio sostenible

Tras exponer las observaciones analizadas en los libros sobre arte de carácter informativo, procedemos a mostrar los ejemplos de libros de ficción sobre arte. En este bloque encontramos narraciones originales alrededor de diferentes contenidos artísticos, pero no observamos la presencia de obras específicamente de arte ecológico, sino que descubrimos algunos álbumes de ficción en consonancia con algunos requisitos planteados por este tipo de arte. En su gran mayoría los libros que narran ficciones con datos reales sobre artistas hablan siempre de los mismos autores, como mostraba Frendo⁴⁸ en su estudio, donde enumeraba algunos de los artistas más representados. En pleno siglo XXI buscamos si estas ficciones se escriben acordes a las necesidades que nos competen en la actualidad. La inclusión de diversidades y la acción colaborativa son los ejes transversales que tienen en común los libros sobre arte analizados a continuación.

4.1. *Ser más inclusivo*

Movimientos como el feminismo, el anticolonialismo y el antirracismo son perspectivas esenciales que se entrelazan para ayudarnos a romper estereotipos caducos.

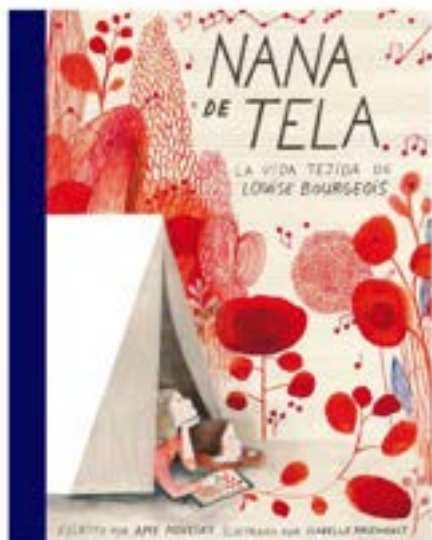
Il est impératif de faire enfin une place aux artistes femmes et aux artistes non occidentaux dans l'art, ainsi que toutes les personnes exclues par le marché de l'art en raison de leurs différences ou marginalité supposée. Il faut lutter contre les discriminations bien présentes jusque-là. Il est donc nécessaire d'adopter une éthique pour avancer sur l'écologie dans l'art⁴⁹.

⁴⁸ Frendo, M^a. E. 2008.

⁴⁹ Belmokhtar, V., p. 10.

Trad.: Es imprescindible dar por fin cabida en el arte a las mujeres artistas y a los artistas no occidentales, así como a todos los excluidos por el mercado del arte debido a sus diferencias o a su supuesta marginalidad. Hay que luchar contra la discriminación que ha existido hasta ahora. Por tanto, es necesario adoptar una ética para avanzar en la ecología del arte.

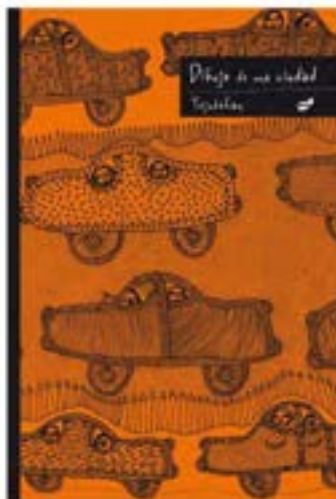
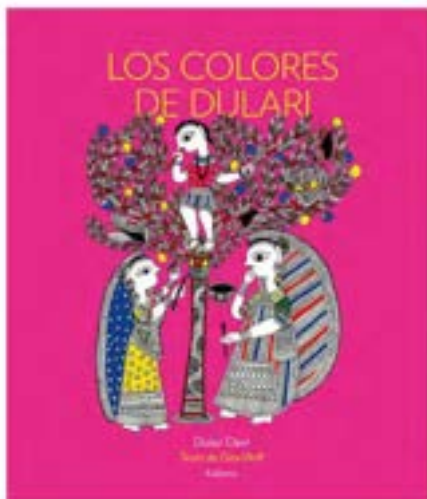
Nana de Tela (Impedimenta, 2016) y *El pájaro que llevo dentro* (Galimatazo, 2022) son dos ejemplos de narraciones de la vida de dos artistas: Louis Bourgois y Berta Hansson. Estos dos títulos se salen de la norma porque la mayoría de los libros sobre biografías de artistas suelen referirse a artistas hombres. La excepción a esta tendencia suelen ser los relatos sobre la vida y obra de Frida Kahlo, figura, por otro lado, tantas veces versionada desde una perspectiva tan superficial que acaba por ser fagocitada por el sistema de consumo estético y el capitalismo artístico⁵⁰.



⁵⁰ Lipovetsky, G.; Serroy, J., 2015, c. *La relación turística con el arte* p. 320.

Siguiendo con el criterio ecológico de inclusividad, es necesario ampliar el rango de origen de las narraciones que se publican.

Les pays occidentaux ont privilégié un point de vue unique sur l'histoire des arts, en favorisant surtout les artistes occidentaux et leurs mouvements dans les expositions, les rejets, les publications et même les cours d'histoire de l'art⁵¹.



⁵¹Belmokhtar, V.: p. 138.

Trad.: Los países occidentales han privilegiado una perspectiva única de la historia del arte, favoreciendo sobre todo a los artistas occidentales y sus movimientos en exposiciones, rechazos, publicaciones e incluso cursos de historia del arte.

Los colores de Dulari (Kókinos, 2011) y *Dibujos de una ciudad* (Thule, 2016) tienen en común el relato autobiográfico de artistas de la India que atraviesan las dificultades de la precariedad para dedicarse finalmente al desarrollo de su obra. Con estilos gráficos representativos de su propio arte, son dos ejemplos publicados por editoriales españolas que intentan acercar referentes más allá del protagonismo casi exclusivo de la figura del artista hombre, blanco y centroeuropeo. En *La libreta del dibujante* (Mango 1999, Lóguez 2008), la voz autobiográfica es también la que narra el proceso de creación de esta libreta convertida en álbum. Se han traducido del árabe los textos del autor, de origen egipcio, pero han permanecido la disposición de lectura de derecha a izquierda para las versiones bilingües de la editorial francesa y la española. Los textos explican, en primera persona, historias relacionadas con su crecimiento como artista gráfico. Otro ejemplo más identificable dentro de la historia del arte tradicional y generalista sería el álbum *La gran ola* (Juventud, 2013). Presenta una ficción inspirada en las obras de arte de Hokusai, el artista que se acostumbra a referenciar cuando se habla de arte oriental. El libro en este caso entremezcla curiosidades sobre la obra y otras citas artísticas entre las aventuras del protagonista. Una interesante pieza como introducción de referencias básicas sobre el arte y la cultura japonesa.



Estos títulos representan un cambio en la mirada editorial. Nos alejamos de la perspectiva única occidental para poner el foco en relatos menos generalistas con las narraciones sobre artistas no consagrados mundialmente, sobre personajes creativos de otros contextos más allá del panorama centroeuropeo y estadounidense que ayudan a romper el estereotipo caduco. *Historia del arte. Relatos para niños* (Blume, 2016), también aporta una muestra esperanzadora al actualizar la estructura tradicional de orden cronológico sobre la historia del arte sin centrarse únicamente en Europa y Estados Unidos como epicentro de la cultura. Encontramos además ejemplos contemporáneos como la artista australiana Emily Kame Knwarreye con una obra que no sigue las corrientes artísticas hegemónicas, sino una perspectiva personal arraigada también a expresiones gráficas relacionadas con su lugar de origen. Bien es cierto que el mercado del arte todo puede absorberlo y termina por convertirse también en una artista de museo internacional, y quizás sea gracias a eso que llega a ser tan visibilizada como para aparecer finalmente en este tipo de libros. Pero sobre este debate se podría profundizar en otro artículo.

4.2. Ser más colaborativo

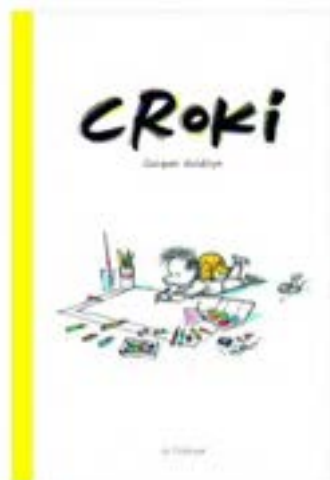
En línea con otro de los criterios imprescindibles del arte ecológico, encontramos narrativas de ficción que manifiestan sus valores en contra del individualismo.

Pour avancer vers une création plus écologique, il est temps de s'éloigner du modèle de l'artiste individualiste, de la figure du génie artistique, issue de la Renaissance. Il est également nécessaire de renoncer à un certain marché de l'art, à sa "folie des grandeurs" et à son gigantisme. De toute façon ce marché n'a jamais ouvert ses portes à la grande majorité des artistes plasticiens. (...). Collaborer avec d'autres, être solidaire, ne plus raisonner en termes d'individu isolé créant dans son coin. Ne plus voir les choses de manière dominante, dans une compétition entre artistes, mais plutôt à travers une collaboration entre les artistes et le reste du monde⁵².

⁵²Belmokhtar, V., p.241-242.

Trad.: Para avanzar hacia una forma de creación más ecológica, es hora de alejarse del modelo del artista individualista y de la figura renacentista del genio artístico. También hay que alejarse de cierto tipo de mercado del arte, con su «folie de

En el álbum *Croki* (La Pasteke, 2024) la ficción de un personaje solitario e inadaptado se convierte en un relato de convergencia de personajes excluidos. La unión hace la fuerza podría ser el lema del libro, unido a la creación artística como reporte positivo para el conjunto social. Aunque sea esa misma sociedad la que primero rechaza al diferente, resulta paradójica la aceptación en el desenlace de esa creatividad extraña en favor de la comunidad.



Sin embargo, a veces los mecanismos del mercado del arte yerran también al idolatrar artistas y concederles ciertos privilegios por encima de las comunidades donde se proponen sus intervenciones. Un ejemplo que generó gran conflicto con la ciudadanía fue la intervención de Richard Serra en la Federal Plaza de Manhattan, un encargo realizado desde la administración del estado sin tener en cuenta el impacto en la vida pública de la ciudad.

grandeur» y su gigantismo. En cualquier caso, este mercado nunca ha abierto sus puertas a la inmensa mayoría de los artistas plásticos. (...) Colaborar con los demás, ser solidarios, dejar de pensar en términos de individuos aislados que crean en sus propios rincones. Dejar de ver las cosas de manera dominante, en una competición entre artistas, sino más bien a través de la colaboración entre artistas y el resto del mundo.

"Dans son livre *Le Réenchantement de l'Art*,⁹ Suzi Gablik a mis ces pratiques en contraste avec, par exemple, la pratique individualistiquement conflictuelle et auto-héroïsante d'un Richard Serra dans la production de son *Tilted Arc* (1981) et dans sa défense lors de la controverse qui aboutit à la désinstallation de ladite oeuvre (1989)⁵³".

Precisamente, ficciones como *Vecinos* (Babulinka, 2018), representan muy bien el conflicto que se puede generar al ocupar el espacio compartido de una forma no consensuada. Este álbum, creado por una autora y dos ilustradores, presenta dos comunidades que comparten las dobles páginas del libro. En las páginas de la izquierda el ilustrador crea con una paleta de tonos fríos su jardín y sus personajes. En las páginas de la derecha, la ilustradora construye con una paleta más cálida también su propio mundo. El problema comienza cuando ambos atraviesan el pliegue del libro y esto genera el enfrentamiento entre las partes. Tras la pelea, los personajes deciden compartir estilos y espacio. Un diálogo interesante entre lo simbólico de los estilos gráficos y la convivencia colaborativa.



⁵³ S. Kagan,

Conclusiones

Como resultado del análisis observamos que el arte ecológico, como nueva manera de definir el proceso creativo y su objetivo tardan en llegar a los libros de arte para niños. Observamos que son muy pocos los ejemplos en comparación con la cantidad de libros sobre arte publicados, por tanto, partimos de un problema cuantitativo. Esta carencia sugiere un vacío significativo en la educación artística dirigida a los niños, lo que limita su exposición a enfoques creativos que promuevan una relación más sostenible y acorde a la contemporaneidad. También refleja la falta de mediatización y visibilización de este tipo de arte en nuestra sociedad, negación de una realidad y un futuro que agobian.

Además, se observa que incluso en obras que tratan sobre el arte del siglo XX, el enfoque hacia el arte ecológico es frecuentemente limitado y carece de un análisis crítico profundo. Esta superficialidad resalta la urgencia de abordar temas ecológicos en el ámbito artístico, lo que podría contribuir a una mayor conciencia y acción frente a la crisis ambiental que enfrentamos.

Se percibe, además, una tendencia a la transversalidad de las temáticas y a resaltar los valores en las narrativas⁵⁴, más aún en las ficciones, donde hemos encontrado con más facilidad la presencia de los criterios ecológicos y no tanto en los libros informativos sobre arte.

También observamos contradicciones en el proceso didáctico a la hora de invitar a los lectores a crear utilizando materiales naturales, sin considerar las implicaciones ecológicas de tales acciones. Esta falta de atención al impacto ambiental refleja una comprensión superficial de los principios del arte ecológico, que aboga por una interacción más armónica con la naturaleza. Igualmente, la tendencia a replicar obras sin profundizar en su significado conceptual puede llevar a una percepción del arte como un mero ejercicio decorativo, en lugar de una forma de expresión crítica y reflexiva.

⁵⁴ Baró Llambias, M. p. 84-85, 2022

Concluimos con una sensación de urgencia por integrar el arte ecológico en la educación. Los libros de arte dirigidos a los niños deben ir más allá de la mera presentación estética de las obras, fomentando un entendimiento crítico y profundo de la interrelación entre el arte y el medio ambiente. En coherencia con el último criterio citado del arte ecológico, invitar a pensar un futuro distinto, esta aproximación no solo enriquecería la experiencia artística de los jóvenes, sino que también podría desempeñar un papel crucial en la formación de una generación más consciente y comprometida con la sostenibilidad.

Referencias bibliográficas

Ardenne, P. (2019). *Un art écologique. Création plasticienne et anthropocène*. Éditions le bord de l'eau.

Baró Llambias, M. (2022). Los libros informativos, imprescindibles en la biblioteca escolar. *Métodos de Información*, 13 (2), 67-90.

Belmokhtar, V. (2022). *L'artiste et le vivant. Pour un art écologique et engagé*. Pyramyd éditions.

Bosch, E. (2008). *Us explico un conte? Ús de llibres il·lustrats a Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica. Temps d'Educació*, 35, 93-106.

Carasso, J.B. (2005). *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture?* Éditions l'Attribut.

Clavel, J. (2012). L'art écologique: une forme de médiation des sciences de la conservation? *Natures Sciences Sociétés*, 20, 437–447.

Díaz-Plaja, A. (2002). Leer palabras, leer imágenes. Arte para leer. *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 219-252.

Frendo, M^a. E. (2007). La difusión del arte a través de la literatura infantil. *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, 30, 223-258.

G. Lartitegui, A. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Colección Cuadernos Hexágono. Pantalia.

Kagan, S. (2014). La pratique de l'art écologique. [*Plastik*]: *Art et biodiversité: Un art durable?*, 4. <https://plastik.univ-paris1.fr/2014/02/15/la-pratique-de-l-art-ecologique>

Lipovetsky, G.; Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Anagrama.

Lobato, M.J. y Hoster, B. (2011). Acercamiento a los museos, al arte y al artista a través del álbum ilustrado. *EARL*, 2, 134-138.

Marín Ruiz, C. (2014). Arte medioambiental y ecología: Elementos para una reflexión crítica. *Arte y Políticas de Identidad*, 10, 35-54.

Palacios, A., y Uyá, N. (2018). El libro-álbum en la enseñanza del arte actual. *Íber*, 91, 21-26.

Sitografía

Ecoart Network

<https://www.ecoartnetwork.org/about>

Editorial Palette

<https://www.editionspalette.com/qui-sommes-nous>

Editorial Thames & Hudson

<https://thamesandhudson.com/page/about-us>

Libros de arte para niños

Barbet-Massin, O., Larroche, C. (2014). *La grande parade de l'art*. Palette.

Bird, M., Evans, P. (2023). *Historia del arte relatos para niños*. Blume (*Une histoire de l'art expliquée à tous* (2016). La Martinière Jeunesse).

Burgas Trémols, A., González, M., Blanch Gisbert, I., Catalá, A. (2018). *Vecinos*. Babulinka Books.

Demilly, C. (2011). *L'art en mouvements et autres courants du XXe siècle*. Palette.

Ellabbad, M. (2008). *La libreta del dibujante*. Lóquez (*Le carnet du dessinateur* [2018]. Le Port a jauni).

Germond, L., Fel, L., Pronnier, J. (2021). *Art et écologie*. Palette.

Geselman G., Wolf, G., Dulari, D. (2011). *Los colores de Dulari. Kókinos*.

Goldstyn, J. (2024). *Croki*. La Pastèque.

Harman, A., Bloch, S. (2020). *Exploradores del arte moderno*. Siruela (traducción al castellano de *Modern art explorer* (2020)., Thames & Hudson.).

Lee, S. (2008). *La Ola*. Barbara Fiore (*La vague* [2009]. Kaleidoscope).

Lundberg, S. (2022). *El pájaro que llevo dentro vuela donde quiere*. Galimatazo (*L'oiseau en moi vole où il veut* [2022]. La Partie).

Novesky, A., Arsenault, I. (2016). *Nana de Tela*. Impedimenta (*Une berceuse en chiffons* [2016]. Pastèque).

Seblon, J., Sae-Heng, R. (2023). *Mini ARTISTAS*. Coco Books.

Les Mini-artistes 20 projets inspirés par les grands maîtres de l'art. ([2023]. Palette.)

Selvam, S., Tejubehan. (2016). *Dibujos de una ciudad*, Thule (*Emmène-moi à la ville*. Actes Sud Junior. 2012).

Ullmann, A. [dir.](2019). *Land art. Dada, la première revue d'art*. n°241. Palette.

Universidad y escuela: construcción de un tercer espacio para formar lectores críticos*

University and school: building a third space to train critical readers

Blanca Florido Zarazaga

Universidad de Cádiz

blanca.florido@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0865-380X>

Manuel Francisco Romero Oliva

Universidad de Cádiz

manuelfrancisco.romero@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6854-0682>

Hugo Heredia Ponce

Universidad de Cádiz

hugo.heredia@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3657-1369>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.43.117

Fecha de recepción: 28/05/2025
Fecha de aceptación: 14/07/2025



Florido Zarazaga, B.; Romero Oliva, M. F. y Heredia Ponce, H. (2026). Universidad y escuela: construcción de un tercer espacio para formar lectores críticos, *Tejuelo*, 43, 117-148.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.43.117>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de I+D+i *Retos Investigación Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural* (PID2021-126392OB-I00) y de la tesis doctoral de Blanca Florido Zarazaga *Diseño e implementación de un espacio multimodal para la formación de ciudadanos desde el Horizonte 2030 y los libros ilustrados de no ficción*.

Resumen: La incorporación de la tecnología ha transformado las prácticas lectoras en el ámbito educativo. Sin embargo, persiste un desconocimiento generalizado entre los docentes, tanto en su formación inicial como permanente, respecto a recursos y estrategias pedagógicas innovadoras que puedan integrar eficazmente en el aula para optimizar el aprendizaje de los estudiantes. Ante esta realidad, se plantea la necesidad de fortalecer la colaboración entre universidades y centros educativos a través de la formación inicial, con el fin de crear un "tercer espacio educativo" que promueva prácticas sostenibles desde la innovación. Este estudio de corte cualitativo combina etnografía e investigación acción participativa, y tiene como objetivo explorar las percepciones de estudiantes, docentes y personal investigador sobre el uso de libros ilustrados de no ficción (LINF) en el aula, a través de cuestionarios mixtos en los contextos universitarios y enseñanzas medias. Los resultados revelan que, aunque los LINF se perciben como herramientas valiosas para mejorar la CCL y fomentar la conciencia sobre los ODS, existe una notable carencia de formación específica en su uso. Así, se concluye que la colaboración continua entre universidades y escuelas, junto con una formación docente permanente, es clave para la formación de lectores críticos en la sociedad actual

Palabras clave: formación inicial; formación permanente; tercer espacio educativo; Libros ilustrados de no ficción; lectura crítica.

Abstract: The incorporation of technology has transformed reading practices in education. However, there is still a general lack of knowledge among teachers, both in their initial and in-service training, about resources and innovative pedagogical strategies that can be effectively integrated into the classroom to optimise student learning. Given this reality, the need arises to strengthen collaboration between universities and educational centres through initial training, in order to create a 'third educational space' that promotes sustainable practices based on innovation. This qualitative study combines ethnography and participatory action research, and aims to explore the perceptions of students, teachers and research staff on the use of non-fiction picture books (NPL) in the classroom, through mixed questionnaires in university and secondary school contexts. The results reveal that, although NFLs are perceived as valuable tools for improving CLIL and raising awareness of the SDGs, there is a notable lack of specific training in their use. Thus, it is concluded that continuous collaboration between universities and schools, together with ongoing teacher training, is key to the development of critical readers in today's society.

Keywords: initial training; permanent training; third educational space; non-fiction picture books; critical reading.

I

ntroducción

En la actualidad, vivimos inmersos en una sociedad caracterizada por el acceso masivo a la información y el conocimiento. Aunque los escolares muestran una notable destreza en el uso de dispositivos tecnológicos, estos evidencian dificultades en el desarrollo de competencias críticas y analíticas (Delgado y Salmerón, 2020; OCDE, 2021). Estas habilidades son esenciales para realizar un juicio profundo sobre la calidad y la fiabilidad de la información que abunda en el entorno digital. Así, la creencia común de que el hecho de ser *nativos* otorga a los jóvenes una ventaja cognitiva en el manejo de la tecnología se desmorona, ya que el simple uso de dispositivos no fomenta, por sí mismo, la capacidad de los estudiantes para convertirse en lectores críticos y reflexivos (Calvo; 2022; Tabernero 2022).

En este contexto, el sistema educativo español (BOE, 2021) y sus concreciones autonómicas definen una serie de competencias clave con la intención de generar situaciones para enfrentarse a los retos y desafíos de manera holística e interpretativa desde la escuela. De estas, la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) se erige en piedra

angular del pensamiento propio y de la capacidad de los estudiantes para construir, organizar y expresar su conocimiento en todas las áreas. De hecho, se ha evidenciado que su desarrollo está vinculado al éxito académico de los estudiantes, de modo que aquellos que logran niveles altos en esta competencia suelen obtener mejores resultados en las demás áreas curriculares (Fabregat, 2018). La escuela se enfrenta al reto de la lectura y a los niveles competenciales de sus estudiantes, con una determinación marcada tanto por los resultados de las evaluaciones de carácter externo —PISA (*Programme for International Student Assessment*, en inglés), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study* en inglés)—, como por aquellas desarrolladas desde los propios centros educativos —pruebas iniciales o de diagnóstico—.

Estos datos deben llevar a trazar objetivos en cuanto al desarrollo de la CCL con un marcado carácter transformador de centro, enfocados en líneas específicas, tales como atender a los déficits lingüísticos, en nuestro caso, lectoescritores, como estrategia de atención a la diversidad desde modelos consensuados entre los diversos miembros de los equipos docentes (Fabregat, 2018); integrar la CCL en todas las áreas curriculares desde los enfoques intensivos y extensivos (Trujillo y Rubio, 2014; Trujillo, 2015); coordinar el desarrollo de la CCL en contextos de plurilingüismo a través de estrategias integradoras como el aprendizaje AICLE, el CIL o la participación en programas educativos europeos; analizar la influencia de las TIC en el desarrollo de las nuevas alfabetizaciones (Wolf, 2020; Area y Guarro, 2012); o mejorar el clima de convivencia de centro mediante dinámicas centradas en la interacción mediante el aprendizaje basado en la comunicación (ABC) para la construcción del aprendizaje y el acceso a la información (Osoro y Castro, 2017).

Ante el panorama descrito, según diversas investigaciones (Tabernero et al., 2022), los libros ilustrados de no ficción (LINF) pueden convertirse en una herramienta eficaz para trabajar la CCL de manera transdisciplinar en el aula. Estos libros se caracterizan por su formato atractivo, fomentar la investigación y la experimentación a través de estrategias hipervinculares, desarrollar habilidades de lectura crítica y suscitar el interés y la curiosidad del lector sobre su entorno

más cercano (Young et al., 2007). De esta manera, expanden el horizonte hermenéutico (Martín De Blasi, 2015) del lector al facilitar el acceso a contenidos complejos, lo que les permite interpretar y comprender realidades sociales, ambientales y culturales. Este enfoque promueve la concienciación sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) así como una actitud crítica y solidaria frente a los desafíos globales (Tabernero y Colón, 2023; Sámperiz y Margarida, 2023).

Para lograr modificar la práctica docente e integrar los LINP como alternativa a los libros de texto (Romero et al., 2023), la formación permanente del profesorado es clave (González y Cutanda, 2017). Esto permitirá a los docentes descubrir las posibilidades de su dinamización y las pautas de intervención necesarias para trabajar la lectura de manera planificada en el antes, durante y después (Solé, 2000). Para ello, es crucial el apoyo de agentes externos, como los Centros del Profesorado y una mayor conexión con la formación inicial (Romero et al., 2023), lo que permitiría a los futuros maestros conocer y aplicar recursos innovadores en sus prácticas en los centros educativos. Sin embargo, la falta de vinculación entre la formación inicial y la permanente, así como con las políticas de innovación educativa, dificulta un desarrollo coherente y fluido en la formación docente (Escudero, 2008).

Este vacío nos lleva a cuestionar y romper la jerarquía entre el saber universitario y el saber del profesorado, destacando la necesidad de crear un tercer espacio educativo, definido por Zeichner (2010): “[...] is concerned with the creation of hybrid spaces in pre-service teacher education programs that bring together school and university-based teacher educators and practitioner and academic knowledge in new ways to enhance the learning of prospective teachers.” (p. 486).

Y es aquí donde se pueda llevar a cabo una colaboración entre formación, investigación y experimentación hacia una innovación sostenible. De esta manera, dicho enfoque se conforma para abordar el desafío de la lectura mediante la colaboración entre diversas variables, escenarios y agentes, estrechando la conexión entre la Universidad y la

escuela, dos ámbitos históricamente distanciados. En este marco, el objetivo general pretende abordar un vacío en el estado de la cuestión: la experimentación de un estudio que indague en la creación de un espacio colaborativo universidad-escuela y que promueva la interacción entre los agentes implicados, superando así las barreras que han separado tradicionalmente estos contextos y abordando la formación lectora desde una perspectiva sostenible y transformadora. A partir de ahí, se desglosan tres objetivos específicos:

- OE 1. Analizar las voces de los estudiantes en su formación inicial respecto a los LINF y su integración en SdA.
- OE 2. Analizar las voces de docentes sobre el papel de las lecturas no ficcionales en el plan de lectura del centro educativo.
- OE 3. Analizar las voces del Personal Docente e Investigador (PDI) sobre el valor educativo del LINF y las estrategias para su dinamización en el ámbito educativo.

2. Metodología

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo que combina la etnografía como “descripción e interpretación de un grupo o sistema cultural o social” (MacMillan y Schumacher, 2005, p. 44), y la investigación acción participativa (IAP) como implicación de los agentes involucrados en el proceso de investigación (Francés et al., 2015). Mediante el discurso vivencial en primera persona, el estudio pretende explorar las creencias de los participantes (Mendoza, 2003) en diferentes escenarios educativos —universidad y escuela— con el propósito de analizar sus actividades, perspectivas y patrones de comportamientos en relación con la lectura no ficcional y la formación de lectores críticos, además de proponer líneas de actuación para su adecuada implementación.

2.1. Contexto y participantes

Esta investigación se desarrolla en el curso académico 2023-2024 a partir de la asignatura *Competencias Comunicativa en el Currículo Integrado* incluida en el segundo semestre del tercer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Cádiz. Esta asignatura pertenece a la mención de currículo integrado y tiene como resultado de aprendizaje diseñar y evaluar proyectos de trabajo para el aula de Educación Primaria que imbrican diferentes ámbitos disciplinares. Además, se toman como referencia los LINF por su carácter transdisciplinar (Young et al., 2007). Hay que señalar que mientras cursan esta asignatura, los estudiantes están cursando la asignatura *Practicum I*.

Tomando como referencia esa asignatura, nos centramos en la formación inicial —Universidad—y en la formación permanente del profesorado —centro educativo—, considerados escenarios claves para la promoción de la lectura, en los cuales convergen tres agentes participantes; sin embargo, el verdadero contexto de esta investigación reside en la creación del tercer espacio (Zeichner, 2010), como resultado de las interacciones entre los 29 sujetos involucrados:

- Docentes que han participado en la asignatura (4 informantes) y que son responsables de coordinar encuentros con los tutores de centros educativos y de impartir formación al claustro sobre cómo dinamizar LINF e introducirlos en sus planes de lectura.
- Estudiantes matriculados (15 informantes) en dicha asignatura en 2023-2024, quienes han recibido formación sobre cómo trabajar LINF y ODS en SdA integrando AL y ANL. Además, estas propuestas fueron implementadas durante su periodo de prácticas.
- Maestros de un centro de la provincia de Cádiz (10 informantes), que han acogido a estudiantes en sus prácticas y, además de recibir formación por parte del PDI, han complementado su aprendizaje con una formación práctica (Imbernon, 2002) enriquecida por las propuestas diseñadas por los propios estudiantes en su formación inicial.

2.2. Instrumentos

Para obtener la información, se realizaron cuestionarios mixtos con preguntas cerradas y abiertas, diseñados *ad hoc* para esta investigación, siguiendo las orientaciones propuestas por MacMillan y Schumacher (2005) y las líneas de orientación de Babbie (2001) para la redacción de enunciados efectivos. Se llevó a cabo de forma telemática a través de *Google Forms* con el fin de facilitar y agilizar la cumplimentación por parte de los informantes de este estudio. Para garantizar todas las cuestiones legales y éticas, esta investigación siguió el protocolo de la Declaración de Helsinki. El diseño de los ítems incluía preguntas de carácter cerrado, destinadas a explorar aspectos concretos; abierto, que aportaron información adicional no prevista inicialmente, y escalas valorativas, que permitieron cuantificar percepciones y enriquecer el análisis de la investigación.

Las preguntas del cuestionario se categorizaron en distintas dimensiones en función del agente al que estaban dirigidas: estudiantes del Grado¹ —15 preguntas distribuidas en 4 dimensiones—, maestros² —24 preguntas distribuidas en 8 dimensiones— y PDI³ —21 preguntas distribuidas en 6 dimensiones—. Además, los ítems se confeccionaron con base en los fundamentos establecidos por autores de referencia en las temáticas abordadas: el papel de la formación inicial (Romero et al., 2024) y permanente (González y Cutanda, 2017); la participación en programas para la innovación y mejora del aprendizaje (CEJA, 2024) para dar respuesta a una necesidad; la creación de un tercer espacio educativo (Zeichner, 2010); el uso del LINF como recurso para acceder a los saberes y promover la concienciación sobre los postulados de la Agenda 2030 (Tabernero 2022; Tabernero y Colón, 2023), y el diseño se ajustaban a la secuencia didáctica exigida en las SdA (Blas, 2022).

¹ Cuestionario para los estudiantes del Grado: <https://acortar.link/OqwTdW>

² Cuestionario para los maestros: <https://acortar.link/kqDsKu>

³ Cuestionario para los PDI: <https://acortar.link/gP0uaG>

Asimismo, se han seguido rigurosamente los criterios de validez de contenidos marcados por Lincoln (2002), Lincoln y Guba (2003), y Gergen y Gergen (2000), basados en la propia credibilidad, transferibilidad, coherencia, posicionamiento, conformabilidad, voz y multivocalidad para una triangulación con los participantes centrada en la reflexividad de aquellos momentos y participantes del estudio. Además, el alfa de Cronbach determinó una puntuación de .92

2.3. Procedimiento

Los cuestionarios se realizaron de manera telemática una vez que los estudiantes habían concluido la asignatura *Competencias comunicativas en el currículo integrado* y su período de prácticas en los centros educativos. Fueron cuestionarios breves, con una duración máxima de 10 a 15 minutos. Una vez obtenidos los resultados a través de Google Drive, se llevó a cabo un primer análisis de los datos obtenidos, y se establecieron categorías que sirvieron como base para procesar el discurso generado mediante Nvivo-12. Este proceso se estructura según las fases propuestas por Cambra (2003) —Tabla 1—.

Tabla 1
Proceso de análisis de la información

Fase 1. Descripción datos	Fase 2. Análisis categórico	Fase 3. Análisis interpretativo
Dimensiones y preguntas	Códigos de NVivo-12 para el análisis interpretativo	Mapa jerárquico Conglomerado por similitud de codificación Nube de palabras Testimonios de los participantes

Fuente: elaboración propia a partir de Cambra (2003)

Para guardar su anonimato, los informantes fueron codificados de la siguiente forma: E (estudiantes); M (maestros/as); PDI (Personal Docente e Investigador) con un número al azar.

3. Resultados y discusiones

La explicación e interpretación de los resultados se desarrollaron siguiendo las fases que aparecen en la Tabla 1.

3.1. Fase 1. Descripción de los datos

Para estructurar los datos de manera clara y coherente, se procedió a unificar todas las dimensiones descritas en cuatro categorías principales. Estas se definieron en función de criterios comunes, permitiendo agrupar elementos claves del estudio y facilitar un análisis más integral y sistemático de los datos recogidos. Este enfoque no solo permitió identificar patrones y conexiones relevantes entre las diversas perspectivas, sino también consolidar una base sólida para la interpretación de los resultados. En este sentido, se establecieron las siguientes dimensiones —Tabla 2—:

Tabla 2
Relación de dimensiones para el análisis de datos.

Dimensiones	Cuestionario a estudiantes	Cuestionario a maestros	Cuestionario a PDI
Formación de lectores críticos	-Logros y dificultades SdA-LINF-ODS	-Horizonte 2030-ODS -Biblioteca espacio de aprendizaje -Lectura y currículo	-LINF -ODS
Desempeño profesional	-Aplicación en prácticas	-Colaboración Universidad-Escuela -Impacto y aprendizaje en el alumnado	-Metodologías activas y formación interdisciplinar
Impacto en el aprendizaje	-Futuro profesional y replicabilidad	-Impacto y aprendizaje en el profesorado -Innovación educativa en el centro	-Contenidos y aportaciones docentes -Logros y dificultades de los estudiantes
Valoración y perspectiva de futuro	-Valoración y propuestas	-Perspectiva de futuro	-Perspectiva general

Fuente: elaboración propia

3.2. Fase 2. Análisis categórico

En esta fase, se clasificaron los testimonios y asignaron códigos utilizando el programa de análisis cualitativo. Estos códigos fueron organizados en las distintas dimensiones, como se muestra en la Tabla 3:

Tabla 3

Relación de dimensiones y códigos.

Dimensión 1. Formación de lectores críticos	Dimensión 2. Desempeño profesional	Dimensión 3. Impacto en el aprendizaje	Dimensión 4. Valoración y perspectiva de futuro
Pensamiento crítico, ABP, concienciación, plan lector, SdA, interdisciplinariedad, metodología, multimodalidad, valores, curiosidad	CCL, formación, LINF, desconocimiento , áreas lingüísticas, áreas no lingüísticas, motivación, innovación, metodología, implementación	Recurso, biblioteca, contextualizado, reticencia, booktrailer, formación, aplicación, aprendizaje, innovación	Formación, currículo, interdisciplinariedad, situación de aprendizaje, plan lector, aplicación, metodología, DUA, innovación, aprendizaje significativo

Fuente: elaboración propia

3.3. Fase 3. Análisis interpretativo

Esta etapa se centra en identificar posibles correlaciones entre los distintos testimonios de los participantes, a partir de los códigos previamente definidos.

Dimensión 1. Formación de lectores críticos. Esta dimensión busca comprender el papel que desempeñan los LINF en distintos contextos educativos, tanto en la universidad como en las escuelas, abarcando la formación inicial y permanente. Partiendo de los resultados de aprendizaje que se esperan en la asignatura de *Competencias comunicativas en el currículo integrado*, se resalta la importancia de trabajar las cuatro habilidades comunicativas de manera transversal en las diferentes áreas del currículo. Este enfoque requiere el uso de

recursos didácticos adecuados que respondan a las necesidades y características del alumnado contemporáneo. En esta línea, el equipo docente identifica los LINF como una opción altamente efectiva para integrarse de manera transdisciplinar en todas las SdA y abordar los 17 ODS desde una visión crítica e interpretativa del entorno:

Los LINF destacan por su capacidad para integrarse de manera coherente en diversas materias, favoreciendo un enfoque interdisciplinar que conecta el aprendizaje con el entorno del alumnado. Su diseño visual atractivo, con ilustraciones y gráficos detallados, no solo facilita la comprensión y mantiene el interés, sino que también estimula la exploración de temas que apasionan a los estudiantes. Además, promueven un aprendizaje holístico y adaptable a diferentes niveles educativos, ofreciendo una alternativa dinámica y relevante frente a materiales más compartimentados o exclusivamente narrativos (PDI_3).

Los LINF, propuestos a partir de la cartografía de Romero et al. (2023), fueron valorados por los propios estudiantes en su proceso formativo, destacando, en particular, la posibilidad de “utilizar un LINF, que permite trabajar con cualquier página de manera flexible, para elaborar un SdA donde las distintas áreas se interconectan” (E_10), lo que consideran “una forma de enseñar innovadora” (E_7).

No obstante, el 42,9 % de los maestros de los centros educativos afirmó no haber conocido este tipo de libros antes de que los estudiantes implementaran sus propuestas durante sus prácticas, lo que puso de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación permanente a través de la participación en programas para la innovación y mejora del aprendizaje:

Gracias al PLC, los LINF se han integrado plenamente en nuestra cultura de centro, favoreciendo un aprendizaje significativo. Los resultados obtenidos evidencian su efectividad, por lo que continuaremos utilizándolos para seguir promoviendo experiencias educativas que sean contextualizadas y profundamente enriquecedoras para nuestros alumnos. (M_1)

Aunque el principal reto al que se enfrentaron los estudiantes en la asignatura fue “la aplicación de las leyes educativas en las SdA”

(E_5), lograron demostrar que las propuestas de LINF se alineaban con las orientaciones establecidas por la normativa vigente. A pesar de que los maestros reconocen “el carácter transversal de la CCL” (M_7) y “la importancia de seguir los tres momentos de lectura —antes, durante y después—” (M_10), según las Instrucciones de 21 de junio de 2023, el 100 % de ellos desconocía cómo dinamizar estos libros mediante metodologías activas. En este sentido, el equipo docente consideraba que:

La clave para dinamizar los LINF es ir más allá de la simple lectura, integrándolos en actividades que despierten la curiosidad, fomenten la participación activa y conecten el conocimiento con la vida real. Algunos ejemplos podrían ser: actividades basadas en proyectos o retos como los que propone Zabala (1995), ya que se podrían incorporar en proyectos prácticos para su dinamización; la relación con problemas del entorno, usando los LINF para abordar temas actuales, en relación, quizá con los ODS (PDI_4).

En este contexto, los LINF ofrecieron una oportunidad única para trabajar con los alumnos los ODS, promoviendo tanto la concienciación como el pensamiento crítico: “estos libros invitan a los niños a explorar una amplia gama de temas, desde ciencias naturales hasta historia y cultura, alentándolos a formular preguntas y buscar respuestas” (PDI_2). Esto permitió que los alumnos no solo adquirieran conocimientos, sino también desarrollaran habilidades para reflexionar sobre problemas globales y locales. Para ello, los estudiantes reconocieron que “consultar la página oficial de la ONU es esencial para entender cada ODS y sus acciones” (E_6), lo que refuerza su capacidad de generar propuestas informadas y relevantes.

Además de informar, “los LINF actúan como una fuente de inspiración para la acción” (PDI_3), especialmente cuando se integran con metodologías activas. Estas permitieron a los discentes aplicar lo aprendido en situaciones reales, favoreciendo la acción en su entorno y alineándose con la normativa educativa que busca formar ciudadanos comprometidos. En este sentido, los ODS ofrecieron oportunidades para que el alumnado participara en proyectos prácticos que promoviesen el cambio social. Como señalan los maestros, “es obligatorio introducir el trabajo de los ODS en el centro” (M_8), lo que se refleja en las efemérides y actividades curriculares. Así, los LINF no solo abordaron

los ODS, sino que también reforzaron la educación en valores y competencias transversales (Llamas, 2025).

Por otro lado, los LINF, al posibilitar estrategias hipervinculares, fomentaron la curiosidad del lector moderno al conectar el contenido con recursos externos como videos y blogs: “los LINF permiten investigar más sobre lo que leemos” (E_12), haciendo la lectura más atractiva. Su enfoque multimedia y la creación de espacios creativos permitieron una interacción innovadora con el contenido. El uso de espacios multimodales en las bibliotecas, “enriquece la experiencia de aprendizaje y facilita la transición de la lectura analógica a digital” (PDI_1). Los maestros también destacaron que, tras la experiencia, “han transformado las bibliotecas en espacios dinámicos que combinan lectura tradicional y digital” (M_10), lo que ha llevado a la incorporación de una colección de LINF al fondo bibliográfico, promoviendo la formación de lectores críticos y activos. En consecuencia, los códigos obtenidos de las preguntas de esta primera dimensión se representan en el siguiente mapa jerárquico, organizado según la frecuencia de aparición de cada código —Figura 1—:

Figura 1

Mapa jerárquico D1

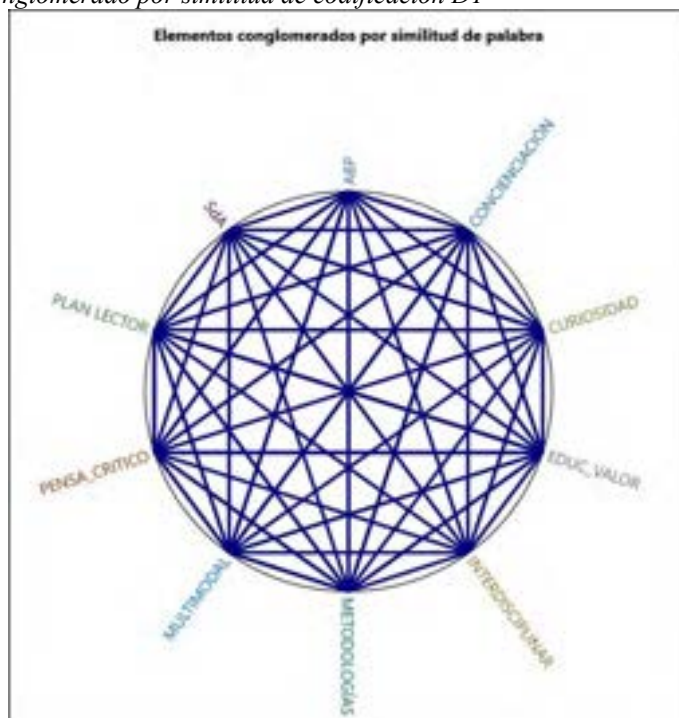


Fuente: datos propios de la investigación

A partir de estos testimonios, se realizan dos análisis de conglomerados por similitud de codificación —Figura 2—. Para ello, se utiliza el coeficiente de correlación de Pearson, con un valor máximo de 1, respecto a los diferentes códigos generados. El análisis de resultados revela que existen correlaciones entre los códigos al registrarse valores de 1.

Figura 2

Análisis conglomerado por similitud de codificación D1



Fuente: datos propios de la investigación

Dimensión 2. Desempeño profesional. Esta dimensión pretendió explorar si los tutores en prácticas estaban familiarizados con los LINF, así como la posibilidad de implementar estos libros durante el período de prácticas a través de metodologías activas. Además, se indagó sobre la experiencia de colaboración entre universidad y escuela en este proceso formativo.

Como se mencionó en la dimensión anterior, se observó un considerable desconocimiento de este recurso por parte de los maestros de los centros educativos. Aunque el 28,6 % de ellos afirmó conocerlos, no los implementaban en el aula. En este sentido, se podría señalar que "la universidad es un centro de reflexión y nacimiento de nuevas propuestas e innovación educativa" (M_5), lo que da pie a que los estudiantes, en respuesta a esta situación, propusieran poner en práctica las situaciones de aprendizaje diseñadas, con el objetivo de integrar estos recursos en el aula y contribuir a la superación de ese desconocimiento.

El impacto de esta experiencia en el alumnado de Educación Primaria fue muy positivo, ya que "les ofreció una alternativa diferente a sus prácticas habituales" (M_11), lo cual les resultó muy atractivo. En opinión de algunos estudiantes, este enfoque "favorece una adquisición de conocimientos más natural y contextualizada, integrando tanto AL como ANL" (E_13), de una manera similar a cómo se dan en la vida real. No obstante, también se reconoció que adoptar una perspectiva interdisciplinar, que vincule diferentes áreas del conocimiento, representa uno de los mayores desafíos para los estudiantes.

A raíz de este desconocimiento, se llevó a cabo una formación centrada en los LINF, integrando todas las áreas del currículo, tanto AL como ANL. Tal como se observa en el mapa jerárquico —Figura 3—, estas palabras marcaron la distribución de respuestas y evidenciaron su relevancia en el proceso formativo.

Figura 3

Mapa jerárquico D2



Fuente: datos propios de la investigación

Además, los proyectos integrados, que culminan en un producto final, permitieron que el alumnado se convirtiera en protagonista de su proceso educativo, lo que reforzó su motivación e implicación. Esta metodología, centrada en el aprendizaje basado en la práctica, fomentó el trabajo autónomo y colaborativo, estimulando la creatividad y el pensamiento crítico. “Al ser los alumnos los encargados de llevar a cabo todo el proceso, desde la planificación hasta la presentación final, se sienten más involucrados y responsables de su propio aprendizaje” (PDI_4). De esta forma, se fortaleció su capacidad para aplicar los conocimientos en contextos reales y desarrollar habilidades transversales.

A pesar de la reticencia inicial del claustro, con el tiempo se logró abrir el centro a nuevas ideas y personas, especialmente gracias a la asignatura de Currículo Integrado: “esta asignatura fortaleció el tercer espacio educativo y promovió una nueva mentalidad” (PDI_2), favoreciendo el aprendizaje colectivo y la colaboración en la elaboración del PLC, con un enfoque particular en la CCL en ANL. El

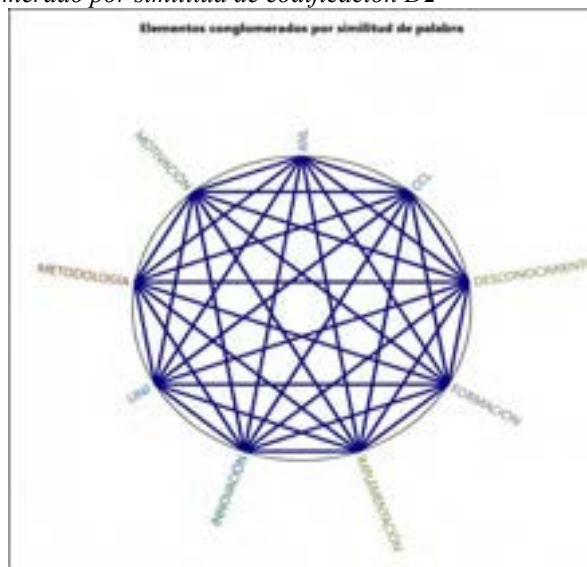
tercer espacio, como punto de encuentro entre universidad y escuela, permitió la integración de nuevos recursos y enfoques, facilitando una enseñanza más flexible y dinámica. Sin duda, “uno de los aspectos más valiosos de la experiencia fue la creación de relaciones personales y vínculos entre los miembros del equipo educativo” (M_5)."

Estamos muy agradecidos con la colaboración entre la universidad y la escuela, pues es fundamental que estas propuestas innovadoras se trasladen al día a día de la escuela, donde realmente se pueda evaluar su viabilidad e impacto. Gracias a esta experiencia, el alumnado ha comenzado a demandar los libros LINF en la biblioteca para su préstamo y uso durante los recreos, convirtiéndose en los más solicitados (M_1).

En definitiva, los resultados del análisis revelan que los códigos se aproximan al valor de 1 en el coeficiente de Pearson, con valores entre 0,89 y 0,95, lo que refleja una relación fuerte entre ellos —Figura 4—:

Figura 4

Análisis conglomerado por similitud de codificación D2



Fuente: datos propios de la investigación

Dimensión 3. Impacto en el aprendizaje. Esta dimensión indagó evaluar el impacto del uso del LINF en el aprendizaje del alumnado, desde la visión de los distintos agentes involucrados. Se pretendía, por tanto, explorar la viabilidad de replicar este enfoque integrando los recursos innovadores abordados en la asignatura.

Todos los estudiantes matriculados en la asignatura consideraron que podrían replicar este enfoque en su futura práctica profesional por diversas razones. Según destacan, "es una manera de que los alumnos tengan un aprendizaje más contextualizado" (E_9), "les permite aplicar lo aprendido en situaciones reales de su vida cotidiana" (E_1) y, sobre todo, porque "es necesario una nueva forma de enseñar, dejando de lado el libro de texto e introduciendo los contenidos de forma que tengan sentido y utilidad" (E_13). Este último aspecto podría explicar por qué, al inicio de la experiencia formativa, muchos docentes mostraron reticencias, aunque estas fueron reduciéndose con el tiempo.

En este contexto, el PDI destacó que los LINF podrían ser un recurso novedoso y atractivo para los alumnos, ofreciendo "una alternativa viable a los tradicionales libros de texto" (PDI_2). Sin embargo, este enfoque debía implicar un cambio significativo en la práctica docente, ya que requiere el abandono de metodologías más tradicionales, lo que puede verse afectado por "la burocracia y los trámites administrativos" (M_1). Aunque el uso de LINF demanda un mayor esfuerzo por parte del docente, también genera una gran satisfacción personal, especialmente cuando se observa que estos recursos "se han integrado al fondo bibliográfico de la biblioteca y han formado parte de actividades como la Semana del Libro" (M_3).

Los estudiantes experimentaron, a través de las prácticas, que estas propuestas favorecen "un aprendizaje más significativo y una mayor concienciación sobre los ODS" (E_6), ya que los contenidos les resultan cercanos a sus vidas. Este punto de vista fue compartido por los maestros, quienes destacan la alta motivación de los alumnos, hasta el punto de que "los LINF se han integrado al plan lector anual y se han incluido en el Proyecto Educativo" (M_5). Hemos de destacar que no solo fue importante conocer elementos de innovación para trabajar la

comprensión lectora, como “los booktrailers o LINF” (PDI_4), sino también “transmitir ideas de forma clara y efectiva, desarrollando la CCL desde una perspectiva integrada de contenidos en AL y ANL” (PDI_3). Así, los estudiantes aprendieron en su formación inicial a:

Afrontar el reto de la educación desde una visión generalista del docente, que no se limite únicamente a la transmisión de contenidos específicos, sino que también subraye la importancia de las habilidades comunicativas y la interacción con los demás. Esto incluye la aplicación de metodologías activas, como los proyectos interdisciplinarios, que permitan a los estudiantes abordar problemas y situaciones lo más cercanas posible a su experiencia real y cotidiana (PDI_1).

En resumen, los códigos correspondientes a esta tercera dimensión se muestran en el siguiente mapa jerárquico, ordenados según el número de veces que aparece ese código —Figura 4—:

Figura 4

Mapa jerárquico D3

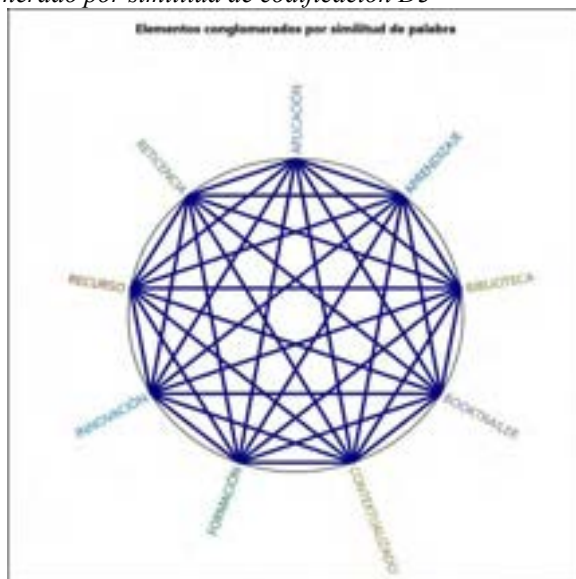


Fuente: datos propios de la investigación

A partir de los testimonios y el análisis de los resultados, se evidencia una correlación fuerte entre los códigos, al mostrarse valores de 1 en el coeficiente de Pearson —Figura 5—:

Figura 5

Análisis conglomerado por similitud de codificación D3



Fuente: datos propios de la investigación

Dimensión 4. Valoración y perspectiva de futuro. Esta dimensión tuvo como objetivo evaluar la formación proporcionada por el equipo docente de la asignatura, así como la experiencia recibida tanto por los maestros como por los estudiantes, con el fin de identificar áreas de mejora y proponer recomendaciones para optimizar el proceso educativo en el futuro.

Todos los estudiantes valoraron de manera muy positiva la formación recibida, destacando especialmente la elaboración de las SdA como producto final evaluable en la asignatura, pues "son contenidos que realmente se exigen en las oposiciones y que nunca antes nos habían explicado" (E_8). Esta valoración se ve reflejada también en la observación del equipo docente, que ha constatado una evolución

positiva en la capacidad de los estudiantes para integrar enfoques innovadores y aprendizaje interdisciplinar en su práctica educativa:

Uno de los aspectos más satisfactorios fue observar cómo muchos estudiantes ganaron confianza al diseñar y poner en práctica situaciones de aprendizaje alineadas con los principios de la LOMLOE, lo que contribuyó a su formación como docentes competentes y capacitados para afrontar los retos educativos actuales (PDI_1).

En este sentido, tanto los estudiantes como el equipo docente coincidieron en la buena acogida de los enfoques innovadores propuestos, pues les enriquecen y preparan como futuros docentes para una práctica profesional más eficaz y adaptada a las demandas educativas del futuro. Además, una de las principales fortalezas de la asignatura consistió en la respuesta al concepto de “tercer espacio educativo” (PDI_3), permitiendo a los estudiantes aplicar sus propuestas en los centros educativos y consolidar su aprendizaje en un entorno real:

Fue una oportunidad única para experimentar, ajustar y mejorar nuestras ideas en tiempo real, y me dio mucha confianza al ver que las propuestas que diseñamos eran bien recibidas por los alumnos y los tutores. Sin duda, esta experiencia ha sido clave para consolidar mis conocimientos y prepararme mejor para mi futura labor docente (E_12).

Sus tutores los felicitaron por incorporar elementos innovadores en sus propuestas. De hecho, “los LINF ya forman parte del plan lector, aprobado por el consejo escolar y el proyecto educativo” (M_4). Sin embargo, estas ideas podrían quedar limitadas a actuaciones puntuales en el aula debido “al elevado coste de su implementación y la falta de conocimiento sobre cómo dinamizarlos adecuadamente” (PDI_1). Estas barreras requieren, pues, una estrecha colaboración entre universidad y escuelas para asegurar que las propuestas innovadoras tengan un impacto real y duradero en las prácticas docentes.

A continuación, se muestra cómo esta formación, centrada en las situaciones de aprendizaje y la integración de herramientas innovadoras como los LINF y metodologías activas, junto con su aplicación en un contexto real, destaca en el proceso formativo. Como se observa en el mapa —Figura 7—, estas palabras fueron las más recurrentes en los testimonios.

Figura 7

Mapa jerárquico D4



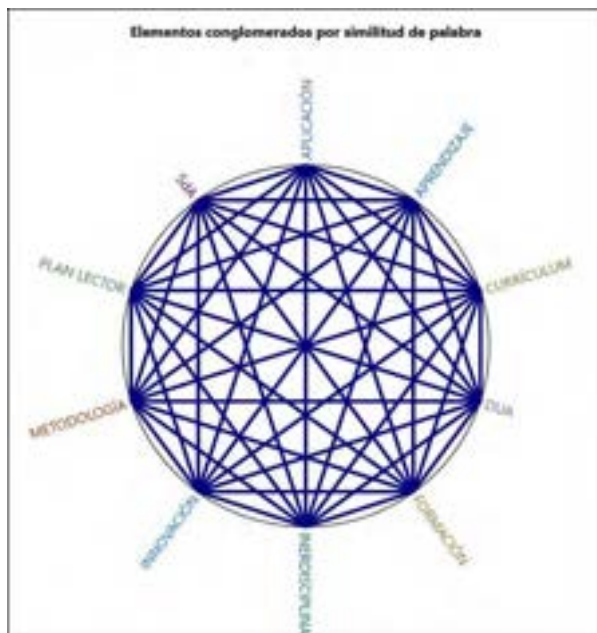
Fuente: datos propios de la investigación

Por ello, tanto estudiantes como equipo docente coincidieron en la necesidad de ampliar la duración de la asignatura o distribuirla a lo largo de varios años. Los estudiantes propusieron que se iniciara desde el primer año de carrera para comprender mejor la necesidad de enfoques innovadores en la enseñanza, como “la aplicación de los principios y pautas DUA” (E_5). Si la asignatura tuviera más tiempo, el PDI sugirió ampliar el uso de herramientas digitales, permitiendo “una aplicación más creativa de recursos tecnológicos y una formación más completa en alfabetización mediática e informacional” (PDI_2), así como una mayor “integración de metodologías activas” (PDI_3).

En resumen, los resultados del análisis muestran un índice elevado en la correlación de los códigos como evidencia un coeficiente de Pearson igual a 1 —Figura 8—.

Figura 8

Análisis conglomerado por similitud de codificación D4



Fuente: datos propios de la investigación

Conclusiones

Los resultados obtenidos respaldan la efectividad de los LINF como una herramienta clave para estimular la curiosidad y la conciencia sobre temas del entorno, así como para promover el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Educación Primaria. Este enfoque, además, ayuda a enfrentar los retos comunicativos que surgen en el contexto digital en el que los alumnos están inmersos (Tabernero et al., 2022). A continuación, las conclusiones se presentarán de manera ordenada, en función de los objetivos previamente establecidos, lo que

permitirá una valoración detallada y coherente de los hallazgos en relación con cada uno de ellos.

Con respecto al primer objetivo, relacionado con las voces de los estudiantes en su formación inicial respecto a los LINF y su integración en SdA (Romero et al., 2024; Florido y Romero, 2023), los estudiantes valoraron de manera positiva la integración de los LINF en su formación inicial, considerándolos un recurso innovador que facilita el aprendizaje contextualizado y la aplicación de los conocimientos en contextos reales. A través de los testimonios, se destaca cómo los LINF les permitieron trabajar de manera flexible y transversal, vinculando las distintas áreas de currículo (Fabregat, 2018) y adaptándose a las necesidades del alumnado. La percepción generalizada es que los LINF favorecen un aprendizaje más natural y dinámico, lo que contribuye al desarrollo de habilidades como la reflexión crítica, la investigación y la solución de problemas (Tabernero y Colón, 2023). Asimismo, se identificó que la aplicación de estas metodologías activas (Aprendizaje basado en proyecto, aprendizaje servicio, aprendizaje cooperativo...) permite a los estudiantes diseñar SdA que van más allá del contenido tradicional, promoviendo un enfoque más integrador y activo que los prepare para su futura práctica docente.

En relación con el segundo objetivo, vinculado con analizar las voces de docentes sobre el papel de las lecturas no ficcionales en el plan de lectura del centro educativo, los maestros de los centros educativos reconocen los LINF como un recurso versátil y adecuado para fomentar un aprendizaje significativo, especialmente en el marco de Plan de Lectura del centro. Sin embargo, el desconocimiento previo de estos recursos por parte de un porcentaje relevante del profesorado subraya la necesidad de promover una formación continua en su utilización y aplicación en las aulas. A pesar de este desafío inicial, los maestros destacaron que los LINF han sido muy bien recibidos y se han integrado de manera efectiva al plan lector, especialmente en actividades interactivas como la Semana del Libro. Según los testimonios, los LINF facilitan la exploración crítica y contextualizada de temas transversales, como los ODS, lo que no solo mejora la comprensión lectora, sino que también fomenta la participación del alumnado al vincular los

contenidos con problemas reales del entorno. En este sentido, algunas investigaciones han elaborado cartografías que asocian diversos LINF con cada uno de los ODS (Gutiérrez, 2024; Romero et al., 2024; Romero et al., 2023). Los maestros, aunque reconocen el potencial de los LINF, subrayan la importancia de aplicar metodologías activas para dinamizar estos recursos de manera eficaz y superar las barreras en el ámbito educativo, como la burocracia y la falta de formación.

En cuanto al tercer objetivo, relacionado con analizar las voces PDI sobre el valor educativo del LINF y las estrategias para su dinamización en el ámbito educativo, el PDI destaca el valor educativo de los LINF como una herramienta clave para promover un aprendizaje interdisciplinar y cercano a la realidad del alumnado, especialmente en la educación en valores, reflexión crítica y acción social alineada con los ODS (Young et al., 2007; Sámperez y Margarida, 2023). Se destaca la importancia de integrar estos recursos en metodologías activas que vayan más allá de la simple lectura, incorporando proyectos prácticos y actividades que conecten con el conocimiento de la vida cotidiana. Sin embargo, a pesar de su alta valoración, muchos docentes, tanto en su formación inicial como permanente, desconocen cómo dinamizarlos adecuadamente, lo que resalta la necesidad de una formación académica especializada. En este sentido, se sugiere que el PDI impulse una mayor capacitación docente, fomentando una colaboración más estrecha entre universidades y escuelas, con el fin de incorporar estas innovaciones en los planes de formación y garantizar su implementación efectiva. Este enfoque permitirá crear un tercer espacio educativo (Zeichner, 2010), un entorno compartido donde se intercambien experiencias sostenibles y se abran nuevos horizontes pedagógicos.

Una de las limitaciones más destacadas de este estudio es el tamaño reducido de la muestra, que se centró únicamente en los estudiantes que cursaron la asignatura, junto con su equipo docente y los tutores de prácticas en los centros educativos. Esta restricción puede haber influido en la representatividad de los resultados y en la posibilidad de generalizar las conclusiones a una población más amplia. Como propuesta para futuras investigaciones, se sugiere explorar, desde un enfoque evaluativo, cómo los estudiantes en formación inicial de

otras universidades participantes en el Proyecto I+D+i PID2021-126392OB-100 *Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural* implementan y dinamizan estos libros en situaciones de aprendizaje. Además, se plantea como una vía interesante el investigar la incorporación de estos libros en espacios multimodales dentro de las bibliotecas, entendidas como puntos clave para la promoción de la lectura, con la participación activa de futuros docentes, estudiantes de Educación Primaria y sus tutores. Además, en un futuro, se incorporarán como participantes las personas que reciben acciones educativas con LINF. En este contexto, y como parte de la Tesis Doctoral *Diseño e implementación de un espacio multimodal para la formación de ciudadanos desde el Horizonte 2030 y los libros ilustrados de no ficción*, se propone la creación de un espacio multimodal en la Biblioteca del Campus de Puerto Real, concebido como un tercer espacio educativo para apoyar la dinamización de estos recursos.

Referencias bibliográficas

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*, 35, 46-74. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>

Babbie, E. R. (2001). *The practice of social research*. (9th ed.). CA Wadsworth/Thomson Learning.

Blas, J. (10 de octubre de 2022). La secuenciación didáctica en una situación de aprendizaje. *Transformar la escuela*. <https://acortar.link/dsJill>

Calvo, V. (2022). La lectura en la sociedad digital. En R. Tabernero (Coord.), *Leer por curiosidad: los libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 23-32). Graó.

Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.

CEJA, (2024). *Resolución de 19 de julio de 2024, de la dirección general de tecnologías avanzadas y transformación*

educativa, por la que se efectúa la convocatoria del programa para la innovación y mejora del aprendizaje, programa CIMA, para el curso académico 2024/2025.

Delgado, P., y Salmerón, L. (2020). The inattentive on-screen reading: Reading medium affects attention and reading comprehension under time pressure. *Learning and Instruction*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101396>

España. Ministerio de Educación y Formación profesional (2021). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.*

Fabregat, S. (2018). La lectura y las habilidades comunicativas en el marco del Proyecto Lingüístico de Centro: una propuesta interdisciplinar de mejora de la competencia en comunicación lingüística. En M.I. de Vicente-Yagüe y E. Jiménez (Eds.), *Investigación e innovación en educación literaria* (pp. 229-240). Síntesis.

Florido, B., y Romero, C. (2023). Horizonte 2030 a través de los libros ilustrados de no ficción y la multimodalidad en las bibliotecas en el marco de la formación inicial docente. En P. Canto, W. René, J. Romero y S. Alonso (Coords.), *Hacia una educación basada en las evidencias de la investigación y el desarrollo sostenible* (pp. 85-93). Dykinson.

Francés, F., Alaminos, A., Penalva-Verdú, C., y Santacreu, O. (2015). *La investigación participativa. Métodos y técnicas*. PYDLOS Ediciones.

Gergen, M., y Gergen, K. (2000). Qualitative inquiry: Tensions and transformations. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The Handbook of qualitative research*. (pp. 1025-1046). Sage.

González, M.T., y Cutanda, M. T. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: incidencia en la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 103-122.

Gutiérrez, S. (2023). *Cartografías de libros ilustrados de no ficción para su integración en contextos educativos con Horizonte 2030*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Cádiz]. <https://rodin.uca.es/handle/10498/29361>

Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica, *Educación*, 30, 15-15. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.311>

Junta de Andalucía (2023). *Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*.

Llamas, I., Quiles, M.^a del C., y Núñez, 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>

Lincoln, Y. (2002). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *The Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289. <https://doi.org/10.1177/107780049500100301>

Lincoln, Y., y Guba, E. (2003). Paradigmatic controversias, contradictions and emerging confluences. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research* (pp. 213-263).

Martín de Blasi, F.G. (2015). Horizontes hermenéuticos y autotransparencia del espíritu en la obra 338171 T.E. de Victoria Ocampo. *Philosophia. Revista de Filosofía*, 75(1), 89-92.

McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. (5a Ed.). Pearson.

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Prentice Hall.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2024). *TIMSS 2023. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español*. Secretaría de Estado de Educación.

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, B., y Wry, K. A. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement & TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

OCDE. (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. OECD Publishing. <https://acortar.link/Ldrqk7>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing.

Osoro, J.M., y Castro, A. (2017). Educación y democracia en la escuela como “espacio” de participación. *Revista Ibero-americana de Educação*, 75 (2), 89-108. <https://acortar.link/L1Fea5>

Romero, M.F., Florido, B., y Heredia, H. (2024). Concepciones en formación inicial docente: ODS y libros ilustrados de no ficción. *Revista Prisma Social*, (45), 22-46.

Romero, M.F., Florido, B., y Heredia, H. (2023). Cartografía de libros ilustrados de no ficción y ODS para un Horizonte 2030. Una alternativa a los libros de texto. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 231-251. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17430>

Sampériz, M., y Margarida, A. (2023). Análisis comparativo de las tendencias editoriales del libro de no ficción en España y Portugal. *Tejuelo*, 37, 129-160. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.129>

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Graó.

Tabernero, R. (2022). Formar lectores en la sociedad digital: algunos retos y otros desafíos. En A. Asián y M.V. López-Pérez (Coords.). *Multimodalidad y didáctica de las literaturas* (pp. 29-49). Graó.

Tabernero, R. (2022). *Leer por curiosidad: los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.

Tabernero, R., Colón, M. J., Sampériz, M., y Campos, I. O. (2022). Promoción de la lectura en la sociedad digital. El book-trailer del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso. *Profesional de la información*, 31(2), e310213. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>

Tabernero, R., y Colón, M.J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(75), 1-26. <https://doi.org/10.6018/red.545111>

Trujillo, F., y Rubio, R. (2014). El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: propuesta de análisis de casos. *Lenguaje y Textos*, 39, 29-37.

Trujillo, F. (2015). Un abordaje global de la competencia lingüística. *Cuadernos de pedagogía*, 458, 10-13.

Wolf, M. (2020). *Lector vuelve a casa*. Deusto.

Young, T. A., Moss, B., y Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(3), 1-18. <https://acortar.link/B9fliE>

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 35(3), 479-501.

Materialidade, arte e sentido ecológico: o motivo da árvore*

Materiality, art and ecological sense: the tree motif

Sara Reis da Silva

Instituto de Educação

Centro de Investigação em Estudos da Criança

Universidade do Minho

sara_silva@ie.uminho.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/-0003-0041-728X>

DOI: 10.17398/1988-8430.43.149

Fecha de recepción: 01/05/2025

Fecha de aceptación: 28/10/2025

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Reis da Silva, S. (2026). Materialidade, arte e sentido ecológico: o motivo da árvore. *Tejuelo*, 43, 149-168.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.43.149>

* Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Resumen: A assiduidade das figurações da árvore na edição para a infância, quer em textos ficcionais, de diferentes modos e géneros literários, quer em outros não ficcionais, por exemplo, de índole informativa, pode comprovar-se com relativa facilidade. Do vasto conjunto de obras que “guardam” árvores, elemento natural cuja simbologia coincide com a vida (Biedermann, 1994, p. 38), sobressai, por exemplo, pela sua originalidade e pioneirismo, à data da sua primeira edição, *A Árvore*, de Iela Mari (Milão, Itália, 1931 - 2014). Esta narrativa sem palavras obteve, em 1973, o Prémio Gráfico da Feira de Bolonha. Muito singular é também o livro-objecto *Arbre* (Actes Sud, 2017), assinado pela francesa Amandine Laprun (1980-), volume tridimensional que se abre em torno das estações do ano. Narrativas visuais, *A Árvore*, de Iela Mari, e *Arbre*, de Amandine Laprun, recriam um *habitat* equilibrado, acolhido pela “protagonista” anunciada pelos títulos, e sugerem, ainda, uma consciência/atitude ecológica, atestando um convívio harmonioso e em simbiose com a natureza. O objetivo deste estudo é analisar comparativamente os dois livros-álbum em questão, ao mesmo tempo próximos e distantes, problematizando as implicações das suas diferentes materialidades, cada uma delas artística ao seu modo, no processo de leitura e na construção do sentido global dos textos.

Palabras clave: livro-álbum; livro-objecto; materialidade; arte; ecologia.

Abstract: The recurrence of tree figurations in children’s literature, whether in fictional texts, in different literary forms and genres, or in other non-fictional texts, for example, of an informative nature, can be verified relatively easily. Of the vast number of works that “keep” trees, a natural element whose symbolism coincides with life (Biedermann, 1994, p. 38), Iela Mari’s *A Árvore* (Milan, Italy, 1931 - 2014), for example, stands out for its originality and pioneering spirit when it was first published. This wordless narrative won the Graphic Prize at the Bologna Fair in 1973. Also very unique is the object-book *Arbre* (Actes Sud, 2017) by French artist Amandine Laprun (1980-), a three-dimensional volume that opens up around the seasons. Visual narratives, *A Árvore*, by Iela Mari, and *Arbre*, by Amandine Laprun, recreate a balanced habitat, hosted by the “protagonist” announced by the titles, and also suggest an ecological awareness/attitude, attesting to a harmonious and symbiotic coexistence with nature. The aim of this study is comparatively analyse the two picturebooks in review, which are both close and distant, problematising the implications of their different materialities, each one artistic in its own way, in the reading process and in the construction of the whole meaning of the texts.

Keywords: Picturebook; Object-book; Materiality; Art; Ecology.

Introducción

Nas últimas décadas, o livro-álbum tem sido especialmente valorizado a partir de perspectivas que interseccionam os aspectos cognitivos e os aspectos estéticos (Colomer, Kummerling-Meibauer e Silva-Díaz, 2010), sendo, aliás, já alvo de atenção, há largos anos, por parte da crítica e da investigação desenvolvida em torno da literatura potencialmente vocacionada para o leitor infantil (mas não apenas), em especial as centradas numa perspectiva historiográfica e, ainda, nos anos 80 do século XX, nas questões educacionais – entendido como um recurso para a aquisição da linguagem, bem como para a introdução à literatura e à literacia visual –, e também artísticas. Para tal abordagem assente na intersecção de diferentes domínios, na verdade, complexa e exigente, muito contribui a confluência de disciplinas como os estudos literários e a narratologia, a linguística, a história e a teoria da arte, os estudos editoriais e o design, a psicologia cognitiva, a sociologia, entre outras.

Na verdade, o livro-álbum para a infância tem sido, desde os seus primórdios, um objecto convidativo e propício à experimentação. Os exercícios interartísticos que aí se têm configurado, revelando, não raras vezes, um “artist at play”, como preconiza Kiefer (2011), assentam na convocação da palavra literária, da expressão visual, do design ou de um grafismo que, muitas vezes, parece incluir traços da escultura, da arquitectura ou do origami, por exemplo. Se é certa a primazia da ilustração, o facto é que, na contemporaneidade, a forma ou o formato, a matéria e o/os material/materiais, o aspecto físico, entre outros, têm conquistado uma reconhecida relevância, sendo entendidos no quadro de uma recepção literária/leitora que os tem em conta, que lhes atribui sentido, um sentido assumido como imprescindível também (a par do texto verbal e do texto visual) para a conformação de uma semântica sofisticada, potencialmente favorecedora da formação do leitor literário (Díez Mediavilla, 2019). De sublinhar que a materialidade na construção do discurso tem sido sistematicamente reconhecida e investigada (por exemplo, Silva, 2020). Nesta linha, Boulaire, que apelida os livros-objecto de “livres à système” (Boulaire, 2018, p. 79), preconiza que “[...] dans le domaine du livre pour enfants, le support matériel n’est jamais anedoctique: il est um élément signifiant, décisif dans le rapport que le petit lecteur entretient avec le livre” (idem, p. 73) e acrescenta que “la forme fait sens” (idem, p. 79). Note-se que já Barbara Bader, numa das definições do livro-álbum consideradas clássicas, enfatiza a ideia de “total design” (Bader, 1976, p. 1), sugerindo a exigência de uma percepção global de todos os aspectos que conformam o objecto-livro. Também Martínez-Carratalá (2022) deixa explícito que “The picturebook is a constantly evolving medium through the elements that define it: format, text and image” (Martínez-Carratalá, 2022, p. 2). E, na mesma linha, Coats regista, de forma mais detalhada ou expandida: “the elements of book design, which include font style, end papers, cover art, orientation (landscape or portrait), size and shape, special features such as die-cuts, flaps, fold-out pages, and the inclusion and placement of paratextual features such as dedications, author and illustrator notes and bios, and copyright data require interpretation for their total effect on meaning” (Coats, 2018, p. 160).

A forma ou a materialidade, além de contribuir para a construção do sentido e para a criação de um clima emocional singular para a aproximação ao livro (idem, p. 79), não raras vezes, dota o volume de uma vertente artística que frequentemente o situa num espaço receptivo difuso, ou seja, no universo da literatura *crossover* – literatura que “addresses a diverse, cross-generational audience that can include readers of all ages: children, adolescents, and adults” (Beckett, 2009, p. 3) –, ambivalente, de recepção dual ou duplo destinatário.

Até certo ponto, as narrativas visuais, objectos já sobejamente estudados, por exemplo, por Bosch (2012; 2018), poderão ser consideradas como objectos “crossover”, abertos e “amigáveis” no que diz respeito ao perfil do leitor, que delas terá vontade ou quiser aproximar-se, se tivermos em conta que, no caso desta tipologia, o leitor não necessita de saber descodificar o código linguístico. É suficiente dominar os mecanismos da leitura visual, compreendendo a “*liasion d’image à image*” (Linden, 2021, p. 98) e o facto desta sequencialização resultar no sentido global do relato. Trata-se de compreender e não de inventar (idem, p. 98). As imagens podem encerrar diferentes sentidos, como todo o discurso ficcional, pautando-se pela ambiguidade ou pela plurissignificação –, mas o que realmente importa é que o leitor seja activo na sua decifração. Com efeito, “Upon looking at a picturebook our cultural frames will also influence what we see – socially constructed ideas will contribute to our interpretation of the images” (Mourão, 2015, p. 207). A materialidade do livro-álbum, de diferentes modos ou por razões distintas, contribui para essa interpretação, prende a atenção do leitor e responde à sua vontade inata de uma apreensão sensorial – lúdica – também dos objectos e do mundo, muito particularmente nas primeiras idades. As narrativas visuais são, ainda, exemplares exigentes, na medida em que representam um verdadeiro “teste” à literacia visual do leitor. As competências de leitura e interpretação de imagens não são inatas. No entanto, por via de um contacto assíduo com o livro-álbum, podem ser devidamente treinadas e consolidadas. Como enfatizam Arizpe, Farnar e McAdam-Nikolajeva, “visual literacy helps interpret the visual text, looking at, among other aesthetic features, the type of media and techniques used to create a particular mood or feeling and how they convey meaning. Visual

literacy also supports the evaluation and critique of images by placing images in context, in relation to the words, to other visuals and texts (intertextuality) and understanding how they are produced [...]” (Arizpe, Farnar e McAdam, 2018, p. 374).

Os livros-álbum, se assumidos como livros-objecto, entendidos estes como artefactos ou objectos físicos, concretos, tridimensionais e híbridos, construídos a partir de técnicas, por exemplo, associadas à engenharia do papel (como o “pop-up”, o “lift-the-flap”, o “pull-the-tab”, entre outras), destinam-se, igualmente ou, até, numa primeira instância, ao entretenimento do leitor e representam um domínio relevante, no que diz respeito precisamente, como aludimos, a essa sensorialidade e a essa ludicidade, sublinhada, por exemplo, por Nikolajeva (2008, p. 59), na medida em que reclamam uma manipulação ou interacção física (experiencial, também) e proporcionam o jogo (ou melhor, jogos de índole diversa). Tais gestos por parte do leitor, que mergulha no acto de ler, configuram, com efeito, uma aproximação simultaneamente lúdica, estética e educativa. Sublinhe-se que, como defende Tabernero-Sala, “El espacio de este lector cómplice que debe colaborar con el texto para dotar de sentido al discurso resulta de vital importancia cuando se trata de lectores en formación. Ahora bien, función es del mediador establecer fronteras entre el artificio inútil y el discurso que ofrece un espacio físico al lector.” (Tabernero-Sala, 2018, p. 83).

1. O motivo da árvore e as suas diferentes figurações na literatura para a infância contemporânea

Na última década, têm sido várias as obras publicadas especialmente vocacionadas para os leitores mais novos, que possuem como motivo central a árvore e que, efectivamente, oferecem um conjunto de desafios de interpretação ou apropriação do sentido ao leitor. O cuidado gráfico da edição, a profusão imagética e, muito particularmente, a aproximação sensível e artística que é feita ao elemento natural em questão distinguem um conjunto considerável de objectos, todos livros-álbum, vindos a lume em Portugal, traduzidos e

editados com diferentes chancelas. Dessa pluralidade de volumes seleccionámos cinco apenas e a título exemplificativo, nortearo a nossa escolha por critérios estético-literários (dimensões linguística, literária e iconográfica), pedagógico-didáticos e lúdico-criativos (Sánchez-Fortún, 2003, pp. 169-171). Estas cinco obras serão agora revisitadas por ordem cronológica (data da primeira edição portuguesa).

A primeira obra que consideramos merecer atenção é *Inventário das Árvores* (2014 [1.ª edição – 2012]), de Virginie Aladjidi e Emmanuelle Tchoukriel. Livro-álbum não ficcional ou informativo, especialmente adequado para leitores curiosos e interessados (Hernández, 2022), este volume guarda a descrição de mais de meia centena de espécies de árvores e arbustos da Europa e do mundo. Uma diversidade de espécies é apresentada a partir de ilustrações de cariz científico, representativas de cada uma das árvores, das suas folhas e/ou frutos e, até, por vezes, de um animal que se encontra próximo. O nome científico, a altura e a longevidade, além de uma breve descrição das principais características e de alguns factos curiosos (como o simbolismo, por exemplo), surgem junto a cada uma das estampas (termo usado na própria publicação que pretende ser um “inventário”, ou seja, uma lista ou enumeração minuciosa, muito similar a um “herbário”). O livro oferece, ainda, um breve glossário ilustrado que inclui termos respeitantes às formas e posições das folhas ou das agulhas dos ramos, bem como atinentes às características da casca das árvores. Uma nota final para assinalar o cuidado do grafismo ou da própria mancha gráfica (disposição de cada uma das páginas), reflectido não apenas em cada uma das páginas individuais, mas também, mais concretamente, na página dupla dedicada à Sequoia (Estampa 49) cuja leitura exige uma rotação do próprio livro. Por outras palavras, a leitura deixa de se operar na horizontal, da esquerda para a direita, para se realizar na vertical, de cima para baixo. Esta estratégia material reflecte e acentua, assim, intencionalmente a grande e invulgar altura desta espécie. Assim, esta obra atesta o carácter eminentemente estético, artístico e visual (Hernández, 2022) que distingue o livro de não ficção na contemporaneidade.

Muito distinto é *A Árvore* (2017), ilustrado pela artista alemã Britta Teckentrup. Especialmente indicado para pré-leitores, este livro-álbum recria as estações do ano a partir da representação de uma árvore que, à passagem do tempo, se vai transformando, e de uma galeria de animais entre os quais se destaca um mocho que está “de vigia” e que é visível desde a capa a partir do recorte/orifício que perpassa todo o volume. Cada uma das páginas apresenta uma mesma árvore, mas sempre diferente na cor e nos elementos (flores, folhas e até animais) que ostenta. Acresce, ainda, a inclusão de vários recortes/orifícios ao longo das páginas. Esta estratégia permite observar a presença de distintas espécies animais (ursos, esquilos, pássaros, abelhas e raposas) que convivem harmoniosamente na árvore ou junto a esta. O texto verbal – composto por dísticos rimados (por exemplo, “No outono, novas cores ganham vida / pois os dias quentes já estão de partida.”) – pauta-se pela simplicidade lexical e sintáctica, bem como por um expressivo sensorialismo, favorecendo, por exemplo, a memorização.

Desde a capa à contracapa, passando pelas guardas iniciais e finais e pela folha de rosto, elementos peritextuais que anunciam a temática do volume, bem como pela totalidade das suas páginas, *Sê uma Árvore!* (2022), com texto de Maria Gianferrari e ilustrações de Felicita Sala, é um exemplar preenchido por árvores. Num discurso de essência poética, sustentado por sucessivos paralelismos, o apelo ao leitor é feito no sentido da proximidade física e emocional às árvores, seguindo as suas formas, os elementos que a compõem, enfim, o seu corpo. O corpo humano é metaforicamente aproximado do corpo das árvores: “Olha para ti: ramos e folhas em cima, / raízes em baixo e / tronco no meio. És uma árvore.”. Em termos mais latos, os seres humanos, na sua natural diversidade e com as suas especificidades, também o são, mas de uma floresta: “Por isso, sê uma árvore. / Porque, juntos, / somos uma floresta.”. O saber científico sobre as árvores é aqui introduzido através de um discurso simples e pautado pela propriedade lexical – “Lá no cimo, / a tua copa / pode ser redonda, / pendente, / piramidal, / alongada...” – que envolve o leitor, a quem é também oferecido um interessante e rigoroso glossário ilustrado, representativo da anatomia da árvore, no final do volume. As páginas desdobráveis contidas na obra guardam e desvendam a vida colectiva ou em

comunidade de diferentes seres humanos, num cenário repleto de diversas árvores, atestando, portanto, a proximidade entre uns e outras.

Datada de 2023, a obra *As Árvores Guardam Segredos (Quando Cada Árvore nos Conta uma História)*, assinada pelo escritor espanhol Lucas Riera e pela ilustradora inglesa Olivia Holden, é um livro-álbum em formato extenso que suscita um grande impacto visual. Sendo uma celebração da biodiversidade e um elogio à árvore, este volume, excepcionalmente ilustrado, proporciona um convívio sensível com uma grande variedade de árvores, de latitudes distintas. Este livro guarda, assim, muitas árvores e “aquelas” árvores, algumas centenárias, que tiveram um papel absolutamente insubstituível nas vidas de pessoas diferentes. A informação veiculada num discurso sóbrio e claro articula o objecto (idade, espécie e região da árvore) com segmentos que reproduzem narrativas lendárias ou pequenas histórias, entre o real e o ficcional, decorridas junto de grandes ramos e de troncos gigantes, que, por exemplo, abrigaram bruxas, namorados e viajantes ou foram cenários de brincadeiras e festas. As ilustrações são profundas, policromáticas, atentas ao pormenor e expressivas. Nestas, os elementos naturais, claramente, em especial, as árvores e as crianças, ocupam um espaço relevante. Este é um livro-álbum não ficcional que bem exemplifica as potencialidades educativas (educação para a ciência, educação artística, educação histórica...) desta tipologia textual.

Por fim, um outro exemplo artístico de homenagem às árvores é aquele que Emma Carlisle oferece em *O que Vês Quando Olhas para uma Árvore?* (2024). O discurso apelativo, estimulante e afectivo, baseado, quase na totalidade, em frases interrogativas, que parecem querer celebrar um pacto com o leitor, desenvolve-se em torno da reflexão acerca daquilo que as árvores representam para o ser humano. A vida das árvores, as suas singularidades, a sua generosidade em relação aos outros elementos da natureza, a sua beleza e, acima de tudo, aquilo que os humanos podem aprender com as árvores, inspirando-se nestes seres exemplares e admiráveis que ensinam a descansar, a ser autêntico, a cultivar as amizades, entre outros, é, neste livro, representado num registo verbo-icónico muito expressivo. Ver e ouvir as árvores são aqui convites formulados de forma delicada e tocante. A

composição ilustrativa, quase sempre em página dupla, privilegia os espaços exteriores, naturais, e naturalmente a recriação de árvores, mas também valoriza figuras humanas e as suas interações. Esta é, em suma, uma obra cujas possibilidades receptivas são bastante amplas.

2. Análise do *corpus* textual

Sustentada pela dimensão intertextual inerente ao texto literário (mas não apenas), a análise que se apresenta de seguida valoriza duas obras ficcionais homónimas – *A Árvore* e *Arbre* – cuja configuração se apresenta similar, na medida em que não possuem palavras, sendo as suas narrativas relatadas a partir de um preenchido e estimulante discurso pictórico. Ambas narrativas visuais, a distância que entre elas se observa, além de temporal (atendendo às datas de edição), reside na materialidade ou no aspecto físico, apresentando a primeira um formato relativamente comum (livro quadrangular com capa dura, impresso em papel de alta gramagem) e a outra um formato coincidente com o livro-carrossel, sendo recortada, mimetizando a forma de uma árvore, e impressa em papel cartonado e resistente. No caso deste último exemplar, pressupõe-se inclusivamente a sua colocação na vertical.

O primeiro volume foi publicado há mais de 50 anos, pelas Emme Edizioni, em Milão. Cerca de dez anos após a morte da sua autora, Iela Mari (1931-2014), artista que, juntamente com o marido, Enzo Mari (1932-2020), muito contribuiu para a renovação da edição para a infância, voltamos a ler esta narrativa visual, intitulada *A Árvore*, editada, em 1973, com o título *L'albero*. Originalmente editada em Portugal, em 1982, pela Sá da Costa, foi, depois, rebaptizada pela Kalandraka, em 2009, com o título *As Estações*.

Figuras 1 e 2

Capas da 1.ª edição portuguesa (1983) e da última edição (2009) de A Árvore



Fuente: Acervo da autora

Esta narrativa sem palavras obteve, em 1973, o Prémio Gráfico da Feira de Bolonha. O que este livro guarda é um relato visual do ciclo de vida na natureza, a passagem do tempo através da vida de um roedor, de um bando de pássaros e, muito especialmente e com particular cuidado e pormenor, de uma árvore. Uma sucessão temporal, correspondente à passagem/mudança das estações do ano, e a transformação dos elementos que compõem o cenário, um espaço físico natural, surgem recriadas em 16 páginas duplas, ampla e pormenorizadamente ilustradas. Se a passagem do tempo poderá ser entendida como um dos vectores ideotemáticos mais relevantes, outros perpassam este relato, nomeadamente a mudança, a renovação, o ciclo da vida, o crescimento, entre outros. A presença de acções e estados simultâneos aos da própria árvore, um imponente carvalho, e das figuras animais que, em seu torno, vão vivendo abre a possibilidade de leituras distintas, seguindo os diferentes pontos de vista aí perceptíveis, ou seja, a atenção do leitor tanto pode centrar-se na árvore ou na semente, como pode fixar-se nos pássaros ou no esquilo. Em qualquer dos casos, as ideias de sucessão, progressão e movimento, tido como um dos traços fundamentais do livro-álbum (Centi et al., 2022), pautam as duplas páginas que suportam a expressão e, na verdade, a unem (Linden, 2013).

O facto de este livro-álbum, considerado como uma das “roots of the modern art of wordless books” (Terrusi, 2018), ter sido reeditado, por exemplo, em 2004, em França, e, em 2009, em Portugal, poderá indiciar a intemporalidade da arte e do traço de Iela Mari, uma artista muito pioneira, que explora, de forma minuciosa (e naturalmente sem apoio digital), neste, como em outros livros, aspectos como as cores básicas, a simplicidade das formas, os planos e as perspectivas, o traço, o contraste, a expressividade das manchas cromáticas compactas e, até, a ilusão óptica.

Livro circular que recria, como pontuámos, o carácter cíclico das estações do ano, o seu registo visual representa um cenário e/ou um espaço (que é um *habitat*) e um tempo – de notar o importante papel que esta obra poderá possuir para o leitor infantil na apreensão, sempre complexa, da noção de temporalidade –, equilibrados e harmoniosos, do qual se encontra ausente a figura humana. Esta é, portanto, uma representação que sugere tranquilidade e estabilidade, aludindo ao curso normal, sem interferências humanas, da natureza e do seu tempo. O sentido ecológico inerente a esta narrativa coincide com a recriação de um ambiente natural holístico no qual coexistem e convivem diferentes elementos da fauna e da flora. Estes elementos não se encontram isolados, mas configuram um todo integrado (Capra, 2002, p. 25).

Arbre, da jovem artista francesa Amandine Laprun (1980-), editado em 2017, adoptando a mesma forma física do elemento natural que é, na verdade, a protagonista de todo o relato, uma árvore, é um livro-carrossel particularmente interessante a vários títulos. Possibilitando dois tipos de leitura – uma convencional (chamemos-lhe assim), a partir do folhear progressivo das suas páginas, e outra “surpreendente” ou na vertical e a partir do formato de livro-carrossel (“un arbre-livre”, como se lê na contracapa do volume) –, este é um exemplar que atesta, de certa maneira, o papel da sensorialidade na experiência da criança (ou do leitor em geral) no processo de aproximação ao livro e à leitura.

Figuras 3 e 4

Livro fechado e livro aberto



Fuente: Acervo da autora

A relação física e/ou tátil com este livro é imprescindível para a sua recepção, visto que, apenas através de um gesto de abertura – que pode ou não ser progressiva, ou seja, página a página –, se torna possível aceder aos seus sentidos. Neste percurso de decifração, também se pode manipular o volume através de um movimento rotativo, gesto que imprime à leitura um carácter igualmente dinâmico, vivo e envolvente. Com efeito, a forma do livro não é um pretexto (Boulaire, 2018). Ela representa uma estratégia apelativa de iniciar o leitor infantil na acção de abrir, folhear o livro e aceder, deste modo, às revelações que este guarda. Este é um volume que prevê, com efeito, um leitor interactivo ou fisicamente colaborador (Tabernero-Sala, 2018).

Neste caso concreto, observa-se a apresentação de várias cenas contíguas relativas à passagem do tempo e das estações do ano. Desde a recriação visual policromática – e, comparativamente ao primeiro livro relido, este volume apresenta uma paleta de cores muito mais variada, mobilizando tons fortes e brilhantes –, de uma árvore primaveril, muito florida e habitada por dois esquilos e algumas pequenas aves (além de rodeada por coelhos) e, depois, perpassada pelos raios de sol de Verão e oferecendo frutos a duas crianças que os colhem e saboreiam, passando pelos tons outonais e pelas folhas em queda, até à nudez e brancura da

neve no Inverno, a narrativa desenvolve-se progressiva e de forma circular até ao desfecho natural. Nesta acção, que decorre ao longo de um ano (a duração da acção – tempo cronológico – e a passagem do tempo parece repercutir-se no tempo meteorológico), a árvore é o elemento central, ou seja, é protagonista, estando ladeada de outros elementos da fauna (como, no Outono, os cogumelos), da flora (são vários os animais que vão surgindo em cena) e também humanos, designadamente crianças, que colhem os seus frutos, como mencionámos, se abrigam nos seus ramos a ler um livro ou a conviver, e saboreiam a neve que nela fica presa e cai. Veja-se como, contrariamente ao que sucede na narrativa visual de Mari, neste conto também silencioso, se observa a presença/participação humana, uma intervenção que, em nada parece afectar o ambiente ou a harmonia natural. Por outras palavras, os humanos são parte de um todo, de um mesmo ecossistema equilibrado e harmonioso.

Conclusões

O processo de construção do sentido ou a interpretação do livro-álbum prevê uma atenção concomitante e/ou dialógica a dois códigos, o semântico e o semiótico, que, sendo naturalmente plurisotópicos ou polissémicos, se apresentam tanto mais desafiantes quanto o grau de competência do destinatário extratextual. Neste sentido, o livro-álbum, em geral, e os objectos que compõem o *corpus* textual deste estudo, em particular, possuem um potencial formativo ou educativo, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento da competência literária e da competência intertextual. Em certa medida, e em concreto o volume assinado por Iela Mari, sendo um clássico universal da literatura para a infância, possibilita um processo de leitura que “[...] se convierte en una herramienta útil para trabajar el intertexto lector en lo que se refiere a los modelos literarios y su vinculación directa y expresa con la cultura y el arte.” (Díez Mediavilla, 2019, p. 127). Como enfatiza Tabernero-Sala (2018), a manipulação do álbum por parte da criança-leitora representa uma forma de apropriação do conteúdo, funcionando como um elemento-chave no seu desenvolvimento. Assim, a materialidade do livro-álbum repercute-se

no processo de recepção, tendo implicações cognitivas, afectivas e sócio-culturais no acto de leitura (Bruner, 1986). K mmer ling-Meibauer e Meibauer (2019) problematizam a questão da materialidade do livro-álbum, enfatizando a relevância da perspectiva cognitiva na sua decodificação. Assim, centram-se em três dimensões do livro-álbum, a saber: a primeira dimensão atinente aos materiais a partir dos quais o livro é composto (por exemplo, papel, cartão, plástico, etc.); a segunda dimensão corresponde ao tipo ou categoria de livro, em concreto, “pop-up”, conjunto de cart es (“sets of cardboard sheets”), livros-leque (“fanfold books”), livro-brinquedo, entre outros; por fim, uma terceira dimensão relativa ao tipo de acções (de aproximação física) previstas pelo livro-álbum enquanto objecto, nomeadamente morder, construir, empilhar, montar, pintar, colecionar e organizar. A estas acções acrescentamos, ainda, outras duas: colocar na vertical e rodar (como, por exemplo, no caso dos livros-carrossel).

Os dois exemplares analisados, materialmente distintos – note-se, por exemplo, que o segundo é composto em papel cartonado –, mas evidenciando ambos uma profusão pictórica, além de serem pautados pela circularidade e pela mesma moldura isotópica, integram a categoria dos livros-álbum (quase) sem palavras (Bosch, 2012), visto que não se pode desvalorizar a presença do título, nos dois casos, nominal e coincidente: árvore. Este vocábulo, uma palavra imprescindível, é contextualizado por excelência, condicionando as expectativas do leitor (Nodelman, 1988, p. 103). Trata-se de um título contido, que não explica ou esclarece, mas que remete para um elemento naturalista e pode eventualmente despertar a curiosidade.

O espaço do livro diferencia-se visivelmente na segunda obra revista, pela proposta física tridimensional que oferece ou, em concreto, pela abertura e pelo movimento expectáveis. Os processos de leitura, em certos aspectos, idênticos e, noutras dimensões, distintos, que cada um dos volumes prevê reclamam o envolvimento de um leitor interactivo que se depara com dois textos silenciosos exigentes e sofisticados. Se, no caso da obra de Iela Mari, folhear convencionalmente (o próprio formato, como sugerimos, é “convencional”) o objecto, voltando página a página, representa um

gesto físico de acesso ao texto visual disposto em página dupla, configurando uma possível leitura sem pressas, imersiva e atenta a todos os detalhes, no caso do volume de Laprun, observa-se, desde logo, um formato recortado, a mimetizar a aparência de uma árvore, funcionando este já como “soleira da porta”, como “entrada” numa leitura que, como referimos, tanto pode ser feita com o livro disposto no plano horizontal como no plano vertical. Evidentemente que, neste último caso, cuja configuração coincide (ainda que não na totalidade) com um livro-carrossel, a leitura é, de certa maneira, incomum, uma vez que as páginas não se encontram fixadas umas às outras. Em qualquer das posições em que o livro se encontre, convida-se a um olhar perscrutador e curioso. Voltar as páginas desta obra também poderá significar rodar o livro e, assim, o processo de leitura acaba por se revestir de um dinamismo diferente, de uma maior intervenção física. O tacto, sentido, assim, aliado à visão/ao olhar, é, desta feita, imprescindível. Acresce a possibilidade de, colocado na vertical, este livro poder funcionar como uma árvore “de brincar”, que integrará, por exemplo, um cenário lúdico, composto por esta “árvore-livro” e por outros objectos manipuláveis (como bonecos, veículos, etc.), num jogo de faz de conta protagonizado pela criança.

À semelhança de um número considerável de outros volumes, como procurámos exemplificar, as obras de Mari e Laprun, que entendemos como “breviários ecológicos e humanistas” (Nogueira, 2013, p. 155), mobilizando artisticamente o motivo da árvore, elemento central e símbolo da passagem do tempo, do devir das estações do anos, e consubstanciando, assim, um tipo de intertextualidade de grau médio (visto que se observa alusões próximas, leves reflexos entre estes textos visuais, uma evidente proximidade) e heteroautoral (são obras assinadas por autoras diferentes), com uma função homeostática (porque contribuem para uma consolidação da memória literária, corroborando-a) (Reis, 1978; Silva, 1983), testemunham a diversidade material que enquadra o livro infantil. Além disso, proporcionam um contacto com o ambiente natural mediado pela imaginação, abrindo a possibilidade de uma ecoliteracia (Ramos e Ramos, 2011; Ramos e Ramos, 2013), desde idades precoces. Na verdade, estes dois exemplos textuais favorecem não apenas uma implícita consciencialização para um urgente sentido

ecológico, mas também a abertura à estética – porque entendemos o livro-álbum como uma forma de arte (Bader, 1976, p. 1) – e ao imaginário (Linden, 2021, p. 100).

Referências Bibliográficas

Aladjidi, V. & Tchoukriel, E. (2014). *Inventário das Árvores*. Kalandraka.

Arizpe, E., Farnar, J., & McAdam, J. (2018). Picturebooks and Literacy Studies. En Kummerling-Meibauer, B. (ed.). *The Routledge Companion to Picturebooks*. (pp. 371-380) Routledge.

Bader, B. (1976). *American Picture Books from Noah's Ark to the Beast Within*. Macmillan.

Beckett, S. (2009). *Crossover Fiction – Global and Historical Perspectives*. Taylor & Francis.

Biedermann, H. (1994). *Dicionário Ilustrado de Símbolos*. Melhoramentos.

Bosch, E. (2012). Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Ocnos* 8, 75-88. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2012.08.07.

Bosch, E. (2018). Wordless picturebooks. En Kummerling-Meibauer, B. (ed.). *The Routledge Companion to Picturebooks*. (pp. 192-200) Routledge.

Boulaire, C. (2018). *Lire et Choisir ses Albums*. Didier Jeunesse.

Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Paidós.

Capra, F. (2002). *A Teia da Vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Cultrix.

Carlisle, E. (2024). *O que vêς quando olhas para uma árvore?*. Fábula.

Centi, V. et al (2022). *Compreende la Littérature de Jeunesse*. Pastel/ L'École des Lettres.

Coats, K. (2018). *The Bloomsbury Introduction to Children's and Young Adult Literature*. Bloomsbury Academic.

Colomer, T., Kummerling-Meibauer, B., y Silva-Díaz, C. (2010). *New Directions in Picturebook Research*. Routledge.

Díez Mediavilla, A. (2019). Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual. *Tejuelo* 29, 105-130. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.105>

Gianferrari, M. & Sala, F. (2021). *Sê uma Árvore*. Fábula.

Hernández, M. S. (2022). Del libro informativo al libro ilustrado de no ficción. En Tabernero-Sala, R. (2022). *Leer por Curiosidade. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. (pp. 37-42) Editorial Grao.

Kiefer, B. (2011). What's a Picturebook? Across the Borders of History. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 17, 86-102. doi: <https://doi.org/10.1080/13614541.2011.624898>

Kimmerling-Meibauer, B., & Meibauer, J. (2019). Picturebooks as Objects. *Libri et Liberi*, 8(2), 257-278. doi: <https://doi.org/10.21066/carcl.libri.8.2.1>

Laprun, A. (2017). *Arbre*. Actes Sud.

Linden, S. V. der (2013). *Album[s]*. Actes Sud.

Linden, S. V. der (2021). *Tout sur la Littérature Jeunesse*. Gallimard Jeunesse.

Mari, I. (1982). *A Árvore*. Sá da Costa.

Martínez-Carratalá, F. A. (2022). Wordless picturebooks: a theoretical review of the articles published between 1975-2020. *OCNOS*, 21(1), 1-16. Doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2746

Mourão, S. (2015). What's Real and What's Not Playing with the mind in wordless picturebooks. En Evans, J. (Ed.). *Challenging and Controversial Picturebooks*. (pp. 206-207). Routledge.

Nikolajeva, M. (2008). Play and Playfulness in postmodern picturebooks. En Sipe, Lawrence & Pantaleo, S. (Ed.). *Postmodern Picturebooks: play, parody, and self-referentiality* (pp. 55-74) Routledge.

Nodelman, P. (1988). *Words About Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books*. The University of Georgia Press.

Nogueira, C. (2013). Em busca do paraíso perdido: de *A Árvore* de Sophia às árvores de José Jorge Letria e João Paulo Cotrim. En Fragoso, G. (Org.). *Literatura para a Infância Infância na Literatura* (pp. 146-156) Universidade Católica Editora.

Ramos, A. M. & Ramos, R. (2011). Ecoliteracy Through Imagery: A Close Reading of Two Wordless Picturebooks. *Children's Literature in Education*, 42(4), 325-339. doi: <https://doi.org/10.1007/s10583-011-9142-3>

Ramos, A. M. & Ramos, R. (2013). Ecoliteracia e literatura para a infância: quando a relação com o ambiente toma conta dos livros. *Solta Palavra*, 19, 17-24.

Reis, C. (1978). *Técnicas de Análise Textual*. Almedina.

Riera, L. & Holden, O. (2023). *As Árvores Guardam Segredos*. Lilliput.

Sánchez-Fortún, J. M. de A. (2003). *Literatura Infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Aljibe.

Silva, S. R. da (org.) (2020). *Clássicos da Literatura Infantojuvenil em Forma(to) de Livro-Objeto*. UMinho Editora.

Silva, V. de A. e (1983). *Teoria da Literatura*. Almedina.

Tabernero-Sala, R. (2018). Leer el Álbum desde la materialidade. La manipulación como estratégia discursiva. En Tabernero-Sala, R. (Ed.). *Arte y Oficio de Leer Obras Infantiles* (pp. 75-85). Octaedro Editorial.

Teckentrup, B. (2017). *A Árvore*. Edicare.

Terrusi, M. (2018). Silent Books. Wonder, Silence and Other Metamorphosis in Wordless Picture Books. En *Proceedings of the International and Interdisciplinary Conference IMMAGINI?* Brixen, Italy, 27–28 November 2017 (Proceedings 2017, 1, 879; doi:10.3390/proceedings1090879).

Lectura sin barreras: derecho, inclusión y pensamiento crítico en jóvenes con Síndrome de Down^{*}

***Reading without Barriers: law, inclusion and critical
thinking in young people with Down's Syndrome***

Lucía Alcántara López

Universidad de Cádiz

lucia.alcantaralopez@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6944-2179>

Ester Trigo Ibáñez

Universidad de Cádiz

ester.trigo@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3035-4398>

DOI: 10.17398/1988-8430.43.169

Fecha de recepción: 28/05/2025

Fecha de aceptación: 23/10/2025

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Alcántara López, L. y Trigo Ibáñez, E. (2026). Lectura sin barreras: derecho, inclusión y pensamiento crítico en jóvenes con Síndrome de Down, *Tejuelo*, 43, 169-200.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.43.169>

^{*} Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación PID2021-126392OB-I00-UNIZAR “Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural”.

Resumen: El acceso a la lectura constituye un derecho fundamental de todas las personas. En esta investigación inclusiva, realizada con jóvenes con síndrome de Down, se utiliza una metodología cualitativa y de enfoque etnográfico. En ella se aborda la identificación de necesidades y el conocimiento que sobre los libros ilustrados de no ficción y los de Lectura Fácil tienen los participantes. Se apuesta por el desarrollo del pensamiento crítico de jóvenes participantes desde el análisis contextual. Los resultados han permitido seleccionar cuarenta obras relacionadas con los ODS, vinculados a los temas que más interesan a los jóvenes. Esta selección conformará el corpus de lectura de un programa de dinamización lectora. Además de mostrar el interés por la lectura y el acceso al conocimiento, se ha detectado curiosidad por la propuesta y por recibir formación específica sobre este tipo de libros por parte de la comunidad educativa. Para finalizar, se ha identificado la necesidad de revitalizar la biblioteca del centro. En conclusión, los hallazgos destacan la relevancia de continuar con la intervención en la asociación para, paulatinamente, mejorar la calidad de vida de sus usuarios.

Palabras clave: lectura; síndrome de Down; pensamiento crítico; libros ilustrados de no ficción; lectura fácil.

Abstract: Access to reading is a fundamental right for all people. This inclusive research, carried out with young people with Down's syndrome, uses a qualitative methodology and an ethnographic approach. It addresses the identification of needs and the participants' knowledge of non-fiction illustrated books and easy-to-read books. It is committed to developing the critical thinking of young participants through contextual analysis. The results have made possible to select forty works related to the SDGs, linked to the topics that most interest young people. This selection will form the reading corpus of a reading promotion program. In addition, it has been detected an interest in reading, access to knowledge and curiosity in the proposal and in receiving specific training on this type of book by the educational community. Finally, the need to revitalize the school library has been identified. In conclusion, the findings highlight the relevance of continuing with the intervention in the association to gradually improve the quality of life of its users.

Keywords: reading; Down's Syndrome; critical thinking; non-fiction picture books; easy reading.

I

ntroducción

Tradicionalmente se ha acercado la lectura a las personas con discapacidad intelectual desde una perspectiva funcional (Ángel, 2019; Buckley y Perera, 2006). Sin embargo, aún son escasas las investigaciones que pretenden demostrar cómo una efectiva mediación lectora posibilita que esta actividad ocupe un lugar privilegiado en el tiempo de ocio de estas personas. Por ejemplo, contamos con experiencias como la llevada a cabo por González-Ramírez, et al. (2023), que muestran cómo un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual descubre los libros ilustrados de no ficción –en adelante, LINF– como un tipo de obras que les invita a disfrutar de la lectura a la vez que fomenta su curiosidad acerca del mundo que les rodea. En el plano literario se han desarrollado investigaciones, como la de Jarpa et al. (2024), mediante la utilización de álbumes ilustrados o la de Alcázar (2023), que propone una labor de mediación lectora utilizando libros de lectura fácil –en adelante, LLF–. Otros estudios han puesto de manifiesto cómo las biografías lectoras y la trayectoria formativa

de los mediadores formales influyen en el acercamiento de obras de calidad a los jóvenes (González-Ramírez y Calderón, 2025). Sin embargo, aunque se hayan realizado investigaciones puntuales, sigue siendo necesario profundizar en esta línea y explorar otros contextos.

Este trabajo, contextualizado en la asociación CEDOWN de Jerez de la Frontera (Cádiz), surge de una investigación preliminar (Alcántara y Trigo, 2023). En esta, concordando con Mihaila, et al. (2019), la lectura literaria y la escritura creativa resultó ser una alternativa de ocio en jóvenes con Síndrome de Down —en adelante, SD—. Por esto, se decidió dar respuesta a las demandas de los jóvenes participantes y, por tanto, continuar investigando en esta línea con el fin de mejorar el contexto de la investigación y la calidad de vida de los jóvenes participantes. Así, el presente trabajo se enmarca en una investigación doctoral que lleva por título: *Los libros ilustrados de no ficción y lectura fácil, recursos inclusivos en la formación como ciudadanos críticos de jóvenes con Síndrome de Down comprometidos con la Agenda 2030. Investigación inclusiva*, a su vez adscrita al proyecto PID2021-126392OB-I00-UNIZAR “Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural”.

En consonancia con lo anterior, según los resultados obtenidos por Alcántara y Trigo (2023), la lectura y la escritura se presenta a las personas con SD como una obligación para sobrevivir en nuestra sociedad alfabetizada. No suelen tener oportunidades de ocio en las que leer o escribir les permita disfrutar. Es sobre esta base sobre la que se asienta nuestro compromiso con esta asociación y con sus jóvenes al defender el derecho a leer, esa libertad que, como argumenta Ballester (2015), se equipara a la libertad de expresarse.

De acuerdo con estas ideas, la escritura y la lectura son derechos fundamentales que la ciudadanía tiene, son esenciales para su desarrollo personal, social y cultural (UNESCO, 2016). Como señala González Manjón (2015), cada individuo posee un ritmo diferente en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Asimismo,

resalta que este proceso puede ser más arduo para las personas con SD, de ahí que se encuentren en una situación de vulnerabilidad. El derecho a la lectura, en ocasiones, se ve mermado por la existencia de barreras que impiden el acceso a esta a personas con discapacidad intelectual, en general, y a personas con SD, en particular (Reyes y Cruz, 2020). Esta situación limita el acceso al conocimiento y a la cultura, reduce los espacios en los que se da respuesta a los intereses, los sentimientos, las necesidades de este colectivo y en los que sus propuestas lleguen a ponerse en marcha (Troncoso y Del Cerro, 2010). Es, en este momento, cuando la política cobra sentido, una política social (Nairdof y Perrotta, 2015) que debe identificar y eliminar las barreras que limitan el acceso a la lectura.

En este sentido, los LLF y los LINF son herramientas inclusivas (González-Ramírez, et al., 2023; Romero et al., 2024). Estos últimos permitirán activar los conocimientos previos de las personas participantes, organizar sus ideas, desarrollar el pensamiento crítico y proponer acciones que repercutan socialmente en la formación de una ciudadanía adecuada a las demandas contemporáneas (Tabernero, 2022; Trigo et al., 2022). Por su parte, las características de los LLF permiten el acceso y la comprensión de obras literarias a personas con diversidad intelectual siendo importante la mediación y el aprendizaje cooperativo, tal y como indican Vived y Molina (2012) y constatan, en personas con dislexia, Romero et al. (2024). Los recursos por sí mismos no dan respuesta a las necesidades del colectivo de personas con SD, pero estos, junto a un escenario mediado, facilitarán encuentros entre lectores y libros (Cerrillo, 2010), espacios sociales de lecturas compartidas (Munita y Manresa, 2012) y espacios de lecturas autónomas que favorecen el contacto con otras culturas y conocimientos que generan placer lector (Gasol y Arànega, 2000). La activación de todas estas estrategias de acompañamiento y mediación permitirán que los jóvenes con SD puedan realizar una lectura en profundidad que facilitará el desarrollo de su pensamiento crítico (Zambrano y Chancay, 2022).

Esta propuesta se presenta como una investigación inclusiva, democrática, comprometida socialmente y pensada para transformar y mejorar un contexto concreto (Nind, 2014; Petri et al., 2018). Desde este enfoque de derechos, se hace imprescindible el conocimiento en profundidad del contexto, la búsqueda de materiales accesibles y significativos para que este grupo de jóvenes participantes pueda disfrutar de la lectura y la escritura, así como desarrollar el pensamiento crítico como ciudadanas y ciudadanos que quieren colaborar en la consecución de las metas marcadas por la Agenda 2030.

Por todo lo anterior, este trabajo persigue, como objetivo general, analizar cómo una asociación que atiende a jóvenes con SD puede contribuir a la formación de lectores críticos y comprometidos con la agenda 2030. Para dar respuesta a este objetivo general, se añaden tres específicos:

1. Explorar el interés de los participantes por la lectura y los ODS.
2. Identificar el conocimiento que tiene la comunidad educativa de la asociación sobre los LINF y LLF.
3. Analizar el catálogo de LINF y LLF de la biblioteca del centro.

1. Metodología

En las últimas décadas, la investigación inclusiva ha emergido como una alternativa crítica frente a los modelos tradicionales, frecuentemente caracterizados por relaciones jerárquicas entre investigador y participantes. Desde esta perspectiva, el conocimiento se concibe como un proceso co-construido que promueve la participación equitativa y la agencia de todos los implicados, lo cual contribuye a la democratización del saber y al fortalecimiento de la justicia social en la producción científica (Nind, 2014).

De acuerdo con lo anterior, este estudio consistió en una investigación inclusiva y participativa. La elección de este enfoque metodológico se fundamentó en la necesidad de generar conocimiento que no solo describiera realidades sociales, educativas o culturales, sino que también incorporara activamente las voces, experiencias y perspectivas de los sujetos tradicionalmente excluidos de los procesos de investigación (Veck y Hall, 2020).

Así, este enfoque metodológico permitió avanzar desde una reflexión comunitaria en la que todos los agentes participantes estarían representados por dos personas en el comité asesor. Concretamente, había dos representantes de los jóvenes participantes, dos de las familias, dos de las profesionales del centro y dos investigadoras universitarias. Este comité tuvo un papel crucial no solo en la recogida de información, sino también en la toma de decisiones.

Se puso sumo cuidado en investigar para generar espacios inclusivos, pero también, se cuidó, en todo momento, que el desarrollo de la propia investigación fuera inclusivo (Nind, 2017). Una de las primeras cuestiones planteadas con esta investigación se centró en la movilización del conocimiento (Naidorf y Alonso, 2018). Esto no es posible sin tener en cuenta los puntos de vista de todas las personas y estamentos participantes. El punto de inicio fue conocer las necesidades, intereses, opiniones y conocimientos de los participantes. Todo esto permitió una planificación en la que, aun asumiendo riesgos, la rectificación y los ajustes formaron parte del proceso, entendiendo que los posibles errores contribuían al aprendizaje (Bordignon, 2022).

Esta investigación inclusiva garantiza la libertad de todas las personas participantes (Castillo et al., 2024) a realizar propuestas y tomar iniciativas. Todo ha sido posible gracias a ese espacio creado para conversar (Slee, 2013). El comité asesor recogió las voces de las personas que hablaban desde la experiencia y las que lo hicieron desde el saber experto con la intención de dar respuesta al problema

planteado: garantizar la accesibilidad a la lectura como derecho fundamental. Es desde ese diálogo igualitario desde donde la realidad se comprende y se pueden fraguar otras formas de hacer (Lafuente, 2022).

1.1. Participantes

Los participantes de esta investigación conforman distintos estamentos de una asociación sin ánimo de lucro de personas con SD. Por un lado, el grupo principal de actuación se centra en once jóvenes con SD que superan la mayoría de edad (seis mujeres y cinco hombres). Algunos de ellos colaboraron en una investigación precedente (Alcántara y Trigo, 2023). Para la selección final se priorizó la disponibilidad de los jóvenes y las posibilidades del centro. También participaron doce familiares (en la mayoría, sus madres) y las ocho profesionales del centro (todas mujeres). El acceso a los participantes se coordinó a través de la dirección del centro. En todo momento se garantizó su participación voluntaria y se siguieron los principios establecidos en el Código de Ética y Buenas Prácticas (COPE) (2011) y la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales (LOPD).

1.2. Instrumentos

La recogida y análisis de los datos obtenidos se ajustan a la naturaleza cualitativa de la investigación. Las técnicas tratan de dar respuesta a los objetivos marcados: entrevistas semiestructuradas, análisis documental y grupo focal; siendo los instrumentos respectivamente: guiones de entrevistas (jóvenes, familias y profesionales) –*vid.* Anexo I–; ficha de registro –*vid.* Anexo II– y guion de preguntas –*vid.* Anexo III–. A continuación, en la Tabla 1, se conectan los Objetivos Específicos (OE) con las técnicas e instrumentos de investigación.

Tabla 1*Conexión entre objetivos específicos y las técnicas e instrumentos de investigación*

Objetivo específico	Técnicas	Instrumentos
OE.1. Explorar el interés de los participantes por la lectura y los ODS	Entrevistas semiestructuradas Grupo focal	Guion de entrevista Guion de preguntas
OE.2 Identificar el conocimiento que tiene la comunidad educativa de la asociación sobre los LINF y LF	Entrevistas semiestructuradas Grupo focal	Guion de entrevista Guion de preguntas
OE.3 Analizar el catálogo de LINF y LF de la biblioteca del centro	Análisis documental	Ficha de registro

Fuente: elaboración propia

1.3. *Procedimiento*

En esta investigación se han promovido: la negociación, la colaboración y la participación voluntaria de todas las personas del contexto teniendo en cuenta el porqué y el para qué de esta (Parrilla y Sierra, 2015). Asimismo, el respeto por las opiniones de cada persona participante ha sido una constante sin ser incompatible con el intercambio de estas para poder construir conjuntamente desde la reflexión y el debate. La confidencialidad y la imparcialidad durante el desarrollo de la investigación ha sido una apuesta de respeto. Se han asignado códigos de identificación para cada participante, lo que ha garantizado el anonimato en sus respuestas –*vid.* Figura 1–. Sin embargo, esto, aunque parezca incongruente con la publicación de imágenes y el nombre de la propia institución, también puede estar en consonancia con una de las funciones que recogen sus estatutos. En estos se hace explícito que la asociación debe colaborar en investigaciones que mejoren el día a día de sus asociados. Pero no solo hablan de cooperación, también hacen hincapié en la importancia de dar a conocer las actividades que se realizan en el centro en los medios de comunicación y en los espacios académicos pertinentes, realizando la labor de su institución. Es por eso por lo que se ha reflejado el nombre de dicha asociación y por lo que se han incluido

imágenes y enlaces de vídeo en los que los y las participantes se pueden identificar.

Figura 1

Codificación de las personas participantes en la investigación.



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, la equidad y la justicia son dos pilares fundamentales en esta propuesta. Se ha considerado, coincidiendo con (Murillo e Hidalgo, 2017), que la investigación inclusiva está íntimamente comprometida con la transformación social. Esto es así puesto que aborda temas relevantes para el contexto, en este caso, los jóvenes con SD que se encuentran en una situación de vulnerabilidad, de exclusión, de desigualdad e injusticia respecto al acceso a la lectura, en general, y como actividad de disfrute, en particular (Jarpa et al., 2024). Ellas y ellos tienen derecho a leer, a disfrutar haciéndolo, a acceder al conocimiento y a la información que les interese para poder desarrollar ese pensamiento crítico que les empodera (Pallisera, 2010). Pero, hay otra mirada hacia la justicia que también se promueve: una vez recogidos los datos, ideas y propuestas de las personas participantes se devuelven y estas, tras su revisión, dan su conformidad sobre ellos (Flick, 2015).

Sin embargo, aunque la investigación inclusiva se ofrece como una oportunidad de transformación de un contexto en la que los participantes reivindican socialmente (Naidorf y Perrotta, 2015), para desarrollar este trabajo se ha garantizado la participación voluntaria de todas las personas involucradas y recabado el consentimiento informado ajustándolo a LF en caso necesario –*vid.* Anexo IV–.

En consonancia con lo anterior, el estudio se organizó en cinco fases, que se detallan a continuación:

- a) Fase 1. Selección de los participantes.
- b) Fase 2. Análisis del contexto.
- c) Fase 3. Recogida de información.
- d) Fase 4. Análisis de datos.
- e) Fase 5. Toma de decisiones.

2. Resultados

Los resultados se expondrán siguiendo cada una de las fases de la investigación. En la fase 1 “selección de los participantes” varias fueron las reuniones mantenidas con la dirección del centro antes de comenzar con los grupos focales de jóvenes y familias. En la primera toma de contacto se compartieron los objetivos de la investigación.

Atendiendo a los resultados obtenidos en Alcántara y Trigo (2023) y comprobando la disponibilidad temporal de los jóvenes, se llegó a un acuerdo inicial de las posibles personas participantes. Así, se contó con 11 jóvenes (5 hombres y 6 mujeres) de entre 20 y 33 años con SD. Una vez mantenido el primer grupo focal con los jóvenes se constituyó el grupo definitivo.

Para llevar a cabo la fase 2 “análisis del contexto” fue necesario realizar grupos focales con las familias y los jóvenes seleccionados, así como entrevistas semiestructuradas a las profesionales. En primera instancia, se realizó un grupo focal con las familias. En este, las investigadoras presentaron el proyecto de investigación y establecieron relaciones entre el trabajo que se realizó con anterioridad y la nueva propuesta. Asimismo, se entabló un diálogo entre las personas participantes. Sus valoraciones pusieron sobre la mesa la satisfacción de sus hijos e hijas, pero también las propias sobre el resultado de la propuesta lectora anterior (Alcántara y Trigo, 2023). En ese momento, aprovecharon para mostrar su

agradecimiento por seguir profundizando en propuestas de lectura inclusivas y, sobre todo, por dar respuesta a las peticiones que los jóvenes habían realizado tras finalizar la investigación el curso anterior:

“¿En septiembre seguimos, no seño?” (J1M32)

“Este verano voy a leer y te digo si me ha gustado” (J5H25)

“¿Vas a traer libros nuevos de esos que tú traes?” (J9H27)

Durante la reunión se mostraron algunos ejemplos de LINF y LF que se acercaría a los jóvenes para su lectura. Las familias asistentes realizaban afirmaciones del tipo:

“Es normal que quieran leer con estos libros, a mí también me gustaría leerlos, son preciosos” (FMJ1M32)

“Nosotros no tenemos libros como estos en casa, ni siquiera los conocía” (FMJ8M23)

Entendían ahora por qué estaban tan entusiasmados sus hijos e hijas con ese tipo de libros. Ese grupo focal permitió seleccionar a las dos personas que los representarían en el comité asesor de la investigación.

El siguiente grupo focal fue con los jóvenes. En él se explicó en qué consistiría la nueva investigación y se les preguntó si estaban interesados en participar. Todos querían ser protagonistas de esta nueva aventura. La primera decisión sería elegir a sus representantes para el comité asesor. Tras unas reñidas elecciones, se eligió a los representantes.

Sin embargo, las representantes de las profesionales fueron propuestas por la dirección del centro, serían concretamente la directora y la profesional que participó en el proyecto anterior. No obstante, para un detenido análisis del contexto, se realizaron entrevistas semiestructuradas a todas las profesionales, teniendo en cuenta las necesidades y posibilidades del centro.

Una vez formado el comité asesor, se pasó a la fase 3 “Recogida de información”. La primera acción pasó por reunir a dicho comité, cuestión que permitió tomar decisiones para atender a las propuestas de cada uno de los sectores que conforman la comisión investigadora. Además de presentar diversos LINF y LLF, se acordaron aspectos como el número de sesiones que se realizarían, los contenidos y objetivos de estas, las posibles acciones de transformación del contexto referidas a los espacios de dinamización lectora, la posible revitalización de la biblioteca del centro y las posibles acciones de transferencia del proyecto.

Este proceso permitió contar con un grupo de jóvenes que decidió sobre qué ODS quería investigar. Tras esto, junto con el comité asesor, se realizó la selección de los libros que conformaron finalmente el corpus del programa de dinamización lectora que se llevó a la práctica. Contaban con un corpus inicial propuesto por expertos en LINF y LF, aunque se incorporaron algunas propuestas realizadas por los jóvenes.

En la primera toma de contacto con los jóvenes participantes se ofreció el corpus inicial para la propuesta conformado por más de 40 obras, entre ellas LINF y LLF. Esto fue posible gracias a la colaboración existente entre la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz y la biblioteca del Campus de Puerto Real de la Universidad de Cádiz, así como aportaciones personales de las investigadoras. Pero, antes de este primer acercamiento, se dedicaron dos sesiones –una por semana– a identificar las ideas previas que los jóvenes tenían sobre los ODS y la Agenda 2030. Estos son algunos de sus testimonios:

“Yo he oído algo de eso en la tele” (J5H25)

“Pues a mí no me suena de nada” (J8M23)

“¿Eso qué es? ¿Nos lo vais a explicar?” (J5H25)

Así, durante esas dos primeras semanas se analizó en qué consistían estos objetivos, quién los proponía, cuántos eran, qué pretendía cada uno de ellos... Según avanzaban esas sesiones, su interés crecía e iban relacionando los ODS con su vida diaria. Esa

reflexión crítica era uno de los objetivos que se pretendían alcanzar con la utilización de los LINP. Esta relación reforzó la posibilidad de alzar sus voces estableciendo vínculos entre su contexto más cercano y los compromisos de la Agenda 2030 (Hernández y López, 2025).

Esto derivó en la primera decisión personal que habrían de tomar. Cada participante eligió un ODS sobre el que quería profundizar y tuvo que justificarlo. En este punto, algunas de las reflexiones fueron las siguientes:

“Yo quiero investigar sobre el ODS 1, Fin de la pobreza, porque me preocupan los abuelos que no tienen ropa ni comida” (J7H28)

“A mí me gustaría investigar sobre el ODS 15, Vida de ecosistemas terrestres, porque he visto que el huerto influye en eso y yo ayudaba a mi abuelo en su huerto. Además, ahora también trabajo el huerto con mis compañeros” (J4H28)

“Yo voy a investigar sobre los derechos de la mujer gitana y con Síndrome de Down como yo. Quiero que todo el mundo me respete como soy, tengo derechos y a veces no me escuchan” (J8M23)

“Yo defendiendo los derechos de las personas LGTBI, las personas trans, hetero, gays, lesbianas tienen derecho a serlo, yo soy gay por eso quiero investigar sobre el ODS 5, Igualdad de género” (J5H25)

Tras analizar los ODS seleccionados se dedicó una sesión para dibujar en una bolsa de tela el que cada participante decidió elegir para su investigación –*vid.* Figura 2–.

Figura 2

Dibujos en tela realizado por los jóvenes participantes tras su elección del ODS



Fuente: elaboración propia

Una vez identificados sus intereses de investigación y tras una votación, se dedicó una sesión a agrupar los objetivos seleccionados en cuatro bloques –*vid.* Figura 3–. Partiendo de este agrupamiento, se analizaron los libros ofrecidos para configurar el corpus de mediación –*vid.* Tabla 2–.

Figura 3

Bloques de investigación y composición de ODS



Fuente: elaboración propia

Tabla 2

Corpus del programa de dinamización lectora.

Bloques	ODS	OBRAS SELECCIONADAS			
		Título	Autoría	Año	Tipo
Bloque 1	ODS1 → Fin de la pobreza	<i>Los invisibles</i>	Tom Percival	2021	AI
	ODS2 → Hambre cero	<i>Yo seré tres mil millones de niños</i>	Alain Serres y Judith Gueyfier	2012	AI
	ODS3 → Salud y bienestar	<i>Yo me pregunto los alimentos</i>	Katie Daynes y Peter Donnelly	2017	LINF
		<i>Crea tu huerto</i>	Marta Ribon	2016	LINF
Bloque 2	ODS4 → Educación de calidad	<i>Tú también puedes</i>	Anna Llauredó	2021	LLF
	ODS5 →	<i>Derechos humanos</i>	Yayo Herrero y Luis Demano	2022	LINF

	Igualdad de género	<i>People Power</i>	Ximo Abadía y Rebecca June	2022	LINF
	ODS10 → Reducción de las desigualdades	<i>El amor es demasiado complicado</i>	Andrés Guerrero	2020	LLF
		<i>Rompecabezas</i>	Diego Bianki	2016	AI
		<i>Mujeres</i>	Isabel Ruiz Ruiz	2017	LINF
		<i>Mamá se va a la Antártida</i>	Anna Cabré Albós y Mariona Tolosa Sisteré	2020	AI
		<i>Cuentos para niños que se atrevieron a ser diferentes</i>	Ben Brook y Quinton Winter	2019	LINF
		<i>Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes</i>	Elena Favilli, Francesca Cavallo y Ariadna Molinari	2017	LINF
Bloque 3	ODS 13 → Acción por el clima	<i>Océanos</i>	Thomas Amandine Aleksandra	2019	LINF
	ODS 14 → Vida submarina	<i>Debajo del agua/debajo de la tierra</i>	Mizielinska y Daniel Mizielinski	2017	LINF
	ODS 15 → Vida de los ecosistemas terrestres	<i>Animalium</i>	Katie Scott y Jenny Broom	2015	LINF
		<i>Paremos la invasión</i>	Raúl Hurtado, José Ibáñez y Claudia Mosquera	2019	LINF
		<i>SOS Monstruos</i>	Marie G. Rohde	2022	LINF
		<i>Si vienes a la tierra</i>	Sophie Blackall	2021	AI
		<i>El mundo natural a vista de pájaro</i>	John Farndon y Paul Boston	2020	LINF
		<i>Maravillas naturales del mundo</i>	Alberto Jiménez	2022	LINF
		<i>El atlas de los animales</i>	Ana Doblado y Francisco Arredondo	2024	LINF

		<i>El gran libro de los bichos</i>	Yuval Zommer	2016	LINF
		<i>El gran libro de las aves</i>	Yuval Zommer	2019	LINF
		<i>El gran libro de las bestias</i>	Yuval Zommer	2017	LINF
		<i>El gran libro del mar</i>	Yuval Zommer	2018	LINF
		<i>La enciclopedia de los animales</i>	Philip Whitfield	2002	LINF
Bloque 4	ODS 16 → Paz, justicia e instituciones sólidas	El enemigo	Davide Cali	2019	AI
	ODS 17 → Alianzas para lograr los objetivos	Colores prohibidos	María Peralta Vidaurreta	2019	LLF
		<i>La música del viento</i>	Jordi Sierra i Fabra	2011	LLF
		<i>Migrante</i>	Issa Watanaby	2019	AI
		<i>La maleta</i>	Chris Naylor	2019	AI
		<i>La guerra no es para mí</i>	Éric Battut	2022	AI
		<i>Lo que tú quieras</i>	Ellen Duthie	2016	LINF
		<i>Mundo cruel</i>	Ellen Duthie	2014	LINF
		<i>¿Qué es la guerra?</i>	Eduard Altarriba	2018	AI

Nota: Leyenda: AI, álbum ilustrado; LLF, libro de lectura fácil; LINF, libro ilustrado de no ficción

Seguidamente, se realizaron las entrevistas a las profesionales del centro. En ellas quedó patente el interés mostrado por la investigación, aunque, en la mayoría de los casos, no tenían conocimiento sobre los LINF. No ocurría lo mismo con los LLF, como reflejan las siguientes afirmaciones:

“El año pasado me quedé con ganas de conocer más detalles de lo que se hacía en el proyecto lector” (P3MD)

“Me gustaría tener un listado de posibles libros a utilizar dependiendo del momento o la materia que se esté dando. De hecho, sería genial poder tenerlos en nuestra biblioteca de centro” (P3MD)

“Yo no había pensado nunca que estos libros podrían interesar a los jóvenes. En realidad, conozco algunos porque este formato es uno de los que yo leo con mis hijos” (P8MD)

“Yo sobre los LINP no tengo mucha información ni formación, sin embargo, la lectura fácil es algo que sí utilizamos mucho en nuestro día a día. No tenemos libros de LF pero sí ajustamos toda la información para los menores y jóvenes a lectura fácil” (P7MD)

Durante las sesiones de recogida de ideas previas con los jóvenes y de formación inicial sobre los ODS se identificó cómo sentían que la lectura es un derecho universal para todas las personas, por qué es la llave al conocimiento, a la información y a las relaciones sociales. Pero, también reclamaban el derecho a que esa lectura fuera accesible. Las obras seleccionadas para formar el corpus lector del programa de dinamización lectora eran valoradas por ellos como interesantes, atractivas, sorprendentes y, por supuesto, accesibles. En el siguiente enlace se pueden apreciar algunas de las reflexiones correspondientes a este apartado, <https://youtu.be/8TApTt-9rgw?si=an0T7SYC7Cpeb1E7>:

“Me gustan las sesiones de los jueves porque puedo dar mi opinión sobre temas importantes” (J3M28)

“Con los libros de nuestra investigación aprendo y me divierto mucho” (J4H28)

“Este libro, *Debajo del agua*, pero si le das la vuelta verás lo que hay *Debajo del mar*, ¿te animas a leerlo?” (J9H27)

“Nuestra campaña surge de la historia que nos cuenta este libro, *Tú también puedes*, es un libro de lectura fácil, ¡anímate a leerlo!” (J1M32)

“Hoy me he enterado de que las mujeres antes no podían votar, pero gracias a su lucha hoy ya sí votan, te animo a leer *People Power*” (J7H28)

“Me gusta leer y dar mi opinión” (J8M23)

“He leído *La guerra no es para mí* porque me preocupa lo que está pasando en otros países. Hay niños sufriendo mucho” (J4H28)

“He leído *El amor es demasiado complicado*. Me ha gustado mucho, por cierto, es un libro de lectura fácil ¿sabes lo que es?” (J9H27)

Ellas y ellos querían hacer partícipes al resto de los compañeros y compañeras. Así, propusieron al comité asesor realizar

una sesión para mostrar más detalles sobre la investigación en la que estaban participando y, tras su aprobación, organizaron un encuentro en el que ejercían de expertos en los ODS y en LINF y LLF.

Para cerrar con los miniproyectos propuestos a partir de la información recogida durante el análisis contextual, se constituyó el grupo de trabajo destinado a transformar la biblioteca del centro atendiendo a dos motivos principales. El primero fue el interés mostrado por las personas participantes, como se aprecia en estos testimonios:

“Sería genial que tuviéramos este tipo de libros en la biblioteca y así podríamos utilizarlos en nuestras clases” (P6MD)

“Yo no sé si ahora hay en la biblioteca este tipo de libros, pero sería muy buena idea que los hubiera para que mi hijo y sus compañeros pudieran leerlos por la mañana en CEDOWN” (FMJ9H23)

El segundo miniproyecto responde a factores económicos, ya que surgió una oportunidad de obtener una subvención. Esto impulsó una colaboración inmediata entre la trabajadora social y el equipo investigador para el diseño de un proyecto centrado en la adecuación de la biblioteca del centro. Tras la concesión de la ayuda económica, comenzó el análisis de las obras que conformaban el corpus de la biblioteca en ese momento. La revisión los datos, efectuada mediante la ficha de registro –*vid.* Anexo II–, constató la limitada presencia de LINF y LLF. En particular, se observó que el material existente estaba desactualizado y destinado a un público casi exclusivamente infantil. Esto compromete seriamente su atractivo, pertinencia y potencial para la formación de lectores críticos. Por ello, se propuso hacer un estudio de obras más idóneas para su incorporación, considerando la población destinataria, sus necesidades e intereses. Esta acción resulta clave para garantizar una mediación adecuada de las obras seleccionadas.

En cuanto a la fase 4, “análisis de datos”, se realizó desde un sistema de categorías emergentes en lo referido a la información

recabada a través de los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas. Además, se utilizó la técnica de análisis documental para analizar las obras de la biblioteca del centro. Los resultados de esta fase se han ido exponiendo a medida que se describía la fase anterior “análisis del contexto”.

De acuerdo con lo anterior, la reflexión sobre los hallazgos permitió conformar un mapa de acción, con mini proyectos participativos en los que los distintos grupos participantes daban respuesta a las necesidades detectadas. Esta cuestión, atendiendo a lo dispuesto por Naidorf y Alonso (2018), sirvió para planificar acciones dirigidas a la movilización del conocimiento, a la difusión y publicación de los resultados obtenidos (transferencia) en prensa (escrita, radio, televisión), así como en los espacios académicos pertinentes. Finalmente, la fase 5 “toma de decisiones”, permitió realizar algunas acciones claves para la transferencia. La primera fue asistir a la entrega del premio otorgado por la *Fundación José Manuel Lara* a la investigación previa (Alcántara y Trigo, 2023). En ese punto, asistieron al evento dos jóvenes, una madre y las dos investigadoras para recoger el galardón –*vid.* Figura 5–.

Figura 5

Entrega de premio en la VI edición del certamen “Enseñamos a leer” de la Fundación José Manuel Lara



Fuente: datos de la investigación

Además de lo anterior, se decidió participar en la *Primera lectura continuada de Don Quijote de la Mancha*, organizada por la Universidad de Cádiz en lectura fácil. Durante esos días, se realizaron entrevistas en medios de comunicación de la ciudad –Onda Cero Radio, Onda Jerez TV– para dar a conocer los LLF a toda la sociedad y reivindicar la necesaria accesibilidad en la lectura. En el siguiente enlace se puede acceder a la lectura del manifiesto por el derecho a la lectura que realizan en ese acto institucional:

<https://youtu.be/Pq0Rk9HkGU8?si=QO6MTTczgIJEYX5R>

En estos ejemplos se percibe el entusiasmo de los jóvenes participantes, su interés por dar a conocer recursos inclusivos que permiten el acceso a la lectura. Ellas y ellos dan un paso más, no solo utilizan estos recursos, sino que se esfuerzan en transferirlos a la sociedad. Luchan por eliminar barreras que abocan a varios colectivos a encontrarse en una situación de vulnerabilidad.

Conclusiones

Este trabajo se planteaba, como objetivo general, analizar cómo una asociación que atiende a jóvenes con SD puede contribuir a la formación de lectores críticos y comprometidos con la Agenda 2030. Para dar respuesta a este ha sido necesario acercarnos a las concepciones que un grupo de jóvenes con SD tenía acerca de la lectura y los ODS, además, ha resultado clave explorar el contexto de actuación, la asociación CEDOWN Jerez, aproximándonos tanto al conocimiento que la comunidad educativa tenía acerca de los LINF y los LLF, como al inventario de obras de este tipo registradas en la biblioteca del centro.

En este sentido, durante el desarrollo de este trabajo se han puesto de manifiesto algunos aspectos relevantes para la sociedad. La lectura y la escritura son derechos fundamentales para todas las

personas, sean cuales sean sus capacidades y necesidades (UNESCO, 2016). Este es uno de los principales valores de esta investigación. En ella no solo se garantiza el acceso al conocimiento y la información, sino que también se crean espacios de conversación en los que los jóvenes participantes deciden sobre qué quieren investigar, sobre qué quieren establecer un diálogo y sobre qué quieren hacer propuestas que mejoren la ciudad, el país o el mundo en el que habitan.

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental en toda la ciudadanía. Desde la infancia hasta la adultez las personas analizamos nuestro entorno, vamos tomando decisiones que afectan a nuestro día a día, pero también al mundo en el que vivimos. Esta necesidad de desarrollar nuestro pensamiento crítico se acentúa cuando nos encontramos en el tránsito a la vida adulta. Como ya constataron trabajos precedentes (Jordán de Urries y Verdugo, 2013; Pallisera et al., 2014), esto es precisamente lo que le ocurre al grupo de jóvenes con los que hemos realizado la investigación.

Otro de los valores del trabajo radica en su naturaleza inclusiva. Todas las personas de la comunidad son parte principal del proceso. La investigación cobra sentido desde el conocimiento que se comparte, ya sea por la experiencia, por la formación específica o por la necesaria identificación de barreras. Es desde el conocimiento del contexto desde donde se pueden realizar propuestas de transformación que mejoren el día a día del colectivo de personas con SD. Estas ideas concuerdan con las planteadas por Petri et al. (2018) al defender la investigación inclusiva como un modelo de trabajo en el que salen beneficiados todos los agentes participantes.

Todo esto no sería posible sin los libros ofrecidos en la propuesta. Tanto los LINF como los LLF se presentan como recursos inclusivos para mejorar el acceso a la lectura, cuestión que ya han puesto de manifiesto investigaciones precedentes (Alcántara y Trigo, 2023; Alcázar, 2023; González-Ramírez et al., 2023; Romero et al., 2024). Pero, no solo son recursos inclusivos, los primeros pretenden

que el libro sea valorado por su materialidad (Sampériz et al., 2020), que el lector sea protagonista de su lectura y que, además de ofrecer información de calidad y fiable, se active la curiosidad, la sorpresa y el entusiasmo del lector (Garralón, 2013; Tabernero, 2022). Todo esto sumado a las propuestas de Sampériz et al. (2020) en las que la lectura fragmentada posibilita dar respuesta a la curiosidad del lector, a la vez que permite una lectura libre o guiada, hacen de los LINP un material insustituible en un programa de dinamización lectora relacionado con los ODS.

Otro aspecto relevante de la investigación se sustenta en la colaboración entre instituciones universitarias y el tejido asociativo, cuestión que ya se constató en trabajos precedentes (Romero et al., 2024). Así, este trabajo, enmarcado en el proyecto de investigación nacional arriba indicado, es un ejemplo de que una investigación cobra sentido si se realiza con las personas, desde el conocimiento de estas y con el propósito de mejorar su vida creando espacios de diálogo inclusivos que hacen posible una ciudadanía responsable, crítica y democrática. Esto sería imposible sin el establecimiento de redes de colaboración entre entidades (Azorín y Muijs, 2018; Sánchez-Arjona y Saiz, 2024; Trigo et al., 2022).

En consecuencia, los resultados de esta investigación constatan que, desde la perspectiva de los participantes, los jóvenes pasaron del enfoque meramente funcional y obligatoriedad en la lectura, denostada por Pennac (1993), a la ilusión por conocer un nuevo camino hacia el disfrute relacionado con la lectura y la escritura, cuestión que también confirmó la investigación realizada por Jarpa et al. (2024). En esta andadura, la mediación, las propuestas ajustadas a sus intereses y las actividades significativas y lúdicas hicieron de la lectura literaria y la escritura creativa un momento de disfrute, permitiéndoles ser más libres (Cerrillo, 2010).

En definitiva, tan solo desde este acercamiento preliminar al contexto de investigación se ha logrado crear redes de apoyo y colaboración entre los jóvenes, las familias, la asociación y la

Universidad, cuestión que coincide con trabajos precedentes (Azorín y Muijs, 2018). En consonancia con esto, de las reflexiones y el análisis de los resultados surgió el compromiso que hoy compartimos en este artículo. Teníamos claro que disfrutar de leer y escribir está al alcance de todas las personas, que solo la identificación y eliminación de barreras, así como una mediación adecuada pueden establecer la diferencia entre odiar la lectura y la escritura o disfrutar de ellas.

Referencias bibliográficas

Alcántara, L., y Trigo, E. (2023). La lectura y la escritura como disfrute en jóvenes con Síndrome de Down. *Chamariz: estudios en didáctica de la lengua y la literatura*, 1, 1-20. <https://doi.org/10.25267/Chamariz.2023.i1.08>

Alcázar, J. (2023). La Lectura Fácil y el placer de la lectura literaria en personas con discapacidad intelectual. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27,1-11. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1202>

Ángel, S. (2019). Estudio de la competencia lectora y escritora de alumnos con discapacidad intelectual de aulas inclusivas. *Revista Retos XXI*, 3(1), 23-33. <https://doi.org/10.33412/retosxxi.v3.1.2346>

Azorín, C., y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 7-27. <https://acortar.link/H1G61b>

Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.

Bordignon, F. (2022). Laboratorios ciudadanos: potenciales espacios de innovación social. En M. Zukerfeld, G. Yansen, F. Peirone y L. Dughera (Eds.), *Tecnotecas para la innovación popular argentina* (pp. 219-228). CIECTI.

Buckley, S., y Perera, J. (2006). *Lectura y escritura en estudiantes con síndrome de Down. Una visión de conjunto*. CEPE.

Castillo, J., Collet, J., Lago, J. R., y Tort-Bardolet, A. (2024). Análisis de la recepción y valoración por parte de las familias de un programa de innovación educativa. Un estudio exploratorio. *Aula Abierta*, 53(1), 63–70. <https://doi.org/10.17811/rifie.19177>

Cerrillo, P. C. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Octaedro.

Committee on Publication Ethics (COPE). (2011). *Código de conducta y buenas prácticas para editores de revistas*. COPE. <https://publicationethics.org>

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.

Gasol, A., y Arànega, M. (2000). *Descubrir el placer de la lectura: lectura y motivación lectora*. Edebé.

González-Manjón, D. (2015). El proceso de convertirse en lector. Perspectivas actuales sobre el aprendizaje inicial de la lectura. En J. Mata, M. P. Núñez y J. Rienda (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 45-72). Ediciones Pirámide.

González-Ramírez, C., y Calderón, V. (2025). Factores constitutivos de trayectorias lectoras de futuros profesores de Lengua y Literatura. *Tejuelo*, 42, 173-200. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.173>

González-Ramírez, C., Jarpa, M., Catalán, S., y Vega, V. (2023). Prácticas de lectura de textos no ficcionales de jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Colombiana de Educación*, 89, 320-339. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17424>

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

Jarpa, M., González-Ramírez, C., Vega, V., Spencer, H., y Exss, K. (2024). Yo leo y tú escribes: una experiencia de lectura literaria y escritura creativa en un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55. <https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.17794>

Jordán de Urries, F. B., y Verdugo, M. A. (2013). Transición a la vida adulta. En M. A. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e Inclusión: Manual para la docencia* (pp. 359-378). Amarú.

Lafuente, A. (2022). *Itinerarios comunes: laboratorios ciudadanos y cultura experimental*. Ned ediciones.

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 6 de diciembre de 2018. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3/con>

Mihaila, I., Handen, B. L., Bradley, T. C., Lao, P. J., Cody, K. A., Klunk, W. E., Tudorascu, D., Cohen, A. D., Okonkwo, O. C., y Hartley, S. L. (2019). Leisure activity, brain amyloid- β , and episodic memory in adults with Down syndrome. *Developmental Neurobiology*, 79(7), 738-749. <https://doi.org/10.1002/dneu.22677>

Munita, F., y Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 119-143). Banco del Libro- Gretel.

Murillo, F. J., e Hidalgo, N. (2017). Hacia una Investigación Educativa Socialmente Comprometida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 5-8. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/8609>

Naidorf, J., y Alonso, M. (2018). La movilización del conocimiento en tres tiempos. *Revista Lusófona de Educação*, 39(39), 81-95. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle39.06>

Naidorf, J., y Perrotta, D. (2015). La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 19-46. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.05.001>

Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury Academic.

Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative research*, 17(3), 278-288. <https://doi.org/10.1177/1468794117708123>

Pallisera, M. (2010). Apoyando proyectos de vida inclusivos. Claves para transformar las prácticas socioeducativas de personas adultas con discapacidad intelectual. *Revista de educación inclusiva*, 3(3), 69-87.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/174>

Pallisera, M., Fullana, J., Vilà, M., Jiménez, P., Castro, M., Puyalto, C., Montero, M., y Martín, R. (2014). Análisis de los apoyos que reciben los jóvenes con discapacidad intelectual en su transición a la vida adulta en España: una investigación a partir de experiencias de profesionales y personas con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 27-43. <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.02.02.02>

Parrilla, A., y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>

Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Anagrama.

Petri, J., Embregts, P. J., Taminiau, E. F., Heerkens, L., Schippers, A. P., y VanHove, G. (2018). Collaboration in inclusive research: competencies considered important for people with and without intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(3), 193-201. <https://doi.org/10.1111/jppi.12248>

Reyes, M. E., y Cruz, D. (2020). Leer y escribir en la universidad: Prácticas de lectura y escritura de jóvenes universitarios con discapacidad intelectual. *DIDAC*, (75), 48-56. https://doi.org/10.48102/didac.2020..75_ENE-JUN.37

Romero, M.F., Rivera, P., y Alcántara, L. (2024). El club de lectura fácil como espacio inclusivo de adolescentes con dislexia. En M. García, L. Alcántara, R. Benítez y A. Zarzuela (Coords.), *Pensar y accionar la inclusión desde miradas diversas. El reto de la atención a las personas con dislexia* (pp. 163-178). Dykinson.

Sampériz, M., Tabernero, R., Colón, M. J., y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del centro de estudios de*

diseño y comunicación, (124), 73-90.
<https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>

Sánchez-Arjona, E., y Saiz, R. (2024). El libro ilustrado de no ficción en la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz: un análisis del fondo infantil y juvenil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19, 62-87.
<https://doi.org/10.24310/ISL.19.2.2024.19698>

Slee, R. (2013). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata.

Tabernero, R. (2022). *Leer por curiosidad. Libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.

Trigo, E., Saiz, R., Sánchez, E., y Romero, M. F. (2022). Desarrollar el pensamiento crítico con el libro ilustrado de no ficción en el marco del tercer espacio educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.3), 112-126.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96690>

Troncoso, M. V., y Del Cerro, M. M. (2010). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Elsevier España.

UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO.

Veck, W., y Hall, M. (2020). Inclusive research in education: dialogue, relations and methods. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1081-1096.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1512659>

Vived, E., y Molina, S. (2012). *Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Zambrano, J. V., y Chancay, C. H. (2022). El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria. *Dominio de las ciencias*, 8(2), 635-647.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8637979>

ANEXOS

ANEXO I

Código QR que da acceso a los guiones de entrevistas (profesionales, jóvenes y familias).



ANEXO II

Código QR que da acceso a la ficha de registro.



ANEXO III

Código QR que da acceso al guion de preguntas de los grupos focales (jóvenes y familias).



ANEXO IV

Código QR que da acceso al consentimiento informado (en lectura normalizada y en lectura fácil).



El libro de artista como empeño personal y editorial: Javi Hernández (1968-2023) y Libros de Ida y Vuelta^{*}

*The artist's book as a personal and editorial endeavor:
Javi Hernández (1968-2023) and Libros de Ida y Vuelta*

José Domingo Dueñas Lorente

Departamento de Didácticas Específicas

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación

Universidad de Zaragoza

jduenas@unizar.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8652-6369>

DOI: 10.17398/1988-8430.43. 201

Fecha de recepción: 02/05/2025

Fecha de aceptación: 10/10/2025

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Dueñas Lorente, J. D. (2026). El libro de artista como empeño personal y editorial: Javi Hernández (1968-2023) y Libros de Ida y Vuelta, *Tejuelo*, 43, 201-226.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.43.201>

^{*} Este trabajo se enmarca en el ámbito de investigación del grupo ECOLIJ (Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información. Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de identidades) a través del Proyecto S61_23R financiado por el Gobierno de Aragón y del proyecto de 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: Con las vanguardias históricas, en las primeras décadas del siglo XX, el libro se convierte en objeto de experimentación, “en trabajo de arte” (Maffei, 2015, p. 12), un concepto del libro que conoce en los últimos años un nuevo florecimiento en un contexto bien diferente: la tensión entre lo analógico y lo digital (Tabernero, 2019). En este marco, se analiza aquí la nada convencional trayectoria del malogrado escritor, ilustrador y editor argentino Javier Hernández (1968-2023), asentado en España desde hace varias décadas. Libros ilustrados como *Haberlas haylas* (2013) o *El secreto de Jacinto* (2014), escritos e ilustrados por Javier Hernández; *El tango de Doroteo* (2017), con texto de Antón Castro e ilustraciones de Javier Hernández, libro acordeón de hechura exquisita; el álbum titulado *Como ella me enseñó* (2022), de Arantxa Ortiz y Javier Hernández, que incorpora un mazo de cartas ilustradas para ejercitar la memoria, etc., merecen sin duda un análisis detenido que ponga de relieve cómo la materialidad del libro adquiere gran protagonismo en la construcción del sentido. El estudio se completa con la revisión, desde esta misma perspectiva, de las colecciones de Libros de Ida y Vuelta, editorial fundada por Javier Hernández en 2012 y dirigida por él hasta su fallecimiento.

Palabras clave: edición; ilustración; Javier Hernández; libro objeto.

Abstract: With the historical avant-garde movements of the early 20th century, the book became an object of experimentation, “a work of art” (Maffei, 2015, p. 12). This conception of the book has experienced a renewed flourishing in recent years in a very different context: the tension between analog and analog and digital (Tabernero, 2019). Within this framework, we analyze the unconventional career of the late Argentine writer, illustrator and editor Javier Hernández (1968-2023), who had been living in Spain for several decades. Illustrated books such as *Haberlas haylas* (2013) or *El secreto de Jacinto* (2014), both written and illustrated by Javier Hernández; *El tango de Doroteo* (2017), with text by Antón Castro and illustrations by Javier Hernández –an exquisitely crafted accordion book; and the picture book *Como ella me enseñó* (2022), by Arantxa Ortiz and Javier Hernández, which includes a deck of illustrated cards to exercise memory –are all works that deserve a careful analysis. These examples clearly demonstrate how the materiality of the book plays a central role in the construction of meaning. The study is further enriched by an examination, from this same perspective, of the Libros de Ida y Vuelta collections, a publishing house founded by Javier Hernández in 2012 and directed by him until his death.

Keywords: edition; illustration; Javier Hernandez; object book.

I

ntroducción

Recordaba no hace mucho Giorgio Maffei (2015, p. 11) que, en los inicios del siglo XX y como una consecuencia más de las vanguardias históricas, el libro como tal se convirtió en objeto de experimentación, “en trabajo de arte”. Las diferentes denominaciones utilizadas para designar este hecho destacan distintos aspectos del mismo fenómeno:

Libro ilustrado, libro de pintor, libro de arte, libro objeto, libro de artista -definiciones amplificadas por un uso diferente en las diversas lenguas- son algunas de las casillas críticas en las que se pretende clasificar el tema (p. 12).

La concepción del libro como objeto susceptible de ser transformado en obra de arte supone, con frecuencia, apreciarlo al mismo tiempo como elemento lúdico, al que se le atribuyen nuevas funciones además de la tradicional transmisión de información o conocimiento (Prada, 2018). Desde principios del siglo XX, cabe

trazar una variopinta trayectoria del concepto, sucesivamente ampliado y enriquecido por los movimientos artísticos de postguerra - Letrismo, Fluxus, Por Art, Conceptualismo, Minimalismo, Arte de mujeres, Post-Modernismo-, encarnados en “personas que han visto el libro como una forma de interrogar, no meramente un vehículo de reproducción”, según observa Johanna Drucker (cit. por Prada, 2018, p. 51). Estrecha vinculación se ha percibido, en particular, entre el arte conceptual y el libro de artista, como argumenta Prada (2018) o anotan Anne Clerc (2016) y Jiménez Cerezo (2019) para el caso de Munari. Con todo, el libro de artista moderno se consolida plenamente en los años sesenta y setenta del pasado siglo XX (Prada, 2018). En los últimos años, el libro como objeto estético atraviesa un nuevo periodo de florecimiento, aunque en un contexto bien diferente: la tensión entre lo analógico y lo digital (Tabernero, 2019).

Aquí pretendemos revisar la poco convencional trayectoria del malogrado ilustrador, escritor y editor argentino Javier Hernández (1968-2023), nacido en Rosario y asentado en España desde principios del presente siglo. Javier Hernández recordaba que su vocación artística había surgido gracias a su madre, quien también dibujaba y pintaba. El autor estudió en la Escuela de Artes Visuales de Rosario y ejerció la docencia durante casi una década en La Patagonia, Santa Fe y Rosario. Como dibujante y pintor, participó en numerosas exposiciones individuales y colectivas. Ya en España se formó en Barcelona como técnico de dibujos animados y colaboró en la realización de diferentes series televisivas. Luego trabajó en varias compañías teatrales, en las que contribuyó a la elaboración del atrezzo y la escenografía.

Su abuelo paterno, Jacinto, había emigrado hacia 1933 desde Siresa, pequeña localidad del Pirineo oscense, a la cosmopolita ciudad de Rosario. Y le contó con detalle no solo su largo periplo sino numerosas historias y leyendas de su lugar de origen. Como contrapartida del recorrido del abuelo, Javier Hernández quiso emprender el viaje de vuelta, y primero se instaló en Barcelona donde desempeñó diversos oficios hasta que, un tanto desesperado por la

mecánica impuesta en el ámbito laboral, acudió a Huesca, donde aún vivía un hermano de su abuelo Jacinto. No sin dificultades, logró progresivamente dedicarse plenamente de nuevo a tareas artísticas, su innegociable afición (Castro, 2023). Más tarde, estas y otras vicisitudes personales han inspirado su trabajo como escritor, ilustrador y editor.

La prematura muerte de Javier Hernández justifica que no contemos aún con aportaciones sobre su polifacética obra. Meses después de su fallecimiento, la propia Editorial Libros de Ida y Vuelta, que él había fundado y dirigía, editó un delicado volumen de homenaje, donde sesenta autores (escritores, ilustradores, librereros, editores, periodistas, dibujantes, etc.) evocan la figura del artista argentino (AA. VV., 2024). En todos los casos, se rememora el talante afable y educado de Javier Hernández, su irrevocable vocación artística, la elegancia natural con que se desenvolvía en ferias, librerías, presentaciones de libros, etc. Aquí intentaremos una somera aproximación al conjunto de su obra.

1. Javier Hernández, dibujante

Javi Hernández -así firmaba sus trabajos- se reconocía a sí mismo antes que nada como dibujante:

Dibujar fue siempre mi juego preferido, el que más satisfacciones me aportó y mejor refugio me brindó en tiempos duros, por eso toda mi vida he llevado un lápiz en el bolsillo. Incluso, cuando en la persecución del sueño de ganarme la vida como dibujante, aterricé por tierras inhóspitas y me perdí en innumerables caminos de oficios ingratos, solo me bastó con meter la mano en el bolsillo, como quien lleva castañas en invierno. [...] Pretendo disfrutar de las cosas sencillas hechas con honestidad (AA. VV. 2024, p. 81).

Así, el dibujo, entendido como juego, oficio y modo de ganarse la vida, fusionaba en su caso arte y vida; dibujar fue para él,

según decía, “el mejor refugio [...] en tiempos duros”. Y en conversación con Antón Castro (2023) añadía:

Los dibujos que hago los definiría como transparentes y ligeros. Busco expresar sin pretensiones de obra de arte. ¡Son tantos los maestros en cada fase de mi aprendizaje! Con todo, le diría que todos los que transmiten pasión y entrega sin ser virtuosos son mis maestros (s. p.).

Javi Hernández entendió, pues, el arte como correlato por excelencia de las vicisitudes humanas, tal y como quería Bruno Munari (1973, p. 21), quien afirmaba: “No debe existir un arte separado de la vida con cosas bellas para mirar y cosas feas para usar”. Lo que significa, además, que el artista no se entiende como ser aislado, sino como perteneciente a una comunidad, de la que se nutre y a la que traslada su mundo.

2. Editor, escritor, ilustrador

Como escritor e ilustrador Javi Hernández trató de mantenerse siempre fiel a su concepción del arte y de la literatura y con este propósito creó en 2012 su propia editorial, según él mismo recordaba:

Libros de Ida y Vuelta surgió como una necesidad de mostrar mi trabajo que, por sus características alejadas de las tendencias, no encuentra interés editorial. Pero sin querer descubrí un camino para llegar a un público que busca libros con propuestas diferentes que se acercan al objeto artístico y artesanal, hechos desde la honestidad y sin renunciar a la calidad (Cazarabet a, s. p.).

Por otra parte, como decíamos arriba, a menudo quiso recrear en sus libros sus propias circunstancias vitales. Contar con un sello editorial propio garantizaba también en este sentido la libertad del creador. Así, en su primer álbum, *Haberlas haylas* (2013), reescribió varias leyendas tradicionales protagonizadas por brujas que había

escuchado a su abuelo Jacinto. La obra, autoeditada, aunque todavía sin un sello propio, está dedicada a Sonia y Santiago, los padres del autor. El final del libro sugiere un marco de transmisión oral que evoca el de Javier Hernández: “...apure esas migas Jacinto y cuénteme más historias.” En este caso, el álbum adopta la manera tradicional de destinar las páginas impares al texto y las pares a la ilustración. En su composición cabe adivinar la pugna entre economía y arte que hubo de lidiar -como tantos otros- Javi Hernández como creador y editor. Las ilustraciones, a lápiz, se resuelven en blanco, negro y una variada escala de grises. Con todo, cada párrafo se inicia con sugerentes letras capitulares que simulan troncos y ramas retorcidas, el escenario silvestre y boscoso de los personajes. El dibujo ocupa generosamente los espacios reservados en un despliegue abundante de trazos que genera atmósferas oscuras, densas, acordes con las horas nocturnas y el misterio con que actúan las brujas. Asoman en *Haberlas haylas* las perspectivas violentas, una cierta tendencia a la caricatura y la sugerencia simbólica del dibujo, características de los trabajos posteriores de Javi Hernández. En definitiva, el propio autor confesaba el motivo último de esta obra: “Conocí por los relatos de mi abuelo las historias legendarias del Alto Aragón y yo quería haberme centrado en cuatro temas: brujas, duendes, hadas y gigantes. Pero ese tema se puso de moda y decidí seguir otro camino” (Castro, 2023).

El siguiente libro no tardó en llegar, *El secreto de Jacinto* (2014), que ya con el sello de Libros de Ida y Vuelta continúa la estela creadora del anterior, aunque con criterios editoriales diferentes. La tapa dura es sustituida por una suerte de sobre acartonado, cerrado mediante un lazo, en el que se guarda el libro, de tapa blanda y una gama surtida de colores. De nuevo, pues, ingenio e inventiva optimizan unos recursos editoriales que se intuyen modestos. Sobre fondos coloridos, los personajes y su entorno inmediato se recortan en negro. La dedicatoria aún a presente y pasado, la montaña altoaragonesa y el Nuevo Mundo: “A Raquel y Noa en homenaje a mi abuelo Jacinto”. La historia asume una cierta complejidad de voces narrativas bien resuelta, una coherencia manifiesta en la combinación

de sus ingredientes argumentales y buen tino en la resolución del conflicto.

El protagonista, Jacinto, pasa los días apaciblemente sentado en la puerta de su casa mientras los vecinos y vecinas de la localidad se afanan en sus tareas. Uno de ellos, un joven pastor que conoce bien la casa de Jacinto ya que acude allí diariamente a escuchar sus historias, cuenta al lector cómo descubre un día el “secreto de Jacinto”: pequeños insectos, a modo de duendecillos, actúan muy diligentemente a las órdenes de Jacinto, lo que permite al protagonista dedicar sus días casi plenamente al ocio. El joven pastor descubre el secreto, pero esto no acarrea buenas consecuencias para él: “Eso sí, aprendí que hay secretos que es mejor no destapar”.

Imagen 1

El libro de artista como empeño personal: Javier Hernández.



Fuente: sobre exterior y portadilla de *El secreto de Jacinto*. Libros de Ida y Vuelta, 2014

Javi Hernández construye dos niveles superpuestos de ficción, uno que cabría denominar el de la “realidad” y otro que se desenvuelve en el ámbito de la fantasía y la magia. El primero se plasma en figuras recortadas en negro -Jacinto, el narrador, los vecinos y vecinas que pasan por delante de la casa del protagonista- mientras que el segundo, el mundo de los insectos mágicos, adquiere pleno colorido. La historia propone, por otra parte, ciertas parcelas de indeterminación que deberá resolver el lector. Nada se dice, por ejemplo, sobre si el comportamiento del joven pastor perjudica su relación con Jacinto; tampoco se sabe si finalmente el secreto será completamente desvelado al vecindario de la localidad. Con acierto, el autor evita, pues, un exceso de explicitud en su relato. A pesar de que *El secreto de Jacinto* revela a un escritor de incuestionable instinto, que sepamos, Javi Hernández se dedicó en adelante exclusivamente a ilustrar y editar los textos de otros autores. Y así se percibía él mismo como ilustrador: “Soy un ilustrador meticuloso, lento, y me interesan mucho las atmósferas y el ambiente de las obras. El color, el clima, la sugerencia. No quiero ilustrar un cuento sin más, sino crear una historia visual paralela y con su propia personalidad” (Castro, 2023).

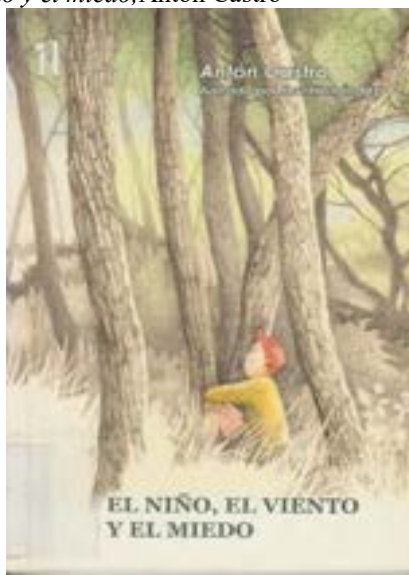
Ya en 2013 había completado con sus dibujos el pliego *Poemas de espiral oscura*, de Irma Torrijos, sucinta muestra de breves composiciones poéticas de contundente queja existencial, cuyo sentido recrea Javi Hernández mediante ilustraciones de corte surrealista donde se acumulan en estudiado desorden manos y cuerpos humanos que parecen haber perdido sus funciones naturales y sugieren de modo inquietante el sinsentido de vivir.

También en 2013 ilustró para la editorial Nalvay la colección de relatos de Antón Castro *El niño, el viento y el miedo*. El escritor reunía aquí una serie de narraciones de fondo autobiográfico en torno a los años de infancia vividos en su Galicia natal. Ideados en principio para la transmisión oral, los relatos evocan leyendas, personajes extravagantes y momentos insólitos, percibidos siempre desde la

ingenua mirada de un niño. Javi Hernández dibuja a lápiz, ahora a todo color, secuencias destacadas, acentúa ciertos rasgos de los personajes, selecciona con nuevas perspectivas episodios señalados de la narración. Al trazar los personajes, el ilustrador otorga especial significado a la mirada, que no solo asoma como privilegiado rasgo psicológico, sino que cobra en ocasiones sentido simbólico y contribuye a representar episodios oníricos, evocar atmósferas de misterio y suspense o sugerir estados emocionales. Mediante perspectivas forzadas y primeros planos que alteran la proporcionalidad natural de los elementos, Javi Hernández selecciona diferentes motivos de la narración hasta configurar, en efecto, una lectura propia de los relatos, de acuerdo con las premisas de que partía, según hemos apuntado, a la hora de ilustrar (Antón Castro, 2023). Por otra parte, cabe destacar la perfección técnica de los dibujos y la acumulación de pequeños detalles, convertidos en elementos narrativos.

Imagen 2

Portada de *El niño, el viento y el miedo*, Antón Castro



Fuente: ilustrado por Javi Hernández. Editorial Nalvay, 2013

La misma editorial Nalvay publicó poco después, en 2014, *La leyenda de la ciudad sumergida*, donde conflúan de nuevo ambos autores, Castro y Hernández. El escritor acude también ahora a una mirada infantil mediante la que se engarzan episodios y personajes legendarios, localizados de nuevo en Galicia, escenario narrativo donde lo mágico y lo telúrico adquieren plena apariencia de normalidad en los textos de Antón Castro. Javi Hernández traslada a sus dibujos la atmósfera de misterio con ilustraciones muy sombreadas en tonos oscuros, en contraste con espacios de color intenso que corresponden siempre a episodios de desconcierto, impotencia o sorpresa por parte de los personajes, unas figuras trazadas en cuidada sintonía con los escenarios en que se desenvuelven.

Las ilustraciones de Javi Hernández asumen un obligado carácter secundario con respecto a la narración textual en *La sonrisa del León* (2015), colección de cuentos para adultos de Roberto Malo, y en el relato juvenil de Malo y Mateos, *Los cuatro espejos* (2017). En el primer caso, la aportación del ilustrador consiste en esporádicos dibujos en tonos grises que destacan motivos relevantes de los relatos; si bien, Javi Hernández no elude sentidos metafóricos, simbólicos o irónicos que se superponen a lo narrado por el texto. Mayor es la presencia de la ilustración en *Los cuatro espejos*, aunque su pausada secuenciación tampoco permite articular una narración complementaria a la de las palabras. No obstante, las ilustraciones profundizan en los personajes mediante rasgos apenas apuntados en el texto y construyen perspectivas arriesgadas en diversas escenas.

En 2017, Antón Castro y Javi Hernández unen de nuevo sus habilidades en *El tango de Doroteo* (2017), libro acordeón de hechura exquisita, con 7'40 metros de despliegue en una dirección y otros tantos de vuelta. Se trata, pues, como bien se ha dicho, de “un libro que es una obra de arte desde su concepción y en todo lo físico que pueda ser un libro”, fruto de “una especie de artista comprometido con la belleza, con despertar la belleza que todos tenemos como confinada dentro y que él, a menudo, se empeña en desenterrar” (Cazarabet a, s.

a.). *El tango de Doroteo* se inspira con amplio margen de libertad en los viajes de ida y de vuelta del abuelo Jacinto y del propio Javier, ambos fundidos en el personaje de Doroteo, nacido en las montañas aragonesas, emigrante a Buenos Aires y Rosario, de donde regresa acuciado por el amor. Doroteo abandona la casa familiar siendo agricultor y vuelve convertido en un reconocido músico, virtuoso del bandoneón y la guitarra. El arte interviene, pues, en la peripecia del protagonista lo mismo que en la vida de Javier Hernández, como decisivo elemento transformador.

Ciertamente, la historia que traza Antón Castro, de indudable potencial narrativo, manifiesta un claro ejercicio de contención que completa de modo cuidadoso Javi Hernández con sus dibujos. Castro esboza en pocas líneas personajes seductores, escenarios repletos de fascinación, secuencias densas en posibilidades narrativas y sentido simbólico. Javi Hernández expande con trazo delicado y admirable perfección técnica el mundo interior de los personajes, destaca motivos relevantes en la construcción de entornos y de escenas o explora y amplía motivos simbólicos sugeridos por el escritor. Así, en el arranque de la historia, Javi Hernández retrata a su compañera, la violinista y profesora Raquel Sobrino, y a sí mismo como hipotéticos padres de Doroteo; más tarde exalta entornos idílicos del Pirineo aragonés, rinde homenaje a la música argentina, etc.

Imagen 3

Ilustraciones de Javi Hernández en *El tango de Doroteo*



Fuente: Libros de Ida y Vuelta, 2017

En definitiva, *El tango de Doroteo*, en palabras del propio Javi Hernández (Cazarabet a, s. a.), “es un canto a la naturaleza, a la música como vehículo de conocimiento para entrar en otros mundos. Doroteo aprende a tocar el bandoneón, un instrumento totalmente exótico para él, que no solo le convierte en músico [...], sino que además le hace libre y abre la puerta a una cultura nueva, desconocida y apasionante como el tango”. Y como señala también el autor, “las ilustraciones están trabajadas en un registro cercano al realismo, pero buscando unas atmósferas de ensoñación entre el recuerdo vivido y el imaginado [...] Para esto la técnica de lápiz de color me resulta ideal”. Por otra parte, mediante espacios en blanco Javi Hernández concede momentos de reposo a la mirada del lector, a la vez que le da la posibilidad de completar los dibujos con su imaginación (Cazarabet a, s. a.). Por último, no se ha de olvidar el componente lúdico del libro, ya que el lector puede tantear varias posibilidades de inicio de la historia antes de encontrar la que resulta más convincente.

Imagen 4

Ilustraciones de Javi Hernández en *El tango de Doroteo*



Fuente: Libros de Ida y Vuelta, 2017

Libros de Ida y Vuelta publicó poco después *Pancracio, el niño batracio* (2018), un libro de gran formato, en el que José María Tamparillas traza una larga historia de suspense, terror y ciencia ficción en torno a un niño, Pancracio, con semejanza humana, pero de naturaleza anfibia, que traba amistad con una niña de diez años, Anaís, en las inmediaciones del Ebro, en Zaragoza, donde la niña pasa largas horas acompañando a su madre, veterinaria de profesión, que regenta un albergue para el cuidado de animales. La amistad entre los niños en un momento de crecida inusual del río se pone a prueba en sucesivos episodios de suspense. Javi Hernández inserta a doble página algo más de veinte ilustraciones, además de reiterados motivos florales en el inicio de cada capítulo y a pie de página. Con fondos difuminados en rojo o azul, los dibujos destacan a menudo la tensión que padecen los personajes mediante primeros planos en los que la mirada adquiere particular fuerza expresiva. La atmósfera de incertidumbre de la novela se plasma también en perspectivas agobiantes desde las que se refleja la amenaza del río y de los animales que lo pueblan. La nada

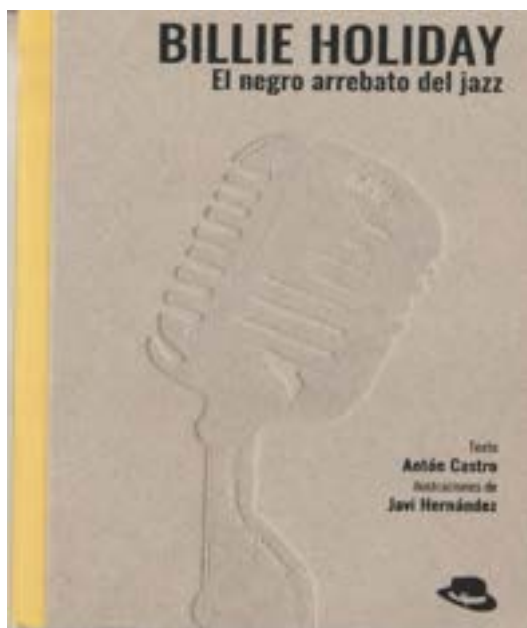
fácil relación entre la familia de Anaís y la de Pancracio se expresa mediante ilustraciones poco detalladas, ya que la niebla y la noche envuelven a los personajes en un entorno de desconocimiento y oscuridad, que imposibilita descifrar con certeza lo que sucede. Incluso la tendencia a la monocromía que ofrece cada una de las ilustraciones contribuye a reforzar el escenario asfixiante en que se desarrollan los acontecimientos, y que atrapa a los personajes, como encerrados en burbujas de impotencia. En semejante entorno, cabe subrayar que son los perros del lugar de acogida que dirige la madre de Anaís los personajes que ofrecen formas más perfiladas, rasgos más acabados, miradas más serenas, como si su condición animal les otorgara mayor capacidad de resistencia, mayor sabiduría ante las amenazas que se suceden en *Pancracio, el niño batracio*.

En 2019, *The Scarecrow. El Espantapájaros*, de Justin Horton y Javi Hernández, fue reconocido como el libro mejor editado en Aragón, distinción nada despreciable para Libros de Ida y Vuelta. Se trata de un álbum de doble lomo, que engarza dos versiones de la misma historia, una en inglés y otra en español. Un espantapájaros contempla por las noches la luna y por el día a su compañera, también espantapájaros, que habita en el campo de al lado. El espantapájaros observa a los cuervos y desearía volar, pero estos pájaros le demuestran que es imposible, solo en sueños podría hacerlo. Y lo intenta, pero la realidad lo devuelve a su lugar. Entonces decide aproximarse a su compañera; quien le confiesa que siempre soñó que un día se acercaría a ella. Las ilustraciones a doble página ofrecen un escenario idóneo para la historia. La soledad del campo queda plasmada mediante horizontes amplios y paisajes solitarios, donde solo los cuervos acompañan al espantapájaros. Los momentos de mayor introspección del protagonista se manifiestan en perspectivas y planos cortos que humanizan (y caricaturizan) al personaje. El tamaño cambiante de los cuervos, así como el ángulo desde el que se perciben, provocan que oscilen entre la amenaza y la complicidad con respecto al espantapájaros. Por otra parte, Javi Hernández busca, como es habitual en sus dibujos, trazos detallados, abundantes matices narrativos en cada plano y siempre la perfección de las formas.

El mismo año de 2019, Libros de Ida y Vuelta publicó *Amores licuados*, segundo libro de poemas de Sandra Redher, poeta y cantante argentina establecida en Barcelona, donde es conocida sobre todo como intérprete de tangos. De formato pequeño y cuadrado, predominio de blancos y papel verjurado suave, el libro resulta un objeto altamente amable al tacto. Javi Hernández optó por introducir la ilustración de manera discreta y ocasional, casi siempre en torno a instrumentos musicales, a menudo humanizados -capaces de bailar, abrazarse, fumar-, en un ejercicio metafórico muy acorde con los poemas.

Imagen 5

Colección Retratos



Fuente: Libros de Ida y Vuelta (2018-2022)

Por las mismas fechas, Libros de Ida y Vuelta iniciaba la colección Retratos, dedicada a grandes figuras de la música. Hasta la

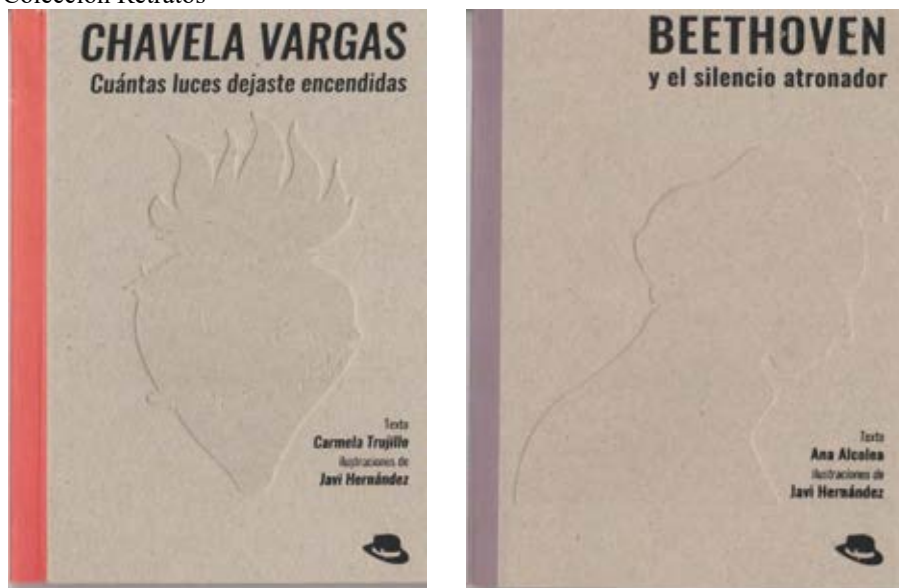
fecha, Retratos consta de tres números, todos ellos ilustrados por Javi Hernández: *Billie Holiday. El negro arrebatado del jazz* (2018), de Antón Castro; *Chavela Vargas. Cuántas luces dejaste encendidas* (2019), de Carmela Trujillo, y *Beethoven y el silencio atronador* (2022), de Ana Alcolea. Se trata de libros de pequeño formato, que en menos de treinta páginas compendian los rasgos más concluyentes de artistas nada convencionales.

Desde una perspectiva intencionadamente sesgada, los autores desvelan a modo de fogonazos las personalidades elegidas. Los volúmenes ofrecen cubierta y contracubierta en cartón, con guardas del mismo color que el lomo, cuidadas portadillas, papel grueso y tipo de letra grande. En cada una de las cubiertas, en delicado relieve hendido sobre el propio cartón, se destaca un elemento representativo del personaje: un micrófono en el caso de Billie Holiday, un corazón ardiente y encadenado en el de Chavela Vargas y el perfil cabizbajo del genio en el caso de Beethoven.

Las ilustraciones apuntan al realismo en los retratos de los personajes, con lo que se favorece la expresividad de los rostros, pero también se sugieren matices relevantes del mundo interior de cada uno de ellos -el ensimismamiento de Beethoven, el entusiasmo de Billie Holiday como intérprete, la sonrisa franca a la vez que enigmática de Chavela Vargas-. Con todo, las ilustraciones de Javi Hernández amplían y enriquecen la descripción textual de los biografiados mediante un uso certero de la imagen como código narrativo. Ya el color de los lomos y de las guardas -amarillo para el retrato de Billie Holiday, rojo para el de Chavela y malva para Beethoven- parece vincularse simbólicamente a cada una de las personalidades. En el interior de las obras, también el ilustrador atribuye cada uno de estos colores a los respectivos personajes.

Imagen 6

Colección Retratos



Fuente: Libros de Ida y Vuelta (2018-2022)

De 2020 es el muy cuidado álbum ilustrado *Como ella me enseñó*, con texto de Arancha Ortiz, ilustraciones de Javi Hernández y editado por Libros de Ida y Vuelta. Antes había sido publicado por DosCuartos (2016). Libros de Ida y Vuelta recupera el libro en el mismo formato, pero añade ahora una baraja de cartas con las ilustraciones del libro con el fin de poder ejercitar la memoria y reconstruir la historia. De este modo, decía Javi Hernández, se pretende “aportar un plus al libro, que lo transforme en un objeto que, además de leer, aporte otras experiencias y si ese detalle extra puede ser artesanal, mejor” (Cazarabet b, s. a.). *Como ella me enseñó* relata la relación entre un niño y su abuela en dos momentos bien distintos: al principio la abuela cuida del niño, le cuenta historias, le enseña a tocar el piano, a jugar a las cartas, le proporciona sus mejores platos; más tarde, la abuela pierde la memoria y es el niño quien le cuenta historias, la cuida o, en justa correspondencia, le enseña de nuevo a

atarse los zapatos, un aprendizaje que la abuela le había regalado pocos años antes. Recordaba Javi Hernández que Arancha Ortiz, la escritora, le ofreció el texto con algunas reservas porque podía resultar triste. Sin embargo, él entendió que la narración encerraba también una versión distinta:

Fue justamente lo contrario lo que me animó a ilustrarla, es decir: la posibilidad de mostrar un punto de vista diferente y optimista al problema de la pérdida de memoria, y ese es el amor. Todo el amor que esa abuela sembró en su nieto hasta hacerlo una persona sensible capaz de poder devolver cariño, compañía y ayuda en un momento de vacío como el que ella vive (Cazarabet b, s. a.).

Añadía, además, Javi Hernández que a la hora de ilustrar la narración no recurrió a ninguna documentación externa sino a sus propios recuerdos familiares. Así pues, las miradas diferentes de la escritora y del ilustrador confluyen de manera complementaria en la construcción del relato, lo que no provoca historias divergentes, pero sí matices distintos, sentidos abiertos en los diferentes episodios que el lector deberá concluir. En la primera parte se suceden las ilustraciones a todo color y a doble página, que dan cuenta de la convivencia feliz entre la abuela y su nieto. La pérdida de la memoria de la abuela conlleva la desaparición del color y el uso abundante del blanco sobre el que aparecen los personajes mediante trazos escuetos. Por último, cuando el niño comprende la nueva situación y asume que los papeles se han invertido, el ilustrador opta de nuevo por la doble página a todo color, si bien, con tonos algo más fríos. En definitiva, cabe proponer *Como ella me enseñó* como cabal ejemplo de colaboración entre autores, una modélica muestra de conjunción de las distintas tareas - escritura, ilustración y formato- que requiere el álbum.

Imagen 7

Portada de *Como ella me enseñó*. Libros de Ida y Vuelta, 2020



Fuente: Libros de Ida y Vuelta, 2020

Al margen de posibles trabajos inéditos, Javi Hernández se despidió como ilustrador con el álbum *El sueño más antiguo* (2022), escrito por Mar Benegas y editado por Bululú S. L. Consciente ya de la enfermedad que le arrebataría la vida, Javi Hernández construye junto a Mar Benegas un relato en torno a la muerte. *El sueño más antiguo* refiere el diálogo entre una niña y una mujer mayor, a la que su interlocutora se dirige como “Muerte” o como “Vieja”. La niña le pregunta sobre la belleza, el tiempo, la vida y la “Vieja” trata de despojarla de prejuicios, con el propósito de que pueda entender que su vida está conectada con la naturaleza, que “belleza es todo lo que queda cuando dejas de sentir miedo” y que tal vez haya nacido para disfrutar de la luciérnaga que sostiene en su mano “o, quizás, para armar una escalera de pequeñas luces que alumbré el camino de los que se quedan”. Las ilustraciones acompañan al texto en el tono y el enfoque. Son dibujos a lápiz en negro, blanco y grises, con pequeñas pinceladas de amarillo que lo mismo se depositan sobre los dos personajes que sobre elementos de la naturaleza: árboles, hojas,

mariposas. El amarillo representa, según cabe intuir, esos destellos de sabiduría que persigue la niña en el trance de abandonar la vida y que, de acuerdo con la narración textual, parecen suficientes para que descanse finalmente tranquila, acariciada por la muerte y por la vida, porque ambas son uno y lo mismo, según sostiene Mar Benegas en esta obra.

Imagen 8

Portada de *El sueño más antiguo*



Fuente: Ediciones Bululú S. L. 2022

Todavía Javi Hernández pudo editar y presentar el excepcional volumen de David Vela, *Elucidario del silencio* (2022), gran libro de homenaje al dibujo, a la pintura y a la edición artesanal, ya descatalogado. *Elucidario del silencio* reúne ochenta dibujos a todo

color de David Vela, insertados manualmente en las páginas correspondientes de la obra, mediante los que el ilustrador interpreta una extensa compilación de emblemas del Renacimiento y el Barroco dedicados al silencio, al secreto o a los problemas que acarrea un uso indebido de la palabra. Las pinturas de David Vela revisan, actualizan y matizan antiguos grabados y textos clásicos que, algo desbrozados, son recogidos también en esta edición. Verdadera obra de arte en sí misma, *Elucidario del silencio*, la última iniciativa de Libros de Ida y Vuelta, ilumina a la perfección el modelo de editor que Javi Hernández quiso ser o, lo que es lo mismo, cómo quiso entregar su vida a la gran causa del arte; en su caso, el dibujo, la ilustración y la pintura.

A modo de conclusión

Se ha pretendido en este trabajo dar a conocer la polifacética obra de Javi Hernández, en particular, su entrega vocacional e inapelable al dibujo y la ilustración como modo de vida y elemento privilegiado de comunicación, pero también como búsqueda de parcelas de significado a las que únicamente se accede mediante el arte. Tanto en sus postulados teóricos, aquí reproducidos en lo sustancial, como en sus aportaciones como escritor, ilustrador y editor, Javi Hernández se instala en una rica y ya prolongada veta de artistas que pretenden que el disfrute de lo bello llegue a todos los sectores de la sociedad. Este mismo propósito supone para Javi Hernández un alto grado de exigencia en su trabajo. Partidario de la literatura popular -leyendas, tradiciones orales, relatos fantásticos o de suspense, etc.-, también de la música surgida del pueblo -el jazz, el tango-, nuestro autor quiere demostrar que las creaciones populares no son menos arte que el dirigido y apreciado por las minorías. Las ilustraciones de Javier Hernández -valgan, como ejemplo, las aquí reproducidas- dan idea de un autor altamente perfeccionista, pródigo en los detalles narrativos, dotado de una técnica aparentemente simple -el dibujo con lápices de colores- pero que le permite grandes logros técnicos y expresivos. La ausencia hasta el momento de aproximaciones

académicas al autor, que se explica, a mi juicio, por su muerte prematura pero también por su independencia como ilustrador y editor, nos ha aconsejado optar más que por una interpretación minuciosa de algunas de sus obras por dar a conocer con el rigor necesario toda su trayectoria artística, tan personal como meritoria.

Referencias bibliográficas

AA. VV. (2024). *A lápiz y con sombrero. 60 autores recuerdan a Javi Hernández*. Libros de Ida y Vuelta.

Alcolea, Ana (texto), y Javi Hernández (ilustraciones) (2022). *Beethoven y el silencio atronador*. Libros de Ida y Vuelta. Colección Retratos.

Benegas, Mar (texto), y Javi Hernández (ilustraciones) (2022). *El sueño más antiguo*. Libros de Ida y Vuelta.

Castro, Antón (texto), y Javi Hernández (ilustraciones) (2013). *El niño, el viento y el miedo*. Nalvay.

Castro, Antón (texto), y Javi Hernández (ilustraciones) (2014). *La leyenda de la ciudad sumergida*. Nalvay.

Castro, Antón (texto), y Javi Hernández (ilustraciones) (2017). *El tango de Doroteo*. Libros de Ida y Vuelta.

Castro, Antón (texto), y Javi Hernández (ilustraciones) (2018). *Billie Holiday. El negro arrebatado del jazz*. Libros de Ida y Vuelta. Colección Retratos.

Castro, Antón (2023). Muere en Acumuer, a los 55 años, el autor e ilustrador argentino Javier Hernández, *Heraldo de Aragón*, 28 de julio. <https://www.heraldo.es/noticias/ocio-y-cultura/2023/07/28/muere-en-acumuer-a-los-55-anos-el-editor-e-ilustrador-argentino-javier-hernandez-1668530.html>

Cazarabet a (s. a.) Arte. *El tango de Doroteo*. Cazarabet conversa con Javi Hernández, ilustrador del libro *El tango de Doroteo* (Ida y Vuelta). <https://www.cazarabet.com/pais/kms/pais34/tangodoroteo.htm>

Cazarabet b (s. a.). Cazarabet conversa con Arancha Ortiz y Javi Hernández, autores de *Como ella me enseñó* (Libros de Ida y Vuelta).

<https://www.cazarabet.com/conversacon/fichas/fichas1/comoellameensen.htm>

Clerc, Anne (2016). La huella de Munari. La relación con la materialidad del libro. *Fuera [de] Margen. Observatorio del álbum y de las literaturas gráficas* (19), 6-9.

Hernández, Javier (2012), *Haberlas haylas*. Javihernández editor.

Hernández, Javi (2014), *El secreto de Jacinto*. Libros de Ida y Vuelta.

Horton, Justin (texto), y Javi Hernández (ilustraciones) (2019). *The Scarecrow. El Espantapájaros*. Libros de Ida y Vuelta.

Jiménez Cerezo, J. L. (2019). Bruno Munari (1907-1988). En R. Tabernero Sala (Ed.), *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso* (pp. 17-24). Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Maffei, Giorgio (2015) ¿Qué es un libro de artista? En José María Lafuente (Ed.), *¿Qué es un libro de artista? Catálogo* (pp. 11-15). Archivo Lafuente / Puerto de Santander.

Malo, Roberto (texto), y Javi Hernández (ilustraciones) (2015). *La sonrisa del León*. Dissident Tales Editorial.

Malo, Roberto y Mateos, Francisco Javier (texto), y Javi Hernández (ilustraciones) (2017). *Los cuatro espejos*. Comunter Editorial.

Munari, Bruno (1973). *El arte como oficio*. Editorial Labor.

Prada, María (2018). *El libro en abismo. Relaciones y transferencias entre imagen y dispositivo en el libro de artista*. Xunta de Galicia-Universidade de Vigo-Dardo.

Rehder, Sandra (texto), Javi Hernández (ilustraciones) (2019). *Amores licuados*. Libros de Ida y Vuelta.

Tabernero Sala, R. (2019). Entre paradigmas digitales y analógicos de lectura. La fisicidad del libro en el siglo XXI. En R. Tabernero Sala (Ed.), *El objeto libro en el universo infantil. La*

materialidad en la construcción del discurso (pp. 9-14). Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Tamparillas, José María (texto), y Javi Hernández (ilustraciones) (2018). *Pancrancio el niño batracio*. Libros de Ida y Vuelta.

Torrijos, Irma (texto), Javi Hernández (ilustraciones) (2013). *Poemas de espiral oscura*. Instituto de Estudios Altoaragoneses-Asociación Aveletra.

Trujillo, Carmela (texto), Javi Hernández (ilustraciones) (2019). *Chavela Vargas. Cuántas luces dejaste encendidas*. Libros de Ida y Vuelta. Colección Retratos.

Vela, David (selección e ilustraciones) (2022). *Elucidario del silencio*. Libros de Ida y Vuelta.

Hibridismo ficcional e informativo a partir de textos periodísticos en el libro-álbum^{*}

Fictional and informative hybridism based on journalistic texts in picturebooks

Francisco Antonio Martínez-Carratalá

Universidad de Alicante

franciscoantonio.martinez@ua.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0587-5063>

DOI: 10.17398/1988-8430.43. 227

Fecha de recepción: 28/05/2025

Fecha de aceptación: 15/10/2025

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Martínez-Carratalá, F. A. (2026). Hibridismo ficcional e informativo a partir de textos periodísticos en el libro-álbum, *Tejuelo*, 43, 227-252.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.43. 227>

^{*} A María José Ferrada por el interés en la investigación, a Mónica Bergna de la editorial Alboroto Ediciones por la concesión del permiso para la reproducción de las imágenes de *Noticias al margen* y a las responsables de Koja Agency, Carin Bacho Carniani y Catharina Lantz, por la gestión del permiso con la editorial Orecchio Acerbo para la reproducción de las imágenes de *Notiziario*.

Resumen: Este estudio analiza la capacidad de hibridación del libro-álbum a partir de los discursos ficcionales e informativos utilizados en la promoción de la alfabetización visual y el pensamiento crítico en contextos escolares. La metodología seguida en este estudio se realiza mediante el análisis del contenido literario, artístico y semiótico de dos libros-álbum que emplean textos periodísticos como punto de partida para expandir la información mediante distintas estrategias ficcionales. En los resultados del análisis del corpus seleccionado, *Notiziario* de Armin Greder y *Noticias al margen* de María José Ferrada, se muestran las particularidades de la expansión de significados mediante el empleo de recursos visuales, poéticos y simbólicos para promover una lectura crítica. Greder utiliza el diseño para contraponer desigualdades económicas, mientras que Ferrada humaniza sucesos sociales mediante poemas interrelacionados con ilustraciones. En ambos casos, se promueve la reflexión crítica sobre la justicia social, el medioambiente y las desigualdades económicas. Finalmente, la discusión y conclusiones del estudio evidencian la capacidad para desdibujar fronteras entre información y ficción en estas obras que experimentan con el formato y ofrecen un potencial pedagógico que amplía las posibilidades de la didáctica de la literatura.

Palabras clave: libro-álbum; no-ficción; alfabetización visual; comprensión lectora; pensamiento crítico.

Abstract: This study examines the hybridization capacity of picturebooks by integrating fictional and informational discourses to promote visual literacy and critical thinking in school contexts. The methodology employed in this research involves literary, artistic, and semiotic content analysis of two picturebooks that use journalistic texts as a starting point to expand information through various fictional strategies. The results of the analysis of the selected corpus—*Notiziario* by Armin Greder and *Noticias al margen* by María José Ferrada—highlight the particularities of meaning expansion using visual, poetic, and symbolic resources to foster critical reading. Greder's work employs design to contrast economic inequalities, while Ferrada humanizes social events through her poems interwoven with illustrations. In both cases, the works encourage critical reflection on social justice, environmental issues, and economic disparities. Finally, the discussion and conclusions of the study highlight the capacity of these works to blur boundaries between information and fiction in these works, which experiment with format and offer pedagogical potential that broadens the possibilities of literature didactics.

Keywords: picturebooks; nonfiction; visual literacy; reading comprehension; critical thinking.

I

ntroducción

La didáctica de la literatura evoluciona como disciplina centrada en el desarrollo de la educación literaria. Según Colomer (2020), esta se centra especialmente en la relación de la lectura y quien lee, fomentando un diálogo que contribuye a la construcción de significados. Además, propone una concepción más amplia de la comunicación, que incluye la interrelación de diferentes códigos: escritos, visuales y multimodales. Dentro del ámbito investigador, el estudio de la disciplina de la didáctica de la lengua y la literatura en la última década muestra distintas tendencias estables, que Rivera (2024) divide en dos grupos: las investigaciones centradas en el análisis de un corpus literario, con especial atención a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), y las centradas en los resultados de las prácticas de enseñanza. En línea con esta revisión, Munita y Margallo (2019) diferencian un tercer grupo compuesto por las propuestas didácticas centradas en la educación literaria del lector literario y las estrategias innovadoras, la definición de los perfiles docentes y tendencias en el uso de redes sociales por el alumnado. En este sentido, Ballester-Roca (2015) define

tres objetivos esenciales de la educación literaria: “comunicar de manera adecuada, reflexionar sobre la comunicación, así como construir referencias y valores culturales” (p. 32). Estos objetivos mantienen una perspectiva abierta e interdisciplinar en el ámbito de la didáctica de la literatura, como defiende Rienda (2014), en el desarrollo competencial que incluye la reflexión acerca de las habilidades de comprensión y expresión de los códigos escritos, orales y multimodales.

El libro-álbum, como parte de las narrativas literarias multimodales, ha despertado el interés desde diversos marcos conceptuales que, como revisan Serafini y Reid (2024), incluyen el análisis de los contenidos literarios, artísticos y semióticos. Esta pluralidad destaca su carácter discursivo multimodal como narraciones gráficas estáticas que combinan los modos lingüístico y visual para ofrecer a quien lee un espacio interpretativo que varía dependiendo de los diferentes grados de relación entre estos. Así, el libro-álbum ha sido definido como un diseño total (Bader, 1977) basado en la interdependencia (Nikolajeva y Scott, 2001) del modo lingüístico y visual. En el modo lingüístico se encuentran los peritextos y el texto de la obra —que puede ser subyacente en el caso de los álbumes sin palabras (Bosch, 2012)—. Estos se relacionan con los recursos del modo visual que está integrado por las ilustraciones, la secuencialidad escogida para su narrativa visual (Santiago-Ruiz, 2021) y la materialidad del propio libro como objeto (Mociño-González, 2019).

El discurso multimodal del libro-álbum también cuenta con varias perspectivas de estudio en el ámbito académico y con especial interés en la valoración de sus recursos en la formación docente (Martín-Macho Harrison y Neira-Piñeiro, 2018), la importancia del desarrollo de los procesos de alfabetización visual y el desarrollo de la alfabetización multimodal (Martínez-Carratalá et al., 2024). La especificidad del discurso multimodal del libro-álbum exige una didáctica abierta a la incorporación de la alfabetización en la función estética de los diferentes modos en la construcción de sus mensajes (Serafini, 2023). Por tanto, la lectura multimodal del libro-álbum implica el desarrollo de habilidades críticas de interpretación y argumentación a partir de la comprensión lectora de este tipo de obras.

Atendiendo a este aspecto, como señala Fittipaldi (2012), se debe capacitar al alumnado para construir una interpretación objetiva del mensaje, en los niveles referencial y composicional, así como la proyección de quien lee en la reconstrucción subjetiva a partir de los niveles intertextual y personal. Cabe destacar que el término intertextual en el libro-álbum adquiere una dimensión más amplia al incorporar las referencias que pueden esconderse en las ilustraciones a otros elementos icónicos que, Bosch (2022), define a través de los distintos grados y estrategias de alusiones intericónicas.

De la misma forma que se definen estas prácticas educativas centradas en el libro-álbum dentro del ámbito de la didáctica, también se encuentran diversas tendencias en la última década centradas en el análisis de distintos corpus de obras. Así, Arizpe (2021) destaca los álbumes sin palabras, las narrativas visuales centradas en la migración y las personas refugiadas, diferentes representaciones de la diversidad o la preocupación por el medioambiente y el activismo. Asimismo, el hibridismo ficcional del libro-álbum como soporte artístico-literario integra creaciones que incluyen, además de la narrativa, géneros poéticos y dramáticos, así como la capacidad de abarcar como soporte artístico a lectores de cualquier edad y cualquier temática (Beckett, 2012). Esta característica se refuerza, como revisa Véliz (2022), con especial atención en los libros-álbum donde se profundiza en temas cada vez más complejos y que abren una oportunidad para la mediación en el aula a fin de fomentar el diálogo y la creación de espacios democráticos, así como la literacidad crítica.

Del mismo modo, en los últimos años el libro-álbum informativo también ha ganado especial relevancia en el mercado editorial y con una creciente sofisticación en su propuesta estética, creativa y multimodal dentro de su narrativa no ficcional para lectores de cualquier edad (Grilli, 2020). De todas formas, las barreras entre ficción y no ficción en el soporte del libro-álbum se pueden desdibujar debido a que en el desarrollo de la lectura cooperan los modos visual y lingüístico. Dicha relación tiene la capacidad de incorporar brechas semánticas que deberán ser completadas por quien lee y amplían la experiencia estética más allá de la información presentada. Por este

motivo, como analiza von Merveldt (2018), en los libros informativos esta relación solidaria entre los modos permite ampliar la concepción tradicional para incluir aspectos de la estética literaria para narrar, describir, emocionar y suscitar nuevas preguntas a partir de los hechos presentados. Según Sutliff-Sanders (2018), el libro-informativo busca crear un punto de encuentro entre la obra y quien lee a través de la promoción de la curiosidad y la formulación de nuevas preguntas.

Además, este tipo de libros, como señalan Goga (2020) y Sampériz y Ramos (2023), permite construir significados a partir de la relación de interdependencia multimodal, fomentar la asimilación de nuevos conceptos y estimular tanto la formulación de nuevas preguntas como el desarrollo del pensamiento crítico. En esta línea, como afirman Tabernero-Sala y Colón-Castillo (2023): “el actual libro ilustrado de no ficción se aproxima a un paradigma mixto que vincula arte y conocimiento en el dibujo de un lector crítico y creativo que se explica desde la curiosidad que suscita el asombro” (p. 7). La falsa dicotomía entre la distinción de los elementos ficcionales e informativos en este tipo de libros-álbum se sustenta en la sofisticación y experimentación de estas obras que, como afirman Ramos y Navas (2022), utilizan una gran variedad de recursos discursivos. Entre estos se encuentran la concepción material del libro, el cuidado de los peritextos, la presentación artística de las imágenes y la elección de la voz narrativa que presenta estos contenidos que compagina el conocimiento con el sentido lúdico a través del diálogo que rompe la concepción utilitarista de la exclusiva presentación factual.

Por consiguiente, en el ámbito de la didáctica de la literatura se precisa de una apertura en el aula a estas obras que, como exponen Romero-Oliva et al. (2021), requieren de una aproximación específica en su análisis atendiendo a distintas dimensiones como son: sus elementos técnicos, la importancia del diseño del libro como objeto, los contenidos que presenta el libro y la relación educativa de estas obras con el ámbito escolar. Por tanto, esa sofisticación en los libros informativos también favorece en la didáctica un espacio para que el alumnado construya nuevos significados a partir de una cuidada selección por parte del profesorado. Consecuentemente, el objetivo de

esta investigación se centra en el análisis discursivo multimodal de dos libros-álbum, uno de la autora chilena María José Ferrada y otro del autor suizo Armin Greder, que presentan la capacidad de hibridación y tensión de un discurso informativo y ficcional en la construcción de sus narrativas a partir de textos periodísticos.

1. Método

El diseño del estudio se realiza mediante el análisis de contenido literario, artístico y semiótico de dos libros-álbum que emplean textos periodísticos como referente informativo, pero que mediante distintas estrategias ficcionales, fomentan la construcción de significados de quien lee. Se precisa que el término libro-álbum se emplea como término general para denominar un tipo de narrativa gráfica estática que se basa en la relación solidaria entre los modos visual y lingüístico donde tienen cabida textos de distintos géneros literarios o informativos. En síntesis, se parte de las cuatro dimensiones de análisis de Romero-Oliva et al. (2021), con especial atención al contenido del texto (estructura, tipología y nivel léxico) y de la información (concepto, enfoque y voz). Por consiguiente, la metodología se alinea con la investigación y presentación de un corpus literario que reúne unas particularidades discursivas poco frecuentes en el libro-álbum por su hibridación entre textos informativos y diferentes estrategias retórico-metafóricas para expresar un posicionamiento ideológico crítico. Estas características también son una constante en las publicaciones de libros informativos, como señalan Romero-Oliva et al. (2023), que se circunscriben a un contexto social de promoción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el cumplimiento de la Agenda 2030 vertebrada a partir de las dimensiones de la justicia social, educación e igualdad y medio ambiente.

En primer lugar, el análisis se centra en las claves discursivas del diseño de *Notiziario* (2023) del autor suizo Armin Greder y cuya trayectoria se define por su crítica sobre diferentes temáticas donde se reflejan las desigualdades sociales, con especial atención a los conflictos migratorios o armados. Para su análisis se tomará en

consideración, principalmente, el análisis semiótico social de la metafunción interpersonal para establecer una relación parasocial con quien lee presentada por Painter et al. (2013) para el análisis del libro-álbum. En este aspecto se toman en cuenta tres aspectos: la focalización a partir de la perspectiva y el contacto visual, la distancia social que se establece debido a la cercanía o alejamiento del plano y la actitud a partir de las opciones de angulación horizontal y vertical de los personajes representados. En este punto, es importante señalar que la obra *Notiziario* (2023) supone el refinamiento de una serie de obras de Armin Greder que parten del diseño de los libros de primeros conceptos, como abecedarios o libros de opuestos, con un carácter subversivo y radical en su concepción temática. Entre los abecedarios destacan *Work: il lavoro dalla A alla Z* [Trabajar: el trabajo de la A a la Z] (2014) o la caracterización de la sociedad australiana con *Australia to Z* (2016). Como libro de opuestos, *Noi e Loro* [Nosotros y los Otros] (2018) es un álbum sin palabras que presenta aspectos sociales diferenciados entre economías capitalistas y en desarrollo. Este conjunto de obras son clave para la comprensión del estilo de dibujo y la función del color empleados en la obra analizada.

En segundo lugar, para el análisis de la obra de la poeta chilena María José Ferrada titulada *Noticias al margen* (2020), ilustrada por Azul López, se atiende a las características discursivas de los aspectos literario y artístico en su hibridación entre libro-informativo y álbum-poemario. Esta precisión surge de la clasificación de diferentes tipologías de álbumes líricos de Neira-Piñeiro (2012) que diferencia al álbum-poemario como un conjunto de composiciones poéticas relacionadas con una ilustración frente al álbum-poema que es una sola composición cuyos versos se secuencian en el libro como una obra completa. En este sentido, se recuperan de nuevo las claves discursivas del posicionamiento crítico e ideológico de la autora que sigue en línea con otros álbumes-poemario como *Niños* (2020), donde dedica treinta y cuatro poemas a los niños y niñas menores de catorce años desaparecidos y ejecutados durante la dictadura chilena; o *Los derechos de los niños* (2018) con veintitrés poemas dedicados a distintos derechos establecidos en la Convención de los derechos de la infancia. Estas obras, en el plano literario, muestran la tendencia en las últimas

dos décadas en la poesía hispanoamericana de usar como recursos formales preferentemente el verso libre o la prosa poética, como señala Santiago-Ruiz (2022).

Por último, cabe señalar que la selección de estas dos obras, además de su particularidad discursiva por el empleo de textos periodísticos, se justifica por la relevancia de ambos autores. Armin Greder como autor e ilustrador ha recibido galardones y reconocimientos internacionales en la Feria de Bolonia o como finalista de los Premios Hans Christian Andersen en el año 2004, entre otros. La obra *Notiziario* (2023) ha sido una de las obras seleccionadas por el portal dPictus como uno de los cien álbumes más sorprendentes de 2024. Por su parte, la autora chilena María José Ferrada, Premio Cervantes Chico Iberoamericano en 2022, cuenta con una dilatada trayectoria en la que ha recibido premios en los certámenes más relevantes como son la Feria de Bolonia, el Premio Hispanoamericano de Poesía para Niños en 2018 o la inclusión de distintas obras en el catálogo anual *White Ravens*.

2. Resultados del análisis del corpus seleccionado

2. 1. Análisis discursivo de *Notiziario* de Armin Greder

El contenido del libro-álbum *Notiziario* (2023) se construye a partir de un total de diecisiete dobles páginas con una recopilación de titulares y fragmentos de textos periodísticos. En cada una de ellas, aparecen las ilustraciones metafóricas de Armin Greder para cada titular que, además, se acompaña de su correspondiente fuente periodística. Estas pertenecen en su gran mayoría al año 2021, aunque hay algunas excepciones como la información procedente de diferentes ONG y portales institucionales. Por tanto, el concepto de información y el empleo de textos expositivos buscan en esta obra un enfoque objetivo sobre la veracidad de los hechos presentados. Unido a este aspecto, la organización a doble página persigue un efecto retórico amplificado por la estrategia visual empleada por Greder en trabajo de ilustración (como se aprecia en las Figuras 1 y 2) con la oposición de dos realidades contrarias. De esta manera, la propuesta del autor suizo es la de

ensamblar multimodalmente la información a una disposición de página donde el pliegue central diferencia una noticia vinculada a la opulencia capitalista en la página izquierda y otra a la derecha centrada en situaciones de desigualdad, opresión e injusticia social. De la misma forma, otros aspectos que acompañan esta construcción son los diferenciados estilos de dibujo empleados para potenciar el sentido retórico de la imagen que emula al lenguaje periodístico (Economou, 2014). Un primer ejemplo de las claves discursivas y semióticas de la obra se encuentra en la presentación de la Figura 1.

Figura 1

Sexta secuencia a doble página de Notiziario



Fuente: imagen de Armin Greder reproducida con permiso de Koja Agency y Orecchio Acerbo

La doble página ilustra una clara contraposición informativa que aborda las desigualdades económicas a través de dos ejemplos concretos. En primer lugar, la información de la operadora de viajes

estadounidense Abercrombie & Kent que ofrece paquetes de viajes turísticos exclusivos, tales como una expedición de trece días a la Antártida a partir de 13.995 dólares solo para 199 personas. A continuación, en la página derecha, se lee una noticia relacionada con la crisis de refugiados en Siria, las dificultades del viaje y el hecho de que empeñan gran parte de su patrimonio para pagar a los traficantes turcos a fin de introducirse de manera ilegal en territorio europeo. La retórica discursiva de Armin Greder distingue dos estilos de sus dibujos para plasmar ambas situaciones: con su habitual empleo de las ceras, tonos grisáceos y notas de color para la página izquierda y el trazo desprovisto de artificios y detalles para la página derecha. Esta construcción deja un espacio interpretativo para que quien lee formule hipótesis acerca de los motivos por los que el autor emplea esta oposición en el trazo y el estilo del dibujo para mostrar dos realidades.

La relación complementaria entre texto e imagen sirve para presentar diferentes aspectos sobre los que el autor suizo vierte frecuentemente su expresión crítica en sus libros-álbum, combinando las particularidades discursivas de sus abecedarios y las situaciones contrapuestas en *Noi e loro* (2018). En las diecisiete dobles páginas se presentan las desigualdades y sus resultados en torno a conceptos como la alimentación, los recursos económicos, la guerra o el tráfico de armas. Estas dicotomías ilustradas contraponen datos como, por ejemplo, el creciente índice de obesidad en la población de las economías desarrolladas frente a las consecuencias del hambre en el continente africano en 2020, con especial atención a los problemas de malnutrición severa de la infancia. De la misma manera, la elección de fuentes también muestra el posicionamiento crítico del autor al mostrar noticias de medios de bienes de lujo como *Elite Choice* frente a la información de la ONG para la infancia *Save the Children* respecto a la creciente malnutrición en el África subsahariana. De esta forma, se suceden informaciones que el autor emplea como espejos de los efectos del comercio de armas por diversos países y potencias económicas frente a las implicaciones de la guerra en las poblaciones en conflicto como los niños soldado en Burkina Faso. Igualmente, las secuelas en la población que se ve obligada a huir y migrar, así como las repercusiones del recibimiento de muchas de estas personas que

posteriormente se convierten en refugiados que viven en situación precaria en campos como el de Ritsona en Grecia.

En cuanto al análisis semiótico social (Painter et al., 2013) de las relaciones interpersonales que promueven los personajes representados se resumen en la Tabla 1. En esta, se presentan desglosadas entre las opciones de la página derecha (p. dcha) para las sociedades capitalistas e izquierda (p. izqda) para las situaciones de injusticia social.

Tabla 1
Resumen de las relaciones interactivas empleadas en Notiziario

Categorías de relaciones interactivas			p. dcha	p. izqda
F	Contacto visual	De oferta	10	11
		De demanda	7	6
		Directa	0	0
	Punto de vista	Invitada	12	14
		No mediado	5	3
		Inscrita	0	0
DS	Personal	Mediado	0	0
		Inferida	8	8
			0	0
	Social	Menor distancia	9	9
		Mayor alejamiento	0	0
		Máximo alejamiento	10	15
A	Ángulo	Implicación	7	2
		Intervención	5	1
		Desapego	3	10
	Relaciones de poder	Inferioridad	9	6
		Igualdad		
		Superioridad		

Nota: F = Focalización. DS = Distancia Social. A = Actitud

En líneas generales, las ilustraciones presentan opciones muy similares en la representación de los personajes que acompañan a los titulares en términos de los sistemas de focalización a partir del contacto visual y la perspectiva, así como la distancia social que no emplea

primeros planos en dicha representación. El mayor cambio se presenta en la angulación empleada por Armin Greder como, por ejemplo, la horizontal que opta por el desapego hacia los personajes representados en la página izquierda frente a los de la derecha en situaciones de injusticia social donde la implicación fomenta una mayor intervención en los hechos representados. De esta forma, el autor potencia la sensación de desigualdad ante situaciones donde aparecen personajes hacinados en una vivienda frente a la noticia de los costes del alquiler de viviendas de lujo en Miami. Otro ejemplo de polarización es cuando muestra la paz de una pareja durmiendo en una habitación revestida para soportar la contaminación acústica en la ciudad suiza del Cantón de Argovia frente a la desprotección de una mujer que sufrió una violación por parte de los soldados serbios durante la guerra de Kosovo. Estas desigualdades se potencian también en la angulación vertical donde los ángulos picados muestran la superioridad con respecto a quien lee de los personajes presentados en las noticias vinculadas a las sociedades capitalistas. Por el contrario, en las situaciones de desigualdad, la angulación vertical propone una mayor neutralidad en la relación entre los personajes representados frente a quien lee.

Sin embargo, a través del sistema de focalización se establecen diferentes estrategias retóricas que, como ejemplo de este análisis en la Figura 2, potencian la estrategia de manipulación semiótica de Armin Greder, en línea con muchas de las estrategias de comunicación en los medios periodísticos o publicitarios. En la ilustración se presentan dos noticias relacionadas con la posesión de armas vinculada a la infancia en dos modelos de sociedad. En primer lugar, la noticia de una niña de ocho años que se convierte en un perfil de influencia en redes sociales al subir los vídeos donde manipula distintos tipos de armas y fusiles. La noticia contrapuesta es la cifra de los 3.500 niños soldados que fueron reclutados en la guerra de Nigeria en el periodo de 2013 a 2020. El contacto visual de la imagen de la izquierda refuerza la sensación de incomodidad y conecta con otro referente cultural como el cartel de James Montgomery Flagg con la llamada del Tío Sam para el alistamiento de la población norteamericana para combatir en la I Guerra Mundial.

Por el contrario, en la página derecha, la imagen es de oferta a través del señalamiento del dedo hacia un horizonte desconocido y con una perspectiva mediada inscrita que ubica a quien lee desde la espalda del niño que sujeta el fusil. La ausencia de representación del lugar al que se dirige deja un espacio interpretativo con el que especular y construir el significado de qué escena será la que se encontrará ese niño, pese a que los datos indican las probables consecuencias.

Figura 2

Séptima secuencia a doble página de *Notiziario*



Una bambina offesa: 12 milioni di visualizzazioni e 180.000 followers sul suo canale YouTube. Anche lei, otto anni, impugna delle Persepolis, la è fatta riprendere mentre impugna l'arma, girata e postata su YouTube. La famiglia ha reagito con rabbia e sdegno. Altrimenti, oltre che i milioni di visualizzazioni, la bambina si è vista con il suo nome. Una padre-filide ha detto che si adda di anni 6, non tanto da prendere l'arma, il suo una professionalità nel maneggiare, desiderando se bambina come il futuro della gente di America e Russia e un risultato invidiabile per il vostro futuro.

NOTIZIO 2022, articolo 2021
<https://www.orecchioacervo.com/2021/11/14/orecchioacervo.com/2021/11/14/orecchioacervo.com/>



Contra i bambini ad anni supportato il caso del profeta del conflitto nel mondo della guerra. Tra il 2010 e il 2020 almeno 10.000 bambini sono stati uccisi come militari. Ragazzi e ragazze sono stati utilizzati come bambini, spioncini, cuochi, lavapiatti e lavaggio. Un ragazzo ucraino che è stato ucciso mentre lavorava come lavapiatti di guerra. In tutti le immagini.

© 2022 Notiziario 2021
 All rights reserved. All rights reserved. All rights reserved. All rights reserved. All rights reserved. All rights reserved. All rights reserved. All rights reserved. All rights reserved. All rights reserved.

Fuente: imagen de Armin Greder reproducida con permiso de Koja Agency y Orecchio Acerbo

Por último, la migración se convierte en otro de los aspectos donde el autor refuerza esa idea de desigualdad y pretende dar visibilidad a un colectivo que habitualmente es deshumanizado en las imágenes que acompañan a los titulares en los medios periodísticos como analizan Martikainen y Sakki (2021).

2. 2. Análisis discursivo de Noticias al margen de María José Ferrada

La segunda obra analizada es el álbum-poemario de María José Ferrada *Noticias al margen* (2020) que se compone de veintidós titulares de noticias centradas en desapariciones, crisis humanitarias y desastres ecológicos como eje principal. Cabe mencionar que el análisis de esta obra se centra en la segunda edición ampliada de la que apareció originalmente en el año 2013 como *Notas al margen* y que en aquel momento ya recibió distinciones como la Medalla Colibrí o el Premio Marta Brunet concedido Consejo Nacional del Libro y la Lectura de Chile. Esta segunda edición se amplía con siete nuevos titulares con fecha posterior a 2013 y se acompañan de las ilustraciones de Azul López. Asimismo, esta nueva edición ampliada tuvo una tirada especial de seis mil ejemplares promovida por el Gobierno de México destinada a las personas mediadoras de la lectura y que se ha empleado en contextos escolares en dicho país.

En el caso de esta obra, la hibridación entre ficción e información es más evidente al estructurarse cada doble página por el titular y un fragmento de una noticia, que se puede consultar dado que se indica la fuente del medio y la fecha de publicación, que la poeta chilena reinterpreta metafóricamente a través de un poema. Al igual que en su reconocido *Niños* (2020), como analizan García-González (2020) o Martínez-Carratalá y Miras (2023), establece una estrategia en la que ofrece un espacio metafórico entre la realidad informativa y la materialización de un momento concreto en la vida de esa persona. En este caso, como la autora responde a la entrevista concedida a Llorens y Ruiz-Bañuls (2023), sus textos buscan humanizar y devolver a la memoria acontecimientos que frecuentemente pueden ser soterrados bajo la frialdad de los números y las fechas. Esta intención es evidente desde el prólogo inicial de la obra donde reflexiona como la velocidad informativa de nuestra sociedad relega noticias que precisan de reflexión. Por este motivo, mediante la recreación ficcional y metafórica de cada uno de los poemas, la autora opta por concretar dicha realidad desde una perspectiva individual. De este modo, cada uno de los poemas inserta a quien lee en un espacio sensible y una realidad concreta como estrategia de reparación y reivindicación que, como

señala Tabernero-Sala (2023): “La voz poética focalizada devuelve la corporeidad a protagonistas anónimos que se diluyen en la frialdad de los datos” (p. 268).

En consecuencia, la variedad de los textos periodísticos se hibrida con un texto poético que alumbra dichos titulares referidos a temáticas diversas que esconden dicha deshumanización a partir de la presentación de grandes cifras que alejan a quien lee de la acción de empatizar con esas realidades. Como ejemplo, el titular de una noticia de 2005 centrada en el aumento de la mendicidad en Estados Unidos se transforma en los versos de María José Ferrada en un momento concreto y la memoria de una persona solitaria que acaba al final del día sentada en el banco de un parque. Estos versos, expresados como una narradora omnisciente, se centran en un momento suspendido en el tiempo y que muestra la influencia de la poesía oriental en su obra en los versos finales: “Entonces cayó a sus manos. No suele guardar ningún recuerdo. Pero a veces vuelve a él ese sonido metálico. La primera es la más difícil. Una moneda” (p. 18). Otro ejemplo de la influencia de la poesía japonesa y los haikus se encuentra ante la noticia de 2019 acerca de las nefastas consecuencias de los incendios en el Amazonas y la pérdida de biodiversidad que se articula dando voz a la naturaleza: “Mira las hojas, la hierba, el pequeño saltamontes. A lo lejos, cree escuchar la voz de su madre: respira. No lo olvides nunca: mira la tierra y respira” (p. 51). La ilustración de Azul López aporta un sentido metafórico a todos y cada uno de estos poemas como en este último fragmento en el que se muestra la hoja de un árbol que emula la silueta de un fósforo encendido.

Como resultado, la estructura híbrida del diseño de este álbum-poemario contiene algunos de los marcadores discursivos y peritextuales habituales en los libros informativos como un índice y un prólogo, la fuente y el fragmento específico de la noticia, pero a la que se añade el componente ficcional y poético del ensamblaje multimodal del texto con la ilustración. Un ejemplo de la estructura gráfica de la doble página se puede observar en las Figuras 3 y 4. En la primera (Figura 3) se muestra la apertura temática de noticias recopiladas por María José Ferrada al centrarse en tragedias como la vinculada con la

infancia y la desaparición de niños durante la dictadura militar de Jorge Videla en Argentina del titular “Los secretos que se lleva Jorge Videla con su muerte” (p.31). En el cuerpo de la noticia se exponen los datos del número de niños que han recuperado su identidad (105), así como las más de 400 denuncias interpuestas y pendientes de resolución para la recuperación por parte de las familias de sus hijos y nietos robados en el periodo de 1976 a 1983. La ilustración muestra la oscuridad rodeando a diferentes cuerpos anaranjados que arrojan un haz de luz de una linterna y un poema que se centra en aquello que pensaría uno de esos niños y niñas con respecto a cómo guardar y atesorar los recuerdos de una infancia interrumpida en la que recopila elementos como el sonido de una voz, una bufanda roja, el viento de la calle donde vivía o el color del otoño. Elementos que muestran esa fuerte vinculación entre la memoria y los objetos tal que sigue la línea de otros trabajos como *La tristeza de las cosas* (2016) dedicado a los más de tres mil chilenos y chilenas que tuvieron que huir de sus casas para no regresar durante la dictadura de Pinochet.

Figura 3

Duodécima secuencia a doble página de Noticias al margen



Fuente: Imagen reproducida con permiso de la editorial Alboroto

Igualmente, en la Figura 4 se presenta la noticia dedicada a las protestas por el asesinato y desaparición de niñas y mujeres en Ciudad Juárez (México) mediante la creación de un camino hasta la fiscalía general del Estado Zona Norte compuesto por trescientos pares de zapatos rojos durante el Día Internacional de los Derechos Humanos. Este referente objetual de la noticia, los zapatos rojos, abre un espacio interpretativo que conecta con la alusión intertextual a dos referentes culturales. En primer lugar, al personaje de Dorothy en el color de la adaptación cinematográfica del clásico de Lyman Frank Baum, *El maravilloso Mago de Oz*. En segundo lugar, al cuento de advertencia de la tradición oral *Caperucita roja* y la prosificación de Perrault. Por este motivo, tanto el texto como la ilustración toman el referente intertextual de Caperucita roja para reflejar narrativamente la advertencia de la madre antes de salir de casa y cinco versos que emplean la anáfora para insistir en la repetición “la vieron bailando” en los cuatro versos iniciales (en la calle, en un callejón, en el bosque oscuro) para cambiar en el último verso por: “la vieron escapando de un lobo negro” (p. 25). Las ilustraciones muestran la proyección de las sombras de ambos personajes y una pintada en la pared que incorpora la consigna del movimiento feminista: “NI UNA MENOS”. Los dos últimos versos sintetizan las terribles consecuencias de la inacción: “Todos en la ciudad sabían el final. Nadie dijo nada” (p. 25).

Figura 4

Novena secuencia a doble página de Noticias al margen



Fuente: imagen reproducida con permiso de la editorial Alboroto

El posicionamiento crítico de la autora en esta obra va más allá de la restitución y humanización, incorporando un tono crítico y de rabia ante hechos dramáticos como los versos dedicados a los cuarenta y tres estudiantes desaparecidos en el crimen de Estado del caso Ayotzinapa de México. De nuevo, mediante la anáfora de la repetición de la cifra 43, la autora repasa la tristeza de los objetos cotidianos que quedaron sin la persona que los utilizaba o habitaba: camas, sillas, lápices, cuadernos, pañuelos y zapatos. También hay noticias que ponen la atención en el drama de los procesos migratorios o la explotación laboral de la infancia en los campos de algodón. En este último caso, se articula una doble metáfora que en el texto poético parte de la comparación del algodón con estrellas, nubes, abrigos o copos de nieve, mientras que en la ilustración de Azul López los copos parecen tuercas que simbolizan a la perfección los últimos versos del poema: “Entonces los copos son diamantes tristes, piedras pesadas. Los recoge. Se seca la frente con un pañuelo” (p. 41).

Conclusiones

Esta investigación se alinea con las tendencias de investigación diferenciadas por Rivera (2024) en el ámbito de la didáctica de la literatura como es el análisis de un corpus literario dentro del sistema literario y juvenil. Dentro de este campo, se destaca la relevancia pedagógica de las obras analizadas, así como el potencial para sensibilizar acerca de temáticas de interés emergente o tradicionalmente silenciadas. El objetivo de esta investigación se centra en el análisis discursivo multimodal de dos libros-álbum que muestran la capacidad artística y estética para desdibujar fronteras entre contenidos ficcionales e informativos (von Merveldt, 2018; Grilli, 2020).

El análisis de las obras de Armin Greder y María José Ferrada muestra que tienen la particularidad de estructurar su contenido a partir de la recopilación de noticias periodísticas y las expanden a través de diferentes estrategias ficcionales (como la ilustración o la poesía). La temática de estos libros-álbum, con independencia de su carácter híbrido informativo-ficcional, trata sobre cuestiones relativas a la justicia social, economía y emergencia climática que en los últimos años ha sido una tendencia editorial (Arizpe, 2021; Romero-Oliva et al., 2023). Desde el punto de vista del libro-informativo, el análisis de estas obras ha demostrado el potencial para la didáctica y la mediación en el aula al fomentar el diálogo y el desarrollo de una ciudadanía crítica (Sutliff-Sanders, 2018; Goga, 2020; Tabernero-Sala y Colón-Castillo, 2023), pues ofrece un espacio interpretativo entre los modos lingüístico y visual para la construcción de significados.

En segundo lugar, la capacidad para entrelazar los discursos ficcional e informativo muestra que la experimentación de estas obras conlleva la necesidad de aproximarse a su análisis desde los elementos lingüísticos, semióticos y artísticos (Serafini y Reid, 2024); lo cual, a su vez, precisa de la expansión de los elementos informativos en línea con la parrilla validada por Romero-Oliva et al. (2021). De igual forma, las temáticas de ambas obras demuestran un carácter complejo y ofrecen, como señala Véliz (2022), un espacio para la mediación a partir de las brechas que se producen entre el texto y la imagen, la promoción de la

literacidad crítica y el desarrollo de competencias socioafectivas. Esto es debido a que las noticias seleccionadas por los autores representan situaciones dramáticas, desigualdades e injusticias sociales en diferentes lugares del mundo. De igual modo, las habilidades para la comprensión de estas obras no deben limitarse al plano referencial, sino profundizar también en la particularidad discursiva de los elementos visuales y la intencionalidad comunicativa de la composición semiótica de la obra.

A tal efecto, la obra *Notiziario* (Greder, 2023) precisa reflexionar con respecto de la intencionalidad comunicativa de las ilustraciones contrapuestas de las noticias en distintos medios a partir del diálogo acerca del estilo del dibujo, del color y las dimensiones interactivas (Painter et al., 2013) con las que se interpela a quien lee a fin completar dicha brecha informativa. La mediación literaria a partir de estas obras no debe relegar a un segundo plano estos elementos discursivos del libro-álbum frente al componente objetivo de la fuente. En este caso, el componente subjetivo basado en la retórica visual de contraposición de dos realidades puede resultar excesivamente tendencioso. De todas formas, cabe destacar que también se abre un espacio para la alfabetización mediática (García-Roca y Amo, 2023) al cuestionar si un medio de comunicación como la prensa, en papel o digital, emplea estrategias que fomentan dicho sesgo informativo. Esta cuestión se refuerza con la importancia de la alfabetización informacional desde Educación Primaria que se vincula con el desarrollo de la competencia digital que es transversal al resto de competencias e incluye la detección de manipulación informativa entre sus saberes básicos.

La capacidad de hibridación es más evidente en el álbum-poemario de María José Ferrada, *Noticias al margen* (2020), por la expansión poética de las diversas noticias recogidas en la obra. En primer término, la capacidad metafórica del lenguaje poético amplía la interpretación de los datos ofrecidos por el texto periodístico y la construcción de significados de quien lee. En último término, la brecha producida entre los modos lingüístico y visual expande la experiencia estética a través de las ilustraciones simbólicas de Azul López. En esta obra se observan las diferentes claves discursivas e ideológicas de la

poeta chilena (García-González; 2020; Tabernero-Sala, 2023) que articulan la crítica desde una mirada empática que humaniza sucesos alejados de los grandes titulares y que pueden facilitar la promoción de la alteridad, así como el desarrollo de una conciencia social.

En resumen, las dos obras analizadas muestran la fluidez, evolución y experimentación del libro-álbum para adaptarse a contextos educativos ofreciendo obras sofisticadas que potencian el pensamiento crítico, la filosofía visual y despiertan la curiosidad por el conocimiento de realidades globales que precisan de una mediación consciente de la discursiva multimodal de dichas obras. Como prospectiva didáctica de la presente investigación, en el curso 2025/26 se está desarrollando una práctica con el alumnado del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Alicante, en la asignatura *Didáctica de la lectura y la escritura*, titulada *Poemas al margen*. Esta consta de una sesión formativa sobre alfabetización visual, la identificación de las relaciones parasociales y su aplicación en la obra de Armin Greder. Posteriormente, se centra en el proceso de reflexión de una tarea de creación poética a partir de una noticia que el alumnado considere relevante, pese a que pueda estar silenciada por otros grandes titulares en la actualidad. Se emula la presentación de la obra *Noticias al margen* incluyendo una ilustración que amplíe metafóricamente su poema, entre otras tareas de análisis: relación entre texto e imagen, opciones de gramática visual y figuras retóricas empleadas, así como del proceso personal de creación. Esta práctica puede ser asimilable en los cursos del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria con una mediación en el aula y que potencie la transversalidad en el desarrollo de las siguientes competencias: Competencia en Comunicación Lingüística, Competencia Ciudadana y Competencia Digital.

Referencias bibliográficas

Arizpe, E. (2021). The state of the art in picturebook research from 2010 to 2020. *Language Arts*, 98(5), 260-272.

Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within*. Macmillan Publishing Company.

Ballester-Roca, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.

Beckett, S. L. (2012). *Crossover picturebooks: a genre for all ages*. Taylor and Francis.

Bosch, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, (8), 75-88. https://doi.org/10.18239/ocnos_2012.08.07

Bosch, E. (2022). Si no lo has visto antes, no puedes verlo: Intericonicidad en álbumes y cómics sin palabras. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 21(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.275

Colomer, T. (2020). Les transformacions de la lectura a l'aula. *Bellaterra: journal of teaching & learning language & literature*, 13(1), 11-21. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.817>

Economou, D. (2014). Telling a different story: stance in verbal-visual displays in the news. En E. Djonov, y S. Zhao (Eds.), *Critical multimodal studies of popular discourse* (pp. 181-201). Routledge.

Ferrada, M. J. (2016). *La tristeza de las cosas* (Ilus. P. Carrió). Amanuta.

Ferrada, M. J. (2018). *Los derechos de los niños* (Ilus. F. Yáñez). Editorial Planeta Chilena.

Ferrada, M. J. (2020). *Niños* (Ilus. M. E. Valdez). Alboroto.

Ferrada, M. J. (2020). *Noticias al margen* (Ilus. A. López). Alboroto.

Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios: análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. En T. Colomer, y M. Fitipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 69-86). Banco del Libro-Gretel.

García-González, M. (2020). Post-representational cultural memory for children in Chile: from La Composición to Bear Story. *Children's Literature in Education*, 51(2), 160–178. <https://doi.org/10.1007/s10583-018-9361-y>

García-Roca, A., y Amo Sánchez-Fortún, J. M. de. (2023). La Alfabetización Mediática e Informativa en un contexto de desinformación. *Tejuelo*, 37, 99-128. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.99>

Goga, N. (2020). Verbal and visual informational strategies in non-fiction books awarded and mentioned by the Bologna Ragazzi Award 2009-2019. En G. Grilli (Ed.), *Non-fiction picturebooks: sharing knowledge as an aesthetic experience* (pp. 51–68). Edizioni ETS.

Greder, A. (2014). *Work: il lavoro dalla A alla Z*. ELSE Edizioni.

Greder, A. (2016). *Australia to Z*. Allen & Unwin.

Greder, A. (2018). *Noi el loro*. ELSE Edizioni.

Greder, A. (2023). *Notiziario*. Orecchio Acerbo

Grilli, G. (Ed.). (2020). *Non-fiction picturebooks: sharing knowledge as an aesthetic experience*. Edizioni ETS.

Llorens-García, R., y Ruiz-Bañuls, M. (2023). Entrevista a María José Ferrada: sensibilidad y compromiso en la literatura infantil y juvenil. En M. Ruiz-Bañuls, S. Miras, y R. F. Llorens-García (Eds.), *Desfronterizando lecturas: propuestas exocanónicas para el aula* (pp. 151-164). Aula Magna-McGraw-Hill.

Martikainen, J., y Sakki, I. (2021). Visual (de)humanization: construction of Otherness in newspaper photographs of the refugee crisis. *Ethnic and Racial Studies*, 44(16), 236–266. <https://doi.org/10.1080/01419870.2021.1965178>

Martín-Macho Harrison, A., y Neira-Piñeiro, M. del-R. (2018). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para educación infantil. *Tejuelo*, 27, 81-118. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.81>

Martínez-Carratalá, F.A., y Miras, S. (2023). Poetry, art and historical memory: fostering dialogue about war. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 61(3), 36-44. <https://dx.doi.org/10.1353/bkb.2023.a903438>

Martínez-Carratalá, F. A., Miras, S., y Rovira-Collado, J. (2024). Desarrollo de la alfabetización multimodal mediante álbumes sin palabras en el alumnado en formación docente en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.563971>

Mociño-González, I. (Ed.) (2019). *Libro-obxecto e xénero: estudosao redor do libro infantil como artefacto*. Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

Munita, F., y Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura: Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, 41(164), 154–170. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>

Neira-Piñeiro, M. del-R. (2012). Poesía e imágenes: una nueva modalidad de álbum ilustrado. *Lenguaje y Textos*, 35, 131–8.

Nikolajeva, M., y Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. Garland.

Painter, C., Martin, J., y Unsworth, L. (2013). *Reading visual narratives: image analysis of children's picture books*. Equinox.

Ramos, A. M., y Navas, D. (2022). Crossroads between nonfiction books and picturebooks: the relevance of designing the information. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 60(4), 17-27. <https://doi.org/10.1353/bkb.2022.0056>

Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. *Signa: Revista De La Asociación Española De Semiótica*, 23, 753-777. <https://doi.org/10.5944/signa.vol23.2014.11756>

Rivera, J. (2024). Revisión sistemática de la producción científica de conocimientos en didáctica de la literatura. *Tejuelo*, 39, 63-104. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.63>

Romero-Oliva, M. F., Florido-Zarazaga, B., y Heredia-Ponce, H. (2023). Cartografía de libros ilustrados de no ficción y ods para un Horizonte 2030. Una alternativa a los libros de texto. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 231-251. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17430>

Romero-Oliva, M., Heredia-Ponce, H., Trigo-Ibáñez, E., y Romero-Claudio, C. (2021). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *Tejuelo*, 34, 143-170. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143>

Sampériz, M., y Ramos, A. M. (2023). Las tendencias del libro de no ficción en España y Portugal: un estudio exploratorio en el ámbito editorial. *Tejuelo*, 37, 129-160. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.129>

Santiago-Ruiz, E. (2021). El lápiz y el dragón: semiótica de la secuencialidad en el álbum ilustrado infantil. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2510

Santiago-Ruiz, E. (2022). Recursos formales en la poesía infantil en español del siglo XXI. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 21(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2852

Serafini, F. (2023). How multimodality matters in children's literature scholarship. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 46(3), 245–256. <https://doi.org/10.1007/s44020-023-00046-2>

Serafini, F., y Reid, S. F. (2024). Analyzing picturebooks: semiotic, literary, and artistic frameworks. *Visual Communication*, 23(2), 330-350. <https://doi.org/10.1177/14703572211069623>

Sutliff-Sanders, J. (2018). *A literature of questions. Nonfiction for the critical child*. University of Minnesota Press.

Tabernero-Sala, R. (2023). Contar la infancia desde Latinoamérica: la “poética del silencio” en las obras para niños. En M. Ruiz-Bañuls, S. Miras, y R. F. Llorens-García (Eds.), *Desfronterizando lecturas: propuestas exocanónicas para el aula* (pp. 253-275). Aula Magna-McGraw-Hill.

Tabernero-Sala, R., y Colón-Castillo, M. J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(75). <http://dx.doi.org/10.6018/red.545111>

Véliz, S. (2022). Los libros álbum radicales en contextos educativos: una revisión sistemática sobre propósitos, competencias y relaciones entre mediadores y lectores. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 27(1), 199–223. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a10>

von Merveldt, N. (2018). Informational picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 231-245). Routledge.

Reseñas bibliográficas

Bibliographic Reviews

Francisco Antonio Martínez-Carratalá

Mónica Ruiz-Bañuls y Raquel Fernández-Cobo (2025). *Una cartografía de la LIJ iberoamericana: lecturas e imaginarios culturales para las aulas del siglo XXI*. Octaedro, 232 páginas. ISBN: 978-84-10791-91-6.

Disponible en: <https://share.google/7tlOWlsaNN70YNhP9>



La monografía de las profesoras Mónica Ruiz-Bañuls (Universidad de Alicante) y Raquel Fernández-Cobo (Universidad de Almería) se presenta como una aportación de relevancia dentro de los estudios contemporáneos alrededor de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) que tiene por objetivo ampliar la mirada hacia la producción cultural de Iberoamérica. El objetivo de las autoras es profundizar en la necesidad de expandir el canon escolar de lecturas desde una perspectiva que aúna diferentes desafíos y oportunidades que surgen de la ruptura de los cánones hegemónicos e hispanistas en los currículos escolares. Esta labor se sustenta a partir de una mirada plural, ética y crítica dentro del ecosistema literario tal y como promueve la legislación con la inclusión de la interculturalidad y el respeto a los derechos humanos. Por este motivo, en las notas introductorias de la monografía se puede comprobar la labor documental de las autoras recuperando las labores e iniciativas dentro del ámbito académico y educativo que han vertebrado esta visión que pretende estrechar puentes entre las producciones

literarias de ambas orillas para el diálogo y promoción de la LIJ iberoamericana. Para tal efecto, las investigadoras exponen su metodología aplicada dentro de los cinco capítulos (sin contar la introducción) que integra interdisciplinariamente las aportaciones de los estudios culturales, sociológicos y educativos en el ámbito literario.

La organización de los apartados busca plasmar la riqueza de la LIJ contemporánea y su relevancia en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Por este motivo, el primer capítulo “Desafíos y nuevos horizontes lectores: educación literaria intercultural, propuestas exocanónicas y LIJ” (páginas 33-67) plantea los fundamentos teóricos de la obra. Asimismo, esta justificación se triangula a partir de la extensa recuperación de aportaciones académicas que sustentan sus argumentos, los principios legislativos de los currículos desde Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria y la necesidad de cumplir con esos principios y aportaciones en la formación universitaria del futuro profesorado. Las autoras resaltan la necesidad de ruptura de un enfoque eurocéntrico para incluir una mirada transatlántica que permita construir un puente intercultural a través de la riqueza de la lectura literaria que amplíe su experiencia a partir del conocimiento de un imaginario cultural, narrativo y poético que también da respuesta a través de sus imágenes, mitos y símbolos a la necesidad humana de representar el mundo. Por este motivo, se quiere destacar que las investigadoras no olvidan y tienen muy presente en la obra que: “El centro de la acción de la educación literaria debe ubicarse en el acto de leer, es decir, cómo motivar, orientar y establecer métodos de lectura del texto literario” (p. 51). En este sentido, su enfoque de la mediación literaria es la incorporación de la riqueza de obras que fomenten el diálogo entre culturas desde un itinerario que promueva la una sensibilidad estético-literaria a partir de una una selección cuidada de obras que fomenten dicha visión holística y que favorezca al desarrollo integral (social, cultural y personal) del alumnado desde las primeras etapas educativas. No obstante, las autoras no son ajenas a las problemáticas que surgen a partir del concepto de canon dentro de la teoría literaria, pero fundamentan con un gran rigor los distintos enfoques que superan dicha limitación estanca y rígida. Por tanto, la obra enumera un gran número de estudios que se posicionan a

favor de la pluralidad, el hibridismo de formatos para incorporar los intereses de sus lectores y siempre desde el rigor de la selección cuidada de las obras que prestigien el fomento de lecturas que se han situado al margen en contextos escolares.

A partir de estos fundamentos, las investigadoras centran su segundo capítulo “Mediadores de la LIJ iberoamericana” (páginas 69-108) a los agentes implicados dentro del ecosistema editorial contemporáneo y prestan una especial atención a la eclosión de la edición independiente. Las autoras ponen en relevancia la labor de bibliodiversidad de estas pequeñas editoriales por el rigor y compromiso de prestigiar intelectualmente a los lectores y representar un acto de resistencia frente a las tendencias comerciales predominantes que priorizan la venta desde un enfoque globalizado frente los valores socioculturales, patrimoniales y estético-literarios. Por este motivo, la monografía presenta un detallado estudio donde se presentan distintas editoriales en España (35) y América Latina (70), incorporando las voces de Pablo Larraguibel de Ekaré o Arianna Squilloni de A Buen Paso, diferenciadas por países y por formatos preferentes en la edición editorial con especial interés en la materialidad del libro y el formato del libro-álbum. Dentro de este ecosistema, las autoras consiguen ampliar dicha visión con otros ámbitos de promoción editorial como son asociaciones, premios y presencia en certámenes internacionales como la Feria de Bolonia o el catálogo de la Biblioteca de Múnich. Sin embargo, las autoras también enfatizan en las dificultades para la ampliación e inclusión de esas lecturas de calidad en el mercado español por las barreras en la distribución (logísticas y económicas) y adquisición de estas obras en ambos para que sea efectivo dicho intercambio cultural y literario.

Siguiendo con la estructura lógica de la obra, el tercer capítulo titulado “Nuevos imaginarios y valores en la LIJ iberoamericana: integración en el currículo escolar” (páginas 109-166) aúna la importancia de las narrativas gráficas estáticas, con especial interés en el libro-álbum, y una serie de temáticas centradas en el desarrollo del pensamiento crítico dentro de la educación literaria. Los cuatro ejes sobre los que pivota su análisis de corpus de libros-álbum siguen con

aspectos fundamentales de la Agenda 2030: biodiversidad y ODS, indigenismo y territorio, migración y, por último, los valores coeducativos del feminismo y la diversidad. A partir de un primer apartado introductorio, las autoras demuestran las posibilidades de la lectura multimodal del libro-álbum para promocionar la ruptura de la lectura eurocentrista al incorporar las características de las representaciones del modo semiótico para ampliar la comunicación del modo lingüístico. Este aspecto resulta clave en el análisis de los distintos bloques, pero se destaca la necesidad de dialogar con las señas de identidad cultural de los pueblos originarios y la reivindicación de la riqueza de los poblados indígenas como patrimonio cultural del continente. Por este motivo, su mirada se detiene en distintas iniciativas editoriales iberoamericanas desde diferentes países o regiones con las que las autoras analizan los contenidos de diferentes obras que promueven dicha recuperación narrativa y mitológica. Del mismo modo, se destaca la creciente publicación de obras centradas en las experiencias de la migración y el desplazamiento con una amplia diversidad de representaciones de estos procesos con el objetivo de, como subrayan las autoras: “comprender y analizar las formas en que se narra la migración en la literatura infantil no solo permite desarticular prejuicios arraigados, sino que también abre el camino hacia una educación literaria más crítica y comprometida” (p. 151).

El cuarto capítulo, “Otros géneros emergentes” (páginas 167 - 192), expande el anterior a partir de la importancia de las narrativas gráficas no ficcionales e informativas dividido en dos apartados: libro-álbum y el cómic. Las autoras defienden y justifican su relevancia a partir del creciente número de estudios académicos centrados en el análisis y en la importancia del desarrollo de fundamentos didácticos y de selección estético-literaria. Así, se ofrece una extensa relación de obras de interés en el aula diferenciando distintas temáticas (arte y patrimonio cultural, indigenismo, mitología, justicia social o memoria histórica, entre otros) para crear lectores críticos y activos en la construcción de su conocimiento. Esta mirada se prolonga a partir de la narrativa del cómic donde se incorpora la importancia de estas obras y su rigor documental para plasmar de manera multimodal el rescate de figuras y acontecimientos históricos dentro de la cultura de América

Latina. En este sentido, se presta especial atención a los cómics que recuperan la memoria histórica y política de América Latina con títulos centrados en la denuncia de las dictaduras (como la chilena) y en movimientos y figuras revolucionarias en Cuba, Argentina, Uruguay, Paraguay o México. Se remarca la importancia de estas obras para ampliar el corpus de lecturas de interés para la didáctica a partir de la multimodalidad y el atractivo estético para la educación literaria en las aulas.

Finalmente, se presentan las conclusiones y prospectiva de la obra en un epílogo titulado “Pensar una literatura infantil y juvenil panhispánica y comprometida con el futuro” (páginas 193-196) donde se sintetizan los principales hallazgos desde una perspectiva prospectiva. Las autoras defienden su mirada transatlántica en la LIJ como un espacio de diálogo transformador que incorpora la multimodalidad como promotora de una lectura entendida como una acción de construcción no solamente estética y placentera, sino como un espacio crítico y ético de resistencia y esperanza dentro de un momento histórico convulso. En definitiva, la perspectiva humanista y artística de la didáctica de la lengua y la literatura de esta monografía se constituye como una obra de referencia para todas aquellas personas (investigadoras, docentes y mediadoras) interesadas en la promoción cultural y la ruptura con los discursos hegemónicos para el fomento de un diálogo intercultural rico y significativo.

Francisco Antonio Martínez-Carratalá

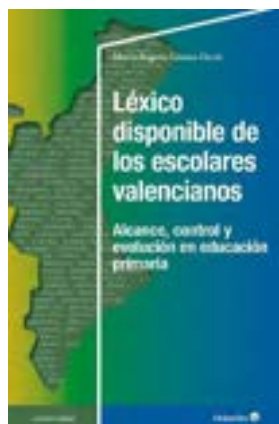
Universidad de Alicante

<https://orcid.org/0000-0002-0587-5063>

Guadalupe de la Maya Retamar

María Begoña Gómez-Devís (2024). *Léxico disponible de los escolares valencianos. Alcance, control y evolución en educación primaria*. Ediciones Octaedro. 175 páginas.

ISBN: 978-84-1079-011-7



La disponibilidad léxica constituye una línea de investigación con una larga trayectoria y solidez. Nacida con una finalidad eminentemente pedagógica, su evolución conceptual y metodológica pone en evidencia su validez como herramienta para acercarnos a la norma léxica de distintas zonas y compararlas, conocer la estructura del léxico mental y, de manera general, ofrecernos una visión más rica y completa del aprendizaje y uso del léxico, proporcionando, así, una información sustancial para planificar y reorientar el proceso de aprendizaje (López Morales, 2014).

El libro de María Begoña Gómez-Devís, *Léxico disponible de los escolares valencianos*, se inscribe, de modo particular, en los trabajos desarrollados en el contexto español que abordan la disponibilidad léxica de los hablantes de diferentes zonas geográficas y, de modo más amplio, en todos los estudios sobre léxico disponible realizados a partir de los pioneros desarrollados por Gougenheim y otros (1956), en los que la autora tiene una larga y fructífera trayectoria. Además, su gran valor reside en la muestra con la que

trabaja, escolares, pues, como ella misma señala, los trabajos sobre el léxico disponible en edades tempranas no son muy numerosos; de ahí que este libro sea una excelente contribución para comprender cómo tiene lugar la formación del lexicón mental de los niños y analizar las diferencias entre los grupos encuestados, pertenecientes a dos grupos de edad: tercero y sexto de primaria. De este modo, no solo conocemos el léxico disponible en una edad determinada, sino que podemos ver cómo varía y se transforma de tercero a sexto, con un objetivo claro de aplicabilidad, en línea con los trabajos precursores. Y es que, si durante muchas décadas la investigación sobre el aprendizaje y enseñanza del léxico ha sido relegada a un segundo plano, existe consenso en la actualidad acerca de su importancia en la adquisición de la lengua, requiriendo por ello de una enseñanza explícita y articulada, por lo que se hace necesario “considerar la identificación y asunción de fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de los estudiantes a los que se pretende enseñar” (p. 18).

Tras una introducción en la que se plantean los objetivos del libro, María Begoña Gómez-Devís enmarca su trabajo en los estudios de disponibilidad léxica, y, más concretamente, en aquellos realizados en la escuela primaria. Así, considera algunos de sus planteamientos metodológicos y revisa las investigaciones a un lado y otro del Atlántico, que detallan el léxico disponible de hablantes nativos de español en distintas etapas y niveles de instrucción.

En el tercer capítulo, la autora desgana los aspectos metodológicos de la investigación realizada en el contexto valenciano: la encuesta, siguiendo el modelo recomendado por el Proyecto PanHispanico de Disponibilidad Léxica; los centros observados (Partes del cuerpo, La ropa, La casa, Muebles de la casa, Alimentos y bebidas, La escuela, La ciudad, El campo, Medios de transportes, Animales, Juegos y aficiones, Profesiones y oficios, Familia, Tecnología y Colores); la muestra, conformada por 200 escolares seleccionados siguiendo el criterio de cuotas de afijación uniforme; y los criterios de edición del corpus, generales y por centros de interés, aspecto clave para posteriores trabajos de

comparación y que siguen tanto las pautas del citado proyecto, como otras más particulares puestas de manifiesto en diversos trabajos con informantes de la misma edad.

El capítulo 4, el más extenso, nos presenta el análisis y discusión de los resultados, cotejados, en la medida de lo posible, con los estudios previos. Los datos cuantitativos muestran la producción de palabras y vocablos, tanto globales como por centros de interés, considerando la variable nivel educativo, así como la evolución del léxico disponible en el total de palabras, palabras diferentes y promedio por informante de tercero a sexto curso. Por su parte, el análisis cualitativo desarrollado se centra en comparar el léxico disponible compartido y el exclusivo de ambos grupos, presentándose la lista detallada de los vocablos comunes y diferentes para cada uno de los centros de interés.

El último capítulo presenta las valoraciones finales, en las que la autora expone sus conclusiones sobre la productividad, considerando los centros de interés, de un lado y los grupos, de otro, lo que permite apreciar la evolución y transformación del léxico entre los dos niveles analizados.

Finalmente, el libro recoge los diccionarios de léxico disponible de tercer y sexto curso, con indicación del índice de disponibilidad léxica y el porcentaje de aparición. La inclusión de estos listados facilitará, sin duda, el cotejo con otros estudios y nuevas investigaciones.

No podemos estar más de acuerdo con los objetivos y desarrollo de la investigación realizada por María Begoña Gómez-Devís. Conocer el léxico disponible de los estudiantes de primaria, analizarlo, cuantitativa y cualitativamente, observar su progresión y cómo se estructura, nos permitirá descubrir los factores y procesos que determinan la construcción del lexicon mental y, en base a ello, planificar adecuadamente su enseñanza. Creemos, por tanto, que el trabajo serio y riguroso realizado por la autora constituye un referente ineludible, no solo para los estudios que se realicen en un

futuro sobre el léxico disponible de aprendices en edad escolar, sino también para el profesorado de esta etapa educativa, que podrá disponer de información muy relevante para planificar la enseñanza.

Guadalupe de la Maya Retamar
Universidad de Extremadura

