



Tejuelo

Nº 37. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Año XV. Enero de 2023

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

Cáceres. 2023
274 páginas

CDU: 821.134.2:37.02
ISSN: 1988-8430
URL: <https://tejuelo.unex.es/>
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

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Dr. Tania Rosing, Universidad de Passo Fundo, Brazil
 Dr. Enrique Barcia Mendo, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. Antonio Ricardo Mira, Universidad de Évora, Portugal
 Dra. Natividade Pires, Universidad de Castelo Branco, Portugal
 Dra. Loretta Frattale, Università di Roma Tor Vergata, Italy
 Dr. Carlos Lomas, CPR Gijón, Spain
 Dra. Silvia Valero, Universidad de Cartagena, Colombia
 Dr. Alberto Bustos Plaza, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. Joaquín Villalba Alvarez, 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
 Dra. Dimitrinka G. Nikleva, Universidad de Granada, Spain
 Dra. Hanna Martens, Universidad de Extremadura, Spain
 Dra. Magdalena López Pérez, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. Jorge Chen Sham, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
 Dra. Ana Margarida Ramos, Universidad de Aveiro, Portugal
 Dr. Giuseppe Trovato, Università Ca' Foscari, Italy

CONSEJO DE REVISIÓN / REVIEW BOARD

Dr. Manuel Francisco Romero Oliva, Universidad de Cádiz, Spain
 Dra. Magda Zavala, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
 Dra. Sophie Von Werder, Universidad de Antioquia, Colombia
 Dr. Juan Antonio Garrido Ardila, University of Malta y Universiteit van Amsterdam, Holanda
 Dra. Ana María Ramos García, Universidad de Granada, Spain
 Dra. Christiane Neveling, Universidad de Leipzig, Germany
 Dr. Winston Alfredo Morales Chavarro, Universidad de Cartagena, Colombia
 Dra. María Dolores Castrillo de Larreta-Azelain, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain
 Dra. Lourdes Sánchez Vera, Universidad de Cádiz, Spain
 Dr. Ana María Machado, Universidad de Coimbra, Portugal
 Dra. Ester Trigo Ibañez, Universidad de cádiz, Spain
 Dra. Eva Iniesta Mena, Universidad de Oviedo, Spain
 Dra. Beatriz Sánchez Hita, Universidad de Cádiz, Spain
 Dra. María Carreño López, Universidad de Almería, Spain
 Dra. Olga Vallejo Murcia, Universidad de Medellín, Colombia
 Dr. Iván Alexis Candia, Universidad de Playa Ancha, Chile
 Dra. María José García Folgado, Universidad de Valencia, Spain
 Dr. António Apolinário Lourenço, Universidad de Coimbra, Portugal
 Dra. Raquel Gutiérrez Sebastián, Universidad de Cantabria, Spain
 Dr. Jorge Daniel Mendoza Puertas, Universidad de Ulsan, Korea, Republic Of
 D^a. 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. Xavier Escudero, Université du Littoral-Côte d'Opale (Boulogne-sur-Mer), France
 Dra. Esperanza Morales López, Universidad de A Coruña, Spain
 Dra. Irene Sánchez Carrón, IES "Norba Caesarina", Cáceres, Spain
 Dr. Moisés Selfa Sastre, Universidad de Lleida, Spain
 Dra. Olga Moreno Fernández, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Spain
 Dr. Fermín Ezepeleta Aguilar, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dra. Claudia Gatzemeier, Universidad de Leipzig, Germany
 Dra. Annegret Thiem, Universidad de Paderborn, Germany
 Dr. Paulo Lampreia Costa, Universidad de Évora, Portugal
 Dra. Verónica Ríos, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
 Dra. Lidia Uso Viecido, Universidad de Barcelona, Spain
 Dr. Santiago Pérez Aldeguer, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dra. Alana Gómez Gray, Universidad de Guadalajara, Mexico
 Dra. Angela Balça, Universidad de Évora, Portugal
 Dr. José Luis Losada, Universidad de Wrocław, Poland
 Dra. Mariona Casas Deseurats, Universidad de Vic, Spain
 Dr. Juan José Lanuza, Universidad del País Vasco, Spain
 D^a. Inmaculada Sánchez Leandro, IES "Torrente Ballester", Mijadas, Spain
 Dr. Dorde Cuvardic García, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
 Dr. Antonio Sáez Delgado, Universidad de Évora, Portugal
 D. Luis Gomes, Universidad de Castelo Branco, Portugal
 Dra. Montserrat Pons Tovar, Universidad de Málaga, Spain
 Dra. Coronada Carrillo Romero, IES "Al-Qazeres", Cáceres, Spain
 Dr. Carlos Pazos Justo, Universidade do Minho, Portugal
 Dra. Herminda Otero Doval, Universidade do Minho, Portugal
 Dr. Pedro Dono López, Universidade do Minho, Portugal
 Dr. Francisco García Marcos, Universidad de Almería, Spain
 Dra. María Victoria Mateo, Universidad de Almería, Spain
 Dra. Ana Díz-Plaja Tabaoda, Universitat de Barcelona, Spain
 Dr. José M. de Amo, Universidad de Almería, Spain
 Dra. Mercedes Molina Moreno, Universidad de Granada, Spain
 Dra. Gisela Quintero, Universidad Nacional de Educación, Ecuador
 Dra. Juli Palou, Universitat de Barcelona, Spain
 Dra. Eva Tresserras, Universitat de Barcelona, Spain
 Dra. Noelia Ibarra Rius, Universidad de Valencia, Spain
 Dra. Núria Sánchez Quintana, Universitat de Barcelona, Spain
 Dra. Rosa Gil, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain
 Dra. Susana Sánchez Rodríguez, Universidad de Cádiz, Spain
 Dra. Encarni Carrasco, Universitat de Barcelona/Universidad de Castilla La Mancha, Spain
 Dra. María Martínez Deyros, Instituto Politécnico de Braganza, Portugal
 Dra. María Mar Soliño Pazó, Universidad de Salamanca, Spain
 Dra. 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
 Dra. Virginia Calvo, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dr. Juan Senis, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dr. Simone Greco, Universidad de Bari, Italy
 Dra. Carolona Margarita González Ramírez, Universidad de Valparaíso, Chile
 Dra. Milagrosa Parrado Collantes, Universidad de Cádiz, Spain
 Dr. Zósimo López Pena, Universidad Internacional de la Rioja, Spain
 Dra. Deniz Özcan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Turkey.
 Dra. Alexandra Santamaría Urbieto, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.
 Dra. 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 Ozcan, 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 Güneçli, 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.
Dr. Mukaddes Sakalli Demirok, Near East University, Nicosia, Cyprus.
Dr. Ozge Hacifazloğlu, Hasan Kalyoncu University, Turkey.
Dr. Elsa de Jesus Roma Nunes, Escola Secundária André de Gouveia, Évora, Portugal.
Dr. Inmaculada Clotilde Santos Díaz, Universidad de Málaga, Spain.
Dr. María Remedios Fernández Ruiz, IES Gerald Brenan de Alhaurin de la Torre (Málaga), Spain.
Dr. 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.
Dr. María Luisa Aznar Juan, Universidade de Coimbra, Portugal.
Dr. Lola Sánchez Hernández, Università Degli Studi dell' Aquila, Italia.
Dr. 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.

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 (2021). JCI: 0,54.
SCOPUS de Elsevier, desde 2018. Cuartil Q1 (2021), Factor de impacto 0,27.

Sistemas de evaluación y e-Sumarios

FECYT: Sello de Calidad de Revistas Científicas Españolas 2021 (Ministerio de Ciencia e Innovación). C1, 54,84, revista número 5.

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 2022 (Clasificación Integrada de Revistas Científicas): Ciencias Sociales B; Humanidades A.

Dialnet Métricas. Impacto 2021: 0,480; Revista 1 de 133.

REDIB. Clasificación global de 2020: 310 de 1199. Q1. Percentil Factor de Impacto: 76,772.

Index Copernicus Value (ICV), 2019: 96,77.

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.

Clasificación en DICE: valoración de la difusión internacional 4,5; Internacionalización de las contribuciones 31,25. Incluida entre la 10 revista del área.

Clasificación en MIAR: ICDS 2022: 9.6.

Clasificación en Latindex (directorío y catálogo) v. 2.0: 33 criterios cumplidos.

DOAJ

IRESIE

REDINED

CARHUS PLUSH +

Artículos /Articles

Estrategias de ficcionalización en las biografías de mujeres destinadas al público infantil y juvenil*

Strategies of fictionalization in women's biographies for children and young readers

Montserrat Pena Presas

Universidad de Santiago de Compostela

montserrat.pena@usc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5565-5408>

Juan Senís Fernández

Universidad de Zaragoza

jsenis@unizar.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3261-0140>

Cristina Del Moral Barrigüete

Universidad de Granada

crismorab@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5301-7808>

DOI: 10.17398/1988-8430.37.7

Fecha de recepción: 31/01/2022

Fecha de aceptación: 11/10/2022



Pena Presas, M., Senís Fernández, J., y Del Moral Barrigüete, C. (2023). Estrategias de ficcionalización en las biografías de mujeres destinadas al público infantil y juvenil. *Tejuelo*, 37, 7-38.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.7>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación: "Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural", dirigido por Rosa Tabernero Salas (IP), Universidad de Zaragoza (PID2021-126392OB-I00), Convocatoria 2021. Proyectos De I+D de Generación del Conocimiento" del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Resumen: Las biografías de personas ilustres estimulan a la infancia y la juventud a percibir cómo otras personas miran y sienten lo que pasa a su alrededor. Al mismo tiempo ofrecen la oportunidad de ver a los personajes de la Historia como modelos con quienes pueden identificarse para imitar en un futuro. Esto es muy visible en uno de los géneros de no ficción para la infancia que más auge ha conocido en los últimos cinco años: las biografías ilustradas de mujeres célebres. En este trabajo se procede a un estudio mixto de una selección de obras (35) publicadas en varios idiomas peninsulares con el objetivo de determinar cuáles son los recursos de ficción más usados en este tipo de libros. Por un lado, se lleva a cabo un análisis cuantitativo, atendiendo a su tipología textual y su esquema compositivo. Por otro lado, se realiza un análisis cualitativo de los recursos de ficcionalización, verbales y visuales, más utilizados. Finalmente, se concluye que en estos textos el uso de recursos de ficcionalización resulta inevitable como forma de acercamiento del discurso biográfico al público infantil y juvenil. Además, sirven como pieza clave para la formación de un universo lector más rico y completo.

Palabras clave: libros de no ficción; biografías de mujeres; literatura infantil y juvenil; ficcionalización.

Abstract: Biographies of illustrious people stimulate children and young people to perceive how other people see and feel what is happening around them, while offering them the opportunity to see historical figures as models they can identify with and imitate in the future. All of this is very visible in one of the genres of non-fiction for a child that has seen the greatest boom in the last five years: illustrated biographies of distinguished women. In this work, a mixed study of a selection of works (35) is carried out in various peninsular languages with the aim of determining which the fictional resources in this kind of books are. On the one hand, a quantitative analysis is achieved, taking into account their textual typology and compositional scheme. On the other hand, a qualitative analysis of the most frequently used verbal and visual fictionalization resources is realized. Finally, it is concluded that, the use of fictionalization resources in these texts is inevitable as a way of approaching the biographical discourse to children and young people. Therefore, biographies serve as a key element in the formation of a richer and more complete reading universe.

Keywords: non-fiction books; women's biographies; children and young literature; fictionalization.

Introducción

La literatura infantil y juvenil ha sido siempre considerada, a veces de manera espuria, un medio de aprendizaje y enseñanza, cuando no de adoctrinamiento. Esta precaria encrucijada que define a la LIJ desde sus comienzos parece, sin embargo, adquirir una carta de naturaleza distinta en los últimos años, en los que el auge del llamado libro de no ficción, estudiado ya por la crítica de manera incipiente (Grilli, 2020; Goga, Hoam y Teigland, 2021; Romero, Heredia, Trigo y Romero, 2021) es, sin duda, una de las grandes sorpresas editoriales a nivel internacional.

Los libros de no ficción, que renuevan los antiguos libros de conocimiento o informativos (Garralón, 2013; Lartitegui, 2019), son artefactos sumamente sofisticados. En ellos se aúnan la calidad y la importancia de las ilustraciones con un uso destacado de recursos de ficción para transmitir conocimientos, aunque su función principal sea la de dar información verdadera en torno a un tema específico o idea de interés.

Ante el auge editorial de estos productos literarios, resulta fundamental analizar las estrategias ficcionales que se usan en ellos. Y,

de manera especial, en los libros biográficos destinados al público infantil y juvenil. Además, se ha de tener en cuenta que la biografía ya es en sí un género en el que ficción y no ficción están fuertemente entrelazadas.

Este trabajo se centra en las biografías de mujeres dirigidas a público infantil y juvenil, un tipo de libros que, dentro del subgénero biográfico de la no ficción, se ha convertido en uno de los grandes fenómenos editoriales dentro del sistema literario infantil y juvenil y ha conocido un incremento de publicaciones muy notable en los últimos cinco años en el ámbito peninsular. Quizá esto es debido a la creciente reivindicación y visibilidad de las mujeres en la literatura infantil y juvenil, una tarea educativa necesaria en la sociedad actual.

1. Marco teórico

A pesar del interés que han suscitado las biografías en los últimos años, no únicamente a partir del panorama literario, sino también a partir del audiovisual, la teoría literaria sobre la biografía sigue siendo bastante escasa, especialmente en el ámbito español (Romera, 1997) y, de manera más amplia, en el iberoamericano (Moreira Y Caballé, 2018). En la mayoría de los casos, las referencias existentes (Romera y Gutiérrez, 1997, entre otros) tampoco son demasiado actuales, pues la apuesta de las últimas décadas ha sido la de profundizar en la autoficción (Moreira y Caballé, 2018).

Tradicionalmente se entendía que los biógrafos masculinos eran los encargados de conocer la verdad sobre el biografiado y que su papel era el de una especie de médiums entre estos y el público lector a quien lo daban a conocer, motivo por el cual no se construía un nuevo conocimiento o discurso sobre ellos. Al mismo tiempo, la concepción clásica de la biografía estaba en el extremo opuesto. Se entendía que sus autores eran realmente novelistas, por lo que las técnicas como el diálogo, la demorada construcción de escenarios, el uso de un narrador omnisciente o la utilización de prolepsis eran recurrentes. De esta concepción deriva precisamente la idea de que esta o aquella biografía

“es tan buena” que se puede leer como una novela, dado que el relato de una vida casi siempre se acomete desde una perspectiva lineal.

El devenir temporal ha hecho que determinados autores (Senabre, 1997; Caballé, 2018) consideren la biografía como un subgénero de la historia y la aborden como un discurso con características específicas: estar narrada en tercera persona y en prosa. Mientras, otra parte de la crítica considera la biografía como un género intrínsecamente ficcional (Kadar, 1992) que sería “biografía anovelada” o “novela biográfica” (Senabre, 1997, pp. 35-36). La diferencia estribaría, justamente, en la voz narrativa. Esta pasaría de emplear las normas de investigación historiográfica y relatar hechos comprobados en la biografía de corte histórico, a adivinar los pensamientos del biografiado y suponer ciertos hechos en la de corte “anovelado”.

Para hacer frente a este tipo de prácticas, algunos autores han apostado por lo que se denomina “anti-biografía”, que presenta un “yo” fragmentado, una vida no lineal, claramente impregnada de la teoría postestructuralista. Sin embargo, es importante señalar que la ordenación cronológica es una conquista relativamente reciente, puesto que antes los hechos se agrupaban casi temáticamente: virtudes y vicios, triunfos y fracasos, vida pública y privada (Senabre, 1997). Un ejemplo de aplicación de la teoría postestructuralista sería la biografía de Thomas Edison, escrita por David Nye (O’Brien, 1991). Sin embargo, esta misma autora reconoce que los feminismos han sido escasamente permeables a esta práctica al considerar que las preconcepciones sobre las mujeres eran esencialistas y que la concepción del yo resultaba unívoca. Por ello, propone dos estrategias básicas de corte feminista para romper esa linealidad con la que las voces autoriales acostumbran a trasladar una vida y otorgarle una perspectiva feminista. Si la persona biografiada está viva, apuesta por romper la relación tradicional entre autor y biografiada, además de por interrumpir una narración coherente del “yo”. Por ejemplo, se establece un diálogo con la biografiada sobre ciertas interpretaciones que se dan sobre su propia vida. Por el contrario, si la persona biografiada ya ha fallecido, la propuesta estriba en interrumpir la voz autorial a partir de cartas, diarios o fotografías que no están interpretadas por quien escribe

la biografía o que incluso cuestionan lo que esta afirma (O'Brien, 1991). En ambos casos, estas estrategias disruptivas buscan cuestionar la voz narrativa, quitarle, en buena medida, su poder.

El campo de la no ficción infantil y juvenil es un ámbito complejo, en cuanto la crítica ha identificado que, en muchas ocasiones, estos libros utilizan herramientas propias de la ficción (Duke, 2004; Kesler, 2017) en su elaboración. Además, habitualmente los libros de no ficción comparten algunas características muy específicas en cuanto a su materialidad con los de ficción. Estas tienen que ver con las posibilidades para que el lectorado experimente e interaccione con el texto, con la oportunidad de estimular la curiosidad en el público lector llevándolo del soporte físico al digital e, incluso, con un diseño muy pensado, fruto de un trabajo editorial importante (Garralón, 2013; Lartitegui, 2019). Igualmente, también tienden a ser responsabilidad de un equipo autorial que reparte sus funciones entre las cuestiones científicas y la parte literaria.

Sin embargo, las biografías de mujeres parecen huir de estos trazos comunes y apostar por un formato más convencional, en tanto en cuanto muchas emulan el libro-álbum (o simplemente el cuento ilustrado) y las experimentaciones con el diseño y la materialidad son bastante limitadas. Además, suelen ser resultado del trabajo de una autora o, como mucho, de dos. Sí se hace evidente en ellas su carácter híbrido, también ya señalado como propio del libro de no ficción infantil (Garralón, 2013; Lartitegui, 2019; Sampériz, Tabernero, Colón y Manrique 2021; Martins y Belmiro, 2021). Incluso es posible decir que esta hibridación se agudiza, dado que las biografías de mujeres parecen construirse a partir de la idea de presentar las vidas de biografiadas en un formato muy semejante al cuento. Así lo anuncian ya algunos de sus títulos: *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*, de Elena Favilli y Francesca Cavallo o *Princesas que cambiaron el cuento*, de Virginia Mosquera y Lydia Sánchez. Sus características han sido ya objeto de atención de la crítica (Aguilar, 2020; Calvo, Del Moral y Senís, 2021; García-González, 2020; Senís, Pena y Del Moral, 2022), pero su auge hace necesario seguir ahondando en sus claves

textuales y visuales. Estas son, en buena medida, las que las definen como tipología propia dentro del libro de no ficción.

2. Selección del corpus, objetivos y metodología

Debido a lo comentado anteriormente, el objetivo general del presente artículo es analizar qué estrategias compositivas de ficcionalización del discurso se han seguido en estas biografías de mujeres. Como objetivos específicos, se considera: a) determinar a qué géneros ficcionales pertenecen dichos recursos; b) qué tipo de voces narrativas han escogido las instancias autoriales y cómo estas influyen en el resultado textual final; c) cómo se introducen elementos propios de la ficción en el discurso biográfico. En este sentido, se presta una especial atención a las ilustraciones, no solo por el papel fundamental que tienen en la conformación de un libro para público infantil y juvenil, sino porque en ellas se sitúan también parte de estos recursos de ficción y de acercamiento al lectorado infantil que se utilizan en este tipo de obras.

Para cumplir con estos objetivos, se ha seleccionado un corpus significativo atendiendo a varios criterios.

En trabajos anteriores, se ha comprobado cómo el *boom* de este tipo de libros ha venido aconteciendo desde 2015, por lo que las biografías elegidas han sido publicadas desde ese año hasta la actualidad (cfr. listado de obras en Anexo 1).

También se han detectado dos tipos de formatos más habituales para abordar las vidas de mujeres: las biografías colectivas (volúmenes en los que se recogen la vida y las aportaciones a los diferentes campos del saber de diferentes mujeres) y las individuales, centradas únicamente en una mujer. El corpus recoge, por lo tanto, obras de los dos tipos, además de incluir volúmenes pertenecientes a las colecciones más icónicas en este campo y otros que no pertenecen a ninguna serie en concreto.

Igualmente, se ha procurado elegir obras editadas en diferentes idiomas peninsulares (castellano, catalán, gallego, euskera, valenciano, asturiano y portugués).

Una vez establecido el corpus, que asciende a 35 obras (eligiendo, en el caso de las colecciones, un solo volumen), se procedió al análisis del mismo de acuerdo con los siguientes criterios.

En primer lugar, se lleva a cabo un recuento estadístico teniendo en cuenta varios aspectos. Por un lado, la tipología textual, dentro de la cual se considera si las biografías son narraciones en prosa, en verso, en formato dramático y en otros formatos, como puede ser el diarístico o memorístico puro. Por otro lado, se aborda el esquema compositivo, estudiando la manera de estructurar la información, que es fundamental en los libros de no ficción, y cómo se narra la biografía. Finalmente, el foco se pone en la tipología narratológica, presentando especial atención a los tipos de voces narrativas.

En segundo lugar, se exponen los resultados de un análisis cualitativo de los recursos de ficcionalización utilizados, dividido en dos partes fundamentales. De una parte, el estudio se centra en los recursos de ficcionalización del código verbal, haciendo para ello una distinción clara entre los narrativos (por ser mayoritarios en las biografías) y los relacionados con otros géneros, como la poesía, el teatro, las memorias o el cómic. De otra parte, se analizan los recursos visuales, que suelen complementar y replicar el propio tono general del texto.

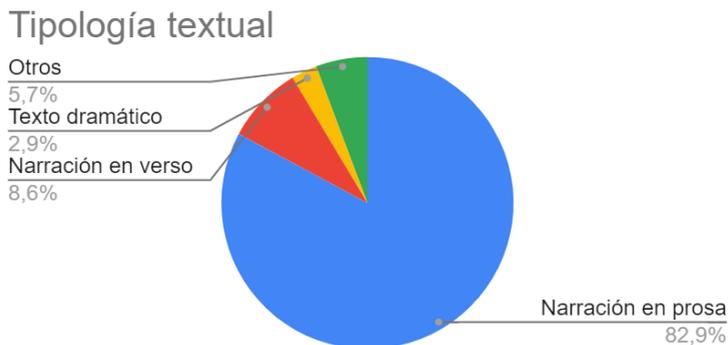
3. Resultados

3.1. Análisis cuantitativo

Como se puede observar en la siguiente figura (Figura 1), en lo que respecta a la tipología textual, hay una clara apuesta autorial por la narración como elemento predominante, especialmente por la realizada en prosa. Esto no debe sorprender porque, como es sabido, la forma más convencional de la biografía suele ser esta.

Figura 1

Tipología textual



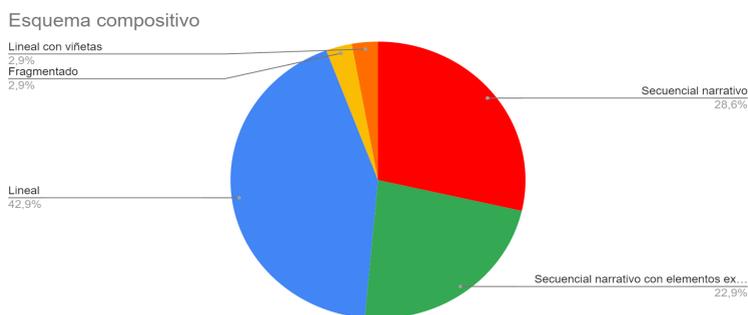
Fuente: elaboración propia

Sí se encuentra alguna novedad en la adaptación del formato al público juvenil, en cuanto se introducen tímidas, pero significativas, innovaciones: la narración en verso, que alcanza en nuestro corpus un porcentaje del 8,6% (impulsada sin duda por el impacto editorial y social de la colección *Pequeña&GRANDE*, y sus réplicas e imitaciones); el texto dramático como forma de acercarnos a la vida de una autora (*As mil vidas de Dorotea*, de Lorena Conde, creadora, actriz y directora teatral); y lo que se ha agrupado bajo la etiqueta de “otros”. Los dos libros que constituyen ese 5,7% presentan formatos un poco más innovadores. En un caso se utilizan fragmentos de los diarios de la biografiada (*Las dos Fridas*, de Frida Kahlo y Gianluca Foli), mientras que en el otro se combina el texto expositivo con un formato cercano al cómic (*Mujeres de ciencia*, de Rachel Ignatofsky), que pretende aligerar la carga textual y reunir los datos más importantes de la biografía en las viñetas.

En cuanto al esquema compositivo, la lectura de la figura siguiente (Figura 2) arroja conclusiones semejantes a lo que ocurría con la tipología textual. Las convenciones propias de la biografía no dejan demasiado espacio a la innovación en su formato infantil y juvenil y la aparente mayor variabilidad viene dada por la interacción de la obra convencional biográfica con el álbum ilustrado.

Figura 2

Esquema compositivo



Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, la mayoría de las obras (hasta casi un 43%) presentan un esquema lineal (presentación, nudo y desenlace). Este es el esquema por antonomasia de las biografías colectivas, en las que se recoge la vida y la obra de varias mujeres (*Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* o *Portuguesas con M grande*, de Lúcia Vicente), aunque también aparece en biografías individuales (*A historia de Greta*, de Valentina Camerini).

En segundo lugar, existe también un significativo número de obras que apuestan por la secuencialidad: hasta un 28,6% lo hacen por una secuencialidad meramente narrativa y otro 22,9% más combina ese formato con la introducción de elementos expositivos. Esta organización secuencial, como se apuntaba antes, es consecuencia de adaptar el subgénero biográfico al formato álbum, con la doble página como base organizativa y la ilustración como elemento central.

En muchos casos, las grandes protagonistas son las imágenes y el texto es más bien reducido y facilita la simplicidad y el esencialismo, como ya se ha visto en otros trabajos a propósito de la colección *Pequeña&GRANDE* (Calvo, Del Moral y Senís, 2021). Este recurso aparece más habitualmente en biografías individuales, tanto en prosa (colección *Mujeres Extraordinarias*) como en verso (*Gloria Fuertes*, de Isabel Sánchez Vergara).

En otros casos, se combina la mera narración con elementos contextuales de tipo expositivo que ayudan a entender la época o la ocupación de la biografiada. Estos nos recuerdan que estamos ante un libro informativo y apelan a ese lector curioso por el que apuesta la no ficción (Sampérez, Taberner, Colón y Manrique, 2021). Muy habitualmente, esos elementos expositivos aparecen bajo la forma de peritextos, como ocurre en *O lapis máximo de Malala*, de Malala Yousafzai o en *Las mujeres mueven montañas*, de Pepita Sandwich. En otras ocasiones se intercalan con el texto narrativo (*Rosalía de Castro*, de María Lado).

Por último, como sucedía en el análisis de la tipología textual, únicamente dos volúmenes optan por alternativas más rompedoras. Se trata de *Mujeres de ciencia*, con la fusión entre libro biográfico y viñetas, y de *Grandes mujeres que cambiaron el mundo*, de Kate Panhkurst, que opta por la fragmentariedad.

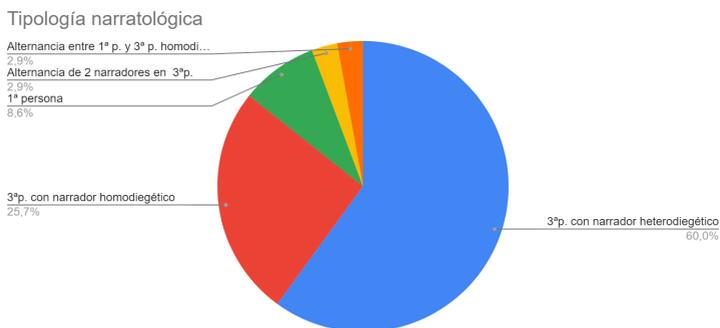
Asimismo, hay que destacar que en las 35 biografías que se han analizado no aparece ninguna de las estrategias de fragmentación mencionadas por O'Brien (1991). Esto se debe no solo a ciertas dificultades que pueden tener los textos dirigidos al lectorado infantil y juvenil para incorporar disrupciones en el texto que pueden afectar a su comprensión, sino, sobre todo, porque la mayoría de biografías responden, claramente, a la segunda concepción de la biografía, en la que la autora es, en realidad, la creadora de un libro de ficción. De hecho, la idea de que la epistemología de una biografía exige que la aproximación a la biografiada parta de lo que ya se sabe sobre ella (Caballé, 2018) no parece cumplirse siempre en estos textos. En la mayoría de ocasiones estos no se construyen estrictamente a partir de esos conocimientos, sino que adaptan parte de ellos a las estrategias ficcionales y a su público cautivo, el lectorado infantil y juvenil.

Tampoco intentan comprender el pasado desde una perspectiva más compleja y profunda (Caballé, 2018), ya que la labor que cumplen tiene que ver con reivindicar el papel de las mujeres en la historia desde una perspectiva demasiado simplista y que rara vez se puede considerar estrictamente feminista.

De hecho, la fuerte presencia de ficcionalización en este género, que se explicará a continuación, podría hacer que estos volúmenes se acercaran más a lo que Andugar (2018) ha denominado “breves biografías ficticias”. Este tipo de textos, al que el autor considera un género literario, no solo incluye breves narraciones o fragmentos que detallan acontecimientos de carácter biográfico ficcional en la vida de personajes imaginarios, sino también en la vida de personajes reales. En el caso de las biografías de mujeres individuales pensadas para el público infantil, el número de acontecimientos no documentados que se narran de ellas suele ser significativo. Siguiendo a Crusat (2015), Andugar (2018) también resalta el carácter breve de este tipo de textos y la necesidad de moverse entre lo anecdótico y lo mínimo, una necesidad que parece ser la esencia misma de este tipo de biografías destinadas a la infancia y la juventud.

En lo que respecta a la tipología narratológica (Figura 3), las biografías de mujeres para público infantil y juvenil son también bastante convencionales. Un 60% apuesta por un narrador heterodiegético en tercera persona, el más habitual en el subgénero biográfico (Senabre, 1997). La mayor sorpresa quizás provenga de la fuerte presencia que tiene la tercera persona combinada con un narrador homodiegético, es decir, que forma parte de la acción y que es muy infrecuente en las biografías para público adulto. Este tipo de narrador aparece en 25,7% de las obras analizadas. Esto es necesario relacionarlo con la fuerte presencia de elementos ficcionalizadores, que parecen tener como objetivo principal hacer más accesible la figura biografiada. Para ello experimentan con diferentes recursos, como las voces narrativas. La utilización de voces que se corresponden a personajes fantásticos, como ocurre en *María Merçè Marçal* de Uriol Gilibets, donde la luna narra la historia de la escritora, evidencian todavía más el papel que desempeña esta estrategia narratológica. Esta apuesta narrativa incluso provoca que en una de las obras (*Rosalía de Castro*) se combine el narrador heterodiegético, que parece caracterizar el género biográfico, con una voz homodiegética de carácter fantástico (una luciérnaga que conoce la trayectoria de la escritora desde que nace).

Figura 3
Tipología narratológica



Fuente: elaboración propia

En la misma línea, sorprende que un 8,6% de los volúmenes analizados utilicen la primera persona, una práctica muy poco habitual en la biografía, si no se trata de autobiografías. En el corpus podemos identificar únicamente una obra que claramente responde a la definición de esta (*O lapis máximo de Malala*), entendida desde el modelo performativo: el texto como recreación de una vida en el momento de la escritura (Loureiro, 2000). En este caso se trata de un cuento, escrito por la propia adolescente, en el que explica someramente la violencia existente en su país de origen, las situaciones traumáticas por las que pasó y la idea de que la educación de las niñas puede cambiar el mundo. Las otras obras, sin embargo, utilizan la primera persona en un intento de facilitar que el lectorado se acerque más a la biografiada.

Por último, en un único volumen se encuentra la combinación de la tercera persona heterodiegética con la primera. Se trata de *Xela Arias. As miñas primeiras letras galegas*, de Pepe Carreiro, volumen dirigido a un público claramente prelector. En él se pretende explicar la figura de la poeta gallega usando un poemario suyo relacionado con las vivencias de la maternidad. De ahí se extraen esos fragmentos en primera persona, curiosamente los más claramente narrativos, los cuales se combinan con una voz en tercera persona.

3.2. Análisis cualitativo

3.2.1. Recursos verbales

En casi todas las biografías analizadas se han encontrado diferentes fórmulas de ficcionalización que, en gran medida, pueden responder a estrategias propias del género narrativo y del poético. Comenzando por las primeras, se observa una llamativa recurrencia a fórmulas de comienzo y final, propias del cuento infantil. El caso más evidente seguramente lo encontremos en el esquema compositivo del que parten casi todas las biografías de *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* o *Las historias más bellas de mujeres valientes*, de Valentina Camerini, que suelen empezar con “había una vez”: “Había una vez una mujer mexicana llamada Soledad que tuvo una hija a la que llamó Matilde”. Incluso, en este caso, cuando se invita a la lectora a escribir su propia (auto)biografía, las únicas palabras que aparecen escritas son precisamente ese “había una vez...”, que –en gran medida– también justifican que el volumen incluya en su título la palabra “cuentos”. Esto se extiende también al uso de términos relacionados semánticamente, como ocurre en *Contem històries de dones d’ací*, de Rosa Roig, por ejemplo.

Otra estrategia que parece caminar en esta misma línea es la de introducir personajes propios de los cuentos de hadas, tremendamente codificados y que la lectora y el lector infantil, que aprenden e interpretan desde su anterior experiencia literaria, van a reconocer perfectamente. Sucede, por ejemplo, en *Princesas que cambiaron el cuento*, de Victoria Mosquera, y *Heroínas secretas de la historia*, de Juan de Aragón, o *Antiprincesas*, de Nadia Fink.

Un recurso que funciona de manera bastante efectiva y que potencia la ficcionalización es la utilización de diferentes acercamientos al personaje a partir de la voz autorial. Es este un aspecto sumamente importante en la ficcionalización, por lo que se considera de interés explicar casos concretos como ejemplos paradigmáticos del calado que alcanzan estas estrategias también desde un punto de vista cualitativo.

En ocasiones, la voz autorial adopta la posición de un narrador omnisciente que controla la acción y conoce los pensamientos de los diferentes caracteres. Así se muestra, por ejemplo, en este fragmento de la biografía de Matilde Bensaúde, incluida en el volumen colectivo *Portuguesas con M grande*:

Foi quando uma bolboreta, que antes fora un bichinho-da-seda, pousou na súa mão, que Matilde se encantou pelas esplendorosas transformações dos insetos. Como é que aquela lagarta, que devorava folhas inteiras de amoreira, se transformava naquela bolboreta, tão alva, tão branca? Passou a observar as plantas e os insetos e, nos seus olhos, começaram a surgir interrogações: como é que as plantas se reproduziam? (Vicente, 2018, p. 39).

Asimismo, hasta en los textos biográficos escritos en una tercera persona pretendidamente más neutra, y que se sitúa lejos de la omnisciencia, como la que puede haber en *Pioneiras. Galegas que abriron camiño*, de Anaír Rodríguez, son los títulos los que otorgan ese carácter literario, en este caso cercano al elemento legendario. Así, la biografía de Isabel Zenda, la primera enfermera en misión internacional, se titulará “Infatigable día e noite”, o la de Áurea Rodríguez, primera gaiteira, será “A raíña da gaita”.

En otros casos, la autora opta por utilizar la primera persona; algo, como se ha indicado, especialmente sorprendente y que responde claramente a una estrategia de ficcionalización más. En la colección del diario *El País*, “Mujeres extraordinarias”, se adopta también la primera persona (María Montessori, Frida Kahlo, etc.), así como en las viñetas de *Las mujeres que mueven montañas*, de Pepita Sandwich. Podría considerarse en un principio que este uso de la primera persona da mayor veracidad e identidad propia al relato, como si fuera una autobiografía real. En el caso de Malala así es, pero no en los otros casos, donde serviría más bien para acercar el relato de la biografiada al lectorado novel.

Siguiendo en esta misma línea, algunas biografías, aunque no utilicen la primera persona, centran su discurso en la etapa infantil de la protagonista. Tampoco es sorprendente, ya que no hay que olvidar que,

en no pocas ocasiones, se ha señalado como uno de los rasgos de la literatura infantil el hecho de que el protagonismo recayera en una niña o en un joven (Cerrillo, 2007; Colomer, 1998; Lluch y Sanz, 2021; Nodelman, 2008). En algunos casos, esta se detiene especialmente en ella, como ocurre en *Bizenta Txiki*, de Yolanda Arrieta. En otros, esta se alarga durante toda la narración, como se puede comprobar en *Yo, Jane*, de Patrick McDonnell. En esta obra, centrada en la primatóloga Jane Goodall, el autor se recrea en una infancia marcada por el gusto de la niña Jane y su curiosidad por el medio natural. El salto a la figura adulta se consigue a través del recurso al sueño cumplido que se hace realidad y gracias a un hábil uso de las ilustraciones. Estas pasan de la fotografía del principio, en la que tenemos una Jane niña, a unas imágenes similares a las de un álbum convencional, para acabar con las fotografías del peritexto final, en las que se ve a una Goodall adulta.

En no pocas ocasiones, estos narradores son propios también del universo de la literatura infantil (como animales o elementos de la naturaleza) que acompañan a la mujer en la que se centra el volumen y que parecen conocerla a la perfección. En *Rosalía de Castro*, es una luciérnaga la que cuenta la historia de la poeta gallega, mientras que en la de *María Merçè Marçal* es la luna quien lo hace. De nuevo, la recurrencia al mundo animal, en el primer caso, y al natural, en el segundo, parecen llevarnos a otra de las estrategias clásicas de la literatura infantil, que habitualmente opta por colocar a sus protagonistas cerca de animales o elementos de la naturaleza.

Otras biografías, por su parte, utilizan personajes ficticiales que funcionan como un vínculo entre la biografiada y el lectorado en formación. La mayoría de las veces son narradores ficticios. Así ocurre también con *Princesas que cambiaron el cuento* o *Antiprincesas*, donde Juana y Tomasito son los que cuentan las historias, y en las colecciones *Mujeres Extraordinarias*, donde se incluyen personajes de la vida real que dialogan con las protagonistas. También en *Miranda*, en la que la protagonista es una niña del mismo nombre a la que su padre le cuenta la historia de una mujer destacada, que, en el caso del libro seleccionado para este estudio, es Cleopatra.

De manera mucho menos numerosa, aparecen también personajes de ficción, a los que la protagonista está muy unida, como nexo de unión entre ella y el público infantil, pues se presentan así vínculos que el lectorado conoce bien. Ocurre en *Yo, Jane*, donde el peluche Jubileé es la única compañía de la niña Jane a lo largo de las diferentes páginas. En esta misma línea, algunos textos recurren a la utilización de elementos propios del subgénero fantástico, como los objetos que parecen cambiar el curso de la narrativa. Es el caso de *O lapis máximo de Malala*, pues es el propio lápiz que da título al libro el que le permite a la joven imaginar realidades alternativas con las que hacer más felices a otras personas. En primer lugar, a nivel local, pero después a una escala más universal, ya que intentará borrar la guerra, la pobreza, el hambre y la desigualdad entre los sexos.

Dada la gran experimentación de estas biografías con el ámbito ficcional, que también encontramos en otros libros de no ficción (Sampériz, Tabernero, Colón y Manrique, 2021), no debe sorprender que el molde de estas obras esté comenzando a permear a volúmenes puramente ficcionales. Un buen ejemplo de esto, que pone de manifiesto lo difusa que es la frontera entre la ficción y la no ficción en los libros infantiles y juveniles, podría ser el *Atlas de sirenas* de Anna Claybourne (2020). En él, bajo uno de los formatos más clásicos de los libros de no ficción, se recoge la tradición oral de diferentes países, comparando así la variada mitología de un personaje presente en todas las culturas marítimas.

A pesar de que la mayor parte de las biografías estudiadas son obras en prosa que se ciñen a esquemas narrativos más o menos tradicionales, resulta especialmente llamativa la presencia de un número importante de biografías que, aun siendo narrativas en sus rasgos principales desde el punto de vista genérico, están escritas en verso. Su presencia llama la atención, por un lado, porque dos de ellas pertenecen a dos de las colecciones más exitosas del género, publicadas originalmente en castellano y traducidas a varias lenguas: *Pequeña&GRANDE* y *Mi primer Pequeña Grande*. Y, por otro lado, porque la segunda obra se enmarca en una colección que nace al rebufo del éxito de la primera. *Mi primer Pequeña Grande* es mimética en casi

todos sus aspectos, excepto en uno: se trata de libros dobles, en el que se aúnan las biografías de un hombre y una mujer (*Ella-Él*).

En todo caso, las tres colecciones presentan, desde el punto de vista poético, una serie de rasgos que encajan con el “repertorio poético infantil” (Senís, 2021, p. 52), como el ritmo marcado, la rima consonante, el arte menor y la regularidad de los versos. Un conservadurismo literario que, quizás no por casualidad, enlaza con una tendencia también muy antigua: el uso del verso con fines aleccionadores y didácticos (O’Malley, 2018; Sotomayor, 2002). Por ello, estos volúmenes en verso serían, más que poesía, narraciones rimadas, en las que el verso es un elemento ficcionalizador que acerca la biografía al público infantil mediante un lenguaje que le resulta familiar. Además, el verso acentúa la potencialidad oral de los volúmenes, ya que son aptos para la lectura compartida en voz alta.

En cuanto a la literatura dramática, en el corpus hay tan solo una obra que utiliza sus recursos: *As mil vidas de Dorotea*. Esto se relaciona, sin duda, con que los textos teatrales han sido los grandes olvidados de la LIJ. En palabras de Cervera (1975), la cenicienta de la literatura infantil. Por ello, el lectorado está también mucho menos acostumbrado a sus claves más específicas. A pesar de que el texto cuenta con todas las convenciones de la literatura dramática, aparecen recursos ficcionalizadores semejantes a los vistos anteriormente. Además, llama la atención el gran número de personajes fantásticos que hay, especialmente del mundo vegetal y animal. La voz que mantiene el pulso de la acción dramática es la de la propia protagonista, que realiza introducciones a los hechos que el lectorado va a presenciar a través de breves monólogos. Hay, pues, una voluntad por parte de la autora de que sea Dorotea la que relate las partes más interesantes de su vida. Para ello, en ocasiones, recurre a citar la propia autobiografía de Bárcena. De nuevo, la parte de la infancia y la juventud de la protagonista vuelven a cobrar un peso importante.

Finalmente, en lo que respecta al cómic, la permeabilidad de sus recursos con el libro de no ficción es todavía reciente y está muy inexplorada. Aun así, llama la atención cómo en uno de los volúmenes,

Mujeres de ciencia, se usa la viñeta de corte ideogramático (por su esquematismo), acompañada de una frase significativa, para rodear el texto principal, sintetizando así los momentos más importantes de las vidas de las mujeres biografiadas. Esto permite a la autora aligerar la carga textual y acercarla a un lectorado más amplio.

Otro ejemplo claro de este tipo de texto a modo de novela gráfica son las biografías que aparecen en *Las mujeres mueven montañas*, donde los textos combinan la parte biográfica con la narrativa, la ilustración de cómic y la novela gráfica. En las páginas pares, las partes de las viñetas están escritas en primera persona y se centran sobre todo en los hechos: “Investigué el zooplancton y me dejé llevar por el agua como una medusa, por aguas inglesas, españolas, mexicanas, americanas”. Incluyen además reflexiones sobre el carácter excepcional de las mujeres y sobre la dificultad de destacar en un mundo de hombres, como forma de empatizar con la mujer excepcional: “Me convertí en la primera mujer científica a bordo de un barco”. En la página impar, se cuenta de forma resumida la biografía en tercera persona. Por ejemplo, la vida de Ángeles Alvariño se resume en nueve frases (*nació, estudió, obtuvo una beca, viajó, consiguió, descubrió, se volvió una experta en, murió*).

3.2.2. Recursos visuales

Como ya se ha señalado anteriormente, gran parte de los libros incluidos en el corpus tiene formato de álbum. Se trata de volúmenes de tapa dura; papel de alto gramaje; tamaño medio o grande (salvo excepciones dirigidas a la primera infancia). En cuanto a las ilustraciones son en color con tanto protagonismo como el texto y, sobre todo, con la doble página como unidad esencial de distribución del texto. Este esquema, además, aparece tanto en las biografías individuales y colectivas, aunque con esquemas compositivos distintos.

En las biografías colectivas, cada una de las secuencias está formada por dos páginas que responden a un mismo esquema en todas las obras analizadas: en la página par hay una imagen-retrato de la mujer biografiada y en la impar hay un texto que resume su vida, o

viceversa. La separación entre el texto y la imagen es absoluta, como se ve en *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*. Esta obra, además, parece marcar la pauta, dado su gran éxito editorial, para otros libros como *Portuguesas con M grande*, *Dones valencianes que han fet història*, *Pioneiras* o *Contem històries de dones d'ací*. En este caso, la ilustración es tan sintética como el propio texto, que es una biografía lineal y general en la que se destacan los logros de la protagonista.

Cuando la biografía es individual, en cambio, la opción es distinta y menos rígida, ya que el texto se distribuye en secuencias e interactúa con diversas ilustraciones que reflejan varios momentos de la vida de la mujer. La interacción entre el texto y la ilustración se convierte así en un recurso fundamental para la construcción de sentido en estas biografías, pues no siempre la información que los autores quieren transmitir está presente en el código verbal, que suele ser breve y secuenciado, y, por lo tanto, las imágenes suplen esos vacíos de información. En este sentido, y en lo que respecta a la relación entre los dos códigos, estas biografías siguen las dinámicas de redundancia, ampliación, contrapunto, contradicción, ironía y contraste señaladas por los principales estudios en torno al libro-álbum (Nikolajeva y Scott, 2001; Van der Linden, 2015; Dueñas-Lorente, 2022).

Podemos reconocer ciertas relaciones de redundancia, en las biografías analizadas. Algunos ejemplos significativos son: *Mujeres*, *Mujeres negras que cambiaron el mundo*, *Las historias más bellas de mujeres valientes* o *Heroínas secretas de la Historia*. En ocasiones, sin embargo, hay relaciones de ampliación y complementarias (*Las mujeres que mueven montañas* o la colección *Mujeres extraordinarias*). Menos frecuentemente se establecen relaciones de contrapunto, contradicción o contraste, que aun así aparecen en *Grandes mujeres que cambiaron el mundo* o *Yo, Jane*.

Al mismo tiempo, y dado el protagonismo que tienen en estos libros las ilustraciones, resulta fundamental comprobar de qué manera estas han hecho suyas diferentes estrategias ficcionalizadoras, que aquí actúan como facilitadoras, ya que suponen un acercamiento del discurso al lectorado infantil. Su función visual no solo complementa al texto

escrito, sino que puede aportar también información interesante o sugerente que ayuda a comprender el sentido de la palabra impresa (*Las mujeres mueven montañas, Grandes mujeres que cambiaron el mundo*, entre otros).

Las primeras y más evidentes son las que tienen que ver con la infantilización y manejan diferentes recursos para conseguir su fin. En primer lugar, parece conveniente recordar que es habitual que el libro de no ficción infantil y juvenil incluya en sus ediciones imágenes fotográficas, muchas veces como tentativa de mostrar la realidad de una manera más veraz. Sin embargo, en el corpus analizado, las fotografías están prácticamente ausentes (de hecho, solo están presentes en una de las obras) y, en el caso de que aparezcan, se reservan a los peritextos. Normalmente, interesa dotar una imagen más ficcional al personaje, como se comprueba en *Yo, Jane*, donde el grueso de la narración lo sostienen unas ilustraciones en las que se puede apreciar a la primatóloga en su etapa infantil. En otros casos, la estrategia infantilizadora opta por la caricaturización del personaje principal, como ocurre en *Xela Arias. As miñas primeiras letras galegas*. Aquí la poeta es mostrada en su aspecto adulto, pero adaptada a los rasgos más característicos y a la propia y reconocible estética que presenta la familia Bolechas, personajes de la serie en la que se incluye el volumen.

Otro tipo de estrategia ficcionalizadora es la que apuesta por el recurso a la metonimia y se da, de manera muy significativa, en las colecciones *Pequeña&GRANDE* y *Mi primer Pequeña Grande*. Se introduce en ellas al personaje central construido en torno a un rasgo emblemático que aparece en todas las secuencias, independientemente del periodo de la vida de la protagonista en que nos encontremos y de si dicho rasgo resulta fiel a la realidad o no. Por ejemplo, Gloria Fuertes está siempre representada de acuerdo con su imagen más icónica: su pelo canoso y su corbata, incluso en la niñez; y Frida Kahlo, por su parte, mantiene su entrecejo y una rosa como tocado o adorno. Ese rasgo funciona como atributo iconográfico, a la manera de la representación de santos y santas en la iconografía cristiana o de dioses y diosas en la mitología clásica. Con ello no se elige representar exactamente a la mujer, sino al mito construido a partir de ella, en el

sentido que Barthes (1957) daba al término, es decir, en tanto resignificación metonímica dentro del imaginario colectivo o de la cultura pop.

Esta estrategia metonímica utilizada por la colección *Pequeña & GRANDE* aparece también en *Pioneiras*, donde cada biografiada se representa portando uno de los elementos que la singularizan, habitualmente en relación con su profesión. En todo caso, la creación de este personaje se constituye como recurso de acercamiento de la biografiada al público infantil a través de un lenguaje que le resulta familiar, tanto visual como textualmente. Esto supone una reelaboración ficticia y estilizada de los acontecimientos en aras de un objetivo educativo claramente establecido: la valoración y reivindicación de una figura histórica. Asimismo, esta representación del personaje en clave ficticia y metonímica coincide con el uso que se hace durante el texto de recursos estéticos propios del discurso literario. No se trata, por lo tanto, de libros que intenten reproducir fielmente la vida de las biografiadas, sino de transmitir al público infantil las claves de su importancia como figuras históricas y pioneras en su género. De ahí que el uso de recursos ficticios sea necesario y pertinente, a pesar de que contribuyen a que estos libros difícilmente puedan considerarse biografías.

Otro recurso relacionado con la ficcionalización tiene que ver con la introducción de elementos fantásticos en las ilustraciones, que son mucho menos habituales, pero que ponen a prueba la inventiva de ilustradoras e ilustradores. En *Portuguesas com M grande*, Cátia Vidinhas experimenta con ellos a la hora de acompañar ciertas biografías, a través de imágenes que se emparentan con la sinécdoque. Así, para acompañar a la biografía de la periodista portuguesa Virgínia Quaresma se opta por unas manos que sostienen un periódico o para representar a la arquitecta María José Estanco crea una casa-puzzle que parece encajar perfectamente. Una estrategia de carácter fantástico es también la utilizada por Kerascöet en *O lapis máximo de Malala*, aunque esta vez se trata de la transposición del propio texto. Las imágenes muestran cómo lo que escribe la autora-narradora-protagonista con ese lápiz simbólicamente mágico (por reivindicativo) se convierte en realidad.

Por último, hay un último tipo de estrategia ficcionalizadora en las ilustraciones que se puede calificar como “artística”. En la literatura infantil es habitual valorar también las obras por la calidad de sus imágenes y, en este sentido, muchos de los volúmenes analizados hacen suya esta premisa. Más allá de retratar con “fidelidad” a la biografiada, como sería lo esperable en la biografía para público adulto, se trata de recrear su figura echando mano de técnicas muy diversas que tienen como objetivo poner en valor la creatividad de quien las ha realizado. Esto se puede ver, muy especialmente, en obras que son un proyecto personal en su conjunto, en las que se comparte la doble autoría de texto e imágenes. Desde una perspectiva de ilustración bastante clásica, es el caso de la serie *Mujeres*, de Isabel Ruiz o, desde una perspectiva más innovadora, *Mujeres de ciencia*, obra en la que Rachel Ignotovskiy experimenta con las formas y los colores para crear retratos cuyo objetivo principal no es reconocer a la biografiada, sino experimentar con su figura también desde el plano artístico.

Conclusiones

La confluencia entre el discurso ficticio (tanto visual como verbal) y el discurso informativo (entre una asumida e inevitable subjetividad y una objetividad de base), da lugar con frecuencia a artefactos libresco híbridos sumamente sofisticados y atractivos. Con ellos se busca, obviamente, captar al lectorado infantil y juvenil en medio de este nuevo ecosistema literario marcado por la supuesta competencia entre el libro en papel y las pantallas. Es esto lo que explica en buena medida el éxito del libro de no ficción en el campo literario infantil actual.

Sin embargo, no siempre el uso de estrategias ficcionalizadoras da como resultado obras híbridas que sean innovadoras y que rompan con los discursos tradicionales y los géneros literarios establecidos. Es lo que sucede con la mayoría de biografías de mujeres estudiadas en este artículo. En ellas no se observa una renovación del discurso biográfico. Al contrario, el uso continuado y evidente de recursos

ficcionales parece un proceso inherente e inevitable, por dos razones. La primera es la propia naturaleza híbrida del género biográfico, que se vale de recursos de ficción para llevar a cabo la interpretación de una vida, por lo menos en una de sus concepciones. Y la segunda, y sin duda la más importante, es que el libro de no ficción pensado para el público infantil utiliza repetidamente estrategias de ficción que este ya conoce para presentar el contenido que se quiere transmitir.

Son precisamente esos recursos de ficción, ligados a la narración, la poesía infantil y las ilustraciones, los que facilitan la recepción del producto final y, por lo tanto, la comprensión del mensaje. Por ello, resulta esperable que se usen esquemas narrativos simples, que atienden claramente a la división de presentación, nudo y desenlace de las narraciones breves clásicas. También lo es, lógicamente, que se recurra a fórmulas narrativas y poéticas cristalizadas en el imaginario infantil, así como a la infantilización, la fantasía y la metonimia en el caso de las ilustraciones. Dicho de otro modo, los autores y las autoras de los libros de no ficción se valen con frecuencia de recursos propios de la ficción, porque saben que la infancia está más habituada a ciertos tipos de discursos ante los que reacciona mejor, ya que forman parte de su intertexto lector.

En consecuencia, y debido a su especial condición dentro del género biográfico, resulta pertinente pensar estos textos como “breves biografías ficticias” (Andugar, 2018), dada su ambivalencia entre la síntesis y la anécdota. De hecho, resulta significativo que su escritura no parezca implicar un arduo trabajo de documentación y que, en muchos casos, solo ofrezcan una visión epidérmica de las biografías. La mayoría de las veces, no se profundiza ni se acercan nuevos datos, como ocurriría si se tratase de nuevas biografías adaptadas al formato más habitual de este género. Esto llama especialmente la atención porque se ha detectado que hay figuras que se repiten continuamente en todos los sistemas literarios: Frida Kahlo, Hipatia de Alejandría o Jane Goodall. Incluso, en ocasiones, los propios sistemas literarios tienen ciertas figuras cuyas biografías infantiles y juveniles se abordan repetidamente: en el caso gallego ocurre con Rosalía de Castro.

No obstante, y pese a todos estos rasgos discutibles desde el punto de vista literario, es obvio que estos libros son necesarios desde una perspectiva educativa en las diferentes disciplinas curriculares.

Además, dada la ausencia de biografías de mujeres infantiles y juveniles hasta fechas recientes y como muestra su éxito editorial, estas conectan con su público potencial, que puede establecer vínculos con sus propias experiencias o descubrir otros entornos espacio-temporales. Esa conexión con el público infantil y juvenil no se lleva a cabo solamente a través del contenido, sino también a través del uso de recursos de ficción con el fin de contar una vida y acercarla a dicho público.

Tras el análisis realizado, se concluye que un libro de no ficción no es solo un texto meramente informativo, sino que en él se plantean, tanto de manera implícita como explícita, desafíos que son los que hacen que se formen lectores y lectoras y se enriquezca el intertexto lector. Es, por tanto, inexcusable que –mediante estas biografías– el público lector en formación pueda llegar a tener la capacidad de vincular la información nueva que aparece en estas historias con sus conocimientos y experiencias previas para cuestionar de manera crítica el origen de la información y si esta es válida, tiene alguna orientación mitológica o contiene información sesgada (Wood, Lapp, Flood y Taylor, 2008).

Asimismo, el lectorado puede asimilar ciertas estrategias y habilidades que contribuyan a que sean más eficientes e independientes a la hora de resolver conflictos (Carlson, 2001). Por último, estas historias, contadas en primera o en tercera persona, ayudan a ponerse en la piel de los personajes y, por tanto, adoptar la perspectiva del otro, lo cual les refuerza como seres humanos. Con ello, pueden ser conscientes del impacto que tiene su comportamiento en los demás (Cress & Holm, 2000), al tiempo que desarrollan la empatía, una de las habilidades sociales básicas en la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

Aguilar, C., (2020). De LIJ, libros informativos y género, *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 296, 18-33.

Andugar Sousa, R. (2018). Breves biografías ficticias. Posibilidad de un género literario lectorial. *Letras de Hoje*, 53(2), 287-296. Doi: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2018.2.28764>

Barthes, R. (1957). *Mythologies*. París: Seuil.

Caballé, A. (2018). Los horizontes epistemológicos de la biografía. *Letras de Hoje*, 53(2), 203-211. Doi: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2018.2.31525>

Calvo Valiós, V., Del Moral Barrigüete, C., y Senís, J. (2021). Vidas en verso: los libros de no ficción biográficos como herramienta para una educación integral e intercultural, *Lenguaje y textos*, 54, 55-65. Doi: <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15767>

Carlson, R. (2001). Therapeutic use of story in therapy with children. *Guidance and Counseling*, 16(3), 92-99.

Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Madrid: Octaedro.

Cervera, J. (1975). El teatro, cenicienta de la literatura infantil. *Educadores*, 81, 109-117.

Claybourne, A. (2020). *Atlas de sirenas*. Barcelona: SM.

Colomer, T. (1998). La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Cress, S., y Holm, D. (2000). Developing empathy through children's literature. *Education*, 120(3), 593-597.

Dueñas-Lorente, J.D. (2022). Leer la ironía en el libro álbum. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 21(2). Doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2924

Duke, N. K. (2004). The case for informational text. *Educational Leadership*, 61(6), 40-44. Recuperado de: <http://bit.ly/38B0FkW>.

García-González, M. (2020). Chasing Remarkable Lives: a Problematization of Empowerment Stories for Girls. *Journal of Literary Education*, 3, 44-61. Doi: 10.7203/JLE.3.1816

Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Madrid: Tarambana Libros.

Goga, N., Hoem Iversen, S., y Teigland, A. S. (2021). *Verbal and visual Strategies in Nonfiction Picturebooks. Theoretical and Analytical Approaches*. Oslo: Escandinavian University Press.

Grilli, G. (2020). *Non-fiction Picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience*. Pisa: ETS.

Kadar, M. (1992). *Essays on Life Writing: From Genre to Critical Practice*. Toronto: University of Toronto Press.

Kesler, T. (2017). Celebrating poetic nonfiction picture books in classrooms. *The Reading Teacher*, 70(5), 619-628. Doi: 10.1002/trtr.1553

Lartitegui, A. G. (2019). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Bilbao: Pantalia.

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

Loureiro, Á. (2000). Autobiografía: el rehén singular y la oreja invisible. *Anales de literatura española*, 14, 135-150.

Martins M., y Belmiro, C.A. (2021). Stylistic strategies in children's nonfiction books. En Goga, N., Hoem Iversen, S., y Teigland, A.S. *Verbal and visual Strategies in Nonfiction Picturebooks. Theoretical and Analytical Approaches* (pp. 8-21). Oslo: Escandinavian University Press.

Moreira, M.E., y Caballé, A. (2018). A hora da biografía. *Letras de Hoje*, 53 (2), 187-189. Doi: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2018.2.31525>

Nikolajeva, M., y Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. New York: Routledge.

Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult*. Baltimore: JHU Press.

O'Brien, S. (1991). Feminist Theory and Literary Biography. En W.H. Epstein (Ed.). *Contesting the Subject: Essays in the Postmodern Theory and Practice of Biography and Biographical Criticism* (pp. 123-133). Indiana: Purdue University Press.

O'Malley, A. (2018). Children, poetry, and the eighteenth-century school anthology. En K. Wakely-Mulroney y L. Joy (Ed.), *The*

Aesthetics of Children's Poetry. A Study of Children's Verse in English (pp. 211-224). London/New York: Routledge.

Pascual, I. (2017). *Versos con faldas. Poetas españolas para la infancia y la juventud (2000-2015)*. Madrid: UNED.

Romera, J. (1997). Ante las biografías literarias. En Romera Castillo J., y Gutiérrez Carbajo, F., *Biografías literarias (1975-1997)* (pp. 11-25). Madrid: Visor libros.

Romero, M., Heredia, H., Trigo, E. y Romero, C. (2021). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción, *Tejuelo*, 34, 143-160. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143>

Sampérez, M., Tabernero, R., Colón, M.J. y Manrique, N. (2021). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuaderno 124, Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 73-90. Doi: <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>

Senabre, R. (1997). Sobre el estatuto genérico de la biografía. En J. Romera Castillo y F. Gutiérrez Carbajo, *Biografías literarias (1975-1997)* (pp. 29-37). Madrid: Visor libros.

Senís, J. (2021). La música enterrada. Galerías líricas en la poesía infantil actual. En Ortiz Ballesteros, M.A., y Gómez Rubio, G. (coords.). *Contornos de la poesía infantil y juvenil actual* (pp. 25-56). Cuenca: Ediciones de la UCLM.

Senís, J., Pena, M. y Del Moral, C. (2022). Vidas de santas. Análisis de biografías de mujeres para la infancia en el campo literario peninsular. *Bulletin of Hispanic Studies*, 99(9), 883-902. Doi: <https://doi.org/10.3828/bhs.2022.53>

Sotomayor, V. (2002). Poesía infantil española de los últimos veinte años. *Lazarillo*, 8, 8-23.

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

Wood, K., Lapp, D., Flood, J., y Taylor, B. (2008). *Guiding readers through text: strategy guides for new times*. Newark, DE: International Reading Association.

ANEXO 1. CORPUS DE ESTUDIO

Año	Autoría (texto e ilustración)	Título original	Lengua original	Lenguas peninsulares disponibles	Editorial	Colección	Tipología (individual / colectiva)	Edad recomendada
	Traducción	Título traducido						
2021	Valentina Camerini y Veronica Carratello Xavier Solsona	<i>Le più belle storie di donne coraggiose (Le grandi raccolte)</i> <i>Las historias más bellas de mujeres valientes</i>	Italiano	Castellano	Gribaudo	-	Colectiva	+ 6 años
	Pepe Carreiro	<i>Xela Arias</i>	Gallego	-	Bolanda	Os Bolechas- As miñas primeiras letras galegas	Individual	+3 años
	Uriol Gilibets y David Agrió	<i>Maria-Mercè Marçal</i>	Catalán	Catalán	Tigres de Paper	Els Petits Tigres	Individual	+ 7 años
	María Canosa y Bea Gregores	<i>Emilia Pardo Bazán. Unha mente poderosa</i>	Gallego	Castellano	Bululú	-	Individual	+12 años
2020	Lorena Conde y María Bren	<i>As mil vidas de Dorotea</i>	Gallego	-	Cuarto de invierno	-	Individual	+9 años
	Carmen Vásquez y Wuhi House	<i>Mary Shelley</i>	Castellano	Castellano Catalán	Shackleton Books	Mis pequeños héroes	Individual	+7 años
	Carmen Serret y Wuhi House	<i>Creativas. Artistas, escritoras y actrices que han hecho historia</i>	Castellano	Castellano Catalán	Shackleton Books	Mis pequeños héroes	Colectiva	+7 años
	Valentina Camerini y Veronica Carratello	<i>La storia di Greta. Non sei troppo piccolo per fare cose grandi</i>	Italiano	Castellano Catalán Gallego Portugués	Intermedio	Sushi Books	Individual	+ 9 años
	Moisés Barcia	<i>A historia de Greta: Non es</i>						

	Rodríguez	<i>demasiado pequeño para hacer cosas grandes</i>						
	Vicente García Oliva y Ilemi García Mier	<i>Xosefa de Jovellanos. La esbelta. La dama ilustrada de les lletres asturianas</i>	Asturiano	Asturiano	Pintar Pintar	-	Individual	+8 años
	Nadia Fink y Pitu Saá	<i>Antiprincesas. Guerreras de la independencia. Liga De Antiprincesas 4</i>	Castellano	Castellano	Chirimbote	Antiprincesas	Colectiva	3-18 años
2019	Pepita Sandwich	<i>Las mujeres mueven montañas</i>	Castellano	Castellano	Lumen	Lumen Gráfica	Colectiva	Adultos
	Javier Alonso López y Ángel Coronado, Oriol Roca	<i>Frida Kahlo. La artista que pintaba con el alma</i>	Castellano	Castellano	El País / Salvat	Mujeres extraordinarias	Individual	+8 años
	Espido Freire y Helena Pérez	<i>Pioneras</i>	Castellano	Castellano	Anaya	-	Colectiva	+10 años
	Zinthia Palomino y Nina Sefcik	<i>Mujeres negras en la ciencia</i>	Castellano	Castellano	Mujeres negras que cambiaron el mundo	<i>Afroféminas</i>	Colectiva	+10 años
	Carla Garraus y Marta Zapata	<i>María Callas/Balenciaga</i>	Castellano	Castellano	Galobart	Ella y él	Colectiva	+7 años
	Frida Kahlo y Gianluca Foli	<i>Las dos Fridas</i>	Castellano	Castellano	Zorro Rojo	-	Individual	+6 años
	Raquel Díaz Reguera	<i>Clara Campoamor. El primer voto de la mujer</i>	Castellano	Castellano	Nube Ocho	Égalité	Individual	+6 años
	Isabel Sánchez Vergara y Alessandra de Cristofaro	<i>Mi primer Pequeña & Grande. Dian</i>	Castellano	Catalán	Alba	Mi primer Pequeña & Grande	Individual	+5 años
El Fisgón Histórico (Juan de Aragón)	<i>Heroínas secretas de la Historia</i>	Castellano	Castellano	(Sello) Plan B	Plan B	Colectiva	+12 años	
Sandra Capsir, María Viu	<i>Dones valencianes que han fet història</i>	Catalán / Valenciano	Catalán / Valenciano	Bromera	-	Colectiva	+10 años	

2018	y Naranjalidad, Eli Rufat, Raquel Carrero y Tres Voltes Rebels							
	Kate Pankhurst	<i>Fantastically Great Women Who Changed The World</i>	Inglés	Castellano Catalán Portugués (Brasil)	Anaya	-	Colectiva	+6 años
	Adolfo Muñoz	<i>Grandes mujeres que cambiaron el mundo</i>						
	Anaír Rodríguez y Nuria Díaz	<i>Pioneiras: galegas que abriron camino</i>	Gallego	Gallego	Xerais	-	Colectiva	+6 años
	Victoria Mosquera y Lidia Sánchez	<i>Princesas que cambiaron el cuento</i>	Castellano	Castellano	Lumen	-	Colectiva	+7 años
	Lucía Vicente y Cátia Vidinhas	<i>Portuguesas con M grande</i>	Portugués	Portugués	Nuvem de tinta	-	Colectiva	+10 años
Yolanda Arrieta y Enrique Morente	<i>Bizenta txiki.</i>	Euskera	Euskera	Hualde Alfaro y Pascual Loyart.	-	Individual	+5 años	
Rosa Roig y Manola Roig	<i>Contem històries de dones d'ací</i>	Catalán / Valenciano	Catalán / Valenciano	Víncle	La canya de pescar	Colectiva	+10 años	
2017	Isabel Sánchez Vergara y Cintia Arribas	<i>Pequeña & Grande. Gloria Fuertes</i>	Castellano	Catalán	Alba	Pequeña & Grande	individual	+7 años
	Rachel Ignotofvsky	<i>Women in Science: 50 Fearless Pioneers Who Changed the World</i>	Inglés	Castellano Catalán Portugués	Nórdica libros/ Capitán Swing		Colectiva	+10 años
	Blanca Gago	<i>Mujeres de ciencia que cambiaron el mundo</i>						
	Elena Favili, Francesca	<i>Goodnight Stories for Rebel</i>	Inglés	Castellano	Destino	-	Colectiva	+7 años

	Cavallo y vv	Girls	Catalán					
	Ariadna Molinari	<i>Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes</i>						
	Malala Yousafzai y Kerascôt	<i>O lapis máxico de Malala</i>	Portugués Gallego	Castellano Catalán	Presença/ Alianza Editorial	-	Individual	+12 años
2016	Miranda y J. Miranda	<i>Indira</i>	Castellano	Castellano	Edelvives	Miranda	Individual	+6 años
	María Lado y Eva Agra	<i>Rosalía de Castro</i>	Gallego	Gallego	Urco	Mulleres Bravas da Nosa Historia	Individual	+8 años
	Amy Novesky y Isabelle Arsenault	<i>Cloth Lullaby. The Woven Life of Louise Bourgeois</i>	Inglés	Español	Impedimenta	-	Individual	+7 años
	Pilar Adón	<i>Nana de tela. La vida tejida de Louise Bourgeois</i>						
2015	Patrick McDowell	<i>Me... Jane</i>	Inglés	Español	Océano Travesía	-	Individual	+6 años
	Mónica Vila	<i>Yo, Jane</i>						
	Isabel Ruiz Ruíz	<i>Mujeres</i>	Castellano	Castellano	Ilustropos	-	Colectiva	+12 años

Leer, escribir, jugar. Libros infantiles para la escritura creativa

Reading, writing, playing: children's books for creative writing

María del Rosario Neira Piñeiro

Universidad de Oviedo

neiramaria@uniovi.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2355-4682>

DOI: 10.17398/1988-8430.37.39

Fecha de recepción: 21/03/2022
Fecha de aceptación: 01/07/2022

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Neira-Piñeiro, M. R. (2023). Leer, escribir, jugar. Libros infantiles para la escritura creativa. *Tejuelo*, 37, 39-68.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.39>

Resumen: Esta investigación pretende analizar una muestra de siete obras de escritura creativa dirigidas a público infantil y editadas en español. Para ello, se utiliza una metodología cualitativa de estudio de casos. En el análisis se han tenido en cuenta los paratextos, ilustraciones, objetivos, edad recomendada y contenido de las obras. Los libros analizados pretenden acercar a los menores a la práctica de la creación literaria, concebida como fruto de la fantasía y el juego libre con las palabras, pero también como producto del diálogo con otros textos. La mayoría buscan estimular la creatividad enfatizando el disfrute y el juego, pero también pretenden desarrollar la competencia literaria mediante la producción de textos líricos y narrativos. Varias obras combinan lectura y escritura, así como lenguajes visuales y verbales. En suma, se puede afirmar que estos recursos ofrecen una alternativa metodológica para despertar el interés por la escritura e iniciar a los menores en la creación literaria.

Palabras clave: escritura creativa; creación literaria infantil; educación literaria; libro infantil.

Abstract: This research intends to analyse a sample of seven books for creative writing addressed to an infant audience and published in Spanish. To do that, a qualitative methodology is used, more specifically, a cases study methodology. In the analysis, the paratexts and illustrations have been considered, as well as the objectives, targeted age and the content of the works. The books analysed intend to make children acquainted with the practice of literary creation, which is understood as the offspring of fantasy and play with words, but also as the product of the dialogue with other texts. Most of them intend to foster creativity through enjoyment and play, but they also try to develop literary competence through the production of poetic and narrative texts. Some works combine reading and writing activities, as well as visual and verbal languages. To sum up, it can be stated that these resources provide a methodological option to develop the interest in reading and to introduce children in literary creation.

Keywords: creative writing; children's literary creation; literary education; children's book.

Introducción

El acercamiento de los menores a la literatura se basa fundamentalmente en la lectura literaria, pero también puede realizarse mediante la práctica de la creación. La escritura de intención literaria realizada por parte de los menores es una actividad de gran interés pedagógico desde múltiples puntos de vista, otorgándoles la posibilidad de expresarse a través de los lenguajes artísticos. En respuesta al interés que ofrecen estas prácticas, han surgido en los últimos años diversas publicaciones, dirigidas expresamente al lector infantil, con propuestas para explorar las posibilidades creativas de la lengua, que serán objeto de estudio en este trabajo.

1. Marco teórico

En el contexto de la educación literaria (Prado, 2004), la producción creativa partiendo de un texto previo es una forma de desarrollar la respuesta lectora e implica una apropiación de los mecanismos literarios empleados (Margallo y Mata, 2015), contribuyendo al desarrollo de la competencia literaria, entendida como

“un conjunto de saberes culturales, discursivos, textuales y pragmáticos” que permite a las personas no sólo “leer, comprender, interpretar y valorar distintos tipos de textos [literarios]” sino también “crear, recrear y producir sus propios textos literarios, tanto en forma oral como escrita” (Prado, 2004, p. 337).

La competencia literaria, pues, no sólo implica la capacidad de comprender y disfrutar la lectura literaria, sino que también se relaciona con el acercamiento a la literatura a través de la creación (Martínez Ezquerro, 2016). De este modo, se han desarrollado múltiples modelos de prácticas pedagógicas y talleres de escritura creativa, que proponen “actividades de expresión escrita centradas en el desarrollo de la creatividad y en las características de los textos, más lúdicas y estéticas y no tan funcionales” (Cassany et al., 2011, p. 515). A su vez, estas se pueden categorizar en tres tipos: las basadas en la manipulación o reescritura de un texto previo, la creación de un texto original partiendo de una consigna, o la escritura aplicando los códigos de un determinado género, subgénero o modelo textual, esto es, imitando un modelo (Colomer, 1996; García-Carcedo, 2011).

Estas experiencias se han aplicado en educación infantil (Bentley y Souto-Manning, 2019), primaria (Fernández-Rufete y Fernández-Rufete, 2019; Timmermans y Johnson, 2017) secundaria (Caro, 2015 y 2019; Durán, 2018; Rosal, 2010) y adultos (Cassany, 2002), incluyendo universitarios y, en particular, futuros maestros (Morote, 2014; Neira-Piñeiro, 2019). Los talleres literarios ponen el foco en “el desarrollo lingüístico, los recursos literarios y la creatividad” (Cassany, 2021, p. 167). Además de favorecer la competencia literaria y comunicativa (García-Carcedo, 2011), también mejoran la actitud y motivación hacia la escritura (Göçen, 2019) y la autopercepción de la competencia escritora (Fernández-Rufete y Fernández-Rufete, 2019), lo que redundará en la mejora de las habilidades de escritura.

Por otra parte, la creatividad, el disfrute y el juego ocupan un lugar central en estas actividades (Cassany et al., 2011; Göçen, 2019). También es habitual la integración de prácticas de lectura (Dueñas,

2013; Timmermans y Johnson, 2017), así como el uso de una metodología activa que otorga protagonismo al estudiante (Durán, 2018). Además, la escritura creativa proporciona a los niños herramientas para transmitir sus propias ideas, emociones o inquietudes, acercándoles a la literatura como forma de autoexpresión y comunicación (Blažič, 2017).

Desde otra perspectiva, se ha estudiado el modo en que los menores experimentan estas prácticas, detectándose una tensión entre la escritura creativa realizada en la escuela y la desarrollada en el ámbito privado. Así, las prácticas escolares de escritura creativa a menudo están muy condicionadas por las expectativas y requerimientos del maestro, pudiendo llegar a generar ansiedad y frustración, (Zumbrun et al., 2017), frente a la sensación de libertad que aporta la escritura realizada espontáneamente fuera de la escuela (Healey, 2019). Cuando se aporta más libertad creativa al alumnado se generan experiencias más positivas y motivadoras, contribuyendo a que los niños se sientan dueños de su escritura. Indudablemente, la actitud y autopercepción del alumnado en relación con la escritura es fundamental, pues influye en su motivación, así como en el desarrollo de sus propias habilidades de escritura (Zumbrun et al., 2017). De ahí la conveniencia de plantear estas actividades de modo que resulten atractivas y motivadoras para los menores.

Por otra parte, diferentes especialistas han puesto el foco de atención en las producciones de niños y jóvenes, tradicionalmente excluidas de lo que se entiende por literatura infantil y juvenil (LIJ) (Cumming, 2008, 2017; Wesseling, 2019). De hecho, la sociedad digital en la que vivimos ofrece a los menores la posibilidad de controlar el proceso de difusión de sus propios textos, como sucede por ejemplo en la literatura *fanfiction* (Cumming, 2017). La escritura literaria infantil puede ser vista como una forma de otorgar voz a los niños y niñas, de permitirles hablar acerca de sí mismos o del mundo que les rodea (Smith, 2014). Sin embargo, cabe plantearse en qué medida estas producciones están condicionadas por los adultos, que a menudo intervienen de un modo u otro en el proceso de elaboración o posterior selección y difusión de los textos (Cumming, 2008).

En suma, la escritura creativa ofrece a los menores una oportunidad para el desarrollo de su competencia comunicativa y literaria y para la estimulación de su creatividad, así como una vía para la autoexpresión. Sin embargo, el éxito de estas prácticas en el contexto escolar depende en buena medida de la adopción de una metodología apropiada, que realmente estimule a los participantes y les haga sentirse creadores de sus propios textos (Barnes, 2020).

Asimismo, resulta pertinente considerar los recursos disponibles para llevar a cabo este tipo de prácticas, ya sea en el contexto escolar o en otros ámbitos. En este sentido, se ha detectado que el estudio de obras con propuestas para la creación literaria por parte de los propios niños es un campo apenas explorado, pese a la aparición en el mercado editorial de libros de este tipo dirigidos a un destinatario infantil. Esta investigación pretende realizar una aproximación a este ámbito de estudio, analizando y valorando una muestra de obras concebidas como recursos para iniciar a los menores en la creación literaria.

2. Diseño de la investigación

2.1. Objetivo

El objetivo es analizar una muestra de obras, editadas en español, con propuestas para la escritura creativa, dirigidas a un lector infantil.

2.2. Metodología

Se emplea una metodología de estudio de casos, partiendo del análisis cualitativo de una muestra de libros impresos, destinados específicamente al público infantil, y dirigidos a estimular las prácticas de escritura creativa. Para realizar el análisis de las obras se ha atendido tanto a las características de las propuestas y actividades planteadas como a los paratextos y la ilustración.

2.3. Muestra

El estudio se limitó a obras editadas en español, incluyendo tanto las escritas originalmente en esta lengua como las traducciones de otros idiomas. La muestra se ciñó a publicaciones para un destinatario infantil presentadas en forma de libro. Se excluyeron otros materiales, como puzzles, dados o barajas de cartas para inventar historias, así como aplicaciones digitales para la creación de relatos. Tampoco se incluyeron libros con propuestas o talleres dirigidos al adulto mediador y no directamente al destinatario infantil.

Teniendo en cuenta estos criterios, se realizó una búsqueda a través de portales de Internet sobre LIJ, librerías especializadas y bibliotecas con un fondo de obras para lectores infantiles y juveniles, y se consultó con una persona especialista en LIJ y promoción lectora.

Finalmente, se seleccionaron siete obras, editadas por primera vez en español entre 2008 y 2019, si bien las más antiguas han tenido posteriores reediciones. Dos de los libros están traducidos de otro idioma, mientras que el resto fueron escritos originalmente en español. Aunque todas las obras están editadas como libro impreso, una está también disponible en formato digital para su lectura como libro electrónico. A continuación se recoge el listado de obras que componen la muestra:

- Benegas, M. y Rubio, C. (2016). *A juego lento. Taller de poesía*. Albuixech [Valencia]: Litera.
- Ferrada, M. J y Pérez, L. (2017). *Mi cuaderno de haikus*. Providencia (Chile): Amanuta.
- Gibert, B. (2013). *Mi pequeña fábrica de cuentos*. Barcelona: Thule.
- Gibert, B. (2010). *Manual de recreo*. Barcelona: Thule.
- Hematocrítico y Capdevila, O. (2019). *Cuadernito de escritura divertida*. Barcelona: Blackie books.
- Sánchez Vergara, M. I. y Munsó, E. (2016). *Poesía. El primer libro de poemas escrito por ti*. Barcelona: La Galera.

-Díaz Reguera, R. (2019). *Laboratorio portátil de escritura*. Sevilla: Tres Tristes Tigres.

2. 4. Instrumento

Para realizar el análisis se diseñó un instrumento adaptado a las características y objetivos de la investigación. En él se tuvieron en cuenta dos dimensiones principales –*paratextos* y *contenido*–, desglosadas en diferentes aspectos. También se consideraron los objetivos de la obra y la edad recomendada.

En primer lugar, se analizaron los *paratextos*, entendiendo por tal el conjunto de prácticas y discursos que rodean y acompañan a la obra (Genette, 2001), como los prólogos, índices, catálogos, reseñas, etc. Los paratextos se dividen en peritextos y epitextos: los primeros son los paratextos incluidos en el propio libro, como la cubierta, contracubierta, guardas, prólogos, formato y tipografía, etc., mientras que los segundos se sitúan fuera de la obra y abarcan las reseñas, catálogos, información facilitada por las editoriales, etc. (Genette, 2001). Los paratextos en general actúan como un umbral en el acceso a la obra: influyen en el lector creando un horizonte de expectativas y facilitando la lectura (Genette, 2001). Los paratextos pueden proporcionar datos sobre el lector implícito, el objetivo de la obra, el tipo de propuestas creativas ofrecidas e incluso la actitud esperada en el lector. Entre los paratextos se incluyen también las ilustraciones (Genette, 2001), con especial relevancia en las obras de LIJ (Cerrillo 2007). Por último, se ha recogido de forma independiente la edad para la que se recomienda la obra, partiendo de la información incluida en la web de la editorial o en los peritextos del libro.

Para analizar el *contenido*, se determinó en primer lugar el *género*, *subgénero* o *tipo de texto* abordado en las propuestas creativas. Además, como estas pueden responder a diversos modelos (Colomer, 1996), se comprobó en cada caso cuál era el *tipo de actividad* o actividades, así como su *variedad*, esto es, si toda la obra giraba en torno a un único modelo o si se ofrecía un repertorio variado. También se valoró la *flexibilidad* de las propuestas, atendiendo a la capacidad de

adaptación a diferentes temáticas y a la diversidad de capacidades e intereses, así como la posibilidad de generar variantes o actividades diferentes partiendo del mismo material. Esta característica se considera esencial, pues una tarea de escritura muy rígida condiciona y reduce la posibilidad de autoexpresión, mientras que una mayor libertad incrementa la motivación y actitudes positivas de los participantes (Healey, 2019). Asimismo, es importante la posibilidad de adaptación a los intereses del alumnado, proporcionando un cauce para la autoexpresión (Zumbrun et al., 2017).

Por otra parte, es esencial que estas prácticas promuevan el pensamiento creativo (Fernández-Rufete y Fernández-Rufete, 2019), por lo que se valoró la *estimulación de la creatividad*, observando los elementos empleados como detonante para la generación de ideas innovadoras o la búsqueda de soluciones originales a los problemas planteados. Asimismo, dada la importancia concedida al juego en los talleres de escritura creativa (Dueñas, 2013), se ha observado la *presencia de elementos lúdicos*.

También se consideró la *contribución de las propuestas al desarrollo de la competencia literaria* (Cantero y Mendoza, 2008), prestando atención a los contenidos relacionados con las diferentes dimensiones de dicha competencia que se incluyen en las actividades, así como al tipo de habilidades que se pretende ejercitar.

Dado que los libros se dirigen a un destinatario infantil, es relevante la *facilidad de uso y comprensión*, atendiendo tanto a la posibilidad de llevar a cabo las actividades planteadas sin la ayuda de un adulto como a la facilidad de comprensión de la obra por parte de un destinatario infantil. Es igualmente importante la incorporación de *elementos de andamiaje*, que faciliten el proceso de invención y elaboración del texto literario. Por lo tanto, se tiene en cuenta la inclusión de herramientas que sirvan de guía en todas las fases del proceso de escritura, desde la generación y organización de ideas hasta la producción del texto, contemplando también la fase de revisión y corrección del propio escrito (Barnes 2020; García-Carcedo, 2011). Dicho andamiaje puede consistir en la presentación de textos como

modelos (García-Carcedo, 2011), materiales para ayudar a planificar la escritura (Timmermans y Johnson, 2017), instrucciones y explicaciones, etc.

Por último, teniendo en cuenta tanto el análisis del contenido como los paratextos, se dedujeron los *objetivos* principales que persigue cada obra.

3. Resultados

3. 1. Paratextos

En primer lugar, se aprecian elementos que se repiten en los títulos. Más de la mitad (57%) aluden a la práctica de la escritura (cuaderno, escritura), y otro tanto al género o modalidad textual (cuento, poesía, poemas, haiku). También se reiteran las referencias a la creación (42,8%), con términos como “taller”, o los más metafóricos “laboratorio” y “fábrica”. En un porcentaje similar, mencionan la diversión o juego, con términos como “juego”, “divertida” o “recreo”. También (42,8%) se hallan referencias a una primera o segunda persona que se identifica con el destinatario del libro.

Es habitual que los paratextos incluyan datos sobre la obra, como referencias al tipo de actividades, ofreciendo incluso un breve muestrario de algunas de ellas. En algún caso se formula de manera explícita el objetivo de la obra: “Este divertido libro nos invita a jugar con las palabras y a crear una infinidad de universos extraños, divertidos y poéticos” (*Mi pequeña fábrica de cuentos*), “En este libro te invitamos a darle forma narrativa a tus ideas. Con los experimentos que te proponemos, todos los mundos que habitan en tu imaginario se desbordarán sobre el papel” (*Laboratorio portátil*).

Algunos de estos textos se dirigen al lector infantil en segunda persona, empleando en ocasiones el imperativo (“Sacar tu lápiz e imagina” “¡Descubre el escritor que llevas dentro!”), o mencionan explícitamente el destinatario (“para los niños y los profes más enrollados”. “Ideal para niños y niñas de primaria”). La información

recogida en los paratextos contribuye a establecer el tono de la obra y da pistas al lector sobre la actitud con la que se espera que aborde el texto. En la mayoría de los casos (71,4%) los peritextos subrayan el carácter lúdico y/o imaginativo del libro, generando en el lector una disposición hacia el juego, la diversión y la creatividad (“diversión asegurada”, “un catálogo de fantasía”), y en igual medida destacan el aprendizaje literario, ofreciendo al usuario herramientas para que se convierta en el autor de sus propios textos. De hecho, en varios casos se presenta el libro como una herramienta para que los menores sean capaces de crear sus propios textos literarios, potenciando las propias capacidades y buscando una mejora de la autoimagen escritora: “Sí, en serio, dentro de ti hay grandes cantidades de poesía. ¿No lo sabías?” (*A juego lento*) “Descubre el escritor que llevas dentro” (*Laboratorio portátil*). Sólo en *Mi cuaderno de haikus* los peritextos sugieren, además del aprendizaje literario, un tono contemplativo, invitando al destinatario a adoptar una actitud muy diferente a la de las otras propuestas: “un viaje por las estaciones del año, que invita al lector, grande o pequeño, a observar la naturaleza y capturarla en palabras”.

Además de crear un horizonte de expectativas en el lector infantil, estos textos también tienen en cuenta en cierta medida al mediador adulto, o segundo destinatario, al que probablemente buscan persuadir sobre los beneficios pedagógicos de la obra. En cuanto a los epitextos (paratextos situados fuera del libro), destaca la creación de una web -actualmente extinta- vinculada a la obra *A juego lento*, y destinada a publicar los textos enviados por los usuarios del libro.

En cuanto a las ilustraciones, sólo dos de las obras analizadas carecen de ellas. En el resto, las imágenes desempeñan un rol importante, adquiriendo diversas funciones. En primer lugar, es habitual que acompañen los textos, contribuyendo a hacer más atractiva la obra o a crear un tono acorde al libro. Por ejemplo, *Manual de Recreo* y *A juego lento* integran imágenes sorprendentes, basadas en la combinación insólita de elementos dispares, a menudo mediante la técnica del collage (Figura 1).

Figura 1

Ilustración de la cubierta de Manual de Recreo



Fuente: Gibert, 2010. Imagen reproducida con permiso de la editorial

Este estilo visual resulta acorde al tono de ambas obras, al predominar la idea del juego, la libertad creativa, la ruptura de normas, etc. En *cuadernito de escritura* las ilustraciones adoptan un estilo informal y humorístico, acorde al carácter desenfadado de la obra.

Por su parte, *Mi cuaderno de haikus*, que se puede considerar un álbum ilustrado por la primacía de la imagen (Figura 2), presenta un estilo minimalista. Las ilustraciones recrean el paisaje aludido en los poemas representando elementos naturales como árboles, montes, pájaros, flores, etc., e integrando a dos personajes ficticiales. Asimismo, las ilustraciones expresan los cambios estacionales, transmitiendo una sensación de belleza y armonía.

Figura 2

Ilustración de Mi cuaderno de Haikus



Fuente: Ferrada y Pérez, 2017. Imagen reproducida con permiso de la editorial

Por otro lado, en un 42,8% de las obras las ilustraciones se integran en las actividades, dado se propone escribir a partir de las mismas o manipularlas creativamente de diversas formas.

Con respecto al tipo de destinatario, en los libros editados por Thule y Litera no hay indicación de la edad en la web de la editorial, lo que puede interpretarse como un intento de no encasillar las obras. De las restantes, sólo una (*Poesía*) incluye al alumnado de infantil, al recomendarse a partir de 5 años, mientras que las demás se destinan a alumnado de educación primaria. De estas, es *Laboratorio portátil* el que parece orientado a usuarios mayores, puesto que la editorial lo cataloga con la etiqueta +9.

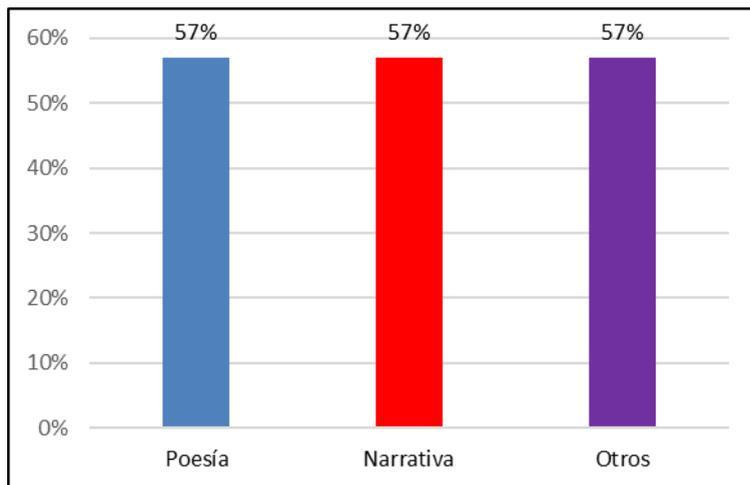
3. 2. *Contenido de la obra*

Tres de las obras se centran en la poesía y un libro se limita a la narrativa. Las restantes ofrecen propuestas variadas que abarcan distintos géneros y tipos de textos. La producción de textos narrativos y líricos está contemplada en algo más de la mitad de las obras, al igual

que la inclusión de algunas otras modalidades textuales, no asociadas en principio al ámbito de lo literario (Figura 3).

Figura 3

Tipos de textos abordados en las obras analizadas



Fuente: elaboración propia

Las obras que abordan una tipología textual variada, y especialmente dos de ellas (*Manual de recreo* y *Cuadernito de escritura divertida*), ofrecen un rico repertorio de textos de la vida cotidiana, como el mensaje publicitario, la carta, el currículum vitae, la noticia periodística, la entrevista, el menú, el pie de foto, el cómic, etc.

También en cuanto al tipo y diversidad de actividades, dos obras proponen un único tipo de actividad. *Mi pequeña fábrica de cuentos*, con una estructura de libro-juego, se compone de una serie de páginas divididas horizontalmente, cada una de las cuales enuncia una oración formada por un complemento circunstancial, sujeto, verbo y complemento directo. Los sintagmas de las 21 oraciones se pueden combinar entre sí aleatoriamente, dando lugar a nuevas frases, de carácter extraño y disparatado (Figura 4), que serían el punto de partida de un cuento. El libro se plantea como un generador de consignas para estimular la imaginación infantil y dar lugar a la invención libre de una historia.

Figura 4

Combinación de tiras horizontales en Mi pequeña fábrica de cuentos

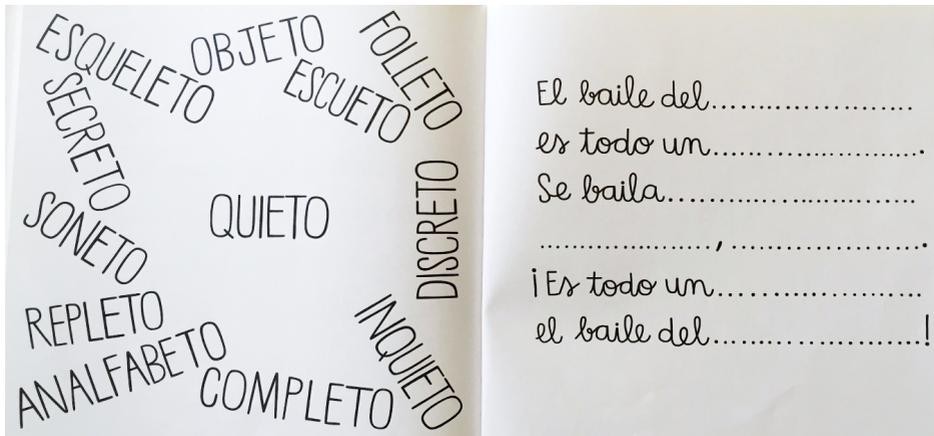


Fuente: Gibert, 2013. Imagen reproducida con permiso de la editorial

Por su parte, *Poesía* contiene diferentes ejercicios siguiendo el mismo modelo. En cada doble página se presenta un repertorio de palabras que riman entre sí y un poema con huecos, donde hay que completar el final de cada verso (Figura 5). El lector puede finalizar el poema libremente o recurrir a algunas de palabras propuestas.

Figura 5

Poema con huecos y palabra sueltas para completar



Fuente: Sánchez y Munsó, 2016. Imagen reproducida con permiso de la editorial

Los libros restantes combinan actividades diversas. En algunos casos (*Cuadernito de escritura divertida* y *Manual de recreo*) las tareas se pueden realizar en cualquier orden, pero en otros se aprecia una progresión, con una organización secuencial de las actividades, comenzando por ejercicios preparatorios y culminando en tareas más complejas y elaboradas. En cuanto al carácter de las actividades, se observa un repertorio amplio y variado. En primer lugar, junto a las actividades centradas en el lenguaje verbal, el 71,4% incorpora prácticas de expresión plástica (Figura 6), combinadas o no con la producción de textos verbales, como transformar postales antiguas recortando y pegando en ellas diferentes elementos, completar o transformar de diversos modos una imagen o ilustrar un texto (*Manual de recreo*), tomar apuntes del natural (*Mi cuaderno de haikus*), diseñar un cartel o la portada de un disco (*Cuadernito de escritura divertida*), dibujar un personaje y describirlo (*Laboratorio portátil de escritura*), crear un poema visual (*A juego lento*), etc. La expresión plástica, sin embargo, está ausente, al menos de forma explícita, de *Mi pequeña fábrica de cuentos* y *Poesía*.

Figura 6

Actividad de expresión plástica partiendo de una ilustración



Fuente: Gibert, 2010. Imagen reproducida con permiso de la editorial

Las actividades centradas en el uso del lenguaje verbal son muy variadas: hay ejercicios preparatorios para explorar las palabras y su significado, textos para completar y propuestas de escritura a partir de una imagen, como rellenar los bocadillos de un cómic, idear pies de imagen para unas fotos, o desarrollar un personaje de ficción inspirándose en una ilustración. También se recogen propuestas de reescritura, poniendo el énfasis en la dimensión lúdico-creativa (alterar el texto, subvertir las normas) o en la exploración de las posibilidades discursivas. Así, se propone reescribir un texto aplicando diferentes códigos de género, variando el estilo o cambiando el narrador (*Laboratorio portátil*), elaborar una nueva versión de un cuento clásico (*Cuadernito de escritura divertida*), o transformar un soneto alterando el final de cada verso (*Manual de recreo*). También se plantea la producción de textos completos a partir de un modelo previo, aplicando determinadas estrategias, o bien de manera más libre. Encontramos, en suma, todos los tipos de propuestas de escritura creativa mencionados en el marco teórico: la reescritura de un texto previo, la producción original imitando un modelo o aplicando los códigos del género o tipo de obra previamente asimilados, así como la creación libre a partir de una consigna.

En cuanto a la flexibilidad, *Mi pequeña fábrica de cuentos* propone un modelo muy abierto, pues la generación aleatoria de frases, pese a dirigirse a la creación de cuentos, podría emplearse igualmente para elaborar otros tipos de textos. Además, la inexistencia de moldes rígidos permite que las creaciones resultantes puedan presentar una complejidad y estructura muy variables y plasmarse en diferentes lenguajes. En el polo opuesto se encuentra *Poesía*, que, al basarse únicamente en terminar poemas incompletos, sólo contempla un tipo de actividad. Pese a ello, sí podría graduarse la dificultad para adaptar la obra a diferentes niveles, ofreciendo la posibilidad de emplear las palabras sugeridas para completar el poema o hacerlo de manera más libre, eligiendo otros vocablos y explorando distintos tipos de rima. Por su parte, *Mi cuaderno de haikus* otorga libertad para la creación de poemas propios, pero, dada la especialización en un subgénero muy concreto, se espera que las propuestas creativas se amolden a las convenciones de este tipo de poesía japonesa. Las obras restantes muestran un grado de flexibilidad variable según las actividades. Todas combinan algunas tareas menos flexibles, donde las producciones se ajustan a un molde predefinido, con propuestas más abiertas, en las que el lector puede desarrollar libremente sus creaciones a partir de una imagen o una consigna. En especial, destaca *Manual de recreo* por ofrecer materiales más abiertos, que podrían explotarse con otras actividades además de las indicadas explícitamente (por ejemplo, escribir el texto de las postales manipuladas, inventar una historia a partir de alguna de las imágenes transformadas, etc.), si bien haría falta un mediador para guiar la tarea y aprovechar estas posibilidades.

La estimulación de la creatividad está muy presente en la mayoría de las obras, empleándose diferentes técnicas y procedimientos para potenciarla. En todas se busca, de un modo u otro, la transformación imaginativa de los materiales propuestos (textos breves, cuentos clásicos, imágenes...), o la creación libre partiendo de una consigna o empleando –para seguir las o para alterarlas– las convenciones de un género o tipo de texto. Para potenciar esa creatividad, se parte de la combinación inusual de elementos, o de situaciones sorprendentes, creando un efecto de extrañamiento, como en *Mi pequeña fábrica de cuentos* o en algunas actividades de *Cuadernito*

de escritura divertida y *Laboratorio portátil de escritura* (como redactar una noticia para un titular insólito), propuestas que se pueden emparentar con el binomio fantástico y la hipótesis fantástica de Rodari (2002). Frecuentemente, se sugiere transformar un texto previo, por ejemplo, cambiando el final, inventando una continuación, reescribiéndolo de otro modo, etc., modelos creativos también inspirados en Rodari, mientras que en otros casos se propone reescribir varias veces el mismo fragmento con variaciones estilísticas, en la línea de los *Ejercicios de Estilo* de Queneau (1987). También se retoman técnicas del Surrealismo y Dadaísmo, como el cadáver exquisito, o la combinación aleatoria de palabras como formas de producir un texto literario (*A juego lento*, *Manual de Recreo*), mecanismos que priorizan el juego como generador de la producción artística. Desde una óptica radicalmente diferente, *Mi cuaderno de haikus* basa la creación en la observación atenta del entorno natural, promoviendo una actitud contemplativa para, posteriormente, trasladar lo percibido al lenguaje verbal.

La dimensión lúdica es un elemento contemplado en todo el corpus -exceptuando *Mi cuaderno de haikus*-, y está especialmente presente en *Mi pequeña fábrica de cuentos*, *Cuadernito de escritura divertida*, *Manual de recreo* y *A juego lento*. En estas obras, además de las referencias al juego y la diversión presentes en los paratextos, lo lúdico es la base de las propuestas. El usuario es invitado a jugar con el objeto libro (*Mi pequeña fábrica de cuentos*), a manipular libremente las palabras, o a transformar imaginativamente textos e imágenes. A menudo se da cabida al disparate y sinsentido, lo que se puede relacionar con la presencia del *nonsense*, el humor y los juegos de palabras en diferentes formas de LIJ (Nikolajeva, 2005). El humor del absurdo se aprecia en las situaciones o elementos insólitos, en las composiciones fotográficas elaboradas mediante la técnica del collage, la presencia de elementos invertidos sugiriendo un mundo al revés, o incluso en la actitud lúdica adoptada por la voz que habla en el texto: “me pongo cabeza abajo y observo lo que ocurre: las llaves caen de los bolsillos, las ramas se convierten en raíces, el mar en un cielo cubierto” (*Manual de recreo*), “para usar este libro necesitas pocas cosas: -este libro, perilibro, peritiquilibro. -Dos ojos, periojos, peritiquiojos” (*A*

juego lento). Desde la perspectiva del juego, todo es posible, de ahí que se invite al lector a romper las convenciones, adoptando una actitud subversiva e iconoclasta. Algunas actividades invitan a manipular libremente textos literarios canónicos o grandes obras pictóricas (un soneto de Quevedo, fábulas de La Fontaine o reproducciones de cuadros de Rubens en *Manual de Recreo*), e incluso proponen el ejercicio de escribir sin respetar las normas ortográficas (*A juego lento, Cuadernito de escritura divertida*).

En cuanto al desarrollo de la competencia literaria, todas las obras estimulan las habilidades de producción de textos literarios, en la medida en que se espera que el lector explore recursos de la lengua literaria o elabore sus propios textos. Sin embargo, sólo un 42,8 % proporciona conocimientos teóricos sobre los géneros, subgéneros, estructura y convenciones literarias, que luego se ponen en práctica en las actividades. Así, *A juego lento* aborda, de forma muy accesible para el destinatario infantil, un amplio repertorio de temas relacionados con el género lírico, como las convenciones ligadas a la medida del verso, la rima, los diferentes estilos y subgéneros poéticos, las figuras retóricas, etc., proporcionando herramientas prácticas para explorar las posibilidades del lenguaje poético y aplicarlas en la creación de los propios textos. *Mi cuaderno de haikus* también incluye pasajes con información sobre este tipo de poesía y sus convenciones. Por último, *Laboratorio portátil* aborda principalmente cuestiones relativas al relato de ficción, atendiendo a su estructura, componentes, posibilidades de organización argumental y estilo, que se aplican posteriormente en la creación de narraciones. Además, este libro contiene también breves textos, a modo de píldoras informativas, sobre el mundo de la escritura y la literatura, que no guardan relación directa con las actividades.

Por otro lado, un 57,1% del corpus combina lectura y escritura, dado que se incorporan breves textos literarios –elaborados por los autores o tomados de otras fuentes– que se proponen como modelos para imitar o como materiales para transformar lúdicamente. Así, *Laboratorio portátil* recoge textos elaborados por la autora como ejemplo, junto a fragmentos de cuentos clásicos para reescribir, *A juego lento* aporta un repertorio de poemas de Benegas, y *Manual de recreo*

incluye algunos textos literarios breves —clásicos o creados para la obra. Por su parte, *Mi cuaderno de haikus* incluye una pequeña antología del haiku, intercalada con las actividades.

Respecto a la facilidad de comprensión y uso, en toda la muestra se aprecia una adaptación al destinatario infantil, de modo que las propuestas puedan ser llevadas a cabo por menores, si bien la dificultad de comprensión y realización de las actividades varía. La mayor parte de las obras requieren cierto nivel de competencia lectora y escritora. Sin embargo, algunas propuestas podrían ser realizadas por alumnado de infantil que tuviera unas habilidades lectoescritoras mínimas, gracias a la sencillez de las actividades, la escasez de texto y el uso de tipografía grande y legible, como en *Mi pequeña fábrica de cuentos* o *Poesía*. Otras actividades, basadas en la producción de textos sencillos (listados, palabras sueltas, exploración plástica de diferentes tipografías, inventar pareados, crear un poema a partir de preguntas...) son fácilmente adaptables para primeras edades con ayuda de un mediador, e incluso pueden constituir un recurso muy interesante para un acercamiento lúdico a la lengua escrita. De igual modo, las propuestas basadas en el lenguaje plástico serían también apropiadas para primeras edades.

En otros casos, la dificultad inherente a los textos ofrecidos como base para las actividades, los contenidos literarios abordados o la complejidad de la tarea (por ejemplo, el uso de figuras retóricas complejas, como la metáfora o el oxímoron) requieren un nivel de competencia lectora y literaria superior, siendo recomendables para escolares de más edad. Pese a todo, es interesante constatar cómo hay obras que recogen propuestas de dificultad variada, ofreciendo así recursos para diferentes niveles y etapas educativas.

Con respecto al andamiaje, por lo general se incluyen los elementos de apoyo necesarios para llevar a cabo las actividades. *Mi pequeña fábrica de cuentos* es el único caso donde no se recogen en la propia obra —sí en el epítexto editorial— las instrucciones de uso, ni tampoco se ofrecen pautas para elaborar los cuentos. La ausencia de andamiaje, unida a la sencillez de manejo de este libro-juego, potencia

la flexibilidad de la obra y otorga libertad máxima al lector infantil. Sin embargo, podría ser conveniente la presencia de un mediador adulto que guiase el proceso creativo, ayudando a los menores a aprovechar el potencial de la obra, sobre todo en primeras edades.

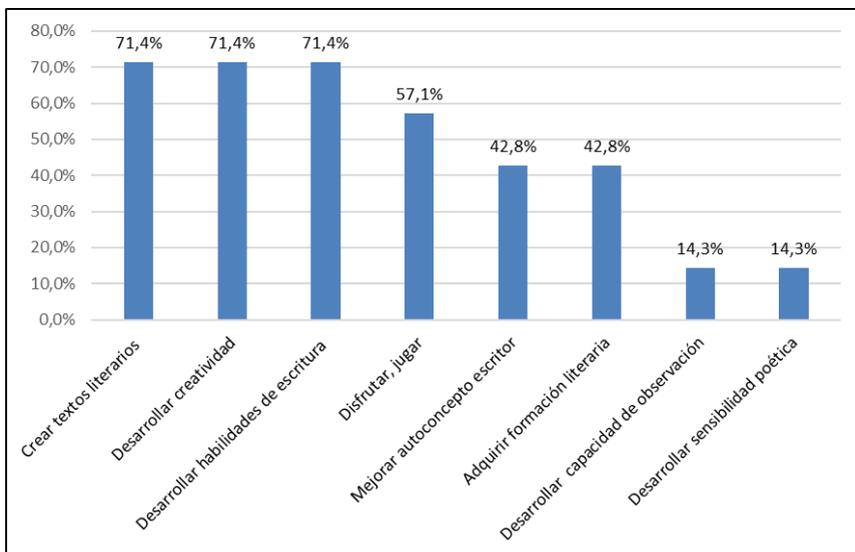
El resto incorpora, en mayor o menor medida, textos informativos, instrucciones y elementos facilitadores para guiar la elaboración de los propios textos. En *Poesía* el andamiaje se reduce a un breve texto sobre la poesía recogido en las guardas y al repertorio de palabras que riman para facilitar la tarea de completar los versos. Los demás libros incluyen explícitamente las instrucciones de la tarea, enunciadas de forma clara y directa, adaptadas al destinatario infantil. Además, suelen incluirse elementos a modo de guía, como esquemas, un inicio de texto para continuar, o modelos para imitar. Tres obras –*A juego lento*, *Laboratorio portátil* y *Mi cuaderno de haikus*– destacan especialmente por el andamiaje proporcionado. En estos casos, las actividades o bloques de actividades van precedidas por textos de carácter expositivo sobre las temáticas tratadas, como la definición de un subgénero poético, la presentación del mecanismo de una figura retórica, o la explicación de la estructura clásica de un relato. Estos textos, adaptados a las capacidades del lector implícito, facilitan la adquisición de conceptos previos que se ponen en práctica en las actividades posteriores y buscan, en último término, que el menor encuentre en el libro todo lo que necesita para desarrollar sus creaciones. Asimismo, estas obras gradúan las actividades, de modo que se plantean ejercicios de calentamiento, se pasa a tareas de producción literaria sencillas, apoyadas en esquemas o guías, y finalmente se suprime el andamiaje para dejar paso a una creación literaria más libre. Todo ello facilita la utilización autónoma por parte del destinatario infantil, y ofrece seguridad en el acercamiento a la producción literaria. Además, la existencia de actividades con distinto nivel de dificultad permite la adaptación de las propuestas a diferentes edades y niveles de competencia comunicativa y literaria.

3. 4. *Objetivos pedagógicos*

Por último, teniendo en cuenta tanto el contenido de las obras como la información que se desprende de los paratextos, se han deducido los objetivos principales de cada obra (Figura 7).

Figura 7

Objetivos principales de las obras analizadas



Fuente: elaboración propia

Los objetivos predominantes son crear textos literarios (narrativos o líricos), desarrollar la creatividad y progresar en las habilidades de escritura, si bien no son prioritarios en el 100% de la muestra. También se persigue la búsqueda del disfrute y el juego y, en menor medida, la mejora del autoconcepto escritor y la adquisición de formación literaria. Sólo una de las obras contempla la mejora de la capacidad de observación del entorno –concebida como fuente de inspiración poética- y el desarrollo de la sensibilidad poética.

Discusión y conclusiones

Las obras analizadas ofrecen un amplio abanico de actividades, relacionadas con los tres tipos de propuestas mencionadas en el marco teórico. La mayoría incorpora mecanismos de andamiaje, permitiendo su uso autónomo por parte del lector infantil. Este aspecto resulta esencial, dado que el alumnado necesita un apoyo para idear y dar forma verbal a sus creaciones (Durán, 2018). Sin embargo, pese a la existencia de elementos que estimulan la generación de ideas y de estrategias para orientar la producción textual, no se contempla la revisión de lo escrito, una fase fundamental en la producción de textos, que forma parte de las estrategias de composición escrita (Cassany, 2016; García-Carcedo, 2011). Por ello, las propuestas analizadas requerirían un apoyo adicional si se desea formar a los menores en las habilidades revisión y corrección.

Pese a que la mayoría de las obras se destinan al alumnado de primaria, las actividades poseen un nivel de dificultad variable y muchas resultan lo suficientemente flexibles para adaptarse a diferentes capacidades y etapas educativas. Asimismo, la integración de signos verbales e icónicos en la mayoría de los libros, así como la combinación de expresión plástica y verbal, puede verse como un elemento enriquecedor, pues contribuye a favorecer las habilidades de expresión en diferentes lenguajes. Se percibe una diversidad modelos textuales, tanto literarios como no literarios, algo que ha de ser valorado positivamente, ya que la familiarización con una mayor variedad de tipos de textos supone un mayor nivel de competencia comunicativa y literaria (Cantero y Mendoza, 2008). Además, esta variedad textual puede resultar de interés para una enseñanza de la escritura basada en el trabajo con los géneros discursivos (Bolillos, 2017) De este modo, en el conjunto del corpus se ofrece un repertorio variado de propuestas para abordar diferentes tipos de textos y distintos subgéneros narrativos y líricos, si bien se observa la ausencia de referencias al texto dramático.

Los recursos analizados buscan acercar a los menores a la creación literaria, concebida como fruto de la fantasía y el juego libre con las palabras, pero también como producto del diálogo con otros

textos –a través de la imitación, transformación y reescritura- y también, pero en menor medida, de la observación atenta del entorno. La mayoría de las propuestas persiguen la estimulación del pensamiento creativo, y la generación de un clima de disfrute, algo acorde a los planteamientos de los especialistas, ya que “la función de este tipo de talleres es crear situaciones en las que el alumno sienta la motivación de escribir y el placer de elaborar un mensaje original, que pueda gustar a uno o varios lectores, y a él mismo” (Cassany et al., 2011, pp. 515-6). El predominio del juego anima a disfrutar explorando libremente las posibilidades creativas de la palabra, buscando generar emociones positivas hacia las prácticas de escritura, lo que a su vez incide en el aprendizaje y el éxito académico, y, por consiguiente, en la mejora de las habilidades de escritura (Zumbrun et al., 2017).

Mientras que algunos de los recursos se centran más en el desarrollo de esta actitud positiva y en la estimulación de la creatividad, sin poner énfasis en la textualización, otras dan más relevancia al progreso en la competencia literaria, ofreciendo al lector modelos literarios, técnicas y estrategias para aplicar en sus propias creaciones, ayudándole a dar forma literaria a sus ideas y buscando una mejora de su autoconcepto escritor. Así, algunos libros resultan adecuados para la familiarización con el género lírico o narrativo, facilitando la asimilación de sus convenciones a través de la escritura. Cabe destacar aquellas obras que aúnan lectura y producción literaria, puesto que ambas prácticas se enriquecen mutuamente, redundando en una mejora de las habilidades de comprensión y producción (Durán, 2018).

Si bien parece claro que las propuestas contenidas en estas obras pueden estimular la creatividad, desarrollar las habilidades de producción de textos y facilitar el progreso en la competencia literaria, cabe plantearse en qué medida permiten la autoexpresión de los menores. Indudablemente, las producciones resultantes estarán mediadas por los creadores adultos, aunque el margen de libertad y flexibilidad varía según los casos. Pese a todo, se puede considerar que estas obras facilitan un primer acercamiento a las prácticas creativas, muestran modelos literarios para imitar o subvertir, y proporcionan herramientas variadas para ayudar a dar forma literaria a las propias

ideas, animando a los niños a continuar con la práctica de la escritura y a ir encontrando, poco a poco, su propia voz literaria.

En conclusión, se puede afirmar que existen en el mercado actual en lengua española recursos para iniciar a los menores en la producción literaria, que ofrecen una alternativa metodológica de gran interés para el docente. Por otra parte, estos materiales también resultan pertinentes para la formación del profesorado, dado que estas prácticas familiarizan a los futuros docentes con técnicas que se podrían aplicar en el aula, además de desarrollar su competencia literaria y estimular su creatividad (Morote, 2014; Neira-Piñeiro, 2019).

Como futuras líneas de investigación, se plantea la aplicación de estas propuestas con una muestra de alumnado de educación infantil y primaria, para determinar su impacto en la motivación, creatividad y competencia literaria.

Referencias bibliográficas

Barnes, J. (2020). Promoting Student Agency in Writing. *The Reading Teacher*, 73(6), 789–795. <https://doi.org/10.1002/trtr.1899>

Bentley, D. F., y Souto-Manning, M. (2019). *Pre-K stories: Playing with authorship and integrating curriculum in early childhood*. New York/London: Teachers College Press.

Blažič, A. (2017). Writing Opens Many Doors. *Bookbird*, 55(2), 56-59. <https://doi.org/10.1353/bkb.2017.0024>

Bolillos Pereira, M. M. (2017). Escribir a través de los géneros discursivos en el marco educativo basado en las competencias: el caso del País Vasco. *Tejuelo*, 26, 63-90 <https://doi.org/10.17398/1988-8430.26.63>

Cantero, F. J., y Mendoza, A. (2008). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 33-78). Madrid: Pearson Education.

Caro, M. T. (2015). Fomento de la escritura: hipertextos en el aula. Clásicos modernos: proyectos de literatura viva. En P. Guerrero y

M. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp.313-328). Madrid: Pirámide.

Caro, M. T. (2019). El clásico, irreductible. Innovación didáctica de la creación literaria multimodal. *Tejuelo* 29, 245-274. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.245>

Cassany, D. (2002). Mi taller de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 30, 21-31.

Cassany, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21(1), 91-106. Recuperado de <https://cutt.ly/a2wG2lH>

Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. Luna, M., y Sanz, G. (2011). *Enseñar lengua*. Graó.

Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.

Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literatura en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona-Horsori.

Cumming, P. E. (2008). What Children's Writing? Read by Whom, How, and to What Ends? *CCL/LCJ: Canadian Children's Literature / Littérature canadienne pour la jeunesse*. 34(1), 106-115.

Cumming, P. E. (2017). Introduction to "Another Children's Literature": Writing by Children and Youth" Taking Writing by Children and Youth Seriously. *Bookbird*, 55(2), 4-9. <https://doi.org/10.1353/bkb.2017.0018>

Dueñas, J.D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239

Durán, C (2018). Leer para escribir y escribir para leer: una webquest sobre el Lazarillo de Tormes. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 82, 22-28.

Fernández-Rufete, M., y Fernández-Rufete, A. (2019). Producción de textos en contextos creativos. Desarrollo de la escritura creativa a partir de Story Cubes. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 84, 59-64.

García-Carcedo, P. (2011). Escritura creativa y competencia literaria. *Lenguaje y Textos*, 33, 49-60. Recuperado de

http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/escritura_creativa_y_competencia_literaria_garcia_p.pdf

Genette, G. (2001). *Umbrales*. México: Siglo XXI.

Göçen, G. (2019). The Effect of Creative Writing Activities on Elementary School Students' Creative Writing Achievement, Writing Attitude and Motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1032-1044. <https://doi.org/10.17263/jlls.631547>

Healey, B. (2019). How Children Experience Creative Writing in the Classroom. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(3), 184-194. Recuperado de <https://cutt.ly/329zo77>

Margallo, A. M., y Mata, J. (2015). La lectura: práctica social y formación escolar. Lectura, sociedad y escuela. En J. Mata, P. Núñez, y J. Rienda, (Coords. y Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp.179-202). Madrid: Pirámide.

Martínez Ezquerro, A. (2016). Creación literaria e integración de "disCAPACIDADES" en el ámbito docente. *Tejuelo*, 25, 245-275. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.25.245>

Morote, E. (2014). La escritura creativa en las aulas del grado de primaria. *Tonos digital*, 26, 1-25. Recuperado de <https://cutt.ly/F2wHh8P>

Neira Piñeiro, M. R. (2019). La reescritura creativa como forma de acercamiento a la literatura infantil y juvenil en la formación de maestros. *Journal of literary education*, 2, 29-51. <https://doi.org/10.7203/JLE.2.15264>

Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature: An Introduction*. Lanham/Maryland/Toronto/Oxford: The Scarecrow Press.

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Queneau, R. (1987). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra.

Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Del Bronce.

Rosal, M. (2010). La construcción del sujeto lírico. Una propuesta de intervención didáctica a partir de la escritura por consignas. *Tejuelo*, 8, 77-94. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2439>

Smith, K. (2014). Young Children as 'Becoming' Writers within the Context of a School Classroom: Creating Alternative Approaches to

Hear Children through their Writing Activity. *He Kupu (The Word)*, 3(5), 55-67. Recuperado de <https://cutt.ly/22wHFcs>

Timmermans, K. M., y Johnson, A. (2017). Introducing and Sustaining Close Reading and Writing through Poetry. *The Reading Teacher*, 71(3), 358-362. <https://doi.org/10.1002/trtr.1613>

Wesseling, E. (2019). Researching Child Authors: Which Questions (not to) Ask. *Humanities*. 8(87), 1-10. <https://doi.org/10.3390/h8020087>

Zumbrun, S., Ekholm, E., Stringer, J. K., McKnight, K., y DeBusk-Lane, M. (2017). Student Experiences with Writing: Taking the Temperature of the Classroom. *The Reading Teacher*, 70(6), 667–677. <https://doi.org/10.1002/trtr.1574>

Competencia prosódica del alumnado bilingüe universitario en la lectura en voz alta: producción y percepción*

Prosodic competence of university bilingual students in reading aloud: production and perception

Aintzane Etxebarria Lejarreta

Universidad del País Vasco

aintzane.etxebarria@ehu.eus

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8418-6276>

Aitor Iglesias Chaves

Universidad del País Vasco

aitor.iglesias@ehu.eus

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5381-5957>

Iñaki Gaminde Terraza

Universidad del País Vasco

inaki.gaminde@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3966-5002>

DOI: 10.17398/1988-8430.37.69

Fecha de recepción: 10/03/2022
Fecha de aceptación: 23/05/2022

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Etxebarria Lejarreta, A., Iglesias Chaves, A., y Gaminde Terraza, I. (2023). Competencia prosódica del alumnado bilingüe universitario en la lectura en voz alta: producción y percepción. *Tejuelo*, 37, 69-98.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.69>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación GIU21/016.

Resumen: El objetivo de este trabajo es analizar la competencia prosódica en la lectura en voz alta del alumnado bilingüe universitario del País Vasco desde dos perspectivas de la lengua oral: la producción y la percepción. Desde el punto de vista de la producción, se pretenden determinar los diferentes tonos de frontera y las cumbres tonales de los grupos prosódicos seleccionados. En el estudio han tomado parte un total de 101 jóvenes bilingües que leyeron una noticia en voz alta para su posterior análisis fonético. El resultado de los datos obtenidos según la prueba de Chi-cuadrado, nos muestra que en la realización de cumbres tonales se dan casos de asociación estadísticamente significativos según el género. En el caso de la percepción es la lengua materna la que influye significativamente a la hora de valorar los estímulos manipulados.

Palabras clave: prosodia; fonética suprasegmental; producción; percepción; lectura.

Abstract: The aim of this work is to analyze the prosodic competence of bilingual university students of the Basque Country in two areas of the oral language: production and perception. Once collected and studied the data in the production of reading aloud, perception tests are used in order to know the prosodic group best valued in reading aloud, for this an experimental investigation has been carried out based on the more general characteristics of the prosodic groups. 101 bilingual young people took part in the study. They read news aloud for further phonetic analysis. The result of the data obtained with a Chi-square test in tonal peaks shows that gender is statistically significant. In the case of perception, mother tongue affects significantly in assessing stimuli that are manipulated.

Keywords: prosody; suprasegmental phonetics; production; perception; reading.

I

ntroducción

La prosodia es un rasgo de la lengua oral que estructura el texto y las oraciones que la componen a través de la entonación y las pausas. Asimismo, nos aporta información tanto del estado emocional del hablante como de la edad, del género y de la variedad dialectal. Como parte de la fonología comprende unidades como “la sílaba y otras unidades superiores hasta llegar al enunciado, que se integra en unidades discursivas todavía superiores” (De la Mota, 2009: 160), que se organizan jerárquicamente (Nespor & Vogel, 1986; Ladd, 1996). De la Mota (2009) especifica que al pronunciar los sonidos de cada palabra se genera una melodía que depende de las unidades prosódicas como las configuraciones tonales y los acentos o prominencias tonales.

La entonación de los grupos prosódicos, independientemente de su longitud, se percibe como una sucesión de cambios en la altura tonal del enunciado llamado melodía (Llisterri, 2019). Estos picos o cumbres tonales, siguiendo la teoría de la jerarquía prosódica, se dan en distintas sílabas y en diferentes niveles: léxico, sintáctico y grupo prosódico. “As is well-known, there are distinct stress patterns associated with a) lexical stress, b) compound stress, and c) phrasal stress” (Nespor &

Vogel, 2007). Para el análisis de la entonación, Ladd (1996) elaboró la aplicación métrico autosegmental (AM) y propuso un análisis tonal de la entonación. El modelo métrico autosegmental es definido por Hualde (2003) como “La identificación de los elementos contrastivos del sistema entonativo cuya combinación produce los contornos melódicos que encontramos en los enunciados posibles de la lengua”, y toma como base el análisis fonético de la curva de f₀ dentro del grupo prosódico, que se define como una unidad entonativa comprendida entre dos pausas (Gaminde, 2004 y 2007; Gaminde et al., 2012 y 2014). El F₀ (frecuencia fundamental) de los segmentos tonales (vocales) determina la melodía de cada grupo fónico (Mateo, 2011).

La función del modelo métrico autosegmental es describir los contornos entonativos como secuencias de los dos tipos de unidades tonales, que son los acentos tonales y los tonos de frontera (Prieto, 2015). Los primeros están relacionados con la sílaba acentuada, y los segundos son los movimientos de la frecuencia fundamental que están asociados fonológicamente con el límite de las frases. Estas unidades tonales se representan por medio de la H (High) y la L (Low) y pueden ser monotónicas o bitónicas. El símbolo * indica tono alto u asociación con la sílaba acentuada y el símbolo % la frontera al final de la frase o grupo prosódico (Hualde, 2003; Prieto, 2015). Según el modelo métrico autosegmental se describen las siguientes combinaciones para la lengua vasca (Gaminde et. al., 2014): L% (tono descendente), LH% (tono descendente-ascendente), H% (tono ascendente), HL% (tono ascendente-descendente).

La percepción del habla se describe como un proceso de escucha, transformación y comprensión de la información lingüística (Barón, Müller & Galindo, 2014: 74). El estudio de las lenguas tanto de su sistema como de su proceso de instrucción se realiza desde el punto de vista de la producción y de la percepción. La mayoría de estos estudios se han realizado por medio de diseños experimentales. Algunos de ellos estudian la percepción, y las dificultades de la lengua en los niveles segmentales y suprasegmentales del alumnado de segundas lenguas (Romero, 1988; Martínez Celdrán, 1993; Cortés, 2001; Kimura et al., 2010; Rojas y Martínez, 2011). Otros investigan los niveles

mencionados en los hablantes nativos, como, por ejemplo, en aquellos que tienen la lengua materna el español, e intentan responder a la cuestión de si son capaces de distinguir los acentos tonales por medio de los test de percepción (Díaz y Ronquest, 2007). Las pruebas de percepción se realizan a través de test específicos muchos de ellos manipulados en los laboratorios de fonética que tienen como objetivo “evaluar el proceso perceptivo, el examinador recurre a tareas con estímulos contrastivos que elicitan respuestas observables.” (Cervera e Ygual, 2001, p. 57).

Es importante trabajar la competencia prosódica entre los profesionales de la enseñanza o de la comunicación, entre otros aspectos, para leer de manera correcta en voz alta, ya que influye en la comprensión de lo leído y lo escuchado (Kuhn y Stahl, 2003; Rasinski, 2004). Numerosos autores (Benjamin y Schwanenflugel, 2010; Miller y Schwanenflugel, 2006, 2008; Schwanenflugel et al., 2004) señalan que el tipo de pausas y los cambios de la frecuencia fundamental al final de las frases influyen en la comprensión del texto. De acuerdo con el trabajo de Rodero (2013), la entonación también es un elemento importante que ayuda o entorpece la comprensión de los textos leídos, puesto que “es la sensación perceptiva que produce, fundamentalmente, las variaciones de tono a lo largo de un enunciado” (Gil, 2007). Por lo tanto, por medio de este estudio se pretende avanzar en la caracterización de la competencia prosódica del alumnado bilingüe vasco a través del análisis tanto de la producción como de la percepción de muestras orales leídas en voz alta, con el fin de crear herramientas didácticas que sirvan para mejorar o trabajar dicha competencia.

1. Objetivos

La investigación que se presenta a continuación muestra los resultados del análisis de los dos ámbitos de la lengua oral, que son la producción y la percepción. Desde el punto de vista de la producción el objetivo es doble: (1) realizar una descripción de las relaciones entre las diferentes cumbres prosódicas de un grupo prosódico, para la identificación de diferentes modelos combinatorios de cumbres y la

relación y el uso de los modelos según factores endógenos (puramente lingüísticos) y exógenos, como el género y el grupo lingüístico de pertenencia según la lengua materna de los hablantes (A el euskera se ha aprendido en el entorno familiar y B en la escuela); (2) determinar los principales tonos de frontera. Desde el punto de vista de la percepción, el propósito que se plantea es conocer la valoración (del 1 al 5) de un grupo de jóvenes bilingües de un texto leído en voz alta extraído de un corpus y manipulado según las características que más se repiten en la producción. Con este objetivo se intenta responder a la cuestión de si el estímulo estándar creado con las cumbres tonales y los tonos de frontera resultantes del análisis, será mejor valorado que el resto de los textos que se han sometido a un proceso de manipulación.

2. Metodología

Para la obtención del corpus oral de 101 informantes bilingües jóvenes de los dos territorios donde se hablan tanto el vasco como el español o el francés, se ha empleado la lectura de un texto, mediante entrevistas individuales que permiten “la grabación de lecturas de textos o de un corpus *ad hoc* constituido por frases marco” (Llisterri, 2018). Los datos obtenidos de la transcripción y etiquetación de los datos orales se analizan estadísticamente teniendo en cuenta dos variables que son el género y el grupo al que pertenecen según la lengua materna.

Por otra parte, como se hace en los estudios de fonética perceptiva (Marrero, 2008) se emplea la metodología experimental que se centra en la manipulación, edición y percepción de los estímulos sonoros, que, en este caso, son de habla natural extraídos de un corpus, para su posterior valoración perceptiva. Con los datos obtenidos de los participantes se realiza el análisis estadístico y se elaboran las conclusiones que respondan a la cuestión que se plantea al inicio del estudio experimental. Por lo tanto, a continuación, se describe el trabajo que se ha llevado cabo y los resultados tanto del corpus examinado como de la valoración de los jóvenes a los que se les ha realizado la prueba de percepción.

La recogida de los datos se llevó a cabo en dos fases, en una primera se reunió el corpus del que se extrajeron los datos para la elaboración del test de percepción, posteriormente en una segunda fase, se diseñó y se aplicó el test para conocer la valoración del alumnado a cerca de los estímulos preparados.

3. Participantes

Para reunir el corpus objeto de estudio tomaron parte 101 jóvenes bilingües vascos, de éstos 10 hablan el vasco y el francés, y 91 el vasco y el español. Todos ellos pertenecen a los territorios pertenecientes tanto a España como a Francia donde se habla la lengua vasca. En cuanto al género, 46 son de género masculino y 55 del femenino y todos ellos tienen una edad comprendida entre los 18 y 25 años. Respecto a la lengua vasca, algunos de ellos la han aprendido en el entorno familiar (56) y otros en la escuela (45), ésta es la razón por la que se distinguen los grupos A y B (Tabla 1).

Tabla 1

Características de los y las participantes en el corpus

Variable		
Otra lengua	Español: 91	Francés: 10
Género	Masculino: 46	Femenino: 55
Euskera aprendido	Entorno familiar: 56	Escuela: 45
Alumnado total		101

Fuente: elaboración propia

Para la confección del corpus todos los informantes leyeron la siguiente noticia deportiva en voz alta, después de una primera lectura en voz baja:

Urte asko pasatu beharko dira beste pilotari batek Aimar Olaizolari pilotari onenaren titulua kentzeko. Zazpi final jokatu ditu, zazpi txapel jantzi eta kaiolan etorkizuneko belaunaldiek bideoan miretsiko duten abilezia lortu. Hori ez du lortu bakarrik jokatuz, aurkari gogorrei aurre eginez baizik.

Horixe falta zitzaion txapelkun handiari, gogoan hartzeko moduko final bat¹. (Berria, 2013).

4. Instrumentos y procedimiento de análisis

Para los objetivos establecidos se llevaron a cabo dos tipos de análisis; por un lado, se examinaron las grabaciones de textos orales; por otro lado, se realizó un experimento en el que se introdujeron cambios artificiales en diferentes fenómenos fonéticos con el software *Praat*.

4.1. Grabaciones de textos orales

Las grabaciones se realizaron con las grabadoras Marantz PMD620 y ZOOMH4, y con un micrófono externo. Los grupos prosódicos elegidos para su análisis fueron los que se presentan a continuación, esta elección se hizo porque en las realizaciones de una gran parte de los informantes coincidía tanto en el número de sílabas como en el número de elementos de los grupos prosódicos libres de pausas:

(a) “Zazpi final jokatu ditu”: 84 informantes leyeron en voz alta como un único bloque de 9 sílabas:

$\{([zazpi]_L [final]_L)_s ([jokatu]_L [ditu]_L)_s\}_{GP}$

(b) “Zazpi txapel jantzi”: Este grupo prosódico compuesto por dos sintagmas y un total de 9 sílabas fue leído como un bloque único por 56 sujetos:

$\{([zazpi]_L [txapel]_L)_s ([jantzi]_L)_s\}_{GP}$

¹ “Pasarán muchos años para que otro pelotari le pueda quitar el premio de mejor pelotari a Aimar Olaizola. Se han jugado siete finales, se han dado siete premios, y se ha logrado una habilidad que las futuras generaciones la admirarán por medio del vídeo. Todo esto no lo ha conseguido jugando solo, sino que ha tenido que competir contra duros adversarios. Esto es precisamente lo que necesitaba el gran campeón, una final para recordar”.

(c) “Hori ez du lortu bakarrik jokatzuz”: 84 informantes leyeron como un único grupo prosódico, esta estructura de 12 sílabas consta de 4 sintagmas:

{([hori]_L)_s ([ez du]_L ([lortu]_L)_s ([bakarrik]_L)_s ([jokatzuz]_L)_s}_{GP}

(d) “Horixe falta zitzaion txapeldun handiari”: Este grupo prosódico fue realizado como un único enunciado por 75 informantes, y consta de tres sintagmas:

([horixe]_L)_s ([falta]_L [zitzaion]_L)_s ([txapeldun]_L [handiari]_L)_s
}GP

(e) “Gogoan hartzeko moduko final bat”: Esta estructura se ha leído sin ningún tipo de pausa por 85 alumnos, está compuesta por cuatro sintagmas:

([gogoan]_L)_s ([hartzeko]_L)_s ([moduko]_L [final]_L [bat]_L)_s }GP

No se han utilizado producciones del resto de los informantes porque realizaron algún tipo de pausa que rompía la estructura del grupo prosódico. Dadas las dificultades que en general se han detectado en euskera para conocer la posición de la sílaba acentuada debido a las diferentes variedades diatópicas (Gaminde et. al., 2017), actualmente se ha optado por un modelo mixto de análisis, que, aunque utiliza la notación del modelo métrico autosegmental (Ladd, 1996), toma como base el análisis fonético de la curva de f₀ dentro del grupo prosódico, que se define como una unidad entonativa comprendida entre dos pausas (Gaminde, 2004 y 2007; Gaminde et al., 2012 y 2014).

4.2. Test de percepción

Se diseñó un test de percepción específico para la investigación. El test está constituido por 7 ítems o textos que se corresponden con los 7 estímulos manipulados con el software *Praat* (Boersma & Weenink, 2018) a partir de los datos extraídos del corpus, la duración aproximada de aplicación fue de 15 minutos. Cada estímulo fue presentado dos veces, dejando una breve pausa entre cada uno de ellos. Después de la segunda presentación, las personas debían valorar cada texto del 1 al 5. Respondieron un total de 80 alumnos/as bilingües universitarios, en la

Tabla 2 se muestran las características de estos jóvenes bilingües de 20-21 años según el género y la lengua materna.

Tabla 2

Características de los jóvenes bilingües que han respondido al test de percepción

Género	Lengua materna	Porcentaje
Femenino	Vasco	26,25 %
Masculino	Vasco	17,5 %
Femenino	Español	41,25 %
Masculino	Español	15 %

Fuente: elaboración propia

5. Resultados

El corpus se etiquetó y se transcribió con el programa *Praat* (Boersma & Weenink, 2018). Para realizar el análisis de los datos, las señales se etiquetaron en tres niveles. En el nivel léxico se estudió en qué sílaba se encuentra la cumbre prosódica de la palabra; en el nivel sintáctico se analizó en qué constituyente de los dos sintagmas compuestos se realiza la cumbre prosódica dominante de todo el sintagma. Finalmente, en el nivel del grupo prosódico (GP) se consideró en qué sintagma se realiza la cumbre prosódica que domina todo el grupo. Para en el análisis del corpus y para el de los datos obtenidos de la percepción se empleó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics. Las variables que se tienen en cuenta en el análisis de los datos para saber si se dan diferencias significativas, tanto en la producción, como en la percepción de las señales, son el género y la lengua materna.

5. 1. Producción oral

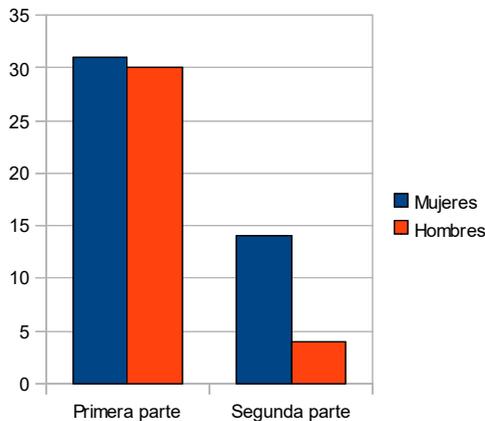
En las siguientes líneas se presentan los resultados de los análisis de los datos en los cinco grupos prosódicos seleccionados.

A) El grupo prosódico “Zazpi final jokatu ditu”. En el nivel léxico la cumbre prosódica de “zazpi” (87,3 %) y “final” (49 %) aparece en la segunda sílaba en la mayoría de los casos. En lo que respecta a la cumbre prosódica de “jokatu” (45 %) y “ditu” (51,8 %) se encuentra en la primera sílaba más veces que en las demás. En el nivel sintáctico, tanto en “zazpi final” (77,2 %) como en “jokatu ditu” (67,08 %), la cumbre aparece en el primer elemento. En cuanto al grupo prosódico, sin mucha diferencia, se muestra en “jokatu ditu” (50,6 %).

Se observan asociaciones estadísticamente significativas según la prueba Chi-cuadrado entre la variable género y la realización de la cumbre prosódica ($p=0,037$) en el primer sintagma en la estructura “zazpi final” y en el segundo en “jokatu ditu” ($p=0,036$), las veces que aparece la cumbre prosódica según el género de los informantes en cada parte de los dos sintagmas se observa en los Gráficos 1 y 2.

Gráfico 1

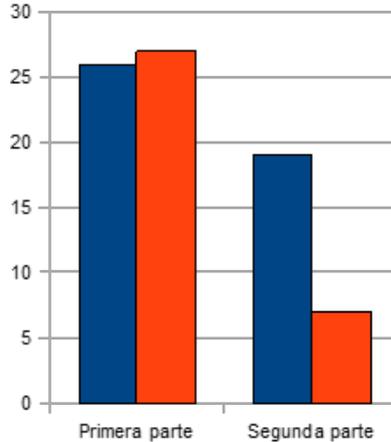
Posición de la cumbre prosódica según el género de los informantes en “zazpi final”



Fuente: elaboración propia

Gráfico 2

Posición de la cumbre prosódica según el género de los informantes en “jokatu ditu”



Fuente: elaboración propia

El tono de frontera que más se repite al final de la estructura “Zazpi final jokatu ditu” es L% (67%). A continuación, se muestra la tabla resumen (Tabla 3) de las combinaciones que se han descrito.

Tabla 3

Niveles de análisis de las cumbres prosódicas; el símbolo “*” indica la sílaba donde se sitúa la cumbre tonal

	ZAZPI FINAL				JOKATU DITU					L%
SINTÁCTICO	*				*					
	ZAZPI		FINAL		JOKATU			DITU		
LÉXICO		*		*	*			*		
	ZAZ	PI	FI	NAL	JO	KA	TU	DI	TU	

Fuente: elaboración propia

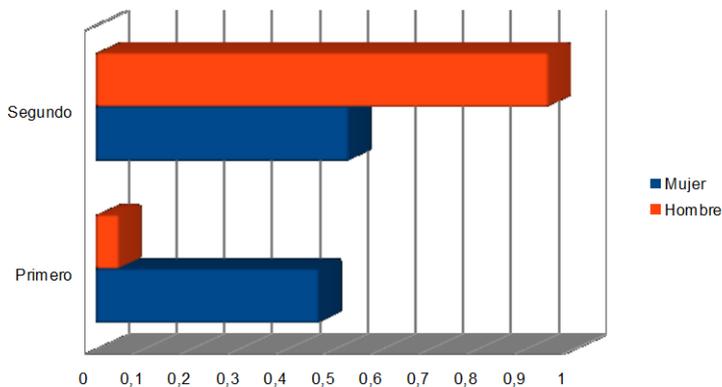
B) El grupo prosódico “Zazpi txapel jantzi”. La posición de la cumbre prosódica de “zazpi” y “txapel” no coincide, ya que en el primero se encuentra en la segunda sílaba en la mayoría de los casos (78,8 %) y en “txapel” casi al cincuenta por ciento en ambas sílabas, aun así, el porcentaje es un poco más elevado en la primera sílaba (51,9 %). A nivel sintáctico se realiza más veces la cumbre prosódica en la

primera parte “zazpi” (65,3 %) que en la segunda. En cuanto al segundo sintagma del grupo prosódico, en la segunda sílaba de “jantzi” es donde más aparece la cumbre. A nivel de grupo prosódico, en la segunda parte, es decir, en el sintagma “jantzi” el porcentaje es más elevado (67,3 %) que en “zazpitàxel”.

Con relación a las variables independientes género y lengua materna, en la estructura “zazpitàxel” no se dan asociaciones estadísticamente significativas según la prueba de Chi cuadrado, $p=0,403$ en el caso del género, y $p=0,386$ respecto a la lengua materna, en los informantes de ambos géneros aparece más en la primera parte (“zazpi”) que en la segunda (el 62,5 % de las mujeres y el 70 % de los hombres), y tanto los que han aprendido la lengua vasca en el entorno familiar (A) como aquellos que lo han hecho en la escuela (B), tienden a producir más la cumbre prosódica en la primera parte ($A=69,23$ % y $B=61,24$ %). Tampoco se dan asociaciones estadísticamente significativas con la prueba señalada según la variable lengua materna en el sintagma “jantzi”, los del grupo A y los del B tienden a realizar más en la segunda sílaba, en referente al género se observa una asociación estadísticamente significativa ($p= 0,001$), que se tiende a hacer más en la segunda sílaba. A continuación, se muestra la tendencia de la posición de las cumbres según el género en “jantzi” (Gráfico 3).

Gráfico 3

Tendencia de la posición de las cumbres tonales según la variable género



Fuente: elaboración propia

El tono de frontera que más se realiza al final del grupo prosódico “zazpi txapel jantzi” es H%. En la Tabla 4 se especifica a modo de resumen las combinaciones que se han descrito del grupo prosódico “zazpi txapel jantzi”.

Tabla 4

Niveles de análisis de las cumbres prosódicas; el símbolo “” indica la sílaba donde se sitúa la cumbre tonal*

GRUPO PROSÓDICO					*		H%
	ZAZPI TXAPEL				JANTZI		
SINTÁCTICO	*				*		
	ZAZPI		TXAPEL		JANTZI		
LÉXICO		*	*			*	
	ZAZ	PI	TXA	PEL	JAN	TZI	

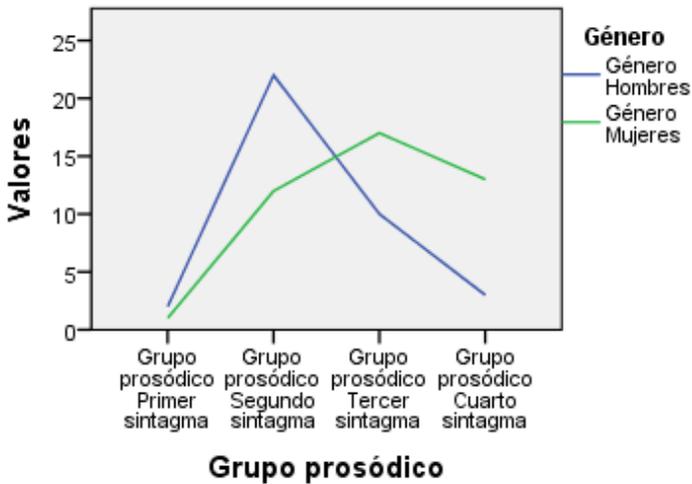
Fuente: elaboración propia

C) El grupo prosódico “Hori ez du lortu bakarrik jokatzuz”. En el nivel léxico, salvo en dos casos que son “ez du” y “jokatzuz”, la cumbre se sitúa en la última sílaba en más de la mitad de ellos (hori= 86,25 %, lortu= 87,5 %, bakarrik= 55 %). En el sintagma “ez du lortu” se observa que la cumbre está en la segunda parte en más de la mitad de los datos recogidos (51,25 %), es decir, en “lortu”. A nivel de grupo prosodico, la cumbre se sitúa, sobre todo, en el sintagma “ez du lortu” (42,5 %), a veces también aparece en “lortu” (33,75 %).

En cuanto a las variables género y lengua materna, según el estadístico chi-cuadrado se dan asociaciones significativas según el género y la posición de la cumbre prosódica en los sintagmas que componen la oración, ya que el intervalo de confianza es $p= 0,012$. En cambio, $p>0,05$ en el caso de la variable lengua materna ($p= 0,458$), lo que indica que no hay relación significativa entre ambas variables. En los Gráficos 4 y 5 se muestra la realización de las cumbres en los sintagmas del grupo prosódico según el género y la lengua materna.

Gráfico 4

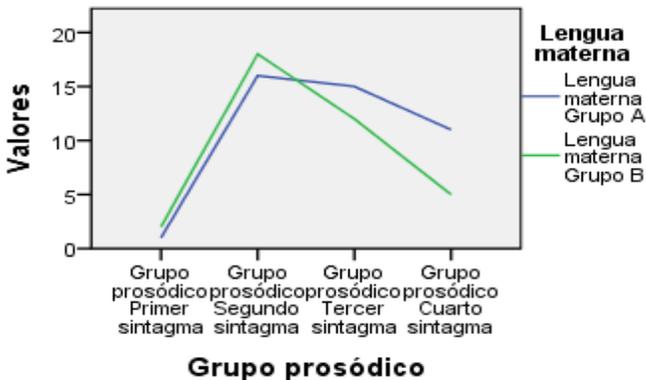
Posición de la cumbre según el género



Fuente: elaboración propia

Gráfico 5

Posición de la cumbre según la lengua materna



Fuente: elaboración propia

Al final del grupo prosódico “Hori ez du lortu bakarrik jokatuz” el tono de frontera que más se muestra es L% (86,25%).

En la Tabla 5 se muestran las principales cumbres prosódicas en el nivel léxico, sintáctico y en el grupo prosódico, y se especifica el

tono de frontera que en más casos aparece en la lectura en voz alta de “Hori ez du lortu bakarrik jokatzuz”.

Tabla 5

Cumbres prosódicas en el nivel léxico, sintáctico y en el grupo prosódico

GRUPO PROSÓDICO	*												L%
	HORI		EZ DU LORTU				BAKARRIK			JOKATUZ			
SINTÁCTICO	*		*				*			*			
	HORI		EZ DU		LORTU		BAKARRIK			JOKATUZ			
LÉXICO		*	*			*			*	*			
	HO	RI	EZ	DU	LOR	TU	BA	KA	RRIK	JO	KA	TUZ	

Fuente: elaboración propia

D) El grupo prosódico “Horixe falta zitzaion txapeldun handiari”. En el nivel léxico, la cumbre prosódica de “horixe”, primer elemento del grupo prosódico, puede aparecer en la primera sílaba (6,8 %), en la segunda sílaba (23,28 %) o en la tercera (69,8 %).

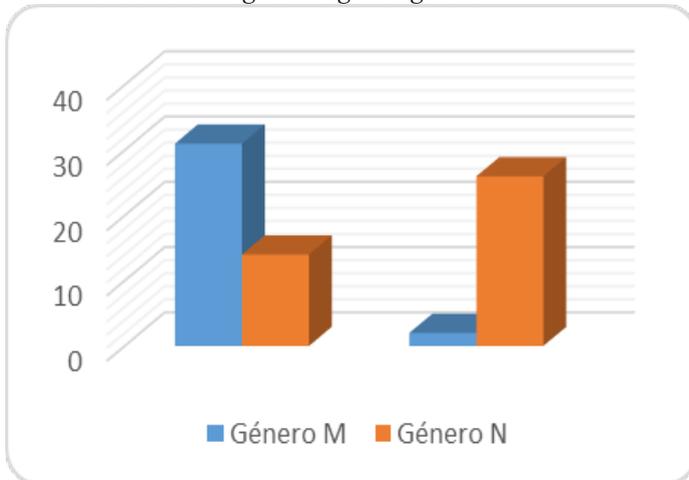
En lo que respecta a la cumbre prosódica de “falta”, ésta se puede encontrar en la primera sílaba (42,4 %) o en la segunda (57,5 %). Hay que hacer notar que en este caso las diferencias entre las dos sílabas son muy pequeñas, esto puede ser debido a la posición que ocupa la palabra dentro del grupo prosódico. La cumbre de “zitzaion” se sitúa principalmente en la tercera sílaba (80,82 %); sólo se han constatado 7 casos donde aparece en la primera y segunda sílaba. En el caso de “txapeldun”, la cumbre puede aparecer en la primera sílaba (20,5 %) segunda sílaba (19,1 %) o en la última (60,2 %). Finalmente, la cumbre de “handiari” está en la segunda sílaba (73,9 %) más que en las demás. Como se constata en este análisis, se puede decir que no existe una gran variación en la posición de la cumbre tonal a nivel de sílaba. En el nivel sintáctico, se analizó en qué constituyente se sitúa la cumbre prosódica que domina a todo el sintagma. En el caso del sintagma “falta zitzaion”, la cumbre principal puede situarse en el primer constituyente (41,09 %) o en el segundo (56,16 %). En lo que respecta al sintagma “txapeldun handiari” la cumbre prosódica puede

estar en el primer (61,6 %) o en el segundo (38,35 %) constituyente. Finalmente, la cumbre de todo el grupo prosódico está principalmente en el tercer sintagma (46,5 %).

Respecto a las variables estudiadas, la asociación es significativa entre el género y el sintagma “txapeldun handiari”, puesto que $p=0,000$, y entre la lengua materna y el sintagma “falta zitzaion” ($p=0,020$), en los Gráficos 6 y 7 se muestran los resultados de la posición de la cumbre prosódica en los casos en los que se da esta asociación significativa.

Gráfico 6

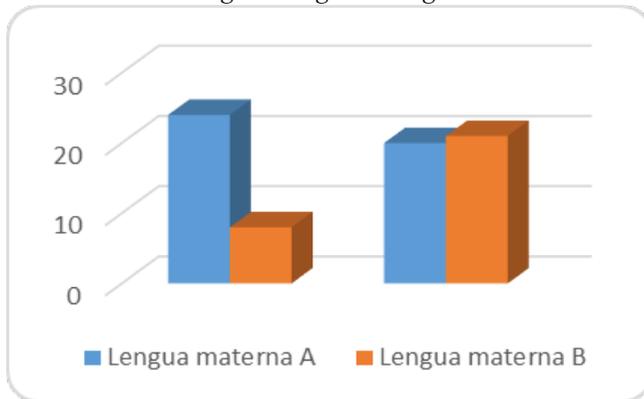
Posición de la cumbre en el sintagma 2 según el género



Fuente: elaboración propia

Gráfico 7

Posición de la cumbre en el sintagma 1 según la lengua materna



Fuente: elaboración propia

El tono de frontera que más veces hacen los jóvenes informantes en el grupo prosódico “Horixe falta zitzaion txapeldun handiari” es L% (89,04 %). En la Tabla 6 se recogen las cumbres prosódicas en los tres niveles y el tono de frontera que más se realiza.

Tabla 6

Niveles de análisis de las cumbres prosódicas; el símbolo “*” indica la sílaba donde se sitúa la cumbre tonal

GRUPO PROSÓDICO													*				L%	
	HORIXE			FALTA ZITZAION						TXAPELDUN HANDIARI								
SINTÁCTICO	*									*								
	HORIXE			FALTA			ZITZAION			TXAPELDUN			HANDIARI					
LÉXICO			*		*			*			*			*		*		
	HO	RI	XE	FAL	TA	ZI	TZA	ION	TXA	PEL	DUN	HAN	DI	A	RI			

Fuente: elaboración propia

E) En los tres primeros elementos del grupo prosódico “Gogoan hartzeko moduko final bat”, en el nivel léxico, la cumbre tonal aparece principalmente en la tercera sílaba (gogoan: 71,6 %; hartzeko: 69,1 %; moduko: 77,7 %). Sin embargo, en “final bat” en la mayoría de las grabaciones se observa que la cumbre se sitúa en la primera sílaba (61,7 %). En el sintagma “moduko final bat” la cumbre se sitúa en “moduko”

en el 83,9 % de los casos, y según la prueba Chi cuadrado no se dan asociaciones estadísticamente significativas entre las variables independientes género/lengua materna y la posición de la cumbre tonal. Por último, si tenemos en cuenta la cumbre tonal de todo el grupo prosódico, el 54,21 % de los informantes lo hace en el segundo sintagma “hartzeko”. En 80 de un total de 83 grabaciones el tono de frontera que más se emplea al final del grupo prosódico es L%.

En la Tabla 7 se recogen las principales cumbres tonales según los tres niveles analizados, que son el léxico, sintáctico y el grupo prosódico.

Tabla 7

Niveles de análisis de las cumbres prosódicas; el símbolo “” indica la sílaba donde se sitúa la cumbre tonal*

GRUPO PROSÓDICO				*									L%
	GOGOAN			HARTZEKO			MODUKO FINAL BAT						
SINTÁCTICO	*			*			*						
	GOGOAN			HARTZEKO			MODUKO FINAL BAT						
LÉXICO			*			*			*	*			
	GO	GO	AN	HAR	TZE	KO	MO	DU	KO	FI	NAL	BAT	

Fuente: elaboración propia

5.2. Percepción de estímulos

Una vez realizado el análisis del corpus, se define la estructura que más se repite a nivel sintáctico del texto leído por los jóvenes informantes según la cumbre tonal y el tono de frontera, que es la siguiente:

* * * * * * * *

Zazpi final jokatu ditu L% Zazpi txapel jantzi H% Hori ez du lortu bakarrik jokatz L%

* * * * * *

Horixe falta zitzaion txapeldun handiari L% Gogoan hartzeko moduko final bat L%

La valoración perceptiva de la lectura en voz alta se lleva a cabo mediante el uso de la voz manipulada, de esta manera se evita la falta de control de los parámetros tono de frontera y cumbre tonal que intervienen en la lectura en voz alta. Las tareas que se realizan son las siguientes:

a) Selección de la grabación para la manipulación de la señal.

En este punto se escoge la lectura en voz alta de una mujer joven bilingüe de 20 años estudiante universitaria y procedente de Bizkaia. Contamos con un corpus de una extensión de 100 locutores que son los que se han analizado en el apartado “5.1. Producción oral”, pero la razón de esta elección es que su lectura es la que más se aproxima a la estructura definida en el citado apartado. Se descarta el uso de la voz sintética, porque se cree que se identificaría con la voz de una máquina y dificultaría la tarea de valorar la lectura real de un texto.

b) Creación y grabación de la estructura del texto leído según los parámetros definidos

Una vez seleccionado el texto leído se realizan los cambios pertinentes en las cumbres tonales y en los tonos de frontera para crear la estructura más empleada, puesto que el texto seleccionado se acerca a la estructura general que más se hace, pero se ve la necesidad de introducir algunos cambios, para ello se utiliza el programa *Praat* (Boersma y Weenink, 2018).

c) Creación y grabación de otros seis estímulos

Se elaboran otros seis estímulos partiendo del constructo general para la creación de la prueba, los cambios en cada estímulo aparecen subrayados, todos los estímulos creados para la valoración de la lectura en voz alta se muestran en la Tabla 8.

Tabla 8*Elaboración de otros seis estímulos*

Estandar Estímulo 1	<p style="text-align: center;">* * * * * * * *</p> <p>Zazpi final jokatu ditu L% Zazpi txapel jantzi H% Hori ez du lortu bakarrik jokatuz L%</p> <p style="text-align: center;">* * * * *</p> <p>Horixe falta zitzaion txapeldun handiari L% Gogoan hartzeko moduko final bat L%</p>
Estímulo 2	<p style="text-align: center;">* * * * * * * *</p> <p>Zazpi final jokatu ditu L% Zazpi txapel jantzi H% Hori ez <u>du</u> lortu bakarrik jokatuz L%</p> <p style="text-align: center;">* * * * *</p> <p>Horixe falta zitzaion txapeldun handiari L% Gogoan hartzeko moduko final bat L%</p>
Estímulo 3	<p style="text-align: center;">* * * * * * * *</p> <p>Zazpi final <u>jokatu</u> ditu L% Zazpi txapel jantzi H% Hori ez <u>du</u> lortu bakarrik jokatuz L%</p> <p style="text-align: center;">* * * * *</p> <p>Horixe falta zitzaion txapeldun handiari L% Gogoan hartzeko moduko final bat L%</p>
Estímulo 4	<p style="text-align: center;">* * * * * * * *</p> <p>Zazpi final <u>jokatu</u> ditu L% Zazpi txapel jantzi H% Hori ez <u>du</u> lortu bakarrik jokatuz L%</p> <p style="text-align: center;">* * * * *</p> <p>Horixe falta zitzaion txapeldun handiari L% Gogoan hartzeko <u>moduko</u> final bat L%</p>
Estímulo 5	<p style="text-align: center;">* * * * * * * *</p> <p>Zazpi final jokatu ditu L% Zazpi txapel jantzi <u>L%</u> Hori ez du lortu bakarrik jokatuz L%</p> <p style="text-align: center;">* * * * *</p> <p>Horixe falta zitzaion txapeldun handiari L% Gogoan hartzeko moduko final bat L%</p>
Estímulo 6	<p style="text-align: center;">* * * * * * * *</p> <p>Zazpi final jokatu ditu L% Zazpi txapel jantzi <u>L%</u> Hori ez du lortu bakarrik jokatuz L%</p> <p style="text-align: center;">* * * * *</p> <p>Horixe falta zitzaion txapeldun handiari L% Gogoan hartzeko moduko final bat <u>H%</u></p>
Estímulo 7	<p style="text-align: center;">* * * * * * * *</p> <p>Zazpi final jokatu ditu <u>H%</u> Zazpi txapel jantzi <u>L%</u> Hori ez du lortu bakarrik jokatuz L%</p> <p style="text-align: center;">* * * * *</p> <p>Horixe falta zitzaion txapeldun handiari L% Gogoan hartzeko moduko final bat <u>H%</u></p>

Fuente: elaboración propia

d) Realización de las pruebas de percepción

Una vez obtenidas las grabaciones que se someterán al juicio de los oyentes, será el momento de llevar a cabo las pruebas de percepción, que en este caso se cree que pueden resultar complicadas por la edad y poca experiencia de estos jóvenes. Por ello, y para facilitarles la labor, se les solicita en la prueba una valoración de cada estímulo auditivo del 1 al 5.

e) Análisis de los datos

Se han recogido un total de 559 respuestas de los 80 participantes, según el recuento de las respuestas de cada ítem teniendo en cuenta la valoración de una escala del 1 al 5, los estímulos que tienen la mediana más alta son el 5 y el 6 (Tabla 9 y Tabla 10).

Tabla 9

Estructura del estímulo 5

*	*	*	*	*	*	*	*
<u>Zazpi final jokatu ditu L%</u> <u>Zazpi txapel jantzi L%</u> <u>Hori ez du lortu bakarrik jokatuz L%</u>							
*	*	*	*	*	*	*	*
<u>Horixe falta zitzaion txapeldun handiari L%</u> <u>Gogoan hartzeko moduko final bat L%</u>							

Fuente: elaboración propia

Tabla 10

Estructura del estímulo 6

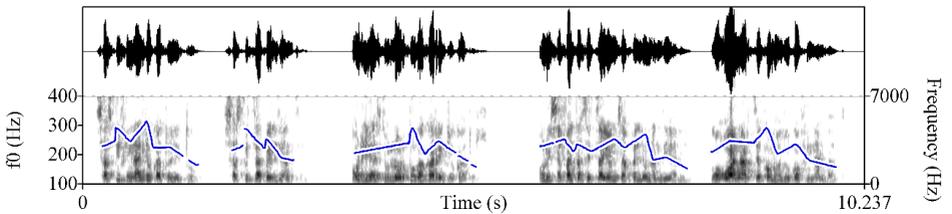
*	*	*	*	*	*	*	*
<u>Zazpi final jokatu ditu L%</u> <u>Zazpi txapel jantzi L%</u> <u>Hori ez du lortu bakarrik jokatuz L%</u>							
*	*	*	*	*	*	*	*
<u>Horixe falta zitzaion txapeldun handiari L%</u> <u>Gogoan hartzeko moduko final bat H%</u>							

Fuente: elaboración propia

f) A continuación, se muestran los espectrogramas donde se ven las curvas de f0 de los estímulos 5 y 6 (Imágenes 1 y 2).

Imagen 1

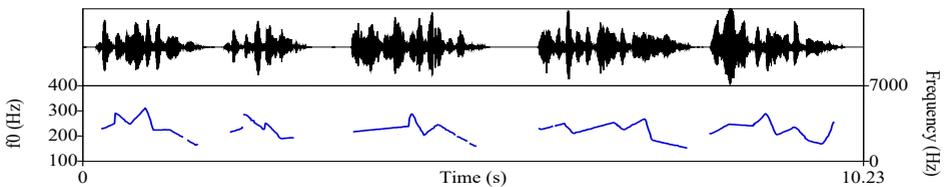
Espectrograma del estímulo 5



Fuente: elaboración propia

Imagen 2

Espectrograma del estímulo 6



Fuente: elaboración propia

Se aplica la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para saber si se dan diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de las preguntas y se observa que sí aparecen estas diferencias (Tabla 11), sobre todo entre el estímulo 5 y el resto.

Tabla 11

Diferencias significativas entre los estímulos

	1	2	3	4	5	6	7
1	-	0,595	0,035	0,866	0,000	0,117	0,917
2	0,595	-	0,135	0,511	0,000	0,38	0,504
3	0,035	0,135	-	0,029	0,000	0,001	0,046
4	0,866	0,511	0,029	-	0,000	0,130	0,965
5	0,000	0,000	0,000	0,000	-	0,003	0,000
6	0,117	0,38	0,001	0,130	0,003	-	0,230
7	0,917	0,504	0,046	0,965	0,000	0,230	-

Fuente: elaboración propia

En la valoración de los siete estímulos no se dan diferencias significativas según el género de los jóvenes que han respondido el test, ya que $p > 0,05$ ($p = 0,288$). Sin embargo, la lengua materna sí influye en la valoración de los ítems presentados según la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney, puesto que $p < 0,05$ ($p = 0,025$). Teniendo en cuenta la lengua materna de los jóvenes se muestran dos grupos (1 y 2) a la hora de valorar los ítems según su pertenencia al grupo A (aprenden la lengua vasca en el entorno familiar) o al grupo B (aprenden la lengua vasca en la escuela) (Tabla 12).

Tabla 12

Agrupación de los informantes en grupo 1 o 2 según la lengua materna

		Grupo		Total
		1	2	
Grupo lengua materna	A	9	26	35
	B	23	22	45
Total		32	48	80

Fuente: elaboración propia

Partiendo de este hecho, se aplica la distancia para medir las diferencias entre las características que definen a los informantes, que es la euclidiana, con el método de conglomeración de Ward. En este análisis se reitera el resultado mencionado: se muestran dos grupos muy diferenciados según la lengua materna en la valoración de las respuestas (Gráfico 8), y además la prueba de chi cuadrado da un valor $p < 0,05$ ($p = 0,019$).

En cuanto a las variables estudiadas, género y lengua materna, se observan asociaciones estadísticamente significativas según la prueba Chi-cuadrado entre la variable género y la realización de la cumbre prosódica en algunas estructuras como “zazpi final”, “jokatu ditu”. También se muestran asociaciones estadísticamente significativas según esta variable en la cumbre tonal de “jantzi” ya que se tiende a realizar más en la segunda sílaba, y además se dan asociaciones significativas según el género y la posición de la cumbre prosódica en los sintagmas que componen la oración “hori ez du lortu bakarrik jokatzuz”. Por último, la asociación es significativa entre el género y el sintagma “txapeldun handiari”, y entre la lengua materna y el sintagma “falta zitzaion”. En la realización de las cumbres tonales se dan casos de asociación estadísticamente significativa según el género.

Respecto al propósito que se plantea desde el punto de vista de la percepción, es la de conocer la valoración de un grupo de jóvenes bilingües a los estímulos presentados; uno de los estímulos consta de tres cambios en las cumbres tonales y uno en el tono de frontera; en el otro estímulo se han manipulado las tres cumbres tonales, y además un tono de frontera más que en el anterior. Ambos se alejan bastante del estímulo creado según los valores más repetidos. En cuanto a las variables estudiadas, la lengua materna influye significativamente a la hora de valorar el estímulo auditivo. Por último, sería deseable usar más enunciados del mismo tipo con otros elementos léxicos para poder observar y describir si el comportamiento descrito para el texto específico se repite en otros similares o si varía según el tipo de texto, además habría que ampliar el número de participantes en las pruebas de percepción.

Este tipo de estudios son necesarios para la creación de materiales didácticos que nos proporcionen información útil para la práctica docente, la creación de material didáctico y la formación del profesorado. Muchos niños y niñas que están matriculados en euskera en la Educación Básica hablan en sus casas una variante diatópica de la lengua vasca u otra lengua además del castellano y francés, pero todos ellos reciben su docencia en la variedad estándar del euskera, por lo tanto, se ve la necesidad de producir medios, como por ejemplo

laboratorios de lectura, para facilitar el aprendizaje y la enseñanza de la lectura en voz alta. Además, puede ayudar a la creación de un campo científico específico dentro de la didáctica de la lengua oral, el análisis metodológico de la prosodia que se presenta en este estudio, que no se basa en la posición estándar del acento, tal y como se ha hecho en otras lenguas (español y catalán, por ejemplo), nos puede ayudar a identificar un modelo estándar de enseñanza de la lectura en voz alta. Por último, no se debe dejar de lado su valor para la renovación de la práctica educativa dirigida a personas con necesidades orales especiales.

Referencias bibliográficas

Barón, L. F., Müller, O., y Galindo, O. (2014). Métodos experimentales de estudio de la percepción temprana del habla. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 73-94.

Benjamin, R. G., y Schwanenflugel, P. J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers, *Reading Research Quarterly*, 45, 388-404.

Berria (2013). Disponible en: <https://www.berria.eus/>

Boersma, P., y Weenink, D. (2018). *Praat: doing phonetics by computer, Version 5.1* [en línea]. Disponible en <http://www.praat.org>

Cervera, J. F., y Ygual, A. (2001). Estrategias para la evaluación de la percepción de rasgos fonológicos, *EDETANIA. Estudios y propuestas de educación*, 22, 57-62.

Cortés, M. (2001). Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación españolas por parte de hablantes nativos de chino, *Phonica*, 1, 1-25. DOI: <https://doi.org/10.1344/phonica.2005.1.%25p>

De la Mota, C. (2009). El análisis fonético y fonológico de la lengua oral. Tendencias y retos actuales. En C. De la Mota & G. Puigvert (Eds.), *La investigación en Humanidades* (pp. 149-170). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Díaz, M., y Ronquest, R. (2007). La percepción de acentos tonales en enunciados afirmativos, *Estudios de Fonética Experimental*, 26, 81-98.

Gaminde, I. (2004). Tonuak eta etenak Gatikako intonazioan, *Fontes linguae vasconum: Studia et documenta*, 97, 519-536.

Gaminde, I. (2007). Tonuak eta etenak Bilboko gatzelaniaz eta euskaraz, *Fontes linguae vasconum: Studia et documenta*, 106, 455-474.

Gaminde, I., Etxebarria, A., Garay, U., y Romero, A. (2012). Komunikazio gaitasunetik kultura arteko komunikazio gaitasunera: Baliabide didaktikoak. En Mendebalde Kultura Elkarte (Eds.), *Hizkuntzaz Jabetzen* (pp. 209-251). Bilbao: Mendebalde Kultura Alkartea.

Gaminde, I., Etxebarria, A., Romero, A., y Eguskiza, N. (2017). Características de la competencia prosódica de jóvenes bilingües vascos en la lectura en voz alta: Las cumbres tonales, *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 55(I), 35-52.

Gaminde, I., Romero, A., Etxebarria, A., y Garay, U. (2013). Bai/ez galderen pertzepzioaren aldeak informatzaileen ama hizkuntzaren arabera: euskararen prosodia gaitasuna lantzeko zenbait datu argigarri, *Fontes linguae vasconum: Studia et documenta*, 116, 273-286.

Gaminde, I., Romero, A., Garay, U., y Etxebarria, A. (2014). Análisis de las propiedades acústicas de las emociones básicas simuladas en bilingües precoces de vasco-español, *Estudios de Fonética Experimental*, 23, 11-46.

Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: De la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros.

Hualde, J. I. (2003). El modelo métrico y autosegmental. En P. Prieto (Eds.), *Teorías de la Entonación* (pp. 155-184). Barcelona: Ariel Lingüística.

Kimura, T., Sensui, H., Takasawa, M., Toyomaru, A., y Atria, J. J. (2010). A pilot study on perception of Spanish stress by Japanese learners of Spanish. Papers presented at the Interspeech 2010 satellite workshop on “Second language studies: Acquisition, learning, education and technology”, Tokyo, Japan.

Kuhn, M. R., y Stahl, S. A. (2003). A review of developmental and remedial practices, *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.

Ladd, D. R. (1996). *Intonational Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Llisterri, J. (2018). El corpus de trabajo [en línea]. Disponible en:

http://liceu.uab.cat/~joaquim/phonetics/fon_met_exper/corp_trab.html

Llisterri, J. (2019). *Los elementos suprasegmentales* [en línea]. Disponible en:

http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_prosod/suprasegmentales.html

Marrero, V. (2008). La fonética perceptiva: trascendencia lingüística de mecanismos neuropsicofisiológicos, *Estudios de Fonética Experimental*, 17, 207-245.

Mateo, M. (2011). Análisis melódico del habla: protocolo para la automatización de la obtención de los datos de la curva estándar. UB. Barcelona.

Martínez Celdrán, E. (1993). La percepción categorial de /b-p/ en español basada en las diferencias de duración, *Estudios de Fonética Experimental*, 5, 223-239.

Miller, J., y Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children, *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839-853.

Miller, J., y Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children, *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354.

Nespor, M., y Vogel, I. (1986). *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris.

Nespor, M., y Vogel, I. (2007) *Prosodic phonology: with a new foreword*. New York: De Gruyter Mouton

Prieto, P. (2015). Intonational meaning, *WIREs Cogn Sci*, 6, 371-381.

Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.

Rodero, E. (2013). The Perception of a Broadcasting Voice, *US-China Education Review*, 4, 225-230.

Rojas, D., y Martínez, H. (2011). Percepción de la velocidad de habla en el español de Mérida (Venezuela), *Estudios de Fonética Experimental*, 20, 179-203.

Romero, J. (1988). Campos de dispersión auditivos de las vocales del castellano. Percepción de las vocales, *Estudios de Fonética Experimental*, 3, 181-206.

Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., y Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers, *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119-129.

La alfabetización mediática e informacional en un contexto de desinformación*

Media and Information Literacy in a context of misinformation

Anastasio García-Roca

Universidad de Almería

agr638@ual.es

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

José Manuel de Amo Sánchez-Fortún

Universidad de Almería

jmdeamo@ual.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5680-2921>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.37.99

Fecha de recepción: 10/03/2022
Fecha de aceptación: 18/10/2022



García-Roca, A., y Amo Sánchez-Fortún, J. M. de (2023). La alfabetización mediática e informacional en un contexto de desinformación. *Tejuelo*, 37, 99-128.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.99>

* Este trabajo se ha elaborado en el marco del Proyecto de Investigación I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España titulado “Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera” (ref. *PGC2018-101457-B-I00*). Asimismo, Anastasio García Roca está apoyado por un contrato postdoctoral Margarita Salas del programa de recualificación del profesorado para el 2021-2023 convocado por la Universidad de Almería (ref. *RR_A_2021_13*) y financiado por el Ministerio Español de Universidades y la Unión Europea con fondos *Next Generation*.

Resumen: La difusión deliberada, masiva y sistemática de desinformación en los medios sociales representa una amenaza importante para los sistemas democráticos, especialmente en sociedades interconectadas donde el flujo instantáneo y constante de datos impregna todas las esferas de la vida pública y privada. Frente a este preocupante fenómeno, se han intensificado los esfuerzos de diferentes organismos nacionales e internacionales cuyo plan de acción prioritario ha consistido en impulsar la formación de sus ciudadanos. Sin embargo, las estrategias maliciosas centradas en la desinformación y en narrativas basadas en trastornos de la información favorecen dinámicas de propagación mucho más virulentas e intensivas que las generadas por programas estatales de alfabetización informacional. En este sentido, diversas investigaciones han puesto en evidencia las carencias formativas de los usuarios ante el fenómeno de nuestro estudio: los relatos políticos exigen Un nivel de alfabetización alto con constantes actualizaciones y continuos cambios. Estos discursos, indescifrables para un sector de la población, quedan difuminados en medio de otro tipo de información (de cuestionable veracidad, procedencia e intencionalidad) mucho más accesible, propagada por las redes sociales.

Palabras clave: desinformación; alfabetización; lectura; formación; educación.

Abstract: The deliberate, massive and systematic spread of disinformation on social media represents a major threat to democratic systems, especially in interconnected societies where the instantaneous and constant flow of data permeates all spheres of public and private life. Faced with this worrying phenomenon, efforts have been intensified by different national and international organizations whose priority action plan has been to promote the training of their citizens. However, malicious strategies focused on disinformation and narratives based on information disorders favor propagation dynamics that are much more virulent and intensive than those generated by state information literacy programs. In this sense, various investigations have highlighted the training deficiencies of users in the face of the phenomenon of our study: political narratives require a high level of literacy with constant updates and continuous changes. These speeches, indecipherable for a sector of the population, are blurred in the midst of other types of information (of questionable veracity, origin and intentionality) much more accessible, propagated by social networks.

Keywords: disinformation; literacy; reading; training; education.

I ntroducción

El universo digital se encuentra en un constante proceso de expansión. Habitamos un mundo caracterizado por el desarrollo vertiginoso y el uso masivo de las tecnologías de la información y la comunicación. Se habla, además, de una sociedad que se define por la cultura participativa y de la convergencia (tecnológica, mediática y cultural). Esto favorece, en teoría, el tránsito hacia una auténtica sociedad del conocimiento. Desde esta perspectiva, Internet ha posibilitado la confección y ensanchamiento de redes de información sobre las que se estructuran y organizan el flujo de datos y la sociedad en general.

Internet y la red informática mundial (WWW) han introducido nuevos elementos en la configuración de los saberes y de la propia naturaleza textual. La colectividad, la interactividad, la hipertextualidad y la conectividad (Martín Barbero, 2006; Dussel, 2011) son algunos de los aspectos que han revolucionado la manera de generar, asimilar, transmitir y difundir la información que circula libremente en el

ciberespacio. Los datos son concretados mediante una cultura de creación de contenidos compartidos o colectivos movilizadora por los usuarios que se expande libremente por las redes. De esta forma, se ha potenciado el consumo intensivo de datos en plataformas y redes sociales. Con un simple clic en el teclado del ordenador o dispositivos electrónicos se puede acceder en décimas de segundo a la práctica totalidad de datos atesorados por la Humanidad a lo largo de los siglos. El valor de la información, como indica Baricco (2008, p. 108), reside en la cantidad de páginas a las que pueda remitir y en el tiempo que se tarde en localizarla.

El flujo constante y sin filtros de información en red ha supuesto un reto para la construcción del modelo de sociedad del conocimiento que define la era digital. Vivimos en un contexto en el que el intercambio de información es mucho más rápido que el mismo movimiento físico; en el que no se puede cuantificar la información disponible en la red (y en constante aumento exponencial); en el que el acceso a la información es inmediato y técnicamente sencillo; y en el que la creación, construcción y publicación de contenido es mucho más social y horizontal que nunca.

La hiperinformación, en este sentido, necesita ser procesada por los usuarios para ser transformada en conocimiento. Por ello, se dice que entre la sociedad de la información y la del conocimiento hay un abismo. Aunque el primero se relaciona especialmente con los avances tecnológicos y el segundo con una revolución del ser humano, ambos conceptos teóricos se vinculan con grandes promesas de progreso social, cultural, económico y democrático. Es innegable que Internet promueve la infraestructura ideal para hacerlo posible: siguiendo a la UNESCO, (2005) “la información es efectivamente un instrumento del conocimiento, pero no es el conocimiento” (p. 19). Y esto solo se consigue a través de una compleja actividad cognitiva de localización, acceso, comprensión y reflexión sobre esos datos. La lectura, desde esta perspectiva, se concibe como un proceso mediante el cual se transforma la información en conocimiento. Por eso, parafraseando a José Antonio Millán (2008, p. 19), la lectura es la llave o vía de acceso al conocimiento en la sociedad de la información.

Desde esta perspectiva, Caro-Valverde (2018, p. 2) recuerda que el concepto de Sociedad del Conocimiento nació con fines democráticos y ahí radica su razón de ser: “ha reivindicado el cultivo de competencias intelectuales en experiencias compartidas donde [...] lo importante no es acumular información sino construir conocimiento”.

A pesar del entusiasmo que puedan generar estas características, existen algunos peligros que afectan a la salud democrática de las sociedades contemporáneas occidentales. La esfera digital ha potenciado de manera exponencial el fenómeno de la desinformación. En el Informe final del HLEG (Grupo de Expertos de Alto Nivel sobre noticias falsas y desinformación en línea), se define la desinformación como toda forma de información falsa, inexacta o engañosa diseñada, presentada y proporcionada para causar intencionadamente un daño público o con fines lucrativos.

No toda información disponible en la red es verdadera, precisa, actualizada, neutral o comprensible. Es aquí donde hallamos los trastornos de la información (*disorder information*): noticias falsas, bulos, manipulación de información, descontextualización, etc. Desde esta perspectiva, el usuario medio posee un nivel razonable de confianza en su competencia para identificar noticias falsas (Eurometer, 2018). No obstante, cada vez las estrategias semióticas, comunicativas y tecnológicas utilizadas para la distorsión de la información son más sofisticadas y complejas, véanse los *Deepfakes* (Tolosa et al., 2020) y el uso de *bots* (Giachanou et al., 2022): ya no es tan evidente identificarlas.

Esta situación es aún más compleja en conflictos bélicos en los que todas las partes involucradas buscan enmarcar la discusión en sus propios términos y ello, en muchas ocasiones, implica la difusión de desinformación (Lewandowsky et al., 2013; Lanoszka, 2019). Durante la Guerra Fría tanto Estados Unidos como la Unión Soviética crearon agencias para utilizar la información como arma de guerra (Andrés, 2018). No obstante, el contemporáneo escenario informacional caracterizado por la importancia de los contenidos digitales y su

difusión en medios sociales ha resignificado contexto mediático. Parte de las guerras contemporáneas se desarrollan en redes sociales digitales (Taylor, 2013) y los ciberciudadanos juegan un papel importante y no solo como agentes pasivos (Golovchenko y otros, 2018; Choi, 2016).

El nuevo ecosistema de medios ha permitido crear un espacio de sobreinformación e infotoxicación donde se proporcionan noticias intencionadamente manipuladas al servicio de ciertos fines. Se han ido perfeccionando, en este sentido, sofisticados modelos de propaganda centrados en estrategias de distorsión y polarización de la realidad (Rodríguez, 2019). De este modo, se hace cada vez más difícil descubrir, catalogar y combatir los desórdenes informativos (Digital Future Society, 2020); elemento este que propicia, en gran medida, la desconfianza y la falta de cohesión social. Weiss et al. (2020, pp. 3-7) enumeran los principales factores que favorecen la difusión y viralización de este tipo de contenidos:

- *as a result of information overload and “the principle of least effort”*
- *as a result of poisoned public discourse, logical fallacies and overconfidence*
- *as context-independent in a “Post-truth” society*
- *as propaganda/disinformation*
- *as rumor, misinformation, and conspiracy theory*
- *as parody, satire, and political kayfabe*

En la era de la posverdad, se atenúa o aminora la importancia de la veracidad, se trivializa la objetividad de los hechos privilegiando el relato emotivo con el propósito de influir decididamente en la opinión pública. Lo importante, por tanto, no son los hechos objetivos, sino la apelación a los sentimientos, pasiones, afectos, prejuicios y creencias. Se construye así una epistemología basada en las emociones ideológicas y políticas (Del-Fresno, 2019) y se legitima, en palabras de McIntyre (2018), un régimen de supremacía ideológica que desprecia otros modos de pensamiento.

Se trata, por consiguiente, de una clara amenaza para los modelos democráticos liberales. En este sentido, las soluciones institucionales y de los organismos supranacionales se encaminan hacia el arbitraje de mecanismos que, por un lado, garanticen la transparencia y verificación de las noticias que circulan libremente en los medios y, por otro, fomenten la alfabetización informacional (ALFIN) en el seno de comunidades digitales donde los usuarios consumen, crean y comparten especialmente productos multimedia o transmedia, accediendo a una mayor cantidad de medios y canales de comunicación (Rovira-Collado et al., 2021). Los esfuerzos han de realizarse necesariamente en el marco competencial de la ciudadanía digital, donde se persigue la participación de los individuos en una sociedad democrática mediante las TIC de manera informada, segura, ética, libre y responsable. Los procesos de interacción comunicativa y de acceso y distribución de la información en línea deben vincularse, como se ha comentado anteriormente, al desarrollo de sistemas de verificación de datos que contrarresten los desórdenes informativos causados, entre otros instrumentos manipulativos, por las cámaras de eco, las páginas webs falsas, los *bots*...

Una de las raíces del problema lo podríamos ubicar en la falta de formación del usuario: la *Generación Baby Boom* (1949-1968) y la *Generación X* (1969-1980) conformarían los mal denominados inmigrantes digitales (en términos Prenskianos). Estos usuarios no han recibido formación reglada obligatoria vinculada al uso de dispositivos digitales y sus conocimientos se basan en el autoaprendizaje. La generación *milénica* (*milenials*) ha crecido junto con la masificación de Internet y han recibido nociones básicas relacionadas con el uso de dispositivos digital. Finalmente, la *generación Z* (también conocida como *posmilénica* o *centúrica*) no conoce un mundo sin Internet en casa. No obstante, todos ellos se encuentran expuestos a cantidades ingentes de información de diferente procedencia. Mientras que los usuarios veteranos están habituados a la comunicación de los *mass media* (elaborada por especialistas, con cierto rigor periodístico y que siguen una lógica *top-down*), los más jóvenes disocian, de forma peligrosa, las competencias en el uso de dispositivos digitales con la *Alfabetización Mediática e información*.

En cualquiera de los casos, a pesar de la ubicuidad de la sociedad digital, las instituciones educativas se han centrado más en la habilidad en el uso funcional de dispositivos con acceso a Internet, que de la alfabetización o competencia digital. Se trata de una línea de investigación prioritaria vinculadas a las Ciencias Sociales como la lingüística, psicolingüística y la semiología en el análisis de los mensajes y estudio de los discursos; la psicología y la sociología en el análisis del impacto que poseen estos mensajes en el comportamiento y reacciones en los individuos y sociedad respectivamente; las ciencias políticas ya que la intención comunicativa implícita de estos se vincula a la manipulación de ideas y refuerzo pensamientos ideológicos; historia ya que los trastornos de la información no son un fenómeno nacido en la era digital; y, finalmente, la antropología de una forma mucho más holística. Siguiendo a García Canclini et al. (2015, p. 19) “la convergencia de varias disciplinas en el estudio de la lectura [...], proporcionan hoy una visión multidimensional más compleja de los procesos implicados en el acto de leer”.

1. Objetivos

El presente trabajo posee el propósito de indagar en la lectura digital, los trastornos de la información (*information disorders*) y la necesidad e importancia de la Alfabetización Mediática e Informacional como garante de la formación integral de los ciudadanos y la salud democrática de las sociedades contemporáneas. Este objetivo general se articula en los siguientes objetivos operativos:

1. Analizar la naturaleza de la lectura en soporte digital, así como definir y caracterizar al lector digital.
2. Describir las principales manifestaciones de los trastornos de la información: noticias falsas, manipulación de datos, descontextualización de información, ingeniería informativa, bulos, ciberanzuelos. Se incluye en este objetivo las virtudes y peligros de los algoritmos de interés de las principales páginas webs (*Google, Facebook, etc.*).

3. Desarrollar los principales conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el desarrollo de la (Multi)alfabetización Mediática e Informacional.

La consecución de los objetivos planteados permitirá, en primer lugar, reconocer las principales problemáticas y necesidades formativas, así como ofrecer soluciones efectivas para afrontar las necesidades sociales, culturales y educativas de las sociedades de la información (y desinformación). Para ello, se utilizará una abundante bibliografía institucional de diferentes países, investigaciones de relevancia internacional y estudios empíricos recientes que avalen los argumentos utilizados.

2. Lectura (y lector) digital

La revolución tecnológica ha traído consigo un cambio significativo en los modos, comportamientos y hábitos de lectura. Con mayor asiduidad, los jóvenes mantienen contactos con la cultura escrita a través de la pantalla líquida. Gracias al desarrollo de los dispositivos electrónicos, el acto de leer se ha convertido en una práctica comunicativa cotidiana omnipresente en todas las parcelas de nuestra vida pública y privada (Chartier y Scolari, 2019). La participación en redes sociales (acceso a contenidos culturales y de entretenimiento), las conversaciones en aplicaciones móviles, la lectura social en comunidades virtuales, el uso continuo de los motores de búsqueda en Internet... están moldeando nuestra forma de relacionarnos en sociedad. Se habla, en este sentido, de una creciente “textualización” (y “pantallización”) de la interacción social (Iedema y Scheeres, 2003).

Se han ampliado las posibilidades textuales a través de la incorporación de nuevos soportes de lectura con pantallas retroalimentadas. Los dispositivos digitales añaden nuevos modos de interacción que permiten modificar directamente la naturaleza del texto y crear nuevas textualidades. Consecuentemente, el término tradicional de lector “no refleja conceptualmente las nuevas dimensiones o campos de acción específicos de los internautas en el mundo líquido” (Amo

2019, p. 16). El uso restrictivo de esta palabra deja fuera la riqueza de las formas de consumo de los usuarios, más inclinados hacia los productos multimodales e hipermediales y hacia formas de participación más activas y ergódicas. Por ello, las nociones o categorías organizativas y el modelo interpretativo sobre los que se asienta la cultura escrita impresa dejan de ser adecuados, pertinentes o satisfactorios para la descripción y análisis de las texturas electrónicas y de los nuevos procesos de interacción y participación en los espacios digitales. Ni siquiera la concepción epistemológica heredada de cualquier formación disciplinar tradicional permite comprender, tras las revoluciones tecnológicas generadas, qué significa el conocimiento valioso hoy (Pérez, 2012), ni cómo se organiza. Por ello, un análisis de las estrategias de desinformación a gran escala debe partir, necesariamente, de una revisión conceptual de lectura y una descripción de sus rasgos identitarios en la sociedad-red.

La web interactiva, entre otros factores, ha potenciado la emergencia de comunidades virtuales en las que sus miembros se agrupan y afilian con el deseo de seguir ahondando e indagando en los intereses, aficiones, afinidades y gustos que comparten. Son espacios de encuentro dentro de los cuales se trabaja de manera hiperconectada, haciendo uso de las formas participativas de creación de contenido distribuido y de interacción intersubjetiva. En esa compleja estructura de pertenencia donde todos aportan y cooperan (aunque con diferente grado de participación), los productos generados son de carácter multidireccional.

Es precisamente esta naturaleza reticular de la página web – como hipertexto– la que potencia la proliferación y dispersión de textos breves o fragmentos, que dejan de entenderse como partes integrantes de una totalidad para convertirse en unidades textuales independientes organizadas en red. Estas fragmentariedades se materializan, como veremos más adelante, en lexías o bloques de contenido que se asocian mediante enlaces virtuales, que pueden dejar de estar operativos pasado un tiempo. En este proceso de establecer conexiones entre las diferentes fuentes de información o nodos es donde el usuario aprende y colabora.

En esta trama, los nexos adquieren el protagonismo absoluto, ya que son los responsables de que el internauta se desplace libremente, cartografiando o seleccionando un itinerario propio. Promueven una navegación azarosa, inconclusa y discontinua, además de configurar textualidades blandas, líquidas, inestables, dúctiles, móviles, etc., a partir de los fragmentos hiperconectados. A este respecto, Baricco (2008) habla de mutación digital, que conlleva otra manera de llegar y entender el conocimiento o el saber: “la esencia de las cosas no es un punto, sino una trayectoria, [...] no está escondida en el fondo, sino dispersa en la superficie” (p. 111). Aquí radica uno de los rasgos más notables del universo digital: las nuevas texturas buscan y construyen a su lector y le otorgan el poder de decidir y cartografiar su propio mapa de lectura. Este se apropia, en su recorrido personal, de los nodos (o unidades-fragmentos) y los reescribe. Con un simple clic, el usuario se adentra en un nuevo espacio textual que le exige una recepción descentrada, multiseccional y segmentada. El hipertexto, en este sentido, implica una escritura multidimensional y, en principio, una lectura hiperlineal, más abierta e interactiva. En palabras de Pontón (2014), se trata de un tipo de recepción que “genera multiplicidad y simultaneidad a costa de interrumpir el flujo sostenido de un solo discurso o de una sola modalidad de conocimiento” (p. 83).

Ya no es solo lectura, sino también interfaz adaptada para escribir, anotar e investigar. El acto de leer se vincula necesariamente con el propio proceso de escritura. Y esto es debido, en gran parte, a que las palabras en pantalla se convierten, según Goldsmith (2014, p. 11), en un material plástico, en algo que podemos manipular, recortar, difundir mediante correo electrónico, que permite añadir material audiovisual, etc. De esta forma, el lenguaje digital desmantela la estructura jerárquica que ha definido tradicionalmente la relación emisor y receptor.

Se alcanza así, al menos en teoría, una comunidad más igualitaria y horizontal, en la que se desacraliza el rol del autor y se apuesta por relaciones entre los agentes de la comunicación menos unidireccionales. La idea de espacios semiestructurados donde los usuarios hiperconectados crean y manipulan contenidos difumina la

lógica tradicional de poder que regula los modos de producción. Es en este contexto en el que el lector se empodera y apodera del espacio reservado habitualmente al profesional de la información o materia. Deviene, por tanto, parte activa del proceso de creación, ya que, entre otras acciones, altera el texto, interviene en los contenidos, presenta documentos, modifica el estilo discursivo y anota o glosa el texto. Se rompe, en definitiva, la estructura que regula las relaciones verticales de producción.

El receptor, como venimos reiterando, no se conforma ya con consumir simplemente contenidos, sino que colabora en la creación y difusión de estos. Consigue, además, liberarse de cualquier mediación en el acto de comunicación. Por tanto, nos encontramos ante un usuario que abandona, en un contexto tecnológicamente desarrollado, su posición tradicional dentro de la recepción para transformarse en agente activo de creación, difusión o en productor activo de significados. Parafraseando a Aparicio Maydeu (2015, p. 141), nos encontramos ante un nuevo modelo de sociedad en el que sus usuarios, al consumir o gozar de un producto dejan de ser meros observadores para contribuir de manera dinámica y colaborativa en el proceso mismo de creación de contenidos.

3. Literacidades en la sociedad hiperconectada

Con el uso masivo del ordenador personal y la llegada de la *Web 2.0*, se ha hecho necesario el desarrollo de nuevas competencias vinculadas a la lectura en soporte digital. No se trata de un mero cambio de soporte, sino que la lectura en red implica un cambio en la naturaleza misma del texto, la lectura digital, por lo tanto, es:

- *Multimodal* (o multimedia): aunque las revistas, los periódicos o la televisión son fuentes de información que combinan diferentes modos de comunicación: imagen, texto, audio, etc., no obstante, a diferencia de la navegación en red, toda información se encuentra integrada y se combina de forma estratégica para comunicar de forma más eficaz. En la

red, se superpone información seleccionada por el lector con la publicidad emergente, contenido relacionado (basado, además, en los intereses e historial del usuario), novedades deslizándose cada pocos segundos en el encabezado, índice de contenidos de la web, tablas laterales, propuesta de compartir el contenido en redes sociales, comentarios de otros usuarios, créditos y un largo etcétera.

- *Hipertextual*: como se ha visto anteriormente, la navegación en red está basada en la existencia de nodos de información o lexías interconectadas: un texto nos remite a otro de forma indefinida. No existe un centro. El hipertexto electrónico promueve una navegación azarosa, inconclusa, discontinua y fragmentaria por la infinitud de lexías. A este respecto, George. P. Landow (2006) señala que “el *hipertexto* insiste en que lo marginal llene mucho que ofrecer [...]. El centro, igual que la belleza y la relevancia, se encuentran en la mente del que contempla” (p. 165). Se trata de un ejemplo, una filosofía edificante en términos de Richard Rorty: “mantener la conversación en movimiento en lugar de buscar una verdad objetiva”. Por lo tanto, se ofrece un tipo de texto expansivo e infinito, sin inicio ni fin. *Google* y su naturaleza tan líquida y oscura materializan, de algún modo, el proyecto *Xanadú* de Ted Nelson.
- *Personalizada*: los principales buscadores y redes sociales utilizan complejos y oscuros algoritmos que personalizan contenidos relevantes para cada usuario a través de la minería de datos (reacciones previas, ubicación, contactos, horarios, historial de búsqueda, tiempo en la web, etc.) y *big data*. Al usuario se le ofrece contenido directamente relacionado con sus intereses, preocupaciones y objetivos personales. Este algoritmo favorece las conductas adictivas y obsesivas relacionadas con el uso de las redes sociales. No obstante, esto puede derivar a lo que Eli Pariser (2011) denomina *filtro burbuja*, es decir, presenta un potencial riesgo ya que actúa “like a lens, the filter bubble invisibly transforms the world we experience by controlling what we see and don’t see”. Esto podría retroalimentar ideologías e

invisibilizar aquellas ideas conflictivas que difieren de los intereses y posturas del usuario. En este sentido, “everything which bars freedom and fullness of communication sets up barriers that divide human beings into sets and cliques, into antagonistic sects and factions, and thereby undermines the democratic way of life” (John Dewey, 1927).

- *Social*: la lectura digital es, casi por definición, lectura social. Tan solo hay que ver los resultados de diferentes barómetros y estadísticas relacionadas con el uso de Internet. Leemos muchos contenidos compartidos por nuestros amigos y familiares (ya sea emitidos personalmente o difundidos por redes sociales), las noticias de los principales portales de prensa incluyen un apartado de comentarios y debate, se han multiplicado las comunidades de catalogación de lectura, etc. En este sentido, como veremos más adelante, es de lo más acertado el título del libro editado por García-Galera et al. (2016): “si lo vives, lo compartes”.
- *Ubicua, inmediata y actualizada*: una de las grandes fortalezas de Internet es la posibilidad de publicación y acceso de información de forma inmediata. Esto favorece un tipo de lectura en forma de *picoteo* (*Skimming Reading*). Esto promueve, además, la multitarea: utilizar diferentes pestañas, ventanas, programas informáticos, etc. No obstante, en palabras de Alberto Manguel (2014) “la tecnología electrónica es superficial y, como dice la publicidad para un *powerbook*, más veloz que el pensamiento, permitiéndonos el acceso a una infinitud de datos sin exigirnos ni memoria propia ni entendimiento” (p. 13). La evolución de las redes sociales más utilizadas en los últimos años muestran esa evolución hacia lo inmediato: las redes sociales más utilizadas están moviéndose hacia este tipo de comportamiento microlector audiovisual: los clásicos blogs que se caracterizaban por un predominio de texto escrito (reflexiones, opiniones, análisis, historias personales, etc.) han evolucionado en nuevos espacios de afinidad como *Facebook* (lanzada en 2004) que combina imagen y texto, posteriormente a *Twitter* (2006) que limitaba el texto de los

mensajes a 140 caracteres (ahora a 280), *Instagram* (2010) enfocada en imágenes y en el que el texto queda relegado a un segundo plano, *YouTube* solo publica vídeo de corta y media duración y, la más contemporánea, *Tik Tok* (2016) simplifica y minimiza aún más los contenidos y limita el contenido de cada píldora en forma de vídeos de muy corta duración (generalmente menos de un minuto, aunque se aceptan hasta cinco minutos). La tendencia apunta a un tipo de red social integral: en forma de universo alternativo o *Metaverso*.

- *Horizontal y abierta*: Con este tipo de prácticas sociales desaparece la jerarquía entre texto principal y subsidiario. Es, como diría Derrida, el desbordamiento que borra los límites. Se desarrolla una escritura en colaboración en la cual las nociones de autoría, de propiedad intelectual y de creatividad se hallan claramente diferenciadas de las asociadas a la tecnología del papel. No existen, por lo tanto, filtros o límites expresivos (dentro del respeto a las libertades individuales).
- *Integral*: es destacable la tendencia a la creación de un universo paralelo que mediatice las interacciones sociales, laborales y económicas a través de avatares en una experiencia inmersiva y multisensorial (véase el proyecto de *Meta*).

A esto debemos añadir los resultados de investigaciones sociales previas que señalan que el comportamiento lector del usuario red difiere del tradicional. La lectura en red es más superficial, rápida, menos comprensiva, azarosa y multitarea. No obstante, también hallamos diferentes estudios que refutan esta idea. En cualquier caso, en este trabajo no nos detendremos en debates entre apocalípticos e integrados de los nuevos dispositivos virtuales, pero sí que es importante destacar que la lectura digital podría estar modulando nuestra cognición: académicos como Maryanne Wolf (2019) advierten sobre los riesgos de perder la lectura profunda y atenta. Gran parte de los trastornos de la información (*information disorders*), como veremos, se basan en estas lagunas o incompetencias del usuario. Esta realidad del hipertexto

digital también ha conducido a algunos teóricos como Carr (2010) y Han (2014) a hablar de lectura ligera y disgregada, así como de pensamiento superficial, apresurado y desatento. Se argumenta que en el proceso de recepción se privilegia la fragmentariedad frente a la completitud y que la navegación por internet dificulta la comprensión, ya que implica “máxima inconexión semántica” e “inmediatez en detrimento de solidez” (Maydeu 2015, p. 386). Se la define, entonces, como lectura de escaneo de información y de efecto zapeo o salto de un contenido, fuente, medio... a otro (Cassany, 2013; Scolari, 2008).

No obstante, como señala Fernández Mallo (2018), entender la fragmentación a partir de esta perspectiva implica no haber cambiado “la óptica de nuestro instrumento de visión” (p. 25). Los fragmentos no son fracciones de texto inconexas y sin sentido, sino que están hiperconectadas en múltiples redes formando sistemas semióticos complejos. Algunos investigadores, a este respecto, han analizado la manera en que se simultanean y coexisten los textos impresos y aquellos otros nacidos para ser recibidos en pantalla, ya que desarrollan formas distintas de lectura. En este sentido, Rowe (2013) parte de la distinción entre lectura lineal o intensiva, requerida y desarrollada, por ejemplo, por la ficción narrativa, y lectura tabular, centrada en el fragmento en red y la búsqueda de información. En su estudio se llega a la conclusión de que la primera desarrolla habilidades relacionadas con el pensamiento analítico profundo; la otra, las concernientes a la toma de decisiones rápidas en la selección de datos. Desde esta perspectiva, deberían ser concebidas como modos complementarios y no excluyentes de lectura.

Desde esta óptica, la literacidad ha de entenderse más allá de la lectura y la escritura de un texto impreso para abordar y dominar otros lenguajes, otras tecnologías, otras prácticas socioculturales y otros escenarios educativos (Melguizo, 2022). Debe hablarse, entonces, de multiliteracidad o transliteracidad. En este último término se agrupan las competencias que un individuo pone en funcionamiento a la hora de interactuar, así como recibir y producir textos en diferentes plataformas, soportes y medios de comunicación. Integraría, por consiguiente, la

alfabetización digital, es decir, la relacionada con los medios y tecnologías de la comunicación en red.

Debe reconocerse, asimismo, que se produce un ensanchamiento semántico en el término *escritura*, dando cabida a propuestas que consisten en mezclar fragmentos de productos de un solo medio o multimodales (noticias, películas, canciones, libros, etc.). Productor y receptor, por consiguiente, dejan de ser agentes opuestos o autoexcluyentes. En los entornos letrados virtuales, escritor y lector no se ubican de manera independiente en compartimentos estancos, sino que son “participantes que interaccionan” en función de unas pautas de participación absolutamente novedosas con respecto a nuestros esquemas organizativos tradicionales. Son parte de la multitud hiperconectada.

4. Era de la información: en búsqueda de tu atención

Vivimos en un contexto en el que las nuevas tecnologías han condicionado todas las esferas de nuestra vida. Se utilizan conceptos como era digital, de Internet; la sociedad del conocimiento, de la desinformación, de la *infoxicación*, *infodemia*, de la posverdad, de la *infobesidad*; la web semántica, social, la 2.0, 3.0 o, incluso, la 4.0; la cultura participativa, de la convergencia, digital, transmediática; inteligencia y creación colectivas; habitada por *ciberciudadanos*, *knowmads*, nativos (y migrantes) digitales, *prosumidores*; que aprenden a través de nuevas teorías del aprendizaje como el *navegacionismo*, *conectivismo*, Actor Red, *Personal Learning Environment/Network*, etc., son solo algunos de los conceptos teóricos utilizados para analizar el impacto de las nuevas tecnologías en las esferas de la sociedad. Es apreciable que el estudio de la cultura digital se caracteriza por el uso abundante de neologismos y conceptos que, en cierto sentido, se superponen.

La compleja red conceptual que rodea el estudio de la sociedad de la información es solo un síntoma de lo mismo que tratan de definir: vivimos en un mundo caracterizado por la importancia de la gestión de

la información. Este ecosistema es ideal para el desarrollo y propagación de mensajes engañosos, manipulados, imprecisos o erróneos. En la red, en tanto que gran ágora virtual, comparten un mismo espacio los medios de comunicación rigurosos con otros espacios de expresión personal. Esta difuminación resta credibilidad a los primeros en detrimento de los segundos.

No obstante, conviene destacar que la desinformación no nació en la era digital. Los académicos Robert N. Proctor e Iain Boan desarrollaron el concepto de *agnotología* para referirse al estudio de la ignorancia o duda deliberada, provocada culturalmente. R. N. Proctor (2008) utiliza el ejemplo de las estrategias comunicativas empleadas por la industria norteamericana tabacalera de los años 40 que inducían a cuestionar los efectos adversos para la salud pública de sus productos. Una de las expresiones desinformativas más estudiadas son las noticias falsas (*fake news*) y bulos (*hoaxes*), especialmente vinculadas a réditos políticos y económicos. En este sentido, en el informe elaborado por Gartner (2018), la reconocida empresa consultora y de investigación de las tecnologías de la información, sostenía en 2018 que “by 2022, the majority of individuals in mature economies will consume more false information than true information” (s.p.).

La pandemia provocada por la covid-19 o la invasión rusa en Ucrania han facilitado que se haga realidad esta predicción: siguiendo a Salaverría et al. (2020) “el inédito impacto sanitario, social, económico y político de esta pandemia ha multiplicado la desinformación”. Desde esta perspectiva, la Organización Mundial de la Salud advertía de “una sobreabundancia de información -alguna exacta y otra no- que hace difícil que la gente encuentre fuentes dignas de crédito y fiables” (Organización Mundial de la Salud, 2 febrero 2020).

A este respecto, David Dunning, en una entrevista a la BBC (Kenyon 2016), advertía que:

While some smart people will profit from all the information now just a click away, many will be misled into a false sense of expertise. My worry is not that we are losing the ability to make up our own minds, but that it's becoming too easy to do so.

A este contenido premeditadamente desinformativo, hay que sumarle otro tipo de manifestaciones basadas en el desconocimiento del emisor. Robert N. Proctor (2020) destaca que Internet “is helping propagate ignorance –it is a place where everyone has a chance to be their own expert [...] which makes them prey for powerful interests wishing to deliberately spread ignorance”. Un ejemplo, aunque existen infinidad en la red, lo hallamos en la afirmación de Marina Yers (influyente con 1.4 de seguidores en *Instagram*) que indicaba que “El agua deshidrata más que hidrata”. Todo ello se desarrolla en un contexto de posverdad en la que se ha comprobado que los hechos objetivos son menos relevantes y crean un menor impacto en el lectorado que las apelaciones a las emociones o creencias personales. Para ello, se aplican diferentes estrategias narrativas y lingüísticas (ingeniería lingüística y *ciberanzuelos* en sus diferentes modalidades). Esta reacción sensacional en el usuario invita a compartirlo en las plataformas sociales con familiares y amigos con objeto de visibilizar esa realidad (presentada, en ocasiones, como una situación silenciada).

Como se ha señalado anteriormente, esto entraña un importante peligro político, social y económico en temas como migración o datos macroeconómicos o descontextualización (o señalamiento con objeto de poner en funcionamiento la Máquina del Fango, en términos de Umberto Eco) de declaraciones de personalidades políticas. A nivel individual también presenta riesgos personales para los usuarios, véanse las diferentes propuestas e ideas relacionadas con la salud: las vacunas del *Covid-19*, remedios naturales, homeopatía, peligros de 5G, consejos de belleza, etc.

5. Alfabetización Mediática e Informacional

Son numerosos los estudios que denuncian la falta de formación en contextos formales y no formales de aprendizaje ante el fenómeno expansivo de la desinformación (Breakstone et al., 2021; Herrero-Díaz et al. 2019; Johnston, 2020). Como se ha apuntado más arriba, el uso generalizado de las tecnologías digitales de la información y la

comunicación han modificado sustancialmente nuestra forma de interactuar en sociedad. Esto ha influido directamente en el ámbito específico del conocimiento, del aprendizaje y de la cultura. Además de ser una gran ágora, la red es un enorme repositorio de información: se ha democratizado el acceso al conocimiento (o, al menos, a la información). No obstante, esta es, además, su principal desventaja.

La sociedad de la información exige nuevas competencias vinculadas con el acceso, comprensión, uso crítico y evaluación de la información y nuevos medios. Desde esta perspectiva, el concepto de alfabetización, estrechamente vinculado al contexto sociocultural en el que se utilice, requiere de una urgente redefinición conceptual: existen tantas alfabetizaciones como tipologías textuales. La UNESCO propone el concepto de Alfabetización Mediática e Informacional (*Media and Information Literacy*) como propuesta integradora ya que, por separado, “media literacy lacks a full engagement with the nature of digital technology and how digital technology affords users new communicative practices while information literacy has not fully developed a critical approach in the way media literacy has” (Leaning, 2019, p. 4):

Tabla 1

Comparativa de alfabetización informacional y alfabetización mediática.

Alfabetización informacional	Alfabetización mediática
Definir y articular necesidades de información	Entender el papel y las funciones de los medios en sociedades democráticas
Localizar y evaluar información	Entender las condicionantes bajo las cuales los medios pueden cumplir sus funciones
Organizar información	Evaluar de una manera crítica el contenido de los medios a la luz de las funciones de los medios
Uso ético de la información	Comprometerse con los medios para la auto-expresión y participación democrática
Comunicar información	Revisar destrezas (incluyendo TICs) necesarias para producir contenido generado por los usuarios
Uso del conocimiento de las TICs para procesar información	

Fuente: Wilson et al. (2011)

En suma, la Alfabetización Mediática e Informacional (a partir de aquí *MIL*) se refiere a las competencias que “permiten a los ciudadanos involucrarse eficazmente con los medios y otros proveedores de información y desarrollar un pensamiento crítico y un aprendizaje de destrezas a lo largo de toda la vida para socializar y convertirse en ciudadanos activos” (Wilson y otros, 2016). A este respecto, la UNESCO, en otro documento encargado a diferentes expertos, desarrolla las cinco leyes de la *MIL*:

- **Ley 1:** La información y la comunicación son necesarias para el compromiso de la sociedad y desarrollo sostenible.
- **Ley 2:** Cada ciudadano es creador de contenidos y transmisor de mensajes.
- **Ley 3:** La información no siempre es neutral.
- **Ley 4:** Cada ciudadano tiene el derecho de acceder a la información, saber y comprender.
- **Ley 5:** La *MIL* es un proceso vivo y una experiencia dinámica.

Son destacables los esfuerzos institucionales realizados por diferentes organismos públicos internacionales para la formación del usuario en relación con la *MIL* en forma de manuales para combatir la desinformación, por ejemplo:

- La ONU ha desarrollado diferentes propuestas para formar a los usuarios, por ejemplo, su campaña *#HazUnaPausa*,
- Expertos para la libertad de expresión de la ONU, OSCE, CIDH y la Comisión Africana de Derechos Humanos emitieron en 2017 una Declaración conjunta sobre libertad de expresión y "noticias falsas" (*fake news*), Desinformación y propaganda.
- La UNESCO, como se ha visto, posee diferentes manuales y documentos vinculados a la *MIL*. Además de los ya citados, destaca la *Declaración de Seúl sobre la*

Alfabetización Mediática e Informacional para todos y por todos.

- La Unión Europea también ha reconocido el problema y la Comisión Europea ha elaborado diferentes manuales, declaraciones y propuestas. De ella destaca la guía para luchar contra la desinformación titulada *Un enfoque multidisciplinar a la desinformación*. En este sentido, El Observatorio Europeo de Medios Digitales (EDMO) es un proyecto que apoya a la comunidad independiente que trabaja para combatir la desinformación. También destaca el *Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027)*.
- La OCDE ha realizado diferentes estudios vinculados a la evaluación de competencias en lectura crítica de *fake news*.
- Otros organismos internacionales también se han centrado en estudiar y analizar los desórdenes informativos y plantear soluciones, por ejemplo: la *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) posee una guía titulada *How To Spot Fake News*; La *American Library Association* (ALA) con diferentes herramientas de formación en lectura crítica frente a manifestaciones desinformativas; La Oficina de Seguridad Informática (OSI) ofrece un manual para detectar y denunciar bulos y *fake news*; diferentes agencias internacionales de verificación de noticias como Red Internacional de Verificación de Datos (IFCN, por sus siglas en inglés).

Existe una gran preocupación internacional por la desinformación ya que pone en peligro a las democracias contemporáneas. Las propuestas institucionales de solución van desde la inacción y confianza ciega en el desarrollo autónomo (y espontáneo) en MIL de los usuarios a la censura explícita de contenidos (o castigo) de la desinformación (amparadas en el argumento de la paradoja de la tolerancia de Karl Popper). Las primeras no están surtiendo efecto y las segundas no son viables por el carácter internacional y abierto de

Internet. De forma paralela, socialmente, se está presionando a las corporaciones tecnológicas para que se responsabilicen de los contenidos que se publican y transmiten en sus plataformas. Las reacciones han sido variadas: recientemente empresas como Meta (propietaria de redes sociales horizontales como *Facebook*, *Whatsapp* e *Instagram* por las que se comparten y difunden contenidos entre usuarios) o *Google* (con utilidades como *Fact Check Explorer*) colaboran con agencias de verificación con objeto de frenar la viralización de contenidos fraudulentos. Además, existe un compromiso explícito por desarrollar algoritmos e inteligencias artificiales que supriman directamente estos contenidos. Cabe cuestionarse si las corporaciones deben decidir qué contenidos se publican y difunden y cuáles no, con todo lo que ello conlleva.

Conclusión

La nueva normalidad ha puesto en evidencia la urgencia de profundizar en el espacio dinámico y emergente de la formación del *translector* en la sociedad de la información. Debe tenerse en cuenta, en primer lugar, la nueva naturaleza de la lectura en la confluencia de formatos tradicionales con nuevas textualidades multimodales e hipermediales con estructuras hipertextuales.

Asimismo, han de desarrollarse propuestas que incidan directamente en la Alfabetización Mediática e Informacional. Se trata de un contexto en el que la información y la comunicación son abrumadoras y se encuentran en constante expansión y transformación. En este sentido, se toman las redes sociales como canales de difusión y fuentes de información y se transmiten bulos y noticias falsas sobre temas sanitarios, políticos y gubernamentales, ante los cuales se hace necesario investigar tanto en su lectura cauta para verificar la información con el contraste documental como en su lectura crítica innovando el papel del comentario textual hacia una vertiente argumentativa que sepa interpretar las tesis y los sentidos profundos de cualquier tipo discursivo para no sucumbir a sus falacias. Además, en este contexto muchos medios de comunicación transmiten mensajes que

requieren una alfabetización científico-académica con capacidad argumentativa suficiente para poder interpretarlos adecuadamente.

La *MIL* destaca por su triple dimensión: cognitiva, instrumental y actitudinal. Su desarrollo es esencial para garantizar una formación integral (intelectual, personal, social y emocional) de los estudiantes. Encaja perfectamente con la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2018 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Las grandes fortalezas y expectativas de la sociedad de la información se han visto mermadas por la falta de *MIL* de los usuarios. No solo no se evoluciona hacia la sociedad del conocimiento, sino que se avanza hacia la de la desinformación. Existe una gran preocupación general ante esta realidad, pero no se están planteando auténticas soluciones efectivas. Estas pasan, necesariamente, por la formación del usuario en MIL, bien sea a través de la formación inicial o continua. Solo de ese modo se conseguirá exprimir plenamente las potencialidades que ofrece Internet y minimizar los peligros que presenta.

Referencias bibliográficas

Andrés, R. (2018). Basis of the concept of disinformation as a manipulative practice in political communication and international relations. *Historia y Comunicación Social*, 23(1), 231-244. Doi: <https://doi.org/10.5209/HICS.59843>

Amo, J. M. (2019). La mutación cultural: estudios sobre lectura digital. En J. M. Amo (ed.), *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 15-40). Madrid: Síntesis.

Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre mutación*. Barcelona: Anagrama.

Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M., y Saavedra, A. (2021). Students' civic online reasoning:

A national portrait. *Educational Researcher*, 50(8), 505-515. Doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X211017495>

Caro-Valverde, M. T. (2018). La comunicación argumentativa en la Sociedad del Conocimiento, clave del liderazgo distribuido para un cambio educativo desde el desarrollo profesional. *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-30. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/8>

Carr, N. (2010). *Superficiales, ¿qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.

Cassany, D. (2013). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. Madrid: Ministerio de Educación.

Chartier, R., y Scolari, C. A. (2019). *Cultura escrita y textos en red*. Barcelona: Gedisa.

Choi, M. (2016). A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565-607. Doi: <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>

Del-Fresno, M. (2019). Desórdenes informativos: sobreexpuestos e infrainformados en la era de la posverdad. *El Profesional de la Información*, 28(3). Doi: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2019.may.02>

Dewey, J. (1927). *Public and Its Problems*. Athens: Swallow Press.

Digital Future Society (2020). *Cómo combatir la desinformación: Estrategias de empoderamiento de la ciudadanía digital*. Recuperado de: <https://bit.ly/3p9MxrQ>

Dussel, I. (2011). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.

Eurobarometer (Ed.) (2018). *Fake news and disinformation online*. Doi: <https://doi.org/10.2759/559993>

European Commission (2018). A multi-dimensional approach to disinformation. Report of the independent High Level Group on Fake News and Online Disinformation. *Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology*. Recuperado de: <http://bit.ly/2Ponxcl>

European Commission (Ed.) (2018). *Action Plan against Disinformation*. EEAS – European External Action Service – European Union. Recuperado de: <https://bit.ly/3wuVw86>

Fernández-Mallo, A. (2018). *Teoría general de la basura (cultura, apropiación, complejidad)*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

García-Canclini, N., Gerber, V., López, A., Nivón, E., Pérez, C., Pinochet, C., Winocur, R. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Barcelona: Ariel.

García-Galera, M. C., Fernández, C., Hoyo, M., Monferrer, J. M., y Olmo, J. (2016). *Si lo vives lo compartes. Cómo se comunican los jóvenes en un mundo digital*. Barcelona: Ariel

García-Roca, A. (2021). La Fundación SCP en el desarrollo de la alfabetización académica, fomento de la lectura y la escritura creativa. *Publicaciones*, 51(1), 20-28. Doi: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.16488>

García-Roca, A. (2021). Nuevos mediadores de la LIJ: análisis de los BookTubers más importantes de habla hispana. *Cuadernos.info*, 48, 94-114. <http://dx.doi.org/10.7764/cdi.48.1743>

García-Roca, A. (2021). Los Creepypasta como textualidades metaficcionales: oportunidades formativas para la Alfabetización Mediática e Informacional. *Tonos Digital*, 40, 1-20. <https://bit.ly/3sdJv77>

Gartner. (2019). *Gartner Top Strategic Predictions For 2018 And Beyond*. Recuperado de: <https://gtnr.it/3BKCLSf>

Giachanou, A., Zhang, X., Barrón-Cedeño, A., y Rosso, P. (2022). Online information disorder: fake news, bots and trolls. *International Journal of Data Science and Analytics*, 13, 265-269. Doi: <https://doi.org/10.1007/s41060-022-00325-0>

Goldsmith, K. (2014). *Inquieto [todos los movimientos que hizo el cuerpo de Kenneth Goldsmith el 16 de junio de 1997]*. Segovia: Uña rota.

Golovchenko, Y., Mareike, H., y Adler-Nissen, R. (2018). State, media and civil society in the information warfare over Ukraine: Citizen curators of digital disinformation. *International Affairs*, 94(5), 975-994. Doi: <https://doi.org/10.1093/ia/iyy148>

Han, B. C. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.

Herrero-Diz, P., Conde-Jiménez, J., Tapia-Frade, A., y Varona-Aramburu, D. (2019). The credibility of online news: An evaluation of the information by university students. *Culture & Education*, 31(2), 407-435. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1601937>

Iedema, R., y Scheers, H. (2003). From Doing Work to Talking Work: Renegotiating Knowing, Doing, and Identity. *Applied Linguistic*, 24(3), 316-337. Recuperado de: <https://bit.ly/3sXBHX9>

Johnston, N. (2020). Living in the world of fake news: High school students' evaluation of information from social media sites. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 69(4), 430-450. Doi: <https://doi.org/10.1080/24750158.2020.1821146>

Kenyon, G. (6 de junio de 2016). *The man who studies the spread of ignorance*. BBC. Recuperado de: <https://www.bbc.com/future/article/20160105-the-man-who-studies-the-spread-of-ignorance>

Landow, G. P. (2006). *Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Lanoszka, A. (2019). Disinformation in international politics. *European Journal of International Security*, 4(2), 227-248. <https://doi.org/10.1017/eis.2019.6>

Leaning, M. (2019). An Approach to Digital Literacy through the Integration of Media and Information Literacy. *Media and Communication*, 7(2), 4-13. Doi: <http://dx.doi.org/10.17645/mac.v7i2.1931>

Lewandowsky, S., Stritzke, W., Freund, A. M., Oberauer, K., y Krueger, J. (2013) Misinformation, disinformation, and violent conflict: From iraq and the "war on terror" to future threats to peace. *American Psychologist*, 68(7), 487-501. <https://doi.org/10.1037/a0034515>

Manguel, A. (2014). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza Literaria.

Martín-Barbero, J. (2006). La razón técnica desafía la razón escolar. En H. F. Ospina, A. Martínez, M. Narodowski, S. V. Alvarado, J. Martín-Barbero, N. C. Herrera, R. Rueda, J. E. Vargas y G.

Villamizar, *La razón técnica desafía la razón escolar* (pp. 11-26). Buenos aires: Noveduc.

Maydeu, A. (2015). *La imaginación en la jaula: razones y estrategias de la creación coartada*. Madrid: Cátedra.

McIntyre, L. (2018). *Posttruth*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.

Melguizo, E. (2022). La enseñanza de contenidos digitales en libros de texto de Lengua Castellana y Literatura: una aproximación curricular. *Tejuelo*, 36, 213-248. Doi: <https://orcid.org/0000-0001-6964-964X>

Millán, J. A. (2008). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Novel coronavirus (2019-nCoV). Situation report-13*. Recuperado de: <https://bit.ly/3Hi5JcZ>

Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble: What the Internet is hiding from you*. New York: The Penguin Press.

Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital. La escuela educativa*. Madrid: Morata

Pontón, G. (2014). De qué hablamos cuando hablamos de la muerte del libro. *Puentes de Crítica Literaria y Cultural*, 1, 82-86. Recuperado de: <https://bit.ly/3BHakL4>

Proctor, R. N. (2020). Angotología. *Revista de Economía Institucional*, 22(42), 15-48. Doi: <http://dx.doi.org/10.18601/01245996.v22n42.02>.

Proctor, R., y Schiebinger, L. (2008). *Agnotology: The Making and Unmaking of Ignorance*. California: Stanford University Press

Rodríguez, C. A. (2019). La manufactura del engaño: desinformación y noticias falsas en #Verificado2018. En F. Sierra y F. Toussaint (Coords.), *Economía Política y Medios Digitales* (pp. 207-227). Salamanca: Comunicación Social.

Rovira-Collado, J., Ruiz-Bañuls, M., Martínez-Carratalá, F. A., y Gómez-Trigueros, I. (2021). Intertextualidad y multimodalidad en constelaciones transmedia: una propuesta interdisciplinar en la formación docente. *Tejuelo*, 34, 111-142. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.111>

Rowe, C. (2013). The new library of Babel? Borges, digitisation and the myth of the universal library. *First Monday*, 18(2). Doi: <http://dx.doi.org/10.5210/fm.v18i2.3237>

Salavaría, R., Buslón, N., López-Pan, F., León, B., López-Goñi, I., y Erviti, M. (2020). Desinformación en tiempos de pandemia: tipología de los bulos sobre la Covid-19. *El Profesional de la Información*, 29(3), 1-15. Doi: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2020.may.15>

Scolari, C. A. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Taylor, P. M. (2013). *Munitions of the mind: a history of propaganda*. Oxford: Oxford University Press.

Tolosa, R., Vera-Rodríguez, R., Fierrez, J., Morales, A., y Ortega-García, J. (2020). Deepfakes and beyond: A Survey of face manipulation and fake detection. *Information Fusion*, 64, 131-148. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.inffus.2020.06.014>

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: UNESCO.

Weiss, A. P., Alwan, A., Garcia, E. P., y García, J. (2020). Surveying fake news: Assessing university faculty's fragmented definition of fake news and its impact on teaching critical thinking. *International Journal For Educational Integrity*, 16(1), 1-30. Doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s40979-019-0049-X>

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional. Curriculum para profesores*. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <https://bit.ly/3vcjjws>

Wolf, M. (2019). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: HarperCollins

Las tendencias del libro de no ficción en España y Portugal: un estudio exploratorio en el ámbito editorial*

The trends of the non-fictional books in Spain and Portugal: An exploratory study in the editorial context

Marta Sampériz

Universidad de Zaragoza

martasamperiz@unizar.es

ORCID ID: <https://orcid.org/000-0003-2624-7477>

Ana Margarida Ramos

Universidade de Aveiro

anamargarida@ua.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5126-4389>

DOI: 10.17398/1988-8430.37.129

Fecha de recepción: 24/03/2022

Fecha de aceptación: 14/06/2022

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



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.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.129>

* Este trabajo se enmarca en el desarrollo del proyecto proyecto I+D+i (Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción. RTI2018-093825-B-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, la Agencia Estatal de Investigación y los fondos Feder de la Unión Europea, cuya investigadora principal es la profesora Rosa Tabernero-Sala.

Resumen: En esta investigación se pretende realizar un estudio sobre la edición actual del libro de no ficción en España y Portugal. Con esta finalidad, se han seleccionado 6 proyectos editoriales independientes, de reconocida calidad en la literatura infantil y juvenil, que han incorporado recientemente la edición de títulos de no ficción en sus catálogos. Las editoriales seleccionadas son: A buen paso, Takatuka y Akiara Books, en España, y Planeta Tangerina, Orfeu Negro y Pato Lógico, en Portugal. Además de la breve presentación de las editoriales y sus propuestas de no ficción, se incluye también un estudio exploratorio y cualitativo de los elementos visuales y artísticos -prestando especial atención a los componentes gráficos y materiales del libro como objeto-, así como los temas y las tipologías dominantes en los proyectos editoriales de cada uno de los países. Los resultados indican que a pesar de las particularidades de cada contexto geográfico, la presente investigación identifica un conjunto de elementos comunes a los dos países, en la edición actual de los libros de no ficción, capaces de definir algunas tendencias editoriales globales en este ámbito de publicación.

Palabras clave: libros de no ficción; proyectos editoriales; estudio exploratorio; España y Portugal; calidad estética y material.

Abstract: This research aims to carry out a study of the current edition of nonfiction books for children in Spain and Portugal. For this purpose, six independent publishing projects of recognized quality in children's and young adult literature have been selected. These ones have recently incorporated the publication of non-fiction titles into their catalogs. The selected publishers are A Buen Paso, Takatuka and Akiara Books in Spain, and Planeta Tangerina, Orfeu Negro and Pato Lógico in Portugal. In addition to the brief presentation of the publishers and their proposals for non-fiction, it is included an exploratory and qualitative study of the visual and artistic elements -paying special attention to the graphic components and the materiality of the book as an object-, as well as the themes and typologies dominant in the editorial projects of each country. The results suggest that despite the particularities of each geographic context, this research identifies a set of elements common to the countries, in the current publication of the books of nonfiction, capable of defining some global editorial trends in this scope of publication.

Keywords: non-fiction books; publishing project; Spain and Portugal; an exploratory study; esthetic and material quality.

I

ntroducción

En los últimos años, es visible el crecimiento de la edición infantil y juvenil en España y Portugal, así como la consolidación de editoriales independientes y especializadas. Muchas veces, son editoriales de pequeña dimensión, que desarrollan proyectos innovadores y originales, a pesar de las dificultades económicas de la crisis y de los desafíos exigentes a los que se enfrentan.

En este contexto de edición, es relevante destacar la tendencia reciente, en ambos países ibéricos, de publicar de obras de no ficción infantiles y juveniles (Garralón, 2015; Merveldt, 2018; Grilli, 2020; Martins, 2020; Goga, Iversen & Teigland, 2021; Bush, 2022). Estos libros son considerados, cada vez más, no sólo como obras para el aprendizaje y la formación sino también como objetos estéticos, susceptibles de incorporar innovación y experimentación artística.

Otro punto a destacar, sobre la edición contemporánea de literatura infantil y juvenil, es la ausencia de estudios comparativos

entre España y Portugal, a pesar de las similitudes entre ambos países, desde hace muchas décadas, y con la revitalización de la edición nacional y su promoción internacional, tras décadas de Dictadura y Censura.

Con el objetivo de paliar las debilidades en los estudios comparativos existentes entre España y Portugal, esta investigación pretende realizar un estudio exploratorio de la edición actual del libro de no ficción infantil en ambos países. Para ello, se han tomado como objeto de estudio seis proyectos de editoriales independientes, de reconocida calidad en la literatura infantil y juvenil, que han incorporado recientemente la edición de títulos de no ficción a sus catálogos. Las editoriales seleccionadas son A buen paso, Takatuka y Akiara Books, en España, y Planeta Tangerina: Orfeu Negro y Pato Lógico, en Portugal.

Un grupo de pequeñas editoriales independientes especializadas, creadas en el siglo XXI, que apuestan por los libros de no ficción dentro de sus catálogos. También se caracterizan por sus proyectos editoriales innovadores, con énfasis en la valorización de la materialidad y el diseño gráfico de sus libros, concebidos como un todo. Dado el carácter experimental e innovador de estas editoriales, y ante la imposibilidad de realizar un estudio exhaustivo de todas las ediciones de no ficción en ambos países, estas editoriales constituyen una muestra ilustrativa de las tendencias de publicación en España y Portugal, especialmente en lo que se refiere a la edición independiente y especializada de la literatura infantil y juvenil.

En este estudio, además de incluir una breve presentación de las editoriales seleccionadas y de sus propuestas de no ficción, se integra también un análisis de los elementos visuales, artísticos y materiales así como a los temas y las tipologías dominantes en cada uno de los países. Además de caracterizar las particularidades de la edición actual de no ficción en cada país, esta investigación identifica un conjunto de elementos comunes a España y Portugal que definen algunas tendencias editoriales globales en este ámbito de publicación.

El objetivo de este estudio es realizar una primera aproximación exploratoria y cualitativa de las tendencias editoriales que existen en España y Portugal sobre la edición del libro de no ficción. Así como estudiar los elementos que componen y caracterizan la edición de estos libros en líneas generales.

En términos metodológicos, se ha optado por la elección de un estudio exploratorio cualitativo cuya teorización formal y obtención de los datos surgen del propio proceso emergente de la investigación, así como de las generalizaciones formales extraídas de las semejanzas y diferencias del análisis de los datos (Glasser y Strauss, 1987). El diseño seleccionado ha sido exploratorio descriptivo, utilizando una metodología cualitativa de investigación (Hernández, Fernández, Baptista et al, 1998). Así, se realizó un muestreo intencional conformado por una aproximación inicial de varios títulos de no ficción editados por pequeñas editoriales independientes tanto en Portugal como en España.

Los criterios de selección utilizados fueron los siguientes:

- Editoriales pequeñas e independientes, en España y Portugal, especializadas en la edición de libros infantiles y juveniles.
- Editoriales de referencia que han recibido diversos premios como el BOP de la Feria de Bolonia y el premio nacional de lectura.
- Libros de no ficción que han estado seleccionados por catálogos de referencia en el panorama internacional de literatura infantil y juvenil: *The White Ravens (Internationale Jugendbibliothek-International Youth Library)* o el Plan Nacional de Lectura de Portugal.
- Títulos de no ficción que hubiesen recibido una ayuda, por parte de la Administración Pública (*Ministerio de Cultura y Deporte*, en España, y *Plan Nacional de Lectura*, en Portugal) para la edición de títulos de no ficción.
- Selección de obras que cuidaran los aspectos de calidad informativa y cualidad artística en la edición.

- Composición de una muestra pequeña para el estudio exploratorio porque la mayoría de los libros de no ficción editados en ambos países son traducciones de otras lenguas.

1. Tendencias de la edición del libro de no ficción contemporáneo para niños en el contexto ibérico

La producción de los libros de no ficción ha coexistido siempre con la edición de libros de ficción para lectores infantiles y juveniles. Sin embargo, diversas investigaciones (Grilli, 2020; Goga, Iversen & Teigland, 2021) identifican la renovación actual del libro de no ficción desde la concepción estilística y visual del mismo. Desde el año 1990, la proyección editorial de no ficción ha apostado por una innovación en el diseño de las ilustraciones y en la representación del conocimiento. En la actualidad, existe una combinación de elementos verbo-visuales que apuestan por la concepción material y artística del libro de no ficción (Goga, 2020).

En este sentido, los cambios estilísticos que se han producido en la edición del libro de no ficción evidencian un tipo de tendencia que se podría considerar relevante para la definición del libro de no ficción contemporáneo. Las propuestas editoriales y sus líneas de producción han puesto en auge el valor de las ilustraciones científicas en la construcción del discurso. Por tanto, los componentes gráficos y visuales se han convertido en la forma de presentar los contenidos en el libro de no ficción actual (Merveldt, 2018).

La característica más relevante, en la edición actual de este tipo de libros, es la forma de presentar, combinar e hibridar diferentes lenguajes, formatos y temas. Otra tendencia característica es la composición matérica del libro, atribuyendo así un valor más representativo al acto físico de la lectura no ficcional. Así, estas obras, ya no sólo suponen un reto en la interpretación visual y textual sino también de manipulación física por parte del lector (Tabernero Sala, 2019). Por ello, en la actual concepción del libro de no ficción, aspectos como la ilustración, el texto y los componentes materiales confluyen

para dotar de significado a la lectura de conocimientos. Por tanto, se podría decir que el diseño científico y el diseño artístico confluyen en la producción actual del libro de no ficción.

La renovación de las estrategias estilísticas (tanto a nivel gráfico como a nivel textual) está experimentando un crecimiento en la edición del libro de no ficción (Grilli, 2020; Goga, Iversen & Teigland, 2021; Oliva, Heredia, Trigo y Romero, 2021). Incremento que se evidencia en la cantidad de premios que se están otorgando a los títulos de no ficción que apuestan por una composición atractiva e innovadora de los contenidos. Un ejemplo de ello son las tendencias editoriales que se observan en los premios *Bologna Ragazzi Award*, uno de los reconocimientos más prestigiosos de literatura infantil y juvenil en el panorama internacional. Los últimos libros de no ficción premiados se caracterizan por una mezcla e hibridación de técnicas, recursos y estilos viso-verbales (Goga, 2020).

Por tanto, se podría concluir que la tendencia actual en la edición de no ficción es estética y visual así como híbrida en la conjunción del arte y conocimiento (Sampériz, 2020). En este ámbito, diversas investigaciones (Colman, 2007; Goga, 2020; McClure, 2003) indican que el estilo artístico del libro controla el contenido que se está presentando y que, como consecuencia de la gran variedad de temas que ocupa la no ficción, existen diversas formas de (re)presentar el conocimiento. Tradicionalmente, los temas que se trabajaban en la no ficción eran contenidos de ciencias puras o de conocimientos enciclopédicos. Sin embargo, en la actualidad los saberes que se presentan en las últimas propuestas editoriales no ficcionales arriesgan por temas más complejos, diversos y actuales que se preocupan por la sociedad del siglo XXI. Estos temas surgen de una necesidad de conocer la realidad de cada lector y de adaptarse a sus necesidades de conocimiento con temas como las clases sociales, las relaciones humanas, la ecología, la naturaleza, los animales, la diversidad, la política, etc. Resultan ser temas no ficcionales que popularizan el conocimiento y lo hacen accesible desde la combinación de lenguajes artísticos y científicos que son comprensibles para el lector infantil y juvenil (Teigland, 2021).

2. Estudio exploratorio de seis editoriales independientes en España y Portugal

2. 1. Editoriales españolas

Las tres editoriales españolas seleccionadas son A buen paso, Takatuka y Akiara Books. El proyecto editorial que las caracteriza es la especialización y la diferenciación en no ficción, dentro del panorama infantil y juvenil nacional. Estas editoriales son sumamente meticulosas con el proceso de edición, de tal forma que cada libro refleja la identidad que compone cada proyecto editorial. Asimismo, las tres editoriales españolas seleccionadas se han especializado cada vez más en la producción nacional del libro de no ficción. Siendo A buen paso una de las editoriales que mayor producción propia de no ficción está realizando en el panorama editorial español.

2.1.1 A buen paso

La editorial A buen paso apuesta por la edición de libros que permitan conocer el mundo y descubrir la realidad cercana del lector. En su edición se observa una cuidada atención a la necesidad que tienen los lectores infantiles y juveniles de conocer el entorno que les rodea. Con ellos, se pretende que el lector cree un espacio de silencio y aproximación a la lectura a través de la unión poética de la palabra y la imagen. Entre sus títulos, se encuentran obras que pretenden estimular la mirada del lector y le permiten descubrir el mundo que le rodea. El proyecto editorial A buen paso trata de estimular el descubrimiento y la contemplación desde la lectura de imágenes y del conocimiento.

De entre los libros de no ficción publicados por esta editorial, cabe destacar una de las primeras obras más recientes: *El cielo imaginado* (2018). En ella se recogen breves frases del tiempo y del espacio que dan origen al conocimiento de las constelaciones y que aportan pequeños conocimientos sobre astrología. Además de estos breves fragmentos textuales, las ilustraciones evocan y cautivan la atención y la mirada del lector. El pequeño formato de esta obra permite una manipulación individual para que el lector pueda observar los

pequeños elementos visuales. Una obra de no ficción, que posee un diseño similar a la lectura icónica del libro álbum por el que texto e ilustración se complementan e incluso a veces amplían el propio sentido del texto (Van der Linden, 2015; Díaz-Plaja, Durán i Armengol, Manuel i Homar, 2016).

De entre los títulos, se resaltan algunas obras de no ficción que están dirigidos a prelectores. Los libros pensados para bebés son un tipo de lecturas que pretenden acompañar las primeras etapas de la vida de los niños. Ejemplo de ello, es el título de la autora Marta Comín *Bienvenida* (2021), es un pequeño libro-objeto que acompaña y da la bienvenida al pequeño bebé. En este libro, se propone un tipo de lectura compartida entre la mamá y el bebé para crear un momento físico de lectura, manipulación y afectividad compartida que acompañe al lector en el momento del nacimiento de un bebé.

Para el conocimiento de los primeros lectores, se encuentran cuentos y poesías que cuentan desde la mirada de un personaje y abren las puertas de un mundo todavía por descubrir. Por ejemplo, la obra *¿Qué pasó en aquellos nueve meses?* (2020), de Esperanza Ortega y Ana Suárez, es un libro de no ficción con una propuesta gráfica y visual metafórica que acompaña el viaje de la vida y del nacimiento. En la obra se recogen, desde un punto de vista poético, que juega con las tipologías textuales y los caligramas, los cambios más importantes que se acontecen en la gestación de un bebé. Con esta obra, el lector se adentra en el fascinante mundo del nacimiento y la gestación desde un punto de vista iconográfico y visual. La propuesta estética de esta obra cuida al detalle la calidad gráfica y textual para aproximar al prelector un conocimiento comprensible sobre el proceso de gestación del bebé en el vientre de la madre.

Dentro de la clasificación de los libros de no ficción, estarían aquellos títulos que suponen un reto de juego y de desafío al lector (Taberner Sala, 2018a, 2019) para el descubrimiento de la realidad. Un tipo de libros que predominan en el proyecto editorial de *A buen paso* y que suponen una de sus líneas más transgresoras. Así, dentro de su catálogo existen libros de no ficción para explorar temas científicos y

humanísticos. Son libros para conocer curiosidades de la naturaleza y su relación con el ser humano. Ejemplo de ello es la obra de no ficción *El bosque es nuestra casa* (2021) y la obra *Mil tomates y una rana* (2020). Son dos obras de creación propia, por la editorial A buen paso, que han recibido una ayuda en la edición del Ministerio de Cultura y Deporte en España. Ambos títulos establecen una conexión entre el conocimiento de la naturaleza y el cuidado de la misma. Son títulos de no ficción que presentan y distribuyen la información visual y textual, desde el cuidado del detalle gráfico, y permiten al lector adentrarse en la observación y la reflexión de la naturaleza y su cuidado.

En la clasificación de libros de no ficción para adultos encontraríamos una selección de largo alcance narrativo que nace de la concepción de lectura dual en los libros infantiles (Taberner, 2018b). *Seres asombrosos* (2017) es una obra que va dirigida a un tipo de lector que le gusta observar lo desconocido, que se fascina con el rigor científico y la exploración de la naturaleza. Una obra que aproxima la lectura estética e informacional y el descubrimiento del mundo. Libro de no ficción dirigido a un lector adulto y juvenil que pretende conocer, desde el asombro y el descubrimiento, las crías de animales desconocidas.

Por tanto, se podría decir que en el catálogo editorial de A buen paso se observan obras de no ficción, de producción propia, que suponen un reto de investigación y experimentación.

2.1.2 Takatuka

La segunda editorial española escogida es Takatuka. Su sello editorial pretende reconocer la producción de libros para niños entendida desde la seriedad que supone la edición de libros para el público infantil y juvenil. La clasificación que se encuentra en su catálogo editorial es de libros álbum, novelas, no ficción y cómics. Entre sus títulos, se observa un tipo de lecturas que han de ser un medio para entretener pero también una ocasión para reflexionar, conocer y aprender. Takatuka confía en las capacidades de los lectores infantiles y juveniles para entender situaciones difíciles que les permitan

enfrentarse al mundo desde el conocimiento y la comprensión. En el catálogo de esta editorial se observa una gran cantidad de traducciones de títulos al castellano. Asimismo, gran parte de las obras del catálogo han recibido una ayuda del Departamento de Cultura de la Generalitat de Cataluña.

Los libros de no ficción de Takatuka tratan sobre temas arriesgados y difíciles, como la muerte, que se dirigen al lector infantil y juvenil desde el respeto y la confianza en sus posibilidades de comprensión. Entre sus títulos, destacan obras de textos ágiles que evitan un tono excesivamente pedagógico y que proponen preguntas pero aportan pocas respuestas. *El rojo es bello* (2019), de Lucía Zamolo y traducción de Marisa Delgado, es el libro ganador del Premio Serafina de Ilustración 2019. Un libro de no ficción que pretende reunir, en una especie de diario, reflexiones y hechos que intentan desmitificar algunas creencias erróneas sobre la menstruación y generar así conversaciones abiertas sobre un tema que se ha publicado poco. Resulta ser un libro transgresor que rompe las fronteras temáticas comunes en la no ficción y apuesta por el tratamiento de temas complejos que se han considerado tabú en la edición infantil y juvenil. La propuesta gráfica y conceptual de este libro lo hace ser un libro que camina entre la frontera del libro informativo, novela gráfica y manual de autoayuda.

Las obras de no ficción de Takatuka permiten a los lectores, desde el humor, entender la realidad sin edulcorar. En los títulos de su proyecto editorial se observan ilustraciones atractivas, que llaman la atención de los lectores, y que se adaptan a la capacidad lectora y al nivel lingüístico del lector modelo (Eco, 1987). Un ejemplo de ello es la traducción de libros biográficos como la obra titulada *Sobre un rayo de luz* (2017). En esta obra se explica, desde la perspectiva que narra un personaje principal, la historia de vida del científico y genio Albert Einstein. Una obra, narrada en primera persona, que recoge un breve resumen de la biografía del científico con ilustraciones que aportan otra mirada. El componente gráfico y la tipología textual que se utiliza en esta edición acompañan visualmente la breve descripción biográfica del científico. Resulta ser un libro que permite conocer las biografías de

personas ilustres en la ciencia que aportaron un gran avance para la humanidad y el conocimiento.

En el catálogo de esta editorial, se observan libros de aventuras no ficcionales que tratan historias cotidianas como la solidaridad, la amistad, el sentido de justicia, los estereotipos sociales, sexuales y de belleza, historias de denuncia social, temas de actualidad y roles de género. Temas y libros que comprometen al lector con el mundo en el que vive y le ofrecen la posibilidad de desarrollar una mirada reflexiva de compromiso con el cuidado del medio ambiente y del entorno. Por ejemplo, la obra *Un mar de plásticos* (2018) -traducida al español por la editorial Takatuka- resulta ser un título de no ficción clasificado en España como uno de los mejores libros infantiles y juveniles de 2018 por el diario *El País* (Lacasa, 2018). Un libro que muestra una espectacular selección de fotografías que sirven como testimonio gráfico de la belleza del mar y de los efectos que puede tener la acción humana de conservar o deteriorar el medio ambiente. Obra que surge para reivindicar las toneladas de plástico que se vierten sobre el mar y las consecuencias que tiene en la salud de la fauna y flora marina. En el libro se abordan soluciones técnicas para paliar el problema de los residuos de plástico en el mar.

Otro tipo de títulos de no ficción transgresores y comprometidos con el desarrollo social es el traducido -de la edición Portuguesa- por la editorial Takatuka: *Likeo, luego existo* (2021). Una obra recomendada en el Plan Nacional de Lectura de Portugal, que ha sido traducida al castellano por la editorial Takatuka, para concienciar de los problemas actuales de adicciones a las redes sociales y las nuevas tecnologías entre la población joven y adulta. Un libro de no ficción que resulta ser un llamado a la conciencia colectiva para reflexionar sobre el impacto de este tipo de recursos tecnológicos en nuestra vida cotidiana.

En definitiva, del catálogo de no ficción de la editorial takatuka, se observan obras reivindicativas que permiten aproximar al lector un mejor conocimiento de su entorno desde la curiosidad y un punto de vista analítico, crítico y reflexivo que servirá para la construcción y mejora de la ciudadanía del futuro. Takatuka edita libros de no ficción

que pretenden despertar las ganas de conocer, la capacidad de pensar y sobre todo de contribuir en el conocimiento y construcción de una ciudadanía justa y democrática desde el acceso a la lectura. Sin embargo, en el catálogo, se observa que la editorial Takatuka presenta una gran cantidad de traducciones de libros en otras lenguas a diferencia de títulos de creación propia.

2.1.3 Akiara Books

Akiara Books es una editorial independiente que publica libros de edición propia, que son cuidadosamente elegidos e ilustrados para lectores de todas las edades. En su catálogo se observan libros que amplían horizontes, que despiertan el sentido de asombro ante el mundo y que a su vez estimulan el arte de leer, pensar, argumentar, contemplar y conocerse a uno mismo. Entre sus propuestas, se utilizan trabajos con criterios de sostenibilidad, cuidado del medio ambiente e impacto medioambiental. Es una editorial, que imprime a nivel nacional, publicaciones destacadas en español, catalán y portugués que han sido traducidas a nivel internacional a más de una docena de lenguas: inglés (Estados Unidos), francés (Francia y Quebec), italiano, alemán (Alemania y Suiza), polaco, lituano, ruso, ucraniano, turco, persa, portugués de Brasil, chino, coreano y japonés.

Entre sus obras de no ficción, es necesario destacar la propuesta objetual y material de *Una pequeña semilla* (2020). Este libro acordeón representa visual y narrativamente el ciclo de la naturaleza con el crecimiento de una semilla. La narrativa visual de las ilustraciones acompaña la descripción del texto desde una concepción artística, poética y material. Es un libro-acordeón (Ramos, 2019) que permite la manipulación física del lector y el conocimiento del ciclo de la naturaleza.

En el catálogo de Akiara Books existen ediciones bilingües de obras biográficas e históricas que se han editado para el lector juvenil y adulto. Ejemplo de ello es el título de la obra *Steve Jobs: Atrévete a seguir tu intuición* (2020). En este libro biográfico predomina un discurso textual que se complementa con la decoración de algunas

ilustraciones gráficas y artísticas. El formato de bolsillo de esta obra permite una lectura de forma individual y el contenido informativo aproxima un conocimiento sobre el cofundador de Apple -pionero del mundo digital- Steve Jobs. Una obra ilustrada en edición bilingüe, inglés-español, que invita al lector a descubrir en profundidad la fascinante vida de este científico.

Dentro de este componente reivindicativo, la editorial edita libros de no ficción que también tratan temas poco comunes en el panorama infantil y juvenil como la guerra, la violencia, la reflexión filosófica, las curiosidades, las reflexiones poéticas, las historias occidentales, los temas culturales e indígenas, etc. Ejemplo de ello, serían los títulos de la editorial: *Tengo un tanque de juguete* (2019), *Tao* (2017), *Yoga* (2021) y *¿Por qué lloramos?* (2018).

2.2. Editoriales portuguesas

Las tres editoriales portuguesas seleccionadas para este estudio, a pesar de tener elementos en común, como haber iniciado su actividad a principios de siglo XXI y apostar por el universo infantil -con énfasis en el libro álbum- desarrollan proyectos editoriales autónomos y diferenciados con apuestas estratégicas en áreas específicas de actuación. Este aspecto es especialmente relevante ya que estas editoriales buscan actuar en nichos de mercado concretos, mayoritariamente dejados al descubierto por los grandes grupos editoriales, sin solapar completamente su oferta.

Por lo tanto, es relevante comprender que mientras Planeta Tangerina se ha centrado principalmente en la autoría portuguesa, con breves incursiones en la traducción de obras extranjeras, Orfeu Negro prioriza las traducciones, teniendo todavía una gama restringida, pero de gran calidad, de autores nacionales. Por ejemplo, Pato Lógico todavía no ha publicado ningún libro traducido y es, de las tres editoriales, el sello que más volúmenes de no ficción pública. Estas obras que son fruto de alianzas de carácter institucional financiadas por entidades públicas y privadas, tienen un impacto considerable en su catálogo, incluso en la oferta de no ficción. Estas editoriales apuestan

por una diversidad considerable de formatos y tipologías de edición, a menudo utilizando propuestas híbridas, que contienen información variada, pero también propuestas de actividades que combinan elementos específicos de diferentes formatos como alfabetos, diarios o mapas. La hibridez genológica de estas propuestas las convierte en objetos únicos, cuya lectura no tiene por qué ser secuencial, donde se entrecruzan los aspectos formativos, lúdicos y estéticos.

2.2.1 Planeta Tangerina

La editorial Planeta Tangerina inició su actividad, como estudio de diseño, en 1999 y publicó su primer libro-álbum en 2004. A partir de entonces, a un ritmo constante, y con un notable éxito nacional e internacional -como los numerosos premios (Costa, 2021a) y las traducciones a diferentes idiomas y países lo confirman- ha consolidado su catálogo y ha diversificado su oferta más allá de la propuesta inicial con el libro álbum. Distinguida en 2013 con el Premio BOP en la Feria del Libro Infantil de Bolonia a la mejor editorial europea de libros infantiles, Planeta Tangerina se distingue por la sofisticación de las ilustraciones de sus libros, creadas en estrecha sinergia con los textos, pero también por el cuidado y atención puesta en el diseño gráfico de los libros, concebidos como artefactos destinados a un público amplio y diverso, que incluye niños y adultos.

El volumen *Lá fora – guia para descobrir a natureza* (2014), de Inês Teixeira do Rosário y Maria Ana Peixe Dias, con ilustraciones de Bernardo P. Carvalho, marca el debut¹ de este sello en el mundo de la edición de no ficción, después de una década dedicada a la creación casi exclusiva de álbumes de alta calidad. Este volumen está actualmente disponible en muchos países y ha sido traducido al chino, checo, holandés, inglés, francés, alemán, italiano, coreano, polaco, ruso y español. Ha obtenido varios premios internacionales, entre ellos la distinción en la categoría “Ópera Prima” en la Feria del Libro Infantil de Bolonia (2015), el Premio Literario Chino “Wen Jin” (Biblioteca Nacional de China) y el premio Best ArtShow en DangDang 2016,

¹ Cabe señalar, sin embargo, que hay algunos álbumes en su catálogo que se pueden aproximar al universo de la no ficción. Estos volúmenes fueron analizados por Inês Costa (2021b).

además ha sido incluido en varias selecciones de prestigio². Su éxito abrió la puerta a una colección de volúmenes que ha ido enriqueciendo el catálogo de esta editorial en el área de la no ficción y que cuenta con ocho volúmenes de diferentes temáticas y perspectivas, principalmente vinculadas a los libros divulgativos y de divulgación científica, sin olvidar el componente de sugerencias de actividades de diversa índole. Los volúmenes publicados por esta editorial se destacan por su autoría portuguesa, contando con la colaboración de especialistas -como los revisores- de diferentes áreas científicas que aseguran el rigor informativo de los trabajos.

Los libros de no ficción de esta editorial se caracterizan, en general, por su tamaño, incluyendo un considerable número de páginas, que superan las cien y llegan a más de trescientas cincuenta. Esta característica tiene un impacto en su producción y costos finales, lo que puede ayudar a explicar la opción de una contención en la cantidad de colores utilizados para algunos volúmenes. Esta cuestión es visible no solo en *Lá fora – guia para descobrir a natureza*, sino también en *Cá dentro - guia para descobrir o cérebro* (2017), de Isabel Minhós Martins, Maria Manuel Pedrosa e ilustraciones de Madalena Matoso.

Aun así, la ilustración y el diseño gráfico son elementos muy relevantes en las publicaciones de esta editorial que también valoran los peritextos, como guardas, portadas, índices o códigos de barras ilustrados, que contribuyen a la calidad estética y artística de los libros, haciéndolos visualmente muy atractivos. La opción por la tapa dura, que caracteriza los primeros cinco volúmenes de no ficción de Planeta Tangerina, es sustituida en volúmenes más recientes por la tapa blanda con obras como *Plasticus maritimus - uma espécie invasora* (2018), de Ana Pêgo, Isabel Minhós Martins y Bernardo P. Carvalho, y *Gosto, logo existo - Redes sociais, jornalismo e um estranho vírus chamado fake news* (2020), de Isabel Meira y Bernardo P. Carvalho, entre otras. Estos dos volúmenes también tienen dimensiones más pequeñas (150

² 100 Outstanding Picturebooks” (dPICTUS), Frankfurt Book Fair (2018, 2019, 2020); Reading List Recommended Primary School Library Catalogue (Love Reading Fund); Best Children Book Anniversary 2016 (The News Reading Institute); Top 100 Best Children Books China 2016 (The News Reading Institute).

cm x 210 cm). Sin embargo, en *Como ver Coisas Invisíveis* (2021), de Isabel Minhós Martins y Madalena Matoso, volvemos al formato original de la colección, tanto en dimensiones como en tapa dura. Esta considerable extensión de los textos, aun combinada con imágenes atrayentes y un diseño gráfico atractivo, que crea segmentaciones y cortes aliviando visualmente las páginas, sugiere que se trata de libros para lectores con ciertas habilidades y fomenta también la lectura compartida entre niños y adultos.

En cuanto a los temas dominantes, existe una diversidad significativa, con la apreciación de la naturaleza y del medio ambiente, pero sin dejar de incluir la historia, la geografía o la comprensión del funcionamiento del cerebro, la inteligencia, la imaginación y la creatividad. La naturaleza híbrida de las propuestas resulta de la forma en que se presenta y organiza la información, siguiendo lógicas particulares. Véase, por ejemplo, el caso de *Um ano inteiro - agenda para explorar a natureza* (2015), de Isabel Minhós Martins y Bernardo P. Carvalho, un libro que se presenta como un diario, organizado por estaciones y meses del año, y que incluye información y múltiples sugerencias de actividades a desarrollar a lo largo del año, con el fin de aprovechar al máximo la naturaleza y el entorno que nos rodea. El volumen, que incluye espacios para notas y registros de los lectores, se presenta como una especie de complemento al libro inaugural de no ficción de esta editorial *Lá fora: guia para descobrir a natureza*, valorando ahora más el aspecto práctico. En el caso de *Atlas das viagens e dos exploradores* (2018), también de Isabel Minhós Martins y Bernardo P. Carvalho, se combinan historia y geografía, además de un componente biográfico, pues el libro recupera la historia de 11 exploradores y viajeros, dando cuenta, a partir de sus experiencias y descubrimientos, de cómo ha cambiado y enriquecido el conocimiento sobre el mundo. La información se presenta en textos, mapas, cronologías, diagramas y tablas, además de ilustraciones que crean una narrativa global compuesta por muchos fragmentos. Otro aspecto relevante, común a los diversos libros de no ficción de esta editorial, es la dimensión interactiva, presente en las propuestas de actividades, pero también en el discurso de las preguntas (Sanders, 2018) -destinadas a despertar la curiosidad y el interés de los lectores- y en las

interpelaciones a la observación, reflexión y acción. A pesar del cuidado y rigor científico de los libros, reforzados por la presencia asidua de asesores científicos y revisores de diferentes áreas, se intenta equilibrar la dimensión formativa y lúdica de las propuestas manteniendo el interés de los lectores. A este fin, contribuyen textos de calidad, además de accesibles y aptos para el lector, e ilustraciones -en especial las de Bernardo P. Carvalho- que presentan una expresividad en la línea de su composición.

2.2.2 Orfeu Negro (Mini)

La editorial Orfeu Negro, fundada en 2007, creó en 2008 un sello para albergar la publicación de sus libros infantiles denominado Orfeu Mini. En 2016, esta editorial también abrió una librería especializada en obras infantiles en Lisboa. Con énfasis en el libro álbum, la colección Orfeu Mini se ha centrado principalmente en la traducción de obras extranjeras, clásicas y contemporáneas, pero también publica algunos autores nacionales, especialmente Catarina Sobral, Eduarda Lima o Madalena Moniz, por ejemplo.

Con excepción del volumen *Impossível* (2018), de Catarina Sobral, su edición de no ficción resulta siempre de la traducción de obras extranjeras. Un ejemplo de ello es el volumen editado en 2009 del *Animalário Universal do Professor Revillod*, de Miguel Murugarren y Javier Sáez Castán, una original propuesta basada en el juego entre la ficción y la no ficción, que aprovecha la materialidad, insertándose en el formato de libro *mix-and-match*. La colección incluye otros formatos y temas, como *Dias Felizes. Um imaginário para colorir* (2010), de Laurent Moreau, y *Caderno de Pintura para aprender as cores* (2011), de Pascalle Estellon, ambos en el segmento de libro de actividades. Otras propuestas publicadas incluyen el volumen *Mãos à Obra: Cada Casa a Seu Dono* (2015), de Didier Cornille, o *Tirar & Pôr* (2015), un libro de puzzles de Lucie Félix. En un registro un poco más convencional, se destaca el libro *O Professor Astrogato nas Fronteiras do Espaço* (2015), del Dr. Dominic Walliman y Ben Newmann, volumen construido en torno al tema del espacio y sus misterios, así como la publicación de los cuatro tomos de la colección “Libros para el

Mañana”, traducciones del español y creadas por Equipo Plantel con diferentes ilustradores: *As Mulheres e os Homens* (2016), *Há classes sociais* (2016), *É assim a Ditadura* (2017), *Como pode ser a Democracia* (2017). Dada la importancia que suelen tener los temas relacionados con la ciencia y la naturaleza en el contexto de la edición de no ficción, la publicación de libros más cercanos al universo de las ciencias sociales y políticas, con énfasis en temas de igualdad de género y democracia, merecen ser resaltados. La calidad de esta colección de cuatro libros, tanto en contenido como en diseño gráfico, fue destacada con el prestigioso Premio BOP de la Feria de Bolonia 2016, en la categoría de no ficción, lo que ha potenciado su repercusión internacional. En el catálogo de Orfeu Mini también hay otras traducciones relevantes, como *Animais Selvagens do Norte* (2017) e *Animais Selvagens do Sul* (2018), ambas de Dieter Braun, libros de gran formato profusamente ilustrados, o las publicaciones de Oliver Jeffers, *Aqui estamos nós* (2018) e *O que vamos construir* (2020), que combinan elementos de ficción y no ficción.

Dentro del catálogo de esta editorial, es necesario mencionar el volumen *Impossível* (2018), de Catarina Sobral, que marca la incursión de esta creadora en el universo de la no ficción. Este volumen, ya traducido a diferentes idiomas, se presenta como una especie de introducción a la cosmología, recreando, a través de la combinación de texto e imagen, la historia del Universo y de la propia vida, una especie de recorrido por la cronología del mundo desde su origen, en un registro claramente original, donde el diálogo y las metáforas sustituyen a la formulación informativa y científica más tradicional. Curiosamente, este libro nació de una obra teatral infantil que buscaba adaptar la información sobre el universo que la autora descubrió en el libro *Astrofísica para gente com pressa* (2017), del científico estadounidense Neil deGrasse Tyson.

2.2.3 Pato Lógico

Creada en 2010, la editorial Pato Lógico se distingue de otras competidoras por la diversidad de su catálogo, donde aparecen varias colecciones de libros claramente diferentes y originales, algunos de

ellos explorando el potencial de la materialidad y el formato en la construcción de efectos especiales en términos de mensaje y sentidos. Así, la apuesta por los libros de tiras (*mix-and-match*), los libros acordeón o los libros plegables permite enriquecer y diversificar un catálogo donde el libro álbum, con y sin texto, mantiene un lugar destacado.

Además, esta editorial viene publicando un número considerable de obras de no ficción, con énfasis en biografías y libros informativos de divulgación científica y de actividades. Obras que son de autoría portuguesa y que son resultantes de alianzas con diferentes instituciones y/u organismos públicos y privados. Esta cuestión del apoyo económico a la edición cobra especial relevancia en el campo de la no ficción, siendo significativo en un número considerable de obras de esta editorial, en particular la colección de 19 volúmenes “Grandes Vidas Portuguesas”, biografías de personalidades relevantes, publicadas en coedición con la *Imprensa Nacional-Casa da Moeda*. A pesar de estar escritas por diferentes autores, que utilizan diferentes estrategias narrativas, estas biografías se destacan por la unidad y cohesión visual que les otorga el respectivo proyecto gráfico, que incluye ilustraciones de algunos de los ilustradores portugueses más relevantes en la actualidad. Las personalidades elegidas incluyen hombres y mujeres, de diversos campos de actividad, con énfasis en la literatura y la música, pero sin olvidar otras artes, incluida la acción política y cívica, que crean una galería de referencias cada vez más rica y diversificada para presentar la información, a los lectores más jóvenes, de forma accesible y atractiva.

La *Imprensa Nacional-Casa da Moeda* también ha apoyado la edición de otros volúmenes, entre ellos una colección de libros alusivos a las monedas conmemorativas que pretende acercar al público más joven a la numismática, a través de libros que abordan temas relacionados con la historia, la geografía, la ciencia y la naturaleza. Es una sociedad productiva para ambos participantes, ya que la editorial Pato Lógico se asegura los costos de producción del libro y la *Imprensa Nacional-Casa da Moeda* enriquece su catálogo con la publicación de obras especialmente diseñadas desde lo gráfico y lo visual.

El díptico formado por los volúmenes *Mar* (2012) y *Teatro* (2015), ambos de Ricardo Henriques y André Letria, merecen especial atención por su propuesta sofisticada y de calidad estética³. Se trata de obras de difícil clasificación, debido a la hibridación que las caracteriza, ya que unen las dimensiones informativa y lúdica, en actividades prácticas denominadas “Atividários”⁴.

Otra propuesta única es la colección “A minha cidade”, ya analizada en otra investigación (Ramos, 2021), que incluye 7 mapas desplegados, de ciudades portuguesas y extranjeras -construidos por ilustradores invitados- que integran historias personales asociadas a lugares emblemáticos. Obras de no ficción que recuperan elementos reales, como monumentos o sitios históricos, y que incorporan un aspecto más subjetivo, asociado a recuerdos y experiencias personales de los espacios, dando una dimensión más humana a la geografía. Las ciudades portuguesas representadas son Beja, Viseu y Coimbra y las extranjeras son Madrid, Edimburgo, São Paulo y Quito. Son obras de no ficción que aportan una importante diversidad de propuestas y escalas, desde las pequeñas ciudades del interior de Portugal hasta las grandes metrópolis mundiales. En todo caso, se componen de elementos transversales, a las distintas localizaciones seleccionadas, con una puesta en valor de los espacios exteriores y de interacción social, de los contextos de disfrute artístico y cultural, en una suerte de “*manifesto for a more human and friendly space and way of living*” (Ramos, 2021, p. 233).

En resumen, cabe destacar la apuesta de esta editorial por formatos claramente diferenciados y originales, incluso desde el punto de vista de la materialidad, que son difíciles de clasificar y que han

³ Muy recientemente, esta colección incorporó un nuevo volumen, *Dança* (2022), texto de Inês Fonseca Santos e ilustración de André Letria. Este libro sigue las líneas de los volúmenes anteriores y marca el suceso de esta colección que sigue siendo editada en Portugal y traducida a otras lenguas.

⁴ La recepción de la crítica a este formato innovador fue inmediata, con *Mar* recibiendo la Medalla de Plata 2014 de la Revista 3x3 Picture Book Show, la Mención Especial del Premio Bologna Ragazzi 2014 en la categoría de No Ficción, el premio Junceda Ibèria 2013 y el Booktailors/ LER Melhor Design de Obra Infante-juvenil 2012. Ambos volúmenes fueron traducidos y editados en varios países extranjeros.

innovado y experimentado en un segmento que, durante mucho tiempo, se ha caracterizado por cierta convencionalidad en sus propuestas.

Conclusiones

Una vez realizado el estudio exploratorio de las producciones editoriales que se realizan en España y Portugal, con la selección de las seis editoriales especializadas en el libro de no ficción, se han encontrado ciertas semejanzas y diferencias, así como unas tendencias generales que parecen ser comunes a la edición del libro de no ficción. En este apartado, se van a desarrollar las conclusiones que se derivan del estudio realizado para concluir los aspectos más relevantes que son tendencia en la edición del libro de no ficción en España y Portugal, así como a nivel general. Debido a su carácter exploratorio y pionero, no ha sido posible profundizar más en el análisis de los libros elegidos, pero esta aproximación inicial puede abrir puertas a estudios posteriores más específicos, que estén centrados en tipologías de libros no ficción, como las biografías, los libros de ciencia, de historia o propuestas más híbridas e interactivas. Aunque este estudio está limitado a algunas editoriales y proyectos, del análisis realizado se infiere que la publicación de libros de no ficción ha aumentado en los últimos años, tanto en cantidad de obras editadas, como en su calidad e innovación estética. Convirtiéndolas, así, en propuestas claramente desafiantes desde el punto de vista de la lectura.

Entre las semejanzas más destacadas, es necesario resaltar la emergencia de títulos de no ficción, que son de producción nacional, a partir del año 2012 hasta la actualidad. De los catálogos editoriales analizados, en ambos países, todavía se observa una escasa edición propia de obras de no ficción, siendo así difícil la creación de un intertexto editorial debido a la abundancia de traducciones (Sánchez y Romero, 2018). Las editoriales Takatuka, en España, y la editorial Orfeu Negro, en Portugal, tienen un amplio número de títulos que son traducciones de otras lenguas como por ejemplo la inglesa y la francesa. Sin embargo, en las demás editoriales se observa una creciente incorporación de títulos de producción propia que intentan evitar la

traducción de obras de no ficción para incentivar el trabajo de autores e ilustradores del panorama nacional en cada país. Es necesario resaltar que durante el estudio exploratorio de las ediciones del libro de no ficción en ambos países, se observó que algunas obras compartían la traducción de algunos títulos en español y portugués. Por ejemplo, en España, la editorial Takatuka ha editado la traducción de la obra recomendada por el Plan Nacional de Lectura de Portugal: *Likeo, luego existo* (2021), una obra de no ficción editada en Portugal por la editorial Planeta Tangerina. Asimismo, en el caso de la editorial portuguesa Orfeu Negro existe una colección de cuatro libros creados por el Equipo Plantel titulados *As Mulheres e os Homens* (2016), *Há classes sociais* (2016), *É assim a Ditadura* (2017), *Como pode ser a Democracia* (2017), que se han traducido del español al portugués. A pesar de todo, los intercambios editoriales de no ficción, entre ambos países, siguen siendo puntuales y están limitados a un conjunto de publicaciones muy pequeñas.

En relación con el incremento de la producción propia y nacional, se observa que en varias obras actuales de no ficción, gobierno, ministerio e instituciones públicas han favorecido la creación de algunos títulos presentados desde la concesión de ayudas al diseño y la producción editorial. Por ejemplo, en el catálogo de la editorial española A buen paso varias de sus obras recientes sobre no ficción han recibido la ayuda del Ministerio de Cultura y Deporte para su edición. Asimismo, la editorial Takatuka tiene varios de sus títulos de no ficción que se han editado con el apoyo del Departamento de Cultura de la Generalitat de Cataluña. Por otra parte, en Portugal la editorial Pato Lógico ha recibido una ayuda a la edición de libros de no ficción por parte de la *Imprensa Nacional-Casa da Moeda*, el organismo estatal de publicación. Estas alianzas y ayudas siguen siendo relevantes para el fomento de la edición de no ficción en los dos países, evidenciando así el estado embrionario de este segmento editorial. Los premios y distinciones nacionales e internacionales también actúan en la promoción de la no ficción y es frecuente que los libros incluyan referencias a estos premios en sus peritextos.

Otra semejanza, común en ambos países, es la creación de libros de no ficción con temas sobre biografías, divulgación científica, ciencia, naturaleza, misterios del mundo y los orígenes de la vida (Goga, Iversen & Teigland, 2021). Del estudio exploratorio realizado, se observa que esta tipología de libros de no ficción, con temáticas específicas de interés, se editan en diferentes formatos y tamaños. Por tanto, se podría concluir que las editoriales españolas y portuguesas seleccionadas presentan un hibridismo genológico, en la edición de libros de no ficción, que se caracteriza por combinar diversas tipologías, temas y formatos. Los libros actuales incorporan cada vez más elementos de diferentes géneros y tipologías, como por ejemplo mediante información adicional y actividades prácticas. La objetividad y seriedad del discurso de no ficción no es incompatible con los recursos del humor y lo lúdico. Elementos que atraen una gran variedad de lectores con diversos gustos informacionales.

A pesar de las semejanzas analizadas, existen ciertas diferencias o especificidades de la producción propia del libro de no ficción en cada país. De las editoriales analizadas en España, se observa una gran producción de libros de no ficción sobre temas arriesgados en la producción no ficcional. Un ejemplo de ello son los libros, editados en España por Takatuka y Akiara Books, que tratan sobre temas tabú, como la menstruación, y que pretenden crear una reivindicación social de compromiso con la sociedad y la cultura del lector. En segundo lugar, existe una especificidad propia de las editoriales españolas que es la edición de libros para prelectores (Sampériz et al., 2020). Un ejemplo de esta especificidad se observa en el catálogo de la editorial A buen Paso con varios títulos de no ficción, para prelectores, que pretenden acompañar el momento del nacimiento de un bebé desde la lectura compartida entre adulto y niño.

En Portugal, las especificidades más significativas de la edición de no ficción incluyen el carácter innovador y material de algunos formatos, como ocurre con los libros de mapas plegables de la editorial Pato Lógico, o el hibridismo genológico de muchas publicaciones, con volúmenes que incorporan diferentes elementos y funciones (Ramos, 2021). Tomemos el caso de los “Atividários” de la Editora Pato Lógico,

nombre inventado para clasificar los libros que combinan un ABC con un libro de actividades; o el caso de *Um ano inteiro* de Planeta Tangerina, que mezcla elementos de una agenda con un libro de actividades, entre otros. El foco en la dimensión interactiva, con sugerencias de actividades prácticas para ser realizadas por los niños y sus familias, aparece en varias publicaciones que interpelan el desarrollo de habilidades a través de la experimentación.

En términos globales, este estudio, aun estando limitado a un pequeño número de editoriales, nos permite identificar algunas tendencias transversales a la edición independiente actual de no ficción en el contexto ibérico que posiblemente esté en línea con los desarrollos globales actuales de este segmento editorial. Un primer aspecto relevante es la atención a la dimensión gráfica y visual de las obras, creando objetos estéticamente atractivos y de gran calidad (Grilli, 2020). Característica resultante de la valoración del libro y del proceso editorial, que está sujeto a especial atención y cuidado y que caracteriza a las pequeñas editoriales independientes. Así, y aunque estas editoriales, por su tamaño, no publican muchos libros, cada uno de ellos constituye un objeto especial y diferenciado, donde las ilustraciones aparecen con gran relieve e impacto y colaboran la construcción y comunicación del mensaje. En consecuencia, los libros publicados de no ficción, también como resultado de tiradas pequeñas, pueden ser más caros que la ficción, especialmente cuando son más grandes y extensos.

Otro aspecto relevante se refiere a la organización de la información, elemento relevante en el campo de la no ficción, asociado al aspecto más formativo de estos libros, ya que buscan atenuar su componente didáctico más explícito, favoreciendo así la dimensión lúdica ligada al entretenimiento desde la rigurosidad científica. Más que la transmisión de información, los libros de no ficción contemporáneos parecen valorar la capacidad de reflexión y observación de los lectores infantiles y juveniles. Finalmente, y aunque la edición de no ficción por parte de editoriales independientes es un fenómeno relativamente reciente, es importante señalar el carácter transversal de muchas de sus propuestas dirigidas a un público amplio. Desde la recepción de la

lectura infantil, juvenil y adulta hasta la reflexión y exploración conjunta entre lectores, escuela y familia.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

Alonso, J. R., y Blanco, R. (2017). *Seres asombrosos*. A buen paso.

Bertran, P. M., y Tomás, N. (2019). *Tengo un tanque de juguete*. Akiara Books.

Braun, D. (2017). *Animais Selvagens do Norte*. Orfeu Negro.

Braun, D. (2018). *Animais Selvagens do Sul*. Orfeu Negro.

Comín, M. (2021). *Bienvenida*. A buen paso.

Cornille, D. (2015). *Mãos à Obra: Cada Casa a Seu Dono*. Orfeu Negro.

Equipo Plantel y Gutiérrez, L. (2016). *As Mulheres e os Homens*. Orfeu Negro.

Equipo Plantel y Negrescolor, J. (2016). *Há classes sociais*. Orfeu Negro.

Equipo Plantel y Pina, M. (2017). *Como pode ser a Democracia*. Orfeu Negro.

Equipo Plantel y Casal, M. (2017). *É assim a Ditadura*. Orfeu Negro.

Estellon, P. (2011). *Caderno de Pintura para aprender as cores*. Orfeu Negro.

Félix, L. (2015). *Tirar & Pôr*. Orfeu Negro.

Fernández, S., y Roig, S. (2021). *El bosque es nuestra casa*. A buen paso.

Henriques, R., y Letria, A. (2012). *Mar*. Pato Lógico.

Henriques, R., y Letria, A. (2015). *Teatro*. Pato Lógico.

Jeffers, O. (2018). *Aqui estamos nós*. Orfeu Negro.

Jeffers, O. (2020). *O que vamos construir*. Orfeu Negro.

Marsol, M. (2017). *Madrid. A minha cidade*. Pato Lógico.

- Martins, I. M., y Carvalho, B. P. (2015). *Um ano inteiro - agenda para explorar a natureza*. Planeta Tangerina.
- Martins, I. M., y Carvalho, B. P. (2018). *Atlas das viagens e dos exploradores*. Planeta Tangerina.
- Martins, I. M., y Matoso, M. (2021). *Como ver Coisas Invisíveis*. Planeta Tangerina.
- Martins, I. M., Pedrosa, M. M., y Matoso, M. (2017). *Cá dentro - guia para descobrir o cérebro*. Planeta Tangerina.
- Mastro, P. A., y Suárez, A. (2018). *El cielo imaginado*. A buen paso.
- Meira, I., y Carvalho, B. P. (2020). *Gosto, logo existo - Redes sociais, jornalismo e um estranho vírus chamado fake news*. Planeta Tangerina.
- Meira, I., y Carvalho, B. P. (2021). *Likeo, luego existo*. Takatuka.
- Monteiro, S. (2016). *Beja. A minha cidade*. Pato Lógico.
- Moreau, L. (2010). *Dias Felizes. Um imaginário para colorir*. Orfeu Negro.
- Murugarren, M., y Sáez Castán, J. (2009). *Animalário Universal do Professor Revillod*. Orfeu Negro.
- Nogués, A., y Castaño, S. (2021). *Mil tomates y una rana. Historia de un huerto mínimo*. A buen paso.
- Oakley, M. (2017). *Edimburgo. A minha cidade*. Pato Lógico.
- Ollé, M., y Caamaño, N. (2017). *Tao*. Akiara Books.
- Ortega, E., y Suárez, A. (2021) *¿Qué pasó en aquellos nueve meses?* A buen paso.
- Pêgo, A., Martins, I. M., y Carvalho, B. P. (2018). *Plasticus maritimus - uma espécie invasora*. Planeta Tangerina.
- Pintadera, F., y Acosta, (2020). *Steve Jobs: Atrévete a seguir tu intuición*. Akiara books.
- Pintadera, F., y Sender, A. (2018) *¿Por qué lloramos?* Akiara Books.
- Raventós, M., y Girón, M. (2016). *Yoga*. Akiara Books.
- Rosário, I. T. Do., Dias, M. A. P., y Carvalho, B. P. (2014). *Lá fora - guia para descobrir a natureza*. Planeta Tangerina.
- Sandoval, A. (2018). *São Paulo. A minha cidade*. Pato Lógico.
- Seixas, A. (2017). *Viseu. A minha cidade*. Pato Lógico.

Sobral, C. (2018). *Impossível*. Orfeu Negro.

Sobral, C. (2019). *Coimbra. A minha cidade*. Pato Lógico.

Walliman, D., y Newmann, B. (2015). *O Professor Astrogato nas Fronteiras do Espaço*. Orfeu Negro.

Ycaza, R. (2019). *Quito. A minha cidade*. Pato Lógico.

Zamolo, L. (2019). *El rojo es bello*. Takatuka.

Fuentes secundarias

Bush, E. (2022). Children's Information Books: Initiatives and Trends. In K. Coats, D. Stevenson, V. Yenika-Agbaw (Ed.). *A Companion to Children's Literature* (pp. 157-167). Wiley Blackwell

Colman, P. (2007). A New Way to Look at Literature: A Visual Mode for Analyzing Fiction and Nonfiction Texts. *Language Arts*, 84(3), 257-268.

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

Costa, Inês (2021b). Learning, playing, and falling asleep: Portuguese nonfiction picturebooks for every occasion. In N. Goga, S. H. Iversen & A.-S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches* (pp. 250-262). Scandinavian University Press. Doi: <https://doi.org/10.18261/9788215042459-2021-18>

Díaz-Plaja, A., Duran i Armengol, T., y Manuel i Homar, J.M. (2016). La enumeración como principal recurso icónico y textual en algunos libros álbum. *EDETANIA. Estudios y propuestas socio-educativas*, 49, 61-74.

Eco, U. (1987). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Editorial Lumen.

Garralón, A. (2015). *Ler e saber: os livros informativos para crianças*. Pulo do Gato.

Goga, N. (2020). Verbal and visual informational strategies in non-fiction books awarded and mentioned by the Bologna Ragazzi Award 2009–2019. In G. Grilli (Ed.), *Non-fiction picture-books. Sharing knowledge as an aesthetic experience* (pp. 49–66). Edizioni ETS.

Goga, N., Iversen, S. H., & Teigland, A.-S. (2021). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks. Theoretical and analytical approaches*. Scandinavian University Press.

Glasser, B., & Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.

Grilli, Giorgia (Ed.) (2020). *Non-Fiction picturebooks: Sharing knowledge as an aesthetic experience*. Edizioni ETS.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. et al. (1998). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

Lacasa, B. (2018). *Los mejores libros infantiles y juveniles*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/12/20/album/1545319905_604089.html#foto_gal_2

Martins, M. (2020). *Livros não ficcionais para crianças* [Tese de Doutoramento em Educação]. Universidade Federal de Minas Gerais.

McClure, A. (2003). Choosing quality nonfiction literature: Examining aspects of writing style. In R. A. Bamford & J. V. Kristo (Eds.), *Making facts come alive: Choosing and using nonfiction literature K–8* (pp. 79–96). Christopher-Gordon.

Merveldt, N. von (2018). Informational Picturebooks. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 231-245). Routledge. Doi: <https://doi.org/10.4324/9781315722986>

Ramos, A. M. (2019). Desplegar lecturas: un panorama de la edición de libros-acordeón en Portugal. En R. Tabernero Sala, (Ed.). *El objeto libro en el universo infantil: la materialidad en la construcción del discurso* (pp. 27-44). Universidad de Zaragoza.

Ramos, A. M. (2021). Can a city map be a picturebook? Alternative publishing formats for children. In N. Goga, S. H. Iversen & A.-S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches* (pp. 220-234).

Scandinavian University Press. Doi:
<https://doi.org/10.18261/9788215042459-2021-16>

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. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 34, 143-170. Doi:<https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143>

Sampérez, 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. Doi: <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>

Sampérez, M. (2020). La representación del patrimonio de tradición cultural a través de la propuesta objetual: análisis de *La Pulquería* de Fernando Robles y Claudia Burr. In C. Sousa Pereira (Org.), *Literatura infantojuvenil: livro-objeto e património (s)* (pp. 121-143). Tropelias & Companhia.

Sánchez, R., y Romero, M. F. (2018). Lecturas para los más jóvenes. Aproximación a la oferta editorial de literatura infantil para niños de 0-6 años. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 27, 149-176. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.149>

Sanders, J. S. (2018). *A literature of questions : nonfiction for the critical child*. University of Minnesota Press.

Tabernero Sala, R. (Ed.). (2018a). *Arte y oficio de leer obras infantiles*. Octaedro.

Tabernero Sala, R. (2018b). La concepción adulta de la infancia. La construcción de los personajes infantiles en los álbumes *El maravilloso Mini-Peli-Coso* de Beatrice Alemagna y en *Poka & Mina*. El despertar de Kitty Crowther, *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 30, 233-260. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.233>

Tabernero Sala, R. (Ed.) (2019). *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso*. Pressas de la Universidad de Zaragoza.

Teigland, A. E. (2021). Information and delight. A study of visual transmission of knowledge. In N. Goga, S. H. Iversen & A.-S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction*

picturebooks. Theoretical and analytical approaches (pp. 263-276).
Scandinavian University Press
Van der Linden (2015). *Álbum [es]*. Ekaré.

Keys to a successful writing program: a qualitative study *

Claves para un programa de escritura de éxito: un estudio cualitativo

Mayte Lara-de Haro

Universidad de Sevilla

mlaradeharo@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3906-9414>

Juan F. Plaza

Universidad Loyola Andalucía

jfplaza@uloyola.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7741-088X>

Isabel Benítez

Universidad de Granada

ibenitez@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0141-0816>

DOI: 10.17398/1988-8430.37.161

Fecha de recepción: 30/03/2022
Fecha de aceptación: 23/07/2022

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Lara-de Haro, M., Plaza, J. F., y Benítez, I. (2023). Keys to a successful writing program: a qualitative study. *Tejuelo*, 37, 161-194.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.161>

* We would like to acknowledge Charles Bazerman, Distinguished Professor of Education at the Gevirtz Graduate School of Education of the University of California, Santa Barbara, who contributed through discussions with the development of the project and the revision of this paper.

Resumen: La enseñanza de la escritura académica ha supuesto una preocupación en las universidades de Estados Unidos desde hace más de 50 años. El sistema de educación superior español, sin embargo, ha abordado esta cuestión más recientemente y todavía no existen programas de escritura institucionalizados en España. Este artículo pretende definir qué es escribir bien y describir los elementos clave para la creación de un programa que promueva la escritura en las universidades españolas. Para ello, se ha seguido una metodología cualitativa, concretamente las entrevistas cognitivas, con el objetivo de conocer las experiencias de 26 profesionales estadounidenses. Se diseñó un protocolo ad hoc para preguntar a los expertos/as por los elementos relevantes en el diseño de un programa de escritura y entender los argumentos que sustentaban sus respuestas. Las entrevistas se analizaron con Q-notes, donde se compararon y relacionaron las respuestas de los participantes. Los resultados demostraron que escribir bien es retórico y contextual. Además, los expertos/as destacaron la importancia de comprender el contexto en el diseño de un programa de escritura. Los resultados se agrupan según las diferentes fases de creación del programa y se reflejan en un diagrama. Finalmente, se abordan los retos y recursos necesarios.

Palabras clave: programa de escritura; educación superior; experiencia; análisis cualitativo; entrevistas cognitivas.

Abstract: Teaching academic writing has been a concern in universities all over the United States for more than 50 years. The Spanish higher education system, however, has addressed this question more recently and there are still no institutionalized writing programs in Spain. This paper aims to define good writing and to describe the key elements needed for the creation of a writing program in order to promote writing at Spanish universities. To do that, a qualitative methodology was followed, specifically the method of cognitive interviews, with the aim to learn from experiences of 26 US experts. An ad hoc protocol was designed to ask experts about all the relevant elements when designing a writing program and to understand the arguments supporting their responses. Interviews were analyzed using the Q-notes software where the participants' responses were compared and connected. Results showed that there is not a fixed definition of good writing as it is rhetorical and contextual. Moreover, experts emphasized the importance of understanding the institutional context when designing a writing program. Findings were grouped according to the different steps of the creation of the program and were reflected in a flowchart. Challenges and the main resources are discussed.

Keywords: writing program; higher education; expertise; qualitative analysis; cognitive interview methodology.

I ntroduction

Academic writing (Camps & Castelló, 2013) is a relatively recent issue in Spain, where it was not until the 90's when researchers started to address this question in the Spanish higher education system (Guzmán Simón & García Jiménez, 2015). In English-speaking countries, however, more specifically the US and the UK, teaching academic writing at university has been an issue since the 70's. Specifically the US has shown constant concern about students' writing skills since the end of the 19th century (Russell, 1994) and has been the origin of the movements *Writing Across the Curriculum* (WAC) and *Writing in the Disciplines* (WID), which have been very successful in providing models to improve academic writing.

The importance of teaching writing at university has been widely emphasized over the last decades, as writing requires competences that are not transferrable from previous academic stages. In this sense, writing programs (WP) have promoted the integration of writing in different courses worldwide.

This study embraces Thaiss' definition of *program* as the way an institution “conceives of the needs of its students in regard to learning a discipline, ‘writing’, that in basic ways crosses all disciplines and aids learning in all of them” (2012, p. 6). This paper differentiates two types of WPs: WAC programs, where writing is taught throughout the curriculum in different courses and is promoted as a means to learn, and WID programs, where writing is mainly fostered within a specific discipline to learn the characteristics of the texts of that field of study. These programs are usually complementary and although they do share some key structures, they are not implemented according to a standardized model as they are designed specifically at each institution (Condon & Rutz, 2012; Russell et al., 2009).

In this respect, Spain has few experiences and WPs are not integrated into the institutional curriculum (Castelló et al., 2012), although university students show *patent* difficulties with writing (Boillos Pereira, 2017). Burgess & Pallant (2013) point out three reasons why southern European universities have until recently provided little writing support: the belief that anyone who enters the university is a good writer; the difficulty to define good writing in the discipline; and the fact that it is possible to learn to write just by observation. Other possible reasons for this situation in Spain according to Castelló et al. (2012) are a decentralized university model in different autonomous communities; the fact that there are other co-official languages in Spain besides Spanish; and the possibility that faculty believe writing should be taught at earlier educational stages and teaching writing is not their work. This being the case, writing is still scarcely taught in Spain and although there are a number of recent interesting projects at Spanish universities, they do not constitute institutional initiatives, but isolated experiences (Castelló et al., 2016).

However, some northern European countries and the UK have addressed this issue for a long time. Still, academic writing was not much fostered before the Bologna Process (Göpferich, 2016). European universities were undergoing at that time the same initial phase US universities went through in the 70's (Kramer et al., 2003) and there were only small independent WAC projects not fully integrated into the institutions (Björk et al., 2003). In the US, in turn, writing has been taught across the curriculum at many universities for five decades now, because of the general belief that a single writing course is not enough to prepare students for the academic and professional world.

There is much literature on specific WPs and some authors explain how to get started (Walvoord, 2000) or describe characteristics of successful WAC programs (Townsend, 2008). More recently, Cox et al. (2018) explained their 'whole systems approach' to launching WAC programs and provided excellent tips for initiators. In fact, previous literature usually focuses on experiences narrated by recognized administrators (Sheffield, 2018). However, qualitative studies do not usually gather the opinions and experiences of a group of highly relevant experts around WP design and development, based on a predefined interview protocol. In this sense, experts in the field can provide relevant information to help administrators design and implement successful WPs.

This paper aims to describe the elements needed for the creation of WPs and to provide professionals in the field with a transversal tool for WP design. To do that, a qualitative study was conducted with experts who have been administering or working for WPs or writing centers (WC). Participants were recruited in the US, as the WAC and WID movements have inspired European writing initiatives (Björk et al., 2003) for the last decades.

To learn from the experience of experts and to gather complementary information to the literature published on the matter, semi-structured interviews were conducted, where the researcher leads a conversation based on an open-ended and semi-structured protocol designed to extract the intended information from the informants

(Corbetta, 2010). In this case, the protocol was created to collect the participants' responses to questions regarding the keys for launching a successful WP, as well as arguments and explanations for their responses, that is, their response processes. For that reason, the interview protocol focused on the meaning of 'good writing' and the key elements in the implementation of WPs. Participants were asked to develop their ideas and why they answered the way they did, which provided information about the processes of their answers based on their experiences. In conclusion, the protocol was created to gather evidence for supporting a proposal for WP development.

The framework designed to guide the creation of WPs is relevant in the Spanish context, where writing is not much fostered (Gavari Starkie & Tenca Sidotti, 2018). However, it also aims to be useful for any administrator or researcher in any country worldwide, as the different recommendations can be applied to different contexts.

1. Method

This section shows the method used in the study and is presented in different categories: participants, instrument, procedure and type of analysis carried out.

1. 1. Participants

The method used was a qualitative study based on semi-structured interviews to 26 professionals all around the US. The sampling was intentional as highly relevant and experienced researchers in the field of writing studies in different universities were selected all around the country. Most participants were selected by a literature review of research papers, while others were identified through snowball sampling or convenience. Finally, 27 professionals were contacted by e-mail and were asked to participate, with a response rate of 96.3%.

‘Theoretical saturation’ and ‘theoretical relevance’ were considered in the sampling design (Miller & Willson, 2014) as interviews were conducted until the full range of problems and interpretations were defined, and participants’ roles were diversified to reach the widest diversity in terms of interpretation patterns.

A total of 26 interviews were administered to fourteen women and twelve men, five of whom were retired. The universities represented in the sample and the number of participants from each institution was as follows: Auburn University (1), Clemson University (1), College of the Holy Cross (1), Colorado State University (1), Cornell University (1), Florida State University (1), Iowa State University (1), Maritime Academy (1), Miami University in Oxford (2), North Carolina State University (1), Northeastern University (1), University of California, Davis (1), University of California, Santa Barbara (9), University of Minnesota (1), University of Missouri (1), University of Oklahoma (1) and University of San Francisco (1).

The study was carried out in the University of California, Santa Barbara, where the highest number of participants came from (nine, one of whom was retired). The other universities were represented by a single expert, so that the highest possible number of universities were represented, except for Miami University in Oxford, which had two representatives.

A total of 10 respondents were the directors or associate directors of a WP or a WC at the time the interview took place and nine used to be in the past. Some respondents were internationally renowned researchers in the field (14) and, finally, 25 out of 26 informants taught or used to teach writing in the past. The one who did not teach writing was, however, included in the sample, as he was an administrator and had supported the implementation of the WP at his university. All interviews were conducted in the US in 2018, with a duration of 45-60 minutes. Most of them took place within an office or in a quiet public place (61.5%), whereas 38.5% were held online as participants lived all around the US. All respondents were coded as to ensure confidentiality. Correlative numbers from one to 26 were assigned according to the order the interview was conducted.

1. 2. Instruments

The interview protocol was designed to learn about experiences of people who are part of a WP. The protocol aimed to go through the entire process to get a comprehensive picture of the different phases involved in WP design (see Table 1).

Table 1

Interview protocol

Professional situation

1. What is your position at the university?
2. What university do you work for?
3. Do you teach writing?

Writing

4. What is good writing?
5. How can you teach good writing?

Implementation of a WP

6. Have you ever been involved in designing a new WP or writing curriculum?
7. What resources are needed to design a WP or writing curriculum?
8. How important is budget in the implementation of a WP?
9. Who is the key person in the implementation of a WP?
10. Where should writing courses be hosted?
11. How important is the cultural or institutional context in a WP?
12. Who should be the instructors in a WP?
13. How can instructors be trained?
14. How much self-governance should instructors have?

WCs

15. What do you think about WCs? Are they a good model?

WP at home university

16. What is the philosophy of the WP and how is it reflected in the structure?
17. What kind of writing requirements do you have at your university?
18. What have been the major challenges faced by the WP at your university?
19. How is your program assessed?
20. What is WAC and WID? How are WAC and WID developed in your WP?

Final questions

21. If you were to design a WP in Spain, what would you think of?
22. Where would you start?
23. Is there anything I haven't asked that you think might be interesting for me?

Source: own elaboration

1. 3. Procedure

All participants were given a consent form that they all read and signed before the interview. This form explained the purpose, procedures, risks and use of the information collected, which was kept strictly confidential and was used solely for the purposes of this research. Then, the interview was recorded for transcription and analysis purposes. The files were archived privately and will be destroyed according to the Spanish Data Protection Law. All data were collected in accordance with the standards and guidelines of the human subjects review board at the author's home institutions, as well as the UCSB Human Subjects Board, where this study was carried out.

The interviews were conducted in English by one researcher. Online interviews were both video- and audio-recorded, for which all respondents gave permission. Recordings were then transcribed.

1. 4. Analysis

The analysis of the interviews was carried out using Q-Notes software (<https://wwwn.cdc.gov/qnotes/login.aspx>), a data collection and analysis tool designed to facilitate organization and analysis of data gathered through interviews. This software was developed by the National Center for Health Statistics in the US.

Different levels of analysis were carried out following the approach suggested by Miller et al. (2014): conducting the interviews, summarizing interview notes, comparing across respondents and across groups and drawing conclusions.

After conducting and transcribing the interviews, the different topics the respondents referred to were identified, after which summaries were entered in the corresponding questions in Q-Notes for their analysis. All data could then be easily extracted from the software at any time for future reports.

The next level of analysis enabled to compare across respondents to extract themes and subthemes for each item. Once the

thematic schema was designed, the narratives were all coded. Two analysts met once a week during the coding process to make a global revision and to solve any possible discrepancies. Both themes and subthemes were agreed upon in a peer-review process to ensure correct coding and categorization.

Comparing across groups was the following level of analysis, which allowed to develop an advanced schema, where different groups of respondents could be compared to identify relationships. Two main analyses were developed in this stage: comparative analysis and subgroups analysis, being the latter more precise, as it enabled to identify if one person had mentioned different categories or subcategories. Finally, the last level of analysis conducted was drawing conclusions. Results from the interviews were used to create a flowchart for decision-making and to guide administrators when launching a WP.

2. Results

This section aims at disseminating the results of the study, organized in five different parts: good writing; WPs; WCs; WP at home university; and final advice.

2. 1. Good writing

2.1.1. Definition of good writing

It was necessary to understand the concept of ‘good writing’ in order to define the focus of the WP and the strategies to be taught. In this sense, ‘good writing’ was defined in different ways by the respondents and six of them even stated there is no such thing as good writing. However, 18 participants believed it is contextual, 16 stated it is rhetorical and eight also added it had to do with critical thinking:

Good writing is context-dependent. [...] Secondly, it pays strong attention to purpose and audience. Who are you doing the writing for and why are you doing it? Purpose and audience are the essence of good writing. And thirdly, good writing is about ideas and arguments and has nothing to do... [...] It has very little to do with the

correctness. If people want the writing to be correct, they're missing the point that good writing is about good thinking. (E14).

Participants also referred to correctness. One informant believed “there are things that get across contexts and obviously correctness is one thing. [...] Good writing is generally correct, grammatically correct, mechanically correct and so on” (E17). On the other hand, another informant thought “most of the campus sees good writing as correct, as stylistically clear and grammatically error-free, mechanically error-free [...]. And to me good writing is responsive to situation.” (E8).

2.1.2. Teaching good writing

Learning how to teach good writing was also important, as it could determine some aspects of the program. In this regard, 69.2% of respondents referred to specific strategies, such as the rhetorical, context or genre approaches, followed by other strategies. Using a process approach or promoting reflective writing and self-awareness reflection were also common practices. Specifically, E19 used some of these strategies in the classroom:

I teach a lot of process where I help students think about drafting, revising, invention strategies... [...] I use a real process approach and then I use a really rhetorical approach. [...] I always try to help them think rhetorically. I always try to help them think about the genre.

A few other strategies mentioned were using threshold concepts; building metacognition about writing; or using facts, concepts, practices and reflection, as mentioned by E20:

Facts, concepts, practices and reflection. That's how you teach it. So the question is [...] what facts are you introducing and when, what concepts are you introducing and when, what practices are students engaging in and when, what kind of assessment activities are you providing as a support as well and what reflection activities.

Other strategies, such as teaching students to think critically or showing them they are entering a community of practice with a particular way of thinking were also used by the informants, as well as

teaching students how writing works or to transfer skills. Finally, informants mentioned the type of activities they carried out to teach good writing, such as those promoting revision and feedback (19.2%), peer collaboration (11.5%) or real writing situations (7.6%).

2. 2. WPs

The results in this section are presented in two different phases: key elements before and during the implementation of a WP. In this regard, 25 out of 26 respondents had designed a WP or a writing curriculum at some point.

The resources needed for WP design were a central point in the protocol, as some institutions may need to start from scratch. In this sense, respondents referred to different stages: before, during and after the implementation of the program, as shown in Table 2.

Table 2
Resources

	Before the implementation of the program	Implementation of the program	Maintenance of the program
Previous assessment	22		
Coming up with a plan	3		
Buy-in	9		
Changing the culture	2		
Financial resources	18		
Human resources	24		
Time	9		
Faculty development			12
Developing the curriculum		7	
Developing infrastructure		2	
Physical resources	8		
Webs			3
Technology			4

Source: own elaboration

2.2.1. Before the implementation

This section presents the different aspects to be taken into consideration before the implementation of a WP, mainly the need to carry out needs assessment, as well as the necessary resources.

Alignment with the institutional culture

Even though respondents did not agree on all topics, there was a consensus on the fact that needs assessment should be the first step in WP design. They also agreed the program must be aligned with the culture and context of the institution, as well as its vision of writing:

Everything affects the geography of the institution: who comes to that institution; who teaches at the institution; who is administrating; what are their thinking; [...] how much budget do you have at the institution... All of those things affect. And how will it impact the students.” (E21).

Assessing the needs and understanding the culture of the institution should therefore mark the beginning of WP design.

Human and financial resources

Participants agreed financial or human resources are necessary for designing a WP. Among the latter, faculty (73.1%), followed by human resources in general (34.6%) and people coordinating the program (30.7%) were the most repeated. Having experts was also considered important: “That’s the number-one thing: [...] you need faculty who are experts in writing. [...] So you have to have faculty who are committed and who understand how writing is taught and how it’s learned.” (E1).

Regarding financial resources, even though it depends on the kind of program to be implemented, 69.2% of respondents agreed a budget is necessary to start a WP, specifically in four different categories: human resources; faculty development; infrastructure; and webs and technology. Among the people who referred to faculty

development (46.1%), 42.31% of them mentioned workshops, followed by allowance (23.1%). Bringing in consultants and giving incentives were other answers.

When it comes to budget for infrastructure, eight participants believed some kind of space is necessary to start a WP, like writing labs or WCs: “One of the things [...] we've seen internationally [...] is the idea of a WC, [...] a kind of basis in many places now for the development of what you could call a program in writing” (E13).

Time as a resource

Time was also a recurrent theme, especially time to develop a program or the curriculum or time for the faculty involved in the WP. The participant E7 was especially concerned about the latter: “The faculty from across the disciplines when they're coming to get trained, they really just need time. [...] They don't really care about getting paid; they just need time!”

2.2.2. Implementation of a WP

This section refers to the aspects to be considered when implementing a WP: key person; housing of writing courses; profile, training and self-governance of instructors; as well as possible challenges.

Key person in the implementation of a WP

There were a variety of responses concerning the key person in a WP, those identifying a specific profile and those referring to special aptitudes this person should have. According to the respondents, an administrator is the key person in the implementation of a WP. ‘Someone from the upper administration’ was specified by 14 of them, while six informants believed it should be a WP administrator. Someone with the power to ‘speed things up’ and the person with money were other options.

Participants also mentioned special aptitudes the key person should have, such as ‘someone who is able to work with the community’, ‘a person with expertise’ or ‘someone who takes the initiative’: “Ideally somebody who has an expertise in the field. And the field is not just expertise in writing; it’s expertise in running administration, it’s expertise in running a program...” (E20).

Housing of writing courses

Regarding this topic, there were three main answers. A total of 10 respondents believed it depends on the kind of program, while seven of them agreed writing courses should be independent (two of whom mentioned an existing department).

On the other hand, nine respondents like E18 specifically advised not to host courses within an inappropriate department, for example the English department or its equivalent in other places:

And the reason is [...] writing is a different subject [...]. And typically there’s like a tier system that develops in those kinds of departments where the prestigious positions... the important part of field is seen as the scholars studying literature and the writing kind of has secondary status.

Profile of instructors

Two different profiles of instructors were highlighted in the interviews: the instructors who teach students in the class; and the instructors who train the lecturers who, in turn, teach students. Regarding the former, there are special aptitudes instructors should have, according to informants, such as understanding the role of writing. In this case, 73.1% of respondents believed it should be disciplinary faculty, while 50% mentioned writing specialists. The respondent E14 explained it this way: “faculty who are teaching the discipline-based courses are the ones who [...] are the experts in writing in their field”.

On the other hand, all respondents who referred to the profile of instructors who train lecturers agreed that they should be writing

specialists, like E16: “The best-case scenario is to have disciplinary experts who have been trained by or work in collaboration with writing experts.”

Faculty development

Participants mentioned three different models for faculty development: workshop model (80.7%), consulting model (26.9%) and other models (34.6%). In this sense, most informants stated instructors can be trained through workshops (73.1%) or teaching networks (23.1%), whereas other models were also mentioned: teaching graduate students/peer tutors or the expertise-based model. This model was explained by the informant E7:

The model [...] is really about training faculty to understand how writing works in general, how writing works in their discipline, getting them to bring to conscious awareness what they already know... Then they can make a decision about how to teach the students. [...] So we call our model an expertise-based model. Working from their expertise.

Self-governance of instructors

Instructors should have ownership in their class, according to 21 informants, 10 of whom agreed they should follow some kind of syllabus, guidelines or outcomes. Moreover, two participants did not believe requirements were necessary, whereas 10 agreed faculty development or some kind of assessment or supervision is imperative:

I think if you're gonna have something that's gonna be sustainable and work across the university, you need to set up some sorts of ways to keep track of what's going on and be sure that people are fulfilling their obligations as faculty. (E5).

Challenges

Informants were also asked about the challenges faced in their WP or WC. In this regard, the most common response was the lack of resources, especially staffing (46.1%) and financial issues (30.7%). The participant E24 talked about the need to pay the instructors a minimal salary in order not to lose faculty:

If you develop a cohort of instructors who are dedicated to your particular institution and can make long-term plans with you, you have a very different kind of WP than one where they're just marking a couple of years while they find something better.

Other challenges mentioned were mainly getting buy-in and the lack of vision at the institution. Also, the heavy teachers' workload; false assumptions about writing or WCs; the cultural shift at the institution; large class size; too much bureaucracy; or the diversity of students' background were emphasized. This last point was specifically highlighted by three respondents, as more and more international students register at US universities every year.

The participant E11 explained how getting buy-in was a challenge, as some faculty complained at the beginning that they were not writing teachers and integrating writing in their courses was not their job. However, after a while "we started to change the culture and I had enough of those faculty members who had already bought in to writing in their departments. [...] I worked with them to be allies within the department."

2.3. WCs

As regards WCs 18 respondents believed they are a useful complement to WPs or other writing on campus and should be aligned with them. They also agreed that WCs provide student writing support, although they showed their concern about the reputation WCs have, as 10 informants believed it is more than services on demand for correctness and four stated WCs help all writers and not only 'bad

writers'. Finally, four respondents suggested going to the WC should be optional and not required.

2.4. WP at home university

This section refers to the specific WP of the respondents' home universities and focuses on writing requirements, assessment and the different writing initiatives carried out.

2.4.1. Writing requirements

The most common writing requirements at the respondents' home universities were lower-division courses, followed by upper-division courses. Writing-intensive (WI) courses were also a requirement in six cases. Only the participant E25 confirmed her university does not have writing requirements, since the general level of writing ability of their students was very high.

In addition, 10 informants explained students can test out of some lower-division courses, for example E9, who stated students can place out of first-year writing "based on standardized tests, advanced placements or the International Baccalaureate."

2.4.2. Assessment

Most respondents confirmed their WP is assessed in some way (88.4%), even though only 15.4% informants stated they are required to assess their program and 46.1% said it is regularly assessed. Regarding the type of evaluation carried out, the WP assessment at the respondents' home institutions is in most cases only internal (46.1%), whereas in 19.2% of the cases it is both internal and external or exclusively external (19.2%).

As regards the assessment approach, the most common variables assessed are students and faculty. However, among those evaluating the curriculum, the most assessed variables are guidelines/classes, followed by learning outcomes. Other options are mainly the program itself, goals, needs, etc. As an example, the participant E3 explained they

assess curriculum vitae for every faculty in the WP, goals and needs, upper-division courses and students' writing.

Regarding the procedure the informants' home institutions implement for assessment, external consultants visiting the university is the most common answer among those whose review process is external (five respondents). For those whose review process is internal, external consultants (six), followed by surveys (five), are the most repeated procedures. Other procedures include focus groups; sample essays; and conversations with people in internal review processes. Regarding external processes, multiple people reading and scoring; conversations with people; and classroom visits were other responses.

A few participants referred to the impact of the assessment (15.3%), as it results in changes to the curriculum and improves the program. However, some challenges related to the assessment also came up, such as bureaucracy or not knowing what to do with the collected data, as explained by E19: "They were collecting samples of writing throughout a student's four years at the college. [...] And the problem with that much data, of course, is how do you analyze it all?"

2.4.3. WAC and WID

Respondents were asked in the first place about WAC and WID and four of them thought distinguishing between both concepts was confusing. Moreover, five different informants believed WAC and WID were complementary and interchangeable terms, as explained by the participant E9:

In this country, there's a historical distinction between the two. [...] And they use the terms interchangeably quite often. So I think it's hard to characterize certain programs as either WAC or WID... Cause I think they most have elements of both.

Other informants referred to a series of characteristics of WAC and WID that helped understand the difference between them, as shown in Table 3.

Table 3
Characteristics of WAC and WID

Category	WAC	WID
General description	Umbrella term	
Type of writing	Informal writing, general writing, writing embedded	Formal writing
Principles	Writing to learn, no specific writing instruction in the class	Learning to write
Scope	Interdisciplinary Writing across the university, institutional initiatives	Disciplinary
Training	Faculty development	Faculty development
Strategies	Engaging people in conversations Teaching is the key	
Focus	Teaching/writing outside the English department	

Source: own elaboration

The respondent E14 compared both terms as two sides of the same coin:

Writing to learn versus learning to write. Learning to write is WID. That's where I am learning to write like a historian writes. That's WID. [...] So when I say writing to learn, I am referring to writing about something so that you learn it better for yourself. [...] You can use both WAC and WID in the same course. WAC writing is usually shorter; it's usually not graded. [...] It's writing to master an idea. [...] Informal versus formal writing. WAC is informal writing; WID is formal writing.

Finally, 17 respondents explained they develop WAC in some way (writing-to-learn activities across the university); 14 informants acknowledged they implement some kind of WID initiatives (learning-to-write initiatives within the disciplines); and three implemented a few mixed initiatives, where formal and informal writing is fostered.

2.5. Final advice

When respondents were asked where to begin, 42.3% of them recommended to start with some kind of writing courses, whereas

15.3% advised to begin with a WP and 15.3% mentioned a WC. Only 7.7% informants recommended to start with writing requirements and other 7.7% suggested faculty development. Regarding courses, 19.2% of respondents proposed general writing or first-year composition courses, whereas 23.1% of them specifically advised against implementing this type of courses. WAC/WID programs or WI courses were not recommended either by three informants each. That is the case of E22, who believed WI courses atomize writing instruction only within some courses. Among those informants who advised against them, first-year courses or WAC/WID programs, common suggestions were having a WC, designing some kind of writing courses and conducting faculty development.

3. Characteristics of a WP

According to the respondents, a WP should have certain characteristics. Three flowcharts are shown in this section representing different phases: design, implementation and assessment of WPs.

3.1. WP design

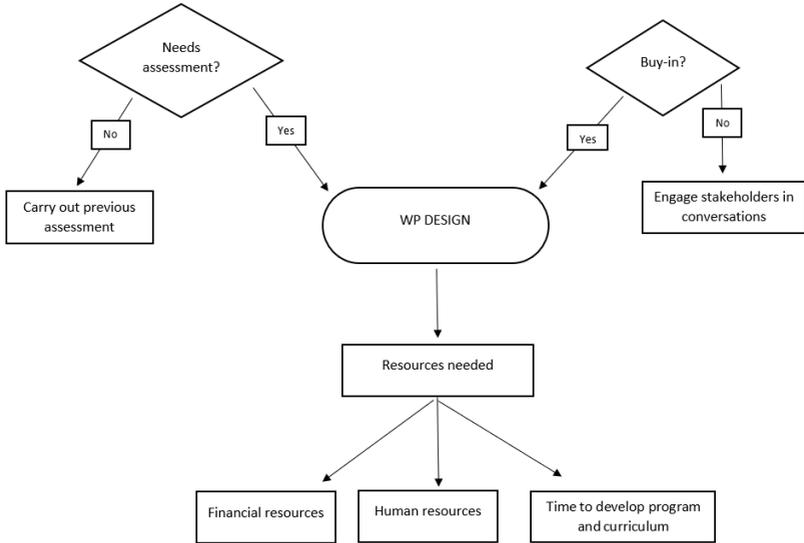
Informants agreed previous needs' assessment is key in WP design, as this program will be affected by the geography of the institution. To do this, getting buy-in and support at the institution is really important, as well as engaging stakeholders in conversations, so that all groups are confident in the process and the results, as Barlow et al. (2007) indicated in their study. In this respect, respondents agreed that common aspects of nearly all WPs are institutional buy-in, staff support and funding, something confirmed by Boyle et al. (2019). Although this idea has been highlighted in previous WP literature, bibliography is connected through this study with the specific experiences and processes detailed by the respondents. In this sense, interviewing professionals made it possible to reach the reason why some activities work or do not work, and to learn about specific situations to be considered in WP design.

Therefore, previous needs assessment in terms of students' writing skills has to be carried out to make sure the WP is aligned with

the institutional culture and to get institutional buy-in and support for the program. As far as resources are concerned, a budget to hire human resources as well as time for faculty to develop the program would be necessary. Figure 1 summarizes a proposal for WP design.

Figure 1

WP design. Needs Assessment

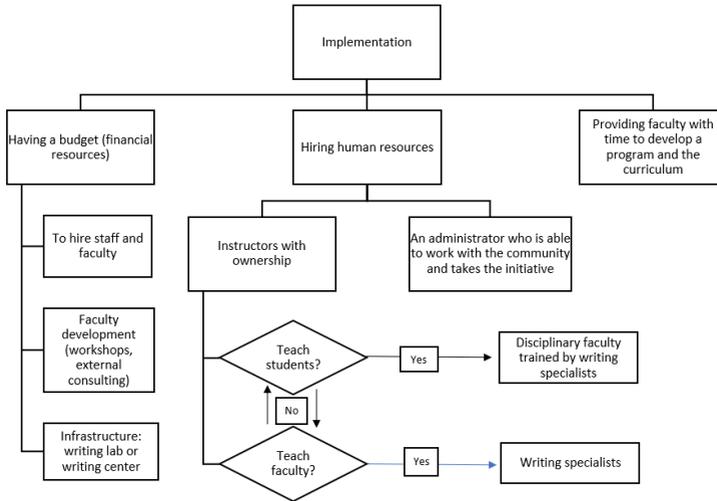


Source: own elaboration

3.2. Implementation of a WP

Following the respondents' advice, a proposal was developed for the implementation of a WP, summarized as a flowchart in Figure 2.

Figure 2. Implementation of a WP



Source: own elaboration

Informants agreed that financial resources to hire staff and faculty and providing time to the lecturers involved in the program are crucial to start a WP.

Moreover, human resources are key, mainly a WP administrator with special aptitudes. In this sense, McLeod (2007) supports the idea that writing at the university almost always takes place within a WP under the supervision of an administrator who will need to deal with staffing and staff development. The proposal therefore suggests hiring administrators who are able to work with the community and who act as initiators of the program.

Furthermore, the flowchart shows faculty are also a necessary resource in WPs. Specifically, disciplinary faculty are the experts in writing in their field and should teach students to write in a specific discipline, since they are more concerned with disciplinary knowledge. Writing specialists, for their part, should work in collaboration with disciplinary faculty in order to train them how writing works in general (Montes & Vidal Lizama, 2017) and to help them integrate writing in

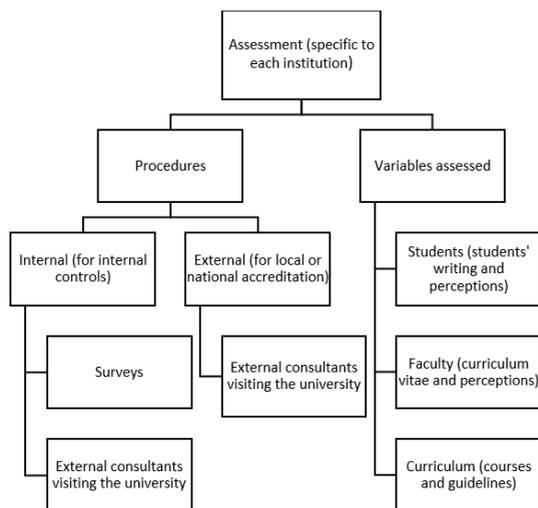
their courses and have ownership in their class. In order to do this, results show that faculty development is implemented mainly through workshops, as confirmed by quite a few studies (Bazerman et al., 2005; McLeod, 2007), as well as external consulting. A budget is also necessary to invest in faculty development and infrastructure, as shown in this flowchart.

Finally, the proposal also suggests providing time to the faculty involved in the program, like for example reduction in their teaching load.

3.3. Assessment of a WP

The interviews have revealed that assessment is necessary to monitor WPs, even though it is not always compulsory to do so. External evaluation is necessary for state or national accreditation, whereas internal assessment aims to get the perceptions of students and faculty, promote the faculty, meet some state requirements and conduct other kinds of internal controls. In this regard, previous studies agree that assessment should be local and contextual (Barlow et al., 2007; Johnson, 2014; Lannin et al., 2017; Moore et al., 2009), as these programs must be aligned with the institutional context and must meet the needs of the community, which has been emphasized by the respondents. The proposal, summarized in Figure 3, agrees with that and specifies different procedures and variables that could be valid, even though their convenience depends on each institution.

Figure 3
Assessment of a WP



Source: own elaboration

Moreover, since a coordinated assessment should take place at all sites where writing takes place, instead of focusing on a specific course (Wardle & Roozen, 2012), this flowchart suggests not only assessing student writing, but also evaluating the faculty and the curriculum in general.

This proposal shows specific procedures and variables but should be carefully applied according to the specific context of the institution.

Discussion

This paper aimed to describe the key elements of WPs in order to provide a transversal tool for professionals interested in implementing this type of initiatives. Although diverse projects are conducted in universities around the world, the aim was to collect

information from US researchers, as the US has a long tradition of development of institutional programs across the curriculum.

To reach that aim, a qualitative method was followed to delve into the experts' arguments. Information provided was used to create a framework for guiding the creation of WPs, which will be relevant in the Spanish context, where there is a need to promote writing. However, the framework was designed to be useful for any researcher, as guidelines can be applied to diverse contexts, thus providing a tool for WP design in any country.

First, the concept of good writing was explored since it is relevant to determine the aims of the WP to be developed and the strategies to be taught. In this sense, the literature confirms the results of the study, as some authors believe there are no absolutes in good writing (Huck, 2015) and it has several profiles (Crossley et al., 2014). Writing is a situated activity, so better than classifying the writing as good or bad, the question is how effective it is for the context it is produced (Williams, 2016).

When teaching writing, respondents mainly use the rhetorical, context and genre approaches, which share the objective to make students aware that they write to accomplish certain functions (Cheung, 2016). Writing is a difficult task involving complex cognitive processes and strategies need to be taught. However, even though these strategies enable students to use effective procedures for particular standards (certain rules of punctuation, grammar, rhetorical situations...), it has not been demonstrated they promote "anything so broad and subjective as, say, good writing" (Huck, 2015, p. 25). Teaching should therefore be taught within a context, as reinforced by the informants.

Although some results of this study are widely known in the field and do not need to be analyzed in detail, the aim was to provide decision-makers with an overview of the different steps and key aspects of WP design, in case they need to start from scratch. Therefore, engaging stakeholders in conversations and getting buy-in are key in the initial phase of the program, as well as carrying out previous

assessment. Financial and human resources will also be necessary, as proved by respondents and the literature on the field.

The interviews have also shown that most universities in the US have writing requirements and require lower-division (mainly first-year composition) or upper-division courses. However, previous studies have proved that requiring first-year composition does not mean students will be prepared for the writing they will do later in their studies and beyond the university (Wardle, 2007). In this regard, there are differences of opinion between experts who advocate for first-year writing and those against it, based on the idea that writing is not a transferrable skill. As shown by Wardle (2007), there is little evidence that the knowledge and skills provided by first-year writing can transfer to other courses.

In this sense, Bazerman et al. (2005) state that viewing writing as a situated activity has led researchers to support the abolition of first-year writing and to embed all writing in disciplinary courses. Therefore, as a complement to first-year composition, disciplinary faculty have become more engaged in the teaching of writing in their disciplines. Writing experts, in turn, as shown in the results, train disciplinary faculty to help them facilitate students' learning of the discipline through the practice of writing (Russell, 2013), since content faculty are the experts in their field.

The results also show that the theory about WAC and WID is not so clear to all experts. In this regard, the theory shows that WAC sees writing as an integral part of the student's learning process across the curriculum and not only in a single writing course (International Network of WAC Programs, 2014) and promotes the epistemological role of writing as a means to create knowledge (writing to learn) (Carlino, 2011). On the other hand, WID raises awareness of the specific texts of each discipline and its genres (Núñez-Román & Gallardo-Saborido, 2017) and promotes the role of writing as a way to teach the characteristics of a specific field of studies (learning to write) (Carlino, 2011). The interviews have also provided evidence that WAC and WID are almost interchangeable and complementary and

sometimes difficult to differentiate. Finally, respondents highlighted the distinction between writing to learn/informal writing (WAC) and learning to write/formal writing (WID), as supported by the theory.

Regarding who owns writing at the university, even though composition had traditionally been located in the English department since the late 19th century, now English has become more focused on literature (Bazerman et al., 2005; McLeod, 2007) and more and more universities have independent WPs all around the US. In this sense, respondents advised not to host courses within the English department or its equivalent in Spain, as writing has a secondary status in relation to literature.

Even though this issue about whether or not to house writing within the English department was mentioned by informants, this is a local question affecting US institutions mainly. However, a transversal discussion must be initiated when designing WPs as to make a decision about implementing an independent program or situating it within a department. This can be then extrapolated and adapted to different contexts, as decision-makers need to determine whether independent WPs could facilitate incorporating all disciplines in the teaching of writing.

In addition, results suggest there is a concern about the reputation of WCs. In this regard, Bazerman et al. (2005) confirm that almost all WCs focus on learning to write rather than just providing correction service to students. However, in order to be a useful complement to WPs, WCs should be aligned with other writing on campus and should serve writing across the university.

European WCs have developed with the Bologna Process, which has promoted the collaboration of writing and disciplinary faculty (Göpferich, 2016) and the integration of writing in content courses. Spanish universities, however, have only recently started to offer writing support through WCs and even though some universities have been implementing different projects to embed writing in specific courses for the last years (Ballano & Muñoz, 2014, 2015; Romero

Oliva, 2014), these are not university-wide initiatives and constitute isolated experiences.

There is a concern for the writing skills of students and for the need to integrate them in the community of writers of their fields of study and this is proved by the increasing number of researchers in the teaching of academic writing (Castelló, 2014). Furthermore, the creation of the European Higher Education Area has led to educational reforms that make it necessary to address the question of academic writing. However, resources at universities are still scarce and there is not much institutional support for the development of this kind of programs. This study sheds light on how WC and WP are run in the US and helps with the creation of WPs not only in Spain but worldwide.

This study also has some limitations such as the fact that informants did not know the Spanish higher education system and could not give specific advice to be applied in this context. However, they all agreed the institutional culture is key, as something that works at one university may not be effective at another, even in the same country. Another limitation is the fact that the experts lived all around the US and some interviews were held online, which at some point made interactions more difficult. Nevertheless, as the aim was to reach the highest number of universities possible, this could not be avoided. Finally, another limitation is not having included any European professional, although some universities in the UK and other countries in Continental Europe have been running excellent WPs and WCs in the last decades and the university system may be more similar to the Spanish system. This would have made the sample too big, though, so it was decided to limit the study to US universities, where there is a long tradition of embedding writing throughout the curriculum.

Future studies should address these questions and should focus on WP design within a specific context to improve the students' writing skills in their discipline, as well as on the faculty development to help faculty integrate writing in their courses.

Bibliography

Ballano, I., & Muñoz, I. (2014). *Escribir en el contexto académico*. Universidad de Deusto.

Ballano, I., & Muñoz, I. (2015). *La escritura académica en las universidades españolas*. Universidad de Deusto.

Barlow, L., Liparulo, S. P., & Reynolds, D. W. (2007). Keeping assessment local: The case for accountability through formative assessment. *Assessing Writing*, 12(1), 44–59. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2007.04.002>

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to Writing Across the Curriculum*. Parlos Press and the WAC Clearinghouse.

Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L., & Stray Jörgensen, P. (2003). Teaching academic writing in European higher education: an introduction. In L. Björk, L. Rienecker, & P. Stray Jörgensen (Eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education* (Vol. 12, pp. 1–15). Kluwer Academic Publishers.

Boillos Pereira, M. M. (2017). Escribir a través de los géneros discursivos en el marco educativo basado en las competencias: el caso del País Vasco. *Tejuelo*, 26, 63–90. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.26.63>

Boyle, J., Ramsay, S., & Struan, A. (2019). The Academic Writing Skills Programme: A model for technology-enhanced, blended delivery of an academic writing programme. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 16(4). <https://doi.org/https://doi.org/10.53761/1.16.4.4>

Burgess, S., & Pallant, A. (2013). Teaching academic writing in Europe: multilingual and multicultural contexts. *Supporting Research Writing*, 19–38. <https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-666-1.50002-3>

Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17–36. <https://doi.org/https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>

Carlino, P. (2011). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad? In EdUCo (Ed.), *Democratización de la Universidad: Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes* (2011th ed.).

Ed. Universidad del Comahue.
<http://www.academica.org/paula.carlino/147%0AEsta>

Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346–365. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>

Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I., & Solé, I. (2012). Academic writing practices in Spanish universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 569–590. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v10i27.1517>

Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I., & Solé, I. (2016). Spain. In O. Kruse, M. Chitez, B. Rodriguez, & M. Castelló (Eds.), *Exploring European Writing Cultures. Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education* (pp. 201–211). Winterthur: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

Cheung, Y. L. (2016). Teaching writing. In *English Language Teaching Today: Linking Theory and Practice* (Vol. 5, Issue August 2016, pp. 179–194). Springer International Publishing AG Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-38834-2>

Condon, W., & Rutz, C. (2012). A taxonomy of writing across the curriculum programs: Evolving to serve broader agendas. *College Composition and Communication*, 64(2), 357–382.

Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.

Cox, M., Galin, J. R., & Melzer, D. (2018). *Sustainable WAC. A Whole Systems Approach to Launching and Developing Writing Across the Curriculum Programs*. National Council of Teachers of English.

Crossley, S. A., Roscoe, R., & McNamara, D. S. (2014). What Is Successful Writing? An Investigation Into the Multiple Ways Writers Can Write Successful Essays. *Written Communication*, 31(2), 184–214. <https://doi.org/10.1177/0741088314526354>

Gavari Starkie, E. I., & Tenca Sidotti, P. (2018). Literacidad académica o profesional en la universidad europea del siglo XXI. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2.

Göpferich, S. E. (2016). Writing Centres as the Driving Force

of Programme Development: From Add-on Writing Courses to Content and Literacy Integrated Teaching. *Journal of Academic Writing*, 1(1), 41–58. <https://doi.org/10.18552/joaw.v6i1.218>

Guzmán Simón, F., & García Jiménez, E. (2015). La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1–16. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5018>

Huck, G. J. (2015). *What is good writing?* Oxford University Press.

International Network of WAC Programs. (2014). *Statement of WAC Principles and Practices*. <https://wac.colostate.edu/principles/statement.pdf>

Johnson, K. (2014). Writing Program Assessment and the Mission-Driven Institution. *WPA: Writing Program Administration*, 37(2), 68–90.

Kramer, F., van Kruiningen, J., & Padmos, H. (2003). Creating a Basis for a Faculty-Oriented Writing Programme - Approaches, Opportunities and Pitfalls in the Academic Writing Project in Groningen. In B. Lennart, G. Bräuer, L. Rienecker, & P. Stray Jörgensen (Eds.), *Studies in Writing. Teaching Academic Writing in European Higher Education* (Vol. 12, pp. 185–194). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/0-306-48195-2_14

Lannin, A. A., Cisco, J., Philbrook, J., & Philbrook, M. (2017). “How Do You Know That Works?”: A Mixed Methods Approach to Writing Program Assessment. *WPA: Writing Program Administration*, 40(2), 52–76. <http://wpacouncil.org/archives/40n2/40n2all.pdf>

McLeod, S. H. (2007). *Writing Program Administration* (S. H. McLeod (ed.)). Parlor Press / WAC Clearinghouse. https://wac.colostate.edu/docs/books/mcleod_wpa/wpa.pdf

Miller, K., & Willson, S. (2014). Data collection. In K. Miller, S. Willson, V. Chepp, & J. L. Padilla (Eds.), *Cognitive Interviewing Methodology* (pp. 15–34). John Wiley & Sons, Inc.

Miller, K., Willson, S., & Chepp, V. (2014). Analysis. In K. Miller, S. Willson, V. Chepp, & J. L. Padilla (Eds.), *Cognitive Interviewing Methodology* (pp. 35–50). John Wiley & Sons, Inc.

Montes, S., & Vidal Lizama, M. (2017). Diseño de un programa de escritura a través del currículum: opciones teóricas y

acciones estratégicas. *Lenguas Modernas*, 50(50), 73–90.

Moore, C., O’neill, P., & Huot, B. (2009). Creating a Culture of Assessment in Writing Programs and Beyond. *College Composition and Communication*, 61(1), 107–132.

Núñez-Román, F., & Gallardo-Saborido, E. J. (2017). Un breve recorrido por el movimiento escribir en las disciplinas. In *Escribir en las disciplinas. Intervenciones para desarrollar los géneros académicos y profesionales en la Educación Superior*.

Romero Oliva, M. F. (2014). *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación*. Ediciones Octaedro, S.L.

Russell, D. R. (1994). American Origins of the Writing-across-the-Curriculum Movement. In Charles Bazerman & David Russell (Eds.), *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum* (pp. 3–22). Hermagoras Press.

Russell, D. R. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161–181.

Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B., & Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in “academic literacies” and “writing across the curriculum”: approaches across countries and contexts. In C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 459–491). WAC Clearinghouse Parlor Press.
<http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter20.pdf>

Sheffield, J. P. (2018). More Than a Useful Myth: A Case Study of Design Thinking for Writing Across the Curriculum Program Innovation. *WAC Journal*, 29(c), 168–188.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=134140802&lang=ko&site=ehost-live>

Thaiss, C. (2012). Origins, Aims, and Uses of Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. In C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams, & A. Sinha (Eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 5–22). The WAC Clearinghouse-Parlor Press.
<http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter1.pdf>

Townsend, M. (2008). WAC Program Vulnerability and What To Do About It: An Update and Brief Bibliographic Essay. *The WAC*

Journal, 19(August), 45–61.
<http://wac.colostate.edu/journal/vol19/vol19.pdf#page=46>

Walvoord, B. E. (2000). Getting started. In *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs* (pp. 9–22). Academic.Writing: Interdisciplinary Perspectives on Communication Across the Curriculum.
https://wac.colostate.edu/docs/books/mcleod_soven/mcleod_soven.pdf

Wardle, E. (2007). Understanding ‘Transfer’ from FYC: Preliminary Results of a Longitudinal Study. *WPA: Writing Program Administration*, 31(1–2), 65–85.

Wardle, E., & Roozen, K. (2012). Addressing the complexity of writing development: Toward an ecological model of assessment. *Assessing Writing*, 17(2), 106–119.
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2012.01.001>

Williams, P. (2016). Teaching bad writing. *New Writing*, 13(3), 368–377. <https://doi.org/10.1080/14790726.2016.1184682>

Vías de canalización de la enseñanza gramatical en el siglo XIX: el binomio prensa-lengua y el fenómeno de la “gramática por entregas”*

Disseminating grammar teaching in the 19th century: the press-language binomial and the phenomenon of “serialized grammar”

Gema Belén Garrido Vilchez

Universidad de Salamanca

gbgarvil@usal.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1190-086X>

DOI: 10.17398/209/1988-8430.37.195

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Fecha de recepción: 31/03/2022

Fecha de aceptación: 07/08/2022



Garrido Vilchez, G. B. (2023). Vías de canalización de la enseñanza gramatical en el siglo XIX: el binomio prensa-lengua y el fenómeno de la “gramática por entregas”. *Tejuelo*, 37, 195-218.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.195>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación *LinPePrensa. Ideas lingüísticas y pedagógicas en la prensa española del siglo XIX* (ref. PGC2018-098509-B-I00. Periodo de ejecución: 2018-2022)..

Resumen: Durante el siglo XIX, la prensa profesional del Magisterio adquiere especial relevancia en la difusión de ideas lingüísticas: las páginas de estos periódicos, sobre todo en la segunda mitad de la centuria, recogen análisis, reflexiones y debates sobre la lengua y su enseñanza que sacian las necesidades formativas de los maestros, al tiempo que permiten a los autores de manuales de gramática promocionar su obra y su propio nombre. No son pocos los autores que desarrollan sus ideas lingüísticas tanto en gramáticas como en las páginas de prensa. El periodismo del Magisterio se revela, así, como cauce fértil de difusión de contenidos lingüístico-gramaticales y propuestas metodológicas para su enseñanza. Dentro de esta nueva vía de canalización del pensamiento gramatical, cobra fuerza la que podemos llamar *gramática por entregas*. En este artículo se pretende dar a conocer esta nueva realidad, que enriquece notablemente el panorama de la enseñanza de la gramática en el siglo XIX, así como el nuevo papel desempeñado por los gramáticos a través de la prensa pedagógica del momento.

Palabras clave: enseñanza de la lengua; prensa del Magisterio; gramática, “gramática por entregas”.

Abstract: During the 19th century, the teaching press becomes important in the dissemination of ideas about language: the pages of these newspapers, especially in the second half of the century, collect analyses, thoughts and debates about the language and its teaching that meet the training needs of the teachers, while allowing the authors of grammar manuals to promote their work and their own name. There are not a few authors who develop their linguistic ideas both in grammars and in the press pages. The teaching press reveals itself as a fertile channel for the dissemination of linguistic-grammatical content and methodological proposals for its teaching. Within this new way of dissemination of grammatical thought, the phenomenon that we can name as *serial grammar* gains strength. This paper aims to reveal this new reality, which improves the teaching of grammar in the nineteenth century, as well as the new social role played by grammarians through the pedagogical press of the period.

Keywords: language teaching, teaching press, grammar, “serialized grammar”.

I ntroducción

Durante el siglo XIX, la prensa escrita, y en particular la prensa especializada en el Magisterio, se convierte en importante vehículo de difusión de ideas en torno a la lengua, sobre todo a partir de la segunda mitad de la centuria. Progresivamente y de manera decidida, los distintos rotativos empiezan a ceder espacio a contenidos de índole lingüístico-gramatical. Son los propios autores de gramáticas y compendios gramaticales quienes, de manera paralela a los libros que firman, deciden desarrollar sus ideas lingüísticas en las páginas de estas publicaciones periódicas, movidos por diferentes objetivos e intereses.

El periodismo profesional del Magisterio se revela, por tanto, no solo como importante fuente para “la investigación de los usos cotidianos de la escuela” en la segunda mitad del siglo XIX (Ezpeleta, 2015-2016, p. 160), sino también como un cauce fértil de difusión de ideas gramaticales, de reflexiones, incluso de polémicas en torno a la lengua y su enseñanza, y también de propuestas metodológicas. Las páginas de los periódicos se convierten, así, en valioso testimonio de los planteamientos didáctico-gramaticales y nos acercan a los modos de enseñanza de las destrezas lingüísticas en la escuela decimonónica (Ezpeleta, 2018).

En las páginas que siguen se presenta la primera fase de una investigación más amplia sobre el papel de la prensa en el contexto educativo del siglo XIX y, más concretamente, sobre su repercusión en la enseñanza gramatical. En ella se ha pretendido: a) profundizar en el binomio *prensa-lengua* con el fin de poder aportar nuevos datos que contribuyan a completar la historia de la enseñanza de la lengua en este periodo; b) constatar la convivencia y la retroalimentación de dos vías de difusión del pensamiento gramatical, especialmente intensa en la segunda mitad del siglo; y c) analizar el fenómeno de las “entregas gramaticales” en paralelo al fenómeno literario de la “novela por entregas”.

1. Prensa y lengua en el siglo XIX

Varios estudios que han visto la luz como resultado de las investigaciones desarrolladas en el marco del proyecto LinPePrensa (Gaviño Rodríguez, 2021a y b; García Folgado, 2021 y 2022; Silvestre Llamas, 2021; Garrido Vilchez y García Folgado, 2021¹) ya han puesto de evidencia que, mediado el siglo XIX —y especialmente en sus últimas décadas—, la prensa escrita se convierte en un canal de difusión de ideas en torno a la lengua que resultará decisivo.

El protagonismo que empiezan a cobrar en las páginas de las diferentes cabeceras los análisis y reflexiones sobre aspectos lingüístico-gramaticales², así como los debates (convertidos a menudo

¹ Y otros pendientes de publicación que fueron presentados en el marco del Congreso Internacional Ideas lingüísticas y pedagógicas en la prensa del siglo XIX, celebrado los días 10 y 11 de marzo de 2022 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cádiz.

² Testimonio, entre otros, de este protagonismo son las investigaciones de Ezpeleta (2008 y 2015-2016) en torno a la figura de Miguel Vallés y Rebullida y su activo papel como articulista y editor en la prensa pedagógica de la provincia de Teruel en las últimas décadas del XIX. Se destaca en estos estudios que “las reflexiones sobre enseñanza de Lengua Española constituyen uno de los mayores atractivos de las páginas de opinión de las revistas de Vallés” (Ezpeleta, 2015-2016, p. 163), y es que los “lectores-maestros” de Teruel debieron de manifestar gran interés por estos asuntos dado el gran peso que tenían los contenidos lingüísticos en el currículo oficial.

en verdaderas polémicas) en torno a la lengua y su enseñanza, nos permite afirmar que *prensa* y *lengua* constituyen un binomio fundamental en el ámbito de la educación durante el siglo XIX: la primera, la *prensa*, será canal favorable para la divulgación de apuntes y noticias de diversa índole sobre cuestiones relativas a la lengua y su enseñanza dentro de las aulas; y la segunda, la *lengua*, nutrirá de contenidos teórico-prácticos y metodológicos las páginas de la prensa periódica, especialmente de la prensa profesional del Magisterio. Un estudio en profundidad de las influencias mutuas derivadas de esta estrecha relación *prensa-lengua* resulta, por tanto, de gran interés, casi de necesidad, para poder tener una visión completa de este periodo esencial de la historia de la enseñanza de la lengua y, en particular, de la enseñanza de la gramática. Para nuestra investigación, hemos acotado el binomio *prensa-lengua* (que funciona en términos generales en el ámbito de la educación decimonónica) a la relación *prensa del magisterio-gramática*.

1.1. Motivación de los contenidos gramaticales en prensa: “gramáticos polemistas” y “gramáticos articulistas”

Los contenidos lingüístico-gramaticales que empiezan a nutrir las páginas de los rotativos en el siglo XIX responden, en buena medida, a las inquietudes y necesidades formativas que tenían los maestros y también los futuros opositores. En efecto, unos y otros debían enfrentarse —los primeros en sus clases y los segundos en sus exámenes—, respectivamente, a explicar y resolver ejercicios sobre cuestiones bastante escurridizas y para las que los tratados de gramática

Esta demanda social explicaría las numerosas contribuciones en torno a asuntos lingüístico-gramaticales por parte de los colaboradores de Vallés (los “periodistas-maestros” Félix Villarroya Izquierdo, Arturo Lasheras, Agustín Navarro, Miguel Atrián, Joaquín Julián o Melchor López, entre otros).

³ Recuérdese que, en la segunda mitad del siglo XIX, a raíz de la Ley Moyano, son textos obligatorios y únicos para la enseñanza el *Compendio* y el *Epítome* de la Academia, si bien en las aulas no se hará un uso exclusivo de estos manuales, entre otras razones, porque no resolvían muchos aspectos problemáticos de la enseñanza gramatical ni abordaban cuestiones esenciales. Sobre la limitación del alcance pedagógico del *Compendio* y el *Epítome* académicos he hablado en Garrido Vilchez (2003 y 2012).

no solían dar respuesta clara. Un caso paradigmático es el del temido *se*, tal como ha puesto de evidencia García Folgado recientemente⁴.

No podemos obviar, sin embargo, que los contenidos de carácter lingüístico y gramatical ocuparán las páginas de los periódicos no solo por esta razón práctica (que podemos considerar de “cumplimiento programático”), también existen otras motivaciones: Gaviño Rodríguez (2021a) ha señalado los intereses particulares de muchos autores, tanto de propaganda de la propia obra (frente al monopolio de los libros firmados por la Academia) como de promoción personal, con el fin de ganar prestigio social. Sirva de ejemplo el caso de uno de los gramáticos más activos en la prensa del momento, Fernando Gómez de Salazar, cuyo papel como polemista ha sido analizado en profundidad por Gaviño Rodríguez en el artículo citado, de donde tomamos las siguientes palabras:

Conviene recordar a este respecto que estamos ante una época en la que la prensa ha alcanzado un amplio desarrollo como foro privilegiado para la opinión pública, de ahí que muchos autores, como el propio Gómez de Salazar, sientan la necesidad de estar presentes en esa esfera pública, no solo para hacer circular socialmente determinados asuntos de interés, sino también legitimar su imagen y difundir sus propias doctrinas que, además en su caso concreto, persiguen la rentabilidad comercial de sus obras. En este sentido, su diálogo constante con la Academia como institución que representa el poder regulador sobre la lengua es en sí mismo una necesidad por hacerse valer socialmente, pero es, al mismo tiempo, una meditada estrategia en la que Gómez de Salazar (podríamos decir David) se enfrenta a la gigante Academia (su Goliat) en una lucha desequilibrada y sin posibilidades de victoria que sirve para llamar la atención y ganarse el favor de sus lectores. (Gaviño Rodríguez, 2021a, pp. 177-178)

⁴ En su conferencia “Prensa, lengua y enseñanza en el siglo XIX: las polémicas gramaticales”, que pronunció en la Jornada de Investigación *Nuevas aproximaciones a la diacronía del español*, celebrada en la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid el 15 de noviembre de 2021, ofreció exhaustiva documentación sobre la atención recurrente a los valores y usos de *se* por parte de las principales cabeceras del momento, tales como *El Magisterio Español*, *Boletín de Primera Enseñanza*, *El Clamor del Magisterio* o *La Apología*.

En efecto, no son pocos los autores de gramáticas, tratados y compendios gramaticales que, de manera paralela a los libros que firman, desarrollan sus ideas en las páginas de los periódicos, ya sea participando de la “moda de las polémicas gramaticales” que tiene lugar en la prensa decimonónica, ya sea publicando artículos de contenido lingüístico en diferentes revistas y periódicos del ámbito de la enseñanza. Representan el primer caso —el de los “gramáticos polemistas”—, entre otros nombres, Fernando Gómez de Salazar (gramático), Gregorio Herrainz (gramático y maestro de escuela normal) y Millán Orío (pedagogo y maestro de escuela normal); los tres protagonizaron una de las polémicas de mayor calado y repercusión en la época en torno a la naturaleza y el valor de las formas posesivas *mío*, *tuyo*, *suyo*, polémica que ha sido atendida en los estudios de Gaviño Rodríguez (2021a) y de Garrido Vílchez y García Folgado (2022). A ellos se suman los que podemos llamar “gramáticos articulistas”, entre los cuales destacan las figuras de Antonio Valcárcel y Cordero (profesor de instrucción primaria superior)⁵ o Joaquín de Avendaño (pedagogo, gramático e inspector general de instrucción pública).

En términos generales, podemos considerar que los “gramáticos polemistas” buscan tener presencia en las páginas de los periódicos por diferentes intereses particulares: son los David que se enfrentan al Goliat académico (siguiendo la imagen de Gaviño Rodríguez, 2021a) y alzan su voz y su doctrina contra los postulados oficiales, los hombres que buscan tener un hueco reservado en el panorama intelectual del momento, o bien que —simplemente o además— persiguen intereses económicos publicitando su obra, etc. Por su parte, los “gramáticos articulistas” parecen estar más movidos por un objetivo de tipo pedagógico-práctico y utilizan la prensa como medio más eficaz de difundir sus teorías. También en muchos de ellos es claro y manifiesto el antiacademicismo de sus postulados.

⁵ A las aportaciones gramaticales de Antonio Valcárcel en el periodismo decimonónico del ramo del Magisterio, en concreto a uno de los ciclos temáticos que publica en *Anales de Primera Enseñanza*, atiendo en otro estudio (Garrido Vílchez, en prensa).

Pese a que podemos establecer esta distinción básica entre *gramáticos polemistas* y *articulistas*, bajo el criterio del tipo de participación periodística y su motivación de base, lo cierto es que la frecuente incursión de gramáticos y estudiosos de la lengua en la prensa periódica del XIX deja suficientes muestras de que ambos grupos no son, en modo alguno, excluyentes; al contrario, no faltan autores que desempeñan una labor periodística híbrida en materia gramatical: son articulistas que ocasionalmente participan de algunos de los debates que tienen lugar en determinados periódicos o entre distintas cabeceras, o bien son polemistas habituales cuyas aportaciones lingüísticas no se limitan a sus intervenciones en las pugnas —suscitadas la mayor parte de las veces a propósito de una reflexión concreta, una reseña bibliográfica o una noticia puntual—, sino que usan la prensa como altavoz de sus doctrinas, las cuales dan a conocer en entregas monográficas ajenas a un hilo de discusión. En último término, además, los propios artículos pueden recibir contestaciones o incluso despertar debates.

1. 2. Vías de enseñanza gramatical: “vía manualística” y “vía mediática”

A la luz de los estudios citados, podemos afirmar que, en el siglo XIX, se instaura una nueva vía de enseñanza gramatical que corre en paralelo a la vía canónica, la de los manuales propiamente dichos, y cuyo cauce es la prensa escrita. La nueva vía, que convenimos en llamar *vía mediática* (por valerse del más importante y eficaz medio de comunicación del momento), es complementaria de la vía original, o *vía manualística*, y nace condicionada, entre otros aspectos, por la limitación de espacio propia de la prensa periódica, lo que conlleva la necesaria dosificación de la información en distintas entregas. Este rasgo será factor determinante para el surgimiento de un nuevo modelo gramatical que aúna prensa y escuela, y convive con el modelo tradicional de los libros de gramática destinados a los distintos niveles educativos.

Figura 1

Vía canónica de difusión de contenido gramatical en la 2.ª m. del XIX (vía manualística)

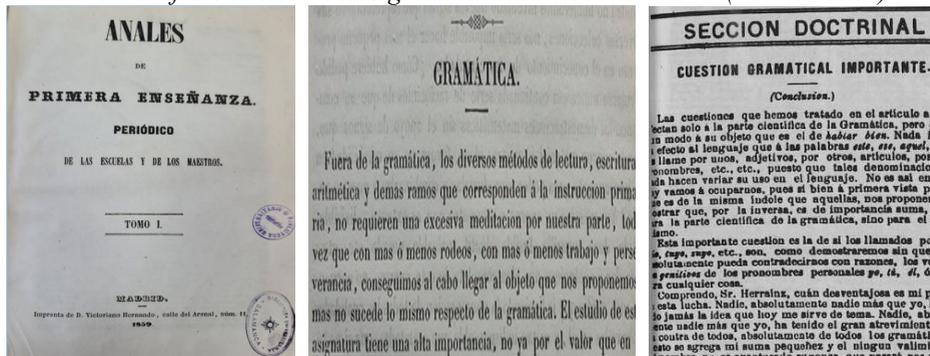


Fuente: elaboración propia

La figura 1 ilustra el tipo de manifestaciones impresas que encontramos en la vía original o primigenia, la *manualística*: constituyen este canal de difusión tradicional libros físicos independientes que, pese a los diferentes títulos que recen en portada (“curso”, “tratado”, “compendio”, “epítome”...), podríamos etiquetar como *gramáticas* en un sentido amplio.

Figura 2

Nueva vía de difusión de contenido gramatical en la 2.ª m. del XIX (vía mediática)



Fuente: *Anales de Primera Enseñanza* I, n.º 4 (30-8-1858) y *El Magisterio Español*, n.º 370 (30-1-1874)

En la nueva vía, genuina del XIX (reflejada en la Figura 2), son muy dispares las tipologías discursivas que pueden encontrarse: reseñas, notas en la sección doctrinal, cartas de réplica y contrarréplica, artículos de contenido gramatical, etc. Esta diversidad tipológica es especialmente acusada en el caso de los llamados *ciclos polémicos* que se desarrollan en la *vía mediática*, según ha apuntado García Folgado (2021). Sobre el concepto de *ciclo* y los distintos tipos de *ciclos* de contenido lingüístico-gramatical que podemos identificar en la prensa pedagógica del XIX trataremos en el punto 2.2.

En efecto, la variedad discursiva de las aportaciones tocantes a la lengua y su enseñanza dentro de la *vía mediática* responde claramente a la flexibilidad de la prensa periódica, pero, a su vez, estará condicionada por las restricciones propias del medio. No hay duda de que, entre estas últimas, la limitación de espacio es uno de los principales condicionantes y conlleva una necesaria dosificación de la información en distintas entregas, tal como ha quedado apuntado más arriba. Es por este motivo que empieza a gestarse, a cobrar entidad y a desarrollarse la que vamos a llamar *gramática por entregas*.

Con respecto a la nueva vía de canalización del pensamiento gramatical y de la enseñanza de la lengua que abre la prensa decimonónica del Magisterio, importa destacar que la efectividad y el éxito del nuevo canal (*vía mediática*) es tal que no solo se produce una convivencia en el tiempo con la tradicional *vía manualística*, sino que ambas corrientes se retroalimentan de manera constante y, en ocasiones, explícita, como prueban los siguientes hechos:

a) Existen numerosos ejemplos de cómo la vía manualística ofrece contenidos a la vía mediática: en los periódicos y revistas son constantes los anuncios de libros de gramática, diccionarios, etc., y a menudo se publican también reseñas de estas obras (algunas de las cuales suscitan el comienzo de una confrontación dialéctica entre el reseñante, el autor de la obra reseñada y terceros participantes). Botón de muestra de este tipo de retroalimentación (*vía manualística* → *vía mediática*) es el referido debate en torno a los posesivos en el que enfrentaron posturas Gómez de Salazar, Herrainz y Orío durante varios

meses entre 1873 y 1874. El detonante de esa polémica, tal y como señala Gaviño (2021a), es la reseña de Gómez de Salazar a la gramática de Herrainz publicada en *El Magisterio Español*.

b) No faltan casos de intercambio de material entre ambas vías: ocasionalmente, los gramáticos hacen mención expresa en sus libros a esas polémicas desarrolladas en la prensa a raíz de una reseña, a críticas favorables sobre una determinada obra que han sido publicadas en los principales periódicos del ramo, etc. Un claro ejemplo de la doble dirección que a menudo toma el constante proceso de retroalimentación al que nos referimos (vía manualística ↔ vía mediática) son las siguientes palabras de Gómez de Salazar en el Prólogo de su *Compendio de la Gramática de la lengua española*, publicado un año después de su *Gramática de la lengua castellana*:

Respecto á la Analogía y Sintaxis, ya en el extenso prólogo de aquella edición⁶ expuse las poderosas razones en que se fundaba la gran reforma que en ellas he introducido. Si aquél y ésta se hallan ó no fundados en la más rigurosa lógica, véase lo que sobre el particular ha dicho toda la prensa, y especialmente los periódicos más competentes en la materia por estar dedicados á la enseñanza, y dirigidos por profesores, como son La Educacion, La Gaceta de Instruccion Primaria, La Revista de Primera Enseñanza, y otros, entre los que descuella El Instructor, órgano oficial del Rectorado de la Universidad de Zaragoza, que en su número de 7 de Diciembre último dedica más de tres columnas al exámen crítico de mi obra. Nada pues tengo que decir sobre los motivos de dicha reforma, pues quien quiera saberlos acudirá al expresado prólogo, el cual conviene más á los profesores que á los niños, á quienes vá dedicado este compendio. (Gómez de Salazar, 1870, p. III)⁷

c) También encontramos ejemplos de anticipación de contenidos lingüístico-gramaticales en la vía mediática: algunos autores deciden dar a la prensa por adelantado contenidos que con posterioridad constituirán un capítulo o un apartado de su gramática... Estaríamos ante casos de retroalimentación que parten de la vía mediática (vía mediática → vía manualística). En el volumen III del tomo XLV de la *Revista Contemporánea* (con fecha de 15 de junio de 1883), se publica

⁶ Se refiere a la de la *Gramática de la lengua castellana*, que publicó en 1869.

⁷ La cursiva es nuestra.

un artículo “tomado de entre otros que forman una obra próxima á publicarse con el título de Nociones de Gramática general, para servir de introducción al estudio de todo idioma”⁸. La obra aludida es, en efecto, *Nociones de Gramática general, aplicadas especialmente á la lengua castellana, utilísima para perfeccionar el conocimiento de este idioma, é indispensable para servir de introducción al estudio de cualquier otro*, texto publicado en Guadalajara por don Tomás Escriche y Mieg y don Francisco Fernández Iparraguirre al año siguiente de publicarse la nota de prensa referida.

2. Nuevo modelo de enseñanza gramatical en el siglo XIX: la gramática por entregas

2.1. Dos fenómenos en paralelo: literatura y gramática “por entregas”

Sabemos que la novela por entregas o de folletín⁹ fue el principal modelo de difusión literaria en el siglo XIX, y no parece desacertado afirmar que el mismo modelo funcionó también para la difusión de ideas en torno a la lengua en la prensa del Magisterio de la segunda parte del siglo. Podríamos hablar, así, dentro de la vía mediática de canalización del pensamiento y de la enseñanza gramaticales, del fenómeno de la *gramática por entregas*¹⁰.

⁸ La nota ha sido localizada por García Folgado, quien nos ha facilitado la información.

⁹ Tomamos estos términos en un sentido amplio y, por tanto, pese a las diferencias existentes entre ambas formas de publicación, los usaremos como sinónimos.

¹⁰ Parece obvio que el paralelismo no puede entenderse en sentido completo, ni en el conjunto de las características definitorias de ambos fenómenos (el gramatical y el literario) ni en lo que concierne a los aspectos más puramente formales de la difusión. Así, por ejemplo, en el caso de la “gramática por entregas”, no es tan habitual que las entregas se hicieran por fascículos independientes ni en recortables; se ha localizado, por ejemplo, en *El Clamor del Magisterio* (año III, n.º 35, 8 de septiembre de 1870), una cartilla ortográfica, obra de Joaquín Montoy, pensada para ser recortada y plegada. Asimismo, Ezpeleta (2015-2016), alude a la inclusión puntual, “a modo de folletín”, de una determinada obra en algún periódico (en concreto, este investigador menciona la inclusión en la revista turolense *La Guía del Magisterio* de los *Conceptos de lógica: su relación con la Gramática como ciencia y como arte*, de Luis Parral). Estos casos que puedan darse no son los que centran nuestra atención en este trabajo, si bien confirman la solidez de la vía mediática en las últimas décadas del XIX.

Esta nueva realidad gramatical de carácter mediático permite entender el binomio *prensa-lengua* (o, más concretamente, *prensa del magisterio-gramática*) como un reflejo, eco o continuación del binomio *prensa-literatura*. Por encima de las diferencias obvias, que tienen que ver con la propia naturaleza del fenómeno literario —de la que no participa la gramática—, sí pueden establecerse concomitancias entre la retroalimentación que mueve ambas parejas dicotómicas:

a) Primera concomitancia: la dosificación como reclamo

Los periódicos del Magisterio, como la prensa en general, entran en competencia por conseguir ganar un mayor número de suscriptores y, en el recurso de la dosificación (en diferentes modalidades: *novela por entregas / novela de folletín*, en el fenómeno literario; *polémicas gramaticales / artículos gramaticales*, en lo que concierne a la enseñanza de la lengua), las distintas cabeceras parecen encontrar una estrategia favorable para la captación de lectores, que son convocados a menudo a una nueva entrega mediante un “continuará” dilatador del desenlace de un hilo narrativo o de la conclusión de un argumentario lingüístico. Si fijamos la atención en el fenómeno gramatical, en otras ocasiones, el reclamo consiste tanto en referencias directas a entregas anteriores por parte del firmante del artículo o del editor del periódico como en el anuncio explícito de próximas entregas (formen parte o no de una polémica). El juego de remisiones, sumado a oportunos anuncios y atractivas ventajas relacionadas con las formas de suscripción, contribuye, sin duda, a despertar el interés de los lectores y a ganar su fidelidad.

b) Segunda concomitancia: los tintes ideológicos

Como sucede con el fenómeno literario (teniendo en cuenta de nuevo matices diferenciales que impiden establecer un paralelismo absoluto), también los periódicos del Magisterio se tiñen de ideología: de ahí, en parte, la tendencia constatada de que los autores suelen tener cabeceras de referencia para publicar sus artículos, réplicas y

contrarréplicas...¹¹; de ahí también, en cierto modo, el hecho de que la prensa del Magisterio, en el caso que nos ocupa, se convierta en altavoz contra la fuerza dominante (en concreto, los manuales de la RAE y, en general, la doctrina académica en materia gramatical). Aunque no son escasos los testimonios de críticas a la Academia en la vía manualística, parece que las publicaciones periódicas reúnen condiciones (de inmediatez, de amplitud de difusión e, incluso, de posibilidad de rectificación o matización cercanas en el tiempo) que animan a los autores a pronunciarse de manera más clara y decidida en contra de la docta Casa.

c) Tercera concomitancia: un nuevo perfil de autor (literario /gramatical)

La profesionalización de la prensa del Magisterio propicia la aparición de una nueva figura pública que podemos entender como el *gramático-intelectual* o el *profesor-intelectual*, en paralelo a la gestación del “intelectual público”, imagen propiciada por la relación *prensa-literatura* (Sánchez Téllez, 2021). De la misma forma que el novelista de entregas o de folletines adquiere un compromiso con la sociedad, el *gramático-intelectual* adquiere un compromiso pedagógico con sus lectores, en virtud del cual les ofrece un acercamiento más reflexivo y práctico a las cuestiones lingüísticas que deberán explicar (en su calidad de maestros) y defender (en su calidad de opositores¹²).

¹¹ Estas tendencias podían deberse igualmente a vínculos de amistad con los editores o incluso a vínculos profesionales con un determinado medio, al ser los articulistas o debatientes, a su vez, editores de una determinada cabecera. Es el caso, por ejemplo, de Fernando Gómez de Salazar, editor de *El Magisterio Español*, quien, en la mencionada polémica en torno a los posesivos, solo se valdrá de este medio para responder a sus dos principales contrincantes, Gregorio Herrainz y Millán Orío. Herrainz, por su parte, le da la réplica tanto en *El Magisterio Español* como en *La idea*, canal desde el que se suma a la pugna Millán Orío y en el cual publicará en exclusiva sus contestaciones este tercer participante. Más información sobre los pormenores de esta pugna gramatical, en Garrido Vilchez y García Folgado (2022).

¹² De hecho, los opositores al cuerpo de maestros encontrarán en la prensa una fuente de materiales más acordes a las exigencias de los exámenes que los ofrecidos por los manuales al uso. Sobre estas cuestiones ha profundizado García Folgado en “Opositar para ser maestro en el XIX: el análisis gramatical razonado en la prensa del

Ambas figuras (el novelista de folletín y el gramático de entregas) aspiran, en última instancia, a tener influencia en la esfera pública. Este aspecto conecta directamente con las motivaciones de carácter personal apuntadas por Gaviño Rodríguez (2021a) como motor de las pugnas gramaticales en la prensa decimonónica. Resulta interesante constatar que las mismas pretensiones que alimentan en buena medida —aunque no exclusivamente— la *gramática por entregas* se verán beneficiadas por la consolidación de este nuevo fenómeno.

d) Cuarta concomitancia: acercamiento del contenido al público

Igual que la novela de folletín desdibujó la frontera entre la alta cultura y la cultura popular por medio de la introducción de un lenguaje coloquial y el tratamiento de temas del gusto e interés del público (Sánchez Téllez, 2021 y Stagnaro, 2021), el fenómeno de la *gramática por entregas* supone el acercamiento de los contenidos gramaticales a los lectores del periódico de dos maneras: tocando asuntos que les incumbían en su trabajo diario (clases o preparación de exámenes) y dándoles un enfoque más práctico (de aplicación en el uso real y cotidiano) que pretende ayudar a un mejor entendimiento, una mejor asimilación y, sobre todo, un mejor manejo de la lengua y de su gramática. Esta cuarta concomitancia parece, por tanto, derivar directamente de la tercera que hemos apuntado, de ese compromiso pedagógico que adquiere el *gramático-profesor intelectual* con su público.

Partiendo de los paralelismos señalados, la nueva realidad de la *gramática por entregas* permite defender sin temor a exagerar que muchas de las páginas de los periódicos del Magisterio deben empezar a ser leídas con la misma atención e interés con que hasta ahora hemos leído las páginas de los diferentes tratados gramaticales decimonónicos. No cabe duda de que los autores son conscientes de que, remitiendo sus ideas y reflexiones lingüístico-gramaticales a los editores de las

magisterio”, investigación presentada en el Congreso Internacional Ideas lingüísticas y pedagógicas en la prensa del siglo XIX (Universidad de Cádiz, marzo de 2022).

principales cabeceras del ramo, están asegurándose un vehículo de difusión eficaz para dar a conocer su doctrina entre un público amplio y, además, especializado (maestros, futuros opositores, alumnos de escuela normal...). Probablemente el público sea una de las diferencias más destacadas entre el binomio *prensa-literatura* y el binomio *prensa-lengua*, en el sentido de que el primero tiene como efecto la democratización del acceso a la literatura¹³ y el segundo, la profesionalización del acercamiento a la gramática.

La prensa profesional del Magisterio se revela, así, no solo como importante fuente para conocer los pormenores del funcionamiento de las escuelas en la segunda mitad del siglo XIX (reglamentos, planes de estudios, salarios, infraestructuras...) y de los procedimientos de acceso a la profesión (temarios de oposiciones, convocatorias públicas, etc.), sino también como cauce fértil de difusión de ideas gramaticales, de reflexiones en torno a la lengua y su enseñanza, e incluso de propuestas metodológicas.

2.2. Series textuales y ciclos de entregas periódicas

La aceptación de la doble vía, *manualística* y *mediática*, de canalización del pensamiento y de la enseñanza gramatical en el siglo XIX conduce directamente a la distinción en contraste entre *texto gramatical* —aparezca o no en su título el término “gramática”— y *entrega gramatical*. El primero se presenta por lo general en forma de libro independiente, mientras que la segunda aparece siempre inserta en una publicación periódica.

Tradicionalmente, los estudios de historiografía han atendido al análisis de textos gramaticales concretos y al estudio de la producción de determinados autores o épocas. En los últimos años, sin embargo, se han intensificado las investigaciones que ponen en valor las *series textuales* y las *tradiciones discursivas* (Hassler, 2002; Zamorano, 2013,

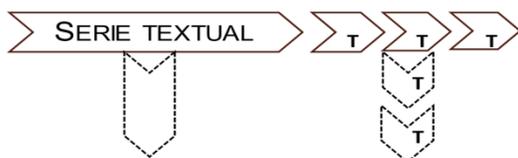
¹³ No solo por el hecho ya apuntado de tocar habitualmente temas del gusto de los lectores, también por la adaptación al ritmo de lectura de la mayor parte del pueblo, por la considerable reducción de costes (y, en consecuencia, el abaratamiento del producto), etc.

2017 y 2018; Gaviño Rodríguez, 2020) en las que se integran los distintos libros de gramática como entidades en las que cobran verdadero sentido. Nuestra incursión en la prensa decimonónica del Magisterio nos permite concluir que, en paralelo al concepto de *serie textual*, podemos hablar del concepto de *ciclo de entregas periódicas*. De la misma forma que los *textos gramaticales* constituyen (o se organizan en) *series*, las *entregas periódicas* dan lugar a *ciclos*¹⁴.

Figura 3

Series textuales y ciclos periódicos en el siglo XIX

Vía manualística: *textos* propiamente gramaticales (tratados, gramáticas, compendios...).



Vía mediática: *entregas periódicas*



Fuente: elaboración propia

2.2.1. Las series textuales

Tal como se esquematiza en la figura 3, todo *texto* gramatical forma parte de una *serie*, que se articula en un eje horizontal y/o en un eje vertical, y dentro de la cual se pueden producir fenómenos de intertextualidad e intratextualidad.

Constituyen una *serie vertical* las distintas ediciones (no importa el número) de una misma obra, que, necesariamente, comparten autoría

¹⁴ Si bien es cierto que no todas las entregas gramaticales que ven la luz en la prensa decimonónica forman parte de un ciclo periódico: las entregas pueden tener un carácter aislado, aunque, sin duda, el aspecto más interesante del fenómeno de la *gramática por entregas* es, precisamente, el de la constitución de ciclos periódicos.

y destinatario. Los ejemplos que podríamos citar a lo largo de la historia de nuestra gramática son muchos. Baste mencionar como botón de muestra las series verticales que constituyen las distintas ediciones decimonónicas de la *Gramática de la lengua castellana dirigida a las escuelas*, de José Pablo Ballot (serie que arranca en una edición de finales del XVIII), o las ediciones de 1839 y 1843 de las *Conferencias gramaticales sobre la lengua castellana*, de Mariano de Rementería. Cuando el autor es colectivo, la serie vertical puede extenderse en el tiempo a lo largo de distintos siglos: caso paradigmático es el de las numerosas ediciones de la *Gramática* de la Real Academia Española, que ven la luz entre el último tercio del siglo XVIII y la segunda mitad del siglo XX. Con independencia de que estén integradas por más o menos textos gramaticales (*ediciones* en este caso) y de que puedan extenderse a lo largo de los siglos o circunscribirse a un periodo de tiempo no muy dilatado, las series verticales se caracterizan por un alto grado de homogeneidad, siempre mayor que el de las series horizontales.

En efecto, la configuración de series en el eje horizontal responde a casuísticas más diversas y da lugar a grupos textuales más heterogéneos (los textos comparten siempre uno o más rasgos, pero también presentan en ocasiones diferencias notables entre sí). Pueden formar parte de una misma *serie horizontal* tanto: a) textos de distinta autoría dirigidos a un mismo público en un determinado periodo (por ejemplo, manuales de gramática dirigidos a la primera enseñanza en la segunda mitad del siglo XIX), como b) textos que comparten autor — sea individual o colectivo— pero han sido pensados para receptores diferentes (alumnos de distintos niveles educativos, público general...), c) textos de distintas épocas entre los que se observan deudas evidentes¹⁵, etc.

En la segunda mitad del siglo XIX, el ámbito de la enseñanza de la lengua y de la gramática está dominado oficialmente por las tres

¹⁵ El caso c) responde a las series retrospectivas (o preparatorias) y prospectivas (o posteriores) señaladas por Zamorano en los estudios citados (2013, pp. 150-151; 2017, pp. 118-119 y 2018, p. 412).

series verticales, que corren en paralelo en el eje horizontal, firmadas por la Academia: *Gramática* —GRAE— (para la enseñanza superior y el público general), *Compendio* —CRAE— (para la segunda enseñanza) y *Epítome* —ERAE— (para la primera enseñanza). Esta terna seriada, correspondiente a la que hemos denominado *vía manualística*, será, en cierto sentido, aliciente para nutrir la segunda vía de difusión del pensamiento y la enseñanza gramaticales, la *vía mediática*: ya se ha hecho mención a la mayor facilidad con que el antiacademicismo se filtra en las entregas gramaticales y a la motivación antiacadémica que tienen muchos de los autores que participan en las polémicas lingüísticas del momento.

2.2.2. *Los ciclos de entregas gramaticales periódicas: ciclos polémicos y ciclos temáticos*

De la misma forma que el análisis de un *texto gramatical* adquiere sentido dentro de la *serie textual* en la que se inserta, la comprensión de las *entregas gramaticales* periódicas se perfila en el conjunto de artículos que constituyen bien un *ciclo polémico* bien un *ciclo temático*. Partimos del concepto de *ciclo polémico* definido por Durán (2018):

El ciclo polémico es una de las principales estructuras de la opinión pública publicada, una unidad de sentido de creciente importancia. Nos referimos con este término al conjunto de textos -periodísticos o en folletos y libros- que se suscitan en torno a un mismo tema. Alguien publica algo, un artículo, un poema, una opinión...; de inmediato se desencadenan reacciones y réplicas, que a su vez suscitan nuevas reacciones y contrarréplicas a lo largo del tiempo. La lectura serial de la prensa y los folletos puede ser definida casi por una sucesión de pequeños o grandes ciclos polémicos [...] (p. 429).

Entendidos como una estructura de contenido propia de la prensa escrita del XIX (que evidencia la conexión entre distintos periódicos, así como entre la prensa escrita y otros formatos impresos), los ciclos polémicos pueden tocar diversos temas y llegar a ramificarse en ciclos paralelos o entrelazados, si bien es habitual, según señala Durán, que la línea general de las discusiones sea homogénea, incluso que se ciñan a asuntos muy concretos. Así es en los casos que centran el

interés de nuestra investigación en torno al binomio *prensa del magisterio-gramática*, que atiende en exclusiva a los *ciclos polémicos* y los *ciclos temáticos* constituidos por entregas gramaticales.

Los *ciclos polémicos* se caracterizan por ser necesariamente polifónicos —de autoría múltiple— y estar normalmente focalizados en un asunto concreto; los *ciclos temáticos*, sin embargo, pueden estar firmados por un mismo autor y tocar contenidos diferentes dentro de una misma materia o parcela de conocimiento. Los *ciclos* siempre se desarrollan en un periodo de tiempo dilatado pero limitado (semanas o meses) y las distintas entregas que lo conforman suelen tener una cierta periodicidad¹⁶. Es también rasgo constante de los *ciclos de entregas gramaticales* periódicas la conexión entre las distintas entregas, si bien en el caso de los *ciclos polémicos* podemos hablar de una interconexión explícita (alusiones directas a una o varias entregas previas del mismo ciclo), mientras que la conexión de las entregas de un mismo *ciclo temático* puede darse de forma explícita (menciones o remisiones directas) o implícita (contenido sobrentendido, etc.).

Conclusiones

La incursión llevada a cabo en la prensa pedagógica del XIX nos permite afirmar que los investigadores del siglo XXI podemos encontrar en los principales periódicos del ramo del Magisterio una fuente rica de información y un testimonio fiable de los planteamientos gramaticales y de los modos de enseñanza de las destrezas lingüísticas que imperaban en la escuela decimonónica.

La profundización en el binomio *prensa-lengua*, a la que hemos intentado contribuir con este trabajo, revela el surgimiento de un potente canal de difusión de ideas lingüístico-gramaticales (*vía mediática*) y su consolidación en la segunda mitad del XIX, hasta el

¹⁶ No obstante, la cuestión de la periodicidad es más difícil de precisar, puesto que entran en juego diferentes factores: exceso de material, urgencia de otros contenidos, publicación de monográficos...

punto de que convive y, en cierto modo, “compite” con el canal tradicional de circulación de este tipo de contenidos, los tratados de gramática y manuales escolares (*vía manualística*). La retroalimentación entre ambos canales es constante y eficaz, y constituye un rasgo esencial que da seña de identidad a este periodo de la historia de la enseñanza de la lengua. A la luz de la cantidad, variedad y profundidad de los contenidos lingüístico-gramaticales que ofrecen las páginas de las principales revistas y periódicos del ramo del Magisterio, los estudios historiográficos, en general, y de gramaticografía, en particular, deben empezar a considerar la prensa pedagógica como fuente de primer orden. Un análisis detenido de la vía mediática pone al descubierto realidades poco o nada atendidas hasta el momento: nuevos productos, las *entregas gramaticales* (frente a los *textos* propiamente dichos) y los *ciclos* —*polémicos* o *temáticos*— (frente a las *series* textuales) a los que dan lugar; nuevos agentes: el *gramático-profesor intelectual* que busca tener un peso en la sociedad del momento (frente al *gramático* “genuino”); y nuevas formas de entender la lengua y, en concreto, la gramática: más práctica y más próxima a la realidad de su uso y a las necesidades de los usuarios (comprensión reflexiva de la doctrina, aplicación práctica de las reglas y ejercitación).

La investigación que hemos llevado a cabo tendrá que completarse necesariamente con el análisis detenido de los nuevos productos gramaticales (*entregas* y *ciclos*) ofrecidos por la prensa pedagógica del XIX para evaluar el alcance y la profundidad de sus contenidos. Especialmente interesante será el estudio comparado de la producción mediática y manualística de un mismo autor para poder determinar el papel exacto que juega cada una de las vías en el contexto educativo del momento, una vez confirmado que muchos autores se valen de ambos canales para dar a conocer sus reflexiones en torno a la lengua y su enseñanza.

Referencias bibliográficas

Durán López, F. (2018). Estructuras de la prensa en el Cádiz las Cortes: propuestas metodológicas. *Revista Digital del Grupo de Estudios del siglo XVIII*, 24, 419-436. Doi: http://dx.doi.org/10.25267/Cuad_ilus_romant.2018.i24.19

Escriche y Mieg, T., y Fernández Iparraguirre, F. (1884). *Nociones de gramática general, aplicadas especialmente a la lengua castellana, utilísima para perfeccionar el conocimiento de este idioma, é indispensable para servir de introducción al estudio de cualquier otro*. Guadalajara: Imprenta y encuadernacion provincial.

Ezpeleta Aguilar, F. (2008). Miguel Vallés y la didáctica de la lengua en la escuela turolense del XIX. *Xiloca*, 36, 147-181.

Ezpeleta Aguilar, F. (2015-2016). La prensa pedagógica del XIX como fuente para historiar la didáctica de la lengua. *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 15-16, monographic issue (2015-2016), 159-171. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/480940>

Ezpeleta Aguilar, F. (2018). *Leer y escribir en la escuela del XIX. Prensa pedagógica y Didáctica de la Lengua*. Madrid: Biblioteca Nueva.

García Folgado, M.^a J. (2021). Lengua y gramática en *El Magisterio Español (1871-1880)*. *Boletín de Filología*, LVI(1), 17-49. Recuperado de <https://boletinfilologia.uchile.cl/lindex.php/BDF/article/view/64198>

García Folgado, M.^a J. (2022). La enseñanza de la gramática como práctica reflexiva: aproximación histórica. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 35(2), 15-44. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.15>

Garrido Vílchez, G. B. (2003). De la Gramática al Epítome: la RAE ante la enseñanza gramatical. El caso de 1870. *Res Diachronicae. Anuario de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española*, 2, 135-143.

Garrido Vílchez, G. B. (2012). De la Gramática al Epítome: la RAE ante la enseñanza gramatical. El caso de 1857. *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 4/2, 101-105.

Garrido Vílchez, G. B. (en prensa). Antonio Valcárcel, un gramático “de folletín”: contextualización y análisis de las entregas

gramaticales del ciclo temático 1858-1859. En Gaviño Rodríguez, V., y Silvestre Llamas, M. (Dir.), *De eruditos, maestros, polemistas y otras figuras: la lengua y su enseñanza en la prensa del siglo XIX*. Madrid: Síntesis. Colección Letras Universitarias (número de páginas por determinar).

Garrido Vilchez, G. B., y García Folgado, M.^a J. (2022). Lengua y enseñanza en la prensa decimonónica. El debate en torno a los posesivos. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 32.2, 233-267.

Gaviño Rodríguez, V. (2020). La gramaticografía desde el paradigma de las tradiciones discursivas. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 38. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/86351>

Gaviño Rodríguez, V. (2021a). La polémica lingüística como tipología discursiva en la prensa española del siglo XIX. Los discursos polémicos de Fernando Gómez de Salazar. *Pragmalingüística* 29, 173-189. Doi: <http://dx.doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2021.i29.09>

Gaviño Rodríguez, V. (2021b). Una polémica ortográfica en la prensa española del sexenio democrático (1868-1874). Gómez de Salazar contra Bosch y Condomines. *Boletín de Filología*, LVI (2), 419-444. Recuperado de <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/55738>

Gómez de Salazar, F. (1870). *Compendio de la gramática de la lengua española*. Madrid: Imprenta de J. M. Lapuente.

Hassler, G. (2002). Textos de referencia y conceptos en las teorías lingüísticas de los siglos XVII y XVIII. En M. A. Esparza Torres, B. Fernández Salgado y H.J. Niederehe (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* (pp. 559-585). Hamburg: Helmut Biske Verlag.

Sánchez Téllez, I. (2021). El novelista como intelectual. La función pública de la novela de folletín en la Francia del siglo XIX. *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, 9, 179-207. doi: <https://doi.org/10.25185/9.8>

Silvestre Llamas, M. (2021). “¿Qué nuevo podré decir sobre asunto tan escrito y mal traído?”. El discurso apologético del castellano en la prensa española del último cuarto del siglo XIX. *Boletín de la*

Sociedad Española de Historiografía Lingüística, 15, 5-24. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8310469

Stagnaro, G. (2021). Novela de folletín: modernidad y público lector en la prensa (1843-1875). Los casos de Segura, Aréstegui, Portillo, Pérez y Dalmiro. En Chang-Rodríguez, R., y Velázquez Castro, M. (Dirs.), *Historia de las literaturas en el Perú. Vol. 3. De la Ilustración a la Modernidad (1780-1929)* (pp. 89-115). Universidad Católica del Perú. Casa de la Literatura Peruana. Ministerio de Educación.

Zamorano Aguilar, A. (2013). La investigación con series textuales en historiografía de la gramática. A propósito de la obra de F. Gámez Marín (1868-1932). *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 22, 149-170.

Zamorano Aguilar, A. (2017). Series textuales, edición de textos y gramaticografía. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 27(1), 115-135.

Zamorano Aguilar, A. (2018). Series textuales y gramatización de categorías morfológicas en la España del primer tercio del siglo XX. A propósito del Tratado elemental de la lengua castellana de Rufino Blanco Sánchez (1868-1936). *Pragmalingüística*, 26, 407-441. Doi: <http://dx.doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2018.i26.20>

Análisis estadístico de la Literatura Infantil y Juvenil contemporánea en Extremadura (2000-2020)

Statistical analysis of contemporary Children's and Youth Literature in Extremadura (2000-2020)

Patricia Escribano Jiménez

Universidad de Extremadura

pescriba@alumnos.unex.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5197-1438>

DOI: 10.17398/1988-8430.37.219

Fecha de recepción: 12/02/2022

Fecha de aceptación: 28/06/2022



Escribano Jiménez, P. (2023). Análisis estadístico de la Literatura Infantil y Juvenil contemporánea en Extremadura (2000-2020). *Tejuelo*, 37, 219-259.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.219>

Resumen: Esta investigación versa sobre la Literatura Infantil y Juvenil desarrollada en Extremadura a lo largo del siglo XXI. La finalidad principal ha sido reunir la información existente sobre LIJ contemporánea en la región y analizar diferentes variables, con el fin de formular conclusiones sobre este contexto literario. Después de una primera revisión de la bibliografía, se ha podido confirmar que no existen estudios específicos que analicen y reúnan la producción de autores, ilustradores y editoriales en la región. Por tanto, se ha realizado una aproximación estadística a través de un análisis de los datos de carácter descriptivo. Los resultados obtenidos permiten concluir que existen diferencias tanto en la producción editorial entre las provincias, como en el número de publicaciones entre hombres y mujeres.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil; Extremadura (España); estadísticas culturales; industria del libro; didáctica.

Abstract: This research deals with children's and youth literature developed in Extremadura throughout the 21st century. The main purpose of this research has been to collect most of existing information about contemporary Children's and Youth Literature created in the region and analyze different variables. All of that to formulate conclusions about this literary context. A first review of the bibliography was carried out and it was confirmed that there are not specific studies that they analyze and collect the production of authors, illustrators and publishers in the region. Therefore, a statistical approach has been carried out through a descriptive analysis of the data. The results obtained allow us to conclude that there are differences in publishing production between the provinces and there are differences in the number of publications between men and women.

Keywords: children's and youth literature; Extremadura (Spain); cultural statistics; book industry; didactics.

I ntroducción

Desde hace relativamente poco, la Literatura Infantil y Juvenil¹ se ha distanciado del resto de la producción literaria. Esta literatura, destinada de manera específica a los niños y jóvenes, actualmente se encuentra en pleno crecimiento a pesar de las dificultades que ha tenido el sector editorial durante el siglo XXI como consecuencia de la crisis económica. Además, los niños y jóvenes son un sector de población cada vez más activo en cuanto a la lectura, lo que también ha provocado este incremento de publicaciones, así como una mayor especialización de autores, ilustradores y editoriales en este tipo de literatura (Federación de Gremios de Editores de España, 2020a, pp. 26-28). Afortunadamente, hoy día se puede decir que, después de un largo proceso para demostrar su existencia, se ha llegado a una consolidación de la actividad editorial en torno a la LIJ. Esta controversia sobre la

¹ De aquí en adelante se utilizará también el acrónimo LIJ para hacer referencia a la Literatura Infantil y Juvenil.

presencia real de este tipo de literatura se debe a que la LIJ ha tenido un recorrido relativamente corto y reciente en la lengua y la literatura española desde la perspectiva histórica (Soto, Cremades y García, 2017, p. 9).

Aquellos autores que no aceptaron este término pensaban que el concepto “infantil” o la edad no era un criterio suficientemente válido para considerar la existencia de un género literario independiente. Además, explicaban que esta literatura infantil era artificial pues, desde su inicio, había sido creada por los maestros y los pedagogos como un simple método o instrumento didáctico de transición para pasar de la literatura infantil a la literatura adulta; en lugar de estar concebida desde el punto de vista artístico (Soto et al., 2017, pp. 7-10). En este sentido, López (1990) explicaba que “la literatura infantil sería la acomodación poco valiosa de las creaciones adultas a la mentalidad y experiencia del niño” (p. 15).

Por otra parte, también hubo autores que, en contraposición de los anteriores, defendían la existencia de la LIJ ya que señalaban que este tipo de literatura presenta unas particularidades propias que hacen necesaria tal distinción. Desde esta perspectiva, es primordial realizar tal clasificación debido a la amplia variedad de producciones literarias existentes, teniendo en cuenta que esta literatura se caracteriza, a diferencia del resto de la producción literaria, de tener como destinatario al niño y de adecuarse a sus necesidades psicopedagógicas (Cervera, 1989, pp. 157-158).

Actualmente, es innegable la existencia de la LIJ, pero debemos tener en cuenta que “todos los libros que se ofrecen para niños no son literatura, lo que no quiere decir que no puedan ser interesantes” (Cerrillo y Sánchez, 2006, p. 20). En este sentido, en multitud de ocasiones se suelen considerar como textos literarios todos aquellos libros destinados a los niños siendo literatura únicamente algunos de ellos, lo que no quiere decir que estos libros infantiles, a pesar de no ser literatura, no sirvan para acercar la lectura a los niños (Soto et al., 2017, p. 18).

En definitiva, en palabras de Barcia y Soto (2010):

La Literatura Infantil y Juvenil [...] atraviesa uno de sus mejores momentos, tanto en España como en la comunidad autónoma de Extremadura. Son cada vez más numerosas las instituciones públicas y los organismos privados, fundaciones, grupos editoriales, departamentos de investigación, universidades... que se implican activamente en la difusión y fortalecimiento de [...] los libros para niños o jóvenes [...]. (p. 5)

1. La LIJ en España

Las investigaciones que se han realizado en torno a la historia de la LIJ en España llevan, en primer lugar, a nombrar a los autores más relevantes que se han dedicado a plasmar sus indagaciones y trabajos en este campo en una serie de libros que versan sobre el recorrido y el desarrollo histórico de este tipo de literatura, o bien desde sus inicios, o bien en un contexto temporal más concreto. La primera en realizar un recorrido a través de la historia fue Toral (1957a; 1957b). Años más tarde, Bravo-Villasante (1985a) realiza un amplio recorrido histórico de la LIJ en España. Esta misma autora también realiza una excelente labor de recopilación con sus tres volúmenes antológicos de la LIJ española (1985b; 1985c; 1986). Todas estas publicaciones se completan más tarde con la obra de Cendán (1986) en la que muestra un amplio desarrollo de esta literatura a lo largo de cincuenta años del siglo XX en España. Así como con la obra de Amalia Bermejo (1999) en la que realiza una breve trayectoria de la historia de la LIJ española desde sus inicios y comienzos en el siglo XVIII hasta la década de los 90 (Biblioteca Nacional de España, 2017). Pero sin duda, hoy en día la obra más actualizada que plasma una etapa concreta de la historia de la LIJ en España es la obra de García Padrino (2018). Por otro lado, Colomer (2007; 2010a; 2010b), a pesar de no haber escrito un libro que se dedique en su totalidad a desarrollar la historia de la LIJ española, sí que ha orientado sus publicaciones e investigaciones en este ámbito.

A todas estas publicaciones deben sumarse las investigaciones de otros autores sobre un momento muy característico de la historia de España, la censura de la LIJ en la época franquista. Muchas han sido las

aportaciones en este campo, pero es conveniente destacar las de Cerrillo y Sotomayor (2016), Cerrillo y Sánchez (2016), Luján y Sánchez (2016), Tena et al. (2020), Tena et al. (2021) y Tena et al. (2022). Muy relacionados con la censura en España están los estudios sobre las traducciones de LIJ realizados por autores como Fernández López (2000), Sánchez (2005) y, sin duda, los trabajos más relevantes de Pascua (1998; 2009; 2010; 2011).

Por otra parte, existen otros estudios de este mismo corte con enfoques regionales, destacando los de las comunidades de Galicia, Cataluña o País Vasco realizados por Roig (2015), Valriu (1998), Colomer (2002) y Etxaniz y López (2005; 2011).

Llegados a este punto, también conviene destacar brevemente algunos trabajos relacionados con la producción y edición editorial de LIJ en España o en algunas comunidades (pues trataremos este tema más adelante durante el análisis estadístico). Hace ya unos años, García Rodríguez (2011, pp. 16-18) señalaba que las investigaciones en torno a la LIJ desde la perspectiva editorial nacional son escasas, siendo aún peor la situación de los estudios a nivel autonómico debido a la práctica inexistencia de los datos estadísticos. Si bien en los últimos años han ido surgiendo algunas investigaciones que abordan este tema, estas siguen siendo insuficientes para construir un corpus de conocimiento concreto y estable. Algunos de los trabajos más destacados en este ámbito son los de: Cordón (2002); Ávila (2007; 2016); García Rodríguez (2011); Sánchez y Romero (2018); Soto et al. (2019); Villarroya (2020).

En otro orden de cosas, también se hace necesario destacar el papel importante que han desempeñado, desde las últimas décadas del siglo XX y especialmente a partir del siglo XXI, algunas instituciones, entidades, asociaciones y revistas especializadas en LIJ. Pues han llevado a cabo una importante labor por mantener actualizadas las investigaciones sobre esta temática, favorecer las aportaciones de distintos investigadores a la comunidad científica y promocionar y fomentar la LIJ española o, algunas de ellas, a nivel internacional. Algunas de las más destacadas y con mayor relevancia son: ANILIJ,

Biblioteca virtual de literatura infantil y juvenil Miguel de Cervantes, Bibliotecas públicas (Ministerio de Cultura), CEDILIJ, CEPLI, Consell català del llibre infantil i juvenil, Directorio de Bibliotecas y Hemerotecas Españolas, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, GRETEL, IBBY, Leer.es, Observatorio del Libro y la Lectura, Red Internacional de Cuentacuentos (RIC) y OEPLI. Todas estas instituciones, entidades y asociaciones mencionadas ofrecen información y recursos como selecciones de libros categorizados por edades, bibliotecas virtuales, estudios y críticas sobre didáctica de la LIJ, materiales de fomento de la lectura, entre otros (Biblioteca Nacional de España, 2017).

Por otro lado, desde los inicios de la LIJ en el siglo XVIII y su constitución en el siglo XIX y ya en el siglo XX, fueron surgiendo distintas publicaciones periódicas como *Gaceta de los Niños*, *El eco de la juventud*, *Los Niños* o *Maravillas* que recopilaban las creaciones de los autores de la época y que, a pesar de su intención pedagógica y moralizante, realizaron una importante labor de fomento y difusión (Bravo-Villasante, 1985a; Colomer, 2007; García Padrino, 2018). Actualmente, las revistas destacadas, no solo en la promoción de la LIJ en España, sino también en su función por divulgar las investigaciones y estudios en esta materia son: *CLIJ*, *OCNOS*, *Revista de Estudios sobre Lectura, Lenguaje y Textos*, *AILIJ*, *Babar*, *Lazarillo*, *Platero y Peonza* (Biblioteca Nacional de España, 2017).

2. La LIJ en Extremadura

En el caso del estudio de esta literatura en Extremadura se ha contado con nombres notables que han ofrecido a los investigadores posteriores un corpus de trabajo y de conocimiento sobre el que construir un saber literario regional.

A las recopilaciones que se han realizado de la literatura popular extremeña, y que comenzaron en el siglo XIX, se dedicaron autores como Hernández de Soto (1886). Esta tarea la retomaron, posteriormente en el siglo XX, autores como Curiel (1944), Marcos de

Sande (1947), Montero (1988) y, en especial, Rodríguez (1997; 2000; 2001; 2002; 2003) con sus recopilaciones de cuentos extremeños. A todos estos autores debe sumarse el trabajo de profesionales, que en los últimos años se han dedicado, no ya a la labor recopiladora, sino al análisis y catalogación científica que viene a prestigiar la narrativa extremeña en su conjunto, tanto de textos populares como de autor. Si bien sería un listado más amplio del que se apunta a continuación, destacan, en este sentido, las contribuciones de Martos (1988; 1995; 2000), Martos y de Sousa (1997), Barcia (1998; 2002; 2004), Viola (2000; 2010), Lama y Sáez (2003), Fernández-Daza (2003), Soto y Gordillo (2008), Lama (2010), Torres y Sáez (2010) o Jiménez (2011).

Por otro lado, es reseñable la labor de la Editora Regional de Extremadura que, en los últimos años, ha apostado por la LIJ con la intención de fomentar la lectura e incentivar el gusto lector entre este público. Esta iniciativa cuenta con la colección *El Pirata* realizada en colaboración con el Grupo de Investigación LIJ de la Universidad de Extremadura para difundir la poesía de autores extremeños a niños y jóvenes². Otra colección es *Tigres de papel* que está dividida en tres bloques que diferencian, por colores, la edad a la que está destinada el libro (Junta de Extremadura, 2012).

Sin embargo, desde hace algunos años, los mayores esfuerzos por incentivar y divulgar la LIJ extremeña, así como por realizar investigaciones con el fin de crear un corpus de conocimiento en torno a este ámbito y poder difundirlo al panorama nacional e internacional, los han llevado a cabo el Grupo de Investigación LIJ (SEJ036) de la Universidad de Extremadura a través de varios proyectos, publicaciones e investigaciones como la colección de 12 volúmenes de cuentos y leyendas extremeñas *El pico de la cigüeña* que coordina este grupo y edita la Diputación Provincial de Cáceres (Directo Extremadura, 2019); o la organización, desde el 2013, de las *Jornadas de Literatura Infantil y Juvenil en Extremadura* que se celebran cada año en Miajadas

² Ver información extraída de la página web de la editorial Editora Regional de Extremadura, Colecciones. *El Pirata*: https://editoraregional.gobex.es/buscar_colecciones.asp?idcoleccion=32 (último acceso 3 de noviembre de 2021).

(Cáceres). También cabe destacar que algunos miembros del grupo de investigación presentaron en 2010 un Glosario sobre el panorama de la LIJ en Extremadura en el que incluían aspectos tan destacados como editoriales que han incentivado esta literatura en la región, investigaciones en torno a esta temática, así como autores e ilustradores extremeños contemporáneos (Barcia y Soto, 2010). Además, uno de estos autores, José Soto Vázquez, es fundador y editor (desde 2008), junto con Ramón Pérez Parejo (también miembro del grupo LIJ), de la revista *Tejuelo*. En definitiva, sus estudios se han centrado especialmente en la Literatura Infantil y Juvenil, así como en los hábitos de lectura (Pérez et al., 2018; 2019; Soto et al., 2019) y la censura de esta literatura (Tena et al., 2020; Tena et al., 2020)³.

No obstante, a pesar de todas las aportaciones realizadas sobre la LIJ en esta Comunidad Autónoma, y después de realizar este estudio sobre las distintas publicaciones, obras e investigaciones que versan sobre la LIJ en esta región, se demuestra que todavía queda por elaborar una obra que compile y analice datos estadísticos sobre esta literatura y que estén actualizados. De ahí la razón del presente estudio, ya que en este se pretende realizar una investigación que permita visualizar buena parte del corpus editorial existente en el siglo XXI acerca de la LIJ en la región.

3. Hipótesis y objetivos del estudio

Como se ha mencionado en líneas anteriores, este estudio tiene como finalidad realizar un análisis sobre la producción literaria y editorial en Extremadura a lo largo del siglo XXI. Para ello, se parte de las siguientes hipótesis: en primer lugar, existen diferencias en la producción editorial y en el número de publicaciones entre las dos provincias de la región; en segundo lugar, el número de títulos publicados e ilustrados es mayor por parte de los hombres en contraposición a las mujeres; en tercer lugar, se puede apreciar que hay

³ Estas citas aluden a referencias bibliográficas diferentes: Tena, Ramos y Soto, 2020; Tena, Balça, Soto y Gómez, 2020.

un mayor porcentaje de autores/as e ilustradores/as cuya labor literaria no es a tiempo completo; en cuarto lugar, en general, la producción literaria en Extremadura ha estado en alza a lo largo de los distintos años del siglo XXI; y por último, es probable que exista una afectación del mercado literario y editorial extremeño por la crisis económica del 2008.

Esta finalidad y estas hipótesis se concretan en varios objetivos: 1) realizar una recopilación bibliográfica de estudios nacionales, regionales y extremeños sobre LIJ a fin de organizar, clasificar y analizar la información existente en torno a la temática de la investigación; 2) caracterizar la producción literaria y editorial contemporánea en Extremadura; 3) comparar la producción literaria de autores e ilustradores en función del género, así como la producción editorial en relación al área geográfica; 4) analizar y valorar los resultados con intención de proporcionar un corpus de conocimiento que, hasta la fecha, es limitado e insuficiente.

4. Fuentes de estudio y método de análisis

La gran mayoría de estas fuentes se concentran, *grosso modo* y salvo contadas excepciones, a partir de la segunda década del siglo XXI; cuando se han realizado los mayores esfuerzos de promoción de autores e ilustradores de LIJ extremeña y cuando mayor es la visibilidad de este tipo de literatura y de la lectura debido a la mayor repercusión de los medios de comunicación digitales y de las redes sociales. Además, principalmente son de ámbito regional exceptuando el caso de autores o ilustradores de renombre que se promocionan en medios de comunicación nacionales como ABC o RTVE y que tienen presencia en webs de editoriales de gran importancia en el panorama nacional como Anaya, SM o Edelvives.

La recopilación y compilación de las fuentes se inicia a partir de la búsqueda, en gran parte, mediante el registro del ISBN (Base de

datos de libros editados en España)⁴ y a través del rastreo en la red de las fuentes primarias. Así, se han realizado varias divisiones de las fuentes utilizadas: a) obras de Literatura Infantil y Juvenil; b) legislación relativa a edición de libros; c) libros, monografías y artículos de investigación en esta área; y d) páginas webs y blogs de autores, pódcast, vídeos y otras fuentes en línea de gran utilidad hoy día para este tipo de investigaciones.

Las fuentes que aluden a las obras de LIJ son, principalmente, aquellos libros de algunos autores e ilustradores a los que se ha podido acceder de manera directa. En este caso, no se ha podido consultar un amplio número debido a la situación sanitaria que se ha producido en 2020, tal y como se tenía programado en un comienzo para así acceder a una mayor cantidad de obras de este tipo. Por tanto, se han recogido aquellas que estaban accesibles y disponibles en formato digital.

Por otro lado, también se ha considerado la *Orden de 6 de Agosto de 1984, por la que se establece la estructura y funcionamiento de la Editora Regional* (Consejería de Educación y Cultura, 1984).

En el caso de los libros, monografías y artículos de investigación, la variedad es más amplia. Es por ello que estas se explicarán de una manera más generalizada, aportando algunos de los ejemplos concretos más significativos. Estas se han ido organizando en dos bloques diferenciados: *Libros y monografías* y *Artículos*. Asimismo, algunos de estos bloques se dividen en varias categorías según la naturaleza de las fuentes. El primer bloque está compuesto por dos categorías: *Trabajos específicos* y *Recopilatorios y actas*. La primera, hace referencia a los dos trabajos previos que abordan la LIJ extremeña recopilando algunos autores, ilustradores y editoriales, pero sin acotar el siglo XXI (Barcia y Soto, 2010; Jiménez, 2011). En la segunda categoría, se recogen las recopilaciones y actas elaboradas a partir de las *Jornadas de Literatura Infantil y Juvenil en Extremadura* celebradas en Miajadas (Cáceres) desde el año 2013. El bloque

⁴ Ver web del Ministerio de Cultura y Deporte, *Base de datos de libros editados en España*, <https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/libro/bases-de-datos-del-isbn/base-de-datos-de-libros.html> (último acceso 19 de diciembre de 2020).

Artículos no presenta ninguna categoría y reúne varios artículos científicos sobre algunos de los autores o artículos escritos por ellos mismos. Estas revistas son tanto de ámbito regional como *Revista de estudios extremeños*, así como de carácter nacional como *Clarín* y *Cuadernos Hispanoamericanos*.

La última gran división de las fuentes es la que alude a los documentos en línea. Como ocurre con las fuentes anteriores, estas son muy diversas. En este caso, también se concretarán los ejemplos más significativos, teniendo en cuenta que estas se han organizado en cuatro bloques diferenciados: *Páginas webs y blogs*, *Periódicos*, *Revistas digitales y otras publicaciones en línea* y *Videos y pódcast*. Algunos de estos bloques también se han dividido en varias categorías según la naturaleza de las fuentes.

El primer bloque, *Páginas webs y blogs*, es el más amplio, pues la mayoría de los datos sobre los autores, ilustradores y editoriales del siglo XXI aparecen en este tipo de medios debido a que en la actualidad son los principales canales (junto a los medios de comunicación) de información, difusión y promoción de la literatura y la lectura. Por la gran cantidad de fuentes incluidas en este bloque, este se ha dividido en once categorías: *Páginas de editoriales* (regionales y nacionales), *Páginas webs y blogs personales de autores o ilustradores*, *Páginas de asociaciones* (como la Asociación de Escritores Extremeños, exTreBeO o Norbanova Cáceres), *Entidades regionales* (ayuntamientos, diputaciones, Junta de Extremadura, organismos culturales), *Entidades nacionales* (como la web de la Comunidad de Madrid), *Reseñas y entrevistas en blogs*, *Medios de comunicación* (regionales como Canal Extremadura o nacionales como RTVE y La Sexta), *Bibliotecas* (como la web de la Biblioteca Nacional de España), *Páginas webs y blogs de centros educativos*, *Páginas de librerías* y una última categoría definida como *Otras páginas webs* (aquellas fuentes que no se han podido añadir al resto de categorías).

El segundo bloque, nombrado como *Periódicos*, se ha dividido en las categorías: *Nacionales*, *Regionales* y *Locales*. La mayoría de las noticias y artículos recogidos son de prensa regional, destacando los

periódicos *HOY* y *El Periódico Extremadura*. Sin embargo, también se han reunido noticias de la prensa nacional como *ABC*, *El Confidencial*, *El País* y *EuropaPress*, así como de la prensa local de medios como *AvuelaPluma*, *El Faro de Melilla* o *Diario Sur*.

El bloque *Revistas digitales y otras publicaciones en línea* no se divide en ninguna categoría y recoge la entrevista de Antonio Gómez Yebra en la revista *Babar* o reseñas de otros autores en *El Cultural* o en *Libros Prohibidos*.

El último bloque, *Videos y pódcast*, se divide en cuatro categorías: *Radio* (como Cadena Ser, el programa La Tarde Contigo de Canal Extremadura o las radios de centros educativos incluidas en el programa educativo RadioEdu), *Televisión* (el Canal Extremadura), *Canales de YouTube* (de un ilustrador y de entidades), *Publicaciones periódicas* (noticia en el periódico *HOY* a partir de un archivo de vídeo). Todas estas fuentes son entrevistas a autores, ilustradores o a responsables de editoriales o entidades, así como promociones de libros.

4.1. Método de análisis

En cuanto al método de análisis, cabe destacar que se ha extraído una serie de datos de las fuentes ya mencionadas para realizar una aproximación estadística a través de un análisis de carácter descriptivo en el que los resultados se mostrarán de manera gráfica más adelante y a partir de los cuales se establecerán unas conclusiones sobre la LIJ en Extremadura en el siglo XXI. Los datos se han recogido en una base de datos (Excel) compuesta por tres secciones (autores, ilustradores y editoriales). Cada una de estas secciones está estructurada en una serie de variables, de las cuales, en el caso de los autores e ilustradores, únicamente se han estudiado y analizado algunas de ellas.

A. Sección de autores y sección de ilustradores.

En estas dos secciones, de todas las variables recogidas en un principio, únicamente se han analizado, por ser más representativas y

significativas para el estudio: género (porcentaje de hombres y mujeres en la región y por provincias. Para realizar un análisis más detallado de esta variable, se ha relacionado y analizado junto con la dedicación a tiempo completo, la producción literaria y la localización geográfica de origen y residencia), premios recibidos⁵ (porcentaje de autores e ilustradores que han recibido premios literarios y/o reconocimientos frente a los que no), dedicación a tiempo completo (autores e ilustradores que se dedican por completo a esta labor, frente a los que lo compaginan con otros trabajos. También se analiza junto a la variable de género), producción literaria (número de obras producidas del 2000 al 2020. También se analiza junto a la variable de género) y, en menor medida y estrechamente vinculadas al género, por un lado, la localización geográfica de origen (número de hombres y mujeres cuyo origen de nacimiento está en la provincia de Cáceres, de Badajoz o en otras provincias fuera de la región) y, por otro lado, la localización geográfica de residencia (número de hombres y mujeres que residen actualmente en la provincia de Cáceres, de Badajoz o fuera de la región o incluso fuera de España).

Para analizar estas variables, se ha contado con una muestra de 35 autores (20 mujeres y 15 hombres) y 21 ilustradores (11 mujeres y 10 hombres). No obstante, cabe señalar que a la hora de dividir a los autores y autoras por provincias (según su origen o residencia), no se ha podido contar con la muestra inicial de 35, pues hay una autora de la que se desconoce su origen exacto de nacimiento o residencia dentro de la región. Por ello, en este caso, para analizar esta variable en concreto se contará con una muestra de 34 autores.

⁵ Para los autores e ilustradores se han tenido en cuenta premios internacionales, nacionales, regionales y locales como los que se enuncian a continuación: Premio al Mejor Libro Infantil Ilustrado 2018 por el New York Times y la Biblioteca Municipal de Nueva York, International Latino Book Awards: Best Educational Children's Picture Book-Spanish, Premio Internacional HQÑ de HarperCollins Ibérica, Premio del Certamen Internacional Miguel de Unamuno, Premio Ignotus, Premio Edebé Infantil, Premio El Barco de Vapor de SM, Premio Anaya Infantil y Juvenil de Literatura, Premio Cuentos Ilustrados organizado por la Diputación de Badajoz, entre otros.

Tabla 1

Variables de los autores incluidas en la base de datos: nombre autor, género, localización geográfica (origen), localización geográfica (residencia), premios relevantes recibidos, colabora en obras colectivas, dedicación a tiempo completo, entidad/editorial reglada, autoeditado, obras (2000-2020)

Nombre Autor	Género		Localización Geográfica (origen)				Localización Geográfica (residencia)				PRR	Colabora en obras colectivas	Dedicación a tiempo completo	E/En	A	Obras 2000 a 2020
	H	M	CC ¹	BA ²	D ³	O ⁴	CC	BA	D	O						
35	15	20	14	12	1	8	12	13	1	9	17	14	6	35	4	430

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2

Variables de los ilustradores incluidas en la base de datos: nombre ilustrador, género, localización geográfica (origen), localización geográfica (residencia), premios relevantes recibidos, colabora en obras colectivas, dedicación a tiempo completo, entidad/editorial reglada, autoeditado, obras (2000-2020)

Nombre Ilustrador	Género		Localización Geográfica (origen)			Localización Geográfica (residencia)			PRR	Colabora en obras colectivas	Dedicación a tiempo completo	E/En	A	Obras 2000 a 2020
	H	M	CC	BA	O	CC	BA	O						
21	10	11	12	17	8	12	13	9	8	10	15	19	5	490

Fuente: elaboración propia

¹ CC: Cáceres.

² BA: Badajoz.

³ D: Desconocido.

⁴ O: Otros.

B. Sección de editoriales.

Para la sección de las editoriales se han estudiado todas las variables recogidas en la base de datos, ya que únicamente se han contemplado: ubicación geográfica (porcentaje de editoriales en cada provincia de Extremadura. Relacionada y analizada junto con la producción editorial) y producción editorial (número de obras editadas en el periodo de tiempo estudiado y la diferenciación en la producción por provincias). La muestra recogida para realizar el análisis es de 10 editoriales.

Tabla 3

Variables de las editoriales incluidas en la base de datos

Nombre de la editorial	Ubicación Geográfica		Obras 2000 a 2020
	CC ¹	BA ²	
10	3	7	201

Fuente: elaboración propia

5. Análisis y resultados

En este apartado no se pretende realizar un estudio estadístico en profundidad, sino una primera aproximación a un análisis de los datos extraídos de la información que aportan las fuentes consultadas. Por tanto, se pretende estudiar este conjunto de datos para poder extraer unas reflexiones que ayuden a reforzar las conclusiones finales.

5.1. Autores e ilustradores

A continuación, se muestra un análisis de las variables que se han estudiado para los autores e ilustradores (género, localización geográfica origen, localización geográfica residencia, premios recibidos, dedicación a tiempo completo y producción literaria), confrontando, en la mayoría de ocasiones, los datos obtenidos de los autores con los de los ilustradores para establecer las diferencias y oposiciones entre los dos grupos (autores e ilustradores).

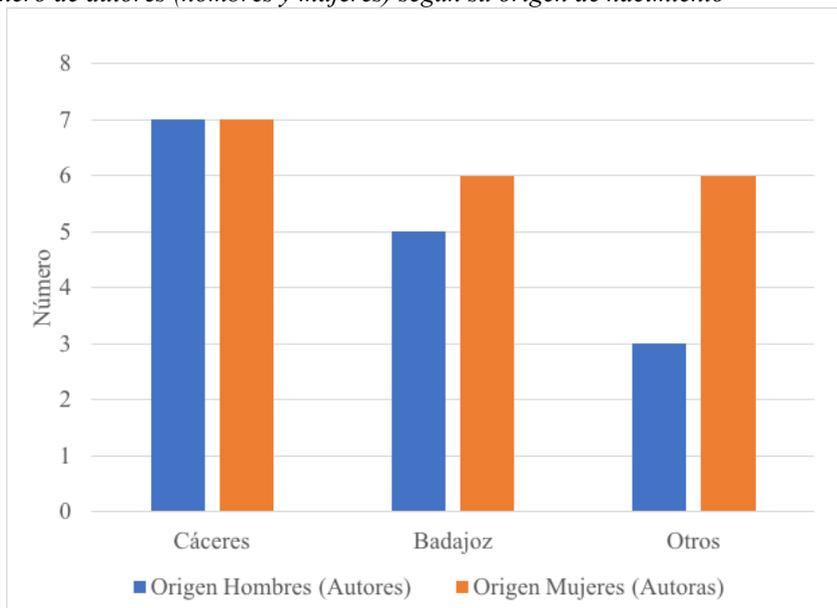
¹ CC: Cáceres.

² BA: Badajoz.

La variable género se ha analizado, tanto en los autores como en los ilustradores, de manera general y específica, a través del porcentaje de hombres y mujeres en Extremadura. Para estudiar esta variable se ha recogido el origen de nacimiento de los autores e ilustradores nacidos en la región (26 autores y 19 ilustradores) y el lugar de residencia de aquellos que han nacido en otras regiones, pero que residen en Extremadura (9 autores y 2 ilustradores). En la región, las mujeres (57 %) suponen un porcentaje ligeramente superior al de los hombres (43 %). Por tanto, de la muestra de 35 autores: 20 son mujeres y 15 son hombres (Gráfico 1; Gráfico 2). Sin embargo, en el gráfico 1 y en el gráfico 2, al dividir los autores y autoras por provincias, se aprecia que la muestra es de 34 autores, tal y como se ha explicado anteriormente en el método de análisis.

Gráfico 1

Número de autores (hombres y mujeres) según su origen de nacimiento



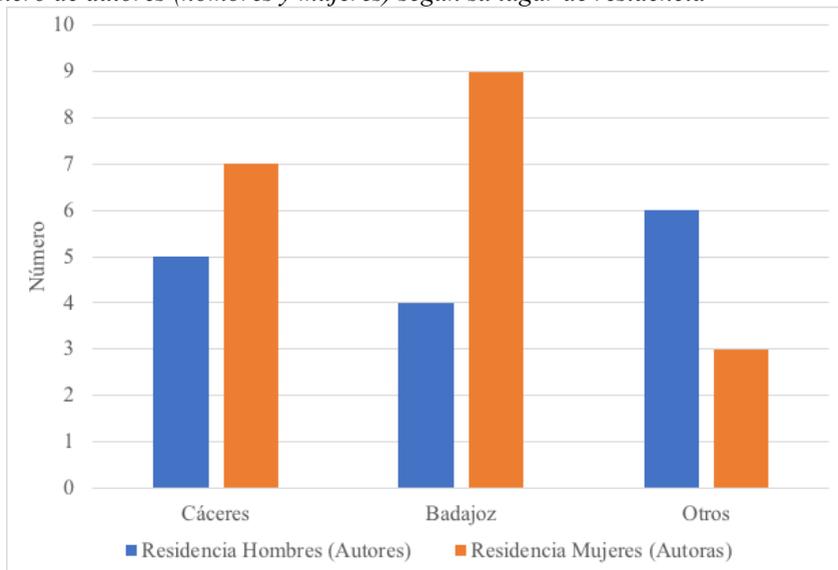
Fuente: elaboración propia

En definitiva, de los 34 autores estudiados en este caso, y tal como se observa en el gráfico 1, el origen de hombres y mujeres en Cáceres responde al 50 % en ambos casos, es decir, hay el mismo número de hombres y mujeres cuyo origen es Cáceres (7 en cada caso).

En Badajoz, el número de hombres es inferior al de mujeres (5 frente a 6, respectivamente), y en el caso de otras provincias, hay 3 hombres nacidos fuera de la región, frente a 6 mujeres.

Gráfico 2

Número de autores (hombres y mujeres) según su lugar de residencia



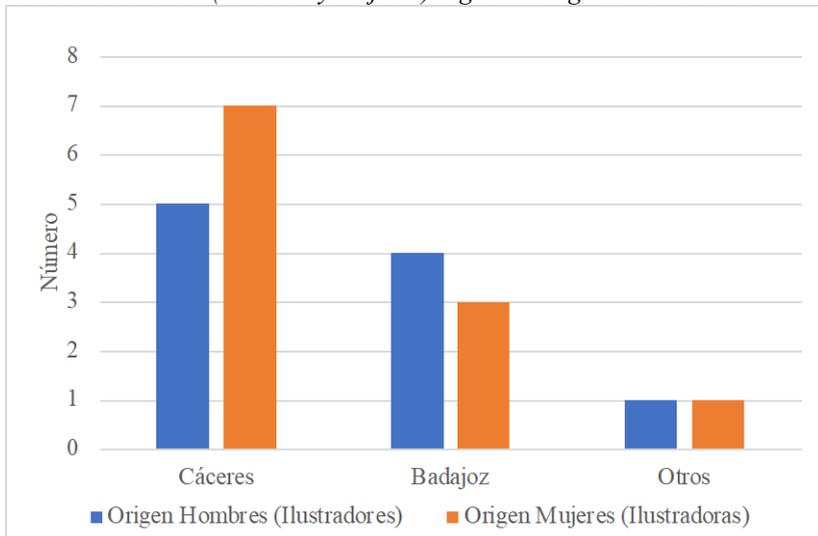
Fuente: elaboración propia

En el gráfico 2 se muestra el lugar de residencia de los 34 autores y autoras analizados en este caso. En la provincia de Cáceres residen 7 autoras y 5 autores y en la provincia de Badajoz la diferencia entre géneros es más acusada, ya que hay 9 mujeres frente a 4 hombres. Lo contrario ocurre con el lugar de residencia fuera de la región o de España, pues es superior el número de hombres que de mujeres (6 frente a 3, respectivamente).

Por otra parte, en el caso de los ilustradores, el número de mujeres (52 %) es ligeramente superior al de los hombres (48 %). Esto quiere decir que, de la muestra de 21 ilustradores, en Extremadura hay 11 mujeres, frente a 10 hombres (Gráfico 3; Gráfico 4).

Gráfico 3

Número de ilustradores (hombres y mujeres) según su origen de nacimiento

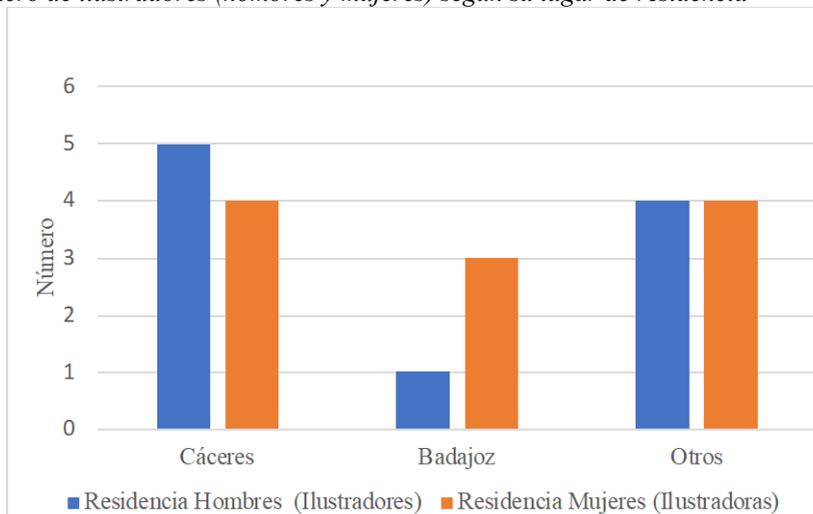


Fuente: elaboración propia

Como se ha realizado en los autores, un estudio más pormenorizado de la variable de género junto con aquellas referidas a la localización geográfica de origen o de residencia nos indica, en primer lugar, que el origen de hombres y mujeres en Cáceres responde a 5 hombres cacereños frente a 7 mujeres nacidas en esta provincia. En Badajoz, el número de hombres es ligeramente superior al de mujeres (4 frente a 3, respectivamente), y en el caso de otras provincias hay únicamente un hombre y una mujer nacidos fuera de Extremadura (Gráfico 3).

Gráfico 4

Número de ilustradores (hombres y mujeres) según su lugar de residencia



Fuente: elaboración propia

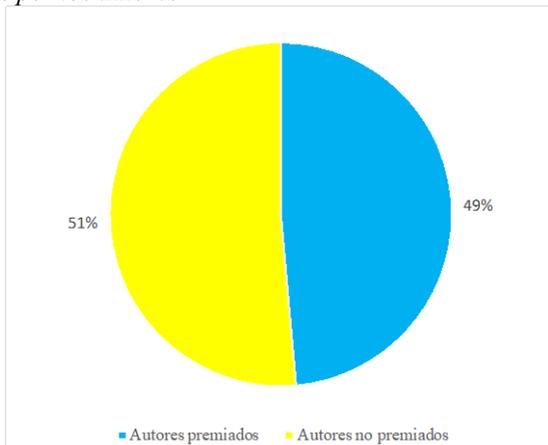
En el gráfico 4 se observa el lugar de residencia de los 21 ilustradores e ilustradoras analizados. En la provincia de Cáceres residen 5 ilustradores y 4 ilustradoras y en la provincia de Badajoz la diferencia sigue siendo ínfima, pues hay 1 hombre frente a 3 mujeres. En cuanto al lugar de residencia fuera de la región o del país, el número de hombres y mujeres responde al 50 % en ambos casos, es decir, hay el mismo número de hombres y mujeres residiendo fuera de Extremadura (4 en cada caso).

Según los datos obtenidos, también se ha analizado la variable premios recibidos, es decir, se ha obtenido el porcentaje de aquellos escritores e ilustradores que han recibido algún premio o reconocimientos relevante a lo largo de su carrera, frente al porcentaje de los que no. Esta variable incluye tanto los premios y reconocimientos internacionales y nacionales, como los de nivel regional y local. En los gráficos 5 y 6 se observa una clara diferencia entre los autores e ilustradores, ya que prácticamente la mitad de los escritores (un 49 %) han recibido algún premio y tan solo un 38 % de los ilustradores han conseguido algún tipo de premio o reconocimiento. Esto quiere decir que, de los 35 escritores incluidos en la muestra, 17 han sido premiados

y 18 no; mientras que, de los 21 ilustradores, únicamente 8 han sido galardonados con premios o reconocimientos y 13 no han obtenido reconocimientos públicos.

Gráfico 5

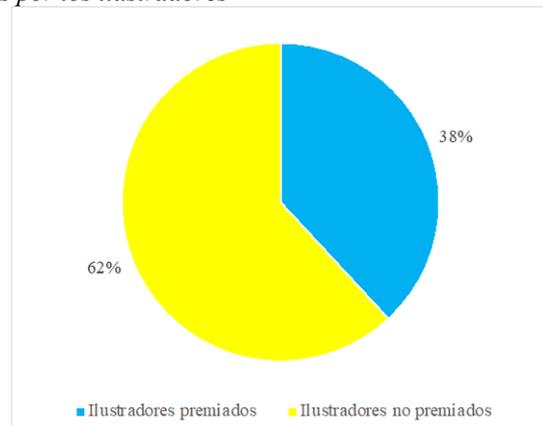
Premios recibidos por los autores



Fuente: elaboración propia

Gráfico 6

Premios recibidos por los ilustradores



Fuente: Elaboración propia

En los gráficos 7 y 8 apreciamos, como ocurría con la variable anterior, que hay una clara diferencia entre los autores e ilustradores, ya que un 83 % de estos no se dedican únicamente a esta labor debido a

que la mayoría compatibilizan la escritura con la docencia. Muy diferente es el caso de los ilustradores, ya que un 71 % sí han hecho de esta labor su profesión en comparación al 29 % que lo compaginan con otros trabajos como la docencia. Por tanto, de los 35 autores, únicamente 6 se dedican a la producción literaria a tiempo completo; mientras que, de los 21 ilustradores, 15 se dedican completamente a la ilustración de libros y a la producción de cómics y fanzines, frente a 6 que lo compaginan con otras ocupaciones.

Por otra parte, un factor que resulta interesante de esta variable es la comparación con la variable género, pues el porcentaje de dedicación a tiempo completo de los hombres es superior al de las mujeres tanto en el caso de los autores (67 % frente a un 33 %) como en el de los ilustradores (60 % frente a un 40 %). Esto explica que, de los 6 autores que se dedican a tiempo completo, 4 son hombres y 2 son mujeres; mientras que, de los 15 ilustradores, 9 son hombres y 6 mujeres.

Gráfico 7

Autores con dedicación a tiempo completo



Fuente: elaboración propia

Gráfico 8

Ilustradores con dedicación a tiempo completo



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 9 se muestran las publicaciones de los autores en Extremadura en el periodo de tiempo estudiado (teniendo en cuenta que en este último año únicamente se han recogido los libros publicados en los primeros meses debido al parón de 2020).

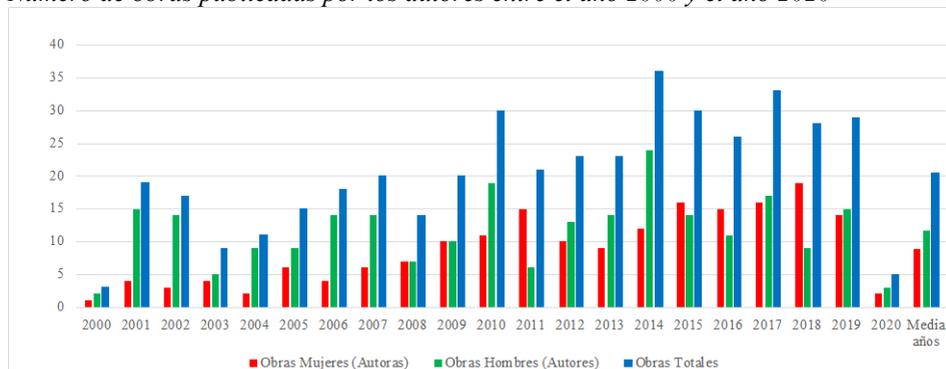
Si se realiza un análisis diferenciando entre mujeres y hombres, se observa que, en el caso de las primeras, la producción es irregular, con subidas en años determinados como en 2011, 2015, 2016 y 2018. Sin embargo, sí se aprecia un ritmo creciente en determinados momentos como del 2003 al 2011 y del 2012 al 2018. Además, es interesante comprobar que, a pesar de la crisis económica que se inicia en 2008, en los tres años sucesivos la publicación de libros aumenta. En el caso de los hombres, la progresión también es bastante irregular, incluso más acentuada que en las mujeres, con una cierta estabilidad en la producción entre 2012 y 2019 (a excepción del pico en la publicación del 2014).

Por otro lado, a pesar de que se produce una caída en el año 2008, en los dos años sucesivos de la crisis económica la publicación de obras aumenta (especialmente en el año 2010).

Además, en el gráfico 9 se aprecia que los hombres han publicado un mayor número de obras que las mujeres. No obstante, esta diferencia no es significativa pues de las 430 obras totales que se han publicado en todo el periodo, las mujeres han escrito 198 y los hombres 232 (tan solo 34 libros más que las mujeres).

Gráfico 9

Número de obras publicadas por los autores entre el año 2000 y el año 2020

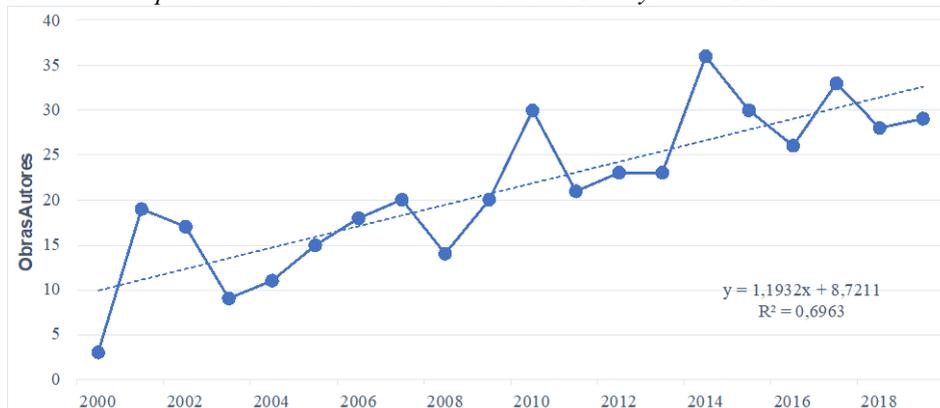


Fuente: elaboración propia

A pesar de que hay ciertas diferencias entre hombres y mujeres, si se tiene en cuenta la producción total de libros por año, en el gráfico 10 se puede apreciar una tendencia creciente en el número de publicación a lo largo del periodo de tiempo analizado. Además, el valor R^2 es de 0,70, lo que evidencia una clara relación lineal y directa en la evolución de las publicaciones en los años estudiados.

Gráfico 10

Tendencia de publicación de los autores entre el año 2000 y el año 2019

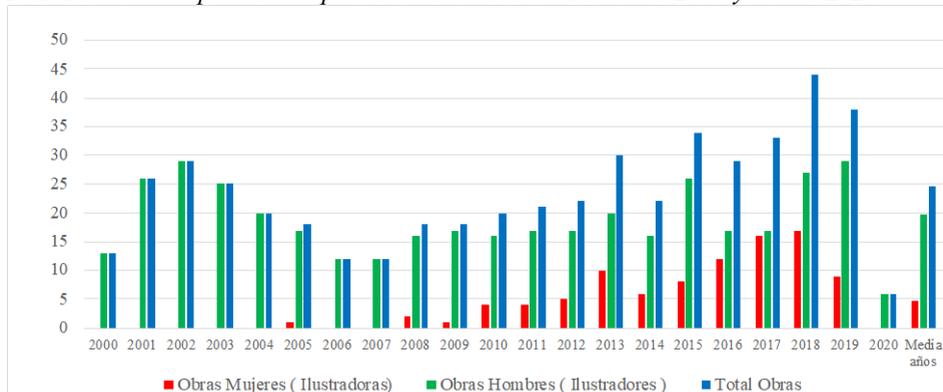


Fuente: elaboración propia

En el gráfico 11 se muestran las obras publicadas (libros, fanzines, cómics, álbumes ilustrados) por los ilustradores en Extremadura en el periodo estudiado (aunque en este último año únicamente se han recogido los libros publicados en los primeros meses debido al parón de 2020). Al analizar de manera diferenciada entre hombres y mujeres, se puede apreciar que en los hombres la producción es irregular, con un periodo de descenso de publicaciones hasta el 2007, que se invierte hacia una tendencia creciente desde el año 2008 (a pesar de la crisis económica), a excepción de tres caídas puntuales en los años 2014, 2016 y 2017. En el caso de las mujeres, es muy llamativa la ausencia de producción hasta el año 2005 (aunque intermitente hasta el 2008). Es a partir del 2008 cuando, a pesar de la caída en 2014, la tendencia en la producción de obras ilustradas por mujeres es creciente hasta el 2018, sin llegar a superar el número de obras ilustradas por los hombres. Esta inexistencia de publicaciones por parte de las mujeres en los primeros años del presente siglo, así como la escasa producción durante años, explica que, de las 490 obras recogidas, únicamente 95 han sido ilustradas por mujeres, frente a las 395 de los hombres.

Gráfico 11

Número de obras publicadas por los ilustradores entre el año 2000 y el año 2020

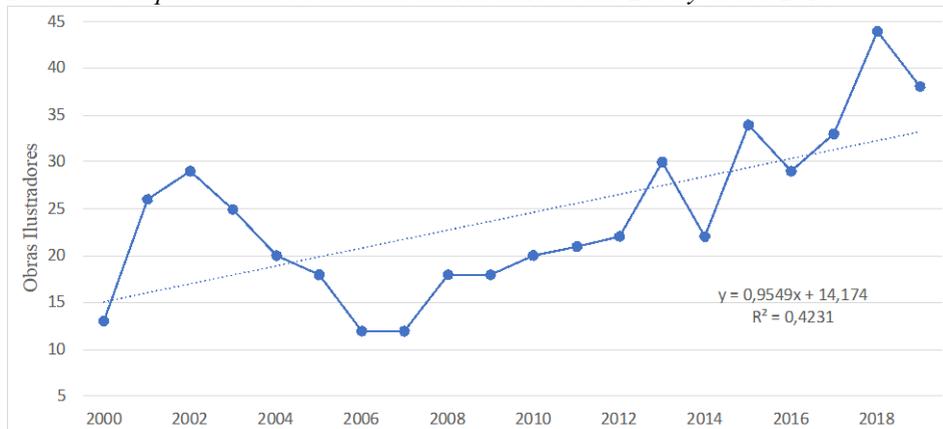


Fuente: elaboración propia

Pese a las claras diferencias en la producción entre hombres y mujeres, si se toma como referencia la publicación total de obras por año, en el gráfico 11 se observa, que desde el 2008, existe una tendencia creciente en el número de obras ilustradas en la región (a excepción de las bajadas de 2014, 2016 y 2017).

Gráfico 12

Tendencia de publicación de los ilustradores entre el año 2000 y el año 2019



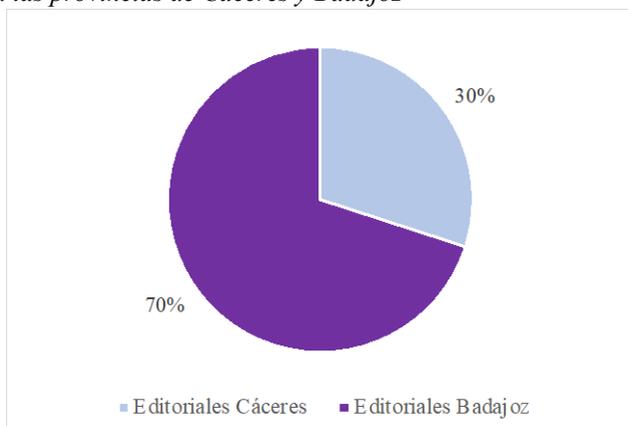
Fuente: elaboración propia

5.2. Editoriales

A continuación, se expone el análisis de las dos variables estudiadas para las editoriales (ubicación geográfica y producción editorial), explicando los datos obtenidos para poder comparar la actividad editorial en las dos provincias de Extremadura. El número de editoriales en Badajoz (70 %) es bastante superior al número de editoriales en Cáceres (30 %). Esto quiere decir que, de la muestra de 10 editoriales, 7 se encuentran ubicadas en la provincia de Badajoz y 3 en la provincia de Cáceres (Gráfico 13).

Gráfico 13

Editoriales en las provincias de Cáceres y Badajoz



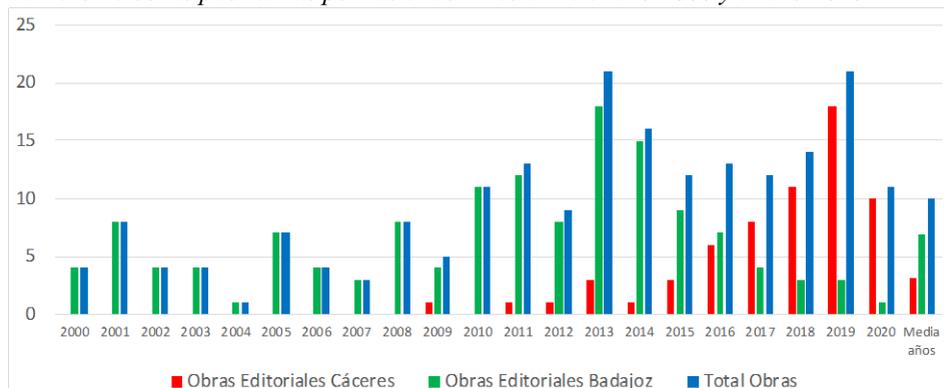
Fuente: elaboración propia

En el gráfico 14 se puede observar que la producción editorial en Extremadura se ha sucedido de manera irregular a lo largo de estos años del siglo XXI, tanto en número de obras publicadas cada año, así como en la productividad de las editoriales por provincia. La mayor irregularidad se percibe en las editoriales de la provincia de Badajoz, pues no hay una producción de obras uniforme a lo largo de los años, ya que hasta el año 2009 se producen picos y caídas en cuanto al número de obras. Además, es interesante observar cómo a partir del año 2013 (cuando mayor cantidad de libros se edita) la labor editorial en la provincia de Badajoz ha ido decayendo, provocando una caída en el número de obras publicadas. Lo contrario ocurre con las editoriales de la provincia de Cáceres ya que se ha pasado de una inexistencia de

libros hasta el año 2008, a una escalada desde el año 2015; superando a las editoriales de Badajoz en el número de obras publicadas, especialmente en el año 2019. Esta ausencia de producción en la provincia de Cáceres hasta el año 2008 explica que, de las 201 obras publicadas por las editoriales, únicamente 63 pertenezcan a editoriales de la provincia de Cáceres, mientras que 138 corresponden a editoriales de la provincia de Badajoz.

Gráfico 14

Número de obras publicadas por las editoriales entre el año 2000 y el año 2020

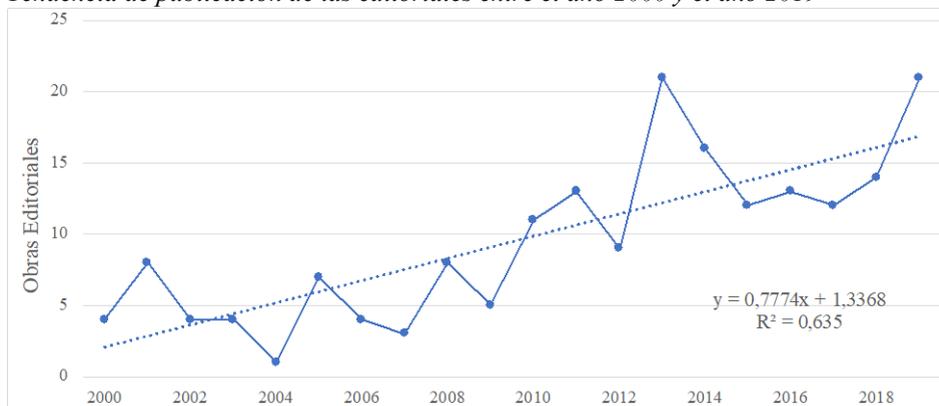


Fuente: elaboración propia

Por otra parte, si se tiene en cuenta la producción editorial total por año, en el gráfico 15 se puede apreciar una tendencia creciente en el número de publicaciones de editoriales extremeñas a lo largo del periodo analizado. Además, el valor R^2 es de 0,64, lo que demuestra una clara relación lineal directa en la evolución de las publicaciones editoriales en los años estudiados.

Gráfico 15

Tendencia de publicación de las editoriales entre el año 2000 y el año 2019



Fuente: elaboración propia

6. Discusión de los resultados

A todos los estudios e investigaciones citados al comienzo de este artículo hay que sumarle todos aquellos informes elaborados por instituciones, organizaciones o asociaciones, relacionadas en mayor o menor medida con la LIJ en España, y que se han preocupado por recoger datos relacionados con este ámbito, ofreciendo un panorama general sobre la situación de la LIJ, del libro infantil y de la lectura a nivel nacional: *El sector del libro en España* y *Los libros infantiles y juveniles en España* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018a; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018b); *Panorámica de la edición española de libros* (Ministerio de Cultura y Deporte, 2019); *Anuario Iberoamericano sobre el Libro Infantil y Juvenil* (Fundación SM, 2019); *Comercio Interior del Libro* y el *Informe sobre el sector editorial español* (Federación de Gremios de Editores de España, 2020b; Federación de Gremios de Editores de España, 2020c); Instituto Nacional de Estadística (2014; 2019). A partir de los datos recopilados de estos estudios y tras el análisis concreto de cada variable, se han podido extraer unas conclusiones generales sobre la LIJ en Extremadura en el siglo XXI, especialmente desde el punto de vista de la producción de autores e ilustradores y de la actividad

editorial, que pueden contraponerse con los datos recogidos en este ámbito a nivel nacional.

En primer lugar, lo más significativo es enfrentar los datos obtenidos en cuanto a la producción editorial. En este caso, la tendencia se ha mantenido ascendente a lo largo del periodo estudiado, salvo caídas puntuales (2004, 2007, 2009, 2012 y 2015), sin que se revierta a una tendencia descendente tan acusada como ocurre a nivel nacional a partir de la crisis de 2008, pues como se demuestra en los gráficos 9 y 11 se ha comprobado que, a pesar de la crisis económica que se inició en dicho año, en los años sucesivos la producción de libros en la región no se vio excesivamente afectada, pues los datos constatan un aumento mantenido, especialmente en la segunda década del siglo XXI, del número de obras. En definitiva, pese a que otras investigaciones previas demuestran que esto no sucede en la producción literaria en general (Soto et al., 2019, p. 386), vemos que en el caso de la LIJ y de los libros para niños, la tendencia es la contraria. También es cierto que el proceso editorial de la LIJ, entendida en un arco cronológico extendido, se encuentra en continua fluctuación, pues pueden apreciarse etapas doradas en su producción y edición y otros momentos en los que esta literatura parece estancada y comienza a recuperarse paulatinamente. Este proceso de cambio y fluctuación en la LIJ es similar al definido por García Rodríguez desde el 1983 al 2005 (García Rodríguez, 2011, pp. 122-128). Sin embargo, actualmente podemos decir que, según los datos ofrecidos recientemente por el *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros en España* y por el *Anuario Iberoamericano sobre el Libro Infantil y Juvenil*, desde el 2019 hasta ahora el aumento de lectores de LIJ es de un 68,8 %; además de que este tipo de literatura en la actualidad representa el 13 % del total del mercado editorial (Federación de Gremios de Editores de España, 2021; Fundación SM, 2021, p. 205). Por tanto, podemos afirmar que la LIJ sigue creciendo cada año dentro del sector y actualmente se encuentra en un momento en el que se vislumbra para esta un próspero futuro.

Por otra parte, aunque a nivel nacional la LIJ también apunta a datos menos preocupantes que en el resto del sector, sí que se pueden apreciar ciertas diferencias con los datos obtenidos en Extremadura,

pues únicamente se pueden comparar con la producción editorial ya que en los datos nacionales no hay diferenciación entre autores e ilustradores (toda la producción se contempla dentro del mismo subsector: literatura infantil y juvenil). En España, si se toman en cuenta los datos que nos muestran los títulos editados, se aprecia que desde el 2010 comienza una tendencia negativa en la producción editorial que, a pesar de la crisis, la LIJ se mantiene ante tal situación (Federación de Gremios de Editores de España, 2011, pp. 27-49; Fundación SM, 2012, p.143). No es hasta 2016 cuando se produce una subida mantenida hasta una caída puntual producida en 2018, que finalmente se ha recuperado el pasado año 2019 con un aumento del 7,6 % (Federación de Gremios de Editores de España, 2020b, p. 37). Por otra parte, si se tiene en cuenta el número de ejemplares editados por año, en lugar de los títulos, también se apunta a esta caída en 2014. En este caso, con un 6,5 % menos en el número de ejemplares editados respecto al año anterior (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018b, p. 10). En contraposición a los títulos editados, si tomamos los datos de los ejemplares, en 2016 se apunta a una pequeñísima subida del 0,4 % en el número de ejemplares editados respecto al año anterior, manteniendo esta tendencia ascendente hasta el momento (Federación de Gremios de Editores de España, 2017, p. 38). La principal coincidencia es que, si observamos el gráfico 14, en Extremadura sí que existe, de 2014 a 2016, una bajada en dicha producción, que más tarde se recupera hasta el 2019.

En otro orden de cosas, resulta llamativo el mayor número de autores e ilustradores en la provincia de Cáceres, en especial si se tiene en cuenta la población total de ambas provincias. Por tanto, si tenemos en cuenta el lugar de residencia actual, el número de autores e ilustradores por 100000 habitantes en esta provincia es de 3,02 y 2,27, respectivamente; mientras que en Badajoz es de 1,93 autores y 0,59 ilustradores. Por otra parte, (si también tomamos como referencia la variable de lugar de residencia actual) la situación se revierte, pues la producción de los autores cacereños es menor que la de los pacenses (5,00 obras por autor en Cáceres, frente a 15,48 en Badajoz); mientras que los ilustradores tienen una producción superior en la provincia de Cáceres (8,71 obras por ilustrador, frente a 1,71 en Badajoz).

Como ya se ha comentado en líneas previas, en los datos recogidos a nivel nacional no se hace distinción entre autores e ilustradores; además de que en todas las fuentes consultadas tampoco aparecen referencias de producción editorial en Extremadura, pues únicamente se contemplan los datos de aquellas comunidades que suelen editar una mayor cantidad de títulos de LIJ como son Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunitat Valenciana o País Vasco (Instituto Nacional de Estadística, 2014; Instituto Nacional de Estadística, 2019). Este es uno de los motivos por los que, anteriormente al año 2000, la evolución de la LIJ autonómica mantenía prácticamente los mismos datos en la producción y edición que a nivel nacional, con descensos y repuntes en los mismos años (García Rodríguez, 2011, pp. 178-180).

Por último, al igual que en los datos recopilados de las fuentes nacionales no existe distinción entre autores e ilustradores de LIJ, tampoco hay diferenciación entre hombres y mujeres, pues no se recoge esta variable en la producción editorial. Por ello, este aspecto únicamente se tratará con los datos obtenidos en Extremadura. En este sentido, aunque el género no es un factor determinante, pues no hay diferencias significativas entre el número de hombres y de mujeres (tanto autores como ilustradores) en la región, sí que se aprecia una brecha de género si se atiende al número de publicaciones por autor e ilustrador. Así pues, a pesar de hay más autoras e ilustradoras en la región, los hombres publican una media de 11,05 obras por autor (el 55 % de la producción) y 19,75 obras por ilustrador (el 80 % de la producción); mientras que las mujeres publican una media de 8,86 obras (el 45 % de la producción) e ilustran una media de 4,75 obras (el 20 % de la producción). En el caso de las editoriales, sí que coincide que, al haber una mayor cantidad en la provincia de Badajoz, la media de obras editadas en esta provincia (28,71) supere la media de obras editadas en la provincia de Cáceres (21,00). Esto quiere decir que el 69 % de la producción editorial recae en Badajoz, frente al 31 % de Cáceres. Sin embargo, a pesar que los datos de producción de las mujeres están por debajo de los hombres, sí que se apunta a un crecimiento en la labor literaria por parte de estas a lo largo del periodo estudiado.

Conclusiones

Tras el análisis de los resultados, se han podido verificar gran parte de las hipótesis planteadas al comienzo del artículo. En primer lugar, sí que existe una clara diferencia en la producción editorial en ambas provincias, destacando el mayor número de obras en Badajoz.

La segunda hipótesis también se confirma, pues los hombres han publicado un mayor número de títulos, siendo la cifra más significativa en el caso de los ilustradores.

En el caso de la tercera hipótesis, se puede confirmar en cuanto a los autores y autoras ya que la mayoría comparten su dedicación literaria con otras ocupaciones laborales. No ocurre de este modo para la mayoría de ilustradores que sí que se dedican a tiempo completo a esta labor.

Las dos últimas hipótesis también quedan verificadas, pues con los gráficos de producción literaria y producción editorial se demuestra que, por un lado, existe una tendencia creciente salvo caídas puntuales y que, por otro lado, aunque la crisis del 2008 ha afectado al mercado editorial en general, en el caso de la LIJ en Extremadura no ha supuesto un retroceso o un descenso significativo de las publicaciones.

En definitiva, la LIJ sigue siendo considerada como un producto reciente en la historia de la literatura, pues concretamente, en España no se la considera como tal hasta finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Es a partir de este momento cuando comienzan a arrancar, a mediados de siglo, los primeros estudios sobre la LIJ española, habiendo una verdadera eclosión de las investigaciones y trabajos en este campo a finales de siglo, concretamente a partir de los realizados por Carmen Bravo-Villasante, que asentaron los precedentes para los estudios posteriores. Aún así, todavía queda mucho camino por recorrer debido al corto y reciente trayecto de las investigaciones en este ámbito. En este sentido, cabe destacar que, como ya se ha comprobado a lo

largo del presente artículo, y tras el análisis de las contribuciones de varios autores, no existe ningún estudio que recoja de manera concreta, específica y actualizada en un único documento bibliográfico, tanto a nivel nacional como regional, la LIJ desarrollada en el siglo XXI y su evolución a lo largo de estos años. Esto puede deberse a la dificultad que supone hacer un compendio a causa de la ingente cantidad de obras publicadas por la proliferación de nuevos autores.

Referencias bibliográficas

Ávila, A. M. (2007). Panorama actual de la edición española. *Crítica*, 57(945), 25-28.

Ávila, A. M. (2016). La empresa editora en España y su proceso de internacionalización. *Economistas* (N.º Extra 146-147), 152-155.

Barcia, E. (Coord.). (1998). *Cuentos y leyendas de España y Portugal. Contos e lendas de Espanha e Portugal: I Seminario Internacional*. Editora Regional de Extremadura.

Barcia, E. (2002). *Romances populares. Recogidos de Extremadura*. Cicón Ediciones.

Barcia, E. (Coord.). (2004). *La tradición oral en Extremadura. Utilización didáctica de los materiales*. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

Barcia, E., y Soto, J. (2010). *Glosario de literatura infantil y juvenil. Algunas aportaciones desde Extremadura*. Junta de Extremadura (Consejería de Cultura y Turismo).

Bermejo, A. (1999) *La literatura infantil en España*. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.

Biblioteca Nacional de España (2017). *Guía de recursos bibliográficos de Literatura Infantil y Juvenil* [Entrada en página web]. http://www.bne.es/es/Micrositios/Guias/Literatura_Infantil/index.html

Bravo-Villasante, C. (1985a). *Historia de la literatura infantil española*. Escuela Española.

Bravo-Villasante, C. (1985b). *Antología de la literatura infantil española (II)*. Escuela Española.

Bravo-Villasante, C. (1985c). *Antología de la literatura infantil española (III): folklore*. Escuela Española.

Bravo-Villasante, C. (1986). *Antología de la literatura infantil española (I)*. Escuela Española.

Cendán, F. (1986). *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935- 1985)*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Cerrillo, P. C., y Sánchez, C. (2006). Literatura con mayúsculas. *Ocnos*, (2), 7-21.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.01

Cerrillo, P. C., y Sánchez, C. (Eds.). (2016) *Prohibido leer: La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, P. C., y Sotomayor, M. V. (Eds.). (2016). *Censuras y LIJ en el siglo XX (En España y 7 países latinoamericanos)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87702>

Colomer, T. (Ed.). (2002). *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*. Universitat Autònoma de Barcelona – Institut de Ciències de l'Educació.

Colomer, T. (2007). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis Educación.

Colomer, T. (2010a). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Editorial Synthesis.

Colomer, T. (2010b). The evolution of children's and young adults' literature in Spain. *Bookbird: world of children's book*, 48(3), 1-8.

Consejería de Educación y Cultura (1984). Orden de 6 de agosto de 1984, por la que se establece la estructura y funcionamiento de la Editora Regional. *Diario Oficial de Extremadura*, 60, 704-705.

Cordón, J. A. (2002). La edición en España. *Syntagma: Revista del Instituto de Historia del Libro y de la Lectura*, 0, 113-136.

Curiel, M. (1944). *Cuentos extremeños*. CSIC.

Directo Extremadura (4 de mayo de 2019). Publicados dos nuevos volúmenes bilingües de “El pico de la cigüeña”, ilustrados por Celia Conejero y GOL. *Directo Extremadura*.

- https://www.directoextremadura.com/noticias_provincia/2019-05-04/10/27312/publicados-dos-nuevos-volumenes-bilinges-de-el-pico-de-la-cigena- ilustrados-por-celia-conejero-y-gol.html#disqus_thread
[Entrada en página web].
https://editoraregional.gobex.es/buscar_colecciones.asp?idcoleccion=32
- Editora Regional de Extremadura (s.f.). *Colecciones. El Pirata*
- Etxaniz, X., y López, J. M. (2005). *90eko hamarkadako Haur eta Gazte Literatura*. Pamiela.
- Etxaniz, X., y López, J. M. (2011). *Literatura infantil y juvenil vasca contemporánea*. Diputación Foral de Álava.
- Federación de Gremios de Editores de España (2011). *Comercio Interior del Libro en España 2010*. Federación de Gremios de Editores de España.
- Federación de Gremios de Editores de España (2017). *Comercio Interior del Libro en España 2016*. Federación de Gremios de Editores de España.
- Federación de Gremios de Editores de España (2020a). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2019*. Federación de Gremios de Editores de España.
- Federación de Gremios de Editores de España (2020b). *Comercio Interior del Libro en España 2019*. Federación de Gremios de Editores de España.
- Federación de Gremios de Editores de España (2020c). *Informe sobre el sector editorial español 2018*. Federación de Gremios de Editores de España.
- Federación de Gremios de Editores de España (2021). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2020*. Federación de Gremios de Editores de España.
- Fernández-Daza, C. (2003). *Cuentos Extremeños*. Castalia.
- Fernández López, M. (2000). Comportamientos censors en literatura infantil y juvenil: traducciones del inglés en la España franquista. En R. Rabadán (Coord.), *Traducción y censura, inglés-español 1939-1985: estudio preliminar* (pp.227-253). Universidad de León.
- Fundación SM (2012). *Anuario Iberoamericano sobre el Libro Infantil y Juvenil 2012*. Fundación SM.

Fundación SM (2019). *Anuario Iberoamericano sobre el Libro Infantil y Juvenil 2019*. Fundación SM.

Fundación SM (2021). *Anuario Iberoamericano sobre el Libro Infantil y Juvenil 2021*. Fundación SM.

García Padrino, J. (2018). *Historia de la Literatura Infantil y Juvenil en la España actual (1939-2015)*. Marcial Pons Historia.

García Rodríguez, A. (2011). *Análisis estructural del subsector de la edición infantil y juvenil en Castilla y León: 1983-2000*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Hernández de Soto, S. (1886). *Biblioteca de las Tradiciones Populares: Cuentos populares extremeños (Tomo X)*. Librería de Fernando Fé.

Instituto Nacional de Estadística (2014). *Estadística de producción editorial de libros. Año 2013*. [Entrada en página web]. <https://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?type=pcaxis&path=/t12/p401/a2013&file=pcaxis>

Instituto Nacional de Estadística (2019). *Estadística de producción editorial de libros. Año 2018* [Entrada en página web]. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176767&menu=ultiDatos&idp=1254735573113

Jiménez, J. (2011). Literatura infantil y juvenil en Extremadura (Guía de autores y autoras). *Tejuelo*, Monográfico n.º 5, 1-99. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/8504>

Junta de Extremadura (19 de diciembre de 2012). *La Editora Regional de Extremadura apuesta por la literatura infantil y juvenil en su nueva colección* [Entrada en página web]. http://www.juntaex.es/comunicacion/noticia?idPub=6892#.Xod8ntMzY_W

Lama, M. Á., y Sáez, L. (2003). *Literatura en Extremadura, Siglo XX: antología didáctica de textos*. Del Oeste Ediciones.

Lama, M. Á. (2010). *Literatura en Extremadura (1984-2009): I Poesía*. Editora Regional de Extremadura.

López, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Universidad de Murcia.

Luján, A. L., y Sánchez, C. (Coords.). (2016). *Literatura y poder: Las censuras en la LIJ*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Marcos de Sande, M. (1947). Cuentos extremeños. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 3, 86-95.

Martos, E. (1988). *La poética del patetismo: análisis de los cuentos extremeños*. Editora Regional de Extremadura.

Martos, E. (1995). *Álbum de cuentos y leyendas tradicionales de Extremadura*. Consejería de Cultura de Extremadura.

Martos, E. (Ed.). (2000). *Historia crítica de la literatura infantil e ilustración ibéricas: Actas del II Congreso de literatura infantil y juvenil*. Editora Regional de Extremadura.

Martos, E., y de Sousa, V. M. (Coords.). (1997). *La casa encantada. Estudios sobre cuentos, mitos y leyendas de España y Portugal*. Editora Regional de Extremadura.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018a). *El sector del libro en España*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018b). *Los libros infantiles y juveniles en España*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Ministerio de Cultura y Deporte (2019). *Panorámica de la edición española de libros 2018*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.

Ministerio de Cultura y Deporte (s.f.). *Base de datos de libros editados en España* [Entrada en página web]. <https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/libro/bases-de-datos-del-isbn/base-de-datos-de-libros.html>

Montero, P. (1988). *Los cuentos populares extremeños en la escuela*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura.

Pascua, I. (1998). *La adaptación y la traducción de la literatura infantil*. Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Pascua, I. (Coord.). (2009). *Más allá del espejo: estudios culturales sobre traducción y literatura multicultural en el nuevo milenio*. Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Pascua, I. (2010). Translating for children: the translator's voice and power. En E. Di Giovanni, C. Elefante & R. Pederzoli (Eds.), *Writing and Translating for Children: Voices, Images and Texts* (pp. 161-170). Peter Lang.

Pascua, I. (2011). *Traducción y censura. La literatura para niños y jóvenes en la época franquista*. Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Pérez, R., Gutiérrez Cabezas, A., Soto, J., Jaraíz, F. J., y Gutiérrez Gallego, J. A. (2018). Hábitos de lectura en lenguas extranjeras en los estudiantes de Extremadura. *Ocnos*, 17(2), 67-81. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1714.

Pérez, R., Gutiérrez-Cabezas, A., Soto, J., Jaraíz, F. J., y Gutiérrez-Gallego, J. A. (2019). Hábitos de lectura de los estudiantes de la Universidad de Extremadura (España). Aproximación estadística. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 33(79), 119-147. <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57980>.

Rodríguez, J. (1997). *Cuentos extremeños maravillosos y de encantamiento*. Diputación Provincial de Badajoz.

Rodríguez, J. (2000). *Cuentos extremeños de animales*. Diputación Provincial de Badajoz.

Rodríguez, J. (2001). *Cuentos extremeños obscenos y anticlericales*. Diputación Provincial de Badajoz.

Rodríguez, J. (2002). *Cuentos extremeños de costumbres*. Badajoz: Diputación Provincial de Badajoz.

Rodríguez, J. (2003). *Acertijos extremeños*. Diputación Provincial de Badajoz.

Roig, B. A. (Coord.). (2015). *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega*. Xerais.

Sánchez, C. (2005). H. C. Andersen en la Guerra Civil: traducciones y adaptaciones de sus cuentos entre la II República (1931) y los primeros años de posguerra (1945). *Primeras noticias. Revista de literatura*, 209, 57-63.

Sánchez, B., y Romero, M. F. (2018). Lecturas para los más jóvenes. Aproximación a la oferta editorial de literatura infantil para niños de 0-6 años. *Tejuelo* (27), 149-176. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.149>

Soto, J., Cremades, R., y García, A. (2017) *Didáctica de la literatura infantil*. Servicios de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

Soto, J., y Gordillo, J. M. (Eds.). (2008). *Edición crítica de los cuentos infantiles de Ezequiel Fernández Santana: El cura de Los Santos*. Fundación Maimona.

Soto, J., Jaraíz, F. J., Gutiérrez, J. A., Pérez, R., y Tena, R. (2019). Consecuencias de la crisis económica en la producción editorial en Extremadura (2007-2015). *Revista General de Información Y Documentación*, 29(2), 377-398. <https://doi.org/10.5209/rgid.66973>

Tena, R., Balça, A., Soto, J., y Gómez, M. (2020). La censura del cuento de *Blancanieves* durante las dictaduras de Franco y Salazar. *Confluencia*, 36(1), 52-67. <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/29299>

Tena, R., Ramos, A. M., y Soto, J. (2020). Análisis comparativo de la censura de la LIJ en España y Portugal a través de la legislación promulgada durante las dictaduras de Franco y Salazar. *Bulletin of Spanish Studies*, 96(10), 1657-1679. 10.1080/14753820.2019.1729590

Tena, R., Soto, J., y Ramos, A. M. (2021). Descripción de las diferentes plantillas de evaluación censora de literatura infantil y juvenil en España (1938 a 1975) y algunos paralelismos con Portugal. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, (41), 1-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8008810>

Tena, R., Soto, J., y Balça, A., (2022). La censura de *Las mil y unas noches* durante las dictaduras de Franco y Salazar: Aladino y Ali Babá. *Revista de Occidente*, 488, 87-106.

Toral, C. (1957a). *Literatura infantil española (Volumen I)*. Cocusa.

Toral, C. (1957b). *Literatura infantil española (Volumen II)*. Cocusa.

Torres, G., y Sáez, A. (2010). *Literatura en Extremadura (1984-2009): III Teatro y Ensayo*. Editora Regional de Extremadura.

Valriu, C. (1998). *Història de la literatura infantil i juvenil catalana*. La Galera.

Villarroya, A. (2020). *Estudis I Recerca Sobre Edició I hàbits Lectors a Catalunya (2018-2019)*. *Anuari De Biblioteques, Llibres I*

Lectura, 6, 17-32.

<https://raco.cat/index.php/AnuariBLL/article/view/386215>

Viola, M. S. (2000). *Narrativa corta en Extremadura*.
Diputación Provincial de Badajoz.

Viola, M. S. (2010). *Literatura en Extremadura (1984-2009):
II Narrativa*. Editora Regional de Extremadura.

Reseñas bibliográficas

Bibliographic Reviews

Carolina Viñarás

Carmen Bravo-Villasante (2022). *Invencción de la vida: memorias*. Madrid: San Pablo. 354 páginas.
ISBN: 9788428556774



Carmen Bravo-Villasante (1918-1994) es un referente en el mundo de la investigación en LIJ (Literatura Infantil y Juvenil), fue pionera en este campo en el que ejerció como historiadora y antóloga. Pero, además, posee un corpus heterogéneo compuesto de notables traducciones, biografías de literatos célebres, ensayos y poemas. *Invencción de la vida* constituye su reflejo más personal e intimista, pues son las memorias de su vida, las que recabó a partir de un día de 1965. Sobre la aridez de unas hojas en blanco plasmará un florilegio

de impresiones, sucesos y pensamientos. Recordar para no olvidar y no beber de las aguas del Leteo, es lo que Bravo-Villasante asevera en el primer capítulo, cuando rememora su etapa infantil. Como María del Carmen Bobes revisa en su artículo, «La novela y la poética femenina», parafraseando las palabras de Henri Bergson (1859-1941), “la revisión del pasado que proporciona la memoria, da lugar a un desdoblamiento de la persona que se objetiva a sí misma para juzgarse en otro tiempo y para descubrir la lógica de los hechos”, así Carmen Bravo-Villasante escribió sus memorias desde la madurez, pero no al final de su vida, esto le procuró sentir su pasado reciente, a la vez que reescribía el ayer inmediato de sus nuevas vivencias. Desde la serenidad que supone rememorar hechos singulares, *Invencción de la vida* se erige como

metáfora vital de las experiencias que recolectó de su entorno en las distintas etapas, donde las relaciones humanas y el aprendizaje continuo fueron las líneas transversales que hendieron tanto su vida académica como personal.

Como no podía ser menos, María Jesús Fraga, doctora por la Facultad de Educación de la UCM con su tesis sobre la vida y la obra de Elena Fortún (1886-1952), prologa la edición de estas memorias. Fraga, como especialista en Literatura Infantil, resulta la persona idónea para escribir el proemio de esta autobiografía. En él, Fraga destaca la personalidad arrolladora de Bravo-Villasante y su capacidad y tesón para lograr sus objetivos. Admira en ella su trabajo, dedicado principalmente a la infancia, como traducciones y reediciones de cuentos, pero también su trabajo de investigación a través de seminarios y organización de cursos y talleres. Sobre todo ello destaca el amor y la dedicación que la escritora volcó en todos sus escritos. Este cuidado prólogo a modo de presentación condensa las directrices que marcaron la vida familiar y profesional de Carmen, e introducirá al lector en el universo intimista de esta polifacética autora.

Las memorias de Carmen Bravo-Villasante están divididas en veinte y nueve capítulos. Desde el primero hasta el octavo Carmen rememora su infancia y adolescencia hasta sus años universitarios. Una infancia que transcurre en el fértil periodo cultural de la Edad de Plata, primer tercio del siglo XX, esto supuso para la escritora el crecimiento en una atmósfera rica y didáctica, acompañada por los cuentos de la Editorial Calleja, los volúmenes de la colección Araluce y por las revistas infantiles de la época que instruían a los niños en un genuino saber enciclopédico. Por otro lado, la pertenencia a una familia burguesa liberal le permitió estudiar en un colegio francés, aprendiendo este idioma, y más tarde, en el Instituto Escuela, además de rodearse de un ambiente culto gracias a su padre, propietario de una óptica, que se relacionaba con amigos comunes a Miguel de Unamuno (1864-1936) y Pío Baroja (1872-1956). Por su parte, su madre era socia del Lyceum Club, al que llevaba a sus hijas a merendar, Carmen y su hermana Juana crecieron junto a las intelectuales de la época como Victorina Durán, María Lejárraga o María Baeza, entre otras.

Estas circunstancias fueron las idóneas para que Bravo-Villasante cultivara su amor por los libros y la literatura. Su adolescencia transcurrió en medio de la Guerra Civil, pero ello no fue óbice para que esta autora siguiera desarrollando su pasión literaria y alcanzara el mundo de la traducción, aprendiendo alemán para retratar posteriormente las biografías de Heinrich von Kleist (1777-1811) y Bettina Brentano (1785-1859). La elaboración de estas y otras biografías de novelistas españoles se narran en el capítulo doceavo, pues según decía ella misma, no recopilaba la historia de sus biografiados, sino que dialogaba con ellos y exploraba los lugares donde estos autores vivieron. Esta búsqueda se proyectaba también en las lecturas que desde la infancia marcaron sus vidas, algo que Carmen consideraba esencial en el devenir del ser humano. Intimaba tanto con los caracteres que investigaba que, casi sin quererlo, entraban a formar parte de la familia, como ella escribía, “En casa tengo la foto de la Pardo, como de la Avellaneda y la de Bettina, al lado de las fotografías de mi padre y de mi hijo”. Los recuerdos más personales y familiares se enlazan con su vocación y con sus años de universidad, donde las bellas descripciones que realiza de los paisajes se prolongan en extensiones de un sentimiento íntimo; además de complementar sus recuerdos con las cartas recibidas del poeta José Luis Cano, compañero de facultad, al igual que el escritor Dámaso Alonso, Agustín del Campo o Francisco López Estrada, entre otros, con los que establecería fructíferas relaciones intersubjetivas. Fue durante esta etapa universitaria cuando comenzó sus viajes a otros países. Su peregrinaje por las diferentes naciones, no solo de Europa, si no también de otros continentes, le ofrecieron un estrecho contacto con la cultura de diversas regiones, donde amplió sus conocimientos sobre el sustrato de la literatura infantil, el folclore, además de conocer el legado de los cuentos tradicionales, propios de cada país.

Los tres capítulos intermedios, desde el noveno hasta el onceavo, se centran en Carmen y su matrimonio con Higinio Ruiz Martínez-Conde (1914-1965), pero también el nacimiento de sus cuatro hijos, así como las escenas más hogareñas y lúdicas con sus vástagos. Aunque, *a priori*, el grueso de estos capítulos pueda parecer una pausa

en la vida de la escritora, lo cierto es que ella nunca dejó de aprender y crear, preservando siempre ese espíritu infantil identificado en el personaje de Wendy de *Peter Pan*. El repiqueteo de las teclas de la máquina de escribir resonaba constantemente en la casa familiar, pues algunas de las biografías, ensayos y la tesis doctoral los escribió durante su recién estrenada maternidad, en la que, siendo sus hijos aún niños, también retoma sus viajes al extranjero. Este afán de conocimiento de cultura y personas desemboca en el tercer grupo de capítulos, desde el doceavo al vigésimo noveno, en los que se ensamblan escenas de su vida pretérita junto a su familia, la dimensión sentimental de sus relaciones no declaradas y un profundo realismo psicológico que salpica el mundo empírico que la rodea. Esta parte se irá solidificando y formará una amalgama de viajes y vivencias personales, a modo de cuaderno de bitácora, en los que se insertarán breves poemas arrancados de su más hondo sentir, así como sus sensaciones sobre las personas que conoce en los congresos a los que asiste alrededor del orbe, retratando un insondable autoconocimiento y percepción del mundo que la envuelve. Es en esos seminarios donde se relacionará tanto como con personas eruditas, como con alumnos universitarios de los que tallará una elevada prosopografía. Sus impresiones las abordará desde un pensamiento crítico sobre la realidad circundante, similar al que adopta un antropólogo, mientras que las abrumadoras descripciones paisajísticas y museísticas reflejarán un cariz más propio de un biólogo o de un especialista en arte. Sorprende la independencia con la que Carmen se movió, siendo un tiempo aciago para la libertad de la mujer, pero la relación horizontal que mantuvo con su marido le facilitó el desarrollo de su individualidad, favoreciéndole progresar en su carrera.

Estas memorias se complementan con un acervo de fotografías familiares que recogen escenas de Carmen niña junto a su hermana y su madre, Carmen en sus años de estudiante universitaria, así como, en compañía de su marido y sus hijos. Al álbum se suman algunos retratos y capturas de sus ponencias en destacados congresos, recibiendo premios o firmando libros en la célebre Feria del Libro de Madrid. Como cierre a esta *Invención de la vida*, se incorpora una sección cronológica clasificada por años en los que se anotan fechas familiares relevantes y logros personales de esta singular escritora.

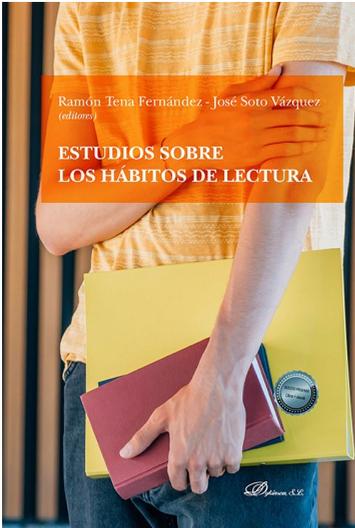
Las memorias de Carmen Bravo-Villasante se izan como un testimonio inconmensurable de su personalidad y de su vivir. Como sus biografías, que además de históricas tienen un halo poético, así son los retazos de su vida, un estro, donde las palabras encadenadas sobre el papel reflejan un espíritu mitológico, el de la diosa Mnemósine que participó de la creación a través de sus hijas, las Musas; y como Carmen hizo a través de sus textos literarios más personales: narraciones, descripciones y poesías que atestiguan el estado más profundo de su alma y de su pensamiento. Un *continuum* entre lo divino y lo humano.

Carolina Viñarás

Universidad Complutense de Madrid

Marta Gómez Caballero

Ramón Tena Fernández y José Soto Vázquez (2022). *Estudios sobre los hábitos de lectura*. Madrid: Dykinson. 151 páginas.
ISBN: 978-84-1122-092-7



La alfabetización escolar y los hábitos de lectura han sufrido diversos cambios recientemente. La aparición de las nuevas tecnologías y la implementación de métodos alternativos de lectura permiten investigar sobre cómo ambos ámbitos han sufrido variaciones desde épocas anteriores, haciendo referencia a algunos aspectos en concreto, como la reflexión sobre los propios hábitos de lectura y la influencia y posibilidad de mejora de los mismos en el futuro de aquellos que tienen en sus manos el poder de educar a las nuevas generaciones. Es precisamente a partir de estas cuestiones que se encuadra

la creación y publicación de este libro, titulado *Estudios sobre los hábitos de lectura*, en el que se recogen, a lo largo de nueve capítulos, las aportaciones orales realizadas en el congreso *Hábitos de lectura y*

temas fracturados en la literatura infantil y juvenil. Dicho simposio fue celebrado los días 24 y 25 de mayo de 2021 en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, bajo la dirección del Grupo de Investigación “Educación, Cultura y Territorio” de la Universidad de Extremadura, al cual pertenecen los editores de la publicación, y el Campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza.

El libro en cuestión comienza con *Comparativa por regiones de los hábitos de lectura de los estudiantes universitarios de Ecuador*, primer capítulo escrito por un equipo compuesto por José Antonio Gutiérrez Gallego, Ramón Pérez Parejo, Noemí Suárez Monzón y Santiago Sevilla-Vallejo. En esta primera parte se analizan los hábitos de lectura de los estudiantes universitarios ecuatorianos actualmente. Para ello, se comparan tres áreas geográficas de Ecuador: Región Costa o Litoral, Región Oriental o Amazónica y Región Sierra o Interandina, atendiendo, por un lado, a aspectos como el área geográfica, sexo, área de conocimiento, nivel de estudios y acceso a la información. Por otro lado, se han considerado los hábitos lectores de los encuestados. Otros aspectos tenidos en cuenta fueron los soportes de lectura, la relación de la misma con el ocio, la lectura en otros idiomas y la compra de libros. En la investigación se realizan un total de 7094 encuestas, que abarcan un arco temporal de entre mayo y agosto de 2020. Si atendemos a los resultados obtenidos, destaca un predominio del género femenino y de las universidades públicas. Cabe mencionar, además, que la Administración vela por lograr la equidad entre regiones. Asimismo, se observa la escasa asistencia a bibliotecas. Como conclusión cabe destacar que las tres regiones presentan datos similares, y se observan variaciones mínimas en diferentes zonas.

En el segundo capítulo, podemos encontrar otro trabajo, el *Estudio del hábito lector en centros educativos públicos y concertados. Aproximación estadística en la ciudad de Cáceres*, realizado por Francisco Javier Jaraíz Cabanillas, María Frutos Murillo, Ramón Tena Fernández y José Soto Vázquez. En él, se pretende dar respuesta a cuestiones como si los hábitos de lectura están vinculados con aspectos como el tipo de centro, la renta familiar o el área geográfica considerada. Por tanto, el objetivo del estudio es determinar si existe

correlación estadística entre el hábito lector y el tipo de centro (público o privado-concertado). Se consideran, además, otros aspectos como el equipamiento de los hogares, las visitas a la biblioteca o la formación de los padres. Los datos han sido recopilados a través de una encuesta realizada en los propios centros educativos, abarcando tanto la etapa de Educación Primaria como la de Educación Secundaria, y participando en la misma un total de 413 alumnos de entre 7 y 20 años. En los resultados, se obtienen índices de lectura más altos en los alumnos de centros públicos, y son estos los que más visitan las bibliotecas también. Asimismo, la lectura es mayor en quienes disponen de un espacio dedicado a los libros en casa, y en quienes no comparten sala de estudio. Por último, los niveles de lectura también aumentan con el nivel de estudio de los padres.

Seguidamente, encontramos el capítulo llamado *Comprensión lectora en la era digital: en busca del viejo lector moderno*, cuyos autores son Camilo Esteban Goelkel Medina y María de Marcos Alfaro. El estudio está centrado en los hábitos de lectura de la población infantil y juvenil. A partir de los resultados obtenidos en las pruebas PISA y PIRLS, se deduce que aunque el tiempo de lectura de los alumnos ha aumentado, los niveles de comprensión lectora en el país han ido decayendo. Entre los motivos, destacan la influencia de las nuevas tecnologías en las formas de lectura y capacidades de los alumnos pertenecientes a la generación bautizada como “Nativa Digital”. Igualmente, se ofrecen las opiniones de diversos autores con respecto a dicha influencia, basadas en algunos aspectos como la relación entre las nuevas formas de lectura y las tradicionales, o entre la literatura y las redes sociales, blogs o páginas web, entre otros.

Si procedemos a comentar la siguiente parte, la cual recibe el nombre de *Iniciación a la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: el hábito lector en el campus de Cáceres*, comenzaremos destacando que sus autores son Enrique Eugenio Ruiz Labrador, Jenifer Sukaina Moreno Tahiri y Nora del Alba Rodilla Martín. Dicha investigación está centrada en los hábitos lectores del alumnado del Campus Universitario de Cáceres, y las carencias de los mismos, considerando para ello la relación de los mismos con aspectos como la

disponibilidad de bibliotecas o espacios individuales de estudio en los hogares, el poder adquisitivo de las familias o la nota media de acceso al grado. Para ello, se consideraron los resultados de una actividad de *Aprendizaje Basado en Proyectos* (ABP). La realización de encuestas, 847 en total, permite observar un mayor número de mujeres lectoras, así como una prevalencia de Estudiantes de Máster sobre los de Grado, y un mayor déficit de hábito lector en los estudiantes de menor edad. Por último, los resultados no permiten establecer una vinculación entre las notas de acceso al Grado y el hábito lector o entre este hábito y la disponibilidad de un espacio de estudio individual en el hogar.

El siguiente apartado del libro, escrito en portugués, recibe el nombre de *Itinerarios de la lectura a través de la literatura para la infancia*, y ha sido escrito por Dulce Melão y Maria João Macário. En el mismo se realiza una revisión bibliográfica en la que se mencionan algunos estudios relacionados con el tema, que hacen referencia, por ejemplo, a la implementación de estrategias didácticas que permitan lograr dicha motivación, entre las que se incluyen, entre otras, la lectura de álbumes, la visualización de películas basadas en la lectura y la lectura compartida. En Portugal, este reconocimiento por el valor de la lectura es fomentado considerablemente a través del *Plano Nacional de Leitura*. Posteriormente, se plantean ciertas preguntas de investigación que permiten comprender las reflexiones y perspectivas de los futuros docentes a través de un estudio cualitativo. Los datos recolectados proceden de 23 opiniones, recogidas en un Portafolio. En cuanto a los resultados, cabe mencionar que los estudiantes destacan el valor de las experiencias colaborativas y el papel del docente en el interés por desarrollar prácticas lectoras. El estudio concluye destacando la importancia de la lectura en el fomento de valores como la creatividad y la imaginación, así como la efectividad que las técnicas de lectura mencionadas con anterioridad pueden tener en el aula.

Ulteriormente, Raquel Lanseros Sánchez es la autora del siguiente capítulo, titulado *El impacto potencial de las analectas poéticas en los hábitos de lectura. Un estudio a propósito de la antología de LIJ "Dicen que no hablan las plantas"*. En el mismo, se tratan de cerca algunos temas como la presencia y la potencialidad de la

poesía en la vida educativa de los estudiantes, aportando diversos beneficios. Asimismo, la autora profundiza en el conocimiento sobre las antologías poéticas, centrándose en la que da título a esta sección. A través de *Dicen que no hablan las plantas*, se promueve la lectura de poesía como un motor de aprendizaje integral y desarrollo de valores como la creatividad o el respeto por el medio ambiente. Por tanto, la antología mencionada se centra en el amor por la naturaleza y en el cantar a la misma desde la poesía, cuestión que siempre ha caracterizado a los seres humanos, pero en esta ocasión tratando de acercar la poesía clásica a los jóvenes lectores.

Continuando con el siguiente capítulo, llamado *Valores literarios y económicos en la literatura infantil*, escrito por Francisco Antonio Martínez-Carratalá y José Rovira-Collado, podemos decir que está basado en la idea de que los temas relacionados con la economía y el dinero han sido temas poco adecuados para la literatura infantil. En la investigación llevada a cabo en este caso se pretende analizar de forma descriptiva diversas obras infantiles, siendo quince de ellas álbumes ilustrados, que definen aspectos como las sociedades de consumo o su economía, focalizándose especialmente en modelos centrados en las economías circulares. Las obras seleccionadas fueron publicadas desde el año 2008, correspondiendo esta fecha con el inicio de la crisis económica. Para realizar dicho análisis se establecen tres categorías, con dos subcódigos cada una. En la primera de ellas, *Modelo capitalista*, se incluyen los álbumes de *Educación para el consumo* y su contrapartida, *Crítica capitalista*. La segunda categoría, *Economía circular*, incluye los álbumes que reflejan un modelo alternativo, con *final positivo* o *final negativo*. Finalmente, la última categoría, *Reflejo en el pensamiento infantil del valor económico*, alude al papel activo del lector a través de la *representación de narrativas infantiles* o la *elicitación narrativa*.

El texto termina con un capítulo realizado por Gema Gómez Rubio, el cual recibe el nombre de *Autoevaluación de la propia trayectoria lectora como estrategia motivadora para la educación literaria*. En el estudio llevado a cabo en dicho volumen se utiliza la escritura autobiográfica de los futuros docentes como instrumento de

autoevaluación. Los estudiantes, por tanto, recopilan y analizan la información contenida en sus trayectorias lectoras, y recogen propuestas relacionadas con su trayectoria como futuros docentes. De la misma forma, se pretende hacer del aula un espacio de reflexión y diálogo, y motivar el compromiso de los estudiantes hacia las metas de aprendizaje de la asignatura *Didáctica de la literatura en Educación Primaria*. La experiencia estuvo dirigida a los 75 alumnos de 3.º del Grado en Maestro de Educación Primaria (Facultad de Educación de Toledo). En cuanto a los resultados obtenidos, cabe destacar que más de la mitad de los participantes se describen como lectores habituales durante su infancia, y estos han accedido a la lectura a través de algún familiar, pero algunos de ellos aseguran haber abandonado este hábito en la adolescencia. Por demás, puede observarse un predominio del género narrativo. Como una forma de concluir el estudio, cabe señalar que los discentes relacionan las propuestas de mejora con la forma de seleccionar los libros y la cantidad de los mismos, siendo estos adaptados a los intereses de los estudiantes y al tiempo disponible.

Finalmente, en lo relativo al libro en cuestión, cabe destacar la diversidad de perspectivas ofrecidas en cuanto al tema que trata, publicando en el mismo autores de diferentes localizaciones geográficas, entre las que se incluyen, por ejemplo, la Universidad de Zaragoza, la Universidad de Extremadura, la Universidad de Salamanca, la Universidad Indoamérica o la Universidad Complutense de Madrid, entre otras. Por tanto, en el libro se ha contado con colaboraciones tanto nacionales como internacionales, que han permitido conocer el ámbito de la lectura en varios lugares, en concreto en Ecuador, Portugal, Extremadura o Castilla La Mancha, y profundizar sobre la inclusión de las nuevas tecnologías en aquellas estrategias que tienen como objetivo el fomento de la lectura. Cabe destacar que el volumen en cuestión ha sido publicado por la editorial Dykinson, situada entre las tres primeras editoriales de tipo académico según Scholarly Publishers Indicators (SPI). Por tanto, se ha llevado a cabo un trabajo bien documentado, que nos ha posibilitado conocer de cerca los diversos puntos de vista, conociendo una amplia información que abarca un extenso rango en lo que respecta a las etapas educativas: Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Universidad, siendo

recogidos los datos más relevantes tratados en el congreso en el interesante libro descrito.

Marta Gómez Caballero
Universidad de Extremadura

