



# *Tejuelo*

Nº 39. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Año XVI. Enero de 2024

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:** Ramón Pérez Parejo y José Soto Vázquez

Cáceres. 2024  
233 páginas

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



## EDITORES / EDITORS

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

## CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

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

CONSEJO ASESOR-  
CIENTÍFICO/SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

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

## CONSEJO DE REVISIÓN / REVIEW BOARD

Dra. Magdalena López Pérez, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dra. Ana Margarida Ramos, Universidad de Aveiro, Portugal  
 Dr. Antonio Ricardo Mira, Universidad de Évora, Portugal  
 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  
 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. 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<sup>a</sup>. 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  
 Dra. Esperanza Morales López, Universidad de A Coruña, Spain  
 Dra. Irene Sánchez Carrón, IES "Norba Caesarina", Cáceres, Spain  
 Dr. Moisés Sella Sastre, Universidad de Lleida, Spain  
 Dra. Olga Moreno Fernández, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Spain  
 Dr. Fermín Ezpeleta Aguilar, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Paulo Lampreia Costa, Universidad de Évora, Portugal  
 Dra. Lidia Uso Viciedo, Universidad de Barcelona, Spain  
 Dr. Santiago Pérez Aldegue, 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 Deseuras, Universidad de Vic, Spain  
 Dr. Juan José Lanz, Universidad del País Vasco, Spain  
 D<sup>a</sup>. Inmaculada Sánchez Leandro, IES "Torrente Ballester", Miajadas, Spain  
 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 Taboada, 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. 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 Dueñas, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Joan Marc Ramos, Universidad de Barcelona, Spain  
 Dra. Virginia Calvo, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Juan Senís, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Simone Greco, Universidad de Bari, Italy  
 Dra. Carolina 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 Özcinar, Ataturk Teacher Training Academy, Cyprus.  
 Dr. Huseyin Uzunboylu, Near East University, Nicosia, Cyprus.  
 Dr. Zeynep Genç, Near East University, Nicosia, Cyprus

**Dr. Semih Cahşkan**, Aydın University, Istanbul, Turkey.  
**Dr. Ahmet Güneylli**, Lefke European University, Turkey.  
**Dra. Badrie**, EL-Daw, Lebanese University, Lebanon.  
**Dr. Ali Rahimi**, Bangkok University, Thailand.  
**Dra. Aydan Irgatoglu**, Baskent University, Ankara, Turkey.  
**Dr. Fatih Yavuz**, Balikesir University, Turkey.  
**Dra. Mukaddes Sakalli Demirok**, Near East University, Nicosia, Cyprus.  
**Dra. Ozge Hacifazloğlu**, Hasan Kalyoncu University, Turkey.  
**Dra. Elsa de Jesus Roma Nunes**, Escola Secundária André de Gouveia, Évora, Portugal.  
**Dra. Inmaculada Clotilde Santos Díaz**, Universidad de Málaga, Spain.  
**Dra. María Remedios Fernández Ruiz**, IES Gerald Brenan de Alhaurín de la Torre (Málaga), Spain.

**Dra. Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez**, Universidad de Málaga, Spain.  
**Dr. José Manuel Foncubierta**, Universidad de Huelva, Spain.  
**Dr. José Luis Estrada**, Universidad de Cádiz, Spain.  
**Dr. Ramón Tena Fernández**, Universidad de Zaragoza, Spain.  
**Dra. María Luisa Aznar Juan**, Universidade de Coimbra, Portugal.  
**Dra. Lola Sánchez Hernández**, Università Degli Studi dell' Aquila, Italia.  
**Dra. Magdalena León Gómez**, Università Degli Studi dell' Aquila, Italia.  
**Dr. Pablo Agustín Artero Abellán**, Universidad Complutense de Madrid, Spain.  
**Dr. Rubén González Vallejo**, Universidad de Salamanca, Spain.  
**Dr. Alberto Escalante Varona**, Universidad de La Rioja, Spain.

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 Q1 (2022). JCI: 0,55.  
**SCOPUS** de Elsevier, desde 2018. Cuartil Q1 (2022). Factor de impacto 0,22.

### Sistemas de evaluación y e-Sumarios

**FECYT**: Sello de Calidad de Revistas Científicas Españolas 2023 (Ministerio de Ciencia e Innovación). C1, 59,59, 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 2023 (Clasificación Integrada de Revistas Científicas)**: Ciencias Sociales B; Humanidades A.

**Dialnet Métricas**. Impacto 2022: 0,54; Revista 1 de 131.

**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 2023: 9.6.

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

**DOAJ**

**IRESES**

**REDINED**

**CARHUS PLUSH +**



# **Artículos /Articles**

## ***Historia de la poesía en los libros de texto mexicanos***

### ***History of poetry in Mexican textbooks***

**Eduardo Santiago-Ruiz**

Universidad Pedagógica Nacional, México

[esantiago@upn.mx](mailto:esantiago@upn.mx)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-9450-2885>

DOI: 10.17398/1988-8430.39.7

Fecha de recepción: 21/03/2023  
Fecha de aceptación: 02/11/2023



Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Santiago-Ruiz, E. (2024). Historia de la poesía en los libros de texto mexicanos. *Tejuelo*, 39, 7-36.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.7>

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo analizar la evolución del uso de la poesía en los libros de texto mexicanos de nivel primaria. El corpus analizado está constituido por los libros con las transformaciones más significativas, los de 1962, 1972 y 2008, para un total de 35 libros. Los principales resultados indican que el papel de la poesía en los libros de texto ha cambiado considerablemente en respuesta a diferentes concepciones educativas, culturales y políticas. Los libros de 1962 presentan escritores consagrados del Romanticismo y el Modernismo y tienen un gran interés por fomentar los valores patrióticos y morales. Los de 1972 se inclinan hacia la lírica folklórica mexicana y tienen un tono más lúdico, marcado por rondas, cantos y poemas para jugar. Los de 2008 dan prioridad al desarrollo de la lectura funcional, por lo que los modelos literarios pierden importancia y especialmente la poesía, que casi desaparece. Este análisis demuestra las diferencias en cómo se han construido estas antologías, cómo se relacionan con su contexto histórico y da algunas pautas sobre cómo se puede mejorar la didáctica de la poesía en los libros de texto del futuro.

**Palabras clave:** enseñanza de la literatura; enseñanza de la lectura; Enseñanza Primaria; poesía; Literatura Latinoamericana.

**Abstract:** This article aims to analyze the evolution of the use of poetry in Mexican primary level textbooks. The analyzed corpus consisted of the books with the most significant changes, those from 1962, 1972, and 2008, for a total of 35 books. The main results indicate that the role of poetry in textbooks has changed considerably in response to different educational, cultural, and political conceptions. The 1962 books mainly feature acclaimed Romantic and Modernist writers and have a strong interest in promoting patriotic and moral values. The 1972 books lean towards Mexican folk lyricism and have a more playful tone, marked by songs, and poems for playing. Finally, the 2008 books prioritize functional reading development, leading to a notable reduction in the importance of literary models, especially poetry. This analysis demonstrates the differences in how these anthologies were constructed, how they relate to their historical context, and provides some guidelines on how to improve the didactics of poetry in textbooks in the future.

**Keywords:** literature education; reading instructions; Primary Education; poetry; Latin American literature.



# I ntroducción

Durante la segunda mitad del siglo XX y lo que va del XXI, el gobierno de México ha estado a cargo, a través de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), del diseño y publicación de los libros de texto que se emplean en las escuelas públicas. Indudablemente, a lo largo de las décadas, estas obras han tenido una influencia enorme en la educación de todo el país, en los contenidos que se enseñan y en los modelos pedagógicos que se emplean, y la enseñanza de la poesía no ha sido la excepción. El objetivo del presente artículo es analizar cómo se ha empleado la poesía en los libros de texto mexicanos de nivel primaria (escolares de 6 a 12 años) desde los sesenta hasta los inicios del siglo XXI. Para comprender el papel de la poesía en los libros de texto es necesario adoptar una mirada multidisciplinar que combine tanto lo literario como lo educativo. Además, cabe mencionar que la poesía no solo son palabras que están en una página, sino que es una manifestación compleja y multimodal (Kress, 2010) que está viva, que se juega, que se canta y que resuena, en mayor o menor medida, en las aulas de clase. Por lo tanto, este marco

teórico se divide en dos bloques. En el primero de ellos se exponen, desde una perspectiva filológica, dos grandes tipos de poesía que son pertinentes para este análisis. En el segundo, se exponen los cruzamientos de la poesía con la educación.

## **1. Marco teórico**

### ***1.1. Tipos de poesía: la tradicional y la de autor***

El corpus poético en los libros escolares mexicanos es muy variado. Es posible encontrar poemas que van desde el Siglo de Oro hasta la Vanguardia y que tienen la influencia de muchas corrientes artísticas. No es mi propósito aquí explicar a detalle todas estas variaciones estilísticas, retóricas y formales, pero sí es preciso distinguir entre dos grandes tipos de poesía a efectos de este artículo: la tradicional y la de autor.

La poesía tradicional puede definirse como aquella que surge de forma espontánea en el seno de una comunidad, es anónima, se transmite primordialmente de manera oral y está en un proceso continuo de creación y recreación (Zumthor, 1983, p. 34). En la poesía tradicional es posible encontrar muchos subgéneros: canciones de mimo, mágicas, de trabajo, para pedir dinero, de fiesta, de vida diaria, para viajar y hasta para dormir (Fernández Poncela, 2005, pp. 25–26). Además, existen algunos géneros que son propios de la infancia, como las canciones para jugar, para saltar la cuerda, adivinanzas, trabalenguas, corros y rondas (Cerrillo Torremocha, 1990, 2000; Frenk, 2013; Sotomayor, 2002). En esta clase de poesía son frecuentes las formas métricas como la copla (Baehr, 1997, p. 245), el romance, la seguidilla (Baehr, 1997, p. 248) y los pareados. En la segunda mitad del siglo XX, varios especialistas señalaron la progresiva desaparición no solo de la tradición oral en general (Ong, 2006; Zumthor, 1983), sino también de la poesía tradicional infantil (Cerrillo Torremocha & Sánchez Ortiz, 2017, p. 23). Las causas de esto son variadas, pero entre ellas se encuentra la aparición de nuevos medios de comunicación como la historieta y la televisión (Reuter, 1980, p. 115; Zumthor, 1983, p. 76).

La poesía de autor, como su nombre lo indica, es aquella con autoría identificable. Esta clase de obras tiene una mayor variedad, pues puede adoptar las formas tradicionales antes mencionadas (copla, romance, seguidilla, pareado, etc.), además de otras que implican más innovación o mayores complejidades métricas, como los versos alejandrinos, la silva, el soneto o el haikú, entre otros. Además, la poesía de autor también puede estar escrita en verso libre o en prosa. En el verso libre no existe un número predefinido de sílabas, por lo que puede entenderse como la búsqueda de un ritmo personal e interior (Jaimes Freyre, 1912; Paraíso, 1985). Aunque este se utilizó poco en la poesía infantil del siglo XX (Luján Atienza, 2016, p. 59), el verso libre ha ido cobrando cada vez más fuerza, hasta que, en el siglo XXI, se ha convertido en la principal forma en que se escribe poesía infantil (Bajour, 2013; Munita, 2013; Santiago-Ruiz, 2022). Por su parte, la poesía en prosa tiene sus orígenes en Charles Baudelaire, quien tenía el objetivo de: “crear una prosa poética nacida del alma, sin ritmo y sin rima, que exprese el movimiento ondulante del sueño pero también los sobresaltos de la conciencia moderna” (Utrera Torremocha, 1999, p. 21). Al igual que el verso libre, la poesía infantil en prosa también está saliendo del olvido y ha ido cobrando importancia en el siglo XXI (Santiago-Ruiz, 2022).

## ***1.2. Poesía y educación***

La relación entre poesía y educación es compleja y ha variado a merced de las políticas educativas, las diferentes visiones pedagógicas y los cambios sociales. De acuerdo con Colomer (2008, p. 15), en el siglo XIX, la literatura —y por extensión la poesía— eran parte central de la formación escolar, pues en ella recaían encargos como el desarrollo lingüístico, la transmisión de normas de conducta y la creación de una identidad nacional. Sin embargo, a partir de la década de 1960 se comenzó a cuestionar en varios países el modelo educativo basado en la literatura y, por lo tanto, esta fue perdiendo importancia en los currículos escolares (Colomer, 2008, p. 23). Múltiples razones pueden explicar este desplazamiento, como el fracaso lector, los cambios sociales en los usos de la lengua escrita, la pérdida de prestigio de las humanidades frente a la ciencia y la satisfacción de las necesidades de

ficción del ser humano a través de otros medios de comunicación (Colomer, 2008, p. 23 y ss.). En medio de estos vaivenes, la relación entre la poesía y la escuela se ha modificado de forma considerable. A continuación, expondré con brevedad algunas de las funciones que se le han dado en educación.

La primera de ellas es su poder lúdico o de entretenimiento, algo especialmente notorio en la enorme cantidad de textos tradicionales que sirven para jugar, pero que también se hace presente, en mayor o menor medida, en todos los textos literarios en general (Garvey, 1985, p. 97; Pelegrín, 2002). A primera vista, parecería que la capacidad lúdica de la poesía poco o nada tiene que ver con la educación, pero esto no es así. Como ha quedado ampliamente demostrado, el juego desempeña un papel crucial en el fortalecimiento de las normas de conducta, la socialización y el estímulo del entendimiento conceptual (UNICEF, 2018). Por lo tanto, la poesía, en especial cuando adopta la forma del juego, el canto o el baile, ha sido y sigue siendo hoy en día una parte fundamental en la educación inicial.

Durante las edades más tempranas, la poesía también puede ser una forma de control simbólico, pues las canciones infantiles se emplean para organizar las actividades, atraer la atención o marcar momentos relevantes dentro del aula (Mendivil-Trelles-de-Peña, 2017; Morán Quiroz, 1998, p. 55). También puede apoyar el desarrollo psicomotriz, por ejemplo, muchas nanas y canciones de cuna están destinadas a que las y los pequeños fijen la mirada, muevan los dedos o descubran su cuerpo (Calvo, 2015, p. 72). En edades más avanzadas, esta función sigue presente, pues las canciones para jugar, saltar la cuerda, etc., contribuyen al mejoramiento de la coordinación, la conciencia del ritmo y la agilidad. La poesía también es un notorio recurso mnemotécnico, pues las repeticiones sonoras y las fórmulas contribuyen a que los contenidos se memoricen con mayor facilidad (Ong, 2006, p. 40). Incluso hay ejemplos de docentes que impartían sus clases en verso para que fueran memorizadas más fácilmente por su estudiantado (Calvo, 2015, p. 75).

Además, en tanto que arte verbal, la poesía puede contribuir fuertemente a la educación lingüística. Por ejemplo, es capaz de impulsar el aprendizaje de la lectoescritura, aumentar el vocabulario, ayudar a superar dificultades de articulación o mejorar la conciencia fonológica (Calvo, 2015, p. 72). Otra función ha sido denominada por la crítica de múltiples formas: permitir el acceso al imaginario colectivo (Colomer, 2007, p. 15), la enculturación (Calvo, 2015, p. 72) y la función social-didáctico-moral (Fernández Poncela, 2005, p. 19). Es decir, que la poesía transmite modelos simbólicos que contribuyen a la incorporación del individuo a la sociedad y a que conozca más profundamente su propia cultura. Es necesario señalar que esta capacidad de enculturación se ha empleado a veces con fines muy concretos: para transmitir valores específicos, patrones de conducta o fomentar el nacionalismo.

Finalmente, existe el problema de qué clase de textos son los que se deben dar al alumnado o, en otras palabras ¿cómo se debe construir el corpus de los currículos de poesía? Al respecto, existen dos principales doctrinas: a) enseñar textos poéticos complejos, aunque las y los estudiantes no los comprendan cabalmente y b) enseñar obras más sencillas, pero enfatizar el aprendizaje. La primera procede de las y los propios escritores y literatos, y se puede remontar a Anatole France, que describe cómo se sintió hechizado al escuchar un poema en su infancia, aunque no lo entendió del todo (Calvo, 2015, p. 76). Ana Pelegrín y Juan Ramón Jiménez opinaban algo similar: “acercar al niño a la poesía auténtica, sin importar la comprensión completa y acabada de su contenido. El niño es capaz de captar la armonía y el ritmo de un poema y disfruta con ello” (Sotomayor, 2002, pp. 9–10). Por otra parte, están quienes enfatizan la comprensión, por lo que abogan por textos apropiados para ciertas edades: “Mayoritariamente lo han hecho desde una perspectiva exclusivamente psicológica, a partir de datos tomados del estudio del desarrollo infantil, [...] especialmente a partir de las teorías de Piaget” (Colomer, 2007, p. 22). Esto último proviene de un enfoque más pedagógico, que implica conocer las necesidades psicológicas del estudiantado infantil (García-Teijeiro, 2018, p. 55) o apegarse a los criterios de lecturabilidad, como la variedad léxica, la longitud de las frases y la densidad semántica (Colomer, 2008, p. 71).

Ante las razones expuestas en las páginas anteriores, es de esperar que, a lo largo de las décadas, en los libros de texto mexicanos varíen los tipos de textos poéticos y su relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 2. Corpus

El catálogo histórico en línea de la CONALITEG abarca los libros publicados por el Estado Mexicano de 1960 a 2019. Se trata de libros y cuadernos de trabajo de todas las asignaturas y los grados de educación primaria. En este catálogo se denominan “generaciones” a los nuevos libros que van saliendo en diferentes años. Dichas generaciones son: 1960, 1962, 1972, 1982, 1988, 1993, 2008, 2011, 2014, 2018 y 2019. En el presente estudio, el corpus consta de los libros con los cambios más significativos en torno a la poesía: 1962, 1972 y 2008. Se seleccionaron los de 1962 porque, pese a ser iguales a los de 1960, su publicación sí abarcó los seis grados de primaria. En total, se analizaron 35 libros que se detallan en las siguientes tablas.

**Tabla 1**

*Libros de 1962*

Año escolar	Título
1	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Mi libro de primer año. Lengua Nacional.</i></li><li>• <i>Mi cuaderno de trabajo de primer año.</i></li></ul>
2	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Mi libro de segundo año. Lengua Nacional.</i></li><li>• <i>Mi cuaderno de trabajo de segundo año.</i></li></ul>
3	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Mi libro de tercer año. Lengua Nacional.</i></li><li>• <i>Mi cuaderno de trabajo de tercer año. Lengua nacional, historia y civismo.</i></li></ul>
4	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Mi libro de cuarto año. Lengua Nacional.</i></li><li>• <i>Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Lengua nacional, historia y civismo.</i></li></ul>
5	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Mi libro de quinto año. Lengua Nacional.</i></li><li>• <i>Mi cuaderno de trabajo de quinto año. Lengua Nacional.</i></li></ul>
6	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Mi libro de sexto año. Lengua nacional.</i></li><li>• <i>Mi cuaderno de trabajo de sexto año. Lengua Nacional.</i></li></ul>

Fuente: elaboración propia

**Tabla 2**

*Libros de 1972*

<b>Año escolar</b>	<b>Título</b>
1	• <i>Español primer grado.</i>
2	• <i>Español segundo grado.</i> • <i>Español segundo grado. Lecturas.</i> • <i>Español segundo grado. Ejercicios.</i>
3	• <i>Español tercer grado.</i> • <i>Español tercer grado. Lecturas.</i> • <i>Español tercer grado. Ejercicios y lecturas.</i>
4	• <i>Español cuarto grado. Ejercicios.</i> • <i>Español cuarto grado. Lecturas.</i> • <i>Español cuarto grado. Ejercicios y lecturas.</i>
5	• <i>Español quinto grado.</i> • <i>Español quinto grado. Ejercicios</i> • <i>Español quinto grado. Lecturas.</i>
6	• <i>Español sexto grado. Ejercicios.</i> • <i>Español sexto grado. Lecturas.</i>

Fuente: elaboración propia

**Tabla 3**

*Libros de 2008*

<b>Año escolar</b>	<b>Título</b>
1	• <i>Español primer grado.</i>
2	• <i>Español segundo grado.</i>
3	• <i>Español tercer grado. Actividades.</i> • <i>Español tercer grado. Lecturas.</i>
4	• <i>Español cuarto grado. Actividades.</i> • <i>Español cuarto grado. Lecturas.</i>
5	• <i>Español quinto grado.</i>
6	• <i>Español sexto grado.</i>

Fuente: elaboración propia

### **3. Metodología**

Se realizó: a) un breve análisis del contexto histórico y educativo de los libros; b) un estudio literario de los poemas con la finalidad de determinar su forma, autoría, corriente literaria, etc.; y c) un análisis de la función que cumple el poema dentro de los libros de texto, determinada con base en la obra en sí misma (tema y forma), pero sobre todo atendiendo a su contexto, por ejemplo, a las instrucciones, las imágenes o las actividades que acompañan al poema.

### **4. Resultados**

#### ***4.1. Moralidad y patriotismo en los libros de 1962***

En la época en que se elaboraron los libros de 1962, Jaime Torres Bodet era secretario de educación y Martín Luis Guzmán, director de la CONALITEG, dos personajes que le imprimirían sus ideales educativos a la selección del corpus poético. A diferencia de antologías anteriores, que se basaban en la formación religiosa, en estos libros hay un afán de laicidad, impulsado sobre todo por Guzmán. Por su parte, Torres Bodet buscaría fomentar el sentimiento patriótico, el trabajo, los valores éticos y el conocimiento de la organización política mexicana (Zapata de la Cruz, 2021, pp. 293–294). Lo anterior está en concordancia con las teorías pedagógicas de finales del siglo XIX y principios del XX, y con las ideas de figuras como Gabriela Mistral, José Martí o Amado Nervo. Todas ellas daban gran relevancia a la poesía en la educación, tal como señala el último:

El canto en las escuelas está reconocido como eminentemente pedagógico, como eminentemente educativo y moralizador en la alta acepción de la palabra, y así se explica que en Europa y en América del Norte abunden las ediciones que, como esta, por un sendero florido y fácil, envolviendo en melodía la inteligencia del niño, llévanla a suaves nociones de patriotismo, de deberes sociales, de amor filial, de arte y de belleza (Nervo, 1920, p. 11).

De los poemas antologados en los libros de 1962, casi el 80% son de plumas reconocidas, el resto son anónimos. La mayoría de estos



últimos son tradicionales, mientras que otros pocos fueron creados explícitamente para reforzar los contenidos educativos, como se verá más adelante. El corpus está conformado sobre todo por autoras/es de México e Hispanoamérica pertenecientes a diferentes corrientes literarias. Entre quienes se encuentran Ignacio Manuel Altamirano, Manuel Acuña y Vicente Riva Palacio, del Romanticismo; Rubén Darío, Salvador Novo, Juana de Ibarbourou, María Enriqueta Camarillo y José Juan Tablada, del Modernismo; Jaime Torres Bodet y Carlos Pellicer, de los Contemporáneos; y Nicolás Guillén, de la poesía negra. Se seleccionan firmas consagradas al momento de publicación de estos libros, lo que explicaría por qué hay un mayor número de nombres del Romanticismo y del Modernismo. Existe una preferencia por reunir la tradición poética de Hispanoamérica, aunque sin dejar de lado la española, pues también se incluye a Lope de Vega, fray Luis de León, Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca y Miguel de Unamuno. La lógica detrás del corpus es hacer una representación amplia de la poesía de las décadas anteriores, sin embargo, la organización no es histórica, temática, cronológica ni por países o corrientes. Más bien los textos se presentan, como se detalla más adelante, en una progresión de complejidad formal.

Si bien la mayor parte de los poetas están representados con un único texto, hay otros que cuentan con tres poemas cada uno, como son los casos de Enrique González Martínez, Gabriela Mistral, José Martí, Juan de Dios Peza, Leopoldo Lugones y Manuel Gutiérrez Nájera. El poeta del que se incluyen más textos, siete en total, es Amado Nervo. Cabe señalar que las y los autores con más poemas recopilados no solo destacan por su calidad estética, sino porque “introdujeron la renovación del lenguaje y la nueva estética en el campo de la literatura infantil” (Vigne Pacheco, 2008, p. 69). En este sentido, destacan Martí, Nervo y Mistral, pues a lo largo de sus carreras reflexionaron sobre la importancia de la formación de las niñas y los niños y participaron activamente en labores educativas. Martí escribió la revista *La edad de oro*, destinada al público infantil; Nervo realizó *Cantos escolares* y otros libros que se utilizaron en las escuelas hispanoamericanas; mientras que la poeta ganadora del Nobel participó en las reformas

educativas de México y escribió múltiples rondas infantiles (López, 2002; Vigne Pacheco, 2008).

En estos libros existe una progresión en la complejidad formal. En primero y segundo años, se recurre a la poesía de autor que sigue la herencia tradicional. Por lo tanto, las formas métricas en estos grados son de inspiración popular, como la copla, el romance, la seguidilla y los pareados. La que más abunda es la copla, una forma poética de ritmo vivaz, del gusto de las y los niños y que se queda fácilmente en la memoria. En tercer grado abundan los cuartetos, es decir, obras de arte mayor y esquemas de rima más complejos, pero muy parecidos a la copla. En los grados más avanzados, es posible encontrar formas poéticas más complejas, como el soneto, versos alejandrinos, séptimas, octavas, décimas, silvas e incluso algunos ejemplos de verso libre, como “El nido”, de Fernán Silva Valdés (*Mi libro de quinto año. Lengua Nacional*, 1962, p. 70), y poesía en prosa, como “El mar”, de Agustín Yáñez (*Mi libro de sexto año. Lengua Nacional*, 1962, pp. 50 y ss.).

En lo que se refiere a los temas, abundan las alusiones a los animales, la vida familiar, el mundo infantil o la naturaleza. Esta clase de textos han afrontado bien la prueba del tiempo y siguen siendo de interés para las y los lectores de la actualidad. Baste de ejemplo el siguiente poema de José Juan Tablada:

Es la mar la noche negra  
la nube es una concha  
la luna es una perla

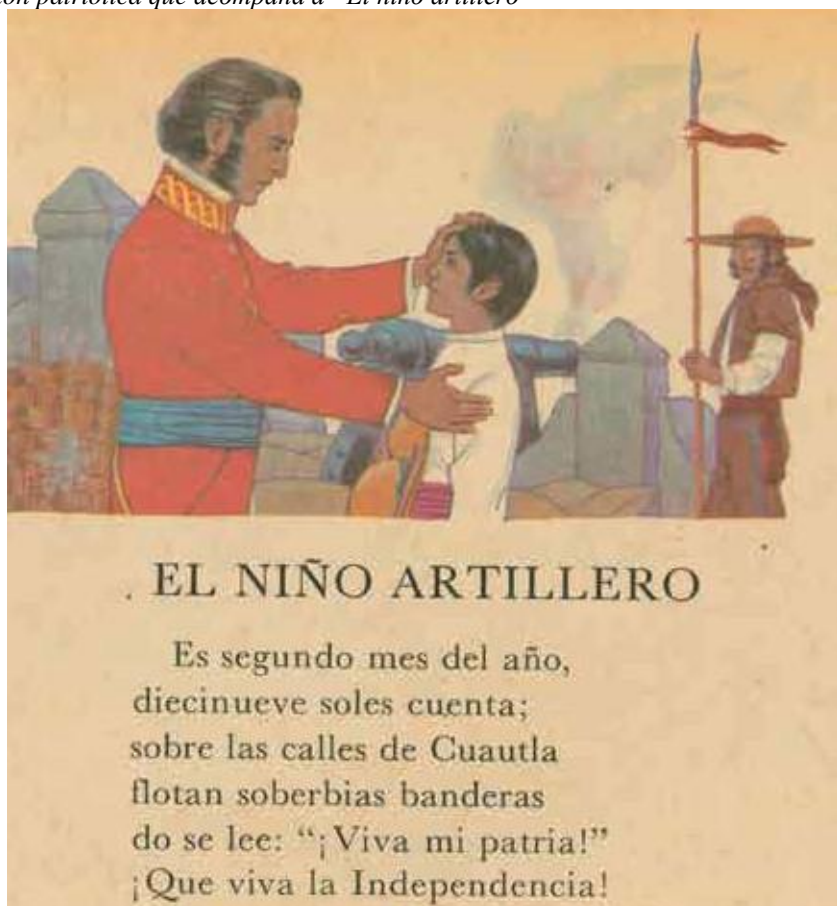
(*Mi libro de primer año. Lengua Nacional*, 1962, p. 134).

La poesía tradicional está presente en forma de rondas, corros, juegos y adivinanzas. Incluso se incluyen instrucciones para jugar, como en el caso de “El lobo” (*Mi libro de segundo año*, 1962, p. 131). Por otra parte, hay una gran cantidad de poemas que están escogidos por su tema nacionalista o histórico. Destaca el “Himno nacional” que se repite casi en todos los libros, pero notablemente no se menciona quién es el autor. Otros textos patrióticos son “La bandera”, de Paula

Galicia Ciprés (*Mi libro de segundo año*, 1962, p. 112); “La bandera mexicana”, de Carlos Pellicer (*Mi libro de cuarto año. Lengua Nacional*, 1962, p. 13); o “El niño artillero”, de Guillermo Prieto (*Mi libro de cuarto año. Lengua Nacional*, 1962, p. 20). El propósito de estos textos es estimular el amor hacia la patria y fomentar la admiración a los héroes nacionales. Por supuesto, la poesía no está sola en este empeño, sino que los libros de 1962 contienen multitud de lecciones, lecturas e ilustraciones (Figura 1) que buscan fortalecer la memoria histórica y patriótica.

### Figura 1

Ilustración patriótica que acompaña a “El niño artillero”



Fuente: *Mi libro de cuarto año. Lengua Nacional*, 1962, p. 20.

Hay poemas cuyo objetivo es formar valores morales y de trabajo que se insertan en el género del sermón. Un ejemplo es el siguiente de Gabino Chávez:

Lo que no sirve de nada,  
aunque brillante aparezca  
no tiene ningún valor;  
si quieres ser estimada,  
haz que lo útil florezca  
al concluir tu labor

*(Mi libro de tercer año. Lengua Nacional, 1962, p. 93).*

En los libros de 1962, la poesía tiene un lugar muy importante, incluso más que la narrativa. Los textos narrativos fueron creados específicamente para estos libros, poseen un vocabulario restringido, oraciones sencillas y tienen el objetivo de adaptarse al nivel de lectura de del alumnado. Es solo hasta quinto grado que comienzan a introducirse fragmentos en prosa de escritores reconocidos. Algo completamente diferente sucede con la poesía, pues desde los primeros grados se utilizan poemas en su forma original y completa, es decir, con todas sus complejidades retóricas, gramáticas y léxicas. El ritmo, la rima y los juegos sonoros tienen una gran presencia. Uno de los casos más notorios es una actividad en la que se explica qué son las sílabas y se brindan cinco palabras. Esta lista ilustra el tema que se está abordando, pues cada palabra agrega una sílaba más. Sin embargo, si se leen de corrido, forman un pequeño poema:

Tú  
comes  
jícama  
rebanada  
jugosísima

*(Mi cuaderno de trabajo de segundo año, 1962, p. 66)*

No es una mera casualidad; los juegos sonoros se incluyen con el objetivo de llamar la atención y estimular la memoria. Y esto no solo

sucede con los temas de lengua nacional, sino que incluso en ciencias naturales o matemáticas se recurre a poemas. Como muestra, cuando se explican las propiedades de la luz, se agregan algunos versos sobre el arcoíris (*Mi cuaderno de trabajo de segundo año*, 1962, p. 109). Lo mismo pasa en historia y civismo, donde se retoman los versos populares del juego de la roña con el objetivo de explicar el tema de las leyes (*Mi cuaderno de trabajo de segundo año*, 1962, p. 207). Y en matemáticas, en la lectura del reloj, se recurre a una adivinanza (*Mi cuaderno de trabajo de segundo año. Aritmética y geometría*, 1962, p. 61). En grados más avanzados, como quinto y sexto, los poemas se emplean sobre todo para explicar temas de español, por ejemplo, el uso de la g y la j (*Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Lengua nacional, historia y civismo*, 1962, p. 82), los adjetivos posesivos (p. 105) o el gerundio (p. 141).

Una consecuencia negativa de esta abundancia poética es que, en algunos casos, parece que los textos se crearon exprofeso para reforzar los contenidos, por lo que su valor estético pasa a un segundo plano frente a la función didáctica. Esto último sucede con un texto que se emplea para ejemplificar el uso de la g:

Águeda tiene merengues  
Le sigue de cerca Alí  
La niña tira un merengue  
Él dice: lo conseguí

(*Mi cuaderno de trabajo de primer año.  
Lengua nacional*, 1962, p. 40)

El léxico se eligió para reforzar el sonido suave de la g, como “Águeda”, “merengue”, “sigue” y “conguí”, pero a esta copla le falta creatividad en el uso de rima y tiene poco sentido.

En resumen, en los libros de la generación de 1962, la poesía tiene una gran presencia. Siguiendo las ideas de escritores como Amado Nervo, cumple una multitud de funciones que van desde la enseñanza lingüística hasta la transmisión del patriotismo, la alta cultura y la moralidad. Hay una buena dosis de textos lúdicos como adivinanzas,

trabalenguas y juegos tradicionales, pero sobre todo se le da relevancia a la poesía de autor del siglo XIX y principios del XX.

#### ***4.2. Coplas y juegos de la poesía tradicional en la generación de 1972***

En 1970, Luis Echeverría Álvarez asumió la presidencia de México en un ambiente de inestabilidad y tensión, marcado por el movimiento estudiantil de 1968 y la masacre de Tlatelolco. En este contexto se llevó a cabo una transformación radical del Sistema Educativo Nacional, con una reforma que incluyó una renovación profunda de los currículos en todos los niveles (González Villarreal, 2018, p. 108). La enseñanza del español pasó del método fonético al global, y las lecturas fueron escogidas y adaptadas por especialistas en crítica literaria de El Colegio de México (González Villarreal, 2018, p. 111).

Quizás lo más notorio en los libros de texto de 1972 es la gran presencia de la poesía folklórica y tradicional mexicana. Esto se explicaría por cambios que hincan sus raíces en profundas transformaciones socioculturales. A partir de la segunda mitad del siglo XX, varias/os investigadores comenzaron a señalar que la tradición oral estaba sufriendo una progresiva desaparición (Cerrillo Torremocha, 2000; Cerrillo Torremocha & Sánchez Ortiz, 2017; Ong, 2006; Zumthor, 1983). La educación pública hizo que grandes cantidades de personas pudieran leer por primera vez en la historia, lo que trajo como consecuencia que la oralidad fuera perdiendo protagonismo ante la página escrita. Al mismo tiempo, hubo un interés de los cuerpos académicos por recuperar la tradición oral: en la España de los setenta, se comenzaron a publicar antologías de poesía tradicional infantil (Sotomayor, 2002, p. 12) y en esa misma década, el programa más sobresaliente de literatura en el Colegio de México era el seminario de investigación dirigido por Margit Frenk que estaba orientado, precisamente, a la recopilación de la lírica folklórica mexicana (Lida et al., 2000, p. 272).

Dicho seminario permitió que se gestaran dos obras que con dificultad se consideraría que son tan cercanas: los libros de texto y el *Cancionero folklórico de México*. El *Cancionero* se comenzó a elaborar en 1959 y culminó con la publicación de cinco tomos en 1985 (Frenk Alatorre et al., 1975, pp. xv–xvi). Se trata de una recopilación exhaustiva de textos tradicionales mexicanos que se tomaron de manuscritos, impresos, grabaciones de campo, etc. Para la época en la que la CONALITEG encargó los libros, este equipo de investigación tendría ya una recopilación de poesía infantil que luego pasaría a formar parte tanto del *Cancionero*, como de los libros de texto. De la trascendencia de Margit Frenk quedó como testigo, de manera casi furtiva, un escrito que aparece al principio del libro de primer grado y que lleva el título de “El naranjo de la pila” (*Español primer grado*, 1972, p. 169). Este breve texto en prosa está firmado con las iniciales M. F. A., es decir, Margit Frenk Alatorre. En efecto, en lo que se refiere a la poesía, los libros de texto de 1972 son el hermano menor del *Cancionero*, pues es posible encontrar multitud de poemas que no estaban en los de 1962, pero que sí se encuentran en el *Cancionero*, como: “Aserrín aserrán” (*Español primer grado*, 1972, p. 173), “Doña Blanca” (p. 174), “Que llueva, que llueva” (p. 175), “Arroz con leche” (p. 188), “A la víbora de la mar” (p. 191), entre muchos otros.

En los libros de primero a tercer grados, la poesía tradicional es la más abundante con un 70%, mientras que la de autor se recude a un 30% aproximadamente, algo contrario a lo que pasaba en los libros de 1962. El género más numeroso es la adivinanza, un tipo de texto que estimula la imaginación y la agudeza del público lector, y que lo obliga a encontrar una respuesta a partir de la interpretación de las metáforas y los juegos de palabras. Las adivinanzas son textos breves que generalmente adoptan la forma de una copla:

Dos torres altas,  
dos miradores  
un quitamoscas  
cuatro andadores

(*Español tercer grado. Lecturas*, 1972, p. 32).

El refrán es el segundo género más abundante. Se trata de textos que plasman la sabiduría popular en una forma sumamente breve. Casi siempre son dos versos con o sin rima. Algunos ejemplos son: “Todo cabe en un jarrito/ sabiéndolo acomodar” y “Oye buen consejo/ si quieres llegar a viejo” (*Español tercer grado. Lecturas, 1972, p. 12*). Lo que en estos libros se llama “canciones para juego” es el tercer género con mayor presencia. Aquí se abarcan poemas que acompañan toda clase de diversiones infantiles. Un ejemplo de esto último es “Acitrón” (*Español segundo grado. Lecturas, 1972, p. 20*), un juego en el que se sientan varias personas en una mesa y, al ritmo de una canción, van pasando un objeto hacia la persona de la derecha. La clave radica en la coordinación de las manos con el tempo de los versos que se están cantando:

Acitrón de un fandango,  
zango, zango, sabaré,  
sabaré que va pasando,  
con su triqui, triqui tran

(*Español segundo grado. Lecturas, 1972, p. 20*).

Es notorio que los libros incluyen instrucciones para algunos de estos juegos, como en los casos de: “El castillo de Chuchurumbé” (*Español segundo grado. Lecturas, 1972, p. 110*), “Naranja dulce” (*Español segundo grado. Lecturas, 1972, p. 5*) o “Martinejo” (*Español tercer grado. Lecturas, 1972, p. 25*). Si bien las instrucciones son esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta intrigante por qué solo se incorporan en ciertos textos. Esta discrepancia sugeriría que algunos juegos estaban empezando a olvidarse o que el cuerpo de diseño colocó las instrucciones solo en aquellos con los que estaba familiarizado.

Los trabalenguas también son abundantes en estos libros. Y, sin duda alguna, son una forma entretenida de mejorar la pronunciación, la dicción y pasar el tiempo:



Perejil comí  
perejil cené  
¿cómo me desemperejilaré?

*(Español segundo grado. Lecturas, 1972, p. 64)*

Además de los géneros arriba mencionados, hay toda una gama de poemas que reflejan la enorme riqueza de la poesía tradicional mexicana. Sones huastecos, rimas revolucionarias, poemas relacionados con festividades e incluso versos para pedir que llueva:

Agua, San Marcos,  
rey de los charcos,  
para mi triguito  
que está muy bonito

*(Español segundo grado. Lecturas, 1972, p. 41).*

Aquí es preciso recordar que estos poemas no pueden entenderse solo como letras escritas en la página, sino que se trata de obras que poseen una intensa vida oral y que tienen una estrecha relación con las tradiciones de las localidades de donde son originarios. Por ejemplo, el poema “Naranjas y limas” (*Español tercer grado. Lecturas, 1972, p. 54*) es una canción popular veracruzana que se emplea todavía en la actualidad durante la tradición navideña de “pedir rama” (Osegueda, n.d.):

Naranjas y limas,  
limas y limones,  
más linda es la Virgen  
que todas las flores.

Salgan para afuera,  
miren qué primores;  
verán a la rama  
cubierta de flores.

Denme mi aguinaldo,  
si me lo han de dar,  
que la noche es larga,  
tenemos que andar

(Español tercer grado. Lecturas, 1972, p. 54).

Así, para las niñas y los niños de Veracruz, este poema sería un testimonio escrito de una tradición viva, de sus vestuarios, de las canciones, las procesiones y los concursos de cada año. Por otra parte, para los niños de otros lugares de México donde no existe esta tradición, el poema “Limas y limones” sería solo un conjunto de letras silenciosas. Es importante señalar esto porque, debido a que los poemas fueron recopilados en todas las regiones de México, y cada región cuenta con su propia tradición, indudablemente habrá poemas que sean silenciosos para cierto público infantil.

En los grados cuarto, quinto y sexto, la cantidad de poesía tradicional disminuye notablemente, pues se reduce a cerca del 30%, pero el abanico de formas y firmas se amplía. Por primera vez, hay poemas traducidos del náhuatl que se encuentran al inicio de cada libro: “Mi hermano el hombre”, de Nezahualcóyotl, (*Español cuarto grado. Lecturas*, 1972, p. 13); “Un sueño de palabras”, de Tecayehuatzin (*Español quinto grado. Lecturas*, 1972, p. 11); y “Flores nuevas”, de un anónimo de Huejotzingo (*Español sexto grado. Lecturas*, 1972, p. 12). Las y los autores de Hispanoamérica son los más antologados. Se repiten muchos nombres de los libros de la generación anterior, pero en los de 1972 los hay más recientes que abarcan al Modernismo, a los Contemporáneos (José Gorostiza) y al Ateneo de la Juventud (Alfonso Reyes). También hay una gran presencia de plumas que dedicaron su obra a la infancia, como Germán Berdiales, María Hortensia Lacau, Fernando Luján, Ricardo E. Pose, Fryda Shultz de Mantovani y María Elena Walsh. Finalmente, también están presentes los españoles, como Luis de Góngora, Juan Goytisolo, Antonio Machado, Manuel Alvar Esquerria, Rafael Alberti y Federico García Lorca.

Aunque las formas de inspiración tradicional como coplas o romances son las más comunes, la variedad de recursos es amplia y existen muchos textos que bridan atisbos de poéticas diversas. Por ejemplo, “Yo en el fondo del mar”, de Alfonsina Storni, es verso libre (*Español cuarto grado. Lecturas*, 1972, p. 18); “El río”, de Constancio C. Vigil, poesía en prosa (*Español cuarto grado. Lecturas*, 1972, pp.

14-15); y “A un pajarillo”, de Celedonio Junco de la Vega, versos trisílabos (*Español sexto grado. Lecturas*, 1972, p. 14). Incluso es posible encontrar algunos ejemplos de poesía visual (Figura 2) que emplean los blancos activos, como “Jirafa” y “Ciempiés”, de Juan León Mariscal (*Español quinto grado. Lecturas*, 1972, p. 49).

### Figura 2

Blancos activos en “Jirafa”, de Juan León Mariscal



Fuente: *Español quinto grado. Lecturas*, 1972, p. 49

La poesía en los libros de 1972 se aparta de las pretensiones patrióticas y morales de la década anterior, y en su lugar, en los primeros grados adopta un enfoque mucho más lúdico que se basa en las adivinanzas, trabalenguas, juegos y canciones de la poesía tradicional. Este enfoque refleja un gran esfuerzo de recopilación y un interés por preservar la lírica folklórica mexicana por parte de las y los

expertos de El Colegio de México. Otra de las grandes virtudes de esta generación es que los libros de los grados más avanzados poseen atisbos a un gran abanico de formas poéticas, incluidas la poesía en prosa, el verso libre y la poesía visual.

### **4.3. Poesía por proyectos en el 2008**

En los libros de 2008, cambia profundamente el concepto de lectura y también de cómo se enseña la poesía. En un mundo cada vez más globalizado, el acceso a la literatura ya no es tan relevante como antes. En cambio, se valora enormemente el desarrollo de una habilidad de lectura funcional, que permita hacer frente a una amplia variedad de códigos y sea útil para el ocio, el consumo y el trabajo:

En México es a partir de 1980 cuando comienza a discutirse en algunos ámbitos de la esfera educativa una concepción más amplia de la competencia lectora y se cuestiona la separación entre los procesos de adquisición y los usos de la lectura, además de la inquietud por parte de los profesores acerca del fracaso escolar por el alto índice de reprobación y de deserción en los primeros años de la educación primaria, lo que provocó el interés por investigar este fenómeno. De ahí que se hicieron estudios sobre el proceso de adquisición de la lectura, que llevaron a concluir que los niños no tenían una concepción amplia y clara de los usos de la lectura y la escritura lo que se traducía en una ausencia en el entendimiento, de comprensión oral y en el desempeño escrito (Hernández Ortiz, 2008, p. 18).

Aunque esta concepción se comienza a gestar desde los ochenta, es hasta 2008 cuando se manifiesta con toda su fuerza en la poesía de los libros de texto mexicanos. Por ejemplo, en el proyecto que abre el libro de primer grado se lee: “Formen equipos y acomoden los paquetes de libros en las siguientes categorías: aventuras y viajes; humor; misterio y terror; ciencia; rimas, canciones, adivinanzas y juegos de palabras” (*Español primer grado*, 2008, p. 31). Esta primera actividad tiene como objetivo destacar la idea de que los textos se clasifican en diferentes géneros. Al hacer esto, la enseñanza del lenguaje cambia por completo, ya que se busca que el estudiantado pueda entender y producir textos en una variedad de situaciones comunicativas reales. Esto incluye organizar un foro, hacer un cartel o preparar una fiesta,

entre otros. En consecuencia, la lectura e imitación de modelos literarios pierde importancia y la cantidad de textos poéticos se reduce significativamente. Por ejemplo, en los libros de primer grado de 1962 hay 21 poemas; en los de 1972, 58; y en los de 2008, solo 3. Los libros de texto hacen referencia constante a las bibliotecas escolar y de aula. Podría pensarse que los poemas se eliminaron de sus páginas, pero que se pusieron a disposición de las y los estudiantes en otros sitios dentro de la escuela. Por lo menos, esta parece haber sido la intención, pero la realidad es que en México dichas bibliotecas están desorganizadas, bajo llave, no se utilizan o sencillamente no existen, por lo que es poco probable tuvieran acceso a más textos.

Esta generación de libros cuenta con un corpus poético limitado; la mayor parte pertenece a la poesía tradicional, en particular al género de las adivinanzas. En lo que se refiere a la poesía de autor, el más antologado, con dos textos, es Francisco Gabilondo Soler, Cri-Cri. Aunque a mediados de la década de los sesenta, la SEP prohibió a este compositor y cantante mexicano: “so pretexto de que a través de ellas [sus canciones] se enseña a los niños que los animales hablan” (Morán Quiroz, 1998, p. 57), con el paso de las décadas, su inclusión se puede explicar porque es comercialmente exitoso y reconocible. De Cri-Cri se recopilan las obras: “La negrita cucurumbé” (*Español tercer grado. Actividades*, 2008, p. 22) y “Lunada” (*Español cuarto grado. Actividades*, 2008, p. 91).

También se ejemplifica la diversidad lingüística de México con poemas traducidos del mixteco, zapoteco, maya y náhuatl, que se encuentran sobre todo en el libro de *Español segundo grado* (pp. 156 y ss.), como el siguiente:

Por el valle, colorida,  
revuela dando palmadas,  
como quien echa tortillas

(*Español segundo grado*, 2008, p. 158).

En el libro de *Español sexto grado* (p. 120 y ss.) se antologan obras de Bécquer, Quevedo, Lorca y Sor Juana. Finalmente hay varios

textos que se crearon especialmente para estos libros y que, como se verá más adelante, carecen de todo mérito literario. En resumen, en esta generación no se aprecia un criterio de selección adecuado, sino que parece que se han elegido los textos de manera arbitraria y sin una consideración cuidadosa.

Otro aspecto notorio es que los papeles de la narrativa y la poesía se intercambian. En los libros de 2008, se puede observar que la narrativa ha tomado un papel protagonista en comparación con la poesía. En la mayoría de los proyectos se incluyen actividades relacionadas con la narrativa, tales como la creación de rompecabezas con historias, la modificación de finales o la realización de audiocuentos. En contraste, la poesía se aborda en muy pocos proyectos y con actividades repetitivas. En primer grado se define qué es una canción y se introducen los conceptos de rima y ritmo (*Español primer grado*, 2008, p. 86 y ss.). En segundo, se explica que cuentos, adivinanzas, poemas y canciones son literatura (*Español segundo grado*, 2008, p. 23). Lamentablemente en los grados tercero, cuarto y quinto no se aporta ningún concepto nuevo ni se profundiza en los ya explicados. Incluso sucede lo contrario, pues no se vuelve a mencionar el ritmo y los proyectos solo se enfocan en repetir, año tras año, el mismo ejercicio de escritura o identificación de rimas. Ninguna de estas actividades brinda una buena definición, explica la rima asonante o consonante ni se proponen ejercicios que aumenten de complejidad. Más bien, las rimas solo están ahí para “hacer más divertidos” otros aprendizajes, como los verbos imperativos o las mayúsculas. El siguiente es un ejemplo de texto escrito especialmente para estos libros y que busca que las y los estudiantes se ejerciten en el uso de la mayúscula:

juan se esconde en su morral  
omar se esconde en el matorral

(*Español segundo grado*, 2008, p. 126).

En este ejercicio se solicita al alumnado que identifique las palabras que deben ir en mayúscula para que las corrijan, y es patente que se trata de una rima desabrida, sin profundidad y sin ritmo. ¿Acaso

un texto de tan mala calidad puede reforzar el aprendizaje? Es cierto que la poesía es divertida, pero no basta con una rima mal hecha para facilitar el aprendizaje de los contenidos.

Finalmente, en sexto grado, el último proyecto de libro se titula: “Poesía eres tú” (*Español sexto grado*, 2008, p. 120). En unas pocas páginas, se presenta una amplia variedad de conceptos literarios, incluyendo tipos de rima, verso, estrofa, estribillo, métrica, sílaba, hiato, sinalefa, hipérbaton, prosopopeya, epíteto, paradoja y paralelismo. Aunque se abordan muchos conceptos, solo se incluyen cuatro ejemplos de poemas de Bécquer, Quevedo, Lorca y Sor Juana.

Es patente que en los libros del 2008 hay una falta de planeación que se traduce en una pobre enseñanza de la poesía. Esto se nota en la mala selección del corpus, en la falta de una progresión clara en la complejidad de los textos y en las actividades repetitivas. La mayoría de los proyectos se enfocan obsesivamente en la rima, mientras que otras habilidades como el desarrollo del oído y el ritmo poéticos, la interpretación del lenguaje figurado o la expresión de emociones se dejan completamente de lado. Sería impresionante que las y los alumnos que terminan la escuela primaria pudieran utilizar figuras retóricas, realizar análisis métricos y comprender la poesía del Siglo de Oro. El problema es que es inviable desarrollar estos conocimientos en unas cuantas páginas al final del último libro. Sobre todo, si durante los años previos solo se hicieron ejercicios repetitivos y se leyó un puñado de textos.

## **Conclusiones**

El papel de la poesía en los libros de texto mexicanos ha cambiado enormemente con el paso de las décadas. De lejos, parece que la didáctica de la poesía ha sido siempre la misma, pero cada generación de libros presenta profundas variaciones que responden a diversas concepciones educativas. Mientras que, en algunas ocasiones, la poesía ha cumplido con múltiples funciones didácticas y es muy abundante, en otras casi desaparece. De cualquier modo, este recorrido histórico

permite extraer algunas interesantes ideas sobre la didáctica de la poesía.

La primera de ellas es la progresión en la complejidad. Este es un concepto que los libros de 1962 y 1972 tienen perfectamente claro. Ambas generaciones proponen que en los primeros tres grados se empleen métricas sencillas y sonoras —poesía tradicional o de inspiración tradicional—, mientras que en niveles más avanzados debería haber una diversificación que abarque más formas poéticas. Esto permite a las y los estudiantes ir mejorando sus capacidades de lectura poco a poco y con textos adecuados para su edad. Aquí es preciso señalar que los libros analizados fueron editados cuando todavía la poesía para niños tenía una gran influencia de la poesía tradicional. Sin embargo, en las primeras décadas del siglo XXI, la poesía infantil está experimentando una gran renovación donde el verso libre y la poesía visual van a la cabeza (Santiago-Ruiz, 2022). Por lo tanto, la inclusión en los grados iniciales de dichas formas poéticas debería considerarse en futuros corpus de poesía.

Cada generación de libros ha hecho una selección muy específica de estilos, autoras/es y épocas. Los de 1962 se inclinan por nombres consagrados de hasta un siglo atrás, mientras que los de 1972 brindan un panorama amplio de la poesía folklórica y de autor más cercana a su época. En ambos casos se presenta un amplio panorama de las y los escritores de México, Hispanoamérica y España. Esto permite al público infantil entrar en contacto con las formas, recursos y temas propios de la tradición poética en su propia lengua y permitir su acceso al imaginario colectivo. Por su parte, es loable que las generaciones de 1972 y 2008 abran las puertas a la diversidad cultural y lingüística mediante la inclusión de poesía en maya, náhuatl, mixteco y zapotecó.

El componente lúdico también es de gran relevancia. Los libros de todas las generaciones han empleado gran cantidad de adivinanzas, trabalenguas y canciones para jugar. Se trata de obras que son naturalmente divertidas, que agradan a niñas y niños y que brindan grandes beneficios como mejorar la socialización, la coordinación y la dicción. Pero hay que señalar que el empleo de poemas de baja calidad



estética para hacer más “divertidos” ciertos contenidos es una pésima idea, pues se pierde su función lúdica y, por lo tanto, su utilidad. Además, no todo depende de los libros; para que la poesía sea divertida es necesario que haya un ambiente en el aula que verdaderamente permita el juego. De nada sirven los poemas que son letra muerta en la página. Sería necesario que estudiantes y docentes saquen a estos textos del entierro donde se encuentran y que los usen para jugar, saltar, correr y bailar.

Es evidente que la tarea de construir corpus poéticos para incluir en los libros de texto no es sencilla ni automática. Por el contrario, requiere una profunda reflexión sobre las necesidades educativas, sociales e incluso políticas de cada época. Un corpus poético de calidad en los libros de texto debería reflejar la diversidad lingüística, marcar una progresión en la complejidad de los textos, fomentar la creatividad y permitir que los estudiantes establezcan conexiones tanto con la historia como con las nuevas tendencias literarias. El panorama histórico presentado en este artículo no solo es útil para entender lo que ha sucedido en el pasado, sino también para imaginar el rumbo que se puede adoptar en el futuro. Hoy en día sería imposible regresar al modelo de la poesía como centro de la enseñanza moral y lingüística, pero se evidencia que existe un gran margen para mejorar la manera en que se enseña actualmente. La poesía nos ha acompañado desde el principio de los tiempos y aún hoy nos llama, nos emociona y nos conmueve. Es indudable que seguirá existiendo independientemente de los libros de texto, pero sería ideal que estos libros mejoraran para permitir que las niñas y niños experimenten la reflexión, el impacto emocional o la pura diversión que les puede brindar la poesía.

## Referencias bibliográficas

- Baehr, R. (1997). *Manual de versificación española*. Gredos.
- Bajour, C. (2013). Nadar en aguas inquietas: una aproximación a la poesía infantil de hoy. *Imaginaria: Revista Quincenal Sobre Literatura Infantil y Juvenil*, 332. <https://imaginaria.com.ar/2013/09/nadar-en-aguas-inquietas-una-aproximacion-a-la-poesia-infantil-de-hoy/>
- Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*. FCE.
- Cerrillo Torremocha, P. (1990). Del cancionero popular al cancionero infantil. In P. Cerrillo & J. García Padrino (Eds.), *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación* (pp. 27–36). Ediciones SM / UCLM.
- Cerrillo Torremocha, P. (2000). *A la rueda, rueda. Antología del folclore latinoamericano*. Anaya.
- Cerrillo Torremocha, P., & Sánchez Ortiz, C. (2017). *Cancionero popular infantil en educación*. Síntesis.
- Colomer, T. (2007). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Colomer, T. (2008). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. FCE.
- Fernández Poncela, A. (2005). *Canción infantil: discurso y mensajes*. Anthropos.
- Frenk Alatorre, M., de Báez, Y., Ángeles Soler, M., Díaz Roig, M., Murillo de Dávalos, C., Lobo, T., Cortés de García, R., & Wood de Astey, A. (1975). *Cancionero folklórico de México* (Vol. 1). El Colegio de México.
- Frenk, M. (2013). Rimas para juegos infantiles en el antiguo cancionero popular. *Ocnos*, 9, 7–20. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2013.09.01](https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.01)
- García-Teijeiro, A. (2018). La poesía sin emoción es menos poesía. Acercar la poesía a las aulas: una necesidad y una obligación. In *Del papel al aula: poesía y filosofía visual para niños*. Secretaría de cultura.
- Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Morata.

González Villarreal, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 95–111. <https://doi.org/10.14516/ete.214>

Hernández Ortiz, C. E. (2008). *El Programa Nacional de Lectura: La gestión de la estrategia de acompañamiento escolar, sus procesos y prácticas en la formación de lectores avanzados. Un estudio de caso*. FLACSO.

Jaimes Freyre, R. (1912). *Leyes de la versificación castellana*. Imprenta de Coni Hermanos.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social and semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Lida, C. E., Matesanz, J. A., & Vázquez, J. Z. (2000). *La Casa de España y el Colegio de México: memoria 1938-2000*. El Colegio de México.

López, J. O. (2002). Gabriela Mistral, la maestra de escuela, premio Nóbel de literatura. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 4, 221–246.

Luján Atienza, Á. L. (2016). Algunas consideraciones sobre la métrica de la poesía infantil española contemporánea. *Rhythmica*, 14, 23–63. <https://doi.org/10.5944/rhythmica.18454>

Mendivil-Trelles-de-Peña, L. (2017). Canciones e interacciones en educación inicial. *ORFEU*, 2(2), 92–113.

Morán Quiroz, H. M. (1998). Mujeres, canciones y educación. *Estudios jaliscienses*, 31, 54-67. <http://www.estudiosjaliscienses.com/wp-content/uploads/2019/07/31-Mujeres-canciones-y-educación.pdf>

Munita, F. (2013). El niño dibujado en el verso: aproximaciones a la nueva poesía infantil en la lengua española. *Anuario de Investigación En Literatura Infantil y Juvenil*, 11, 105–118. <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/917>

Nervo, A. (1920). *Obras completas* (Ed. Alfonso Reyes). Biblioteca nueva.

Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. FCE.

Osegueda, R. (n.d.). La rama, una tradición navideña de México. *México desconocido*.

<https://www.mexicodesconocido.com.mx/la-rama-una-tradicion-navidena-de-mexico.html>

Paraíso, I. (1985). *El verso libre hispánico: orígenes y corrientes*. Gredos.

Pelegrín, A. (2002). *Juegos y poesía popular en la literatura infantil (1750-1987)*. Universidad Complutense de Madrid.

Reuter, J. (1980). *La música popular de México: origen e historia de la música que canta y toca el pueblo mexicano*. Panorama Editorial.

Santiago-Ruiz, E. (2022). Recursos formales en la poesía infantil en español del siglo XXI. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 21(2).

[https://doi.org/https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2022.21.2.2852](https://doi.org/https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2852)

Sotomayor, M. V. (2002). Poesía infantil española de los últimos 20 años. *Lazarillo*, 8, 8–23.

UNICEF. (2018). *El aprendizaje a través del juego*. UNICEF.

Utrera Torremocha, M. V. (1999). *Teoría del poema en prosa*. Universidad de Sevilla.

Vigne Pacheco, A. (2008). Los idearios pedagógicos de José Martí y Amado Nervo. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 4, 69–76. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2008.04.05](https://doi.org/10.18239/ocnos_2008.04.05)

Zapata de la Cruz, J. (2021). *El tránsito de los intelectuales Jaime Torres Bodet y Martín Luis Guzmán en la unidad nacional. Pensamientos educativos para la construcción nacional a través del proyecto de los Libros de Texto Gratuitos (1938-1964)* [Tesis de doctorado]. Universidad de Guanajuato.

Zumthor, P. (1983). *Introducción a la poesía oral*. Taurus.

## ***Selección y valoración de LIJ para bibliotecas de aula: comparativa entre España, Ecuador y Colombia***

### ***Selection and appraisal of LIJ for the library of the class: comparison between Spain, Ecuador and Colombia***

**Concepción María Jiménez Fernández**

Universidad Internacional de La Rioja

[concepcionm.jimenez@unir.net](mailto:concepcionm.jimenez@unir.net)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-7731-8680>

**Vicente Luis Mora Suárez-Varela**

Universidad de Málaga

[vicenteluismora@uma.es](mailto:vicenteluismora@uma.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-2718-4685>

DOI: 10.17398/1988-8430.39.37

Fecha de recepción: 02/01/2023  
Fecha de aceptación: 31/10/2023

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Jiménez Fernández, C. M., y Mora Suárez-Varela, V. L. (2024). Selección y valoración de LIJ para bibliotecas de aula: comparativa entre España, Ecuador y Colombia. *Tejuelo*, 39, 37-62.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.37>

**Resumen:** Se presenta un estudio comparativo sobre qué obras de literatura infantil y juvenil (LIJ) seleccionan los maestros de España, Ecuador y Colombia a la hora de configurar una biblioteca de aula. Mediante la recogida y análisis de datos a partir de la información obtenida en una de las actividades - Selección y valoración de una pequeña biblioteca- de la asignatura de Didáctica de la Lectura del Máster Universitario en Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria de UNIR, se observa que no existen notables diferencias en la selección que realizan los participantes de los tres países, todos ellos maestros en activo. Sí se detectan algunas particularidades según se refieran a distintas obras mencionadas en esa actividad, tanto en su posible inclusión en una biblioteca de aula como en lo referido al argumento de su exclusión. Al poner estos datos en relación, se concluye que la selección no siempre está guiada por criterios electivos rigurosos, confiándose en la tradición o en la experiencia personal, que puede variar de grupo a grupo.

**Palabras clave:** selección de lecturas; literatura infantil; educación literaria; hábitos lectores.

**Abstract:** The aim of this study comparison is the clarification of the kind of youth and children's literature to create a class library, selected by Spaniards, Colombians and Ecuadorians teachers. Minor differences were observed through data collection and analysis of one of the activities –Selection and evaluation of a small library– of the subject Didáctica de la Lectura of UNIR's MFA in Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria, answered by current teachers of Spain, Colombia and Ecuador. Nevertheless, a few particularities are detectable in the selection of certain books, as well as in the reasons to exclude other titles. Putting all the data together, is possible to conclude that the selection of the works is not always guided by rigorous criteria, instead the tradition and the personal experience –which is mutable from class to class– seem to be the leading motivations.

**Keywords:** book selection; children's literature; literary education; reading habits.

# I ntroducción

En los últimos años hemos sido testigos de un verdadero *boom* en la publicación de libros infantiles y juveniles (a los que nos referiremos bajo la terminología habitual de LIJ) disponibles sin dificultad: más de diez mil libros editados en 2019, según la Agencia del ISBN. Pero esta proliferación de títulos lleva consigo la imposibilidad de leerlos todos, por lo que es necesario elegir, seleccionar qué lecturas resultan más convenientes y apropiadas para los niños. Además, en este tipo de literatura, siempre encontramos la intervención de los adultos que actúan como puente o enlace entre los libros y los lectores infantiles. Así lo corrobora González (2007), cuando afirma que la elección de las lecturas “está sumamente ligada a las decisiones de los adultos que, como intermediarios entre los libros y los niños, seleccionan los títulos que de alguna manera responden a la idea que ellos tienen de los libros, la lectura y los destinatarios” (p. 103). En palabras de Cerrillo (2013) esto se debe a que, sobre todo en las primeras edades, el niño no posee las condiciones o la madurez necesaria para elegir ni tampoco tiene totalmente desarrolladas sus capacidades y proceso lector. Así pues, es el adulto (maestro en la investigación que nos ocupa) quien principalmente se encarga de elegir, seleccionar, comprar y recomendar lecturas para los niños. Esta misma

idea es la sustentada recientemente por Obiols-Suari, Bautista y Cabezas (2022) cuando manifiestan que “la producción de ficción infantil ha estado supeditada al criterio adulto, no con poca frecuencia, y ello ha conllevado el surgimiento de múltiples estrategias que pretendían tanto evitar o eliminar determinados contenidos como promover otros” (p. 225).

En este marco, la formación en educación literaria del maestro resulta fundamental si, como se expone en el actual currículo de Educación Infantil (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) y de Educación Primaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), se ha de prestar atención a los textos literarios dirigidos a los niños según sus características, gustos e intereses personales, modelos lectores de referencia o madurez cognitiva, pero también teniendo en cuenta que la literatura debe ser fuente de disfrute y placer lector. Para ello, y según dicha legislación, se cuenta con recursos como la biblioteca de aula, contenedora de esas lecturas seleccionadas por el maestro.

La preparación docente se enfoca, por tanto, en crear y fomentar hábitos lectores estables, ayudar al niño a leer por leer y también a facilitar la selección de lecturas por edades (Sánchez y Yubero, 2015, p. 136). Asimismo, y como manifiestan Tatto y Coupland (2003), el análisis de la disposición y de las actitudes de los docentes al respecto es una de las temáticas de investigación más trabajadas dentro de los estudios sobre formación de maestros. A tal finalidad, “resulta esencial una buena preparación de los docentes como mediadores capaces de seleccionar adecuadamente las obras de literatura infantil y juvenil (LIJ) y diseñar propuestas pedagógicas efectivas para la educación literaria del alumnado” (Neira-Piñeiro y Martín-Macho, 2020, p. 226). Es por ello que este artículo se centra en la facultad y creencias del mediador para intervenir como puente o enlace entre libros y lectores infantiles para así enseñar a apreciar la literatura o, en todo caso, poner a los alumnos en disposición de apreciarla y valorarla (Cerrillo, 2007).

Durante varios siglos la literatura desempeñó un papel predominante como eje vertebral en la instrucción moral, enseñanza



lingüística, etc. (Colomer, 2005). Con este fin, la literatura, y también la lectura, se vinculaban a la enseñanza dentro de los libros de texto. Afortunadamente, el desarrollo de la literatura infantil en los últimos años ha facilitado la presencia de obras literarias en el aula transformando las prácticas lectoras, formando parte de asignaturas muy diversas, que cambian según países y legislaciones. Tanto es así que:

tener libros a disposición supone un tipo de trabajo en el aula distinto a seguir una lectura de un cuento o una poesía en el libro de texto. Manipular un libro ilustrado, de tapas duras, con gran cantidad de ilustraciones supone una situación de enseñanza diferente y una experiencia de lectura también diferente (Bombini, 2020, p. 67).

No obstante, aún se detecta en el aula “una marcada tendencia a valorar la literatura infantil según criterios extraliterarios, como valores transmitidos o su utilidad didáctica” (Neira-Piñeiro y Martín-Macho, 2020, p. 228) e incluso una “visión excesivamente instrumentalizada de la literatura infantil y juvenil” que habría que modificar (Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018, p. 109). Esta creencia repercute en la elección de textos por parte de quienes actúan como intermediarios entre el libro y su potencial lector, en este caso, los maestros.

Numerosas investigaciones recientes se han centrado en analizar criterios de selección de obras de literatura infantil y juvenil (LIJ) tales como la calidad literaria, la adecuación a los intereses lectores, la contribución a la adquisición de la competencia literaria (Cerrillo, 2007; Colomer, 2008); la variedad y gustos personales (Bruña, 2017; Colomer et al., 2018); valores morales que transmiten y la diversidad de géneros (Colomer, 2002; Lluch y Zayas, 2015); o, también, la adecuación al itinerario de aprendizaje y la comprensión (Ceballos, 2016).

Todo ello con miras a establecer unas pautas que ayuden al maestro-mediador a crear una batería de obras de literatura en el aula que sirvan para seducir a los alumnos y ayudar a formar lectores, así como a contribuir a la eficacia de los docentes al hacer uso y promocionar esas obras en sus aulas (Stone y Conrad, 2017; Colomer et al., 2018). Se pretende, de esta forma, ir más allá de la mera selección por opiniones tópicas como “este libro me gusta porque es bonito” o

“este libro lo selecciono porque está bien” (Jiménez, 2015, p. 142). Sin embargo, este trabajo se asienta en la línea de investigación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura propuesta por Mendoza (2011) basada en creencias de profesores y alumnos. Esta línea se centra en que:

toda la actividad didáctica está mediatizada, filtrada por las ideas, conceptos, creencias de profesores y alumnos, de modo que esos supuestos o prerreferencias [*sic*] determinan y condicionan las características y modalidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que son factores educativos de primer orden (Mendoza, 2011, p. 42).

En resumen, se puede afirmar que la Didáctica de la Literatura (y de la Lectura), debe estar siempre atenta a las voces de los alumnos, teniendo en cuenta que:

la voz del maestro o maestra es relevante, forma parte del aspecto más importante en término de conocimientos literarios y de criterios para la selección de lecturas, por lo que se vuelve imprescindible la formación de maestras y maestros, de profesores y profesoras, en literatura infantil para garantizar un conocimiento amplio y renovado del repertorio de lecturas posibles y los necesarios conocimientos teóricos que cooperen en las prácticas de lectura (Bombini, 2020, pp. 67-68).

Con todo ello, los objetivos de este artículo se centran en: 1. Estudiar qué obras de LIJ seleccionan los maestros para su biblioteca de aula en diferentes países (España, Colombia y Ecuador). 2. Comprobar cuáles son las preferencias entre países y analizar coincidencias y motivos por los que se ha realizado esa selección. 3. Identificar qué ideas preconcebidas guían a los maestros-mediadores en la selección de LIJ para una biblioteca de aula.

## 1. Metodología

La investigación se afronta desde una metodología cuantitativa y descriptiva mediante la recogida de datos aportados por estudiantes de la asignatura de Didáctica de la Lectura del Máster Universitario en Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)<sup>1</sup>. En concreto, partimos de la información recogida dentro de la actividad de “Selección y valoración de una pequeña biblioteca”, que constituye la tercera tarea asignada a los estudiantes dentro de dicha asignatura. El periodo de estudio abarca desde la promoción que comenzó en octubre de 2018 hasta la que terminó en julio de 2020, en total, cuatro cuatrimestres.

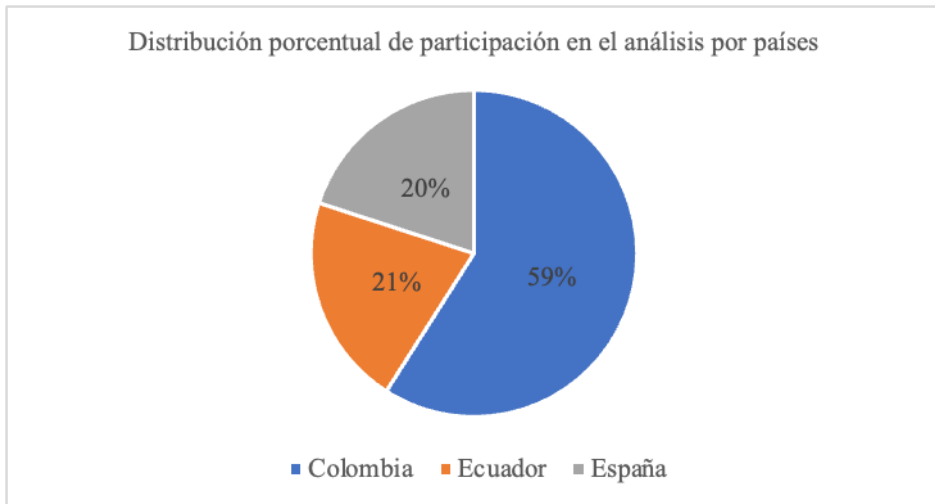
Para el manejo de los datos se solicitó permiso expreso a los estudiantes para el uso de sus actividades —evitando indicar cualquier dato identificativo de autoría según recomendación del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), a la que los autores de este artículo solicitaron permiso para llevar a cabo el estudio— y se cuenta, por tanto, con un total de 205 respuestas favorables, es decir, más de doscientas actividades que aportarían la información necesaria para el análisis. La Figura 1 muestra un detallado desglose de la distribución porcentual por países según participación en el análisis: 121 de Colombia (59%), 43 de Ecuador (21%) y 41 de España (20%). Se ha de matizar que en el período estudiado en esta investigación la procedencia de alumnos matriculados en este máster fue mayoritariamente de Colombia (un 97%), de ahí la diferencia en los porcentajes expuestos según cada país. Los alumnos de Ecuador y España coincidían en número de matrículas durante ese período.

---

<sup>1</sup> Aunque la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) tiene su sede en Logroño, los estudiantes matriculados en esta universidad residen en diferentes localidades de cualquier comunidad autónoma de España o de otros países.

### **Figura 1**

*Distribución porcentual de participación por países*



Fuente: elaboración propia

En la actividad mencionada, los estudiantes debían seleccionar cinco libros y explicar de forma razonada por qué consideran que cumplen los criterios estudiados en la asignatura —calidad literaria; adecuación a los intereses lectores; gustos personales; valores morales; y adecuación al itinerario de aprendizaje ya descrito más arriba— para ser incluidos en una biblioteca de aula de un curso concreto de Infantil o Primaria que más se acercase a sus intereses profesionales justificando el motivo de esa elección. Así mismo, debían argumentar la elección de otra obra de LIJ que no seleccionarían para esa biblioteca de aula según los criterios estudiados en la asignatura. En lo tocante a los cursos concretos, hay que hacer una precisión importante: no es posible clarificar en la mayoría de los casos cuándo la recomendación es para Infantil y cuándo para Primaria, por tres motivos; el primero y más importante, porque esa distinción no es homogénea para todos los sistemas educativos por los que se rige la experiencia docente del alumnado; el segundo, también relevante, es que los alumnos no siempre precisan en sus respuestas —aunque se les demanda específica y claramente en el enunciado de la actividad— la edad concreta para la que han pensado sus recomendaciones para la biblioteca de aula. Y la

tercera razón está relacionada con la flexibilidad y labilidad del concepto de “adecuación” lectora, en el sentido de que, como veremos después, los propios docentes creen que algunos libros están en el filo de la maduración lectora, y en consecuencia pueden ser leídos tanto por alumnos de Infantil como de Primaria simplemente realizando algunas simples precisiones pedagógicas o incluso dependiendo del pasaje en cuestión que se aborde.

A partir de esas actividades se extrae información relevante sobre preferencias por nacionalidad (Colombia, Ecuador y España), edad, sexo y curso al que va dirigida la selección de obras infantiles y juveniles por parte de estudiantes del máster que son maestros de educación Infantil o Primaria en activo.

## **2. Resultados y discusión**

El primer dato que arroja la investigación marca no solo los confines de la misma, sino la dificultad de aprehensión y la complejidad del análisis por realizar: los 205 maestros que han dado su consentimiento para realizar este estudio han mencionado nada menos que 743 libros *diferentes*, esto es, 743 títulos distintos, aunque algunos de ellos incluyen idénticos libros editados bajo varios ISBN, por ejemplo, en compilaciones de relatos clásicos, de leyendas nacionales o de cuentos de hadas tradicionales. En otras palabras, si hubiéramos efectuado el recuento por números diferentes de ISBN, el número de libros seleccionados sería todavía mayor.

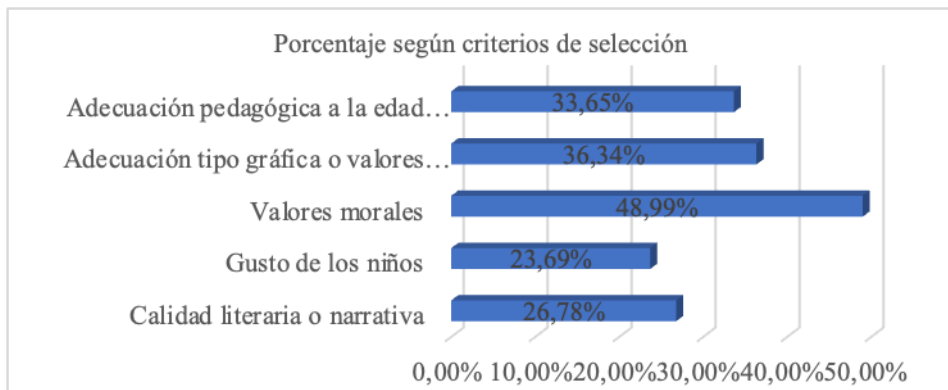
Los géneros incluidos en las diversas recomendaciones son también muy variados, con fuerte predominio de las obras breves en prosa —ya sea relatos sueltos, o conjuntos o antologías de relatos—, seguidas por las novelas, con escasa presencia de la poesía y casi nula de teatro o aforismo; también se incluyen algunos libros de retahílas, adivinanzas o trabalenguas, así como volúmenes informativos o documentales, por ejemplo, enciclopedias adaptadas o diccionarios. Sí se ha de destacar que en la asignatura de Didáctica de la Lectura se estudian criterios de calidad para narrativa, teatro y poesía señalando

ejemplos concretos de títulos de LIJ de estos tres géneros que no tienen por qué ser los que los estudiantes seleccionen en su actividad. Por tanto, los participantes eligen libremente las obras según sus gustos o de acuerdo con los criterios estudiados en la asignatura, de ahí que llame la atención que la poesía y el teatro no sean géneros que seleccionen.

Esto es lo que corresponde a la selección de libros; dentro de los argumentos de selección utilizados por los maestros consultados, que luego veremos en su dimensión aplicada, destacan (Figura 2): la calidad literaria o narrativa (en 199 ocasiones), el gusto de los niños o lo atractiva que les resulta su lectura (en 176 ocasiones), los valores morales que aparecen en el libro mencionado (en 364 ocasiones), la adecuación tipográfica o valores de maquetación (en 270 ocasiones), o la adecuación pedagógica a la edad prescrita (en 250 ocasiones).

## **Figura 2**

*Porcentaje según criterios de selección*



Fuente: elaboración propia

La ya apuntada diversidad de los títulos mencionados por los maestros, así como la cortesía de sujetarnos a la extensión adecuada, invita a no perderse en inútiles e interminables enumeraciones de autores o libros, y volcarnos en el objetivo de realizar una comparativa a partir de aquellos casos que parecen más significativos o que requieren algún tipo de contraste, aclaración o exégesis. Por esta razón nos centraremos en aquellos debates propiciados alrededor de títulos

que, por diferentes razones que iremos exponiendo, concitan más recomendaciones, más oposición, o ambos aspectos a la vez. A este respecto, es llamativa la existencia de títulos “atractores” que, por su condición canónica, su conocimiento generalizado o su visibilidad comercial, atraen más conversación a su alrededor, recordando siempre que la polémica resultante no es fruto de una discusión, sino de la reunión de distintos o contradictorios pareceres alrededor de unos títulos, o de unos autores concretos. En varias ocasiones incluiremos, por parecernos relevante, el elemento geográfico, que puede explicar algunas decisiones tomadas o proyectar aspectos de interés en los argumentarios.

## **2.1. Clásicos de la LIJ**

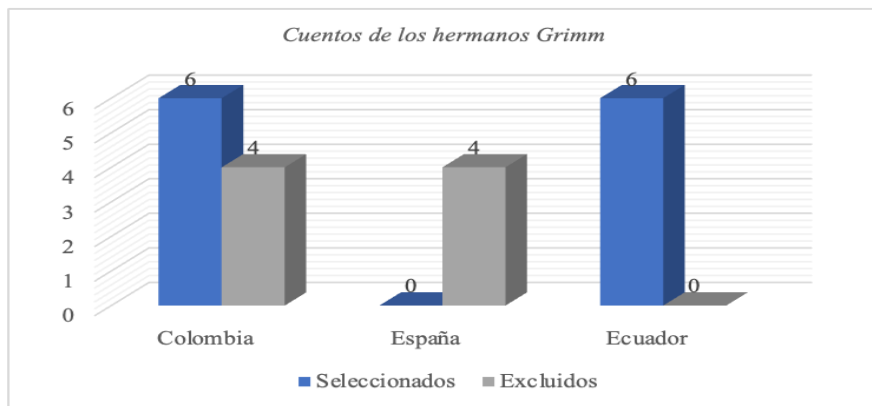
Uno de los hitos más significativos que ha permitido conocer el presente estudio es el debate producido en torno a los clásicos de la literatura infantil universal, bastante prescritos como textos recomendables (50 selecciones), pero también notablemente desaconsejados (17 exclusiones), por distintas razones que ahora pasaremos a sintetizar. En este caso es conveniente particularizar por libros o recopilaciones concretas, para no perdernos en la generalidad de las estructuras canónicas, siempre tendentes a aglutinarse más en torno a la figura autorial que alrededor de las obras concretas (Bloom, 2012).

Podemos partir del acendrado debate sobre la pertinencia de los *Cuentos de los hermanos Grimm*, los cuales, ya sea en ediciones reunidas o compilaciones, ya mediante ediciones exentas de cuentos puntuales alcanzan las 20 menciones (Figura 3), muy divididas: 12 consultados los prescriben (6 de Colombia y 6 de Ecuador, ninguno de España), mientras que 8 personas (4 de España y 4 de Colombia, ninguno de Ecuador) los excluyen de la selección. Todas las inclusiones son de docentes colombianos o ecuatorianos, y es significativo que en las exclusiones se cuentan 4 maestros de Colombia y 4 españoles —lo que implica que *ningún* docente peninsular incluye de forma positiva las historias populares recogidas por los Grimm, que solo se mencionan para ser desaconsejadas—. También son diferentes los motivos de

selección y los de rechazo. Mientras que las recomendaciones expresas suelen apelar a su capacidad universal de conmover e interesar a los lectores, al posible desarrollo de la función simbólica de los niños, a su calidad literaria, a los valores desplegados en algunos cuentos, la mayoría de las exclusiones de los *Cuentos de los hermanos Grimm* se basan en lo inapropiado de los comportamientos descritos (que requeriría, según alguna maestra colombiana, de una adaptación para poder utilizarlos con niños de 5-6 años) o los estereotipos de género mostrados. Es curioso que esta misma idea sea la que expresan Mateos y Álvarez (2021), en lo referido al estudio del cuento clásico desde la perspectiva de género, cuando afirman que existen motivos fundados para responsabilizar a la construcción y la identidad de sus personajes de la perpetuación de roles y estereotipos considerados sexistas. Este aspecto, como señalan Obiols-Suari, Bautista y Cabezas (2022), quizá sea de especial interés para llevar a cabo un profundo debate sobre qué se considera sexismo y, obviamente, qué cuentos conocen los maestros de Infantil y Primaria para tener esa percepción. Igualmente, se rechazan este tipo de cuentos por la posibilidad de que causen temor o una fuerte impresión a los niños de Educación Infantil, y también su falta de significatividad, al tener escasa relación con la cotidianidad de los infantes.

### Figura 3

*Comparativa de inclusiones y exclusiones de los Cuentos de los hermanos Grimm*



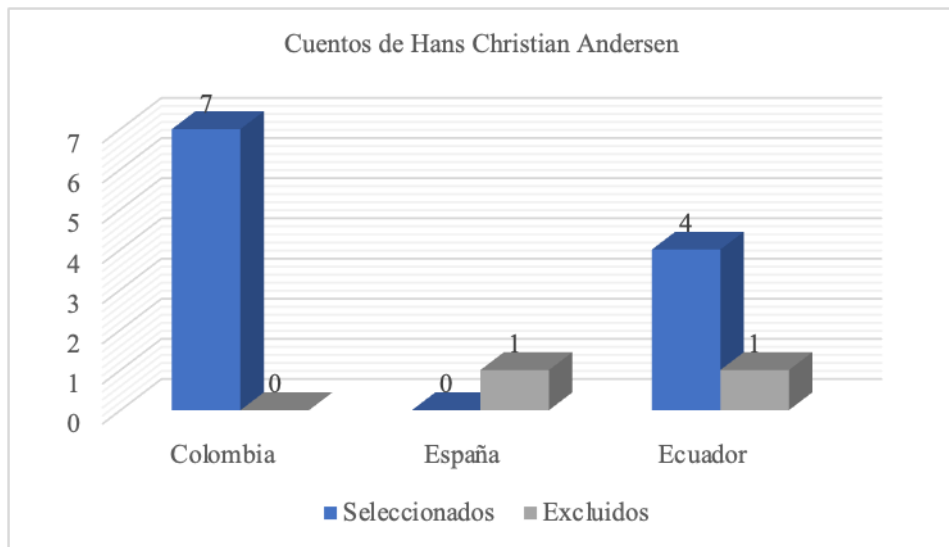
Fuente: elaboración propia



En el caso de los cuentos de Hans Cristian Andersen, el debate es menor; tienen 11 recomendaciones y solo 2 exclusiones (Figura 4); de estas últimas la primera apela a que no es apropiada para Educación Infantil, sino para grados superiores, y la segunda docente indica que *El soldadito de plomo* no es del interés de los niños, ni les resulta significativo. Los apoyos a las obras de Andersen hacen hincapié en varios aspectos: enseñanza de vida, “valores morales sociales y familiares” o su fácil comprensión, aunque no se registran menciones a su calidad literaria. Los docentes ponderan su adaptación a las edades de Infantil, especialmente cuando vienen con ilustraciones, que son muy valoradas. En este caso el origen geográfico muestra de nuevo un dato significativo: ni un solo docente español selecciona estos cuentos clásicos para incluirlos en la biblioteca de aula, recayendo las inclusiones en personas de Colombia o Ecuador.

**Figura 4**

*Menciones a los cuentos de Hans Christian Andersen*



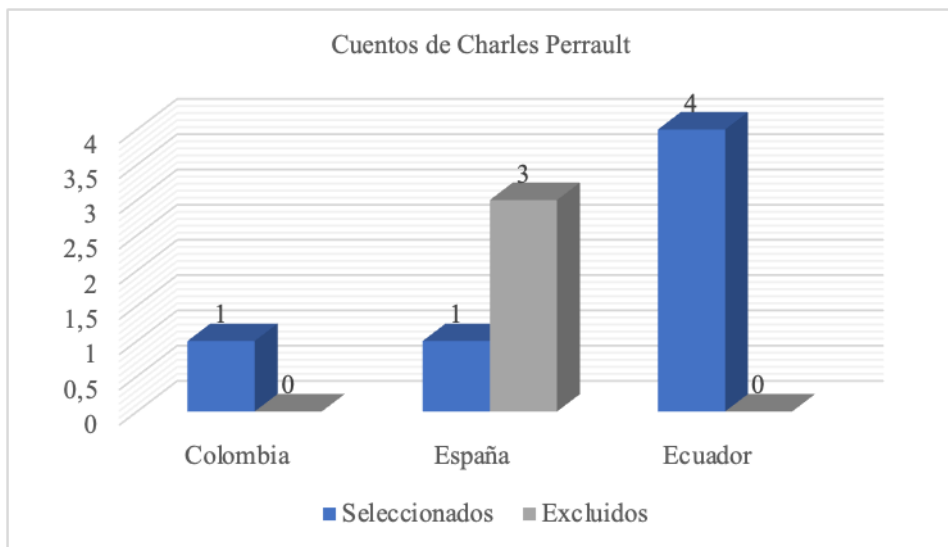
Fuente: elaboración propia

La misma tendencia se observa con las distintas ediciones mencionadas de las obras de Charles Perrault (Figura 5): 3 docentes lo desaconsejan, y los 3 son españoles. Las razones de la negativa son dos:

la inadecuación temática a Educación Infantil y los estereotipos de género mostrados, anacrónicos para nuestro tiempo. A favor de su inclusión se muestran 4 docentes ecuatorianos, 1 colombiano y, excepcionalmente, 1 español. Los argumentos de recomendación más repetidos son los valores éticos presentes en estos relatos, la calidad de la edición, el tamaño de la letra, su utilidad para trabajar a su través la función simbólica, su calidad literaria y “su lenguaje que es claro y sencillo”.

### **Figura 5**

*Menciones a los cuentos de Charles Perrault*



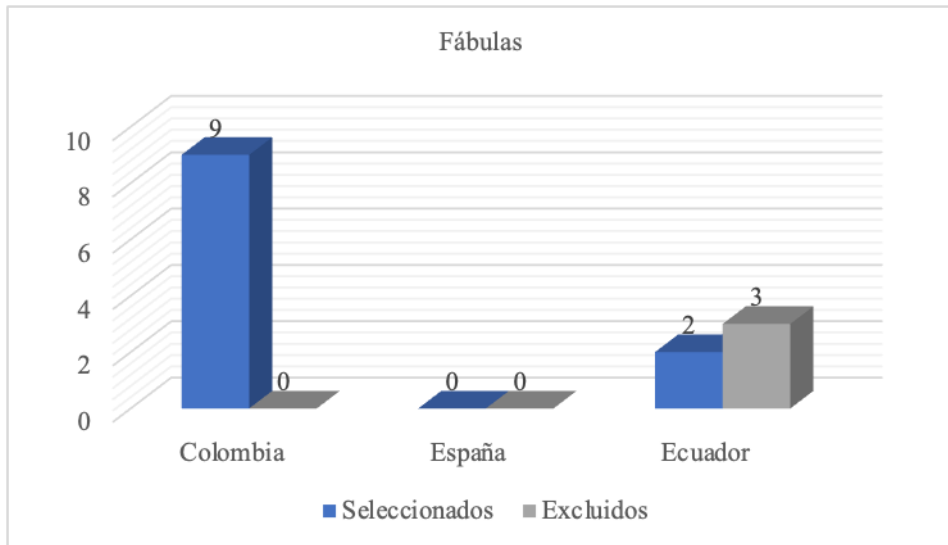
Fuente: elaboración propia

En el caso de las fábulas, tanto las clásicas de Esopo como las modernas de Félix María de Samaniego, su presencia es menor: 11 inclusiones y 3 recomendaciones negativas, (Figura 6), y se centra en las enseñanzas o moralejas de la historia, que se consideran adecuadas para la etapa preoperacional. Las exclusiones se deben a la inadecuación para Infantil y a la dificultad de comprensión, y los respaldos apuntan, como era predecible, a los valores encarnados por los animales. Cabe apuntar que se recogen libros de fábulas contemporáneas, escritas por autores de hoy y siguiendo la estructura

clásica, como *Las fábulas de Tamalameque*, de Manuel Zapata Olivella, o las *Fábulas y cuentos* de Rafael Pombo. Ningún español selecciona o excluye en su biblioteca de aula las fábulas.

**Figura 6**

*Menciones a fábulas*

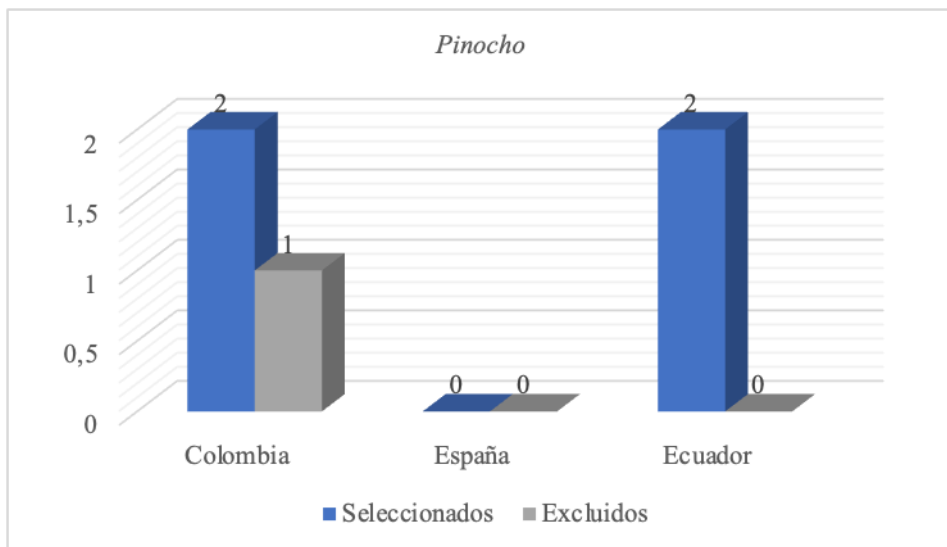


Fuente: elaboración propia

Algunos clásicos de la LIJ, como *Pinocho* (4 recomendaciones y una exclusión), *El libro de la selva* (3 inclusiones), *Platero y yo* (4/1), *Alicia en el país de las maravillas* (5), o *Peter Pan* (1/1) (Figuras 7, 8, 9, 10 y 11 respectivamente) tienen distinta fortuna, aunque su calidad literaria, su imaginación y sus valores son aportados como argumentos de selección, mientras que la crudeza del argumento (en el caso de *Pinocho*), o la falta de adecuación al pensamiento y gusto contemporáneo les procuran algunos rechazos explícitos en edades pequeñas, recomendándose para discentes algo mayores, según casos. Ningún español selecciona o excluye en su biblioteca de aula *Pinocho*, ni *El libro de la selva* ni *Peter Pan*. Solo un español selecciona *Platero y yo* y *Alicia en el país de las maravillas*.

**Figura 7**

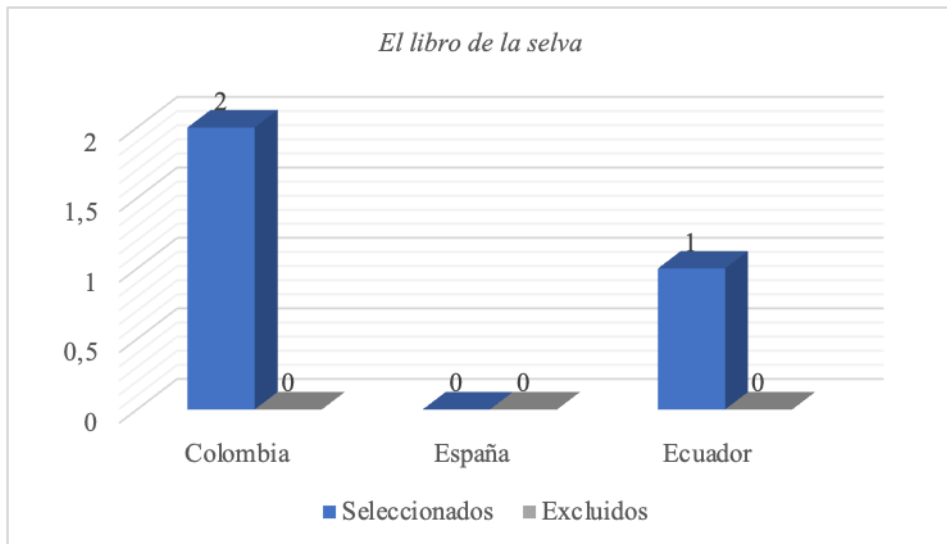
*Menciones a Pinocho, de Carlo Collodi*



Fuente: elaboración propia

**Figura 8**

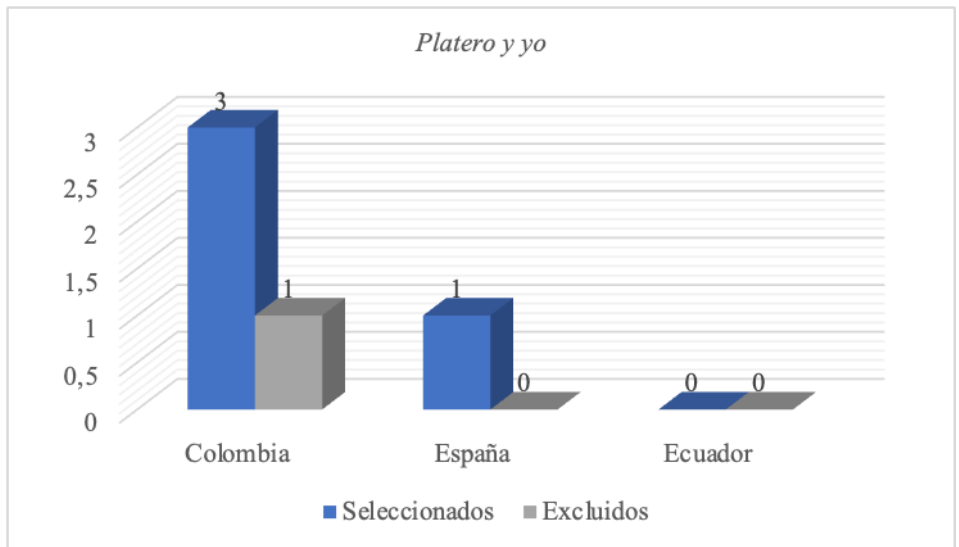
*Menciones a El libro de la Selva, de Ruyard Kypling*



Fuente: elaboración propia

**Figura 9**

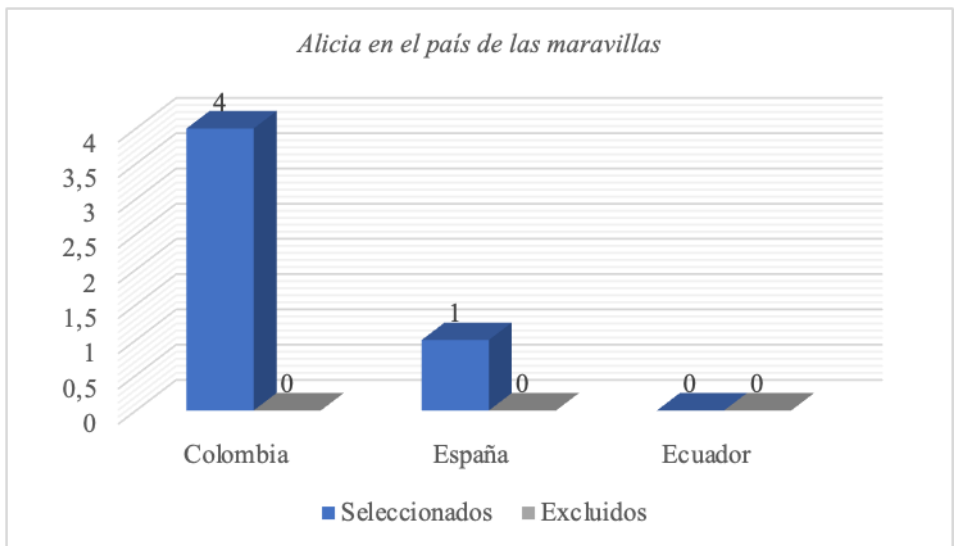
*Menciones a Platero y yo, de Juan Ramón Jiménez*



Fuente: elaboración propia

**Figura 10**

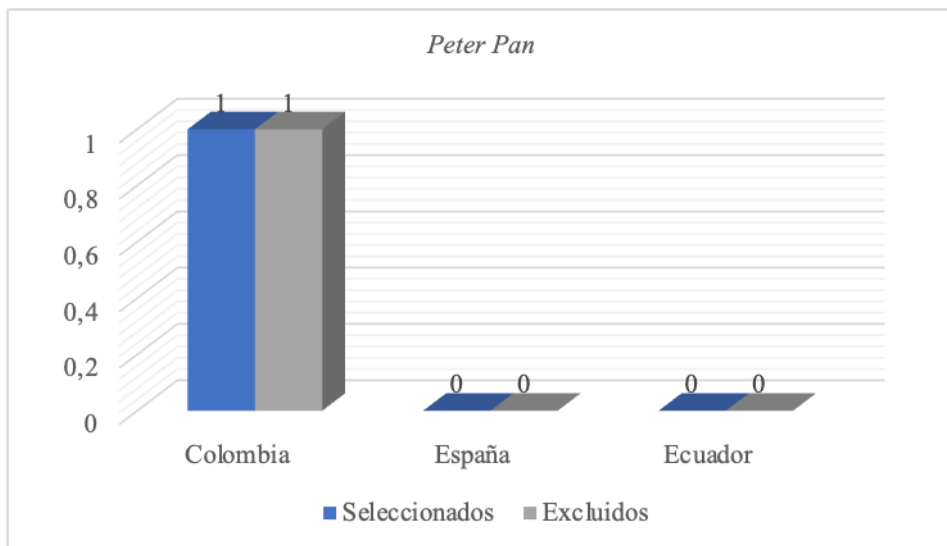
*Menciones a Alicia en el país de las maravillas, de Lewis Carroll*



Fuente: elaboración propia

**Figura 11**

Menciones a *Peter Pan*, de James Matthew Barrie



Fuente: elaboración propia

Dentro de los clásicos de literatura adulta adaptados para Infantil y Primaria, destacan por distintas razones el *Quijote*, *Tom Sawyer* y *El doctor Jekyll y Mr. Hyde*. En el clásico de Cervantes, como es lógico, se reconoce la calidad literaria incluso en las eliminaciones, debidas estas últimas al hecho de creerlo un título más apropiado para edades más elevadas, ya sea Secundaria o Bachillerato. Por el contrario, las obras de Twain y Stevenson son desaconsejadas por su complejidad o sus “antivalores”, algo a primera vista sorprendente. Por fortuna, del propio Stevenson sí se recomienda en una ocasión *La isla del tesoro* y en otra *El diablo de la botella*. Una recurrente costumbre de los docentes, sobre todo colombianos, pero no solo de ellos, es recomendar negativamente (12 veces) obras de Gabriel García Márquez, reconociendo en todos los casos —pues se mencionan hasta siete obras diferentes del Premio Nobel— que su calidad literaria y su complejidad requieren otras edades. Esto indica que esa parte de la actividad no estaba bien realizada en estos casos, pues en la actividad se buscaba la recomendación negativa de títulos que sí estén indicados para la edad concreta de Infantil o Primaria de que se trate. Esto mismo sucede en

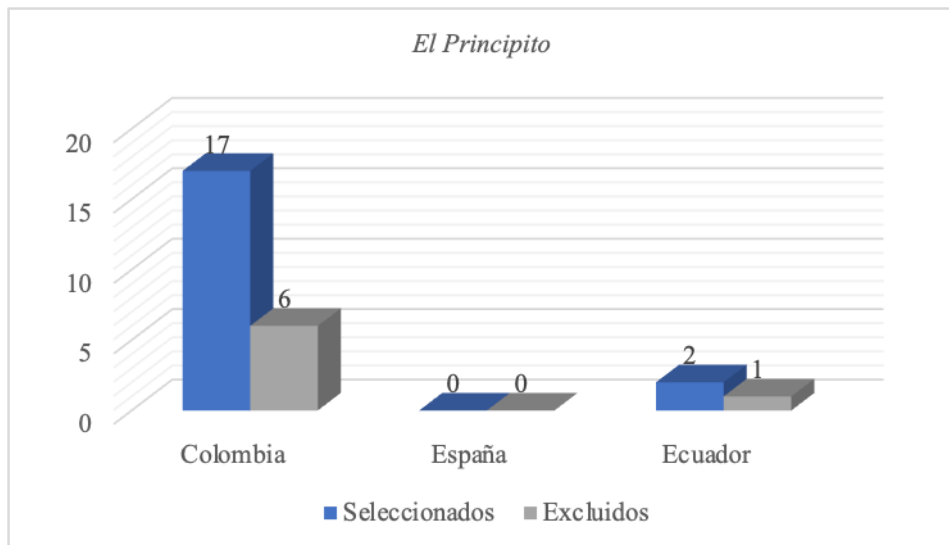
casos de exclusiones que solo podemos tildar de exóticas, por lógicas y obligadas, como el *Ulysses* de James Joyce —una obra difícil de leer para la mayoría de adultos—, o manuales técnicos, gramáticos, pedagógicos o de ciencia de nivel avanzado; incluso se desaconseja una vez la lectura de la *Constitución colombiana*.

Por último, y como era esperable por lo que puede verse recurrentemente en las sucesivas promociones de estudiantes, el gran y tormentoso debate de recomendaciones y rechazos gira en torno a *El Principito* (1943), la conocida *nouvelle* de Antoine de Saint-Exupéry. Aunque la conversación gira en su mayoría, como veremos, sobre el momento oportuno para leer el libro, tampoco escasean las disensiones respecto a su calidad, valores y estereotipos. Para algunos docentes es una “historia muy larga y resulta un poco aburrida”; para otros, no es siquiera literatura infantil ni juvenil, sino para adultos; algunas voces centran sus reticencias en la falta de ilustraciones o en el tipo de letra, pero, sobre todo, los desafectos para incluirlo en la biblioteca de aula provienen de su complejidad. En total son siete (Figura 12), 1 de Ecuador y 6 de Colombia (ninguno español) quienes no seleccionarían esta obra para su biblioteca de aula. Esa dificultad, sin embargo, no es óbice para que nada menos que 19 personas consultadas lo propongan como lectura de presencia obligada en la clase (17 de Colombia y 2 de Ecuador, ningún español). Los argumentos a favor de *El Principito* son tan variopintos como numerosos: su universalidad o “clasicidad”; su valor literario canónico dentro de la literatura para los más jóvenes; la calidad y la celebridad icónica de las ilustraciones; la posible identificación de los niños con el protagonista; sus “amplias repercusiones éticas” y su condición de “metáfora de la vida y de las relaciones humanas”; la riqueza de las posibles interpretaciones (cuya disparidad es otras veces opuesta como argumento negativo); sus valores simbólicos; su “lenguaje persuasivo” dentro de un “estilo sencillo y directo”; o su capacidad para atraer la atención de los lectores. Eso sí, volvemos a ver discrepancias en cuanto al momento idóneo para leer el libro: varias personas indican que sería la adolescencia o la adultez; otras apuntan a la etapa preoperacional, pero la mayoría se inclina por el tramo de edad entre los 8 y los 15 años, entre Primaria y Secundaria, amparándose en todo tipo de

razonamientos, motivos y, sobre todo, experiencias personales con el libro en clase, lo que no deja de ser llamativo, por cuando tales experiencias deberían ser, en principio, más homogéneas.

### **Figura 12**

*Menciones a El Principito, de Antonine de Saint-Exupéry*



Fuente: elaboración propia

## **Conclusiones**

En general encontramos que no son demasiadas las diferencias en la selección realizada por los diferentes estudiantes de distintos países, tanto de Latinoamérica como de España. Se observa, por tanto, la reiteración de ciertos aspectos a la hora de seleccionar obras para una biblioteca de aula tanto de Infantil como de Primaria. Pero sí se detectan algunas particularidades. Por ejemplo, la escasez de cuentos de hadas entre las preferencias de los profesores peninsulares puede deberse a la gradual concienciación que durante los últimos decenios se ha producido en España respecto a los estereotipos de género presentes en la lectura, que ha llevado a una percepción más afinada de aquellas narrativas que, con la excusa del respeto a la tradición literaria, pueden propagar marcos de continuidad de situaciones de exclusión o



menosprecio de la mujer, relegada a papeles secundarios o al rol de “ángel del hogar” (Cebreiro, 2005, p. 109).

También se percibe que los maestros de los tres países no suelen realizar comentarios extensos y bien argumentados o fundamentados de las obras literarias que seleccionan, lo que desemboca en una dificultad para comprender el motivo por el que valoran o no esas obras elegidas. Así pues, se nota una carencia que habría que afrontar a la hora de configurar una formación lectora en las asignaturas de Didáctica de la Literatura Infantil.

Aunque los maestros realizan una selección y distinguen claramente entre títulos que incluirían y descartarían para su biblioteca de aula, se dejan llevar aún por ciertos estereotipos negativos –los citados *Cuentos de los hermanos Grimm*– o también por percepciones positivas hacia ciertas obras, provocadas más por la tradición, o por la experiencia personal en clase, que por un análisis riguroso de los criterios señalados para encontrar obras de calidad y atractivas para los niños de Infantil y Primaria.

En la mayoría de los casos, la elección se centra, sobre todo, en textos narrativos dejándose corroborando quizá las conclusiones expuestas por Sánchez y Romero (2018) cuando destacan que la oferta editorial para el género narrativo es muy rica y facilita la labor del docente a la hora de seleccionar pero esa labor “se complica cuando el género es la poesía donde las opciones son menores” (p. 171) ocurriendo lo mismo con el teatro, con más escasa oferta editorial que la narrativa.

Son numerosas las ideas preconcebidas sobre LIJ que tienen los maestros a la hora de seleccionar obras para configurar una biblioteca de aula, sobre todo en lo que respecta a clásicos de LIJ. Aunque los participantes son conscientes de que las obras seleccionadas deben adecuarse a sus destinatarios y, como afirman Cerrillo y Sánchez (2019) como mediadores deben animar y orientar a los niños a acercarse a esas lecturas, muchos de ellos carecen de conocimientos sobre en qué reside esa adecuación. Es el caso, por ejemplo, de la

poesía, género recomendado para las primeras edades (Cerrillo, 2007) y que, como se ha comentado más arriba, en estas actividades analizadas casi no llega a contemplarse. Lo mismo ocurre con el teatro, que con este estudio se corrobora también lo que ya apuntaba Cervera (2003) al catalogar este género como Cenicienta de la literatura infantil. Suponemos que las inercias profesionales que los alumnos sostienen en sus aulas antes de llegar al máster, además del hecho de que la asignatura donde realizan esta actividad se ubica en el primer cuatrimestre, explican que sus respuestas se acomoden a su experiencia previa, sin haber encontrado todavía las recomendaciones pedagógicas el debido eco en la práctica.

Este estudio se llevó a cabo con especial interés sobre estudiantes a nivel equivalente a MECES3 con miras a comprobar los resultados en un título de postgrado, es decir, con estudiantes que previamente cuentan con un título de Grado o Licenciatura. Los datos obtenidos son fundamentales para diferenciar las preferencias entre alumnos recién matriculados en titulaciones de magisterio (con menos orientaciones y conocimientos sobre LIJ) y las preferencias de alumnos de máster cuyos conocimientos y saberes previos sobre el tema están más consolidados. Este aspecto implica que los resultados se ajusten más a la realidad del aula.

Aunque lo deseable hubiera sido que la muestra fuese más numerosa, esta investigación se puede ampliar con muestras tomadas en otros cursos o cuatrimestres del máster, en diferentes años. En este sentido sería interesante comprobar también si la COVID-19 pudo incidir en un cambio en las respuestas ofrecidas por los estudiantes al realizar las actividades durante el curso 2020-2021.

Con este estudio y análisis observamos la necesidad de tratar la selección de obras y creación de biblioteca de aula a partir de los criterios objetivos establecidos, gracias a los cuales se obtendrán unos resultados más rigurosos y predecibles en el aula. Más allá de manías o preferencias personales, el docente debe ser capaz de elegir aquellas lecturas que susciten en el niño la imaginación, las ganas de seguir el relato y la pulsión de sumergirse en otros mundos y realidades. En una

palabra, conseguir que la lectura constituya un placer y no una obligación para ellos.

Aunque la muestra actual se pueda considerar desigual en cuanto a datos totales, el índice de respuesta por países ha sido elevado puesto que supera el 40% de alumnos matriculados según cada nacionalidad. Por tanto, el índice de respuesta se considera relevante y satisfactorio y se corresponde a la realidad de los alumnos matriculados en esos cuatrimestres.

En el futuro, sería interesante continuar con esta investigación comprobando si la selección de libros de LIJ llevada a cabo por los estudiantes se corresponde con títulos que forman parte del fondo de la biblioteca escolar (o de aula) de su centro educativo o no, aunque algunos de ellos no estén trabajando en el momento de cursar este postgrado. En este sentido, y metodológicamente, sería deseable realizar una encuesta previa para conocer qué libros forman parte de esas bibliotecas y si la elección se ajusta a ese aspecto ampliando así el *focus* ya conseguido con este estudio.

## Referencias bibliográficas

- Agencia del ISBN. [www.agenciaisbn.es/web/index.php](http://www.agenciaisbn.es/web/index.php)
- Bombini, G. (2020). Didáctica de la literatura infantil. En M. Molina (Coord.), *Didáctica de la literatura infantil y juvenil. Educación infantil y primaria*. Paraninfo.
- Bloom, H. (2012). *El canon occidental*. Anagrama.
- Bruña, M.J. (2017). *Manual de literatura infantil y juvenil. Guía literaria de lecturas para niños*. Síntesis.
- Ceballos, I. (2016). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Cebreiro, M. (2005). *As terceiras mulleres*. Galaxia.
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Cerrillo, P. C. (2013). *LIJ. Literatura mayor de edad*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C., y Sánchez Ortiz, C. (2019). Clásicos e hitos literarios. Su contribución a la educación literaria. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 29, 11-30. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.11>
- Cervera, J. (2003). *El teatro, cenicienta de la literatura infantil*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Colomer, T. (2002). Una nueva crítica para el nuevo siglo. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 145, 7-17.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2008). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramanda Prieto, L., y Reyes López, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- González López-Casero, D. (2007). Edición Infantil: la selección como condición importante para formar lectores. En P. C. Cerrillo Torremocha y C. Cañamares Torrijos (Coords.), *Literatura Infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores* (pp. 103-112). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Jiménez Fernández, C. M. (2015). *Didáctica de la literatura en Educación Primaria*. Universidad Internacional de La Rioja.

Lluch, G., y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Octaedro.

Martín-Macho Harrison, A., y Neira-Piñeiro, M. R. (2018). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para educación infantil: una experiencia en la formación de futuros maestros como mediadores. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 27, 81-118. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.81>

Mateos Blanco, B., y Álvarez Ramos, E. (2021). Aproximación al ecosistema microficcional infantil: taxonomía y funcionalidad. En A. Calvo Revilla y A. Arias Urrutia (Eds.), *Escrituras enredadas* (pp. 43-69). Vervuert.

Mendoza Fillola, A. (2011). La Investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 31-80.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022.

Neira-Piñeiro, M. R., y Martín-Macho Harrison, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 224-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>

Obiols-Suari, N., Bautista Martín, S., y Cabezas Holgado, E. (2022). *Vade retro Caperucita: la percepción de maestras y maestros sobre la censura de la ficción infantil*. En R. Tena Fernández y J. Soto Vázquez (Eds.), *La censura de la literatura infantil y juvenil (desde las posturas gubernamentales a las formas soterradas)* (pp. 225-241). Dykinson.

Sánchez García, S., y Yubero, S. (coords) (2015). *Las bibliotecas en la formación del hábito lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Sánchez Hita, B., y Romero Oliva, 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. Educación*, 27. 149-176. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.149>

Stone, C., y Conrad, D. (2017). Preparing Today to Empower Future Learners: Preservice teachers' experiences selecting & evaluating children's literature for quality and use in PreK-6th grade integrated literacy/science instruction. *The Language and Literacy Spectrum*, 27(1), 1-22.

Tatto, M. T., y Coupland, D. B. (2003). Teacher Education and Teachers' Beliefs. En J. Raths y A. McAninch (Eds.), *Teacher Beliefs and Classroom Performance: the Impact of Teacher Education* (pp. 123-182). IAP.

# ***Revisión sistemática de la producción científica de conocimientos en didáctica de la literatura*** \*

## ***Systematic review of the scientific production of knowledge in literature didactics***

**Jaime Rivera**

Universidad Autónoma de Barcelona

[jaime.riveras@autonoma.cat](mailto:jaime.riveras@autonoma.cat)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-1638-5801>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 1988-8430.39.63

Fecha de recepción: 21/04/2023  
Fecha de aceptación: 10/10/2023



Rivera, J. (2024). Revisión sistemática de la producción científica de conocimientos en didáctica de la literatura. *Tejuelo*, 39, 63-104.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.63>

\* Este trabajo es llevado a cabo en el marco del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

**Resumen:** La didáctica de la literatura con el tiempo ha desarrollado diversas líneas de producción investigativa que dan cuenta de su importancia como campo de estudio. Este artículo tiene como objetivos analizar la producción científica sobre este tema y conocer sus tendencias de investigación empleando dos prestigiosas bases de datos internacionales: Scopus y Web of Science (WOS). Se realizó un estudio bibliométrico descriptivo de corte longitudinal y de mapeo científico sobre 449 artículos y un análisis de contenido sobre 101 publicaciones de libre acceso para analizar la evolución de la base de conocimientos en didáctica de la literatura. Los resultados la configuran como un área disciplinar consolidada en los últimos treinta años, destacándose un crecimiento exponencial de investigaciones entre los años 2012-2021, con una presencia investigativa en todos los continentes, destacándose Europa y, específicamente, España como el país con la más alta producción científica y una mayor presencia de investigadores y coautorías. En cuanto a sus tendencias de investigación, en primer lugar, predominan las investigaciones respecto del “Corpus literario”, especialmente, sobre la literatura infantil y juvenil (LIJ); y segundo, investigaciones sobre “Prácticas de enseñanza” que dan cuenta de diversos itinerarios didácticos de lectura y escritura empleados eficazmente en las aulas.

**Palabras clave:** Didáctica de la literatura; investigación educativa; cartografía científica; revisión bibliométrica; producción de conocimiento.

**Abstract:** Literature didactics developed some research production lines that show its importance as a study field. This article's objectives are to analyze the scientific production on this topic and to know its research trends using two Scopus and Web of Science (WOS) databases. A descriptive bibliometric study of longitudinal cut and scientific mapping was carried out on 449 articles and a content analysis on 101 open access publications to analyze the knowledge base's evolution literature didactics. The results show a consolidated over thirty years disciplinary area, highlighting exponential growth of research between 2012 and 2021. All continents, but mostly Europe and specifically Spain, presented the highest scientific production rates and greater numbers of researchers and co-authorships. Regarding the research trends, firstly, research on the "Literary Corpus" predominates, especially on children's and young adult literature (LIJ); and secondly, research on "Teaching Practices" that account for various didactic itineraries of reading and writing effectively used in the classroom.

**Keywords:** Literature didactics; educational research; scientific mapping; bibliometric review; knowledge production.



# I

## ntroducción

La *didáctica de la lengua y la literatura* (DLL) se reconoce como una disciplina científica que cuenta con una epistemología específica dentro del ámbito de las didácticas, entendidas como “disciplinas de investigación que analizan los contenidos (saberes, saber hacer...) en tanto objetos de enseñanza-aprendizaje referidos/referibles a materias escolares” (Reuter, 2007, p. 69 en Munita, 2017). Dentro de este contexto en las dos décadas finales del siglo XX surge la *didáctica de la literatura* como un campo específico de estudio que se concreta en diversas líneas de investigación como el acceso al texto desde la escritura y la lectura literaria, la comprensión del texto, la programación de los aprendizajes como desarrollo de una competencia comunicativa y la creación de un nuevo modelo didáctico a partir de la concepción de la didáctica de la literatura como educación literaria (Colomer, 2010).

Siguiendo a Munita (2017), la consolidación disciplinar de la didáctica de la literatura y el desarrollo de una serie de líneas de investigación ha debido enfrentar diversas dificultades en su configuración en el ámbito hispanoamericano. Los dos mayores obstáculos están en la baja institucionalidad (espacios académicos o institucionales que promuevan la investigación universitaria sobre

enseñanza de la literatura) y la disgregación del campo (escasos espacios de diálogo académico internacional) que se presentan como características observables.

Otro problema que ha enfrentado la didáctica de la literatura es que, desde su formación como disciplina hasta la actualidad, hay un escaso interés de los investigadores respecto del estudio de su producción de conocimientos científicos. En la última década un reducido número de investigadores han estudiado la evolución de ciertos temas vinculados a la didáctica de la literatura (Selfa, 2015; López de Parra, Córdoba, Segura, y Polanía, 2017; López, 2020; Paladines y Aliagas, 2021; Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2021).

Solo una revisión sistemática presenta la didáctica de la literatura como una entidad única que cuenta con una producción científica de conocimientos acumulados. Los autores dieron cuenta de su configuración disciplinar y señalaron cuáles son sus ámbitos de investigación y experimentación en Hispanoamérica entre los años 2000-2016 (Munita y Margallo, 2019). Aunque este enfoque permitió identificar las tendencias temáticas y conceptuales generales en la base de conocimientos de la didáctica de la literatura, no iluminó la progresión del conocimiento a lo largo de un período más extenso de tiempo, y no fue más allá del ámbito hispanohablante e hispanoamericano.

Por lo tanto, el propósito de esta investigación es aprovechar el esfuerzo anterior y realizar un estudio bibliométrico descriptivo de corte longitudinal que emplea métodos de mapeo científico para observar la evolución de la base de conocimientos en didáctica de la literatura durante las tres últimas décadas en otros ámbitos, además del hispanohablante e hispanoamericano. Se persiguen dos objetivos específicos, primero, analizar la producción científica de la didáctica de la literatura, y segundo, conocer sus tendencias de investigación. Más concretamente, esta revisión aborda las siguientes preguntas: ¿Cuál ha sido el impacto científico, la colaboración, la dispersión y la productividad de las investigaciones sobre didáctica de la literatura a lo largo de las décadas entre 1990 y 2021? y ¿qué ámbitos de

investigación y experimentación han tenido presencia en las investigaciones sobre didáctica de la literatura a lo largo de las décadas entre 1990 y 2021?

Para abordar estas preguntas de investigación, la presente revisión analizó los datos bibliográficos asociados a 449 artículos indexados en las bases de datos internacionales Scopus y Web of Science (WOS) durante las últimas tres décadas. La primera pregunta se abordó desde la perspectiva bibliométrica y los análisis de datos cuantitativos se organizaron con el fin de mostrar la evolución longitudinal de la producción de conocimientos de la didáctica de la literatura desde 1990 a 2021, mientras que la segunda pregunta se abordó mediante el análisis de contenido.

El valor adicional de este trabajo se sustenta en la capacidad de documentar empíricamente cómo ha cambiado el campo a lo largo de tres décadas. Tal como se mencionó, el trabajo de Munita y Margallo (2019) delimitó teóricamente la disciplina y dio cuenta de los diversos ámbitos de investigación de la producción de conocimientos de la didáctica de la literatura en Hispanoamérica basándose en una muestra más pequeña y con métodos menos variados como que el que aporta el análisis bibliométrico.

## **1. Metodología**

Esta investigación emplea el mapeo científico, cuyo objetivo es analizar los datos bibliográficos asociados a los estudios publicados, y dar a conocer las características estructurales y relacionales que existen en una base de conocimientos (Small, 1999; van Eck y Waltman, 2017). Es necesario agregar que el mapeo científico realiza un análisis de los datos bibliográficos (por ejemplo, afiliación de los autores, citas, y palabras clave, entre otras) vinculados a las investigaciones, ya que lo que se pretende es descubrir las características de la producción de conocimientos sobre un campo científico en particular.

Esto implica que al trabajar con un gran número de publicaciones se pueda llegar a comprender determinados patrones de

forma más exhaustiva que las realizadas en otras revisiones de investigación, tal como la síntesis crítica o el meta-análisis, donde se analizan conjuntos más pequeños de estudios que aportan una síntesis de sus resultados sustantivos (Hallinger y Kovačević, 2021). Es decir, el mapeo científico pretende documentar y sintetizar las características de la producción de conocimientos complementando los otros métodos de revisión.

### 1.1. Identificación de las fuentes

Los criterios utilizados para determinar la elegibilidad de los documentos para esta revisión (Tabla 1) incluyeron el tipo y la fuente de los documentos, el período de publicación, y el enfoque temático que se ajustan a las normas comunes recogidas en otros estudios (Sola-Martínez, Cáceres-Reche, Romero-Rodríguez, y Ramos Navas-Parejo, 2020). La selección se centró en artículos de revistas revisadas por pares, ya que proporcionan un nivel más consistente de control de calidad.

**Tabla 1**  
*Variables y criterios de inclusión*

Variables	Criterios de inclusión
Bases de datos	Bases de datos internacionales de renombre: SCOPUS y WOS.
Palabras Clave	Literary education OR Literature didactic.
Años de publicación	1990 – 2021.
Tipo de documento	Artículos científicos sobre didáctica de la literatura.
Área de búsqueda	Ciencias Sociales.
País	No se aplicó ningún criterio de exclusión. Se identifican los 5 principales países.
Afiliación	No se aplicó ningún criterio de exclusión. Se identifican las principales instituciones con un mayor número de artículos.
Revistas	No se aplicó ningún criterio de exclusión. Se identifican las principales revistas con un mayor número de artículos.

Lenguaje	Palabras clave en inglés, español, portugués y francés.
Citas	No se aplicó ningún criterio de exclusión.
Autores	No se aplicó ningún criterio de exclusión. Se identifican los 5 autores principales con un mayor número de artículos publicados.
Mapa bibliométrico	Se incluyen palabras clave con más de 5 apariciones.

---

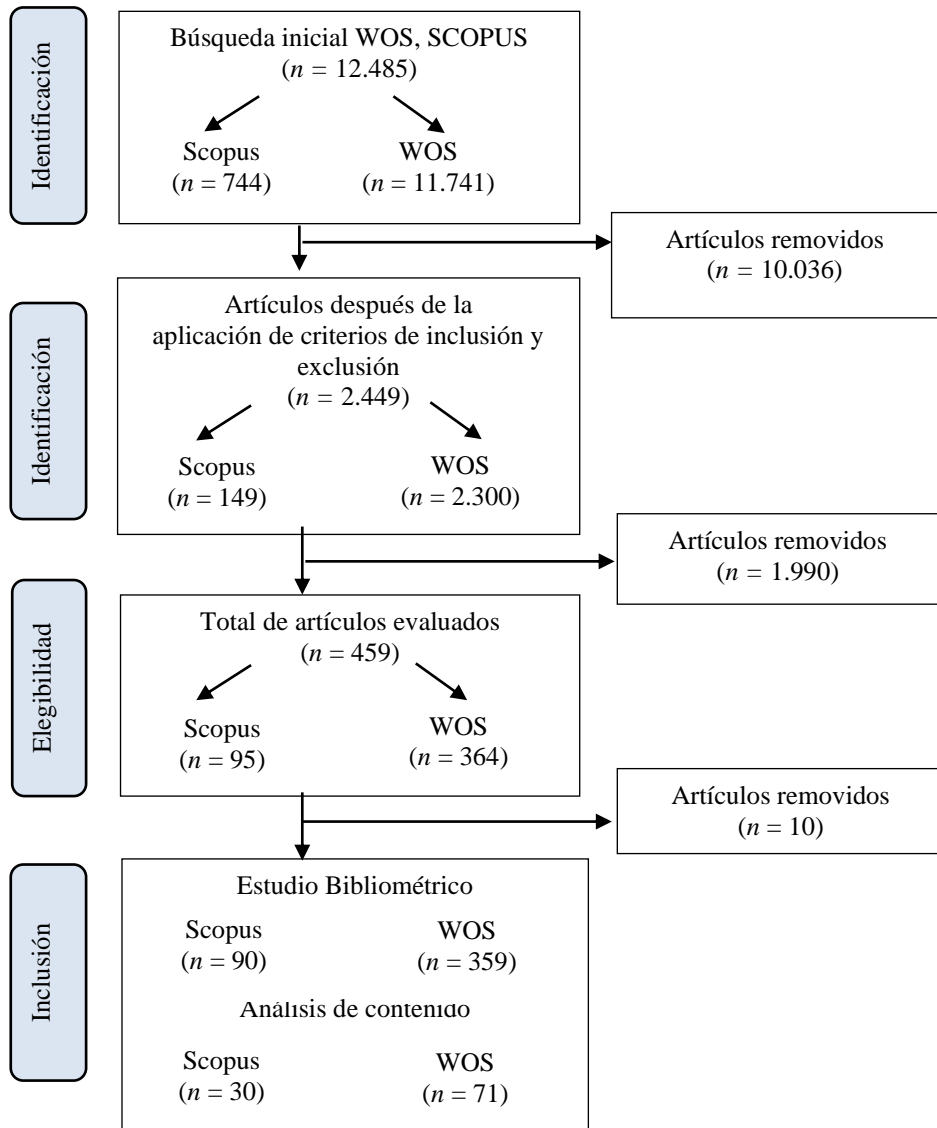
Fuente: elaboración propia

Se emplearon las bases de datos WOS y Scopus por su carácter inclusivo y su reconocido prestigio internacional (Hernández-González, Sans-Rosell, Jové-Deltell, y Reverter-Masia, 2016). Estas incorporan revistas con una probada calidad y rigor científico, una mayor representación en cuanto a diversidad lingüística y países de origen, y cuentan con una amplia colección de publicaciones de acceso abierto (Castro-Rodríguez, Marín-Suelves, López-Gómez, y Rodríguez-Rodríguez, 2021). La búsqueda se realizó en un periodo que abarcó del 11 al 29 de marzo de 2022, y se realizó en la subárea de Ciencias Sociales en artículos publicados entre 1990 - 2021 escritos en inglés, español, portugués y francés. Previo a 1990 no se registran investigaciones de interés.

Se siguieron las directrices PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) para la identificación de documentos (Moher, Liberati, Tetzlaff, y Altman, 2009). Se utilizaron filtros de Scopus y WOS para seleccionar 12485 documentos compuestos por artículos establecidos en los criterios de inclusión iniciales. Posteriormente, se realizaron tres filtros de exclusión, que permitieron obtener una base de datos de 449 artículos (Figura 1).

**Figura 1**

Diagrama de flujo PRISMA que detalla los pasos en la identificación y selección de fuentes



Fuente: elaboración propia

## 1.2. Análisis de datos

Se exportaron los datos bibliográficos de los 449 artículos (90 de Scopus y 359 de WOS) a archivos Excel separados por cada una de las bases de datos. Los datos almacenados incluían el nombre del autor, la afiliación del autor, el título del artículo, las palabras clave, los resúmenes y diversos datos de citación. Y se realizó un análisis descriptivo de ambas bases de datos siguiendo una serie de indicadores descritos en investigaciones anteriores (Van Raan, 2019), como productividad, impacto, colaboración y dispersión utilizando las herramientas analíticas de Scopus, WOS y Excel.

Con el fin de dar respuesta a las preguntas de esta investigación se utilizaron las herramientas analíticas de Scopus, WOS, Excel y VOSviewer 1.6.1 que sirve para crear representaciones visuales o "mapas de red" (van Eck y Waltman, 2017) y se presentaron gráficamente los resultados de la producción de conocimientos de la didáctica de la literatura. Finalmente, se realizó un análisis de contenido de las 101 publicaciones de libre acceso (30 de Scopus y 71 de WOS).

## 2. Resultados

### 2.1. Análisis bibliométrico

Con el fin de responder a la primera pregunta de investigación, ¿cuál ha sido el *impacto científico*, *la colaboración*, *la dispersión* y *la productividad* de las investigaciones sobre didáctica de la literatura a lo largo de las décadas entre 1990 y 2021?, esta parte de la investigación se sustenta en un análisis bibliométrico realizado desde la perspectiva de la *cienciometría*.

El *impacto científico* que tienen las investigaciones del corpus total analizado se midió considerando tres variables: a) las citas que tuvieron los artículos en otras investigaciones, b) el factor de impacto que generaron los trabajos en la comunidad científica, y c) las revistas que concentran el mayor número de trabajos con sus respectivas citaciones y factor de impacto.

A partir del análisis de las citas, se identificó a ocho investigadores centrales en el campo, tanto a nivel de coautoría: N. Ibarra-Rius y J. Ballester-Roca, y M. Schrijvers. et al., como de trabajos individuales: J. Gordon, S. Pantaleo, N. Neira-Piñeiro, F. Munita y R. LeBlanc. Es importante señalar que de los trabajos analizados el 47% no fueron citados, y por el contrario, dos trabajos tenían más de 30 citas (Sipe y Ghiso, 2004; Sipe y McGuire, 2006), y un trabajo fue referenciado más de 160 veces (Lee, 1995), lo que supone el 0,2% del total de citas.

Al analizar el factor de impacto, que corresponde a la media del número de veces que se cita un artículo publicado en una revista, es importante señalar que no se encontraron trabajos que tuviesen valores superiores a diez puntos, y solo tres estudios (Pérez, 2007; Sosa, Hall, Goldman, y Lee, 2016; Schrijvers, Janssen, Fialho, de Maeyer, y Rijlaarsdam, 2019) tenían los factores más altos: 6,01, 5,17 y 5,14, respectivamente.

Se identificaron en el total de la muestra cuatro revistas que publicaron diez o más trabajos sobre el tema, pero estas solo corresponden a un 13,8% del total de las revistas que aparecen en el corpus y su factor de impacto es significativamente inferior, ya que no logran llegar al factor 2 (Tabla 2).



**Tabla 2**  
*Documentos e impacto en las principales revistas*

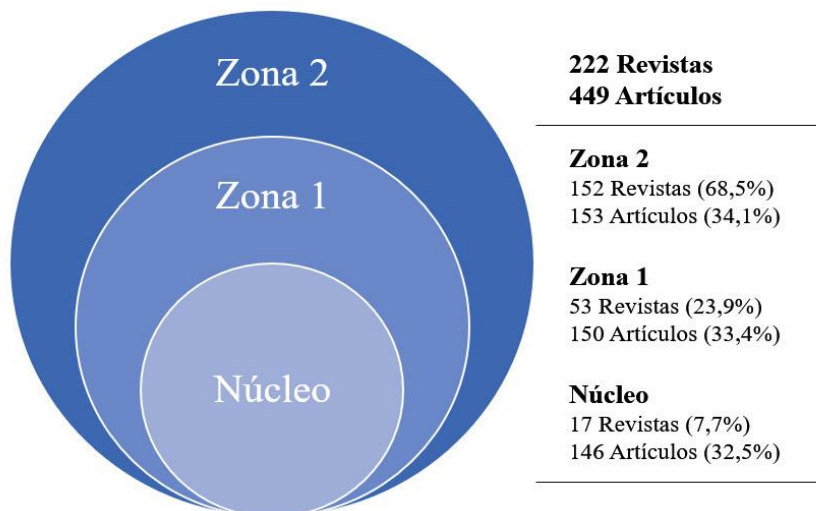
<b>Revistas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Citaciones</b>	<b>Factor de impacto</b>
L1 Educational Studies in Language and Literature	20	4,45%	26	0.43
OCNOS-Revista de Estudios sobre la Lectura	16	3,56%	18	0.23
Changing English-Studies in Culture and Education	13	2,90%	4	0.39
English in Education	13	2,90%	59	1.13

Fuente: elaboración propia

Respecto de la *colaboración* que se realiza entre los investigadores del campo de estudio, es relevante analizar las redes de coautoría que se pueden observar en el número de autores que firman cada trabajo. Se observó una relación relativamente similar entre los documentos que fueron escritos por más de un autor (55,2%) y los documentos de autor único (44,8%), y dos estudios tuvieron más de siete autores (Yukhymenko-Lescroart et al., 2016; Hall et al., 2021). Es interesante destacar que, frecuentemente, estas redes estaban formadas por investigadores de la misma institución o territorio.

En cuanto al análisis de la *dispersión* de los artículos en el campo de estudio, se constató que estos seguían la ley de Bradford, ley que relaciona el número de artículos y de revistas, estableciendo que la mayoría de los artículos publicados sobre un tema tienden a concentrarse en un número reducido de revistas. A saber, se identificaron tres grupos entre los 449 artículos publicados en 222 revistas, y como se observa en la figura 2, el núcleo de la muestra estaba formado por la mitad de los artículos analizados ( $n = 146$ ) que se publicaron en un número reducido de revistas ( $n = 17$ ).

**Figura 2**  
*Dispersión de la literatura*



Fuente: elaboración propia

Por último, se analizó la *productividad* científica del campo de estudio teniendo en cuenta: (1) cantidad y fechas, (2) tipo de productores, (3) instituciones, (4) países y zonas geográficas e (5) idiomas.

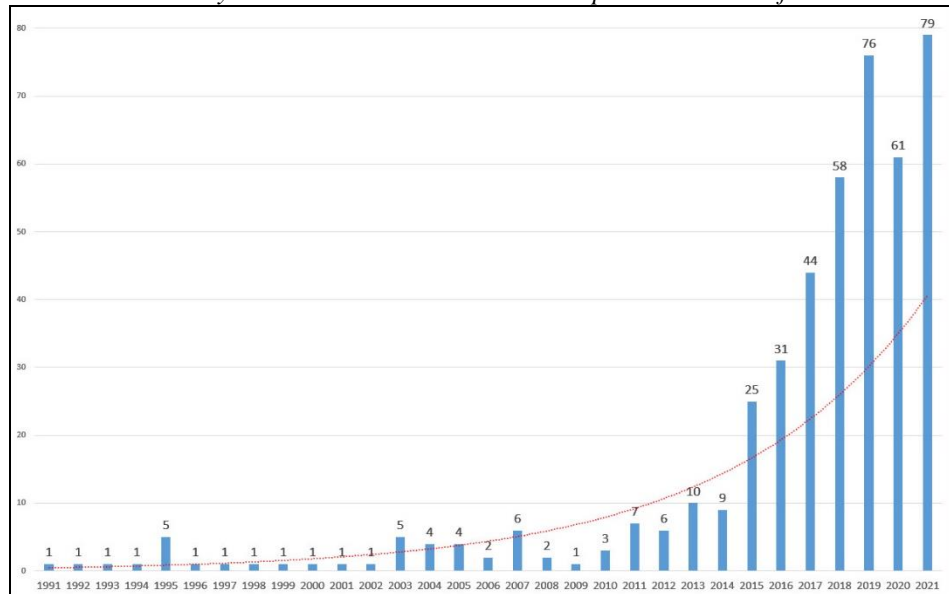
(1) *Cantidad y fechas de artículos*. El corpus total se ajusta a la Ley de Price, es decir, se constató un crecimiento exponencial de la producción científica, es decir, que cada 10 - 15 años el crecimiento se duplica. Esta fluctuación entre la productividad de cada una de las tres décadas de la investigación implica que la primera y segunda década están en la fase 1 (artículos precursores), cuyo crecimiento es nulo o leve representando un 11,1% del corpus, mientras que en la tercera década se sitúa en la fase 2 (crecimiento exponencial) que corresponde a un 88,9% de las publicaciones sobre didáctica de la literatura.

En el análisis de total del corpus que contempla tres décadas, la tercera década del estudio (2012-2021) es la más productiva con 40 artículos publicados de promedio por año, el 2021 es el año más

productivo con 79 artículos; la segunda década (2002-2011) tuvo un promedio de 3,5 artículos por año, y la década inicial del estudio (1991-2001) tuvo un promedio de 1,4 artículos por año, lo que presenta una línea de tendencia exponencial de la producción científica del campo de investigación (Gráfico 1).

### Gráfico 1

*Distribución anual y línea de tendencia del total de la producción científica*



Fuente: elaboración propia

(2) *Tipo de productores.* Se observó que un total de 683 autores firmaron los 449 artículos de la muestra, sin embargo, predominan los productores ocasionales, es decir, el 86,2% de los autores solo firmaron un artículo, el 13,8% de los autores publicaron entre dos y once artículos, y solo un autor publicó más de diez, cumpliéndose la ley de productividad personal de Lotka, es decir, ley que señala que un número reducido de autores especializados en un tema suele tener el mayor número de publicaciones.

Los dos autores más productivos son Josep Ballester-Roca de la Universidad de Valencia (España) con 11 publicaciones y María

Rosario Neira-Piñeiro de la Universidad de Oviedo (España) con 10 publicaciones. Es importante señalar que Noelia Ibarra-Rius y Josep Ballester-Roca ambos de la Universidad de Valencia (España) figuran con el número más alto de artículos publicados (8) como coautores. Otros autores con una productividad elevada de publicaciones son: N. Ibarra-Rius (9), T. Janssen (9), G. Rijlaarsdam (7), F. Munita (6) y J. Gordon (5).

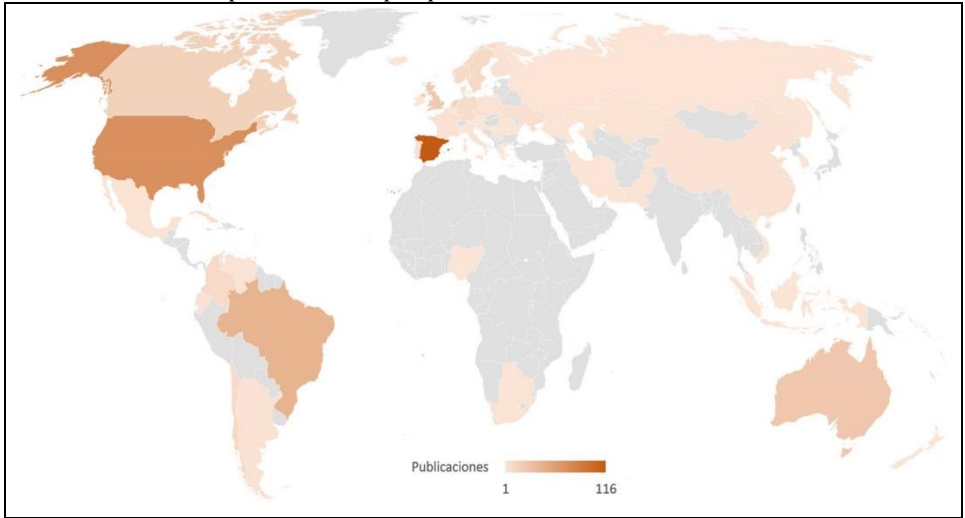
(3) *Instituciones*. Siete universidades tienen autores vinculados a ellas que publicaron más de cinco trabajos. De estas siete universidades, cinco son universidades españolas, en primer lugar, la Universidad de Valencia con la mayor cantidad de publicaciones (20), seguida de la Universidad de Murcia (13), la Universidad de Oviedo (9), la Universidad Autónoma de Barcelona (6) y la Universidad de Cádiz (6). Fuera de España destacan por su producción autores vinculados a la University of Amsterdam (7) y la Deakin University (6) en Australia.

(4) *Países*. La didáctica de la literatura es objeto de estudio en 54 países. En términos de tamaño bibliométrico hay ocho países que concentran la mayor productividad. España es el país que tiene la mayor producción correspondiente a 116 artículos (25,8%) del total de la muestra. Los otros siete países que tienen una alta productividad son: Estados Unidos, Brasil, Australia, Inglaterra, Países bajos, Canadá y Suecia.

Otros países donde se realiza investigación sobre didáctica de la literatura son: Argentina, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, México, Venezuela, Austria, República Checa, Dinamarca, Alemania, Irlanda del Norte, Italia, Kazajistán, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, Rusia, Serbia, Eslovenia, Ucrania, China, Indonesia, Malasia, Nueva Zelanda, Corea del Sur, Vietnam, Singapur, Emiratos Árabes, Irán, Israel, Botswana, Nigeria y Sudáfrica. En síntesis, el interés por realizar investigaciones sobre didáctica de la literatura está presente en Europa (49,6%), América del Norte (23,8%), América Latina y el Caribe (16,7%), Asia (6,5%), Oceanía (2,6%) y África (0,8%) (Figura 3).

**Figura 3**

*Distribución de las publicaciones por países*



Fuente: elaboración propia

(5) *Idiomas.* La lengua predominantemente elegida por los investigadores para difundir sus conocimientos, experiencias y resultados de investigación fue el inglés (63%), seguida de otras tres lenguas, español (25,6%), portugués (9,8%), y francés (1,5%).

## ***2.2. Análisis de contenido***

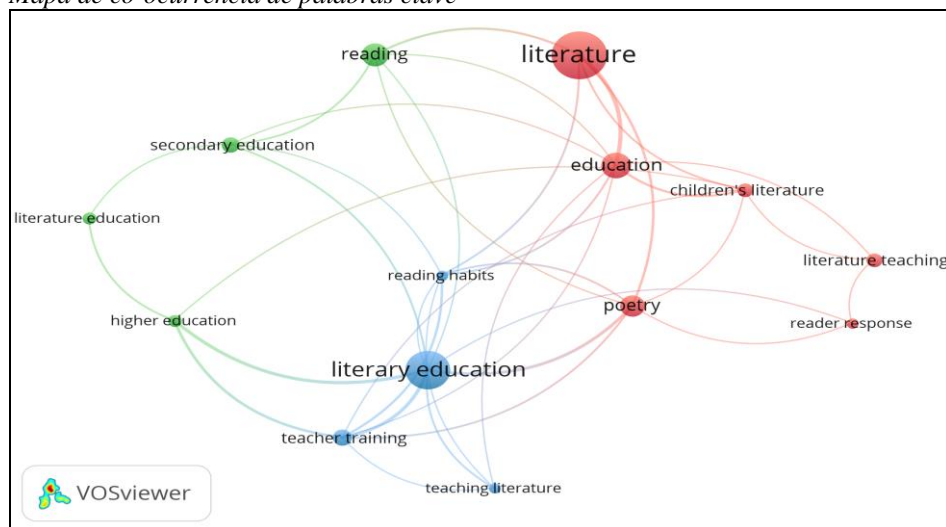
Esta segunda parte del estudio es de carácter cualitativo y tiene como objetivo dar respuesta a la pregunta ¿qué ámbitos de investigación y experimentación han tenido presencia en las investigaciones sobre didáctica de la literatura a lo largo de las décadas entre 1990 y 2021? Para ello, se realizó un análisis de contenido de las 101 publicaciones de libre acceso (30 de Scopus y 71 de WOS) en tres fases: (1) análisis de la citación, (2) análisis de la co-citación; y (3) análisis de los resúmenes de los artículos. Lo anterior permitió identificar las categorías predominantes consideradas como tendencias de investigación.

Respecto del nivel de citación de artículos que presenta el corpus, este es muy bajo, lo que impidió triangular los patrones derivados del análisis de las citas de los documentos con el análisis de las citas de los autores y el análisis de las co-citaciones de los autores para determinar las tendencias temáticas con mayor exactitud.

Sin embargo, se elaboró un mapa de co-ocurrencia de palabras clave de recuento fraccionado en VOSviewer que permite observar la tendencia de aparición conjunta de las palabras clave en los artículos analizados (Figura 4). Las catorce palabras clave se agrupan en tres grandes *clusters*. Los términos como “literatura”, “educación literaria” y “lectura” representan elementos centrales en la composición de la producción científica de la didáctica de la literatura.

**Figura 4**

*Mapa de co-ocurrencia de palabras clave*



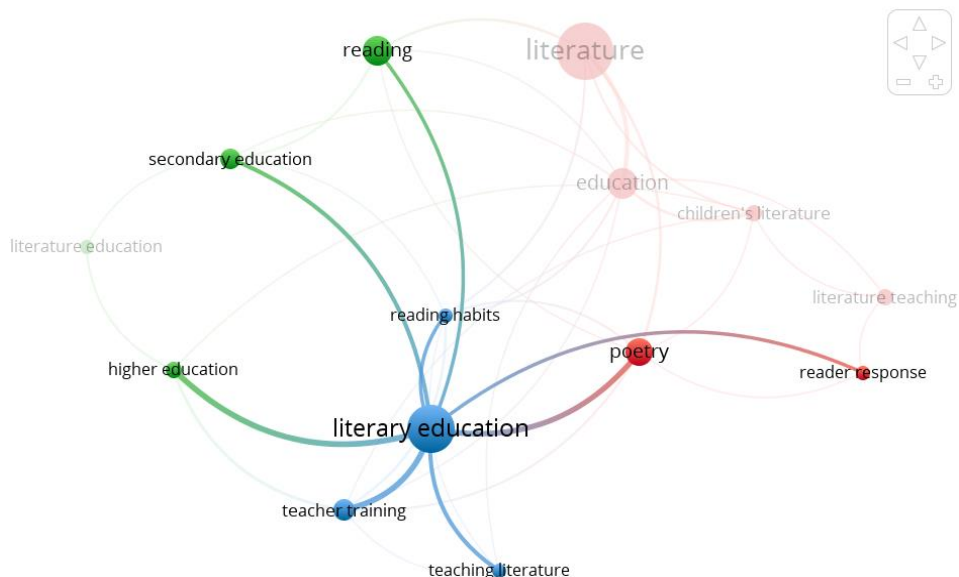
Fuente: elaboración propia

Dentro de este campo de relaciones que establecen las palabras clave y, como parte de los objetivos de esta investigación, es importante resaltar que existen ocho palabras clave que se relacionan directamente con la palabra clave “Educación literaria”: “enseñanza de la literatura”, “formación de profesores”, “hábitos de lectura”, “poesía”, “respuesta

del lector”, “lectura”, “educación secundaria” y “educación superior” (Figura 5). Este conjunto de relaciones conforma de manera detallada la producción científica entorno a la educación literaria y otorga un punto de partida para realizar un análisis más exhaustivo de la composición investigativa del campo.

### Figura 5

Detalle del mapa de co-ocurrencia de palabras clave



Fuente: elaboración propia

En concordancia con lo anterior, y a partir del análisis de los resúmenes de los artículos y coincidiendo con lo indicado por Munita y Margallo (2019), se observaron tres categorías centrales o tendencias de investigación: (1) “corpus literario” (38,46%), (2) “lector: estudiantes y profesores” (20,19%); (3) “prácticas de enseñanza” (34,61%), y se encontró una categoría emergente: (4) "estados del arte" (6,73%).

El fenómeno de interés de nuestra investigación estaría dado por la diversidad de subcategorías o tipos de investigaciones que emergieron del análisis de las categorías mencionadas (Anexo 1).

La categoría (1) “corpus literario” cuenta con cuatro subcategorías: (1A) “estudios del sistema literario infantil y juvenil (LIJ)” (21,15%); (1B) “uso de la LIJ digital” (1,92%); (1C) “uso del corpus para trabajar objetivos socio-psicoeducativos” (10,57%); y (1D) “documentos curriculares que dan cuenta del tipo de corpus a usar” (4,80%).

La primera subcategoría (1A) “estudios del sistema literario y juvenil (LIJ)” tiene tres líneas de investigación: 1.1. el análisis de determinadas obras literarias con fines didácticos donde se menciona la importancia pedagógica que tienen determinadas obras literarias y las formas en que los mediadores las analizan con los estudiantes; 1.2. el análisis de los libros de textos empleados en los cursos de educación literaria en distintos países, como la calidad del contenido literario presente en dieciocho libros de texto empleados en la educación secundaria en Rusia; la presencia del tema de género y de la diversidad en tres libros de textos empleados en la enseñanza secundaria en España; el tratamiento de la voz de los autores/as en cinco libros de textos usados en la escuela secundaria en Suecia, entre otros, y 1.3. el uso del canon literario con fines educacionales y culturales, como, los criterios que se necesitan para desarrollar un corpus literario ecológico inclusivo que se pueda usar en la educación primaria y secundaria; y la exploración de una serie de obras literarias clásicas y modernas incluidas en el canon que desafían la hegemonía económica, moral, de género y cultural del *establishment* occidental propendiendo a la enseñanza de la literatura que cultive tanto la apreciación estética como la sensibilidad hacia quienes son víctimas de todas las formas de opresión, entre otros temas.

En la segunda subcategoría (1B) “uso de la LIJ digital”, está presente la ciberliteratura y literatura en red que permite establecer un marco epistemológico en el que se puede plantear un nuevo modelo pedagógico para la educación literaria, destacando que el proceso de creación y de recepción de las obras poéticas se ha transformado sustancialmente en la actual era digital y ha permitido un significativo aumento del número de lectores que se acercan a los textos poéticos. También se da cuenta del *booktrailer* como una efectiva herramienta



metodológica que permite promocionar el libro infantil y juvenil en las etapas de educación infantil y primaria, ya que es un producto que tiene múltiples códigos, géneros y lenguajes, permitiendo a los profesores conocer, desarrollar y valorar las competencias comunicativas, literarias, lectoras y digitales que el niño o niña deberá adquirir.

La tercera subcategoría (1C) “uso del corpus para trabajar objetivos socio-psicoeducativos”, contempla una serie de trabajos que dan cuenta de cómo la LIJ permite generar un diálogo entre estudiantes y mediadores conducente al desarrollo y conocimiento de distintas habilidades, identidades, pertenencias y actitudes que potencian el imaginario cultural y la resignificación de las subjetividades. Es importante destacar que las investigaciones sobre las identidades de género tienen una mayor relevancia que el resto de los otros estudios tales como el uso literatura para abordar la educación emocional, el desarrollo de la educación ética en los niños y adolescentes mediante el uso de la literatura infantil, específicamente con la interpretación de determinados libros ilustrados; y el empleo de textos narrativos y líricos que permiten desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes sin aislar la potencialidad y especificidad de lo literario.

Y en la cuarta subcategoría (1D) “documentos curriculares que dan cuenta del tipo de corpus a usar”, se presenta el análisis de distintos currículos específicos de determinados países, como por ejemplo, la relevancia que tienen los textos literarios en relación con el número de unidades didácticas y los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas (MCER), o bien, la incorporación de las estrategias de lectura de textos literarios en la Base Curricular Común Nacional de Brasil que deben realizarse alejadas del trabajo pedagógico orientado por la internalización y automatización de las estrategias (metacognitivas) de lectura, entre otros. También se han realizado investigaciones que comparan currículos de distintos países dando cuenta que el tratamiento de la literatura, como los modelos culturales de la literatura y la enseñanza de esta, en los planes de estudio daneses, finlandeses, noruegos y suecos para el primer ciclo de secundaria, los que necesitan es debatir el estatus y la finalidad de los textos literarios y aspirar a un entendimiento común entre los cuatro países; también se

han trazado las tendencias paradigmáticas de los currículos de enseñanza de la literatura de educación secundaria de otros cinco países (República Checa, Finlandia, Países Bajos, Portugal y Rumania) y tres estados alemanes (Baviera, Baja Sajonia y Turinga) dando cuenta su inclinación hacia el desarrollo de las competencias literarias de los estudiantes.

La categoría (2) “lector: estudiantes y profesores” tiene dos subcategorías: (2A) “perfil lector estudiantes” (4,80%); y (2B) “perfil lector profesores” (15,38%).

En la primera subcategoría (2A) “perfil lector estudiantes”, destacan diversos trabajos que tiene como sujeto de estudio a los estudiantes de secundaria, analizando la relación que estos tienen con la lectura literaria en cuanto a sus hábitos de lectura y su respuesta como lector la que, por ejemplo, se da a través de sus perspectivas socioculturales donde reflejan las experiencias adquiridas dentro de un contexto cultural determinado, generando interpretaciones personales del texto literario validadas por su metacognición sociocultural.

La segunda subcategoría (2B) “perfil lector profesores”, presenta investigaciones que se han centrado en dar cuenta de las distintas características que tienen los estudiantes universitarios en su formación docente inicial. La descripción de sus hábitos lectores han sido de interés para los investigadores, constatando que el hábito lector de los estudiantes universitarios en formación inicial docente es un problema ante lo cual se proponen estrategias de implementación en los programas de enseñanza universitaria para mejorar esta situación, o bien, que los estudiantes transiten de ser sujetos-lectores a ser "sujetos-lectores-profesores" estableciendo una transformación consciente en cuanto a su relación con la lectura literaria, entre otros temas de investigación.

La categoría (3) “prácticas de enseñanza” presenta cuatro subcategorías: (3A) “observación de las prácticas en aula sin intervención del investigador” (6,73%); (3B) “reportes y reflexiones del profesorado sobre sus prácticas” (5,76%); (3C) “trabajo colaborativo

entre profesores y formadores-investigadores” (7,69%); y (3D) “propuestas didácticas de lectura y escritura empleados en el aula” (14,42%).

La primera subcategoría (3A) “observación de las prácticas en aula sin intervención del investigador”, da cuenta de ciertas dinámicas negativas de enseñanza literaria, como el empleo de una lectura silenciosa sostenida empleando novelas como único soporte, y un bajo uso de las discusiones literarias en el aula, y otras que reportan aspectos positivos como la práctica de educación literaria basada en empleo de la crítica ética cosmopolita, la práctica de la lectura compartida, entre otras investigaciones.

En la segunda subcategoría (3B) “reportes y reflexiones del profesorado sobre sus prácticas”, se observaron investigaciones como la de Wood, A. (2017), quien a partir de su enseñanza de *Macbeth* de Shakespeare a estudiantes de secundaria de la zona rural de East Midlands (Inglaterra), da cuenta que los profesores en su rol de mediadores, a la hora de abordar textos literarios difíciles anteriores al siglo XX, deben prestar más atención a las dificultades que tienen los estudiantes para comprender el lenguaje textual, antes de utilizar métodos más creativos de enseñanza como la discusión en grupo del texto y la representación teatral del mismo (metodología tradicionalmente usada, que se basa en el teatro y el disfrute de los estudiantes, en un intento de evitar el aburrimiento), o bien, el aporte de Ramón Groenendijk, profesor de educación secundaria en Holanda, que estudia sistemáticamente su propia práctica docente y establece una reflexión de sus acciones, con el fin de tener una mayor conciencia y conocimiento de la búsqueda de nuevas formas de desarrollar el compromiso crítico con textos literarios cada vez más complejos, concluyendo que se debe mejorar el rol de lector del profesor, conociendo, comprendiendo, expresando y compartiendo los objetivos del desarrollo literario con sus colegas y sus alumnos, además, de que su práctica en aula debe ofrecer oportunidades para que los estudiantes desarrollen y trabajen con las herramientas y estrategias para un aprendizaje crítico y significativo en su desarrollo literario

(Groenendijk, Kooy, Coppen, Imants, & Van De Ven, 2013), entre otras investigaciones.

La tercera categoría (3C) “trabajo colaborativo entre profesores y formadores-investigadores”, se reporta una serie de investigaciones que informan sobre diversas acciones pedagógicas, como la mejora de la respuesta del lector donde Giovanelli (2017) menciona que el uso de la Teoría del Mundo del Texto dentro de un marco lingüístico cognitivo permite a los profesores mejorar su propia lectura de la literatura y desarrollar la metacognición de sus alumnos en sus propios procesos de lectura, o bien, la mejora de las respuestas lectoras de niños y jóvenes se puede realizar a partir de las interacciones producidas durante la discusión literaria interpretativa de narraciones visuales o álbumes ilustrados, que permiten construir significados a través de la exploración y la adquisición de estrategias interpretativas y, además, desarrollan la competencia literaria (Margallo, 2013). También se ha investigado el acto de potenciar la interpretación literaria mediante el empleo de proyectos digitales como el análisis literario en hipertexto y en vídeo que permite que los estudiantes conceptualicen los temas literarios construyendo conexiones multinivel con la literatura y diluciden el significado literario a través de múltiples modos, y, por otro lado, destacan trabajos que plantean el uso de un modelo de análisis textual de la narrativa hipertextual explorativa basado en diez componentes que el mediador puede emplear como una práctica de enseñanza que favorezca el aprendizaje eficaz de la ficción interactiva, entre otros temas de investigación.

Y la cuarta subcategoría (3D) “propuestas didácticas de lectura y escritura empleados en el aula”, presenta investigaciones como la importancia de la mediación dialógica; el empleo de las discusiones literarias realizadas por los estudiantes en la escuela, las que colocan en práctica las teorías de la multimodalidad (contextualización del habla de los participantes, su conducta corporal y el uso de artefactos) cuando los estudiantes discuten y negocian sus interpretaciones de lo que han leído; la consideración de la perspectiva dialógica sobre autoridad interpretativa que permite una co-construcción de significados literarios, por ejemplo, de un poema épico entre un profesor y los

estudiantes donde la autoridad interpretativa debe ser vista como un concepto dinámico de distintas tensiones entre los actores; el uso del Teatro de Lectura permite que alumnos desmotivados por la lectura de la literatura empleen, a través de la mediación de su profesor y la adaptación del modelo de aprendizaje experiencial, la lectura en voz alta de un texto literario y la posterior escenificación de la obra; y la utilización del Rincón de Lectura, lo que implica la posibilidad de superar la pedagogía de la literatura en la escuela, creando y articulando proyectos y espacios de lectura con una práctica de alfabetización literaria viable en la formación de un lector autónomo, entre otras investigaciones.

Se observó una línea de investigación específica respecto de las prácticas de producción de textos literarios (construcción literaria y composición textual), las que se pueden realizar en un taller de escritores infantiles, el uso del club de lectura escolar, las tertulias literarias dialógicas, el uso de los círculos literarios a partir del uso de medios digitales que coloca a los estudiantes como “curadores” literarios, ya que reconocen los múltiples procesos, como la deliberación y la criticidad en el despliegue del conocimiento de los dispositivos literarios; la selección, la combinación y la disposición de una gama de recursos de creación de significados; y la toma de perspectiva a medida que se contemplan estos en diferentes modos, y les permite realizar una intervención positiva al elaborar nuevos significados multimodales; por otro lado, el uso del hipertexto ayuda a los estudiantes a diseñar, organizar, coordinar, escribir, maquetar y, sobre todo, publicar su propio hipertexto literario en su propia lengua o en otra.

Y finalmente, la categoría (4) “estados del arte” que tiene dos subcategorías: (4A) “la didáctica de la literatura como tema central” (0,96%); y (4B) “la didáctica de la literatura y temas específicos” (5,76%).

En la primera subcategoría (4A) “la didáctica de la literatura como tema central” solo se encuentra el trabajo de Munita y Margallo (2019) que da cuenta de las tendencias de la investigación de la

didáctica de la literatura durante 2000-2016, pero acotado al ámbito hispanohablante.

Y en la segunda subcategoría (4B) “la didáctica de la literatura y temas específicos”, las investigaciones dan cuenta de revisiones bibliográficas abarcando períodos aproximados de tiempo en torno a diez años en temas específicos como, la educación poética y la didáctica de la literatura; la relación entre literatura, violencia política y educación; la literatura científica sobre la comunidad Booktuber; los estudios científicos que se han publicado sobre Literatura Infantil y su didáctica; y un estudio que abarca el desarrollo investigativo en didáctica de la lengua y la literatura. Es importante señalar que pese a no ser una revisión bibliográfica o revisión sistemática de la literatura en didáctica de la literatura, la investigación realizada por Munita (2017), da cuenta detalladamente del proceso de consolidación de la didáctica de la literatura como campo de estudio.

### **3. Tendencias y reflexiones conclusivas**

Al analizar, en dos importantes bases de datos (Scopus y WoS), la producción científica sobre didáctica de la literatura en los últimos treinta años, se observa una serie de tendencias bibliométricas que la presentan como una disciplina consolidada a partir de su impacto científico, colaboración, dispersión y productividad. Primero, se observa un crecimiento exponencial del número de investigaciones en la última década (ley de Price); segundo, la mayoría de los artículos publicados tienden a concentrarse en un escaso número de revistas (ley de Bradford); y tercero, un número reducido de autores especializados en un tema tiene el mayor número de publicaciones (ley de Lotka).

Las líneas de investigación se concentran mayoritariamente en el “corpus literario” y en las “prácticas de enseñanza”. Y, por el contrario, las líneas de investigación que presentan un bajo nivel de estudios específicos son aquellas asociadas a comprensión del rol del lector (estudiantes y profesores), el uso de la LIJ digital, y las reflexiones que tiene el profesorado sobre sus prácticas.

Se plantean como reflexiones conclusivas la necesidad de seguir generando producción de conocimiento en las cuatro categorías señaladas como relevantes en el campo de estudio, especialmente en las características del estudiante-lector y el profesor-lector, y profundizar en la producción científica de investigaciones que den cuenta de prácticas exitosas en el aula sin intervención del investigador, las que, posteriormente, puedan ser replicadas en otros contextos educativos.

Dentro de las limitaciones de esta investigación están el no haber considerado dentro del corpus de análisis, libros o capítulos de libros que tienen una indudable calidad científica, y además, otras bases de datos como Dialnet o Eric que poseen artículos de importancia. Se espera incorporar nuevas fuentes en posteriores investigaciones y ampliar la sistematización de la producción de conocimiento científico de la didáctica de la literatura.

## Referencias bibliográficas

Castro-Rodríguez, M. M., Marín-Suelves, D.; López-Gómez, S., y Rodríguez-Rodríguez, J. (2021). Mapping of Scientific Production on Blended Learning in Higher Education. *Educ. Sci*, 11, 494-508. <https://doi.org/10.3390/educsci11090494>

Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. Capítulo III.3. En Lomas, C. (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona-Horsori, 123-142. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcpv725>

Giovanelli, M. (2017). Readers building fictional worlds: visual representations, poetry and cognition. *Literacy*, 51(1), 26-35. <https://doi.org/10.1111/lit.12091>

Groenendijk, R., Kooy, M., Coppen, P. A., Imants, J., & Van De Ven, P. H. (2013). Striving for literary development in secondary literature students: A teacher's self-study. *English Teaching*, 12(3), 41-64. Recuperado de

<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2013v12n3art3.pdf>

Hall, C., Capin, P., Vaughn, S., Gillam, S. L., Wada, R., Fall, A. M., y Gillam, R. B. (2021). Narrative instruction in elementary classrooms an observation study. *Elementary School Journal*, 121(3), 454-483. <https://doi.org/10.1086/712416>

Hallinger, P., & Kovačević, J. (2021). Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(1), 5-30. <https://doi.org/10.1177/1741143219859002>

Hernández-González, V., Sans-Rosell, N., Jové-Deltell, M. C., y Reverter-Masia, J. (2016). Comparación entre web of science y scopus, estudio bibliométrico de las revistas de anatomía y morfología. *International Journal of Morphology*, 34(4), 1369-1377. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022016000400032>

Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2021). De la investigación a la construcción de la identidad lectora del docente: educación poética y didáctica de la literatura. *El Guiniguada*, 30, 52-62. <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2021.403>

Lee, C. D. (1995). A culturally based cognitive apprenticeship: teaching african american high school students skills in literary interpretation. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 608-630. <https://doi.org/10.1038/d41586-018-02476-2>

López, A. (2020). Literatura, violencia política y educación. *Enunciación*, 25(1), 103-118. <https://doi.org/10.14483/22486798.15629>

López de Parra, M. L., Córdoba Beltrán, M. A., Segura Castro, M. H., y Polanía Muñoz, J. T. (2017). Desarrollo investigativo en didáctica de la lengua y la literatura (2010-2015). *Actualidades Pedagógicas*, 1(69), 49-79. <https://doi.org/10.19052/ap.3639>

Margallo, A. M. (2013). Cuestiones metodológicas en torno a la investigación de las respuestas lectoras a álbumes ilustrados. *Cultura y Educacion*, 25(4), 467-478. <https://doi.org/10.1174/113564013808906780>

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *BMJ (Online)*, 339(7716), 332-336.



<https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>

Munita, F. (2017). The teaching of literature: Towards a consolidation of the field. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>

Munita, F., y Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, 41(164), 154-170. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>

Paladines, L. V, y Aliagas, C. (2021). Booktubers: lectura en red , nuevas literacidades y aplicaciones didácticas. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(1), 58-72. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12234%0AAutor>

Pérez, R. M. (2007). Hypertextual rethoric: towards a model for interactive fiction analysis. *Comunicar*, 15(28), 157-165. <https://doi.org/10.3916/C28-2007-15 WE>

Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., de Maeyer, S., y Rijlaarsdam, G. (2019). Transformative Dialogic Literature Teaching fosters adolescents' insight into human nature and motivation. *Learning and Instruction*, 63, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101216>

Selfa, M. (2015). Scientific studies on children's literature and its didactics: a literature review (2000- 2014). *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 13, 65-84. <https://doi.org/10.18239/ocnos>

Sipe, L. R., y Ghiso, M. P. (2004). Developing conceptual categories in classroom descriptive research: Some problems and possibilities. *Anthropology & Education Quaterly*, 35(4), 472-485. <https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.4.472 WE>

Sipe, L. R., y McGuire, C. E. (2006). Picturebook endpapers: Resources for literary and aesthetic interpretation. *Childrens Literature In Education*, 37(4), 291-304. <https://doi.org/10.1007/s10583-006-9007-3 WE>

Sola-Martínez, T., Cáceres-Reche, M. P., Romero-Rodríguez, J. M., y Ramos Navas-Parejo, M. (2020). Estudio Bibliométrico de los documentos indexados en Scopus sobre la Formación del Profesorado en TIC que se relacionan con la Calidad Educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 23(2), 19-35. <https://doi.org/10.6018/reifop.418611>

Sosa, T., Hall, A. H., Goldman, S. R., y Lee, C. D. (2016). Developing Symbolic Interpretation Through Literary Argumentation. *Journal of the Learning Sciences*, 25(1), 93-132. <https://doi.org/10.1080/10508406.2015.1124040>

Small, H. (1999). Visualizing science by citation mapping. *Journal of the American Society for Information Science*, 50(9), 799–813. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(1999\)50:9<799::AID-ASI9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(1999)50:9<799::AID-ASI9>3.0.CO;2-G)

van Eck, N. J., y Waltman, L. (2017). Citation-based clustering of publications using CitNetExplorer and VOSviewer. *Scientometrics*, 111(2), 1053-1070. <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2300-7>

Van Raan, A. (2019). Measuring Science: Basic principles and application of advanced bibliometrics. In M. Glänzel, W., Moed, H.F., Schmoch, U., Thelwall (Ed.), *Springer Handbook of Science of Technology Indicators* (pp. 237-280). NY, USA: Springer: New York. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-02511-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-02511-3_10)

Yukhymenko-Lescroart, M. A., Briner, S. W., Magliano, J. P., Lawless, K., Burkett, C., McCarthy, K. S., y Goldman, S. R. (2016). Development and initial validation of the Literature Epistemic Cognition Scale (LECS). *Learning And Individual Differences*, 51, 242-248. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.014> WE

Wood, A. B. (2017). Pre-Twentieth Century Literature in the Year 9 Classroom: Student Responses to Different Teaching Approaches Original. *English in Education*, 51(3), 308-326. <https://doi.org/10.1111/eie.12155>

## ANEXO 1. TIPOS DE INVESTIGACIONES

Autor	Título	Año	Revista	Sub categoría
Agrelo-Costas, E. y Casal, A.P.	La poesía: Educadora de emociones	2021	Tejuelo. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación	1C
Álvarez-Álvarez, C.	Un estudio cualitativo sobre los clubes de lectura y las tertulias literarias dialógicas en España y Brasil	2019	Public Library Quarterly	3D
Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J.	Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la educación primaria	2013	OCNOS-Revista de estudios sobre la lectura	3D
Álvarez-Álvarez, C. y Diego-Mantecón, JM.	¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros profesores su formación en lectura?	2019	Revista complutense de educación	2B
Alzola, N.	Literatura infantil y educación en la ética: análisis de un libro infantil	2007	Revista de Psicodidáctica	1C
Ambrós, P. y Ramos, J.	Preferencias culturales y literarias de un grupo de adolescentes: lectura híbrida para la formación literaria	2018	Aula de encuentro	2A
Araos, X.T.	Literatura y competencia comunicativa: ¿Matrimonio mal avenido?	2014	Educacao e Pesquisa	1C

Asplund, SB.	Body Talk: Moving Beyond Speech When Analysing Literature Discussions	2016	Lenguaje and literacy	3D
Ballester, I.	Cómo enseñamos la diversidad: Un estudio interseccional de los materiales de Lengua Castellana y Literatura	2021	Tejuelo. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación	1A
Ballester, J. e Ibarra, N.	Lectura y formación literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa inclusiva	2015	Teoría de la educación	1C
Bilavych, G. y Rozman, I.	Modern fiction as factor of students' reading culture development	2016	Advanced education	2B
Blue, EV.	Reading and Interpretive Response to Literary Text: Drawing Upon Sociocultural Perspective	2012	Reading & writing quarterly	2A
Calafato, R. y Gudim, F.	Literature in contemporary foreign language school textbooks in Russia: Content, approaches, and readability	2021	Language teaching research	1A
Campos, M.	Poetic creation in new contexts: networked poetry and cyberpoetry	2021	OCNOS-Revista de estudios sobre la lectura	1B
Cantero, V.	Apuesta por una concepción psicoafectiva de la práctica didáctica de la literatura en la enseñanza secundaria	2005	Revista de Psicodidáctica	3B

Caro, M.	El clásico, irreductible. Innovación didáctica de la creación literaria multimodal	2019	Tejuelo. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación	3B
Cavalli, D.	How dialogues facilitate high school students' responses to poetry	2019	Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature	3D
Chisholm, JS. y Loretto, AJ.	Tensioning interpretive authority during dialogic discussions of literature	2016	L1 Educational studies in lenguaje and literature	3D
Choo, SS.	Globalizing Literature Pedagogy: Applying Cosmopolitan Ethical Criticism to the Teaching of Literature	2017	Harvard educational review	3A
Cloonan, A. et al.	Renewing Literature Circles: Pedagogies for Curated Multimodal Responses	2020	Reading teacher	3D
Cobas, J.G.	La literatura en la enseñanza de ELE: Un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI	2021	Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación	1D
Dahl, C.	Voices of male and female authorship - legitimations and discourses in literature textbooks	2018	Iartem e-journal	1A
Dalvi, MA. y Ponce, RD.	Didactics of literature: problematizing a trend toward hegemony	2021	Revista ibero-americana de estudos em educacao	1D
de Oliveira	Science fiction and	2021	International Journal of	1A

Moraes, I. y Aires R.M.	science education: 1984 in classroom		Science Education	
de Vicente-Yagüe Jara, M. y García-Gómez, M.	Analysis of the literary adaptations of Hamlet to be used as teaching material in the classroom	2018	OCNOS-Revista de estudios sobre la lectura	1A
Dietz, F.	Mediated education in early modern travel stories: How travel stories contribute to children's empirical learning	2019	Science in Context	1A
Émery-Bruneau, J.	La dimension sociale du rapport á la lecture littéraire d'étudiants en enseignement: Un indice du développement de l'identité professionnelle	2011	Canadian Journal of Education	2B
Ensslin, A.	Reconstructing the deconstructed - hypertext and literary education	2004	Languaje and literature	3D
Fierro, B. y Domínguez, LID.	La educación literaria o el complejo prisma con el que nos devuelven el mundo	2018	Atenas	3A
Foncillas, M. et al.	Análisis de las tertulias literarias dialógicas en la educación primaria: un estudio de caso a través de las voces y los dibujos argumentados de los alumnos	2020	REMIE-multidisciplinary journal of educational research	3D

Gabrielsen, I.L. et al.	How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts?	2019	L1 Educational studies in language and literature	3A
García-Arroyo, A.	Otras literaturas, otras voces, otro enfoque pedagógico en la clase de inglés como lengua extranjera: una experiencia innovadora en la formación de profesores de primaria de pregrado	2020	Guiniguada	1C
García, G. y Bravo, A.	Narrativa transmedia y literatura tradicional para la educación literaria	2019	Contextos educativos- revista de educación	1A
Giovanelli, M.	Readers building fictional worlds: visual representations, poetry, and cognition	2017	Literacy	3C
González, C.	Integración didáctica de las TIC para la educación literaria en la formación inicial docente	2019	Revista Espacios	2B
Gordon, J.	Pedagogic literary narration in theory and action	2019	L1 Educational studies in language and literature	3A
Gordon, J.	Reading from nowhere: assessed literary response, Practical Criticism and situated cultural literacy	2018	English in education	1D
Gourvennec, A.F. y Höglund, H.	Literature education in nordic L1s Cultural models of national lower-secondary curricula in Denmark,	2020	L1 Educational studies in language and literature	1D

Finland, Norway, and Sweden

Granado, C. y Puig, M.	La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores	2015	OCNOS-Revista de estudios sobre la lectura	2B
Groenendijk, R. et al.	Striving for literary development in secondary literature students: A teacher's self-study	2013	English teaching-practice and critique	3B
Guichot-Muñoz, E. et al.	La menstruación en la literatura infantil y juvenil: lo personal es político	2019	Aula de encuentro	1C
Hamel, FL.	Teacher understanding of student understanding: Revising the gap between teacher conceptions and students' ways with literature	2003	Research in the teaching of english	3A
Hobjila, A.	The Idea of Inequality in Alternative Textbooks for Primary School	2018	Revista romaneasca pentru educatie multidimensionala	1A
Hong, H.	Writing as defamiliarization processes: An alternative approach to understanding aesthetic experience in young children's poetry writing	2019	Journal of early childhood literacy	3D



Ibarra-Rius, N. y Ballester-Roca, J.	De la investigación a la construcción de la identidad lectora del profesor: educación poética y didáctica de la literatura	2021	Guiniguada	4B
Ibarra-Rius, N. y Ballester-Roca, J.	En torno a la lectura literaria en tiempos de globalización y diversidad(es)	2019	Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria	2B
Ibarra-Rius, N. y Ballester-Roca, J.	Diversidad, Educación literaria y formación del profesorado ante la globalización	2018	Aula de encuentro	2B
Ibarra-Rius, N. y Ballester-Roca, J.	Book-trailers en educación infantil y K12: competencia digital, comunicativa y literaria a través de las narrativas digitales	2016	Digital educational review	1B
Jawad, N.K. et al.	A soft war against the church: Reading Dan Brown's the Da Vinci Code as a didactic novel	2021	Pertanika Journal of Science & Technology	1A
Juárez, M.	Influence of Initial Teacher Training on Reading Habits and the Concept of Literary Education	2019	Investigaciones sobre lectura	2B
Kabilan, MK. y Kamaruddin, F.	Engaging learners' comprehension, interest, and motivation to learn literature using the reader's theatre	2010	English teaching-practice and critique	3D
Kelly, L.B. y Moses, L.	Children's Literature That Sparks Inferential Discussions"	2018	Reading teacher	1A

Kuzmicova, A. y Cremin, T.	Different fiction genres take children's memories to different places	2021	Cambridge journal of education	2A
Lanseros, R. y Sánchez, R.	Intervención en la comprensión lectora del español como lengua extranjera a través de textos literarios. La poesía de Antonio Hernández aplicada al aula de nivel avanzado	2017	Investigaciones sobre lectura	1C
Larragueta, M. y Ceballos-Viro, I.	Buscando el eslabón perdido: hábitos de lectura y literatura infantil entre futuros profesores y profesores en ejercicio	2029	OCNOS-Revista de estudios sobre la lectura	2B
Larrañaga, E. y Yubero, S.	Evaluating metacognitive strategies to comprehend narrative texts	2015	OCNOS-Revista de estudios sobre la lectura	3C
LeBlanc, R.J.	I've got to do this in a Southern: Stylized spoken literary quotation in the ELA classroom	2021	Literacy	3D
Leung, C.B. et al.	The Same but Different: Making Meaning from Modified Texts with Cross-cultural Themes	2017	International journal of multicultural education	2A
Levin, O. y Baratz, L.	Reading in order to teach reading processive literacy as a model for overcoming difficulties	2019	L1 Educational studies in lenguaje and literature	2B

Lisenbee, PS. y Ford, CM.	Engaging Students in Traditional and Digital Storytelling to Make Connections Between Pedagogy and Children's Experiences	2018	Early childhood education journal	3C
López de Parra, LL. et al.	Desarrollos de investigación en didáctica de la lengua y la literatura (2010-2015)	2017	Actualidades pedagógicas	4B
López-Valero, A. y Hernández-Delgado, L.	Processes of linguistic-literary sub-creation and gender identity. The case of Children's Literature	2021	OCNOS-Revista de estudios sobre la lectura	1C
López, AM.	Literatura, violencia política y educación	2020	Enunciación	4B
Margallo, AM.	Las formas de incorporar la orientación a la práctica educativa en la investigación sobre didáctica de la literatura	2019	Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature	2B
Margallo, AM.	Cuestiones metodológicas relativas a la investigación sobre la lectura de las respuestas a los álbumes ilustrados	2013	Cultura y educación	3C
Martínez, P. et al.	Construcción de identidades de género a partir de la educación literaria en el último curso de Secundaria	2020	Guiniguada	1C

Martos, A.	Leer la ecología: hacia un canon de ecolectura	2021	Educatio siglo XXI	1A
Méndez, J., y Rodrigo, F.	La geografía de los clásicos: Rutas literarias para el fomento lector y la promoción del patrimonio	2019	Tejuelo. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación	1A
Merett, FN. y Franco, SAP.	Content and form of literary reading: considerations on teacher training and activities of basic education	2019	Revista on line de politica e gestao educacional	2B
Mínguez-López, X. y Benlliure, VA.	Design and validation of the literary competence battery (LBC)	2019	Investigaciones sobre lectura	3C
Mizusawa, K.	Drama-Based Playwriting Teaching Playwriting Through Drama in the English Literature Classroom	2019	Teaching artist journal	3B
Molina, R.	Me erijo voz desde el silencio: las mujeres escritoras en los libros de texto de educación secundaria (el caso de la marea verde)	2020	ENSAYOS-Revista de la Facultad de Educación de Albacete	1A
Montaner, A. y Palomares, M.C.	Un recorrido histórico y cultural por el relato de "El traje nuevo del emperador". Análisis y posibilidades didácticas en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria	2014	OCNOS-Revista de estudios sobre la lectura	1A

Montijano, B.	Leer y sentir: educación emocional y literaria en la educación infantil	2019	Aula de encuentro	1C
Munita, F.	La didáctica de la literatura: Hacia la consolidación del campo	2017	Educacao e Pesquisa	4B
Munita, F. y Margallo, A.M.	La didáctica de la literatura: Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante	2019	Perfiles Educativos	4A
Naylor, A. et al.	I lost the faith in humanity.' Using William Golding's Lord of the Flies to Explore Ethical and Moral Issues Through Transnational, Online Literary Exchange	2021	Cambridge journal of education	1A
Neira-Pineiro, MDR. y Harrison, AMM.	Los futuros maestros de preescolar ante la educación literaria: un análisis de sus creencias sobre la literatura infantil	2020	Profesorado	2B
Ortiz, R.	Relación literatura y realidad: aperturas hacia una didáctica de la literatura orientada a la generación de experiencias lectoras en los alumnos	2018	Uni-pluriversidad	2B
Paladines, LV. y Aliagas, C.	Booktubers: lectura en red, nuevas alfabetizaciones y aplicaciones didácticas	2021	Edmetic	4B

Palomares, M.	Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial de los profesores de Grado en Educación Primaria	2015	Investigaciones sobre lectura	2B
Pardo Caicedo, M. y Munita, F.	Resignificar la poesía en las aulas de secundaria: La visión sobre educación poética de tres profesores de referencia en España	2021	Revista complutense de educación	3D
Pérez, R.	Retórica hipertextual: hacia un modelo de análisis de la ficción interactiva	2007	Comunicar	3C
Rivera-Jurado, P. y López-Pérez, M.	Acercamiento de la literatura inglesa a los lectores de educación primaria y secundaria a partir de los cuentos de Edgar Allan Poe	2018	Aula de encuentro	1A
Rodríguez-Chaparro, L.	Las adaptaciones de los clásicos de la Literatura Universal para la Educación Primaria: un análisis cualitativo	2017	Revista fuentes	1A
Rorbech, H. y Skyggebjerg, AK.	Concepts of literature in danish L1 textbooks and their framing of students' reading	2020	L1 Educational studies in language and literature	1A
Sánchez-García, R.	Entre los estudios culturales y el canon literario. Estudio contrastivo de la enseñanza de la poesía en Español en los Master in Arts de las universidades de	2020	Porta Linguarum	1A

	Estados Unidos			
Schrijvers, M. et al.	The impact of literature education on students' perceptions of self and others: exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach	2016	L1 Educational studies in language and literature	3A
Selfa, M. et al.	Lecturas literarias para la educación para la paz: itinerarios de lectura en la educación primaria	2020	Aula de encuentro	1C
Selfa, M.	Estudios científicos sobre literatura infantil y su didáctica: Revisión bibliográfica (2000-2014)	2015	OCNOS-Revista de estudios sobre la lectura	4B
Smith, BE.	Mediational Modalities: Adolescents Collaboratively Interpreting Literature through Digital Multimodal Composing	2019	Research in the teaching of english	3C
Soto, J. et al.	Analysis of Reading Habits in Secondary Education in Extremadura	2021	Revista electrónica de investigación educativa	2A
Souza, RJ. et al.	The Reading Corner as literary literacy practice	2018	Educar em revista	3D
	Arabic children's literature: Glitzy production, disciplinary content	2020	Issues in Educational Research	1A
Towndrow, P. y Kwek, DBK.	The teaching of literature in a Singapore secondary	2017	Asia pacific journal of education	3A

Trujillo, F.	school: disciplinarity, curriculum coverage and the opportunity costs involved Textos antiguos para lectores adolescentes	2015	Atenas	3B
van Schooten, E. et al.	Dimensions and predictors of literary response	2001	Journal of literacy research	3C
Williams, K.	Voices of the establishment or of cultural subversion? The Western canon in the curriculum	2021	Journal of philosophy of education	1A
Wood, AB.	Pre-twentieth century literature in the Year 9 classroom: Student responses to different teaching approaches	2017	English in education	3B
Yuiivar, A.M.	Oportunidades de diálogo para construir el sentido literario: Interacciones orales en una clase de literatura de Tercero Medio	2019	Estudios Pedagógicos	3D
Zelenkova, A.	Comparative Literature as Educational Means of Understanding and Communication	2018	Journal of language and cultural education	1D

---

Fuente: elaboración propia



***Educación y escuela en la revista Pelayos (1937-1938)***  
***Adoctrinamiento en la sección “Toque de diana”***

***Education and school in Pelayos magazine (1937-1938).***  
***Indoctrination in the section “Toque de diana”***

**Davinia Rodríguez Ortega**

I-COMMUNITAS (Institute of Advanced Social Research)

Universidad Pública de Navarra

[davinia.rodriguez@unavarra.es](mailto:davinia.rodriguez@unavarra.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-3179-0423>

DOI: 10.17398/1988-8430.39.105

Fecha de recepción: 26/01/2023  
Fecha de aceptación: 01/06/2023

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Rodríguez Ortega, D. (2024). Educación y escuela en la revista *Pelayos* (1937-1938) Adoctrinamiento en la sección “Toque de diana”. *Tejuelo*, 39, 105-130.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.105>

**Resumen:** El presente trabajo examina la sección “Toque de diana” incluida en el semanario infantil de ideología carlista *Pelayos*, publicado en San Sebastián (España) entre 1937-1938. De entre los 101 textos disponibles provenientes del total de números publicados, hemos extraído 11, aquellos que nos ayudan a dibujar cómo era la educación formal a disposición de los jóvenes carlistas “pelayos”. Desde una perspectiva de análisis historiográfico (de doble cariz, interno y externo), examinaremos cómo se tratan en estos documentos cuestiones como los libros de texto, la religión católica, la historia de España o la lectura de textos de ficción. El propósito es extraer los presupuestos ideológicos y propagandísticos insertos en sus páginas. Así, veremos cómo “Toque de diana” constituye el espacio idóneo para difundir la propaganda del pensamiento tradicionalista entre el público infantil y juvenil, en este caso concreto, en relación con el ámbito escolar, los contenidos de estudio y los libros de ocio para leer.

**Keywords:** carlismo; *Pelayos*; *Flechas*; revistas infantiles; escuela; adoctrinamiento.

**Abstract:** This paper examines the section “Toque de diana” included in the *Pelayos* children's weekly of Carlist ideology, published in San Sebastián (Spain) between 1937-1938. Among the 101 available texts from the total of published copies, we have extracted 11 of them, those that help us to draw what formal education was like at the disposal of the young Carlist “Pelayos”. From a perspective of historiographical analysis (double facet, internal and external), we will examine how issues such as textbooks, the Catholic religion, the history of Spain or the reading of fictional texts are dealt with in these documents. The purpose is to try to extract the ideological and propagandistic assumptions inserted in its pages. Thus, we will see how “Toque de diana” constitutes the ideal space to disseminate the propaganda of traditionalist thought among children and young people, in this specific case, in relation to the school environment, the contents to be studied and leisure books to read.

**Palabras clave:** carlism; *Pelayos*; *Flechas*; children's magazines; school; indoctrination.

# I ntroducción

El semanario infantil *Pelayos* publicó 101 números casi cada domingo (con apenas dos o tres excepciones entre el 27 de diciembre de 1936 y el 27 de noviembre de 1938). Su público, en principio, era solamente masculino (veremos después que también incluía la sección “Margaritinas” para las niñas, a la que dedicaba una exigua parte). La extensión de esta publicación constaba de dieciséis páginas a cuatro tintas y se imprimió en los talleres Offset de San Sebastián.

La creación de *Pelayos* no se debe, como en principio pudiéramos pensar (por el propio título de la revista), al partido carlista, sino a un canónigo barcelonés, Miguel Rosell, que abandonó su ciudad mudándose a la capital guipuzcoana. Una vez allí, pidió permiso a los responsables de la Comunión Tradicionalista para utilizar el nombre de *Pelayo*, ya presente en algunas publicaciones del partido. Va a ser este el punto estudiado aquí: las secciones de “Toque de diana”, una suerte de editorial desde la que propagar las ideas del movimiento carlista relacionadas con la escuela, los maestros, las lecturas, el aprendizaje, las materias que debían ser estudiadas, etc. Los aspectos escolares y didácticos que rodeaban al buen “pelayo” se analizarán desde una

perspectiva de análisis historiográfico (de doble cariz, externo e interno) del contenido de los textos, consultando fuentes primarias y secundarias, para trazar una reflexión crítica acerca de la doctrina y la propagada ideológica que impregnaba la formación diaria de la infancia entre los años 1937-1938 y no solamente sus lecturas semanales a través de las revistas.

## 1. *Pelayos* en el contexto educativo y editorial de 1936

En 1872, y a cargo de Leopoldo Vázquez, se crea *El nuevo Pelayo*, dirigido a un público adulto y con un nombre que apelaba al héroe asturiano de la Reconquista. También con una nomenclatura similar, el 10 de octubre de 1914 se comenzó a imprimir el periódico *El Pelayo* cuyas contribuciones provenían de un grupo de infantes en la órbita del carlismo, a cuyo jefe, Juan de Oyarzábal saludan en el primer número (Caspistegui Gorasurreta, 2022a, p. 68). El destinatario de este último periódico era infantil y había cambiado el personaje al que referenciaba el título: del rey asturiano al niño mártir cordobés, que murió tras ser apresado en la batalla de Valdejunquera y como consecuencia de rechazar las insinuaciones amorosas y la solicitud de conversión a la fe musulmana por parte de Abderramán III. Las pretensiones eran más bien de índole religiosa, católica, y no tanto política, por la condición misma de sus pequeños “redactores”, aunque sin olvidar su procedencia de familias carlistas. Este opúsculo siguió en marcha, al menos, hasta 1921. De nuevo, en 1935 nace una revista de título similar, *Pelayín. Hoja infantil de Siglo Futuro*, publicada semanalmente hasta mediados de 1936, que ya contaba con ilustraciones y material gráfico. En ese mismo año, desde el partido tradicionalista carlista se anuncia la inminente edición del semanario infantil *Pelayo* “que gustará mucho a los niños porque será ameno y risueño y estará muy bien ilustrado. Hará mucho bien a los niños porque los educará en los tres ideales supremos: Dios, Patria y Rey” (Caspistegui Gorasurreta, 2022a, p. 73). No obstante, por razones no conocidas, esta empresa no salió adelante y es entonces cuando el canónigo Miguel Rosell entra en escena: solicita permiso para el uso del título de *Pelayos*, se le concede y un mes más tarde el semanario ya está imprimiendo sus primeros números.

De este modo comienza su andadura la revista *Pelayos*, con pasado y alusión al movimiento carlista, pero en manos de Miguel Rosell, apoyado desde sus inicios por otro canónigo y escritor barcelonés, Mariano Vilaseca (ambos gestionaban ideológica y económicamente la edición, con puntuales ayudas de la Comunidad Tradicionalista). Sin embargo, su relación con el Tradicionalismo Carlista fue más allá, y desde la creación del semanario la agrupación política financió la tarea de divulgación de los dos eclesiásticos que eran tan afines en sus ideas a las del propio partido. Pero apenas cuatro meses después del primer número de *Pelayos*, como consecuencia de la promulgación por el general Franco del decreto de Unificación en abril de 1937, la independencia tan reclamada para su semanario por Rosell se encontró en peligro. La Comunidad Tradicionalista Carlista pasaría a fundirse con el partido de Falange española y así se esperaba que sucediese con *Pelayos* y la revista del falangismo, llamada *Flechas*, en clara alusión al símbolo falangista. Por esta razón, en diciembre de 1937 culminó la andadura en solitario de *Pelayos*, por un lado, y *Flechas*, por otro; y comenzó la edición de *Flechas y Pelayos*, dirigida por el canónigo benedictino Justo Pérez de Urbel e impresa entre 1938-1949<sup>1</sup>.

En este contexto, tras el decreto de Unificación y a pesar de la incansable lucha del canónigo Rosell por mantener la independencia de *Pelayos*, el semanario infantil no tiene más futuro que su confluencia con *Flechas*, pasando a una única publicación bajo el control de Falange. Herrero Suárez, en su monográfico sobre el adoctrinamiento a la infancia en la publicación *Flechas y Pelayos*, retrata la unión de fuerzas e intereses políticos del momento:

se trató de un sistema cuajado de contradicciones, difícilmente, por no decir imposibles de explicar al conjunto de la sociedad.

---

<sup>1</sup> Este breve recorrido se desarrolla ampliamente y con todo detalle en Caspistegui Gorasurreta (2022a); en concreto, los intentos de Rosell por salvar su semanario del control falangista son tratados por Andrés-Gallego (1997). Corderot (2005) estudia el semanario falangista entre los años 1937-1938, inmediatamente anteriores a la unión entre *Flechas y Pelayos*.

Contradicciones que se expresaron, en su etapa inicial, en su talento, en principio, proclive al ideario fascista y totalitario de las potencias del eje, pero esencialmente católico y tradicionalista. Algo ciertamente arduo de articular y aglutinar en una única ideología y que, como era de esperar, generó no pocas tensiones entre las fuerzas representativas de ambas tendencias, la Falange y la Iglesia (2007, p. 107).

En último lugar, y para comprender mejor el propósito de esta investigación, señalaremos la estructura interna de *Pelayos*, que aunque cuenta con secciones cambiantes y no siempre presentes (cómico “Las andanzas de Picotín” o “Las aventuras de pollito”, sección de “Curiosidades”, “Actualidad” o “Correspondencia”), muestra tres apartados fijos desde el comienzo hasta el fin de su publicación: “Toque de diana” (formato texto, con encabezado, de una página de extensión, en blanco y negro), “Historia del movimiento nacional” (cómico a cuatro colores, con una extensión de dos páginas, precisamente en el centro de la publicación, entre la 8 y la 9) y “Margaritinas” (dedicada a las niñas del carlismo, llamadas así en honor a Margarita de Borbón-Parma, esposa de Carlos de Borbón, pretendiente carlista al trono de España; se imprime a color en una página del semanario, combinando texto e imágenes). Urricelqui y Lizarraga indagan sobre las diversas secciones de la revista aportando valiosos detalles en el capítulo “*Pelayos* como revista de historietas e ilustraciones” (2022, pp. 110-120) donde dan buena cuenta de la intención propagandística de “Historia del movimiento nacional” (2022, p. 149) y de la autoría de las cabeceras para “Margaritinas” (2022, p. 113). Sin embargo, no aportan referencias al encabezamiento de “Toque de diana”, quizá por ser menos variado al mostrar solo dos versiones a lo largo de los dos años de publicación. También se han acercado a la estructura del semanario Corderot (2002) y Martín (2017b).

Nuestro interés va a centrarse en la sección “Toque de diana” presente en los 101 números publicados de *Pelayos*. Situada en el revés de la portada (en la página 3 a partir de junio de 1938), se trata de una suerte de editorial donde el canónigo y director de la revista, Mariano Vilaseca, va reproduciendo esos ideales a medio camino entre el

carlismo tradicionalista y los suyos propios como católico<sup>2</sup>. En cada número “Toque de diana” y Vilaseca nos ofrecen importante información acerca de cómo se pretendía instruir a los jóvenes lectores del semanario:

decía Vilaseca dirigiéndose al hipotético lector, la patria quería que fuese muy católico, muy patriota, muy español, y para ello los maestros debían enseñar historia de España ‘que te expliquen los hechos heroicos que realizaron nuestros antepasados para entender el Catolicismo y para engrandecer a España’: que fuese muy formal, disciplinado y valiente, para lo que estar en los Pelayos podía ayudar (Caspistegui Gorasurreta, 2022b, p. 86).

Como cabría esperar, la mayoría de los textos presentes en “Toque de diana” ponen el foco en cuestiones de índole religiosa, moral o patriótica. No obstante, hemos encontrado varios de ellos relacionados con la escuela, la prensa, las novelas, las vacaciones, los estudios o la educación que nos serán útiles para reflexionar sobre cómo se entendía la educación formal de los “pelayos”, cuál pretendía ser su modelo educativo. Este estudio puede complementar (modestamente) al volumen monográfico de Herrero Suárez (2007) que trata el adoctrinamiento en la revista *Flechas y Pelayos* desde el punto de vista de lo no formal. La propia investigadora remarca la necesaria intervención de los centros educativos en la labor de adoctrinamiento realizada desde los regímenes absolutistas:

Ahora bien, la elaboración y la construcción teórica y formal del discurso legitimador no basta, sino que resulta absolutamente indispensable que, de forma simultánea, se produzca una intensa actuación didáctico-pedagógica sobre el conjunto de la sociedad [...] De este modo, hubo tiempos en los que el púlpito ocupó un lugar predominante, otros en los que, simultáneamente o no, el ejército se alzó con el protagonismo, y otros, como los más recientes, en los que la tarea se ha visto repartida entre las formaciones políticas, los

---

<sup>2</sup> No incluye aspectos del carlismo dinástico, pues en un solo momento se menciona al pretendiente del momento, Javier de Borbón (Caspistegui Gorasurreta, 2022b, p. 82) y, como consecuencia, el lema del carlismo “Dios, Rey y Patria” se ve reducido a “Dios y Patria” en *Pelayos*.

medios de comunicación social y la escuela (Herrero Suárez, 2007, p. 106).

Por tanto, pasaremos a examinar cuál fue la tarea repartida entre el tradicionalismo católico, el semanario infantil *Pelayos* y la escuela entre 1937-1938 para asentar esta ideología concreta en los niños.

## **2. *Pelayos* y la propaganda ideológica hacia la infancia**

Antes de profundizar más sobre el tema que nos ocupa, es necesario mencionar que la voluntad de innovación educativa que protagonizaron las primeras décadas del siglo XX en cuestiones de literatura infantil se vio frustrada por la Guerra Civil y la dictadura. En 1908, en la publicación también semanal *Lunes del Imparcial* el futuro premio Nobel Jacinto Benavente expresaba la necesidad de escribir una literatura para los niños, especialmente teniéndolos como lectores ideales de los textos y alejándolos de aquellas obras de adultos adaptadas para ellos. No solo era necesaria la creación de textos propios, sino también las representaciones teatrales con actores y actrices profesionales con las que los más pequeños pudieran disfrutar de la experiencia del teatro. De hecho, Benavente fue el responsable de la puesta en marcha del *Teatro de los Niños*, que aunque tuvo escaso recorrido por falta de público, no fue una iniciativa aislada. Entre 1932-1936, el también reputado dramaturgo Alejandro Casona se encargó del *Teatro para el Pueblo* dentro de la labor realizada por las *Misiones Pedagógicas* de la II República y escribió una obra titulada *Teatro infantil*. No fueron los únicos autores reputados de literatura infantil y juvenil del primer tercio del siglo XX, pues se le pueden sumar autoras consagradas como Elena Fortún, Magda Donato, Concha Méndez, etc. Las pretensiones literarias de estos creadores eran precisamente contrarias a los textos anteriores (siglo XIX) y lo que vendría después (Guerra Civil y dictadura): escribir para el solaz y disfrute de la infancia y alejarse de las pretensiones moralizantes y pedagógicas (continuaron las obras de tipo didáctico, como es de esperar, pero de forma marginal respecto a la literatura infantil de carácter lúdico).



Si bien, como afirma García Padrino (1992), la situación cambió de forma radical tras el alzamiento de las tropas franquistas, en lo que supuso no solamente una vuelta a la literatura infantil con pretensión aleccionadora, sino incluso sectaria, dada la ruda situación de guerra que vivía el país y afectaba a todas las esferas (social, económica, cultural, etc.):

Una más de las víctimas en la batalla cultural de la Guerra Civil fue, sin duda, el libro infantil. De tal forma, además de las consecuencias de aquella concepción del niño como destinatario de una rígida formación religiosa, en tales circunstancias bélicas sólo pudieron mantenerse las editoriales y las publicaciones respaldadas por los aparatos oficiales de propaganda (1992, p. 401).

La literatura dirigida a la niñez ya no cuenta con pretensiones lúdicas y de divertimento: ahora se dirige al niño, en este caso masculino, en multitud de ocasiones como un miliciano en potencia, un futuro combatiente de la patria vestido de requeté con mono marrón claro y boina roja. Y para este fin se creó *Pelayos*, con la voluntad de insuflar a los muchachos la doctrina tradicionalista y católica, con vínculos al carlismo no dinástico, de forma diligente, colorida, con diversidad textual y de dosis semanal. En resumen, el periódico infantil *Pelayos* es un ejemplo del aparato propagandístico político y religioso dirigido a la infancia. Y, además, un conjunto de textos que abiertamente desdeñan la lectura de otros como las novelas en “El Pelayo y las novelas” o, algo que puede resultar paradójico, aunque no tanto si pensamos que solo habría un grupúsculo de publicaciones y editoriales validadas (como afirmaba García Padrino, 1992, p. 401), las propias publicaciones periódicas en “El Pelayo y la Prensa” (también resultaría pernicioso para un “pelayo” el cine, con consecuencias nefastas extraídas por Corderot, 2002).

El principal medio de comunicación propagandístico durante las dictaduras, tanto la de Primo de Rivera como la de Franco, serían los periódicos y las revistas, según hemos visto en autores ya citados y confirma el estudio de Ballesteros Aguayo (2016). En el caso de las revistas dedicadas a las niñas en exclusiva y editadas durante el

franquismo destacan *Bazar* y *Tin Tan*, que analizan Martínez Cuesta y Alfonso Sánchez (2013). No obstante, la propaganda también alcanzó el género narrativo (García Padrino, 1990) o los documentales (Prat Viñolas et al., 2018). Otra cuestión importante es el canon de autores/as y textos seleccionados durante la dictadura para la educación literaria de los niños a través de las manuales escolares (Salido López y Sánchez Ortiz, 2019; Salido López, 2019). Pero los semanarios infantiles contaban con tres características que contribuían a su propósito de difusión ideológica (en contraposición a las novelas o al cine): la aparente ligereza de sus contenidos de fácil lectura (apoyados por un potente aspecto visual sumado a la causa), su extensión (16 páginas para *Pelayos*) y su amplia difusión entre los niños (un mismo ejemplar podía pasar de mano en mano por un moderado precio de 20 céntimos).

Según reflexiona Martín, cabe preguntarse si estas publicaciones infantiles fueron creadas para el deleite de sus potenciales seguidores o desde las instancias del poder para ejercer el proselitismo en la infancia española durante la Guerra Civil. En su opinión:

La lógica de estas preguntas radica en que Falange Española y la Comunión Tradicionalista crearon desde cero un nuevo modelo de prensa política infantil, que hasta donde llegan nuestros conocimientos no tenía antecedentes iguales o similares en otros países. Una prensa cuyos niveles sectarios y de violencia pocas veces fueron igualados y nunca superados, ni siquiera por las revistas fascistas italianas para niños que podrían haber sido sus modelos lejanos [...] En conjunto, los materiales de los tebeos falangista y carlista sirvieron con eficacia como armas de aquella mortal guerra de papel que llegaba hasta unos niños, que carecían de criterios e información suficientes y, además, se encontraban inmersos en el clima diario de la guerra... (2007a, p. 20)

Como mencionamos con anterioridad, si a principios del siglo XX la infancia, por fin, había conseguido un reconocimiento en sus derechos, respeto, necesidad de disfrute, etc., la Guerra Civil y la dictadura la sitúan en una posición bien distinta como destinataria de la propaganda política. Ya no se piensa en el ocio del niño, la fantasía, el aspecto lúdico de sus lecturas, sino en el potencial de una prensa que

dibuja a los más pequeños como futuros milicianos, requetés, en el caso de *Pelayos*, al servicio de la patria.

### 3. La educación formal en *Pelayos*

Los documentos utilizados para esta investigación provienen de la mencionada sección “Toque de diana” ubicada en las primeras páginas del semanario. Ya el propio título refiere su carácter militar y de aviso para aquellos que lo escuchan/reciben. Escrito por el canónigo y director de la publicación, Mariano Vilaseca (quien firma como M. Vilaseca), este apartado es una suerte de editorial desde donde instruir a los jóvenes entusiastas lectores de *Pelayos*. Un espacio equivalente se hallará también en *Flechas y Pelayos*:

Más regular es la sección que aparece en la tercera página y que representa la aportación más significativa de la revista en cuanto a su orientación editorial y su carácter ideológico y moral –lo cual se evidencia en el hecho de que en la mayoría de los casos estuviera bajo la responsabilidad del propio director–: “Doctrina y estilo” La sección que ocupa la mitad superior de la página tres se establece como la aportación más relevante en cuanto que recoge de forma explícita los principios editorialistas de la publicación, y viene firmada por Justo Pérez de Urbel (Ballesteros Aguayo, 2016, pp. 209-210).

A lo largo de los números, la imagen del encabezamiento de este apartado experimenta varios cambios, aunque los elementos que en esencia aparecen son los mismos: nombre de la sección, un joven vestido de requeté con uniforme, boina roja y borla tocando la trompeta en un fondo donde vemos la salida del sol entre montañas. En los primeros meses de *Pelayos*, desde su inicio hasta el 14 de marzo de 1937 (incluido), la imagen y el texto del título tienen una apariencia más infantil: el niño es más pequeño (entre 10-12 años) y la tipografía utilizada es cursiva ligada (aquella que se utilizaba y sigue vigente para el aprendizaje de la lectoescritura). Asimismo, se añadía a esta página la información editorial del semanario. Desde el número del 21 de marzo, las ilustraciones van perdiendo ingenuidad y ganando en fuerza ideológica: el niño va creciendo hasta convertirse en un joven

(representado de una manera más abstracta en los últimos ejemplares) y a partir del 2 de mayo, será frecuente que aparezca un estandarte en la trompeta con la cruz de borgoña o el águila bicéfala. La tipografía utilizada ahora es la denominada mayúscula de palo, más sobria. Sin embargo, en el título del texto incluido en la sección y dedicado a variados aspectos relativos al ideario carlista, siempre se mantiene la cursiva ligada.

“Toque de diana” está organizada a nivel de página en tres columnas verticales, precedidas del título de la sección y el título del texto de ese ejemplar. Se marca la mayúscula del comienzo del primer párrafo con un dibujo sencillo al estilo de algunos manuscritos miniados medievales. En el párrafo central, viene incluido otro breve pasaje enmarcado y dedicado a aspectos nada sorprendentes: cantos patrióticos, Isabel de Castilla, España, plegaria a la Virgen, cántico a Simeón, etc. Finalmente, en un párrafo que ocupa el espacio de las tres columnas se incorpora una “consigna”: de nuevo, en cursiva ligada, con una tipografía de tamaño del título del texto y seguida de un pasaje en negrita. Es un propósito para el “pelayo” extraído tras la lectura de la sección y derivado de su mensaje, expresado en tiempo futuro, para su posterior aplicación en la vida del joven lector. Según podemos recordar, el primer significado de este término, *consigna*, está relacionado con el propósito ideológico y aleccionador: “En agrupaciones políticas, sindicales, o en colectivos organizados de otro género, directriz que se imparte a sus integrantes” (*DEL*, en línea). Complementan las páginas pequeñas ilustraciones a propósito de lo tratado, que suponen un refuerzo visual a la palabra escrita dotando de mayor poder al conjunto.

### **3.1 La escuela**

El primer documento escogido es de fecha temprana, publicado el 17 de enero de 1937 y titulado “El Pelayo en la escuela”. Ya desde los primeros párrafos podemos ver el modo en que Vilaseca entendía la escuela, con afirmaciones reveladoras: “El Pelayo no ha de ver en la escuela un lugar de tormento, sino una prolongación de la familia; allí ha de aprender a ser buen católico, buen patriota, buen hijo, para ser el

día de mañana útil a su familia”. Y continúa destacando los dos pilares restantes (junto a la familia) del tradicionalismo, la patria y la religión: “El Pelayo pone especial atención en aprender bien el catecismo, para ser un católico inteligente y fervoroso: y aprende bien la historia de España, para ser un buen patriota, y enamorado de aquellos grandes Reyes, que hicieron de España la nación más católica y poderosa del mundo”. En la consigna, expresa el modo en que se veían los libros y el material escolar desde los valores de respeto y obediencia que debe tener un buen cristiano: “Conservar los libros y cuadernos muy limpios y sin monigotes; no jugar con ellos, ni arrancarles las hojas. Los libros y cuadernos cuestan dinero a los padres, y no es cosa de que los sacrificios de los padres se desprecien de esa manera” (año II, núm. 4, 17 enero 1937).

Así, la escuela era una obligación, que podía ser vista por los niños como un “tormento”, no un lugar donde el niño disfrutaría con el aprendizaje de nuevas materias y habilidades, para lo que sería necesario una activa cooperación por parte del maestro. El método de enseñanza utilizado era el tradicional, de escaso atractivo para la infancia, basado en la memorización y repetición, y acompañado muy probablemente de castigos físicos y/o psicológicos (un procedimiento frecuente en la época según han estudiado Sonlleve Velasco, 2019 o Suárez Pazos, 2004). También se expresa en el “Toque de diana” titulado “El Pelayo y las vacaciones”: “no tendrás un maestro que te vigile continuamente, y si lo mereces, te castigue” (“El Pelayo y las vacaciones”. Año II, núm. 28, 4 julio 1937). Sobre el proceso de aprendizaje memorístico (a propósito del catecismo, pero aplicable al resto de contenidos) se señala: “Por esto, en la escuela debes aprendértelo muy bien de memoria, y fijarte en las explicaciones que te den el párroco y el maestro” (“El Pelayo y el Catecismo”. Año II, núm. 10, 28 febrero 1937).

Por otra parte, el libro y el cuaderno no se presentan como materiales de uso, de trabajo, sino casi como piezas de museo que habría que mantener intactas como muestra de la limpieza y el decoro del niño, como recordatorios del sufrimiento que representa la Escuela y que en absoluto le despiertan sentimientos positivos, porque en

vacaciones “Aun habiendo conseguido una buena nota en los exámenes (¡cuánto más, si has tenido calabazas!) coges los libros, los empaquetas, y los llevas al desván, para que su presencia no te ponga triste o te haga sudar la gota gorda” (“El Pelayo y las vacaciones”. Año II, núm. 28, 4 julio 1937). Y los contenidos a estudiar están claros: el catecismo y la historia de España con sus reyes más insignes y católicos a la cabeza (Carlos V, Isabel de Castilla, Felipe IV, etc.). El buen “pelayo” debe comportarse en la escuela como si de una formación militar se tratase, porque, como ya hemos mencionado antes, no se le percibe en su condición de aprendiz de materias de índole diversa: matemáticas, música, ciencia, literatura, etc., sino en su capacidad de conocer, para después seguir con fervor, los principios ideológicos de su causa, el tradicionalismo.

Como cabría esperar, estos dogmas son recurrentes, pues son la base con la que adoctrinar a los lectores de *Pelayos*, apelando a sus estudios, su escuela, su familia, en definitiva, su entorno más cercano, y recurriendo a la necesidad de que sea buen cristiano, buen hijo y buen patriota. De nuevo encontramos el asunto escolar en un número publicado en septiembre, tras las vacaciones: “Has de amar, pues, el estudio: los “pelayos” holgazanes o analfabetos no los quiere la España nueva. ¿Cómo querrás gritar ¡Viva España!, si no sabes un palote de la gloriosa Historia de España? ¿Cómo querrás que tu lema sea ‘Dios, Patria y Rey’ si no sabes bien el Catecismo?” (“El Pelayo y los estudios”. Año II, núm. 39, 19 septiembre 1937). A propósito de la holgazanería referida, es posible recordar aquí que el esfuerzo y el trabajo, así como la disciplina son cualidades fundamentales en el tradicionalismo, según podemos comprobar en los “Toque de diana” titulados “El amor al trabajo”. Año III, núm. 70, 24 abril 1938 y “El trabajo constante” (Año III, núm. 73, 15 mayo 1938).

El niño en “Toque de diana” no es visto como un alumno, un estudiante, sino como un miliciano en proceso, sucesor del mártir Pelayo, de quien toma el nombre y que participó junto a su hermano en la mencionada batalla de Valdejunquera: “dos hermanos, de 12 y 10 años, respectivamente, que hubiesen tirado los libros de la escuela y se hubiesen presentado en la trinchera, declarada ya la guerra, y allí

hubiesen dado su sangre por Dios y por España”. También pueden resultar de inspiración al “pelayo” los santos niños alcaláinos:

Sí; de la escuela a la trinchera; este es el caso que sucedió en el siglo IV (año 304) en Alcalá de Henares. Dos hermanitos, Justo y Pastor, cristianos, alumnos muy aplicados de la escuela, que juntos rezaban, juntos jugaban, juntos aprendían y se repasaban mutuamente las lecciones [...] Y en efecto, allí, a la puerta de la escuela, delante de sus compañeros, tiran las tablillas de cera, que les servían de cartapacio, tiran también los rollos de lectura, y se dirigen presurosos a la presencia de Daciano (“De la escuela a la trinchera”. Año III, núm. 85, 7 agosto 1938).

Aunque, de momento, el joven “pelayo” aguarda su momento de gloria militar en el pupitre.

### ***3.2 Cuestiones religiosas***

Es cierto que en el semanario se alude a que la enseñanza y aprendizaje de los principios de la religión católica y la historia de España no deben ser las únicas materias a impartir en las aulas:

No quiere decir esto que en la escuela, y en el Instituto, y en la Universidad, se haya de estar todo el día a vueltas, o con la Apologética, o con la Historia de las Religiones. No; en los centros de enseñanza se han de cultivar las letras, las artes y las ciencias, como se cultivasen en los mejores centros de enseñanza del mundo (“Los niños bien instruidos”. Año III, núm. 56, 16 enero 1938).

Aunque líneas más abajo este propósito parece disolverse:

1º, que no se desprecie la enseñanza de la Religión, como sucedió en los tiempos de la República. 2º, que se enseñe la Religión de una manera seria, ordenada y fundamental, no como una asignatura cualquiera o la más secundaria de ellas (“Los niños bien instruidos”. Año III, núm. 56, 16 enero 1938).

Finalmente, la consigna de este “toque de diana” es: “Estudiaré con interés la Religión, para ser un español profundamente católico, conforme a la tradición española” (“Los niños bien instruidos”. Año III, núm. 56, 16 enero 1938). Por tanto, la apologética sí daría alguna que otra vuelta en las aulas de este momento.

En 1937 se publica un “toque de diana” titulado “El Pelayo y el Catecismo” en el que se equipara la cartilla militar con la cartilla religiosa, metáfora entre esta libreta y el texto que recoge los dogmas de fe y moral católica. El catecismo debe aprenderse de memoria y el buen “pelayo” ejercerá a modo de catequista diseminando las enseñanzas católicas para que no “ignore el Catecismo nadie, ni los hermanitos pequeños, ni las muchachas de servicio” (“El Pelayo y el Catecismo”. Año II, núm. 10, 28 febrero 1937). No solo busca seguidores incondicionales un semanario que ve la luz precisamente los domingos, día de descanso en el catolicismo, además, desde sus textos conmina al lector a ejercer él mismo como discípulo de la fe expandiéndola entre su entorno, pues el proselitismo es una de las obligaciones, a su vez, del buen creyente. Como exponentes máximos de la fe católica, sin sorpresa se alude a Santiago Apóstol y a la virgen del Pilar (“El Pelayo y la Historia de España”. Año II, núm. 25, 13 junio 1937). Y estas dos figuras no solo representarían al piadoso cristiano sino también al patriota español, pues, en muchas ocasiones, es difícil establecer la frontera en el binomio que forman España y la religión católica.

### ***3.3. Historia de España***

Este es también uno de los aspectos clave de la doctrina divulgada desde *Pelayos*, la historia de España, especialmente de sus momentos más gloriosos, como manera de ensalzar la patria. Y, por tanto, tiene el espacio pertinente en “Toque de diana”. En esta página, Vilaseca desaprueba el desmesurado interés que los niños puedan tener sobre personajes famosos: futbolistas, pelotaris o toreros, propios, asimismo, de la cultura más popular, y que siempre han despertado interés y afición entre los más jóvenes. La razón principal de esta inclinación infantil y juvenil puede deberse a que pertenecen,



igualmente, al aspecto del ocio y del deporte, más interesante a primera vista que aquella “tormentosa escuela” con la que se podría relacionar la materia aquí indicada, la historia de España y es una predilección escogida por ellos, no impuesta desde ningún organismo o ámbito familiar. Por supuesto que los niños sienten fascinación por futbolistas o toreros: son famosos, con poder económico, jóvenes, incluso apuestos. Otro tema es la lejana Reconquista o el descubrimiento de América. Pero, como recalca Vilaseca, el siguiente vínculo que tiene el niño es con su familia, y la patria, al fin y al cabo, es un conjunto de familias, aquellas que forman España. Como consecuencia, el interés del infante por la historia de su país es indisoluble de su pertenencia a su familia.

De este modo se van nombrando los hitos y personajes más relevantes de nuestra historia: las batallas contra romanos y cartagineses, los reyes godos, la Reconquista, los Reyes Católicos, el descubrimiento de América y la Guerra de la Independencia, hasta culminar con las guerras carlistas. Porque aquel que conoce la historia de España no puede menos que sentirse orgulloso de su patria: “cuanto mejor te la sepas, más gracias darás a Dios de haber nacido en España, con más orgullo te presentarás dondequiera, diciendo que eres de España, y más anhelos sentirás de servir a España, emulando las hazañas de nuestros antepasados con un amor intenso a Dios, a la Patria y al Rey” (“El Pelayo y la Historia de España”. Año II, núm. 25, 13 junio 1937). Si bien se echan en falta algunas referencias a monarcas ilustres de nuestro pasado histórico, como Carlos V o algunos Austrias (especialmente Felipe II y Felipe IV), todos ellos también fervorosos católicos y amantes de su patria, el recorrido trazado es suficiente para ensalzar nuestro país, a la vez que se enfatiza al “otro”, el enemigo a combatir: “Protestantes de Alemania, los Cismáticos de Inglaterra, los hugonotes de Francia y los Masones de todos los países” siendo ahora “las doctrinas comunistas inspiradas por los judíos, aunque le cueste, como le está costando, ríos de sangre y montones de ruinas” (“El Pelayo y la Historia de España”. Año II, núm. 25, 13 junio 1937).

Aunque hemos tratado de clasificar los contenidos que aparecen en la sección “Toque de diana” de varios ejemplares de la revista

*Pelayos* en aquellos relacionados puramente con la escuela, la religión o la historia de España, el examen pormenorizado de los mismos nos permite afirmar que el adoctrinamiento pretendido por Mariano Vilaseca a través de sus textos relaciona todos los aspectos, aquellos necesarios para convertirse en un buen “pelayo”. Sin presencia de reclamos dinásticos, la familia (como microcosmos de la nación), la religión y la patria son los pilares fundamentales de la Comunión Tradicionalista; y, según hemos podido comprobar también, la prensa y la escuela se sitúan en el centro de la difusión de los conocimientos y doctrinas de estos principios.

### ***3.4 Lecturas perniciosas: novelas y prensa***

En último lugar, es posible analizar las páginas del semanario atendiendo a las intenciones (o no) que en ellas se encuentran acerca de la educación literaria de los más pequeños. Según hemos comentado con anterioridad, las novelas, el cine y la prensa ya aparecen como formas de ocio perversas; de manera muy explícita encontramos la siguiente afirmación a propósito de cómo disfrutar el tiempo libre: “En vacaciones, si no tienes cuidado, te irás aficionando a leer muchos periódicos y a devorar novelas. Pero los libros de tus vacaciones han de ser sobre hechos gloriosos de la Historia de España” (“El Pelayo y las vacaciones”. Año II, núm. 28, 4 julio 1937). Se trata de una consigna que destaca, sin bochorno alguno, que la educación literaria en ese momento apenas existía, apelando a que desde la literatura se ejercía una influencia negativa en los niños, pues, como sabemos, los libros de historia pertenecen a otra disciplina fuera del ámbito de la literatura.

Esta prescripción parece ser más firme para el caso de los niños que de las niñas. Para corroborar esta aseveración, es posible revisar la sección a ellas dedicada “Margaritinas” (que aparece por primera vez el 21 de marzo de 1937) y los personajes femeninos que ofrece como modelos de vida (y muchas veces de santidad). En estas páginas se incluyen breves biografías que destacan las heroicas hazañas de figuras como Juana de Arco, Agustina de Aragón, Isabel la Católica o Francisca Guasch (destacada combatiente de las guerras carlistas); el devoto cristianismo de Teresa de Jesús, doña Blanca de Castilla, santa

Eulalia o la bíblica Raquel; la aportación de escritoras como Rosalía de Castro, Concepción Arenal, Gertrudis G. de Avellaneda, Enriqueta Beecher, Julia Otilia de Wied o Fernán Caballero. La mayoría de estas mujeres cultivaron la poesía, género menos nocivo y más femenino que las novelas y la prensa, e, igualmente siendo las mujeres más propensas a este ocio que a toreros, futbolistas o pelotaris. Por tanto, estas creadoras y sus obras parecen no estar mal vistas desde el Tradicionalismo por aparecer como ejemplos para las “Margaritinas”, pero también por tener cabida en el semanario *Pelayos*, por ser sujetos puros, de importantes y férreos valores, relacionados con la familia y la patria. Es importante destacar el papel que la familia, primer ente socializador del niño, ejercía en la configuración de su posterior ideología, más aún en un movimiento donde el núcleo del hogar es uno de los pilares fundamentales (Caspistegui Gorasurreta y Piérola Narvarte, 1999).

Acerca de las novelas, la primera intención de su lectura parece estar relacionada con la masculinidad y la edad: “¿No te has fijado, Pelayo, en algunos niños, que quieren echárselas de hombres, *porque leen novelas?*” (“El Pelayo y las novelas”. Año II, núm. 12, 14 marzo 1937; la cursiva en el original. El niño indefenso y aún en desarrollo mental y físico debía sentirse entre abrumado y elogiado al ver que se dirigían a él directamente y ya como un “pelayo”). De la lectura se derivan los comportamientos más horribles: desobediencia a los padres, gusto por las novelas, el teatro y el cine, dejadez en misa, uso de palabrotas, etc. Incluso se menciona el caso de un niño, ávido lector, que, con 12 años, maltrató a su madre y tuvieron que internarlo. Porque “como por desgracia la mayor parte de las novelas que hoy se publican son malas, impías, inmorales, antipatrióticas, socialistas y anarquistas, ellos, insensiblemente, se van volviendo todo eso” (“El Pelayo y las novelas”. Año II, núm. 12, 14 marzo 1937).

Aunque había algunos textos válidos que sumaban a la causa, aquellos sobre las Cruzadas, la Historia de España, guerras contra infieles, Historia de la Iglesia, etc. Es decir, todo aquello que sirviera para “instruirte y para agradecer a Dios el haber nacido español” (“El Pelayo y las novelas”. Año II, núm. 12, 14 marzo 1937). Si la idea a

incorporar por parte del niño “pelayo” no estaba clara, aún restaba la “Consigna”: “¡Guerra a las novelas, sean las que sean! Paso a la verdadera historia, sobre todo la Historia de España. Si tengo alguna novela, la entregaré a mi padre, y le pediré que me compre una buena historia de España. La novela, además de hacer perder el tiempo, excita las pasiones. La historia instruye, educa y forma buenos patriotas” (“El Pelayo y las novelas”. Año II, núm. 12, 14 marzo 1937). Sin lugar a duda, la educación literaria de los niños en este momento no pasaba por su mejor momento, incluso es posible afirmar que no existía: no se podían leer novelas ni leer o asistir al teatro, ni al cine. Solo a las niñas se les acercaba la literatura, aunque en reducidas ocasiones y a través del género poético. En cambio, los niños, sin literatura y sin prensa, como ahora veremos, vivirían en una atmósfera profundamente reducida, aislada y sectaria, viendo y conociendo el mundo más allá de su casa, su escuela y su entorno más cercano a través de estas páginas, con un marcado sesgo ideológico y de carácter reduccionista.

En este ambiente ni siquiera tenía cabida la neutralidad, pues la prensa malvada y la que era necesario rechazar no solamente era aquella

judía, masónica, marxista e izquierdista, tan extendida por el mundo, sino también a esa Prensa neutra, indiferente, que lo mismo publica artículos en pro que en contra de la Religión, que por no perder suscriptores se aviene a todas las ideas y procedimientos, que anuncia toda clase de películas, funciones teatrales, diversiones mundanas” (“El Pelayo y la Prensa”. Año II, núm. 16, 11 abril 1937).

Tampoco desaprovecha la ocasión Vilaseca para tratar de salvar la economía (siempre precaria) y permanencia de su semanario: “Pide a tu padre que te suscriba a *Pelayos*, y no pares hasta conseguir que se suscriba él a algún diario tradicionalista. Todo por Dios, por la Patria y por el Rey” (“El Pelayo y la Prensa”. Año II, núm. 16, 11 abril 1937). No existiría la educación literaria para el pequeño “pelayo” en el plan ideado por Vilaseca, pero posiblemente tampoco fuera, al encontrarnos en medio de una situación bélica.

En realidad, no existía educación literaria ni apenas educación de ningún tipo, pues sería sustituida por un adoctrinamiento sin

ambages desde la escuela y el ocio que se permitía (lectura de la Historia de España y de *Pelayos*), y estaría apoyada, obviamente, por la familia y los amigos, quienes verían la realidad desde el mismo prisma. Todo apunta a que el objetivo era el fundamentalismo, inculcar a los niños el fanatismo por los principios de tradicionalismo.

## Conclusiones

Para finalizar, sería necesario recordar el importante cometido que tuvo la prensa periódica en la llamada “guerra de papel” librada durante el periodo que abarca la Guerra Civil y la posterior dictadura franquista. Pudiéramos pensar que el objetivo de los impetuosos lemas y doctrinas fueran los adultos, en especial los hombres, que serían los destinatarios de aquellos textos y los futuros combatientes de la patria. No obstante, en este contexto, y con el propósito de abarcar a la mayoría de la población que pudiera tomar el rol de miliciano, también se apela al público infantil, a los niños, a través de publicaciones semanales, que, entre ilustraciones y viñetas aparentemente ingenuas, colaborarían en la adhesión a la doctrina.

En este caso concreto, hemos analizado la sección “Toque de diana” incluida en las primeras páginas de la revista dominical *Pelayos*, fundada y dirigida por dos canónigos barceloneses, Miguel Rosell y Mariano Vilaseca, en 1937 y que se publicaría durante dos años con un total de 101 números. El propio Vilaseca era el encargado de la mencionada sección “Toque de diana”, una suerte de editorial de una página de extensión desde donde se insuflaba a los más jóvenes los presupuestos de la ideología tradicionalista. Así, como cabría esperar, destaca la presencia y alusión a aspectos fundamentales del movimiento: patria, familia, religión, rechazo a la modernidad, importancia de los buenos modales, etc. Gracias a la lectura de estos textos prescriptivos, es posible configurar lo que sería para el tradicionalismo un buen “pelayo”.

Nuestro objetivo se ha basado en profundizar en aquellos pasajes de “Toque de diana”, a partir de un total de once documentos de

esta sección, relacionados con la educación en el amplio sentido del término, desde la metodología utilizada en las aulas, los contenidos aprendidos, la visión que el “pelayo” tendría de la escuela, el cuidado de los libros y materiales, etc. Si no es factible adentrarnos en las aulas de este momento en el periodo que abarca la revista para poder observar cómo funcionaba el sistema educativo, si podemos utilizar este tipo de publicaciones para obtener información, al menos, de la perspectiva que tendrían aquellos estrechamente relacionados con su funcionamiento, miembros de la iglesia y afines al tradicionalismo en este caso. De este modo, desde las páginas de *Pelayos* se dibuja una escuela que podría resultar un “tormento” para los niños, siempre respetuosos y pulcros con sus libros, y lejos de ellos en vacaciones por si les pudieran hacer recordar las penurias sufridas en el aula. El buen “pelayo” se educa y se prepara a conciencia en las materias básicas del movimiento: religión y patria, intrínsecamente relacionadas desde hace siglos en el caso de España. Asimismo, espera y desea convertirse en requeté, en miliciano al servicio de la causa empuñando un fusil contra el rojo enemigo. Por ello, aparece ya vestido con el uniforme militar pertinente, banda cruzando el pecho y boina roja.

En este contexto sociohistórico se conocían de sobra las posibilidades que ofrecía la prensa periódica en el adoctrinamiento de sus lectores (una vía de adhesión que también se utilizó con amplitud durante la Alemania nazi) y los niños se convirtieron en el objetivo del semanario tradicionalista *Pelayos*. Se sitúa así a los más pequeños en el foco del más impetuoso proselitismo, como entes a adoctrinar desde las escuelas y desde sus lecturas de “recreo” aparente, robándoles la posibilidad de educarse y vivir como personas libres, abiertas y en pleno desarrollo vital y personal.

## Referencias bibliográficas

### Fuentes directas

“El Pelayo en la escuela.” *Pelayos. Semanario infantil*. Junta Nacional Carlista de Guerra. Año II, núm. 4, 17 enero 1937. Disponible en

línea: <https://www.donostia.eus/DonostiaKultura/donostiateka/handle/123456789/756>. Consulta: 05/12/2022.

“El Pelayo y el Catecismo.” *Pelayos. Semanario infantil*. Junta Nacional Carlista de Guerra. Año II, núm. 10, 28 febrero 1937. Disponible en línea: <https://www.donostia.eus/DonostiaKultura/donostiateka/handle/123456789/756>. Consulta: 05/12/2022.

“El Pelayo y las novelas.” *Pelayos. Semanario infantil*. Junta Nacional Carlista de Guerra. Año II, núm. 12, 14 marzo 1937. Disponible en línea: <https://www.donostia.eus/DonostiaKultura/donostiateka/handle/123456789/756>. Consulta: 05/12/2022.

“El Pelayo y la Prensa.” *Pelayos. Semanario infantil*. Junta Nacional Carlista de Guerra. Año II, núm. 16, 11 abril 1937. Disponible en línea: <https://www.donostia.eus/DonostiaKultura/donostiateka/handle/123456789/756>. Consulta: 05/12/2022.

“El Pelayo y la Historia de España.” *Pelayos. Semanario infantil*. Junta Nacional Carlista de Guerra. Año II, núm. 25, 13 junio 1937. Disponible en línea: <https://www.donostia.eus/DonostiaKultura/donostiateka/handle/123456789/756>. Consulta: 05/12/2022.

“El Pelayo y las vacaciones.” *Pelayos. Semanario infantil*. Junta Nacional Carlista de Guerra. Año II, núm. 28, 4 julio 1937. Disponible en línea: <https://www.donostia.eus/DonostiaKultura/donostiateka/handle/123456789/756>. Consulta: 05/12/2022.

“El Pelayo y los estudios.” *Pelayos. Semanario infantil*. Junta Nacional Carlista de Guerra. Año II, núm. 39, 19 septiembre 1937. Disponible en línea:

<https://www.donostia.eus/DonostiaKultura/donostiateka/handle/123456789/756>.Consulta: 05/12/2022.

“Los niños bien instruidos.” *Pelayos. Semanario infantil*. Junta Nacional Carlista de Guerra. Año III, núm. 56, 16 enero 1938. Disponible en línea: <https://www.donostia.eus/DonostiaKultura/donostiateka/handle/123456789/756>.Consulta: 05/12/2022.

“El amor al trabajo.” *Pelayos. Semanario infantil*. Junta Nacional Carlista de Guerra. Año III, núm. 70, 24 abril 1938. Disponible en línea: <https://www.donostia.eus/DonostiaKultura/donostiateka/handle/123456789/756>.Consulta: 05/12/2022.

“El trabajo constante.” *Pelayos. Semanario infantil*. Junta Nacional Carlista de Guerra. Año III, núm. 73, 15 mayo 1938. Disponible en línea: <https://www.donostia.eus/DonostiaKultura/donostiateka/handle/123456789/756>.Consulta: 05/12/2022.

“De la escuela a la trinchera.” *Pelayos. Semanario infantil*. Junta Nacional Carlista de Guerra. Año III, núm. 85, 7 agosto 1938. Disponible en línea: <https://www.donostia.eus/DonostiaKultura/donostiateka/handle/123456789/756>.Consulta: 05/12/2022.

## Fuentes indirectas

Andrés-Gallego, J. (1997). La muerte de *Pelayos* y el nacimiento de *Flechas y Pelayos* (1938). *Hispania Sacra*, 49, 87-113.

Ballesteros Aguayo, L. (2016). *Las revistas infantiles y juveniles de FET y de las JONS y de Acción Católica durante la posguerra española (1938-53): la prensa al servicio del adoctrinamiento del Estado franquista*. Tesis doctoral. Disponible en línea: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/13289>. Consulta: 05/12/2022.

Benavente, J. (1908). De sobremesa. *Los Lunes de El Imparcial*, 6/10/1908.

Casona, A. (1967) *Obras completas. Teatro. Teatro infantil. Traducciones y adaptaciones. Ensayos*. Madrid: Aguilar.



Caspistegui Gorasurreta, F. J. (2022a). Una revista para los niños carlistas: orígenes de *Pelayos*. En *¡Cuántos son mis soldados! “Pelayos”, ilustrando una infancia bélica* (pp. 66-81). Pamplona: Gobierno de Navarra.

Caspistegui Gorasurreta, F. J. (2022b). Contenido doctrinal en *Pelayos*. En *¡Cuántos son mis soldados! “Pelayos”, ilustrando una infancia bélica*, (pp. 82-93). Pamplona: Gobierno de Navarra.

Caspistegui Gorasurreta, F. J., y Piérola Narvarte, G. (1999). Entre la ideología y lo cotidiano: la familia en el carlismo y el tradicionalismo (1940-1975). *Vasconia: Cuadernos de historia - geografía*, 28, 45-56.

Corderot, D. (2002). Adoctrinar deleitando, el ejemplo de la revista *Pelayos*. *Hispanística XX*, 20, 93-108.

Corderot, D. (2005). *Flecha*, el semanario de las Juventudes falangistas. En J. M. Desvois (Coord.), *Prensa, impresos, lectura en el mundo hispánico contemporáneo: homenaje a Jean-François Botrel* (pp. 387-404). Burdeos: Université Michel de Montaigne (Bordeaux 3) / PILAR (Presse, Imprimés, Lecture dans l’Aire Romane).

*Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española. Disponible en línea: <https://www.rae.es/>. Consulta: 05/12/2022.

García Padrino, J. (1990). Narrativa infantil y propaganda ideológica (1936-1939). *Notas y estudios filológicos*, 5, 52-74.

García Padrino, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Herrero Suárez, H. (2007). *Un yugo para los flechas. Educación no formal y adoctrinamiento infantil en “Flechas y Pelayos”*. Lleida: Milenio.

Martín, A. (2017a). Historia de la prensa española. Las revistas infantiles Falangistas en la guerra de papel de la propaganda. España, 1936-1939. En A. Scarsella, K. Darici y A. Favaro (Eds.), *Historieta o Cómic. Biografía de la narración gráfica en España* (pp. 11-54). Venecia: Edizioni Ca’ Foscari.

Martín, A. (2017b). La revista infantil *Pelayos*, un arma mortal en la guerra de papel. En J. Barkate (Dir.), *La représentation de la guerre d’Espagne* (pp. 35-64). Paris: Laboratoire LISAA.

Martínez Cuesta, F. J., y Alfonso Sánchez, J. M. (2013). Tardes de enseñanza y parroquia: el adoctrinamiento de las niñas en la

España franquista a través de las revistas *Bazar* y *Tin Tan* (1947-1957). *El Futuro del Pasado*, 4, 227-253.

Prat Viñolas, P., Gómez Mundó, A., Casanovas Prat, J., Carrillo Flores, I., Padrós Tuneu, N., y Collelldemont Pujadas, E. (2018). L'educació representada als documentals de propaganda a Espanya (1914-1934). *Educació i Historia: Revista d'Història de l'Educació*, 31, 35-57. <http://dx.doi.org/10.2436/20.3009.01.201>

Salido López, J. V. (2019). Clásicos y modernos para la educación literaria en la España franquista. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 29, 67-104. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.67>

Salido López, J. V., y Sánchez Ortiz, C. (2019). Literatura femenina y educación literaria en la escuela del franquismo: presencia, temática y usos. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 30, 207-232. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.207>

Sonlleve Velasco, M. (2019). Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista (1939-1951). *Revista Història da Educação*, 23, 1-37. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/87583>

Suárez Pazos, M. (2004). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de Educación*, 335, 429-443.

Urricelqui, I., y Lizarraga, S. (2022). Pelayos como revista de historietas e ilustraciones. En *¡Cuántos son mis soldados! "Pelayos", ilustrando una infancia bélica* (pp. 110-120). Pamplona: Gobierno de Navarra.

# ***Temas, métodos y resultados de investigación sobre TikTok/Instagram y lectura. Revisión sistemática bibliográfica\****

## ***Topics, methods and research results on TikTok/Instagram and reading. Bibliographic review***

### **Aránzazu Sanz-Tejeda**

Universitat de València. ERI-Lectura  
Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació

[Aranzazu.Sanz@uclm.es](mailto:Aranzazu.Sanz@uclm.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-9991-0407>

### **Gemma Lluch**

Universitat de València. ERI-Lectura  
Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació

[Gemma.Lluch@uv.es](mailto:Gemma.Lluch@uv.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-9976-5940>

DOI: 10.17398/1988-8430.39.131

Fecha de recepción: 14/11/2022  
Fecha de aceptación: 20/12/2023

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Sanz-Tejeda, A., y Lluch, G. (2024). Temas, métodos y resultados de investigación sobre TikTok/Instagram y lectura. Revisión sistemática bibliográfica. *Tejuelo*, 39, 131-164.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.131>

\* Artículo elaborado en el marco del proyecto de investigación «El canon literario no académico: construcción, características, responsables, selección y recepción en los epitextos públicos virtuales» PID2019-10587RB-I00. Proyectos de I+D+i en el marco de los Programas Estatales generación de conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico del sistema de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad. Ministerio de Ciencia e innovación de España. Convocatoria 2019

**Resumen:** Los estudios sobre redes sociales y lectura, como los de Sorensen; Mara, 2013; Jeffman, 2015; Hughes, 2017; Cruces, 2017; Lluch, 2021 o Amo Sánchez-Fortún, 2021, centran su atención en los blogs y en YouTube como espacios en los que se crea contenido relacionado con la lectura. Esta revisión sistemática pretende conocer, sintetizar y valorar el estado de la investigación sobre Instagram y TikTok donde se habla, se recomiendan o venden libros, evaluando la calidad de los estudios mediante la lista de verificación del CASPe. Con este objetivo, se han realizado búsquedas en las bases de datos SCOPUS, WOS, LISA, LISTA y en el buscador especializado Google Scholar. La búsqueda ha identificado 1006 registros; después del cribado, se incluyeron artículos científicos, trabajos de investigación y académicos sobre libros, lectura, Instagram y TikTok. Finalmente, el corpus de la revisión lo forman 66 documentos, en su mayoría, de España y EE.UU. Dependiendo del tipo de documento y de la base de datos, la investigación mayoritaria quiere conocer 1) cómo son los administradores de las cuentas, 2) qué tipo de contenido comparten y con qué forma; 3) qué uso hacen los bibliotecarios, las editoriales y las librerías.

**Palabras clave:** revisión sistemática; Tiktok; Instagram; bookinfluencer; promoción lectora.

**Abstract:** Previous studies on social networks and reading, such as those by Sorensen; Mara, 2013; Jeffman, 2015; Hughes, 2017; Cruces, 2017; Lluch, 2021 o Amo Sánchez-Fortún 2021 focus their attention on blogs and YouTube as spaces in which content related to reading is created. This systematic review aims to know, synthesize and assess the research on the last two social networks, Instagram and TikTok, where readers, authors, companies and institutions speak, recommend or sell books. With this objective, searches have been carried out in the SCOPUS, WOS, LISA, and LISTA databases and in the specialized search engine Google Scholar. The search has identified 1006 records; after screening, scientific articles, research papers, and academics dealing with books, reading, Instagram, and TikTok from different approaches were included, and the quality of the studies was assessed using the CASPe checklist. Finally, the corpus of the review has been made up of 66 documents that come, for the most part, from Spain and the US; they began to be published in 2016 and belong mainly to the areas of communication and journalism and libraries. Depending on the type of document and the database, the majority line of research wants to know 1) what the account administrators are like, 2) what kind of content they share and how; 3) what librarians use and how publishers and bookstores use them.

**Keywords:** Bibliographic review, TikTok, Instagram, bookinfluencer, reading promotion.

# I

## ntroducción

Según el informe Digital 2022 (We Are Social, 2022), el 58% de la población mundial usa las redes sociales. En 2021, Instagram ha sido la cuarta red más usada, por detrás de Facebook, YouTube y WhatsApp, y TikTok la sexta. Desde el 2006, los lectores las utilizan para crear y compartir contenido sobre libros y lectura; su uso es tan destacado que ha influido tanto en los roles de los actores del ecosistema del libro como en las formas de entender la animación de la lectura.

Se utiliza el término animación siguiendo la investigación de González Ramírez, et al. (2022, p. 56) que buscan caracterizar las definiciones y las relaciones de los conceptos de mediación, animación y promoción de la lectura para acotar sus campos de acción. Concluyen que la animación a la lectura es un proceso con un alto componente lúdico para motivar el interés por la lectura, a partir de la generación de

una actitud positiva frente a esta; justamente, se consigue, por ejemplo, con las actividades realizadas por los booktuberos<sup>1</sup>.

El estudio de Lluch (2021, p. 51) sitúa en 2006 los primeros blogs escritos por lectores; en 2011, los videos compartidos por los booktuberos; en 2016, los contenidos audiovisuales en Instagram y en 2022, en TikTok. Además, caracteriza a los llamados *bookinfluencers* por su trashumancia virtual: no solo cambian de aplicación y redes, sino que las simultanean para crear y compartir contenido sobre libros, autores, editoriales, tendencias y lectura.

Los estudios sobre los espacios creados por bloggers y booktuberos (Sorensen y Mara, 2013; Jeffman, 2015; Vizcaíno-Verdú et al., 2019; Sundström y Moraes, 2019; Lluch, 2021) coinciden en caracterizarlos a partir de lo que hacen:

1. Crean espacios virtuales de afinidad donde animan a la lectura y escritura, ligados a la opinión entre pares y alejados de la mediación tradicional de los adultos (padres, docentes o bibliotecarios).

2. Sustituyen las mediaciones tradicionales por otras donde la influencia es más líquida e invisible; por ejemplo, la que se realiza desde la aplicación Goodreads ligada a Amazon.

3. Han cambiado las entradas en los blogs, preferentemente de texto escrito –en las que reseñaban un libro, recomendaban una editorial o analizaban una tendencia literaria– a los reels en Instagram o los tiktok, con un lenguaje audiovisual caracterizado por la brevedad y la fragmentación.

4. Recomiendan mayoritariamente relato de ficción, de origen anglosajón o escrito por los mismos youtuberos.

5. No responden a los criterios académicos tradicionales de selección y valoración de libros, sí al número de “me gusta” y de comentarios que reciben de sus seguidores.

6. Todos ellos mantienen las mismas características, aunque cambien de lengua.

---

<sup>1</sup> Siguiendo la recomendación de Fundéu utilizamos los términos de booktubero, instagramero y tiktokero.

Estudios como los citados anteriormente o los de Cruces, 2017; Amo Sánchez-Fortún, 2021; Rovira-Collado, 2017 o García-Roca, 2021 se han centrado en los blogs y en los espacios y los contenidos creados por los booktuberos; pero queda por conocer los resultados de la investigación de los creados por instagrameros y tiktokeros. Por ello, este estudio se plantea el objetivo de conocer cómo es esta investigación que se concreta en las preguntas siguientes:

- P1. ¿Cuándo se han publicado las investigaciones?
- P2. ¿Desde qué países?
- P3. ¿Qué tipo de documento y desde qué campo de conocimiento?
- P4. ¿Qué metodología utilizan y qué resultados obtienen?

## **Método y proceso**

Para conocer el estado de la investigación sobre booktok y bookstagram se ha realizado una revisión sistemática utilizando la metodología PRISMA con el objetivo principal de analizar las publicaciones científicas sobre lectura en las redes sociales Instagram y TikTok. Para ello, se han seguido en la medida de lo posible los ítems recogidos en la lista de verificación. En la introducción se justifica la revisión que se va a llevar a cabo y se enuncian las preguntas de investigación. En las líneas que siguen, se harán explícitos los criterios de inclusión y exclusión aplicados, se presentará la estrategia de búsqueda y las bases de datos y las fechas en las que se identificaron los estudios (tabla 1). Los resultados obtenidos se resumen de manera visual en un diagrama de flujo (Figura 1) y en la Tabla 3 se citan los estudios y se exponen sus principales características. Finalmente, se interpretan los resultados y se identifican futuras líneas de investigación.

Para conformar el banco de documentos (Yin, 2010), después de la búsqueda en las fuentes seleccionadas se han evaluado los resultantes aplicando criterios de inclusión y exclusión para descartar aquellos que no se adecuan a los objetivos de la revisión. De este modo, el banco está

formado por aquellos que se ciñen a criterios pragmáticos, para eliminar así falsos positivos y velar por la adecuación de los documentos a los temas y objetivos de la revisión, así como a los criterios de calidad de la investigación (Codina, 2020, p. 68).

Se han utilizado los metabuscadores de las bases de datos de SCOPUS; Web Of Science (WOS); Library and Information Science Abstracts (LISA) y Library, Information Science and Technology Abstracts (LISTA). Ahora bien, dado que el objeto de estudio es muy reciente y ligado a prácticas sociales divulgativas, se ha incluido también el buscador especializado Google Scholar para poder acceder a libros, capítulos de libros, conferencias, trabajos académicos o publicaciones periódicas para mostrar una fotografía más amplia del panorama; obviamente, situando cada estudio en el paradigma que le corresponde. La tabla 1 resume los criterios utilizados.

**Tabla 1**  
*Criterios de la búsqueda*

Bases de datos	Periodo	Palabras clave
WOS	Del 1 al 23 de junio de 2022	“bookinfluencer”
SCOPUS		“bookstagrammer”
LISA		“booktoker”
LISTA		“book”
Google Scholar		“Instagram” “TikTok”

Fuente: elaboración propia

Las palabras clave “bookinfluencer”, “bookstagrammer” y “booktoker” se han introducido individualmente en los buscadores. La lógica para combinar el resto de palabras viene determinada por su naturaleza relacional (Codina, 2000, p. 66). Se han combinado conceptos diferentes, pero con capacidad para cruzarse por su temática, con el operador booleano AND en una doble búsqueda invirtiendo los términos: “Book” AND “Instagram”; “Book” AND “TikTok”. Como se han combinado palabras sinónimas, se ha prescindido del OR booleano y tampoco hemos utilizado el NOT porque no se han excluido



documentos para conseguir unos resultados amplios. En una fase posterior ya se han descartado manualmente los que no se ajustan a los objetivos del trabajo.

La búsqueda específica en cada base de datos ha sido la siguiente: en SCOPUS se han aplicado los filtros de palabras incluidas en el título, palabras clave y en el resumen; en WOS, en título y resumen, combinando ambos términos de búsqueda; en LISA se ha limitado la búsqueda al resumen y al título de publicación; en LISTA se han combinado los términos con el operador booleano AND, se ha buscado en resumen y título y se ha marcado la opción “buscar todos los términos de búsqueda”; finalmente, en Google Scholar se ha realizado una búsqueda avanzada, excluyendo las citas, buscando el término con la frase exacta e indicando que las palabras aparezcan “en todo el artículo”. Justamente, esta búsqueda abierta ha proporcionado una gran cantidad de documentos que el cribado posterior y la lectura completa del artículo ha reducido notablemente.

Los criterios de inclusión proporcionaron investigaciones, artículos científicos y trabajos académicos indexados en las bases de datos y el buscador mencionados. No se ha acotado la fecha de publicación ya que la hipótesis de partida es que los documentos recuperados se han publicado recientemente y el hecho de no hacerlo ha permitido conocer la fecha del inicio de publicaciones. Otro criterio de inclusión ha sido considerar los artículos científicos, trabajos de investigación y académicos que versasen sobre libros, lectura, Instagram y TikTok desde diferentes enfoques.

Para medir la calidad de los estudios cualitativos incluidos en el corpus de la revisión, los documentos pertenecientes a la categoría “artículos de revista” se evaluaron mediante la lista de verificación del Critical Appraisal Skills Program (CASP), empleando la versión en castellano de Cano-Arana et al. (2010). Se evaluó cada estudio de forma independiente y por duplicado, quedando los desacuerdos resueltos mediante consenso.

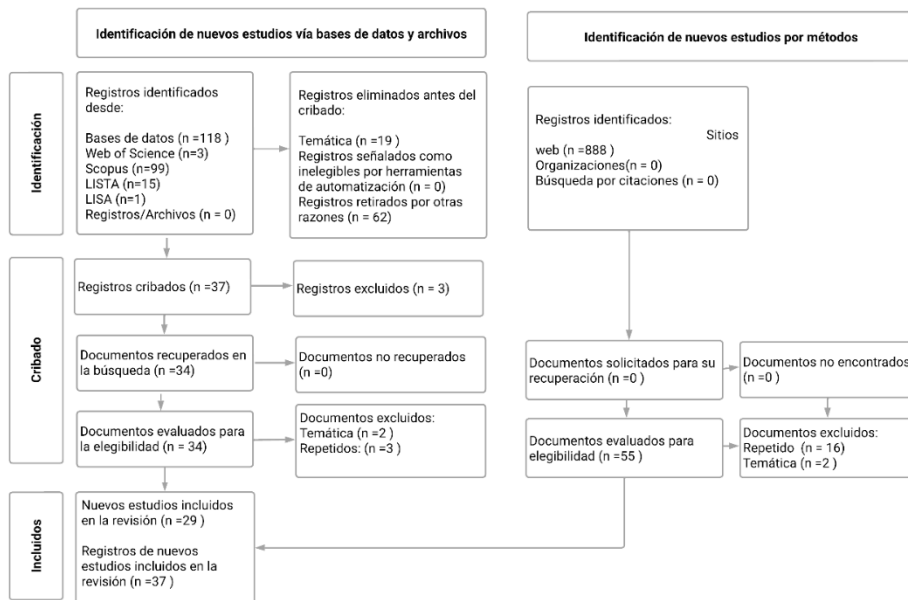
Esta herramienta está compuesta de 10 preguntas y sirve para medir la calidad de los estudios cualitativos en base a tres aspectos clave: rigor, credibilidad y relevancia. Estas preguntas se agrupan en 3 bloques. El primero de ellos “¿Los resultados del estudio son válidos?” (preguntas 1-7) plantea cuestiones relativas a la definición de los objetivos, congruencia y adecuación del método de investigación empleado, selección de participantes, técnicas de recogidas de datos y aspectos éticos. El segundo bloque “¿Cuáles son los resultados?” (preguntas 8-10) ahonda en la profundidad del análisis de los datos, así como en la claridad de la exposición de los resultados. Finalmente, el tercer bloque “¿Son los resultados aplicables en tu medio?” (pregunta 10) considera la contribución del estudio a la investigación previa y la identificación de futuras líneas de investigación.

## **Documentos**

La búsqueda ha identificado 1006 registros. Después de la revisión por título, abstract y palabras clave, se descartaron 914 registros por falsos positivos, no adecuación a la temática o registros no viables en una investigación; principalmente se dieron en Google Scholar (tabla 2) donde los registros pasaron de 888 a 55 después del cribado. A continuación, se revisaron 92 a texto completo y se seleccionaron 66 para su inclusión en la revisión por las causas que muestra el flujograma (figura 1) y que identifica los resultados en cada fase del estudio.

**Figura 1**

Flujograma de los resultados de la investigación a partir de Page et al. (2022)



Fuente: elaboración propia

El metabuscador que generó mayores resultados fue Google Scholar dado que sus filtros son menores y recupera literatura gris. El primer cribado, tras la lectura del resumen de todos los documentos, tiene la finalidad de descartar falsos positivos (no adecuación a la temática) y duplicados. Los resultados (tabla 2) relacionan las palabras clave con las bases de datos y los metabuscadores y reflejan el número de registros devueltos en cada búsqueda antes y después de primer cribado, desglosando las fases de identificación y de cribado identificadas en la figura 1.

**Tabla 2***Cribado por bases de datos*

	WOS	WOS CRIBADO	SCOPUS	SCOPUS CRIBADO	LISTA	LISTA CRIBADO	LISA	LISA CRIBADO	GOOGLE SCHOLAR	GOOGLE SCHOLAR CRIBADO
“Bookinfluencer”	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
“Bookstagrammer”	1	1	0	0	1	1	0	0	54	37
“Booktoker”	0	0	1	1	0	0	0	0	6	5
“Book” y “Instagram”	1	0	90	17	9	6	1	1	805	9
“Book” y “TikTok”	1	1	8	5	5	4	0	0	23	4
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>99</b>	<b>23</b>	<b>15</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>888</b>	<b>55</b>

Fuente: elaboración propia

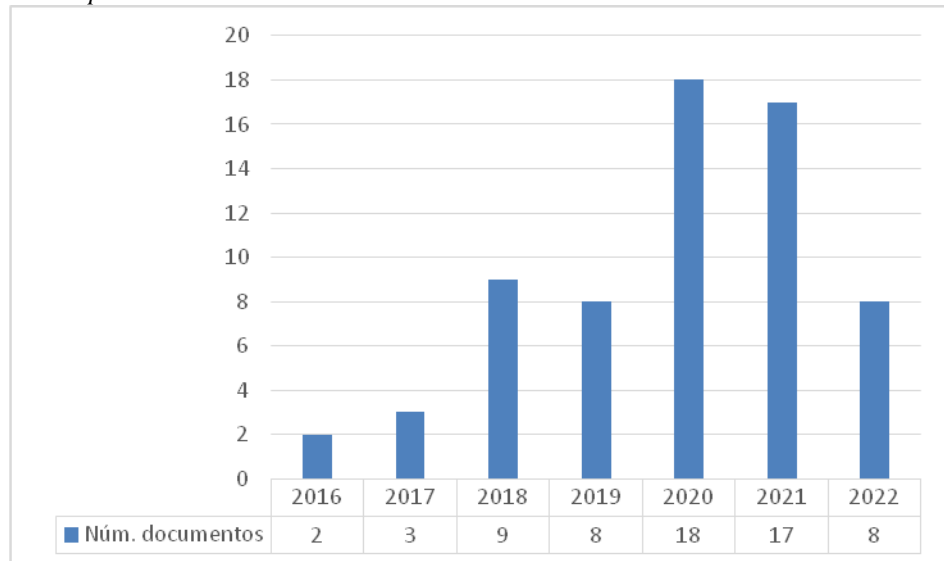
## Resultados

### *R1. ¿Cuándo se han publicado las investigaciones?*

Los resultados muestran una investigación científica muy reciente: los primeros estudios se publican en 2016, pero la producción es significativa a partir de 2018, alcanzando su punto máximo en 2020 con 18 documentos (gráfico 1).

### Gráfico 1

Año de publicación de los documentos



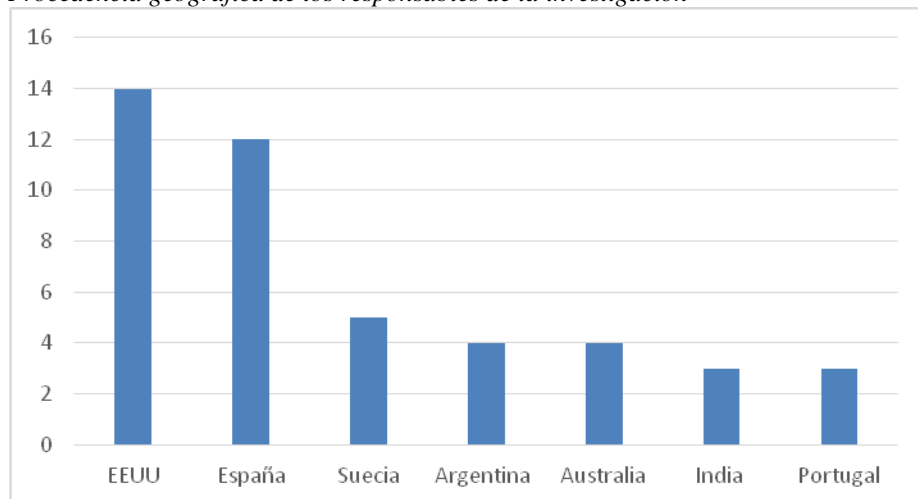
Fuente: elaboración propia

### R.2 ¿Desde qué países?

Al analizar la procedencia (gráfico 2), se ha tenido en cuenta la nacionalidad de la institución de los autores que firman el documento. Destacan los estadounidenses y españoles, con 14 y 12 de los documentos respectivamente; a continuación, Suecia, 5; Argentina y Australia con 4; India y Portugal, 3; Brasil, Chile, Perú y Reino Unido, 2 y Canadá, Colombia, Dinamarca, EEUU-Dubái, Estonia, Noruega, Nueva Zelanda, República Checa, Rumanía, Ucrania, Uganda y Sudáfrica, 1. Estos datos son coincidentes con los trabajos académicos.

## Gráfico 2

Procedencia geográfica de los responsables de la investigación



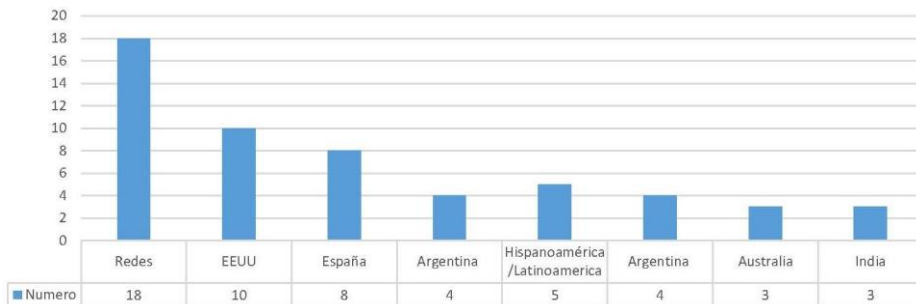
Fuente: elaboración propia

Algo similar ocurre con el espacio que analizan (gráfico 3). Mayoritariamente, se identifica con un país geográfico y destaca EE.UU y España, 10 y 8 documentos respectivamente; seguidos de Argentina, 4; Australia, 3; India, 3; Brasil y Reino Unido, 2; Chile, Dubái, Grecia, Finlandia, Noruega, República Checa, Rumanía, Rusia, Sudáfrica, Ucrania y Uganda son analizados una sola vez. Finalmente, 5 artículos analizan espacios que se identifican como Hispanoamérica y Latinoamérica.

Pero, 18 estudios centran la investigación en una red social y no identifican un lugar geográfico; concretamente, 6 no identifican la red, 6 se centran en Instagram y 1 combina esta red con Goodreads. Finalmente, los 5 restantes lo hacen en TikTok, en el estudio del tráiler de libro, la inteligencia artificial, la narrativa transmedia y las redes sociales relacionadas con películas y programas de televisión.

### Gráfico 3

Espacio objeto de la investigación



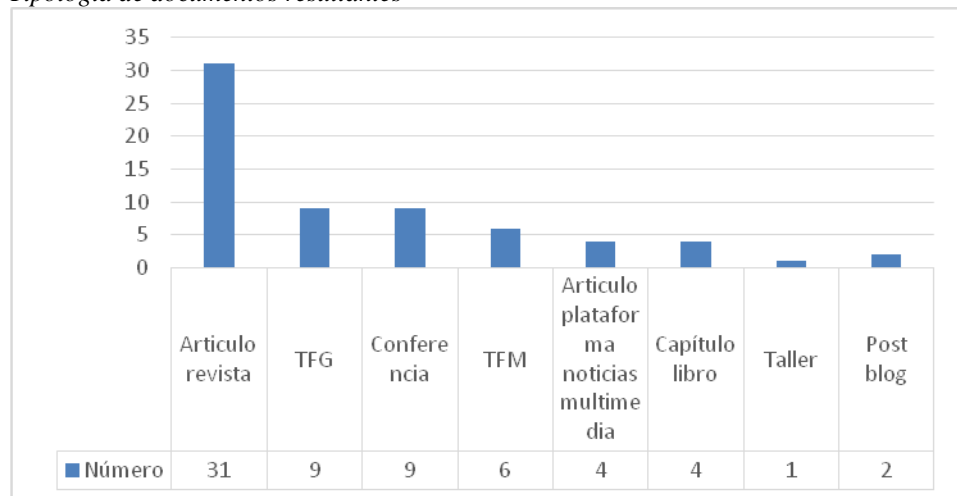
Fuente: elaboración propia

### R.3 ¿Qué tipo de documento y desde qué campo de conocimiento?

La fuente principal de este tipo de revisiones son los artículos en revistas indexadas, pero como se ha justificado en el apartado 2, la extensión de la búsqueda a Google Scholar ha proporcionado otros (gráfico 4). Concretamente, el 47 % son artículos de revistas; el 13,64 % Trabajos Fin de Grado; el 13,6 % conferencias y un 9,09 % Trabajos Fin de Máster. Finalmente, el 15,15% restante son textos identificados como taller, artículos en plataformas de noticias multimedia y post en blogs.

## Gráfico 4

### Tipología de documentos resultantes



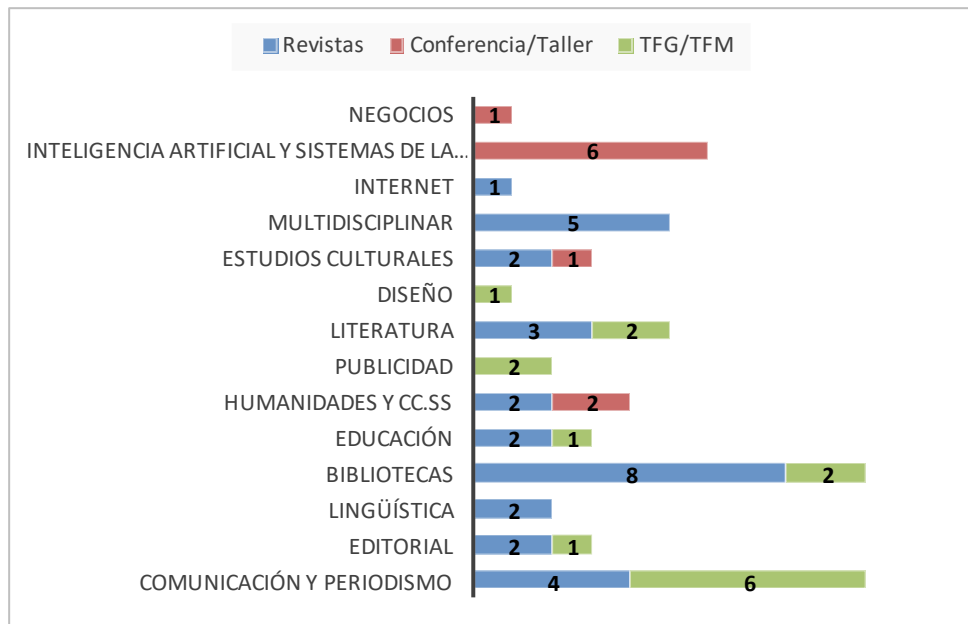
Fuente: elaboración propia

Los estudios abordan la investigación desde diferentes disciplinas. Para mostrar una fotografía precisa, se han analizado el campo de conocimiento de cada tipo de documentos (gráfico 5).



## Gráfico 5

### Campo de conocimiento de los documentos



Fuente: elaboración propia

Los artículos de investigación son del campo de bibliotecas (8), las conferencias de inteligencia artificial y sistemas de la información (6), y los trabajos académicos de comunicación/periodismo (6). En resumen, los campos desde los que más se han trabajado son comunicación y periodismo (10) y bibliotecas (10).

#### R4. ¿Qué metodología utilizan y qué resultados obtienen?

De manera general, los artículos de investigación (WOS y SCOPUS) se centran mayoritariamente en dos temas: i) los responsables y el tipo y la forma de contenido que comparten en estas redes y ii) el uso que hacen (o deberían hacer) los bibliotecarios. Los resultados de las búsquedas en LISA y LISTA añaden el ámbito de las editoriales y las librerías y la relación entre el uso de estas redes y la

venta de los libros, y los de Google Scholar en la promoción de la lectura entre iguales.

Los resultados coinciden en la metodología utilizada: cualitativa centrada en encuestas, observación o análisis del contenido sin especificaciones; varía en los documentos de LISTA ya que, salvo dos excepciones que analizan contenido de redes sociales, no presentan metodología ni resultados concretos, pertenecen a la revista norteamericana online *Publishers Weekly* y se asemejan a artículos de opinión en los que se repasa algún caso concreto del mundo del libro o la edición.

El único documento recuperado de la base de datos LISA sigue una metodología de análisis de correos electrónicos y campañas de marketing en Internet.

En los trabajos académicos resultantes de la búsqueda en Google Scholar, dada la heterogeneidad de este buscador avanzado, la metodología empleada en los documentos recuperados es muy variada, destacando la cualitativa, los estudios descriptivos, los estudios de caso o análisis de contenido en redes sociales. Los resultados del corpus de documentos analizados presentan gran variedad temática con un denominador común: la intersección entre las redes sociales y la lectura. A grandes rasgos, encontramos estudios que versan sobre el papel de las redes sociales en el fomento del hábito lector juvenil y en la promoción lectora. También se aborda el papel del marketing digital tanto en la industria del libro como en la biblioteconomía. Se analizan los avances y beneficios para el usuario que supone la implementación de nuevas tecnologías en las bibliotecas. Y se presentan estudios de caso sobre temáticas muy concretas como puede ser la instapoesía, el club de lectura online de Emma Watson, el modo en el que afectó la pandemia al sector del libro en Rumanía o la necesidad de conexión entre los editores australianos y sus potenciales lectores.

La tabla 3 recoge de forma esquemática, el autor y año de cada documento, la base de datos de la que se ha recuperado, la metodología que emplea (si se especifica) y los principales resultados.

**Tabla 3**

*Síntesis del corpus de documentos*

<b>Autor, año</b>	<b>Base de datos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Resultados</b>
01 Guíñez-Cabrera Mansilla-Obando (2022)	Scopus	Cualitativa	Establece ocho categorías determinantes que explican la aceptación y uso de TikTok por los booktokers.
02 Mabeba (2021)	Scopus	Cualitativa	Las plataformas de redes sociales, aunque son cruciales para la difusión, no garantizan necesariamente las ventas.
03 Kristensen (2021)	Scopus	Entrevista cualitativa, análisis de publicaciones en blogs e Instagram.	La labor de los influencers es importante en la fase de introducción de la plataforma, pero para retener al usuario es necesario basarse en buenos contratos y en el entendimiento mutuo.
04 Bronwen (2021)	Scopus	Análisis de publicaciones de bookstagram.	#bookstagram es lo último en una larga historia de lectores que encuentran formas de curar, compartir y mostrar sus lecturas y de interactuar con otros lectores. También hay que prestar atención a los cambios culturales más amplios que reflejan, provocados por el cambio tecnológico y la creciente convergencia de los medios.
05 Lotman (2021)	Scopus	Análisis de perfiles y publicaciones en Instagram.	Ha surgido un nuevo tipo de poesía que los círculos literarios institucionales no reconocen como tal sino como un fenómeno de consumo o entretenimiento.
06 Bacega (2021)	Scopus	Observación / análisis	Relevancia de iniciativas comunicacionales, mnemotécnicas y editoriales en torno a la celebración del centenario del nacimiento de la autora Clarice Lispector en 2020.
07 Sobreira et al. (2020)	Scopus	Cualitativa	Las herramientas de marketing digital como Instagram acercan la biblioteconomía a la sociedad.
08 Simões y Costa (2020)	Scopus	Estudio exploratorio	Los elementos clave para que los booktrailers sean más atractivos y persuasivos son los sonidos, la banda sonora, los efectos visuales y las imágenes.
09 Sparks, Bell y Bregman (2020)	Scopus	Estudio de caso.	Cómo las instituciones de libros raros y colecciones especiales han aprovechado el valor de las imágenes para construir una comunidad y promover objetivos educativos.
10 Babu (2020).	Scopus	Cuestionario	Uso de las tecnologías SMAC en bibliotecas para mejorar el servicio y convertirlas en bibliotecas del siglo XXI.

	<b>Autor, año</b>	<b>Base de datos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Resultados</b>
11	Alagumalai y Natarajan (2020)	Scopus	Cuestionario	Implementación de servicios y recursos innovadores en bibliotecas a través de tecnología IoT.
12	Bilushchak et al. (2020)	Scopus	Método de modelado funcional / método estadístico/ análisis teórico	Auge de las estrategias de marketing en internet para promocionar libros y autores.
13	Hanssen (2019)	Scopus	Análisis teórico/ estudio de caso.	Presente y futuro de la narrativa transmedia y el papel de las empresas de marketing.
14	Lugya (2018)	Scopus	Curso de capacitación de bibliotecarios. El análisis de cada tema se llevó a cabo siguiendo metodologías activas de enseñanza y aprendizaje (ATL).	Los resultados muestran que los bibliotecarios universitarios y todos los interesados tienen la capacidad de generar cambios en sus bibliotecas. Es necesaria la motivación a través de puntos de acción bien establecidos como guía bajo la supervisión de un profesional.
15	Hastrup (2018)	Scopus	Análisis de contenido en Instagram y Goodreads,	La autoridad de Emma Watson como crítica cultural se basa en parte en su activismo como se ve en Instagram, solidificando su imagen de estrella relevante y prominente.
16	Harris (2017)	Scopus	Análisis de contenido en redes sociales y estudios de caso.	Características y autenticidad de la ficción neohistórica.
17	Jerasa y Boffone (2021)	Scopus	No especifica	No especifica
18	Merga (2021)	Scopus	Análisis de contenido en Tiktok.	Los servicios de asesoramiento de lectores de las bibliotecas para jóvenes pueden utilizar los hallazgos del análisis del contenido de Booktok para crear espacios amigables con ellos y dar importancia, por ejemplo, a la respuesta emocional en los servicios de asesoramiento de lectores.
19	Bernstein (2020)	Scopus	No especifica	No especifica
20	Dezuannia et al. (2022)	WOS	Estudios de casos contrastantes	El contenido de Instagram y TikTok sobre libros está construido para provocar respuestas muy concretas que no siempre se centran en la promoción de la lectura. El coleccionismo y mostrar libros no equivale a leerlos.
21	Boog (2017)	LISTA	No especifica	No especifica
22	Meschini (2020)	LISTA	Análisis de contenido en Instagram	Importancia de la presencia de las bibliotecas en redes sociales.

<b>Autor, año</b>	<b>Base de datos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Resultados</b>
23 Stastny (2021)	LISTA	Análisis de publicaciones Instagram	de de Muestra cómo los libreros con diferentes especialidades dentro del comercio de libros antiguos utilizan Instagram para adaptarse a la era del comercio electrónico.
24 Brown (2022)	LISTA	No específica	No específica
25 Hauer (2016)	LISTA	No específica	No específica
26 Stewart (2021)	LISTA	No específica	No específica
27 Juris (2021)	LISTA	No específica	No específica
28 McIlroy (2022)	LISTA	No específica	No específica
29 Garner et al. (2017)	LISA	Análisis de correos electrónicos y campañas.	Beneficios de los proyectos colaborativos en redes.
30 Tselenti (2020).	Google Scholar	Estudio de cuentas de Instagram y análisis cualitativo de datos.	Las identidades de los lectores se entrelazan con los objetos libresco e indica una variedad de estrategias de etiquetas para la formación de comunidades sobre libros en línea.
31 Novotná et al. (2021)	Google Scholar	Entrevista semiestructurada	Importancia de que las bibliotecas estén en bookstagram para llegar al público joven.
32 Guardado da Silva y Catanho (2021)	Google Scholar	Cualitativa	La comunidad Bookstagram contribuye a la promoción del libro y a un cambio en los hábitos de lectura, particularmente en las generaciones más jóvenes y, en consecuencia, modifica la forma en la cual se comercializa, lee y critica la literatura.
33 Zhan y Yu (2018)	Google Scholar	Análisis de publicaciones en Instagram	Los comentarios positivos relacionados con la lectura son mucho más frecuentes que los negativos en Instagram. Las personas se expresan en las redes sociales mientras leen. Por lo tanto, la utilización de las redes sociales por parte de las bibliotecas públicas parece necesaria.
34 Puertas (2021)	Google Scholar	Análisis de plan de comunicación de briefing ficticio	El mundo editorial avanza pero no al ritmo de la sociedad, debería actualizarse y estar más al día de las tendencias para así no pasar desapercibido.
35 Hualpa Vega (2020)	Google Scholar	Encuestas, entrevistas.	Presenta los resultados logrados con la creación de una cuenta de Instagram para acercarse a la comunidad de jóvenes lectores de Hispanoamérica. Se presentan en cuatro bloques: publicaciones, humanizar al personaje, inmediatez de contenido y conociendo al público.
36 Alfonzo (2019)	Google Scholar	Análisis de la herramienta Instagram.	Presenta consejos que los profesionales de las bibliotecas pueden utilizar para aumentar la efectividad de sus presencias en Instagram.
37 Fernández Lores (2018)	Google Scholar	Cualitativa	Un 75% de los encuestados cree que la comunidad Bookstagram influye positivamente en la promoción de un libro, y un 70,6% opina que su venta

<b>Autor, año</b>	<b>Base de datos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Resultados</b>	
			será más fácil si un bookstagrammer publica una reseña en su cuenta.	
38	Jaakkola (2019)	Google Scholar	Estudio de casos múltiples, análisis cuantitativos, análisis temáticos	El nuevo papel del usuario como parte de la crítica cultural requiere la incorporación del paradigma de consumo/prosumo en la comprensión de la intermediación cultural.
39	Giuria Farias (2021)	Google Scholar	Estudio descriptivo	Las redes sociales han tenido un gran impacto en la comunidad de lectores en Latinoamérica entre el 2010 y el 2020 en los aspectos de promoción de la lectura y venta de libros.
40	Gualda (2021)	Google Scholar	Revisión teórica, información en páginas web, encuestas y entrevistas propias.	Los lectores jóvenes buscan estar informados a través de Internet y de los influencers literarios. Estos han comenzado a ganar popularidad dentro de la comunidad por la confianza que el público pone en ellos, sobre todo en los micro y macro influencers.
41	Jaakkola (2022a)	Google Scholar	Estudios de caso.	Visión global y análisis de las reseñas de libros en línea.
42	O'Hagan (2020)	Google Scholar	Estudios de caso.	Mientras que las estanterías contemporáneas son muy apreciadas por su estética y sus opciones de diseño, las estanterías eduardianas eran más valoradas por su estricto cumplimiento de las normas culturales sobre género/clase y cultivo del gusto.
43	Quiles, M. C. (2020)	Google Scholar	Análisis de contenido en redes sociales.	Espacio de la poesía joven en el mundo digital.
44	Fletcher et al. (2020)	Google Scholar	Análisis de contenido en redes sociales.	Establece tres conclusiones principales en torno al género romántico.
45	Lo (2020)	Google Scholar	Revisión teórica.	Los editores deben comprender qué buscan consumir los adultos jóvenes, qué brechas hay en el mercado en comparación con otros medios y cómo llamar la atención sobre contenido nuevo.
46	Sáez (2018)	Google Scholar	Entrevista	Es fundamental que los mediadores de lectura, docentes e investigadores conozcan los nuevos espacios en los que se habla de literatura, explorados en su mayoría por los jóvenes.
47	Martín (2019)	Google Scholar	Análisis de 200 post en Instagram.	La lectura y los libros se han erigido como protagonistas de cientos de perfiles en redes sociales, de cientos de canales de YouTube. La literatura juvenil de la era digital cuenta ahora con nuevos roles, nuevos escenarios y nuevas formas de expresión.
48	Benito (2019)	Google Scholar	Búsqueda de información y selección de criterios	Las plataformas de escritura social surgieron para dar un espacio a quienes querían escribir sus propios textos sin tener que crear y utilizar un blog y a los lectores que querían leer libros de forma gratuita. Actualmente están en auge y tanto autores como editores conocen su utilidad como herramientas de

<b>Autor, año</b>	<b>Base de datos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Resultados</b>
49	Burger (2021)	Google Scholar	Revisión teórica y análisis de plataformas de lectura y las redes sociales.
50	Hrib (2020)	Google Scholar	Encuesta/ método de muestreo de bola de nieve
51	Cuestas (2021)	Google Scholar	Análisis de publicaciones/ entrevistas
52	Gimeno (2018)	Google Scholar	Búsqueda de información sobre palabras clave, análisis de un censo de prescriptores.
53	Rovira- Collado y Mateo (2019)	Google Scholar	Estudios de caso.
54	Hammoudi (2018)	Google Scholar	Cualitativa. Entrevistas semiestructuradas y cuestionarios.
55	Ruano (2022)	Google Scholar	Estudios de caso.
56	Hernán (2020)	Google Scholar	Análisis y búsqueda/entrevista/análisis cualitativo y cuantitativo.
57	Nietoy Orquera (2021)	Google Scholar	Análisis de medios, entrevistas
58	Cotino (2020)	Google Scholar	Entrevista/

promoción lectora.

Internet no solo conecta a los lectores, también fomenta la literatura y enriquece la lectura de muchas formas.

Cómo afectó la pandemia al sector del libro en Rumanía. Los actores clave de la industria han de encontrar alternativas para paliar los efectos aprovechando los recursos en línea.

En eventos como la FIL se condensa mucho de lo que acontece en la actualidad en torno al mercado editorial juvenil: la centralidad de las tecnologías digitales, las nuevas formas de difusión y circulación con fenómenos como los BBB (bloggers, booktubers y bookstagrammers), la consolidación de ciertos géneros y autores/as, entre otros.

El futuro de estos nuevos prescriptores es todavía incierto; surgieron como derivación de los blogs literarios y es posible que nuevas plataformas les releven a ellos. No son abundantes los perfiles dedicados de forma exclusiva a los libros y la lectura, con frecuencia estas temáticas se combinan con otras como el cine, la música, la vida personal.

Usos específicos para el fomento de la lectura en redes sociales comunes como Facebook, Twitter o Instagram y en redes específicas de lectura como Goodreads o las españolas Entrellectores y Leoteca.

Bookstagram brindó a los lectores adolescentes la oportunidad de aumentar su placer en la lectura de libre elección al exponerlos a una comunidad de amantes de los libros que están tan entusiasmados con la lectura como ellos.

Impacto de las redes sociales en el sistema literario

Actualmente existe una desconexión con lo que el público espera de las editoriales y por tanto, una necesidad de establecer un método para que se puedan hacer las preguntas adecuadas ante cada lanzamiento literario.

El ámbito cultural fue tradicionalmente masculino, y si bien en las últimas décadas se ha notado un avance en materia de género, dista bastante de ser un espacio libre de desigualdades de este tipo.

En lo relativo a la demanda, se observa un consumidor activo en entorno

<b>Autor, año</b>	<b>Base de datos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Resultados</b>
		encuesta	online, tanto para adquirir formatos digitales como libros en papel en e-commerce. En cuanto a la oferta, abandono gradual de las técnicas de marketing tradicional y adopción a gran escala del marketing de contenidos y la publicidad online.
59	Jaakkola (2022b)	Google Scholar	Estudios de caso.
60	Roig (2020)	Google Scholar	Cualitativa. Técnica de entrevistas y focus group.
61	Souto Godoy (2022)	Google Scholar	Grupo triangular y entrevista semiestructurada
62	Lê (2018)	Google Scholar	Estudio de caso
62	Neha y Rucha (2018)	Google Scholar	Revisión teórica
63	Mylapalli (2017)	Google Scholar	
64	Crowe (2019)	Google Scholar	
65	Begines (2019)	Google Scholar	Estudios de caso.



---

66	Johanson et al. (2023)	Google Scholar	Entrevistas realizadas a representantes editoriales australianos de 2020 a 2021.	Necesidad de que los editores australianos comprendan las características, intereses y preferencias de sus lectores potenciales.
----	------------------------	----------------	--	--

---

Fuente: elaboración propia

Finalmente, tras evaluar la calidad de los estudios cualitativos incluidos en el corpus de la revisión con la lista de verificación CASPe podemos concluir que, en lo relativo al rigor, en el 77,4% de los estudios analizados se definen claramente los objetivos de la investigación y se utilizan métodos de investigación adecuados para lograrlos. Respecto a la credibilidad, el 64,52% de los documentos aclaran la selección de participantes y demuestran consistencia entre los datos recogidos y los resultados, utilizando técnicas de recogida de datos consecuentes con las preguntas de investigación. Finalmente, en el 71% de los documentos se realizó un análisis de datos riguroso, se exponen los resultados de forma concisa y los hallazgos han resultado relevantes para nuestra investigación.

## **Conclusiones y discusión**

La plataforma Instagram fue creada en 2010 y TikTok, a finales de 2016 pero fue en 2020 cuando estuvo disponible para todos los usuarios. Los resultados de la revisión sistemática del uso que diferentes administradores hacen con la finalidad de generar contenido sobre la lectura muestran una investigación reciente y que comparte las siguientes características:

1. Los primeros estudios coinciden con el inicio y el auge de las redes ya que datan de 2016 y alcanzan el punto máximo en 2020. Por lo tanto, la investigación ha estado alerta a este fenómeno ya que inicia la investigación al mismo tiempo que las plataformas avanzan.
2. Posiblemente sea una consecuencia de lo anterior el hecho que un 51,48 % sean publicaciones divulgativas o bien trabajos académicos. Las primeras están realizadas por actores del ecosistema lector, principalmente, editores; las segundas por estudiantes o por personas que están iniciando su investigación que pueden ser usuarios de estas redes.

3. Los estudios se concentran en España y EE.UU, tanto como espacios desde donde se investiga, como de las prácticas analizadas.

Por tanto, estos primeros resultados cuantitativos muestran que estamos en los inicios de una investigación que habrá que ampliar.

Podemos concluir que los booktokeros y los bookstagrameros utilizan diferentes rasgos de microcelebridades, prácticas performativas y trabajo relacional para mediar potencialmente en la cultura del libro y la lectura, tanto con los adolescentes como con los lectores adultos. Además, celebran una vida de lectura, instruyen prácticas relacionadas con ella y con la propiedad de libros, y habitan un ecosistema a través del cual circulan libros e información sobre opciones de lectura.

Aunque estudios como Boog (2017) mencionan las críticas al registro estilístico y comunicativo utilizado en estos espacios, como la repetitividad en las formas de presentar los libros como un mero objeto o instrumento, todos los estudios citados destacan la necesidad de conocer mejor estas herramientas para optimizar los recursos y mejorar la promoción de la lectura y de los servicios de los bibliotecarios, la venta de libros de editoriales y librerías y la comunicación de la comunidad lectora.

## Referencias bibliográficas

Alagumalai, E., y Natarajan, R. (2020). Internet of Things and Libraries: An Empirical Study of Selected Educational Institutions in United Arab Emirates. *Philosophy and Practice (e-journal)*, 3912, 1-8. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/3912/>

Alfonzo, P. (2019). Instagram in the Library. *Library Technology Reports*, 55 (2), 33-42. <https://doi.org/10.5860/ltr.55n2>

Amo Sánchez-Fortún, J. M. (Ed.). (2021). *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital*. Tirant lo Blanch.

Babu, R. (2020). Consumerization of IT: Nexus of SMAC Technology adoption by the Indian Libraries. *Library Philosophy and*

Practice, 4472.  
<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=8456&context=libphilprac>

Bacega, D. R. (2021). Memories of Clarice Lispector's centenary in digital collections. *Nau Literaria*, 17 (1), 29-46. <https://doi.org/10.22456/1981-4526.116873>

Begines, C. (2019). Algunos apuntes sobre el fenómeno de la instapoésía. *Revista Inclusiones*, 6, 23-47. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1847>

Benito, A. I. (2019). *Plataformas de Escritura Social: evaluación de Wattpad, Sweek, Me gusta escribir y Falsaria* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. Zaguan. <https://zaguan.unizar.es/record/85147>

Bernstein, M. (2020). In Spite Of Ourselves: Our Duty To Our Slaves Of Steel. *Proceedings of the 3rd International Conference on Web Studies*, 3, 4–8. <https://doi.org/10.1145/3423958.3423961>

Bilushchak, T., Radkovets, O., y Syerov, Y. (2020). *Internet marketing strategy promotion of a book in social media* [Sesión de conferencia]. Proceedings of the 2nd International workshop on control, optimisation and analytical processing of social networks, Lviv, Ukraine. <https://ceur-ws.org/Vol-2616/paper22.pdf>

Boog, J. (2017). Bookstagrammers Gain Influence in a Diffuse Marketplace. *The Publishers Weekly*, 264 (38), 6. <https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/industry-news/bookselling/article/74795-bookstagrammers-gain-influence-in-a-diffuse-marketplace.html>

Bronwen, T. (2021). The #bookstagram: distributed reading in the social media age. *Language Sciences*, 84, 101358. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2021.101358>

Brown, A. (2022). The Enigma of Book Sales. *Publishers Weekly*, 269 (20), 25. <https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/authors/pw-select/article/89237-the-enigma-of-book-sales.html>

Burger, T. C. (2021). *El fomento de la lectura en las comunidades literarias de Instagram* [Trabajo Fin de Grado, Universitat Oberta de Catalunya]. Repositori institucional UOC. <https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/128229>

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

Codina, L. (2020). Revisiones sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. 2: Búsqueda y evaluación. *Methods. Anuario de Métodos de investigación en Comunicación Social*, 1, 61-72. <http://hdl.handle.net/10230/44603>

Cotino, V. (2020). *Repensar el marketing y la comunicación editoriales en el nuevo ecosistema mediático: el caso de Penguin Random House en Argentina* [Trabajo de maestría, Universidad de San Andrés]. Udesa. <https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/18087/1/%5BP%5D%20%5BW%5D%20M%20.%20Mar.%20Cotino,%20Victoria.pdf>

Crowe E. (2019). *The Aesthetic Lives of Particular Nobodies: Exploring Phantasmic Fictional Character Narratives on Instagram* [Trabajo Fin de Máster, Auckland University of Technology]. Tuwhera. <https://hdl.handle.net/10292/12617>

Cruces, F. (Dir.). (2017). *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores*. Fundación Telefónica.

Cuestas, P. (2021). *La literatura cuando se vive con pasión genera esto: notas para (intentar) comprender el fenómeno de presentación de libros en la literatura juvenil* [Conferencia]. XII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS), La Plata, Argentina.

Dezuanni, M., Reddanb, B., Rutherfordband, L., y Schoonens, A. (2022). Selfies and shelfies on #bookstagram and #booktok – social media and the mediation of Australian teen reading. *Learning, Media and Technology*, 47, 3, 355-372. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2068575>

Fernández Lores, M. (2018). *La influencia de la comunidad bookstagram en el lanzamiento y promoción de un libro* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Almería]. Repositorio UAL. [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/8255/TFM\\_FERNANDEZ%20LORES,%20MARINA%20\(1\).pdf?sequence=1](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/8255/TFM_FERNANDEZ%20LORES,%20MARINA%20(1).pdf?sequence=1)

Fletcher, L. McAlister, J., Temple, K., y Williams; K. (2020). #loveyourshelfie. Mills & Boon books and how to find them. *Mémoires du livre*, 11 (1), 1-33. <https://doi.org/10.7202/1066945ar>

García-Roca, A. (2021). Nuevos mediadores de la LIJ: Análisis de los booktubers más importantes de habla hispana. *Cuadernos.Info*, 48, 94–114. <https://doi.org/10.7764/cdi.48.27815>

Garner, A., Goldberg, J., y Pou, R. (2017). Collaborative Social Media Campaigns and Special Collections: A Case Study on #ColorOurCollections. *RBM: A Journal of Rare Books, Manuscripts, and Cultural Heritage*, 17, 2, 100-117. <https://doi.org/10.5860/rbm.17.2.9663>

Gimeno, A. (2018). *Prescriptores de lectura en el entorno digital: booktubers e instagrammers en el marco de la promoción de la lectura infantil y juvenil* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. Zagan. <https://zagan.unizar.es/record/75123>

Giuria Farias, C. (2021). El impacto de las redes sociales en la promoción de lectura y venta de libros en Latinoamérica entre 2010-2020. *Lengua y Sociedad*, 20 (1), 71-82. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v20i1.22269>

González Ramírez, C., Gladic Miralles, J., y Contador Pergelier, N. (2022). Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades / Conceptualizing reading mediation, encouragement, and promotion of reading: towards their processes and activities. *TEJUELO. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 36, 41-68. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.41>

Gualda, L. (2021). *Los influencers y la nueva comunicación literaria* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Complutense de Madrid]. Docta. <https://docta.ucm.es/handle/20.500.14352/10519>

Guardado da Silva, C., y Catanho, C. (2021). Bookstagram y los mercados editoriales estadounidense y portugués. *Ámbitos: Revista internacional de comunicación*, 53, 23-41. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2021.i53.02>

Guiñez-Cabrera, N., y Mansilla-Obando, K. (2022). “Booktokers: Generar y compartir contenidos sobre libros a través de TikTok”. *Comunicar*, 71, 119-130. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-09>

Haastrup, H. K. (2018). Hermione's feminist book club: Celebrity activism and cultural critique. *MedieKultur*, 34 (65), 98-116. <https://doi.org/10.7146/mediekultur.v34i65.104842>

Hammoudi, R. (2018). *The Bookstagram Effect: Adolescents' Voluntary Literacy Engagement on Instagram* [Trabajo Fin de Master, Concordia University]. Spectrum Research Repository. <https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/983966/>

Hanssen, S. (2019). New tools for the immersive narrative experience. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14 (16), 40-54. [10.3991/ijet.v14i16.10591](https://doi.org/10.3991/ijet.v14i16.10591)

Harris, K. (2017). Part of the project of that book was not to be authentic: neo-historical authenticity and its anachronisms in contemporary historical fiction. *Rethinking History*, 21 (2), 193-212. <https://doi.org/10.1080/13642529.2017.1315968>

Hauer, B. (2016). Have Books, Will Travel. *School Library Journal*, 62 (9), 6-16.

Hernán, J. (2020). *Desarrollo de un Modelo de Comunicación Para el Lanzamiento de Nuevas Novelas Juveniles al Mercado* [Trabajo Fin de Grado, Universitat Pompeu Fabra]. E-repositori UPF. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/45746>

Hualpa Vega, I. A. (2020). Palabrita de Granger: creación y edición de contenidos para una comunidad de jóvenes lectores. [Trabajo de suficiencia profesional para optar el Título Profesional de Licenciado en Comunicación, Universidad de Lima]. Repositorio Institucional de la Universidad de Lima. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/15339>

Hrib, B. (2020). Books in Time of Pandemia: Romania, One Way Again – From Paper to Internet? En: R. Pamfilie, V. Dinu, L. Tăchiciu, D. Pleșea, y C. Vasiliu (Eds.), *6th BASIQ International Conference on New Trends in Sustainable Business and Consumption* (pp.1042-1048). ASE.

Jaakkola, M. (2019). From re-viewers to me-reviewers. The #Bookstagram review sphere on Instagram and the uses of the perceived platform and genre affordances. *Interactions: Studies in Communication & Culture*, 10 (1-2), 91-110. [https://doi.org/10.1386/iscc.10.1-2.91\\_1](https://doi.org/10.1386/iscc.10.1-2.91_1)

Jaakkola, M. (2022a). *Reviewing Culture Online Post-Institutional Cultural Critique across Platforms*. Palgrave Mcmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-84848-4\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-84848-4_6).

Jaakkola, M. (2022b). From re-viewers to me-viewers: The #Bookstagram review sphere on Instagram and the uses of the perceived platform and genre affordances. *Interactions: Studies in Communication & Culture*, 10 (20), 91-110. [https://doi.org/10.1386/iscc.10.1-2.91\\_1](https://doi.org/10.1386/iscc.10.1-2.91_1)

Jeffman, T. M. W. (2015). Literatura compartilhada: uma análise da cultura participativa, consumo e conexões nos booktubers, *Revista Brasileira de História da Mídia*, 4 (2), 99-108. <https://doi.org/10.26664/issn.2238-5126.4220154166>

Jerasa, S., y Boffone, T. (2021). BookTok 101: TikTok, Digital Literacies, and Out-of-School Reading Practices. *Journal of adolescent & adult literacy*, 65 (3), 219-226. <https://doi.org/10.1002/jaal.1199>

Johanson, K., Rutherford, L., y Reddan, B. (2023). Beyond the “good story” and sales history: where is the reader in the publishing process?. *Cultural Trends*, 32 (2), 91-106. <https://doi.org/10.1080/09548963.2022.2045864>

Juris, C. (2021). TikTok BOOM. *Publishers Weekly*, 268, 34, 14.

Kristensen, L. B. K. (2021). Leveraging Blogger Influence in the Launch of Storytel. *Publishing Research Quarterly*, 37 (2), 183-199. <https://doi.org/10.1007/s12109-021-09803-y>

Lê, J. T. (2018). #Fashionlibrarianship. A Case Study on the Use of Instagram in a Specialized Museum Library Collection. *Art Documentation: Journal of the Art Libraries Society of North America*, 38 (2). <https://doi.org/10.1086/705737>

Lluch, G. (2021). El canon lector creado entre iguales. Estudio de caso: La recomendación virtual. En J. M. Sánchez-Fortún (Ed.), *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital* (pp. 51-72). Tirant lo Blanch.

Lo, E. Y. (2020). How Social Media, Movies, and TV Shows Interacts with Young Adult Literature from 2015 to 2019. *Publishing Research Quarterly*, 36, 611–618. <https://doi.org/10.1007/s12109-020-09756-8>



Lotman, R. (2021). The Semiotics of New Era Poetry: Estonian Instagram and Rap Poetry. *Studia Metrica et Poetica*, 8 (2), 58–79. <https://doi.org/10.12697/smp.2021.8.2.04>

Lugya, F. K. (2018). User-friendly libraries for active teaching and learning: A case of business, technical and vocational education and training colleges in Uganda. *Information and Learning Science*, 119 (5-6), 275-294.

Mabeba, S. J. (2021). The impact of social media platforms on book marketing and advertising: A case of selected south african authors. *Journal of African Films and Diaspora Studies*, 3 (2), 43-60. <http://dx.doi.org/10.31920/2516-2713/2020/3n2a3>

Martín, B. (2019). *Nuevas formas de leer, nuevos lectores. Una aproximación a la literatura juvenil española actual a través de Bookstagram* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio UCM. [https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-102727/TFM%20Berta%20Mart%C3%ADn%20\(1\).pdf](https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-102727/TFM%20Berta%20Mart%C3%ADn%20(1).pdf)

McIlroy, T. (2022). The Future of Book Marketing: Promoting books today demands a deep understanding of how social media, and BookTok in particular, works. *Publishers Weekly*, 269, 24, 20.

Merga, M. K. (2021). How can Booktok on TikTok inform readers' advisory services for young people? *Library and Information Science Research*, 43 (2), 101091. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2021.101091>

Meschini, F. (2020). #bookstories #librarystories: I luoghi e gli istanti dei libri e delle biblioteche su Instagram. *Biblioteche oggi*, 38 (7), 28-36. <http://dx.doi.org/10.3302/0392-8586-202007-028-1>.

Mylapalli, R. (2017). Application and use of information and communication technology in the college libraries. *Pramana Research Journal*, 7 (2), 54-56. <https://www.pramanaresearch.org/gallery/prj-s315.pdf>

Neha M. J., y Rucha R. K. (2018). Social Media in Libraries: Ideology v/s Practicality in India. *Knowledge Librarian*, 187-193.

Nieto, R., y Orquera, P. (2021) *Literatas. Convergencia digital, literatura y género: hacia la construcción de un nuevo espacio de comunicación de perspectiva feminista* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio Digital UNC.

<https://www.google.com/url?q=https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/18330&sa=D&source=editors&ust=1690823583589397&usg=AOvVaw3-Uv9Z9rpq3m8wEbYyDvGh>

Novotna, A., Matula, K., Kociánová, V., y Svačina, V. (2021). Lessons Learned from Bookstagrammers for Library Promotion and Promotion of Readership: Qualitative Study. *Library Philosophy and Practice*, 6768. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/6768>

O'Hagan, L. A. (2020). "Shelfies" as identity performances in Edwardian Britain. *Researcher Blog*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1629592/FULLTEXT01.pdf>

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

Puertas, O. (2021). *Plan de comunicación actual para un lanzamiento literario* [Trabajo Fin de Grado, Universitat Pompeu Fabra]. Repositorio UPF. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/52009>

Quiles, M. C. (2020). Textos poéticos y jóvenes lectores en la era de internet de "Booktubers", "bookstagrammers" y "followers". *Contextos educativos: Revista de educación*, 25, 9-24.

Roig, P. (2020) *Plan de comunicación actual para un lanzamiento literario*. [Trabajo Fin de Grado, Universitat Pompeu Fabra]. Repositori UPF. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/44097>

Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/62755>

Ruano, A. P. (2022). *Nuevas prácticas de lectura y escritura en la era digital: lectoautores, prosumidores y prescriptores literarios en la Web 2.0* [Trabajo Fin de Grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/59043>

Sáez, V. (5-7 de diciembre de 2018). *Nuevas prácticas de lectura y escritura de los jóvenes en el siglo XXI* [Conferencia]. X Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, Argentina.

[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.11729/ev.11729.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11729/ev.11729.pdf)

Simoës, D. y Costa, R. (2020). Book trailers e digital storytelling na arte de persuadir o consumidor [Conferencia]. 20ª Conferência da Associação Portuguesa de Sistemas de Informação. *Artificialização, Humanização: Os desafios dos Sistemas de Informação na transformação da sociedade*, 26. [https://www.researchgate.net/publication/348307153\\_Booktrailers\\_e\\_digital\\_storytelling\\_na\\_arte\\_de\\_persuadir\\_o\\_consumidor](https://www.researchgate.net/publication/348307153_Booktrailers_e_digital_storytelling_na_arte_de_persuadir_o_consumidor)

Sobreira, D., Santos de Oliveira, D., García-Peñalvo, F. J. (2020). The use of Instagram as a digital marketing tool by the Brazilian Library Councils in times of Covid-19. *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, 21 (23), 582-587. <https://doi.org/10.1145/3434780.3436599>

Sorensen, K., y Mara, A. (2013). BookTubers as a networked knowledge community. En M. Limbu y B. Gurung (Eds.), *Emerging Pedagogies in the Networked Knowledge Society: Practices Integrating Social Media and Globalization* (pp. 87-99). IGI Global. doi: 10.4018/978-1-4666-4757-2.ch004

Souto Godoy, D. (2022). E onde fica a biblioteca escolar? Tornando visíveis os espaços físicos e virtuais que os jovens frequentam para ler por prazer. *Ultima década*, 30 (58), 186-225. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362022000100186>

Sparks, J., Bell, K., y Bregman, A. (2020). From handpress to handheld: Rare book and special collections libraries forming the #libraries of Instagram. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 2908-2917. <https://hdl.handle.net/10125/64097>

Stastny, W. (2021). The Instagram Rhetoric and Aesthetic of Antiquarian Booksellers: A Case Study. *First Monday*, 26 (10), 1-19. <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/11772> .

Stewart, S. (2021). TikTok Booms: Books Championed on BookTok Have Seen Huge Sales Spikes. *The Publishers Weekly*, 268 (36), 6. <https://link.gale.com/apps/doc/A675525026/AONE?u=univ&sid=bookmark-AONE&xid=debf9814>.

Sundström, A. S. S., y Moraes, J. B. E. (2019). Bookshelf tour: categorização do conhecimento a partir do discurso coletivo dos booktubers. *Questão*, 25 (2), 13-38. 10.19132/1808-5245252.13-38 .

Thomas, B., (2021). The #bookstagram: distributed reading in the social media age. *Language Sciences*, 84,101358. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2021.101358>

Tselenti, D. (25 de noviembre de 2020). “*What a nice picture!*” *Remediating print-based reading practices through Bookstagram*. [Resumen de Conferencia] Digital Practices: Reading, Writing and Evaluation on the Web. University of Basel. Faculty of Humanities and Social Sciences.

Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P., y Guzmán-Franco, M. D. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber. *Comunicar*, 59, 95-104. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>

We Are Social (2022). *Informe Digital 2022 en España*. <https://wearesocial.com/es/blog/2022/01/digital-2022/>

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

Zhan, M., Tu, R., y Yu, Q. (2018). Understanding Readers: Conducting Sentiment Analysis of Instagram Captions. *CSAI '18: Proceedings of the 2018 2nd International Conference on Computer Science and Artificial Intelligence December*, 33-40. <https://doi.org/10.1145/3297156.3297270>

***La formación lingüística en los Grados de Maestro:  
las nociones de ‘competencia comunicativa’, ‘razonamiento crítico’ y  
‘género discursivo’\****

***Linguistic training in teacher degrees:  
the notions of ‘communicative competence’, ‘critical reasoning’, and  
‘discursive genre’***

**Xavier Fontich Vicens**

Universitat Autònoma de Barcelona

[xavier.fontich@uab.cat](mailto:xavier.fontich@uab.cat)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-1095-1363>

**Mariona Casas-Deseures**

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

[mariona.casas@uvic.cat](mailto:mariona.casas@uvic.cat)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-3992-5540>

**Ana Luisa Costa**

Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (UIDB/00214/2020)

[ana.costa@esc.ips.pt](mailto:ana.costa@esc.ips.pt)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-2529-4135>

**Marcos Troncoso**

Universitat Autònoma de Barcelona

[troncoso.marcos@gmail.com](mailto:troncoso.marcos@gmail.com)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-6480-1785>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.39.165

Fecha de recepción: 11/02/2023  
Fecha de aceptación: 26/05/2023



Fontich Vicens, X., Casas-Deseures, M., Costa, A. L., y Troncoso, M. (2024). La formación lingüística en los Grados de Maestro: las nociones de ‘competencia comunicativa’, ‘razonamiento crítico’ y ‘género discursivo’. *Tejuelo*, 39, 165-196..

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.165>

\* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación “El desarrollo de la competencia escrita y el razonamiento crítico en los Grados de Maestro” (PID2020-117813RA-I00, IP: Xavier Fontich) y de Fontich (2019).

**Resumen:** En este texto nos proponemos realizar un conjunto de reflexiones sobre la competencia comunicativa y el razonamiento crítico (a partir de ahora CCyRC) con respecto a la formación inicial de maestros y en el contexto de escritura académica. Se trata de dos aspectos considerados estratégicos en los Grados de Maestro y que han sido objeto ya de medidas concretas para su desarrollo en algunas universidades y comunidades autónomas en nuestro país en relación con el acceso a dicha formación. Aportamos una descripción conceptual de CCyRC y proponemos siete medidas clave sobre la base de que esas competencias deben ser trabajadas de manera transversal en todas las asignaturas implicadas en la formación inicial docente, a partir de la noción de “género discursivo”.

**Palabras clave:** Grados de Maestro; competencia comunicativa; razonamiento crítico; género discursivo; escritura académica.

**Abstract:** In this text we propose to carry out a set of reflections on communicative competence and critical reasoning (from now on CC&CR) with respect to initial teacher training, within the context of academic writing. These are two aspects considered strategic in teacher training and which have already been the subject of specific measures in some universities and autonomous communities in Spain in relation to accessing such training. We provide a conceptual description of the notions of CC&CR and propose a set of seven key measures based on the fact that these competences must be worked on in a transversal way across all the subjects involved in the teaching degrees, drawing on the fundamental concept of “discursive genre”.

**Keywords:** teacher degrees; communicative competence; critical reasoning; discursive genre; academic writing.

# I ntroducción

En los últimos años varias han sido las voces que han destacado la relevancia de desarrollar la competencia comunicativa y el razonamiento crítico de los futuros maestros (Gómez-Devís y Saneleuterio, 2020; Núñez Cortés y Errázuriz Cruz, 2020; Neira-Piñeiro et al. 2018; Zelaieta y Camino, 2018; Sayós y Bordons, 2018; Casas-Deseures y Comajoan-Colomé, 2015) en correspondencia con la preocupación a nivel nacional e internacional por la escritura académica de los estudiantes de grado y postgrado (Castelló y Castells, 2022; Torres et al. 2020; Lonka et al. 2018). Se trata de un tema ampliamente recogido en la reciente LOMLOE (2020) que, más allá del extenso debate en torno a las medidas para su implementación (López Ruipérez, 2022; Esteban Bara y Gil Cantero, 2022), es vista como una oportunidad de enorme relevancia para la formación inicial de maestros. En esta formación, no sólo nos encontramos en la tesitura de formar futuros ciudadanos críticos y competentes comunicativamente: estos ciudadanos, en el desarrollo de su profesión docente, deberán tomar

conciencia de la importancia de este conocimiento y saber enseñarlo (Tresserras et al. 2022; Casas et al. 2020).

Respecto a unas primeras medidas institucionales, algunas universidades y comunidades autónomas en nuestro país han traducido ya esta inquietud en medidas institucionales concretas orientadas a establecer baremos mínimos en el acceso a los Grados de Maestro, así como grupos de trabajo para diseñar pruebas de carácter obligatorio y universal de acceso a los Grados de Maestro (Castro, 2021). Son ejemplo de ello las pruebas de acceso de la Universidad de las Islas Baleares (Oliver-Trobat et al. 2021) y la prueba PAP (Prueba de Aptitud Personal), una medida pionera en España y acordada por todas las universidades públicas y privadas de la comunidad autónoma de Cataluña, que se remonta al curso 2015-16 (MIF 2018). Esa prueba se implanta en el curso 2017-18 y consta de dos exámenes: uno sobre competencia lógico-matemática de los aspirantes (CLOM) y otro sobre su competencia comunicativa y su razonamiento crítico (CCyRC).

Este segundo examen evalúa las capacidades siguientes (MIF 2018, p. 17): a) Comprender el significado intrínseco de documentos escritos sobre temas de interés general; b) Aplicar el pensamiento científico-técnico y los conocimientos del ámbito social para interpretar la información recibida y para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía; c) Diferenciar y valorar el conocimiento científico por contraste con otras formas de conocimiento; d) Sintetizar e integrar la información (comprensión lectora y capacidad de síntesis); y e) Expresar una reflexión por escrito, con claridad y precisión (expresión escrita) y dominar el sistema lingüístico a un nivel que permita expresarse con una calidad lingüística aceptable.

La media de suspensos de esta prueba desde la primera edición en 2017 hasta la actualidad roza el 40% (fuente: Departamento de Universidades del Gobierno catalán), unos resultados que confirman la necesidad de medidas para romper la dinámica de una enseñanza deficiente de la composición escrita que se prolonga a lo largo de la escolaridad y que afecta la preparación con la que los estudiantes acceden a los Grados de Maestro. Las carencias de estos estudiantes no



son revertidas con claridad a lo largo de la formación de maestros y esos estudiantes insuficientemente formados devienen docentes con una competencia escrita deficiente, perpetuando a su vez prácticas de enseñanza de la escritura inadecuadas en la escuela obligatoria y negativas para las siguientes generaciones, incluyendo aquellos nuevos aspirantes a los Grados de Maestro. La formación del profesorado es, en este sentido, un ámbito estratégico para la mejora de la competencia escrita de la población y que en estos momentos requiere respuestas adecuadas.

En este contexto, los trabajos de Pérez-Parejo et al. (2022), Fontich et al. (2022) y García-Parejo et al. (2022) se plantean explorar el impacto en la formación del profesorado de una serie de medidas que se sitúan más allá de la prueba inicial de acceso a los Grados de Maestro, explorando la realidad en la formación de cinco universidades españolas (Universidad de Extremadura, Universidad de Jaén, Universidad Complutense, Universidad de Zaragoza y Universidad Autónoma de Barcelona). Los primeros resultados de estos estudios arrojan una presencia casi residual de la educación lingüística en los programas de los Grados de Maestro, lo que sugiere la necesidad de velar por la progresión de la capacidad crítica y comunicativa de los estudiantes durante los estudios de grado. Ello se traduce en el objetivo de elaborar un conjunto de ideas para ir construyendo un marco de criterios y procedimientos compartidos entre los docentes que participan en los Grados de Maestro, haciendo hincapié en dos aspectos.

En primer lugar, en la dimensión transversal de la competencia comunicativa y el razonamiento crítico; según esta idea, el 100% de los docentes a tiempo completo implicados en la formación es potencialmente capaz de acompañar a los alumnos en el desarrollo de la competencia escrita en virtud de su propia realidad profesional (en la que es condición *sine qua non* la publicación constante de productos académicos). No se trata de considerar, de forma superficial, que cada docente tiene que ser docente de lengua, sino que todo docente debe ser capaz de movilizar prácticas discursivas propias de las distintas áreas científicas.

Y, en segundo lugar, en la necesidad de centrar el desarrollo en CCyRC a partir de las acciones concretas con que los estudiantes (y futuros docentes) están implicados a lo largo de su formación. Este segundo punto haría referencia a dos objetivos. Por un lado, abordar los aspectos tanto constantes como cambiantes de los diversos géneros discursivos que se trabajan a lo largo de la formación docente. Y, por otro lado, reforzar líneas de razonamiento que implican la resolución de problemas complejos, que cruzan distintos saberes y que son típicos de la actividad docente.

En los apartados que siguen proponemos contribuir a la caracterización de los conceptos de “competencia comunicativa” y “razonamiento crítico”, y al rol que en ellos juega la noción fundamental de “género discursivo”.

## **1. La competencia comunicativa y el razonamiento crítico**

Las nociones de “competencia comunicativa” y de “razonamiento crítico” constituyen hoy en día pilares fundamentales en los diseños curriculares de la enseñanza de las lenguas de los países de nuestro entorno. Estas nociones tienen su raíz en el enfoque competencial que desde hace tres décadas los sistemas educativos europeos han ido progresivamente adoptando a instancias de gobiernos de signo diverso y de instituciones de investigación y económicas. El motor de este cambio ha sido la conciencia de la importancia capital de formar a una ciudadanía preparada para asumir los enormes retos que afrontan las sociedades del siglo XXI: la movilidad demográfica, las transformaciones producidas por la tecnología, los desequilibrios en el acceso a oportunidades de desarrollo personal, académico y profesional, la ambigüedad e incertidumbre, etc. Estas situaciones constituyen retos a niveles diversos, para los países, las comunidades, los gobiernos, las organizaciones y, en último término, los individuos (Rychen y Salganik, 2002).

En este contexto, algunas de las preguntas que gobiernos e instituciones se formulan son: “¿Qué deben tener los ciudadanos para

poder desarrollarse en estas sociedades?”, “¿De qué manera podrán estos ciudadanos ejercer y defender sus derechos de ciudadanía respetuosamente y con asertividad para vivir una vida plena de acuerdo con los propios intereses e inclinaciones y no una vida dictada por los demás y al servicio de intereses ajenos?”, “¿Qué competencias estos individuos han de integrar y desarrollar?”. El término “competencia” capturaría aquel conjunto de destrezas, saberes y actitudes que somos capaces de activar para responder a un conjunto de retos concretos, que pueden ser de una gran heterogeneidad y que se caracterizan por su singularidad y sensibilidad al contexto, y por su resistencia en este sentido a ser tratados con fórmulas y procedimientos *ad hoc*. Efectivamente, “competencia” como unidad curricular compleja es el concepto central en la definición más actual de un marco curricular consolidado en instancias de decisión de la política educativa global. Por ejemplo, en *Global Competency for an Inclusive World* (Ramos y Schleicher, 2016), se lee que “a competence is the ability to mobilize knowledge, skills, attitudes and values, alongside a reflective approach to the processes of learning, in order to engage with and act in the world” (p. 2). Incluye, en este sentido, la capacidad de reflexionar críticamente sobre el mismo aprendizaje, como elemento clave que acompaña el desarrollo de competencias.

Una de las aportaciones primerizas para caracterizar teóricamente el concepto de “competencia” es el programa de trabajo “Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)” (Rychen y Salganik, 2002), patrocinado por la OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques). El equipo impulsor de este programa se plantea como necesario identificar las competencias llamadas “clave” (“básicas” es el término generalizado más tarde entre nosotros), así como la manera de trabajarlas y evaluarlas a corto, medio y largo plazo. Establece que cada una de las competencias clave/básicas debe responder a tres criterios muy generales: a) contribuir a obtener resultados valiosos para los colectivos y los individuos; b) ser útiles para poder resolver retos en una gran variedad de contextos; y c) ser relevantes para la totalidad de la población.

En base a estos tres criterios, los autores establecen tres grandes categorías para las competencias clave/básicas, según si permiten: 1) actuar autónomamente, en referencia a la habilidad de defender asertivamente los propios derechos e intereses, así como expresar las responsabilidades, los propios límites y las necesidades; también planificar y llevar a cabo proyectos personales y actuar en marcos generales (tales como el marco institucional de la escuela) más allá del ámbito individual; 2) usar herramientas interactivamente, tanto conocimientos diversos e información como tecnologías diversas; y 3) interactuar con grupos socialmente heterogéneos, es decir, desarrollar la habilidad de cooperar y gestionar y de resolver los conflictos. El razonamiento crítico y un planteamiento holístico del dominio del lenguaje aseguraría la cohesión de estas tres categorías.

El Consejo de Europa, por su parte, en la primera mitad de los años 2000 desarrolla un conjunto de contribuciones para ir orientando los sistemas educativos hacia un enfoque competencial. En 2001, en el llamado “Informe Lisboa”, el Consejo plantea la necesidad de adaptar los sistemas educativos de todos los países como acción conjunta para preparar a la ciudadanía para los complejos cambios sociales (por ej., cambios demográficos, tecnificación, etc.) y para las necesidades de formación que estos cambios requieren. Recogiendo este planteamiento general, Pozo y Postigo (2000) destacan la relevancia de poner el énfasis en desarrollar competencias clave/básicas que permitan al individuo en último término el aprender a aprender, sin las cuales según los autores este individuo se encamina a una nueva forma de analfabetismo.

Sucesivas contribuciones del Consejo de Europa (Lisboa 2000, Barcelona 2002, Estocolmo 2003) subrayan que los sistemas educativos competenciales son la vía para garantizar el acceso al aprendizaje en las sociedades de la innovación y el conocimiento, promover la integración de las competencias en la enseñanza a escala europea, asegurar los objetivos estratégicos de calidad y flexibilidad de los sistemas de educación y formación, etc. Se identifican como competencias relevantes aprender a cooperar y a comunicarse, gestionar información proveniente de las nuevas tecnologías, asumir responsabilidades y

afrontar la incertidumbre y la complejidad de situaciones inéditas que requieran poder adaptarse a contextos cambiantes. Para Sarramona (2004), el enfoque competencial pone el énfasis en el saber hacer, “sin que falten por ello los saberes y las predisposiciones o actitudes que los envuelven” (p.13).

En 2006 se asume plenamente este planteamiento con el documento “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente” (2006/962/CE). En el anexo se establecen ocho competencias clave/básicas, la primera de las cuales es la competencia comunicativa en lengua materna, vinculada al desarrollo de la capacidad de interpretar el mundo y relacionarse con los demás. Según este documento, para poder comunicarnos necesitamos disponer de repertorio léxico y de conocimientos funcionales de la lengua: es decir, necesitamos tener conocimientos de los principales tipos de interacción verbal, de los textos literarios y no literarios, de los diversos tipos de texto (ver más abajo) y de los estilos y registros de la lengua en función del contexto, tanto de forma oral como de forma escrita y adaptando la comunicación a los requisitos de la situación. Es preciso también buscar, recopilar y procesar información y utilizar herramientas de ayuda y formular y expresar los propios argumentos orales y escritos de una manera convincente y adecuada al contexto, sobre la base de una disposición positiva al diálogo crítico, constructivo y socialmente responsable. Asimismo, este documento considera que la competencia comunicativa, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que hay un conjunto de elementos que son transversales a las competencias clave/básicas, el primero de los cuales es el razonamiento crítico (junto con la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación de los riesgos, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos).

Diez años después de la publicación de esta *Recomendación*, el mismo Consejo de Europa consolida este planteamiento con la *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, 2018/C 189/01*, y

publica el marco de competencias para una cultura democrática: “Competences for democratic culture - Living together as equals in culturally diverse democratic societies” (Council of Europe, 2016; 2018), un conjunto de macro-orientaciones curriculares que ahondan en el concepto de competencia tras la experiencia de las décadas anteriores en los sistemas educativos. Se intensifica ahora además el rol del razonamiento crítico y de la comunicación en el desarrollo de una formación de ciudadanos abiertos a actitudes y valores inclusivos y se definen las 20 competencias que integran “all of the specific values, attitudes, skills, knowledge and critical understanding which enable an individual to participate effectively and appropriately in a culture of democracy” (Council of Europe, 2016, p. 11). Entre estas competencias esenciales, se encuentran las que coinciden con el foco del desarrollo de capacidades de escritura académica entre los futuros profesores de lengua, como (i) la valorización de la diversidad cultural (entre los valores); (ii) la apertura a la alteridad cultural y a otras creencias, visiones del mundo y prácticas (entre las actitudes); (iii) la capacidad de análisis y pensamiento crítico y (iv) las capacidades lingüísticas, comunicativas y plurilingües (entre las capacidades); y (v) el conocimiento y comprensión crítica de la lengua y la comunicación (entre los conocimientos y la comprensión crítica) (*ibidem*).

Por su arte, en nuestro país las tres últimas leyes educativas (LOE, 2006; LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020) asumen el planteamiento por competencias. La actual LOMLOE destaca en primer lugar la competencia en comunicación lingüística, que supone interactuar de manera coherente y adecuada en diferentes contextos y de acuerdo con diferentes propósitos comunicativos. Para ello, el texto destaca la importancia de movilizar el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes para interpretar y valorar críticamente los mensajes. Según Martín y Solari (2011), existen tres elementos definitorios del concepto de competencia: la funcionalidad, que se refiere a la capacidad de actuar en el mundo de una manera cualitativamente diferente a como se actuaba previamente, gracias a la apropiación de nuevos conocimientos; la integración, que implica la capacidad de articular de manera conjunta las potencialidades intelectuales y afectivas, así como los contenidos conceptuales,

procedimentales y valóricos; y la generalización, que se refiere a la capacidad de aplicar los nuevos conocimientos en diversos contextos y situaciones. En la misma línea, un informe del World Economic Forum (2016) considera que los ciudadanos deben desarrollar 16 habilidades a lo largo de la vida, agrupadas en tres bloques y vinculadas a las tareas cotidianas, a retos complejos y a la adaptación al entorno cambiante. Dentro del segundo bloque, encontramos la competencia comunicativa (núm. 9) y el razonamiento crítico (núm. 7).

## **2. Definición de la competencia comunicativa y del razonamiento crítico**

### ***2.1. La competencia comunicativa***

Históricamente, el constructo “competencia comunicativa” se ha definido de diversas maneras, en función de la concepción teórica (de la lingüística y la psicología) que lo sustentaba. El estructuralismo lingüístico (Lado, 1961) propone un modelo que incluye las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escribir, leer y escuchar) y los cuatro componentes de la lengua como sistema: fonología/fonética, morfología, sintaxis y léxico. A principios de los años 1970, Dell Hymes acuña el término de “competencia comunicativa” (Hymes, 1972), que añade la dimensión pragmática a la competencia estrictamente lingüística.

Esta contribución primigenia es desarrollada por un amplio abanico de estudios, entre los que destaca el de Canale y Swain (1980), el cual desglosa el término en tres subcompetencias: gramatical, sociolingüística y estratégica. La primera se refiere al conocimiento lingüístico (que incluye los componentes hasta el momento ampliamente desarrollados por los estudios sobre el sistema: fonética/fonología, léxico, morfosintaxis y semántica); la segunda tiene en cuenta el marco sociolingüístico y sociocultural en el que tiene lugar la comunicación (los aspectos pragmáticos); y la tercera apela a las estrategias comunicativas que el hablante activa para tener éxito en la comunicación. Poco después, Canale (1983) incluye una cuarta subcompetencia, la discursiva. Este modelo ha sido un referente

ampliamente aceptado en la enseñanza-aprendizaje de lenguas desde el punto de vista del enfoque comunicativo, especialmente en segundas lenguas.

En los años 1990, Bachman y Palmer (1996) elaboran un modelo más complejo de competencia comunicativa, integrado por la competencia lingüística (organizacional y pragmática) y la competencia estratégica (y metacognitiva). Su aportación busca reconfigurar el concepto de habilidad lingüística, que los autores vinculan al contexto y a las características de la actividad comunicativa que el hablante lleva a cabo. Más recientemente, Hulstijn (2011) distingue entre la competencia lingüística central (los conocimientos lingüísticos estructurales o implícitos) y la periférica, en la que sitúa las dimensiones metalingüística y estratégica: “Although strategic and metalinguistic competences cannot exist without linguistic competences, linguistic competence may exist without strategic and metalinguistic competences” (p.238).

Contrariamente a la idea de que la competencia lingüística es un núcleo fijo y central, los enfoques socioculturales sitúan la competencia lingüística en la periferia y consideran centrales los aspectos ligados al uso. Así, sitúan la lengua en la dualidad “uso-comunicación” como principio rector para explicar “las estructuras lingüísticas en función de su ocurrencia particular en contextos de uso determinados” (Vila, 1994, p.44), desde el momento en que “solo hay lenguaje si existe un hablante que tiene algo que decir a un interlocutor concreto y, por tanto, elige los procedimientos más económicos y eficientes para que se reconozca su intención” (p.51). En esta misma posición, Bronckart (2008) defiende que las lenguas sólo existen en las prácticas verbales, “en ese actuar dirigido que constituye el discurso” (p.7).

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas, otra propuesta que constituye el punto de referencia es el *Marco europeo común de referencia* (2003) para el aprendizaje de segundas lenguas, que se refiere a unas competencias generales (i.e., conocimiento declarativo o saberes, conocimiento existencial o saber



ser, capacidad de aprender a aprender, conocimientos procedimentales) y competencias comunicativas propiamente, las cuales se dividen en tres planos: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Estas propuestas consideran que las habilidades comunicativas productivas y receptivas y orales y escritas (escuchar, hablar, leer y escribir) aparecen en la comunicación humana de manera interactiva y a menudo con funciones de mediación entre interlocutores.

En este sentido, la competencia comunicativa implicaría un conocimiento de las diversas funciones que adoptan los intercambios comunicativos, un ámbito ampliamente estudiado desde las iniciales aportaciones de Roman Jakobson (Jakobson, 1960), basadas en las funciones del sistema de la comunicación y centradas en un emisor y un receptor, hasta las aportaciones de M.A.K. Halliday y las tres funciones “ideacional”, “interpersonal” y “textual”. Cada una de las funciones permite establecer aspectos diversos de la comunicación humana: la ideacional, relaciones entre el hablante y el mundo donde este hablante vive, reflejando los procesos y las circunstancias en que se encuentra; la interpersonal, relaciones sociales y la actitud del hablante respecto de lo que dice y respecto de a quien lo dice a través de recursos léxicos, sintácticos y de entonación; y la textual, la conexión y cohesión entre las partes de un texto y su adecuación a una situación específica. Para Halliday y Mathiessen (2004), “Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species” (p.31).

Más allá de los distintos enfoques, en el ámbito de la educación es esencial que tanto los saberes sobre el sistema lingüístico como las habilidades de uso de la lengua (i.e., los aspectos discursivos y pragmáticos) constituyan la base para un adecuado desarrollo de la competencia comunicativa. De las aportaciones de Hulstijn (2011), podemos tomar la siguiente definición de competencia comunicativa, que es válida tanto para nativos como para no nativos:

Language proficiency is the extent to which an individual possesses the linguistic cognition necessary to function in a given communicative situation, in a given modality (listening, speaking, reading, or writing). Linguistic cognition is the combination of the representation of linguistic information (knowledge of form-meaning mappings) and the ease with which linguistic information can be processed

(skill). (p. 242)

## ***2.2. El razonamiento crítico***

La importancia de trabajar el razonamiento (o pensamiento) crítico de los escolares ha sido ampliamente subrayada por la pedagogía desarrollada a lo largo del siglo XX (véase por ejemplo Trilla, 2001). Se trata de un ámbito de gran complejidad, abordado desde diversas perspectivas (situando el énfasis ya sea en su dimensión social y política, ya sea en la vertiente cognitiva). Elder (2007) define el pensamiento crítico como una forma de pensar de tipo analítico y evaluativo, que surge de la confianza en la razón para mejorar los procesos de pensamiento y que tiene por norma la humildad, la cortesía y la empatía intelectuales. Ennis (1993) destaca la necesidad de un pensamiento crítico orientado a someter a escrutinio la credibilidad de las fuentes de conocimiento, las asunciones y los razonamientos, así como la aceptabilidad de las conclusiones, a través de la elaboración de preguntas apropiadas y clarificadoras y la capacidad de desarrollar y defender la propia voz. Estos planteamientos conectan ampliamente con los estudios sobre la literacidad crítica, que destacan la importancia de saber leer la ideología que hay detrás de los textos, con especial énfasis en Internet (véase Cassany, 2014 y Cassany y Castellà, 2010).

De acuerdo con los documentos del Consejo de Europa referidos anteriormente, el razonamiento crítico constituye una habilidad transversal que, por lo tanto, hay que abordar en todas las áreas, a partir del trabajo con contenidos específicos y en conexión con la idea de que el saber debe orientarse a velar por valores comunes a la sociedad, tales como la preservación del medio ambiente, la lucha contra la pobreza y las desigualdades y el desarrollo para todos de los bienes públicos que deben asegurar la igualdad de oportunidades. Una línea importante de la educación filosófica ha abordado el razonamiento crítico desde un punto de vista global, centrándose en los rudimentos lingüísticos y lógicos (conectores causales, identificación de falacias, tipo de argumentos, etc.) como vía para trabajar la calidad “general” del razonamiento crítico (véase por ejemplo las importantes aportaciones desde los años 1950 de S.E. Toulmin; Toulmin et al., 1984).

Sin embargo, McPeck (1990), un trabajo innovador hoy considerado referente, señala ya las limitaciones de este planteamiento, que puede llegar a generar material educativo excesivamente alejado de situaciones reales de la sociedad que afectan a la vida diaria de los alumnos y de los docentes, así como de los ciudadanos en general, y más orientado a trabajar los rudimentos lingüísticos y lógicos que a entender la complejidad intrínseca de los dilemas sociales. Desde esta perspectiva, ha sido ampliamente destacada la necesidad de trabajar el razonamiento crítico teniendo en cuenta los rudimentos de cada ámbito disciplinar (empleando pruebas en Matemáticas, datos en Ciencias, detalles en Literatura, documentos en Historia, etc.) y los respectivos géneros discursivos (ensayo, comentario, ficha de registro, etc.) (Michaels et al., 2002, Klein y Boscolo, 2016). El riesgo es una escuela divorciada de la realidad de los alumnos (Cassany y Hernández, 2011). La escuela, en este sentido, debe ayudar a los alumnos a explorar situaciones complejas, formular preguntas indagatorias y desarrollar la propia voz, para un razonamiento crítico no simplificador ni reduccionista.

Mercer (2019) destaca la importancia que tiene en el proceso de aprendizaje saber formular preguntas sobre la base de la interacción en el aula. Esta idea ha sido desarrollada desde áreas diversas, como la interpretación literaria (Chambers, 2011), la educación para la ciudadanía (Castellví et al., 2018), la educación para la sostenibilidad (Granados y Collazo, 2017) o el aprendizaje de las ciencias. En relación con este último, Sanmartí y Márquez (2012) destacan que los niños en la escuela a medida que crecen plantean menos preguntas. Las autoras sugieren que la explicación de ello quizás se encuentre en la escuela y lo que se considera importante en clase de ciencias: a) aprender etiquetas y conocimientos indiscutibles o b) formularse preguntas, experimentar y argumentar posibles explicaciones. Esto último implica un posicionamiento personal en relación con lo que se aprende, basado en una actitud reflexiva y crítica. El objetivo es el de encaminarse hacia un estadio en que el aula deja de ser el lugar donde el docente hace las preguntas y el aprendiz las responde y pasa a ser el ámbito donde se promueve a través de la interacción y la escritura el deseo de saber, de

preguntarse y de buscar maneras de encontrar las respuestas de forma crítica y razonada.

Esto nos recuerda la necesidad destacada por Klein y Boscolo (2016) de abordar (de manera simultánea y como ámbitos que se retroalimentan) tanto el aprendizaje de los contenidos de las materias disciplinares como el desarrollo de la propia voz del aprendiz, especialmente a través de la escritura. Estos autores consideran esencial en este doble aprendizaje el trabajo con los géneros discursivos propios de cada disciplina: dominar los géneros sedimenta el aprendizaje del contenido de las materias y al mismo tiempo, yendo mucho más allá, promueve un cambio de posicionamiento personal y facilita una nueva dimensión del aprendizaje.

### **3. El género discursivo, base para el desarrollo de la competencia comunicativa y el razonamiento crítico**

#### ***3.1. Género discursivo y tipos de texto***

Ha sido ampliamente destacada la importancia que, para el desarrollo de la competencia comunicativa y el razonamiento crítico, tiene el concepto de “género discursivo” (ver por ejemplo Camps y Uribe, 2021), el cual tiene su origen en las aportaciones de Mijail Bajtín en su obra “La Estética de la Creación Verbal” (1982) (ver Silvestri, 1993; Bronckart, 2011). Bajtín criticó lo que él denominó las concepciones tradicionales del lenguaje, como las de Humboldt, Vossler y Saussure, por realizar una representación simplificada y esquemática acerca de lo que para él es lo más característico de la lengua, esto es, su función comunicativa, así como por asignar un rol pasivo al oyente que participa de la situación comunicativa. A pesar de que estas concepciones son útiles como herramientas de abstracción que posibilitan el análisis de la lengua, cuando se usan para reemplazar la comprensión de la comunicación discursiva real, se convierten en una ficción científica alejada de la realidad.

Las unidades básicas y convencionales de la lengua que surgen de estas concepciones, esto es las palabras y las oraciones, carecen de

entonación expresiva y de carácter destinado, lo que significa que no están dirigidas a nadie y no pertenecen a nadie en particular. Sin embargo, cuando se complementan con aspectos no gramaticales y se utilizan en una situación comunicativa real, cambian su naturaleza y se convierten en *enunciados*. Para Bajtín, un enunciado no es una unidad convencional de la lengua, sino que es una unidad real de la comunicación discursiva, en la cual tanto el hablante como el oyente ejercen un rol contestatario. El enunciado tiene la capacidad de determinar directamente la postura de respuesta del otro sujeto-hablante, es decir, posee un carácter responsivo. Este carácter implica que la lengua debe ser considerada como poseedora de naturaleza dialógica, la que se observa en dos planos. En primer lugar, toda emisión siempre está preñada de respuesta, lo que significa que todo discurso siempre será dialógico, ya que está dirigido hacia otra persona, a su comprensión y su potencial respuesta (Silvestri, 1993). En segundo lugar, el diálogo se da también en la configuración de la voz del hablante, pues todo aquello que se dice recurre a lo dicho por otros para su existencia y manifestación. Lo dicho siempre será la cita de lo dicho por otro (Kristeva, 1980). Por lo tanto, el lenguaje no solo sirve para comunicarse, sino que es la misma actividad comunicativa la que modela el lenguaje y por extensión la conciencia del sujeto, al poseer ambos naturaleza dialógica (Bajtín, 1988).

Para Bajtín, la voluntad discursiva sólo se realiza mediante la elección de un género discursivo específico, adecuado a una determinada situación comunicativa. Esto se logra cuando se tiene conciencia acerca de las características del lenguaje situado, dialógico y vivo, es decir, cuando se es capaz de analizar las diversas actividades humanas en las que se produce lenguaje, cuando se reconocen la estructura global y propiedades de los géneros que emergen de dichas actividades, así como su estructura interna (partes de los textos, estructuras semántico-sintáctica y palabras) (Voloshinov en Riestra, 2010).

Por lo tanto, el aprendizaje de los distintos géneros discursivos no se adquiere simplemente mediante el conocimiento o la instrucción de las distintas estructuras lingüísticas formales, sino a través de la

participación en diversas situaciones de comunicación y la reflexión consciente que se produce en ese contexto. Según señala Silvestri (1993), “a medida que ampliamos nuestro campo de interacciones sociales, entramos en contacto con otras formas genéricas correspondientes a otras esferas de actividad humana” (p.99). Además, a medida que nos familiarizamos con estas formas genéricas, adquirimos conciencia de sus características y somos capaces de transferir esta conciencia a otras situaciones derivadas del mismo uso, tanto en términos de cómo comunicamos (uso), como de por qué comunicamos (intención) y qué comunicamos (contenido).

Como resultado, desde esta perspectiva, al participar en diversas situaciones comunicativas, no sólo comunicamos un contenido, sino que al hacerlo aprendemos mejor ese contenido. El aprendizaje sería, entonces, resultado de la socialización ocurrida en diversas esferas de actividad (por ej., las actividades sociales ligadas a la formación del profesorado y también las ligadas a la profesión docente) y producida a través de los géneros discursivos propios de estas esferas: i.e., aquellos textos que se manejan en la formación del profesorado, como resúmenes, exámenes, presentaciones, etc., así como los textos que circulan en el contexto escolar, como avisos informativos para familias y otros tutores legales, notas e informes de evaluación para los niños, materiales pedagógicos, memorias de curso, órdenes del día para las reuniones ordinarias, etc. Además, a través de este proceso transformamos y desarrollamos nuestra capacidad crítica y nuestra identidad, en este caso de docentes. Diremos, entonces, que los géneros discursivos surgen pues de las prácticas comunicativas reales presentes en la sociedad.

Dentro del marco social de la lengua, se encuentran ciertos planteamientos que se asemejan a las concepciones de estudio de la lengua que fueron criticadas por Bajtín. En particular, se trata de los planteamientos que se formulan a partir del concepto de “tipo de texto”. Este concepto surge como constructo lingüístico que persigue la caracterización de los diversos textos usados en la comunicación entre las personas. Las aportaciones de los estudios sobre tipología textual de las últimas décadas del siglo XX tuvieron un importante impacto en la

escuela, especialmente las de J.-M. Adam (1992) y su modelo de cinco tipos de texto (dialógico, explicativo, narrativo, descriptivo y argumentativo), como reducción de una propuesta anterior más amplia (que también incluía los tipos de texto predictivo, instructivo y poético-literario). Prueba del predicamento que esta noción ha tenido y tiene todavía en la escuela es que ya en las *Recomendaciones* (Consejo de Europa, 2006) citadas más arriba se sitúa justamente el conocimiento de los tipos de texto como horizonte para asegurar una competencia comunicativa y crítica óptima. Asimismo, el modelo de Adam, que incluye la flexibilización de los “tipos” en “prototipos” que se actualizan en “secuencias”, es una referencia en programas de L1 en distintos países europeos.

Cabe decir, sin embargo, que la teoría de la secuencialización de Adam (1992) integra un debate sobre las limitaciones del constructo de “tipo de texto” y sobre la necesidad de replantear algunos de los criterios básicos usados. Isenberg (1987), por ejemplo, defiende que una tipología textual debe responder a los criterios de homogeneidad, exhaustividad, monotipia y rigor, los dos últimos en referencia respectivamente a que ni las partes de un texto ni un texto en sí mismo pueden ser clasificados en tipos diversos. En oposición a estos planteamientos restrictivos, el concepto de “secuencia textual” (propuesto por E. Werlich y desarrollado posteriormente por J.M. Adam) es más laxo y refleja las fronteras difusas entre tipo de texto y su naturaleza prototípica y por tanto inexistente en los usos reales entre las personas.

Las nociones de “secuencia textual”, “secuencia dominante” y “secuencia secundaria”, propuestas en Adam (1992), abren la puerta a ver los textos en su heterogeneidad y colocarlos en relación justamente a los rasgos generales que caracterizan un texto y que pueden ser compartidos por textos diversos sin necesidad de concebirllos como elementos situados en compartimentos estancos (por ej., un cuento puede contener secuencias descriptivas en el marco de una secuencia narrativa dominante; véase más abajo). Esto ayuda a hacer bascular progresivamente en los contextos de enseñanza y aprendizaje el foco desde el “texto/objeto lingüístico” al “texto/resultado de la actividad

comunicativa humana”, recuperando para la escuela tal como destaca Riestra (1999) los planteamientos bajtinianos. Según Bajtín (1986),

cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos (...). La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de *géneros discursivos* que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y crece la esfera misma. (p.60, cursiva en el original)

Es decir, según este planteamiento, las diversas esferas de la actividad humana se organizan en ámbitos de actuación que poseen cierta estabilidad; propiedades discursivas específicas son recurrentes en determinados ámbitos de uso y es la codificación de esas propiedades lo que constituye un género. Desde este punto de vista, no podemos disociar la lengua de las prácticas sociales y culturales (Bernárdez, 2008): de acuerdo con Miller (1984), la lengua es constitutiva de estas prácticas a través de los géneros discursivos. Para esta autora, “a rhetorically sound definition of genre must be centred not on the substance or the form of discourse but on the action it is used to accomplish” (p.151) y considera que hay que examinar “the connection between genre and recurrent situation and the way in which genre can be said to represent typified rhetorical action” (p.151). Camps et al. (2022) señalan la doble consecuencia de este planteamiento: si la diversidad de las actividades humanas es inagotable, los géneros variarán de acuerdo con esta diversidad (los géneros son muy diversos); y si las actividades son dinámicas y cambiantes, también lo serán los géneros (los géneros se transforman). Miller y Kelly (2017) exploran en este sentido la realidad de los nuevos géneros en el contexto digital actual.

#### ***4.2. Género discursivo, comunidad de discurso y aprendizaje***



Berkenkotter y Huck (1993) destacan que los géneros se caracterizan por los siguientes rasgos: a) dinamismo: son formas retóricas que se desarrollan como respuesta a situaciones recurrentes y sirven para estabilizar la experiencia social y dotarla de coherencia y significado; b) situacionalidad: nuestro conocimiento de los géneros deriva de y está inserto en nuestra participación en actividades comunicativas en nuestra vida diaria y profesional; c) forma y contenido: en relación a qué forma se ajusta mejor a qué contenido para qué intención y en qué situación particular; d) dualidad de la estructura social: a través de los géneros nos integramos en estructuras sociales y al mismo tiempo contribuimos e influimos en la conformación de esas estructuras; e) comunidad de discurso: las convenciones de género son indicio de las normas de una comunidad de discurso concreta.

En relación con este último punto, Todorov (1978) habla de institucionalización del género, es decir, del proceso por el que estas regularidades son reconocidas. Prior (2006), sin embargo, advierte en contra del proceso de “tipificación” según el cual el producto textual por la vía de la descripción formal de sus elementos queda reducido a simple estructura y forma, desconectadas de los parámetros comunicativos. El resultado de esta descripción formal sería una especie de lenguaje muerto, en que el discurso cargado socialmente se transmuta en un conjunto de señales abstractas, vacíos de su dimensión intencional, enunciados por nadie, en ninguna parte y en ningún momento. Podríamos decir que esto sería lo que en su extremo ha sucedido con los intentos de clasificación basados en los tipos de texto y en sus transposiciones didácticas.

En este sentido, si bien podemos hacer abstracción de los rasgos formales más sedimentados de cada género, también Russell (2010) insiste en que no es la forma sino la función lo que diferencia un género de otro. Ya Miller (1984) afirma que “genres serve as keys to understanding how to participate in the actions of a community” (p.165). Esto tiene una gran relevancia porque indica que el aprendizaje va ligado al dominio de los géneros propios de cada esfera de conocimiento (por ej., una clase magistral en derecho, un informe de laboratorio, un artículo científico en física, una reseña literaria, una

crítica de cine, una crónica periodística, un informe arqueológico, un proyecto de investigación para una agencia de evaluación, un programa de colaboración entre escuelas en el marco de las convocatorias de Erasmus+, etc.).

En este sentido, y tal como se destaca en Castelló y Castells (2022), no sólo empleamos la lengua para comunicar lo que sabemos, sino que es sobre todo comunicando que adquirimos y desarrollamos ese saber. Camps y Uribe (2021) sugieren que es por este motivo que los estudiantes deberían aprender a usar los géneros sociales, profesionales o científicos propios de los entornos en que habrán de desarrollar sus actividades: por ejemplo, cuando sean docentes. En este caso, como ya hemos destacado, deberán aprender a hacer informes de evaluación, memorias para inspección, comentarios para familias u otros tutores legales, circulares informativas, presentaciones para públicos diversos, resúmenes para los alumnos, etc.

En resumen: desde la óptica de los estudios socioculturales, el trabajo sobre la competencia comunicativa (y muy especialmente sobre la escritura) no se puede reducir al trabajo sobre destrezas generales que serán posteriormente transferidas por el usuario para satisfacer cualquier necesidad comunicativa. Esto conecta con el debate sobre cómo abordar la educación crítica que hemos esbozado más arriba: tanto la competencia comunicativa como el razonamiento crítico deben trabajarse en el marco de situaciones concretas, las que toman cuerpo a través de géneros discursivos, en un proceso de estrecha conexión entre el dominio del contenido del área, el dominio de los géneros propios del área, y el desarrollo de la propia identidad.

El uso de la lengua, pues, no constituiría una realidad independiente de las disciplinas, sino que este uso obedecería siempre a las especificidades de las disciplinas concretas. La teoría sociocultural (defensora del origen histórico de los géneros), pondría especial énfasis en las prácticas de enseñanza y aprendizaje explícito de los diversos géneros implicados en la formación (por ej., trabajo en grupo, toma de apuntes, presentaciones formales, elaboración de escritos con grados de formalidad diversos, etc.). Street (2017) remarca la necesidad de

trabajar explícitamente los rasgos de los diversos géneros para poder entender el uso lingüístico (y muy especialmente el uso escrito) como actividad situada en contextos de uso, con función epistémica y con consecuencias para la construcción de la identidad (en nuestro caso de la identidad docente). Camps et al. (2022) destacan, en este sentido, la importancia de abordar los usos lingüísticos de tal manera que preparemos a los estudiantes para participar en el mundo profesional (incluyendo el mundo científico de investigación educativa), reconociendo la diversidad de géneros existente y el necesario acompañamiento explícito que supere una visión puramente imitativa de su aprendizaje.

## **Consideraciones finales**

En el marco del currículo competencial, la competencia comunicativa y el razonamiento crítico constituyen pilares clave para la formación del futuro docente y ciudadano. En las líneas precedentes hemos argumentado que todas las asignaturas de los Grados de Maestro constituyen escenarios propicios para trabajar estos contenidos. Los géneros discursivos que operan tanto en la formación de maestros como en la función docente obedecen a diversos objetivos, entre los que destacan los componentes dialógico, narrativo, informativo-expositivo, instructivo y argumentativo. En este sentido, el trabajo con la competencia comunicativa y el razonamiento crítico debe orientarse necesariamente a la formación de futuros profesionales reflexivos, que sepan someter las ideas, propias y ajenas, a escrutinio y a crítica constructiva y respetuosa, y que sepan asimismo comunicarlas de manera adecuada a cada contexto.

Para ayudar a los estudiantes a aprender a servirse de géneros variados (orales y escritos multimodales, académicos y no-académicos) a lo largo de los estudios, para trabajar su competencia de una manera global y pensando en la futura función docente, deberemos tener en cuenta los géneros que se desarrollan en tres grandes ámbitos: aula, escuela e investigación. Siguiendo este principio de aprendizaje explícito de los géneros, no como fórmulas fijas que se aplican, sino

como parte integrante de la actividad de los individuos en sus contextos, proponemos siete medidas clave dirigidas a la acción de docentes universitarios implicados en los Grados de Maestro y a la responsabilidad de las universidades.

Destacando que, como hemos defendido antes, los docentes universitarios de distintas áreas científicas no han de hacerse docentes de lengua, sino actuar como expertos en la comunicación académica propia de su actividad científica, es importante que, en sus clases:

- Abran espacio a la reflexión intencional y explícita sobre los géneros discursivos, orales y escritos, identificados con su campo de acción profesional y de investigación, y que, así, esta reflexión esté asociada a contextos concretos;
- Creen oportunidades de comunicación académica colaborativa (por ejemplo, de escritura en grupo y en pares), con tiempo para la auto y hetero evaluación sobre la adecuación de los productos discursivos de los estudiantes;
- Proporcionen andamiaje simultáneamente para los contenidos y saberes disciplinares y para la participación en el discurso disciplinar, exponiéndose como modelo de productor de textos de su área, así como facilitando el acceso a modelos de autores y a consignas sobre los géneros discursivos de esa área científica;
- Contextualicen el proceso de enseñanza en situaciones de resolución de problemas reales, poniendo a los estudiantes en contacto con expertos y científicos del área o recurriendo a metodologías como estudios de caso.

Considerando las dificultades de escritura de los estudiantes, documentadas en la entrada para los Grados de Maestro y las necesidades formativas de cualquier docente, incluyendo los docentes universitarios, deben las universidades:

- Ofrecer cursos breves, libres o integrados en los planes curriculares, de introducción al discurso académico, visando necesidades específicas e individualizadas de los estudiantes;

- Establecer las bases administrativas y curriculares para crear créditos anuales en el primer curso de todos los planes de estudio de la universidad para el desarrollo de la escritura académica;
- Proporcionar formación pedagógica a los docentes universitarios que integre actualización en literacidad digital en medio académico y estrategias pedagógicas de enseñanza/apoyo al desarrollo de la oralidad y escritura académicas, fundamentadas en la investigación reciente sobre discurso académico.

Abordar la competencia comunicativa y el razonamiento crítico con efectividad a lo largo de la formación inicial no depende tanto de fórmulas cerradas como de orientaciones que podemos esbozar con interrogantes abiertos y debemos cuestionarnos si, como individuos y como colectivo, somos conscientes de nuestro acompañamiento y de nuestra actuación en nuestro rol de formadores de los futuros docentes. Por ello, debemos replantear las diversas modalidades de tareas a lo largo de la formación e intentar complementarlas con medidas diversas, como las que enunciamos y otras, tomando conciencia de la necesidad del trabajo en equipo y en red interdisciplinar por parte del profesorado universitario.

## Referencias bibliográficas

- Adam, J. M. (1992). *Les textes : type et prototypes - récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Éditions Nathan.
- Bachman, L., y Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Bajtín, M.M. (1982). El problema de los géneros discursivos. In *Estética de la creación verbal* (pp. 248-93). Siglo XXI.
- Berkenkotter, C., y Huckin, T.N. (1993). Rethinking genre from a sociocognitive perspective. *Written Communication*, 10(4), 475-509. <http://dx.doi.org/10.1177/0741088393010004001>
- Bernárdez, E. (2008). *El lenguaje como cultura*. Alianza.

Bronckart, J.-P. (2008). Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 29(2), 6–19. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29\\_02\\_Bronckart.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29_02_Bronckart.pdf)

Bronckart, J.-P. (2011). *Bajtín desenmascarado: historia de un mentiroso, una estafa y un delirio colectivo*. Machado.

Camps, A., Fontich, X., y Milian, M. (2022). Los “géneros de aprendizaje” en la actividad académica. In M. Castelló, y N. Castells (eds.), *Escribir en la Universidad española: entre la realidad y el deseo* (pp.19-58). Octaedro.

Camps, A., y Uribe, P. (2021). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. In A. Camps, y X. Fontich (eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática*. UNSJ.

Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>

Casas-Deseures, y Comajoan-Colomé, L. (2015). Detecció, correcció i justificació d'errors de normativa en l'alumnat universitari: la formació lingüística dels futurs mestres. *Treballs de sociolingüística catalana*, 25, 2015, 175-197.

Casas-Deseures, M., Comajoan-Colomé, L., y Santolària, A. (2020). The beliefs of primary education teachers regarding writing and grammar instruction. *L1-Educational studies in language and literature*, 20, 80-99. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.04>

Cassany, D. (2014). Cinco buenas prácticas de enseñanza con Internet. *Lenguaje y Textos*, 39, 39-48.

Cassany, D., y Castellà, J.M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-74. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>

Cassany, D., y Hernández, D. (2011). ¿Internet: 1; Escola: 0? *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 53, 25-34.

Castelló, M. (2017). Mirarse en el espejo: de comunicar lo que se ha aprendido a aprender comunicando. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 76, 7-13.

Castelló, M., y Castells, N. (eds.) (2022). *Escribir en la Universidad española: entre la realidad y el deseo*. Octaedro.

Castellví, J., Díez, M. del C., Gil, P., González-Valencia, G., Jiménez, M.D., Tosar-Breogán, D.V.E., Yuste, M., y Santisteban, A. (2018). Ante la mentira: educación en literacidad crítica y acción social. In M.Á. Jara, G. Funes, F. Ertola, y M.C. Nin (coords.), *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*, Vol. 3 (pp.645-54). APEHUN-Universidad Nacional del Comahue.

Castro, M. (2021). Profesores para el siglo XXI: Perfil académico, formación inicial y prácticas docentes de los profesores españoles. Introducción. *Revista De Educación*, 393. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-495>

Chambers, A. (2011). *Tell Me (children, Reading & Talk) with the Reading Environment*. Thimble Press.

Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture. Living Together as equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16806ccc07>

Council of Europe (2018). *The Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Vol. 2 Descriptors of competences for democratic culture*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d>

Consejo de Europa. (2003). *Marco europeo común de referencia para las lenguas: aprender, enseñar, evaluar*. MEC-ANaya.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Consejo de la UE (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01)*. Diario Oficial de la Unión Europea. (europa.eu)

Duran, D., Corcelles, M., y Flores, M. (2017). Enhancing expectations of cooperative learning use through initial teacher training. *International Journal of Educational Psychology*, 6(3), 278-300. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2017.2504>

Elder, L. (2007). *Our Concept of Critical Thinking*. Foundation for Critical Thinking. [www.criticalthinking.org/aboutCT/ourConceptCT.cfm](http://www.criticalthinking.org/aboutCT/ourConceptCT.cfm)

Ennis, R. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-86. <http://dx.doi.org/10.1080/00405849309543594>

Esteban Bara, F., y Gil Cantero, F. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa. *Revista española de pedagogía*, 281, 13-30. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-04>

Fontich, X. (coord.) (2019). Orientacions per desenvolupar la competència comunicativa i el raonament crític als graus de Mestre de les facultats d'Educació de Catalunya. No-publicado. MIF.

Fontich, X., Jaraíz, F.J., y Masats, D. (2022). Formación docente y desarrollo de la escritura crítica. Detalles de un proyecto de análisis e intervención. XIII Congreso Internacional de la SEDLL 2022, 23-25 de noviembre.

Fuentes, M., Balaguer, M., Graell, M. Pujol, M., Knight, J., y Fuertes, M.T. (2017). The process of adapting an instrument for evaluating the oral communicative competencies in undergraduate students of pre-school education and primary education. In *Proceedings of the 11th International Technology, Education and Development Conference* (pp. 9075-80). IATED.

García-Parejo, I., Fabregat, S., y Sánchez-Morillas, C. (2022). Formación docente, reflexión crítica y escritura académica: análisis de planes de estudio de los grados de maestros de cinco universidades españolas. XXIII Congreso Internacional de la SEDLL 2022, 23-25 de noviembre.

Gómez-Devís, M.-B., y Saneleuterio, E. (2020). Los procesos de revisión textual en entornos virtuales de aprendizaje. Evaluar para aprender en la universidad. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, REALIA, 24, 72-88. <https://doi.org/10.7203/realia.24.16048>

Granados, J., y Collazo, L.M. (2017). La comprensión y distinción de enfoques interdisciplinarios a partir de la formulación de preguntas en educación ambiental para la sostenibilidad. *Enseñanza de las ciencias, Extra 0*, 3125-30. X Congreso Internacional sobre



Investigación en Didácticas de las Ciencias, Sevilla 5-8 de septiembre.  
<https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/337033>

Halliday, M.A.K., y Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3<sup>rd</sup> edition). Hodder Education.

Hulstijn, J. (2011). Language proficiency in native and nonnative speakers: An agenda for research and suggestions for second-language assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8(3), 229–249.  
<http://dx.doi.org/10.1080/15434303.2011.565844>

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride, y J. Holmes (ed.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp.269-293). Penguin.

Isenberg, H. (1987). Cuestiones fundamentales de tipología textual. In E. Bernárdez (ed.), *Lingüística del texto* (pp. 95-130). Arco Libros.

Jakobson, R. (1960). Closing Statement: Linguistics and Poetics. In T.A. Sebeok (ed.), *Style in Language*, 350–77. MIT Press.

Klein, P.D., y Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311–50. <http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.01>

Lado, R. (1961). Linguistics and foreign language teaching. *Language Learning*. 11(2), 29-52. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1961.tb00200.x>

LOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE.

LOMCE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. BOE.

LOMLOE (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE.

Lonka, K., Ketonen, E., Vekkaile, J., Cerrato Lara, M., y Pyhältö, K. (2018). Doctoral students' writing profiles. *Higher Education*, 77, 587–602.

López Ruipérez, F. (2022). La LOMLOE ante los desafíos de la educación española en el siglo XXI. *Revista española de pedagogía*, 281, 3-9.

Martín, E., y Solari, M. (2011). ¿Puede el enfoque de las competencias contribuir a la inclusión y la ciudadanía?/Can the

competence-based approach contribute to Inclusion and Citizenship? *Tejuelo*, 12, 9-25.

McPeck, J.E. (1990). *Teaching critical thinking*. Routledge.

Mercer, N. (2019). *Language and the Joint Creation of Knowledge*. Routledge.

Michaels, S., O'Connor, M.C., Hall, M.W., y Resnick, L.B. (2002). *Accountable talk: Classroom conversation that works*. University of Pittsburgh.

MIF (2018). *Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres del Consell Interuniversitari de Catalunya: Memòria 2013-2018*. Consell Interuniversitari de Catalunya. <https://mif.cat/wp-content/uploads/2018/06/Memo%CC%80ria-MIF-DEF.pdf>

Miller, C.R. (1984). Genre as a social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-67. <http://dx.doi.org/10.1080/00335638409383686>

Miller, C.R., y Kelly, A.R. (ed.) (2017). *Emerging genres in new media environments*. Palgrave Macmillan.

Neira, M. del R., Sierra B., y Pérez M. (2018). La competencia comunicativa en el grado de maestro de infantil y primaria: Una propuesta de criterios de desempeño como instrumento para su análisis y evaluación. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 881-898. <https://doi.org/10.5209/RCED.54145>

Núñez Cortés, J. A., y Errázuriz Cruz, M. C. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: Aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 1–8. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.01>

Oliver-Trobat, M. F., Rosselló-Ramon, M. R., Comas-Forgas, R., Calvo-Sastre, A., y Sureda-Negre, J. (2021). Modelo para las pruebas de admisión a los estudios de maestro a partir de un proceso de diseño participativo. *Revista De Educación*, 393. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-493>

Pérez-Parejo, R., Soto, J., y Tena, R. (2022). Formación docente, reflexión crítica y escritura académica: análisis de palabras clave en los planes de estudio de los Grados de Maestros de cinco universidades españolas. XXIII Congreso Internacional de la SEDLL 2022, 23-25 de noviembre.

Pozo, J.I., y Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares: Uso estratégico de la información*. Edebé.

Prior, P.A. (2006). A sociocultural theory of writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (ed.), *The handbook of writing research* (pp. 54-66). Guilford Press.

Parlamento Europeo y Consejo de la UE (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/EC)*. Diario Oficial de la Unión Europea. L00010-00018.pdf (boe.es)

Ramos, G. y Schleicher, A. (2016). *Global competency for an inclusive world*. OECD.

Riestra, D. (1999). Reenseñar la escritura a estudiantes universitarios. In M. García, R. Giner, P. Ribera, y C. Rodríguez Gonzalo (ed.), *Ensenyament de llengües i plurilingüisme* (pp. 63-72). Universitat de València.

Russell, R. (2010). Writing in multiple contexts: Vygotskian CHAT meets the phenomenology of genre. In Ch. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers, y A. Stansell (ed.), *Traditions of writing research* (pp.353-64). Routledge.

Rychen, D.S., y Salganik, L.H. (ed.) (2002). *Definition and selection of competences (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations*. Swiss Federal Statistical Office. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A9408>

Sanmartí, N., y Márquez, C. (2012). Enseñar a plantear preguntas investigables. *Alambique*, 70, 27-36.

Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. CEAC.

Sayós, R., y Bordons, G.(2018). Un proyecto lingüístico para la facultad de educación de la Universitat de Barcelona. In T. Ramiro, M.T. Ramiro, y M.P. Bermúdez (ed.), *Proceedings of the 6th International Congress of Educational Sciences and Development* (pp.51-81). AEPC.

Silvestri A. (1993). *Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Anthropos.

Street, B.V. (2017). New literacies, new times: Developments in literacy studies. In B.V. Street, y S. May (ed.), *Literacies and*

language education. *Encyclopaedia of language and education* (pp. 3-16). Springer. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-02252-9\\_1](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-02252-9_1)

Todorov, T. (1978). L'origine des genres. In *Les genres du discours* (pp.44-60). Editions du Seuil.

Torres, J., Fontich, X., y Cerrato-Lara, M. (2020). Argumentación escrita e identidad académica en estudiantes de educación superior en Colombia. In M. del P. Pérez-Fuentes et al. (eds.), *Innovación Docente e Investigación en Educación* (pp. 927-936). Dykinson.

Toulmin, S.E., Rieke, R., y Janik, A. (1984). *An Introduction to reasoning*. Macmillan.

Tresserras, E., Contreras, E., y Bordons, G. (2022). *Diagnóstico, evaluación y mejora de la competencia lingüística de los futuros docentes*. XXIII Congreso Internacional de la SEDLL 2022, 23-25 de noviembre.

Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.

Vila, I. (1994). Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística. In C. Lomas, y A. Osoro (eds.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 31-54). Paidós.

World Economic Forum (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. Coligny/Geneva, 10 de marzo. [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_New\\_Vision\\_for\\_Education.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf)

Zelaieta, E., y Camino, I. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 197-214.

## ***Recuerdos LIJ-ados: memoria de la guerra civil española en la Literatura Infantil y Juvenil del siglo XXI***

### ***CYAL-worn memories: memory of the Spanish Civil War in 21st century children's and young adult literature***

**Rafael Negrete-Portillo**

Universidad Complutense de Madrid

[rnegrete@ucm.es](mailto:rnegrete@ucm.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-0833-4668>

DOI: 10.17398/1988-8430.39.197

Fecha de recepción: 15/02/2023

Fecha de aceptación: 26/06/2023

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Negrete-Portillo, R. (2024). Recuerdos LIJ-ados: memoria de la guerra civil española en la Literatura Infantil y Juvenil del siglo XXI. *Tejuelo*, 39, 197-219,

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.197>

**Resumen:** Este estudio propone una investigación doble: por un lado, ofrecer una visión panorámica de cómo la memoria de la guerra civil española se transmite en la literatura infantil y juvenil de nuestros días, prestando especial atención a la estructura técnica narrativa y al cronotopo. Por otro lado, se pretende indagar sobre cuál es el enfoque del personaje infantil/juvenil de esos textos y el posicionamiento de los autores con respecto a los acontecimientos bélicos.

Como procedimiento, una vez aclarado el concepto académico de 'memoria' en lo que a literatura se refiere, se llevará a cabo el análisis crítico de quince publicaciones españolas destinadas al público infantojuvenil, todas ellas de género narrativo, aplicables a la educación literaria y comercializadas a partir del año 2000. A modo de conclusión se sintetizarán los datos para mostrar tanto la manera técnica por medio de la cual se está contando la historia y transmitiendo su 'memoria' en la literatura infantil y juvenil (LIJ) del siglo XXI, como la tendencia y posicionamiento mayoritario de los autores actuales.

**Palabras clave:** Guerra civil española; literatura infantil y juvenil; memoria; identidad; educación literaria.

**Abstract:** This paper proposes a dual research: on the one hand, to offer a panoramic view of how the memory of the Spanish Civil War is transmitted in children's and young adult's literature of our times, paying special attention to the technical narrative structure and the chronotope. On the other hand, the aim is to investigate the focus of the children's/youth characters in these texts and the position of the authors with respect to the events of the war.

As a methodological approach, once the academic concept of 'memory' is clarified within the realm of literature, a critical analysis is carried out on fifteen Spanish publications targeting the young audience. All these narrative's fiction works, applicable to literary education and commercially distributed since the year 2000. By way of conclusion, the data is synthesized to demonstrate both the technical means through which the story is being recounted and its 'memory' is being conveyed in 21st century children's and young adult literature (CYAL), as well as the prevailing trends and predominant positioning of contemporary authors.

**Keywords:** Spanish Civil war; children and young people literature; memory; identity; literary education.

# I

## ntroducción

Ich sehe aus wie derjenige, der den Ziegelstein bei sich trug,  
um der Welt zu zeigen, wie sein Haus war  
*(Me parezco al que llevaba un ladrillo consigo  
para mostrar al mundo cómo era su casa)*  
—Bertolt Brecht

Afirma García Padrino que, en la época de la postguerra, “en lugar de la normal preocupación por ofrecer a los niños y jóvenes una literatura de calidad y contenidos acordes a sus reales intereses, las creaciones mostraban con insistencia una atención proselitista acorde con la ideología triunfante” (García Padrino, 2018, p.12). Con el cambio de siglo, más de cuarenta años después de nuestra Carta Magna, imbuidos en la postmodernidad y su “vorágine epistemológica [...] en la que el conocimiento se ve violentado y cede su lugar hermenéutico a la doxa, a la opinión” (Negrete-Portillo, 2022, p. 82), dicha preocupación, en lo que se refiere a calidades e intereses reales en la Literatura Infantil y Juvenil, no debería haber cambiado, independientemente de que se continúen llevando a cabo creaciones arbitrarias o proselitistas enmascaradas de didácticas. Sin embargo, hoy en día la justificación

pasa por puertos de intencionalidad, *a priori*, más ¿humana?, aunque igualmente oportunistas: integración, feminismo, orientación sexual, moral y religión, nacionalismos, medio ambiente, veganismo, migración, defensa militar, patria, prevención de abusos...

Sea como fuere, el proceso de gestación identitario que se forja durante los primeros pasos como lectores autónomos es poroso y permeable a cualquier estímulo, desde la transmisión oral, hasta la lectura tradicional, pasando por las aproximaciones multimedia y transmedia de otros textos —intencionados o no, tendenciosos o no—. Nuestra identidad se fragua de manera logarítmica con mayor empeño en los incipientes años de vida y evoluciona o se cristaliza a medida que envejecemos socioculturalmente. Tanto es así, que el tiempo pretérito que una generación trató de olvidar por doloroso, humillante o dicotómico —entre sentimientos de victimismo y culpabilidad— golpea con fuerza en la siguiente, en aquellos descendientes que recibirán ese mismo pasado. Progenituras estas que lo procesan con la ingenua aspiración y exigencia de elidir el silencio traumático que aún cargan quienes les precedieron (Novick, 2001, p. 13). A partir de aquí, nos aventuraríamos a cuestionar si no son, entonces, tales tramos generacionales los que marcan la ilusión de cómo se percibe, de cómo se recuerda la historia y, por ende, de cómo se actualiza la memoria. Cabría también plantearse hasta qué punto esa revisión —y reversión— mnemónica está, a la par, condicionada por los estímulos que referimos en el proceso de gestación identitaria: incentivos que se encuentran ligados a los espacios en los que se aprende/enseña a leer. En otras palabras, parece tener sentido preguntarse si el silencio traumático de las primeras generaciones, seguido de la exultante reclamación de voceríos por parte de sus descendientes —quienes les exigieron a sus mayores compartir unos hechos que apenas ellos vivieron—, está forzando, contaminando y constriñendo la memoria que anhelan transmitir a las terceras o cuartas generaciones, a aquellos a los que va destinada esa ruptura del silencio, a los lectores en formación: a los consumidores de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) del siglo XXI.

Es por ello que el objetivo de este estudio presenta una doble vertiente: por un lado, ofrecer una visión panorámica de cómo la



memoria de la guerra civil española se transmite en la LIJ de nuestros días, prestando especial atención a la estructura técnica narrativa, y, por otro lado, a colocación de dichas herramientas de escritura, este trabajo también se propone indagar sobre cuál es la posición a la que se relega el personaje infantil/juvenil de esos textos, es decir, en este segundo empeño, se analiza si la transmisión memorística de uno de los acontecimientos más importantes de nuestra historia se lleva a cabo ubicando los recuerdos de aquellos hechos en boca de personajes infantiles o juveniles o si, por el contrario, estos actantes solo aparecen en los cuentos y las novelas como meros receptores de las historias relatadas por roles de adultos: ¿trabaja la LIJ la memoria de la guerra civil española mediante la verbalización de la contienda con voces de los intervinientes protagónicos típicos de esta literatura? ¿Desplaza esa verbalización a boca de otros caracteres no niños/jóvenes, convirtiendo a estos en actantes pasivos? ¿La transmisión memorístico-histórica de aquel periodo bélico ofrece, aún hoy, posicionamientos manidos de bandos, dictámenes y doctrinas?

Como procedimiento metodológico llevaremos a cabo un sucinto análisis crítico de quince publicaciones españolas destinadas al público infantil y juvenil que han salido al mercado en el siglo XXI, todas ellas creadas tanto por escritores como por escritoras y comercializadas a partir del año 2000. En estas se trata el tema de la guerra civil española antes, durante y después de la contienda. Ya que nuestro análisis rastrea la forma de representación que se hace de la memoria en los personajes niños/adolescentes, el campo más prolífero en lo que a cantidad de publicaciones se refiere —no valoramos si también a calidad—, lo hallamos en la narrativa: cuento y novela. Se desligan de la nómina los géneros dramáticos y poéticos. Excluimos, igualmente, álbumes ilustrados, pues entendemos que estos suelen estar consignados a lectores no autónomos. Con todo, el interés del corpus seleccionado para el receptor infanto-adolescente como lector en formación, aporta un punto de encuentro y de ampliación de proyectos de educación lectora y ética como el de *Miradas sobre la guerra y el exilio en la LIJ* (Rodrigo Segura, 2022), que se llevan a cabo en asignaturas de Formación Literaria para Maestros del Grado de Educación Primaria; proyectos en los que “las temáticas seleccionadas

conectan con los intereses de los jóvenes lectores puesto que se tratan de obras que pueden dejarles una huella emocional importante” (Rodrigo Segura, 2022, p. 288), tal y como ocurre con nuestra selección, al inferirse recuerdos recurrentes análogos a los de sus familiares y vecinos de mayor edad. A este respecto, para dotar de solidez el estudio, sabemos imprescindible aclarar qué entendemos por ‘memoria’ en lo que a literatura se refiere, por lo que se justificarán tres condicionantes necesarios para el término.

A modo de conclusión, sintetizaremos los datos y generaremos un posible vector bimembre que nos muestre tanto la manera técnica por medio de la cual se está contando la historia y transmitiendo su ‘memoria’ en la LIJ del siglo XXI, como el posicionamiento mayoritario de los autores actuales.

## **1. Memoria desmemoriada. En busca del ‘concepto’ perdido**

Es preciso aclarar de antemano que la concreción del concepto ‘memoria’ desde una perspectiva analítico-académica, puede llegar a verse mermada cuanto menor es la distancia entre el objeto literario al que se quieren aplicar los ‘estudios de memoria’ y las definiciones, variaciones, discusiones, modalidades, precisiones e imprecisiones que acompañan a estos.

Ya sea desde los meritorios orígenes enunciativos de Halbwachs a partir de su *Les cadres sociaux de la mémoire* de 1925, o ya sea en los postulados más recientes, y no siempre concordantes entre sí, de Assman, Conrad o Erll a lo largo de este casi primer cuarto de siglo XXI, el término en cuestión se ha visto reinterpretado y redefinido continuamente. A modo de ejemplo citaremos solo cómo la memoria se subdividió en ‘individual’ y ‘colectiva’ (Halbwachs, 1925; 1941 y 1950), para ampliarse a ‘cultural’, ‘nacional’ y ‘comunicativa’ (Assmann J., y Hölscher, 1988; Assmann A. 1999) o para tipificarse funcionalmente como ‘de trabajo’, ‘de representación perceptiva’ y de ‘sistema modular multientrada’ (Kramp, 2011). A partir de aquí, esa misma memoria se ha visto vinculada al proceso ekfórico en el cual, el

hecho de tratar de recordar algo hace que se vuelva a experimentar el contexto codificador y las emociones aprisionadas en el acontecimiento recordado. Asimismo, hallamos reclasificaciones que la renombran como memoria ‘no-declarativa’ y ‘declarativa episódica’ o ‘declarativa semántica’ (Tulving, 1985 y 1999) o que la reconfiguran a modo de rizoma exento de jerarquizaciones inamovibles (Guattari, y Deleuze, 1977). En resumen, tal y como apuntábamos, esa capacidad de concreción del concepto no resulta tarea sencilla, por ello, debemos especificar los parámetros que consideramos más adecuados en lo que respecta a ‘memoria’ aplicada al análisis literario.

Por lo tanto, como base definitoria del término ‘memoria’, partiremos de que lo que “une a todas las investigaciones de hoy en día es que la memoria siempre es entendida como una (re)construcción del pasado que precisa de la lengua para poder establecer un discurso narrativo sobre dicho pasado” (Vollmeyer, 2021, p. 28).

Asumimos también que los distintos discursos de memoria representan “ciertas asimetrías y jerarquías en la valoración del contenido mnemónico dando preferencia a determinadas visiones del pasado y desatendiendo o incluso suprimiendo otras” (Vollmeyer, 2021, p. 28); por lo que entraría en juego, precisamente en la escritura de esa desatención, el concepto de ‘contra-memorias’ en su sentido más foucaultiano; entendidas estas “tanto como los residuos o restos que contradicen y resisten a las versiones oficiales de la continuidad histórica, cuanto como prácticas discursivas que impugnan esa continuidad y reescriben permanentemente las memorias y tradiciones” (López Alcañiz, 2013, p. 27). Expresado de otra manera, los tres requisitos que se han de cumplir para entender la ‘memoria’ como tal en lo que atañe a su estudio humanístico y a su aplicación a la literatura, más concretamente a la LII, son los siguientes:

(1) su transmisión dependerá siempre del presente narrativo-receptivo: de la posición temporal desde la que se relaten los acontecimientos y de la posición temporal desde la que se lean esos relatos.

(2) Ningún tipo de ‘memoria’ llevada a la literatura será neutral, ni siquiera los documentos o medios, entendidos estos desde la dimensión material de la que habla Erll en su *Memory in culture*, donde alude a que dicha materialidad podrá corresponder a cualquier soporte (Erll, 2011). La ‘memoria’ será pues anti-neutral ya que tales soportes —fotografías, cartas, informes oficiales...— están siempre subjetivamente condicionados en su forma —encuadre, punto de vista, organización...—.

(3) El habla, la lengua, será el elemento clave a la hora de exponer los recuerdos y transmitir la ‘memoria’: no es lo mismo hacerlo en una lengua minoritaria que en una mayoritaria, ni emplear tiempos verbales en pasado que hacerlo en presente, ni escribir con auto u homodiégesis que hacerlo con extra o heterodiégesis narrativa.

A modo de recapitulación procedimental asumimos que la memoria en la literatura responde necesariamente a su sincronicidad (1), a su falta de neutralidad (2) y a su habla/lengua (3). Condiciones todas ellas coadyuvantes a la educación literaria si tenemos presente que “la emoción y el recuerdo son piezas indisolubles de los intertextos lectores desde la infancia y a lo largo de la vida. Leer y amar la lectura lleva impregnado el olor de todo aquello que nos ha acompañado” (Álvarez et al, 2021, p. 24) y que nos acompañará, añadiremos nosotros, como instrumento consolidador de la memoria sincronizada, anti-neutral y verbalizada en la literatura.

## 2. El viaje: las publicaciones

El listado de obras analizadas y su contenido argumental —en lo tocante a la memoria tal y como la entendemos a partir de la base definitoria del apartado anterior— es el siguiente:

1. *El camí del far* (2000) / *El camino el faro* (2004), de Miquel Rayó, publicación en la que se relata la realidad de las familias desgarradas por la guerra civil. La acción se centra en las aventuras de un pequeño que entra en contacto con un campo de prisioneros republicanos durante el conflicto.

2. *El rei dels senglars* (2003) / *El Rey Jabalí* (2005), de Antoni Garcia Llorca, autor que introduce el recurso de simbolizar cada bando mediante la caracterización de dos niños enfrentados. La acción se localiza en la frontera de España con Francia, en los momentos finales de la Guerra.
3. *El fantasma anidó bajo el alero* (2003), de Emilio Pascual, que presenta el manido recurso de un adulto contándole recuerdos a su nieto, pero con la peculiaridad, en este texto, de acercarse al terreno de lo fantástico. La acción se centra en un niño al que le visita el fantasma de su abuelo para transmitirle historias en las que los valores positivos —amor, amistad, generosidad o compañerismo— se confrontan con los elementos negativos de los vecinos y familia del chiquillo, así como los de los tantos afectados por las consecuencias de una guerra ya terminada en armas, más no en contravalores —odio, rencor, codicia o individualismo—.
4. *Noche de alacranes* (2005), de Alfredo Gómez Cerdá, texto en el que la postguerra y el exilio salen de la boca de una anciana, recordando su infancia y relatando su experiencia de represaliada política a jóvenes alumnos. Se introducen elementos técnicos como saltos temporales y metaforizaciones —el insomnio: los alacranes—.
5. *Cielo abajo* (2005), de Fernando Marías, el cual recurre también a la técnica de recuerdos narrados por un adulto. La acción gira en torno a dos amigos que se llegan a enfrentar como aviadores de bandos enemigos, todo ello, con fecha y localización precisa: Madrid, noviembre de 1936. Como peculiaridad, se presenta también en la trama la lucha, más allá de la contienda en sí, que lleva a cabo la mujer para afianzar su rol en la sociedad española de la época.
6. *La perrona* (2006), de Vicente Muñoz Puelles. Texto cargado de connotaciones autobiográficas —según la entrevista al propio autor (Aliaga y Vázquez Sánchez, 2011, pp. 13-16)—. La acción se sitúa principalmente en Asturias durante la preguerra; la lucha entre fascistas y republicanos funciona como desencadenante para que un niño de ocho años, junto con sus hermanos, zarpe como refugiado a Rusia.
7. *Els silencis de la Boca de la Mina* (2007), de Andreu Sotorra. Publicación de estructura quizás más postmodernista, en cuya trama se introduce incluso el concepto de ‘recuperación de memoria histórica’. Sotorra localiza la acción en postguerra, donde un joven, que habita en la trastienda de un café-concierto, se debate entre dos amores y la conciencia política.

8. *El temps que ens toca viure* (2007), de Jaume Celsa i Ollé. Continuación temática de sus títulos nacidos en la última década del siglo XX: —*La mirada de la Luna* (1993) y *Silenci al cor* (1999)—. En *El temps que ens toca viure*, Celsa i Ollé realiza una inserción en la cotidianidad durante guerra, focalizada en un chiquillo y su familia. Cobran especial interés los personajes adultos femeninos de la abuela y de la madre, pudiéndose leer a la primera como epígono de fortaleza y a la segunda como recurso técnico para mostrar la angustia.
9. *Los fuegos de la memoria* (2008), de Jordi Sierra i Fabra, es un texto donde el autor combina presente y postguerra en una suerte de thriller. Un joven protagonista, tras la exhumación de los asesinados en aquella época, descubre que, al contrario de lo que se esperaba en su familia y entorno más cercano, no se encuentran los restos de su bisabuelo. Es interesante ver cómo añade Serra i Fabra así una generación más.
10. *Ok, señor Foster* (2009), de Eliacer Cansino, cuya acción transcurre en la postguerra. La narración detalla, con supuesta y marcada fidelidad, el ambiente local. Para ello, se vale técnicamente de personajes contruidos mediante una férrea caracterización emocional y verbalización de sus sentimientos.
11. *La guerra de Amaya* (2010), de Vicente Muñoz Puelles. Publicación, de nuevo, con cierto cariz biográfico como *La perrona* (2006). En esta ocasión, con estilo diarístico, recose palabras en boca de una adolescente de quince años que relata los acontecimientos durante la preguerra y la guerra, un diario en el que habla tanto de ella como de sus padres: maestros republicanos en Gijón.
12. *Diente de león* (2011), de Mónica Rodríguez, se trata de un relato que busca sorprender con su final inesperado. La autora recurre una vez más a la técnica en la que actantes adultos recuerdan su infancia —los nueve años, concretamente—. Desde la homodiégesis narrativa, el elemento desencadenante de la remembranza será el encuentro del protagonista con una mujer en un hospital.
13. *El perfum de les llimones* (2012), de Núria Pradas, escritora que se acoge, para (re)construir la narración, a los diarios de su abuelo en los campos franceses de refugiados españoles. Esta novela muestra con una técnica realista muy intensa la dureza de la postguerra y el exilio juvenil.
14. *El naranjo que se murió de tristeza* (2013), de Mónica Rodríguez, se estructura técnicamente como una narración temporal doble y paralela. La acción se centra en las vicisitudes de dos mujeres en tiempos distintos. La pequeña de esta época ha sido abandonada

voluntariamente por un padre que deja sola a su familia y la pequeña de aquella otra época —su tía— fue abandonada forzosamente por un padre preso, perdedor de la guerra.

15. *Historia da bicicleta dun home lagarto* (2014), de Fina Casalderrey, relato en el que se hace un esfuerzo muy loable por llevar a cabo técnicamente la narración desde una perspectiva lo más infantil posible. El protagonista, que solo quería ser pastor, sirve para mostrar el conflicto incomprensible a su edad reflejado en el miedo que ve a su alrededor, en las misteriosas desapariciones de los vecinos y de su propio padre y en los libros prohibidos con notas manuscritas entre sus páginas.

### **3. La guerra civil española en las obras de LIJ**

#### **3.1. Bloques cronotópicos**

Si atendemos a una clasificación cronológica de los textos analizados, distinguimos dos bloques combinables y permeables, parcial o totalmente, entre sí.

- Bloque temporal uno (periodo simple) –BT1–: publicaciones de LIJ centradas solo en una de las etapas: la previa a la guerra, los años del conflicto propiamente dicho o la época de postguerra. Textos 1, 2, 5, 7, 8, 13 y 15.

- Bloque temporal dos (periodo mixto) –BT2–: obras que mixturán los periodos anteriores, o bien preguerra con guerra o bien guerra con postguerra. Textos 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12 y 14.

De manera transversal, detectamos un tercer conjunto que podría contener a su vez alguno de los relatos del BT1 y su temporalidad simple o del BT2 y su temporalidad mixta. Sería lo que hemos denominado bloque de analepsis o BT3.

- Bloque de analepsis –BT3–: historias que, independientemente de pertenecer al BT1 o al BT2, emplean el recurso de contar acontecimientos pasados desde el presente, desde la actualidad de nuestros días, con personajes vivos en el siglo XXI. No pertenecerían a este bloque las publicaciones en las que predomina la sucesión de acontecimientos únicamente

antes, durante o después de la guerra civil (BT1), ni las que combinan algunos de estos tres tiempos pretéritos (BT2).  
Textos: 3, 4, 6, 9, 12, 14.

En lo concerniente a la situación geográfica, podemos establecer también dos bloques diferenciados para disponer de, como proponíamos, una visión panorámica.

- Bloque espacial uno (lugares inespecíficos) –BE1–: relatos en los que prácticamente no se detalla ningún término geográfico identificable y se habla genéricamente del pueblo, de la ciudad, del vecindario... Textos: 3, 8, 10, 12 y 14.

- Bloque espacial dos (lugares específicos) –BE2–: narraciones que tienden a localizar topográficamente los sucesos, bien sea dentro de nuestras fronteras —Madrid, Gijón, Barcelona...— o bien sea en el exilio —campos de refugiados en Francia o Rusia—. Texto: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 13 y 15.

### 3.2. *Personajes: voces y recursos*

Con respecto a la construcción del personaje literario observamos que todos, absolutamente todos los textos incluyen niños o jóvenes, la diferencia está en sus voces, en sus diálogos, en su habla: tamizada o no desde la perspectiva adulta. No nos referimos a que, obviamente, los escritores que crean estos relatos no pertenezcan a una edad no considerable como infantil o juvenil; a lo que nos referimos es que, cuando el autor emplea a un personaje adulto como narrador y sus palabras nos conducen meta-narrativamente a los años del conflicto en los que ese mismo personaje era un crío, dichas palabras —que supuestamente deben lograr proyectarnos a la mente lingüística de un niño/joven— no coinciden con lo que se esperaríamos del habla infantil ni del habla juvenil, al menos desde las perspectivas que hallamos en el “Corpus de Habla Infantil Espontánea del Español”, *CHIEDE* de la UAM, o en las investigaciones de Pérez Pérez (1993); Fernández López (2009); Alemán Ruiz, et al (2013). Pongamos un ejemplo. En *El cielo abajo* localizamos fragmentos como:



¡Qué extraña mi guerra doble! Dentro de Madrid, los héroes eran los milicianos y los brigadistas; fuera, se hablaba del arrojo de los soldados moros, de los riesgos que asumían los eficaces aviadores nazis. Y los únicos que parecían tener razón eran los caídos de uno y otro bando, imperturbables, callados, muertos. (Marías, 2005, p. 161).

El empleo de vocablos como “arrojo” o la trimembración adjetivada de la última frase de indiscutible valor estético —“imperturbables, callados, muertos”—, más allá de funcionar con eficacia a la hora de transmitir las emociones del personaje, podría decirse que no resulta totalmente realista en lo que correspondería a lo que se espera del habla juvenil. Algo equiparable ocurre con la composición reflexiva de la novela *Noche de alacranes* en la que encontramos:

—Entonces, ¿por qué los guardias nos vigilan a todas horas? ¿Por qué mi padre lleva años en la cárcel, si no ha matado ni ha robado a nadie? ¿Por qué mi hermano se ha tenido que echar al monte?  
—Porque desde que acabó la guerra, en este país no hay justicia... por eso luchamos nosotros, para que vuelva la justicia. (Gómez Cerdá, 2017, p. 80).

En este diálogo, prácticamente no aparece ningún ‘marcador (socio)lingüístico’ —según la denominación utilizada por Blas Arroyo (2004)— que ayude a vislumbrar los años que tiene cada uno de los personajes, es más, advertimos que, como técnica narrativa se emplea de nuevo una construcción trimembre, en este caso de interrogantes. La única inferencia acerca de los rangos de edad devendría de la interpretación del significado, puesto que se menciona a un padre y a un hermano, lo que la propia educación lectora podría llevarnos a suponer que el personaje que los alude es más joven que el otro, aunque entramos ya en terrenos de la deducción y no en el de las voces de la memoria implementadas en intervinientes protagónicos típicos de la LIJ.

Como herramientas técnicas predominantes y estructurales del relato, más allá de la meta-narración tan presente ya mencionada, caben señalar las seis siguientes:

- Simbolización y metaforización forzada –HT1–: textos 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 8.
- Recursos autobiográficos o documentos históricos –HT2–: textos 1, 5, 6, 7 y 9.
- Estilo diarístico o semidiarístico –HT3–: textos 6, 11 y 13.
- Saltos temporales y simultaneidad –HT4–: textos 3, 4, 12 y 14.
- Inserción del elemento fantástico –HT5–: textos 3 y 15.
- Caracterización de personajes verbalizada –HT6–: textos 8, 10, 13 y 15.

**Tabla 1**

*Resumen sinóptico de bloques cronotópicos y herramientas técnicas predominantes de cada texto*

<b>Textos</b>	<b>Bloques cronotópicos</b>	<b>Herramientas técnicas</b>
1	BT1 – BE2	HT1 – HT2
2	BT1 – BE2	HT1
3	BT2 – BT3 – BE1	HT1 – HT4 – HT5
4	BT2 – BT3 – BE2	HT1 – HT4
5	BT1 – BE2	HT1 – HT2
6	BT2 – BT3 – BE2	HT2 – HT3
7	BT1 – BE2	HT1 – HT2
8	BT1 – BE1	HT1 – HT6
9	BT2 – BT3 – BE2	HT2
10	BT2 – BE1	HT6
11	BT2 – BE2	HT3
12	BT2 – BT3 – BE1	HT4
13	BT1 – BE2	HT3 – HT6
14	BT2 – BT3 – BE1	HT4
15	BT1 – BE2	HT5 – HT6

Fuente: elaboración propia

Con respecto al cuestionamiento de si la verbalización del suceso bélico se ubicaba técnicamente en voces de los protagonistas típicos de esta literatura o si, por el contrario, se desplazaban tales testimonios a boca de otros actantes no niños/jóvenes, podemos colegir que, si atendemos a los recursos y herramientas de construcción del texto, lo más frecuente es ver que se juega con combinatorias generacionales en las que adultos cuentan a niños/jóvenes sus vivencias.

Estas meta-narraciones predominantes provocan que el receptor final, el consumidor de LIJ, reciba la información doblemente filtrada, siendo, por un lado, oyente directo -en concomitancia con su proyección infantojuvenil del relato- y, por otro lado, oyente indirecto -en empatía/identificación con el abuelo cuando era niño/joven que vivió las aventuras que ahora relata-. La convención lectora es clara y parece más necesaria que nunca.

En definitiva, todas las publicaciones incluyen en sus relatos a niños o a jóvenes, y estos, de una manera u otra, sirven para canalizar los acontecimientos de la época, incluso aquellos cargados de cierto carácter histórico como fueron el cambio de la bandera tricolor por la rojigualda, el flete de barcos hacia Rusia o el bombardeo de Madrid, por citar solo alguno. No obstante, resulta interesante observar de qué manera la tendencia de las novelas en su conjunto es mitigar, subtextualmente, culpas y responsabilidades o, dicho de otro modo, los textos estudiados propenden a la armonía a partir de la selección misma de los vocablos. Es decir, el ejemplo de *El cielo abajo*, en el que vimos que se hablaba de milicianos y brigadistas, de moros y nazis, no marca la tónica general del corpus: al contrario, en este se tiende a mencionar inespecíficamente a un ‘ellos’ frente a un ‘nosotros’, a un ‘los nuestros’ frente a un ‘los otros’... Situaciones malas y buenas con ambages y sin, como decimos, culpas o señalamientos:

—¿Y por qué no puedo acercarme a ese?

—No es de los nuestros... (Gómez Cerdá, 2017, p. 40).

Ahora bien, todo esto puede parecer opuesto al segundo de nuestros tres postulados empleados para entender la ‘memoria’ como tal en lo que respecta a su estudio humanístico y a su aplicación literaria —recuérdese: (2) Ningún tipo de ‘memoria’ llevada a la literatura será neutral, ni siquiera los documentos o medios—. Sin embargo, realmente no se opone, puesto que el texto estará siempre subjetivamente condicionado en su forma por el mero hecho de elegir unos tiempos verbales y no otros, un tono concreto o una estructura gramatical específica. Algo muy diferente es la intención consciente del autor de mitigar o atenuar posibles rencores, posibles odios futuros: la propensión del escritor de LIJ-ar asperezas en las nuevas generaciones.

Dichos reacomodos se traducen en que, en los relatos analizados, los personajes perdedores dejan de ser, por el mero hecho de haber sobrevivido, víctimas de ‘los otros’ y, a la par, dejan de ser también ‘culpables’ de estar vivos, ocupando el lugar de alguno de ‘los nuestros’ que ya no lo podrá contar.

Desde un prisma de conceptualización más amplio, estas novelas, además, presentan una suerte de re-nominalización intelectual, una impronta aglutinadora como estamento superior en la que ‘vencedores y vencidos’, ‘republicanos y nacionales’, ‘buenos y malos’... ya no son meros ‘ellos y nosotros’, sino que todos, todos sin excepción, pasan a ocupar simultáneamente una nueva categoría que, tras nuestro análisis, hemos dado en denominar como la de los ‘obligados’: obligados por las circunstancias a hacer lo que hicieron, obligados por sus sentimientos, por su ira, por su amor, por sus familiares, por el destino, por sus jefes, por su país, por tener que obedecer órdenes, por no querer obedecer órdenes, obligados por ser niños y jóvenes, por ser adultos y ancianos, obligados a tener que vivir y morir, obligados a existir antes, durante y después de la guerra.

## **Conclusiones**

Comenzábamos este estudio apuntando la permeabilidad del proceso identitario que se lleva a cabo en nuestros primeros años como lectores, y es que no podemos olvidar —y nunca mejor dicho— que “la memoria nos da conciencia de nosotros mismos. Gracias a la memoria, construimos la identidad; y a la inversa, la pérdida de la memoria disuelve la identidad. Sin memoria no hay identidad” (Maldonado Alemán, 2010, p. 174). Por lo tanto, aquello que leímos, aquello que leemos configura en parte nuestro yo del presente, este que, sometido a la distorsión circunstancial del tiempo al que actual y socialmente pertenece, recuerda de una manera distinta a cómo lo hacía, por ejemplo, antes de la pandemia o cómo lo hará tras la pérdida futura de un ser querido. Del mismo modo, con el paso de los días, de los meses, de los años, según se vaya o no anquilosando ese yo en un periodo socio-temporal más o menos actual y acorde con la época futura que le

toque vivir —que no siempre acorde con él y sus preferencias—, su percepción mnemónica encontrará otros cauces para hacerse presente y reforzar o modificar su identidad. Algo tan sencillo como el paso del blanco y negro al color, del papel a la pantalla, de solo escuchar la voz de alguien a poder verle telemáticamente en directo, hace que el procedimiento mismo de generar recuerdos, de construir la memoria, de edificar nuestra identidad, varíe y mute.

Una de las principales claves de la educación literaria es que “se basa en la conexión directa de la obra y del mismo lector [...] con las diversas tipologías textuales o géneros, y las técnicas y recursos que usa la literatura como elaboración artística” (Rodrigo Segura, 2022, p. 288). A tal efecto, en los textos de Literatura Infantil y Juvenil publicados a principios del siglo XXI que hemos analizado, la memoria de la guerra civil española se ve (re)construida de manera poliédrica, conectando motivaciones y estímulos destinados a su receptor prototípico niño/joven —sueños del futuro, vínculos familiares, primeros amores y desamores...—, con los resultados catastróficos de la contienda, los cuales se presentan, precisamente, como elaboraciones artísticas literario-educacionales, cuyas técnicas y recursos refuerzan el interés que despiertan este tipo de narraciones en los lectores en formación.

Memoria e historia se desdibujan la una a la otra y se reacomodan sobre una intencionalidad muchas veces más didáctica de lo que parece a simple vista. Esa contra-memoria foucaultiana de la que hablamos se estabiliza hoy en día y cobra cuerpo con respecto a la afirmación que hacía García Padrino (2018) sobre el proselitismo ideológico del bando vencedor; sin embargo, observamos también una tendencia clara hacia el didactismo antibelicista —más que pacifista—, así como una propensión de cuasi-conformidad y aceptación aposicional de lo que concebíamos como ‘los obligados’.

Si tenemos esto en cuenta, podemos responder al segundo de los interrogantes que planteábamos en la introducción, aquel que inquiría sobre si la transmisión memorístico-histórica de ese periodo bélico ofrece, aún hoy, en la literatura, posicionamientos manidos de bandos, dictámenes y doctrinas. La respuesta, a nuestro juicio, sería sí, solo que

con una aclaración imprescindible. Sí que existe posicionamiento: el escritor se posiciona cómodamente en que no se posiciona en ningún bando; se posiciona en que comprende y justifica los dictámenes; se posiciona en que equivale y homogeniza la heterogeneidad de doctrinas, así como comprende, justifica, equivale y homogeniza las actuaciones de los personajes ‘obligados’. Ahora bien, esta respuesta nos empuja a su vez a preguntarnos entonces si tales reacomodes de intención y buenismos —entendiendo estos como esa actitud de quien ante los conflictos rebaja su gravedad, cede con benevolencia o actúa con excesiva tolerancia—, preguntarnos, decíamos, si tales reacomodes de intención y buenismos se deben a la postmodernidad deconstructiva actual en la que cualquier pseudo-justificación tiene cabida o si se deben, más bien, a una cuestión de autocensura y pulimiento editorial para amoldar las publicaciones a los nuevas exigencias del mercado, sabiendo que se trata este de un ente tan oportunista o más que el de los años de adoctrinamiento, sí, solo que ahora, como ya dijimos, viaja por puertos con banderas más ¿humanas?: integración, feminismo, orientación sexual, moral y religión, nacionalismos, medio ambiente, veganismo, migración, defensa militar, patria, prevención de abusos...

Sea como fuere, la LIJ en la que la memoria de la guerra civil española está presente, ha evolucionado desde aquellos primeros años hasta nuestros días tanto en español como en otras lenguas oficiales. Evolución que constatan estudios de LIJ gallega y catalana como los de Vilavedra Fernández (2006), Roig Rechou (2008), Roig Rechou & Ruzicka (2011) y Valriu Llinàs (2013 y 2018). Por supuesto que ha habido una transformación notable con el cambio de siglo, ya que a finales del XX, en

los años ochenta y noventa, se desarrollaba una narrativa que [...] presenta héroes republicanos que casi se convierten en santos laicos [...]. Mientras que, ya entrado el siglo XXI, se llega a una mirada menos maniquea que, si bien recoge la visión de los perdedores, desde una ideología de izquierdas, trata de humanizar a todos los contendientes” (Regueiro Salgado, y García Carcedo, 2020, p. 204).

Empero, en nuestra opinión, una cosa sería la búsqueda de mensajes de reconciliación y otra muy distinta el edulcoramiento total del contenido, algo que —por suerte— aún no llega a producirse

cuando se menciona a ninguno de los dos bandos ‘obligados’. Sirva de muestra la frase de “Los bárbaros que ganaron la guerra piensan que la cultura y la educación han traído todos los males del país. No quieren hombres inteligentes y libres, les tienen miedo” (Gómez Cerdá, 2017, p. 141) o, atendiendo al polo opuesto: “en la capital no manda nadie, excepto el caos y, si acaso, los agentes de Stalin [...] Madrid se hallaba en manos de pistoleros y asesinos, bandidos sin ley ni moral que se llamaban a sí mismos revolucionarios” (Marías, 2005, pp. 64-68). Desedulcoramiento que no quita, como hemos dicho, una peculiar comprensión, justificación, equivalencia y homogenización a la hora de buscar culpables, pues aún con esta dureza en determinadas frases, el mensaje siempre concluye en un *entente cordiale* donde todos, bárbaros vencedores o asesinos estalinistas, al fin y al cabo, fueron ‘obligados’.

Pierre Nora, en 1992, reformularía el proverbio bíblico de “*Cor hominis disponit viam suam, sed Domini est dirigere gressus eius*” (Pr. 16, 9) para expresar, en lo tocante a la memoria, que “la historia propone, pero el presente dispone” (Nora, 1992, p. 989), nosotros, desautomatizando tales palabras nos aventuramos a decir que, si la memoria propone, la literatura es —y será— la que dispone. Memoria, al fin y al cabo. Memoria, (re)construcción selecta narrativa del pasado que forja identidades. Memoria, (re)formulación de recuerdos fundidos entre el tiempo en que ocurrieron, el tiempo en que se narraron y el tiempo en que se leen. Memoria como anti-neutralidad que pugna por dominar la decisión de qué es y qué no es historia. Memoria condicionada por la lengua, por las palabras que subirán a los libros y trascenderán a los hombres. Si algo podemos sacar en claro —más allá del mismo hecho de que ‘algo’ siempre quedará difuso— de la visión panorámica de la memoria de la guerra civil española en la Literatura Infantil y Juvenil del siglo XXI que hemos pretendido al estudiar estos quince textos, es que ciertos recuerdos cargados de dolor parecen lidiar una y otra vez por LIJ-ar las aristas y atenuar el odio, por buscar un relato —o discurso, no estamos seguros— mediante el cual los lectores más jóvenes sean capaces de desaprender aprendiendo y de acordarse de no olvidar a la vez que continúan avanzando.

## Referencias bibliográficas

Alemán Ruiz, N., Martínez Bracho, S., Alemán Méndez, I., y Ruiz de Francisco, I. (2005). Los niños hablan de otra manera: entender el lenguaje de los niños. *El Guiniguada*, 14, 13-18.

Aliaga, I, y Vázquez Sánchez, A. (2011). Entrevista a Vicente Muñoz Puelles, autor de La guerra de Amaya “Mas que la Historia con mayúsculas lo que me interesa son las pequeñas”. *Primeras Noticias: Revista de Literatura*, 262-263, 13-16.

Álvarez, E., Mateos, B., Alejaldre, B., y Mayo-Isicar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *Tejuelo*, 34, 293-322. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>

Assmann, A. (1999). *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. Munich: C. H. Beck.

Assmann, J. y Höscher, T. (1988). *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt: Suhrkamp. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.ham.mem1>.

Blas Arroyo, J. L. (2004). *Sociolingüística del español: desarrollo y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.

Cansino, E. (2009). *Ok, señor Foster*. Madrid: Edelvives.

Casalderrey, F. (2014). *Historia da bicicleta dun home lagarto*. Vigo: Xerais.

Cela i Ollé, J. (1993). *La mirada de la Luna*. Barcelona: La Galera.

Cela i Ollé, J. (1999). *Silenci al cor*. Barcelona: La Galera.

Cela i Ollé, J. (2007). *El temps que ens toca viure*. Barcelona: Cruïlla.

Erll, A. (2011). *Memory in Culture*. Nueva York: Macmillan.

Fernández López, I. (2009). *¿Cómo hablan los niños? El desarrollo del componente fonológico en el lenguaje infantil*. Madrid: Arco-Libros.

García Llorca, A. (2003). *El Rei Dels Senglars*. Barcelona: Cruïlla.

García Padrino, J. (2018). *Historia crítica de la Literatura Infantil y Juvenil en la España actual (1939 – 2015)*. Madrid: Marcial Pons Historia.



Gómez Cerdá, A. (2005). *Noche de alacranes*. Madrid: Gran Angular, Ediciones SM.

Guattari, F. y Deleuze, G. (1977). *Rhizom*. Köln: Merve Verlag.

Halbwachs, M. (1925) [1952]. *Les cadres sociaux de la mémoire*. París: Les Presses universitaires de France.

Halbwachs, M. (1941) [2014]. *La topografía legendaria de los evangelios en tierra santa: estudio de memoria colectiva*. Madrid: CIS (Clásicos del pensamiento social, 15).

Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. Edición electrónica a partir de Halbwachs, M. (1967). *La mémoire collective*. París: Les Presses universitaires de France.  
<http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.ham.mem1>

Kramp, L. (2011). *Gedächtnismaschine Fernsehen*. Band 1: *Das Fernsehen als Faktor der menschlichen Erinnerung*. Berlín: Akademie Verlag.

López Alcañiz, V. (2013). Contra memoria. Historia, genealogía y ontología del presente en Michel Foucault. *Historiografías*, 6, 13-31.  
<http://www.unizar.es/historiografias/historiografias/numeros/6/lopez.pdf>

Maldonado Alemán, M. (2010). Literatura, memoria e identidad. Una aproximación teórica. *Revista de Filología Alemana, Anejo III*, 171-179.

Marías, F. (2005). *Cielo abajo*. Madrid: Anaya Infantil y Juvenil.

Muñoz Puelles, V. (2006). *La Perrona*. Madrid: Anaya.

Muñoz Puelles, V. (2010). *La guerra de Amaya*. Madrid: Anaya.

Negrete-Portillo R. (2022). *Serenum mortis* o la literatura juvenil que viene: del vampiro como germen literario a la postmodernidad vampirizante del siglo XXI. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*. 20, 91-96.  
<https://doi.org/10.35869/ailij.v0i20.4279>

Nora, P. (1992). L'ère de la commémoration. En Pierre Nora (dir.), *Les lieux de mémoire, III Les Frances*. París: Gallimard.

Novick, P. (2001). *Nach dem Holocaust. Der Umgang mit dem Massenmord*. Munich: Deutsche Verlags-Anstalt.

Pascual, E. (2003). *El fantasma anidó bajo el alero*. Madrid: Anaya.

Pérez Pérez, M. J. (1993). La metáfora en el habla infantil. Sencillez y expresividad. *Didáctica. Lengua y literatura*, 5, 165-186.

Pradas, N. (2012). *El perfume de les llimones*. Barcelona: Abacus.

Rayó, M. (2000). *El camí del far*. Barcelona: Edebé.

Regueiro Salgado, B., y García Carcedo, P. (2020). La guerra civil española en la literatura juvenil del siglo XXI: pacifismo y pluralidad. *Didáctica*, 32, 195-205.

Rodrigo Segura, F. (2022). Miradas sobre la guerra y el exilio desde la LIJ. *Tejuelo*, 36, 281-314. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.281>

Rodríguez, M. (2011). *Diente de león*. Madrid: Edelvives (Ala Delta).

Rodríguez, M. (2013). *El naranjo que se murió de tristeza*. Madrid: Edelvives (Alandar).

Roig Rechou, B. A. (2008). A guerra civil na narrativa infantil e xuvenil galega: unha temática incompleta. En Roig Rechou, B., Lucas Domínguez, P., y Soto López, I. (Eds.), *A guerra civil española na narrativa infantil e xuvenil* (pp. 69-104). Vigo: Xerais.

Roig Rechou, B. A., y Ruzicka, V. (2011). La guerra civil española en las narraciones infantiles y juveniles. Un proyecto de investigación. *Crítica e investigación en LIJ*. Vigo-Braga: ANILIJ y Universidad do Minho.

Sierra i Fabra J. (2008). *Los fuegos de la memoria*. Valencia: Algar Editorial.

Sotorra, A. (2007). *Els silencis de la Boca de la Mina*. Barcelona: Cruïlla.

Tulving, E. (1985). How many memory systems are there?. *American Psychologist*, 40, 385-398.

Tulving, E. (1999). Episodic vs. Semantic Memory. En Wilson Robert A., y Keil, Frank C. (Eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Science* (pp. 381-403). Cambridge: MIT Press.

Valriu Llinàs, C. (2013). Guerra Civil i narrativa juvenil catalana: testimoni i literatura, *Revista de filologia románica*, 30-2, 309-323.

Valriu Llinàs, C. (2018). La guerra civil en la literatura juvenil catalana (1975-2011): tractament i recepció, *Actes AILLC*, Vol. 3, 295-313.

Vilavedra Fernández, D. (2006). A guerra civil na narrativa galega, *Grial: revista galega de cultura*, 170, 128-133.

Vollmeyer, J. (2021). ¿Qué es la memoria? Una aproximación a un término polifacético. En Fernández Bueno, M., y Vollmeyer, J. (Eds.), *Repensar el pasado: La memoria (trans)cultural europea* (pp. 17-31). Madrid: Dykinson.

# **Reseñas bibliográficas**

## **Bibliographic Reviews**

## Jesús García Laborda

M. Cruz Piñol (2021). *E-Research y español LE/L2*. New York: Routledge. 250 páginas.  
ISBN 978-1138359-72-7



Recientemente la tecnología ha saltado a las portadas de muchos periódicos y revistas especializadas por la novedad que suponen los distintos usos de la Inteligencia Artificial. Incluso ha habido noticias aterradoras que indican que en los próximos años no será ya necesario que la juventud aprenda lenguas extranjeras a pesar de que tanto lingüistas, como economistas consideren que eso no será así (Niesner, 2020). Es evidente que el sensacionalismo no tiene límites, pero la tecnología avanza. Es verdad que cualquier tecnología aplicada

a la enseñanza de lenguas requiere dos cosas: la primera, es una formación de calidad; mientras que la segunda es el desarrollo de la adaptación a través del uso a la misma. Precisamente, ambas cuestiones deben llevarnos a una adaptación continuada a nuevos entornos de aprendizaje y es aquí donde este volumen, *E-Research y Español LE/L2*, adquiere el valor de la novedad. Es verdad, que hay una amplia

productividad de temas similares a la tecnología presentada en el trabajo editado por Cruz Piñol, pero si algo nos enseñó la pandemia COVID-19 es que es necesario seguir innovando y que el buen docente es aquel que es capaz no sólo de estar actualizado sino de seguir renovándose constantemente. Por ello, este volumen es muy adecuado a la realidad contemporánea de la enseñanza de ELE o LE/2.

El libro consta de tres partes y totaliza 10 capítulos. Cada capítulo incluye una bibliografía adicional, así como casos prácticos que los hacen muy atractivo para el lector. Los dos primeros capítulos sirven de presentación del resto del trabajo. Ambos se centran en la introducción a la investigación. El primero mira a los fundamentos metodológicos sobre temas como el Entorno Personal de Investigación, el papel de la tecnología y metodología de investigación en el español LE/L2 o el uso de datos masivos. Asimismo, el capítulo 1 plantea los objetivos y presentación del libro. Como seguimiento a este capítulo inicial, el capítulo 2 se centra en la investigación de Humanidades Digitales en el español como LE/L2. Este capítulo incluye temas como codificación, cartografía digital o programas de código. Asimismo, informa sobre la diseminación e impacto digital de la investigación haciendo especial hincapié de la importancia de la firma institucional que tanto ha sido debatido en este año 2023 también mira a redes de cooperación y la importancia de las redes sociales en dar a conocer la investigación. Dos temas fundamentales aquí presentes son la investigación digital en y sobre el español.

A continuación, la parte I, *El Entorno Personal de Investigación (EPI)*, consta de tres capítulo en el que el primer capítulo (capítulo 3) es generalista y versa sobre los recursos personales accesibles a los investigadores y su uso (bibliotecas digitales, el uso de referencias, motores de búsqueda, bases de datos o repositorios), En este capítulo 3 destaca la referencia a índices de calidad científica aunque bien creemos que aquí hubiese cabido el debate de calidad/cantidad de la producción o incluso referencias a los manifiestos Leiden y DORA de indicadores de investigación (Codina, 2019). El capítulo se fija en la gestión de bibliografía, en mi opinión, un capítulo excesivamente básico en la actualidad donde todas las instituciones de educación superior realizan

cursos sobre este tema aunque, lo que sí es cierto, es que puede tener su utilidad para estudiantes que carezcan de esos conocimientos o la posibilidad de informarse sobre los mismos. En este capítulo 4 destaco las secciones centradas en los gestores de referencias bibliográficas al final del capítulo. Mi sensación al leer el capítulo 5 es muy similar ya que, aunque la primera parte crea un interés en trabajar en e-redes y su organización, la cuestión de redes sociales académicas (p. 95) salvo en limitadas ocasiones son temas que son recurrentes y la mayor parte de los estudiantes de Master y Doctorado conocen, tal y como la importancia del ORCID. Mucho más interesante nos parece el punto 5.3.5 sobre agregadores de impacto social.

La parte II parece mucho más atractiva la que se centra en la *Investigación con muestras de lenguas*. Particularmente interesante parece el capítulo 6 sobre corpus textuales para la enseñanza y aprendizaje del español LE/L2 donde se describe qué es un corpus, como se obtienen las muestras y las ventajas o desventajas de la investigación a partir de dichos corpus, se su selección, del uso de las herramientas (especialmente las gratuitas), la anotación y el análisis. Los lectores también encontrarán muy informativo el punto 6.3.3 que son casos reales del uso de corpus en investigación. Este tema sigue en el tema 7 que se centra en la relación de corpus y adquisición de español LE/L2 también con casos concretos y las implicaciones que esto tiene de cara a cómo se adquiere el español (ampliable a otras lenguas indoeuropeas) y de los ejemplos concretos. Los corpus orales con especial interés a la diferenciación de corpus de hablantes nativos y no nativos (sección 8.3).

La tercera y última parte, *La visibilización y la visualización de la investigación*, tiene especial relevancia actualmente dada la presión que los propios futuros investigadores reciben. Así el capítulo 9 tenga un título que crea una expectativa diferente, aunque realmente se centra en como explicitar nuestra investigación a través de los distintos tipos de publicaciones, la localización de artículos en español en revistas de investigación y los criterios sobre dónde publicar. Particularmente, creo que el punto 9.2 sobre tesauros, portales temáticos y mapas digitales sí

es de un enorme interés. Esta tercera parte termina con el capítulo 10 que se ajusta en la transferencia de resultados.

Son muchos los focos de interés de esta publicación, pero hay que ponerlo en su justa situación. *E-Research* y *Español LE/L2* es un volumen especialmente relevante para estudiantes de posgrado, investigadores incipientes y, especialmente, para instructores que tienen que trabajar en la formación de los dos grupos anteriores. Los temas que aquí se aportan son una valiosa recopilación temática que puede tener un valor muy positivo para aquellas personas que no tienen acceso a este tipo de conocimiento y no tiene posibilidad de orientación experta. De esta manera, cubre una carencia que potencialmente pueden tener los distintos agentes investigadores de la academia. Personalmente, se echa de menos la inclusión de referencias a varias áreas de debate actualmente como son ciencia abierta (aunque se cita no específica), ciencia ciudadana de transferencia, nuevos métodos de visibilidad y, sobre todo, unas líneas orientativas de futuro para investigadores jóvenes.

En suma, *E-Research* y *Español LE/L2*, este volumen era necesario en la lengua española. Es verdad que ciertos volúmenes en inglés cubren estas mismas áreas aunque de manera más difusa y nunca tan bien compendiado en un solo libro. Por tanto, es una aportación tan acertada como necesaria que está llamada a ser muy útil y ayudar a orientar no pocas carreras investigadoras.



## **Referencias bibliográficas**

Codina, L. (2019, 31 mayo). Manifiesto de Leiden y DORA: situemos las métricas en su lugar. <https://www.lluiscodina.com/leiden-manifiesto-dora-metricas/>

Niesner, B. (2020, 11 marzo). Could AI make language learning obsolete? TechNative. <https://technative.io/could-ai-make-language-learning-obsolete/>

**Jesús García Laborda**

Universidad de Alcalá,

Facultad de Educación-Inst. Franklin

## Moisés Selfa Sastre

Ramón Tena Fernández (2023). *Incidencia de la censura franquista en la literatura juvenil. Diferencias respecto a las publicaciones para adultos*. Madrid: Dykinson, 330 páginas.  
ISBN 978-84-11226-87-5

Incidencia de la censura franquista en la literatura juvenil  
Diferencias respecto a las publicaciones para adultos



Ramón Tena Fernández

Ramón Tena Fernández, profesor Doctor del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en el Campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza, es, hoy en día, uno de los investigadores más autorizados para hablar con un excelente conocimiento de causa del binomio *lectura y censura literaria* durante el franquismo. Prueba de ello son sus trabajos publicados como editor y autor en editoriales de prestigio, como Dykinson, entre los que se encuentran los de *La censura de la literatura infantil y juvenil en las dictaduras del siglo XX* (2023) y *La censura de la literatura infantil y juvenil (desde las posturas gubernamentales a las formas soterradas)* (2022). A estos títulos se añade el que ahora es objeto de esta reseña: *Incidencia de la censura franquista en la literatura juvenil. Diferencias respecto a las publicaciones para adultos* (2023). Se trata esta última de una obra que trabaja con datos de archivo inéditos, que son interpretados y

comparados entre sí para arrojar luz y sabia nueva a una parcela de la historia reciente de España sobre la que conviene investigar con profundidad: la censura de obras de Literatura Infantil y Juvenil (en adelante, LIJ) y de literatura para adultos entre el final de la Guerra Civil Española y la llegada de la Democracia.

El estudio científico que ahora reseñamos está dividido en 7 capítulos. En el primero de ellos, titulado *Preliminares* (páginas 17-22), Tena sienta las bases conceptuales de su investigación en torno a cuatro pilares. El primero de ellos tiene que ver con que España carece de estudios serios y originales sobre la reciente historia cultural del país, entre los que se encuentran los relacionados con la censura de la LIJ en el franquismo, hecho que permite hablar sin tapujos de una situación de *prehistoriografía*. El segundo alude a los criterios de clasificación que se utilizaron para clasificar los expedientes censores que iban llegando a archivos, como por ejemplo el Archivo General de la Administración (AGA), y que en muchas ocasiones estos criterios tuvieron que ver con el orden de llegada a los archivos de dichos expedientes, lo cual dificulta una investigación seria y cuidada de estos. Sobre el tercer pilar, Tena recomienda con fuerza estudiar la figura del censor en toda su globalidad. Y, finalmente, el cuarto pilar: la consulta de los expedientes de censura no es suficiente para una investigación profunda de estos. Hay que contar con los testimonios vivos que tuvieron contactos con la censura y con los censores que participaron en esta.

El segundo capítulo (páginas 25-49), excelentemente documentado con ilustraciones y gráficos que allanan el camino al lector, está estructurado en tres partes. La primera de ellas justifica las fechas en las que se enmarca el estudio, que corresponde a los años comprendidos entre 1955 y 1975. Esto es así porque entre estas fechas extremas se producen, entre otros, tres hechos fundamentales: la publicación en 1955 de las Ordenaciones de las Publicaciones Infantiles, el derecho civil a la libertad religiosa que se considera en 1962 y la aprobación de la Nueva Ley de Prensa e Imprenta en 1966. Además, es el Ministerio de Información y Turismo (MIT) quien *controla* todo lo relativo, por ejemplo, a la LIJ que se va publicando en

España y a Tena le interesa señalar la evolución de este Ministerio, que progresivamente fue relajando los objetivos con los que se fundó.

La segunda parte de este capítulo refiere los objetivos de la investigación científica, que aparecen secuenciados en un gráfico en la página 38 de esta obra: a) identificar e interpretar las normas censoras no publicadas de la literatura para adultos a partir de cuatro ítems evaluativos (religión, moral, patria y calidad), b) describir cómo los censores interpretaron en la LIJ cada una de las normas publicadas dentro de los cuatro ítems evaluativos, c) discernir qué literatura fue la que obtuvo mayor número de incidencia y qué ítem acaparó el grueso de las objeciones en cada caso, d) conocer si hubo o no interdependencia entre los ítems para definir el concepto de calidad literaria. Finalmente, la tercera parte de este capítulo (páginas 38-49) detalla las fuentes de datos y los condicionantes de acceso a estas. El conjunto de fuentes está integrado por los expedientes de censura de libros, las galeradas originales de las primeras pruebas de imprenta y un conjunto de entrevistas que más adelante detallaremos. En cuanto al primer tipo de fuentes, hay que distinguir (véase el aclaratorio diagrama de la página 42 de esta obra) entre el total de expedientes valorados y clasificados sin tener en cuenta fechas (506 sin distinciones de tipo de literatura, 328 de literatura para adultos y 247 de LIJ) y el total de expedientes que conforman la muestra de estudio y que se sometieron a consulta del MIT (466 sin distinciones del tipo de literatura, 303 de literatura de adultos y 163 de LIJ). Por tanto, una cantidad de expedientes que auguran un trabajo muy sólido. De las galeradas, Tena indica la importancia que estas tenían para todo aquel autor que aspiraba a publicar un texto literario en la época objeto de estudio. Y de la nómina de entrevistados y las razones de su elección, se destacan los nombres de Rosa Montero Gayo, Lidia Falcón O'Neill, Manuela Carmena Castrillo, Cristina Vizcaíno Auger, Víctor Márquez Reviriego, Andrés Rábago García, Ángel García Pintado y Antonio Fraguas De Pablo, todos ellos escritores, periodistas y colaboradores de prensa que están considerados memoria viva del franquismo y de la represión cultural ejercida por el régimen.

El tercer capítulo, titulado *La cuestión religiosa (relación iglesia-estado)* y que comprende las páginas 51-137, establece, en

primer lugar, hasta qué punto los vínculos entre ambas instituciones influyeron en la literatura para adultos y en la LIJ en la España franquista. Así, se definen dos épocas, que coinciden ambas con un periodo de 20 años: los años 40 y 50 en que las relaciones fueron de unión y defensa mutua y los años 60 y 70 en que Tena sostiene la tesis del desenganche del nacional-catolicismo. Tanto en la literatura para adultos como en la LIJ la cuestión religiosa es tenida en cuenta por los censores, pero como demuestra Tena a partir de los expedientes consultados, en la LIJ supone solo un 14,5% de las objeciones y en la de adultos un 22,4%. Esto es debido a que tanto autores como editoriales ejercieron muy probablemente la autocensura al saber que esta podía ser una causa mayor para dejar de publicar una obra en cuestión. Sea como fuere, el significado de las normas en esta literatura afectaba a cuatro parámetros que en las prácticas censoras tuvieron una repercusión muy diferente. El 90% de las sanciones estuvieron relacionadas con el ataque a los sacramentos de la religión católica y el 45% con la intervención del diablo para el éxito de diferentes empresas humanas. Además, la no observancia de las verdades de la fe y el laicismo imperante solo acaparó el 4,5% del total de las objeciones. En cuanto a la literatura para adultos la conclusión que ofrece el análisis de los informes censores es que el ministerio reguló tres normas para silenciar burlas y faltas de respeto a la iglesia, ataques a los ministros de la institución religiosa y todo lo relacionado con el ateísmo y otras religiones diferentes a la católica. A pesar de todo ello, es interesante y fundamental para comprender en profundidad la práctica censora en materia religiosa que, en lo que refiere a los atenuantes de algunas obras que lograron publicarse a pesar de tener una evaluación negativa, algunas de ellas vieron la luz por tratarse de un ensayo documental, tener un elevado precio de venta o “ejercer una crítica religiosa analizando el contexto social de alguna novela muy conocida” (Tena, 2023: 137).

El cuarto capítulo, *La censura y su actitud ante los temas patrióticos y políticos* (páginas 199-199), estudia el significado de las normas políticas de la LIJ y la corrección de las normas políticas en la literatura para adultos. De la primera cuestión, Tena destaca las tres pautas que vertebraban el contenido político que era objeto de examen

en la LIJ: la pauta A, cuya finalidad era de la depurar todas aquellas manifestaciones que ridiculizaban las instrucciones políticas que sustentaban la convivencia nacional; la pauta B, cuyo propósito era evitar obras que fomentaran sentimientos de odio, rencor y venganza en las clases sociales; y la pauta C, que velaba por cribar todo lo que fuera en contra de los valores de la tradición histórica española. Tras el análisis de la documentación objeto de estudio, se concluye que un 50% de las incidencias patrióticas en los cuentos recayó en la pauta B y el otro 50% en la pauta C. De la pauta B, Tena afirma que no ha encontrado ninguna obra con tal alegato. En cuanto a la literatura para adultos, se establecieron tres áreas de actuación cuando se evaluaban las cuestiones patrióticas: a) la actualidad sociopolítica, que fue esquivada por los autores y editoriales no aludiendo a nombres de personas concretas ni a nada que estuviese relacionada con ellos, a través de la ironía y de metáforas y refugiándose en los atributos de ciertos cuentos populares que encarnaban realidades próximas a personajes que interesaba ser mencionados; b) los movimientos y doctrinas contrarias al franquismo (marxismo, comunismo y socialismo); c) el patriotismo español desde una perspectiva histórica. De esta última área se censuró todo aquello que recreaba las mismas etapas que el régimen franquista enalteció para defender su discurso conservador y continuista.

El quinto capítulo, *La moral nacionalcatólica* (páginas 201-261), aborda el significado de las normas morales en la literatura infantil y la identificación y calado del código moral en la literatura para adultos. De las nueve normas que se definieron para censurar obras infantiles (la pauta A perseguía descripciones que pudieran sugerir situaciones morbosas, la B estuvo relacionada con los amores ilegítimos, la C pretendía erradicar el despertar de una curiosidad malsana relacionada con la fisiología humana, la D censuraba el amor tratado con demasiado realismo y dibujos inmorales, la E castigaba comportamientos coléricos relacionados con asesinatos, envenenamientos o peleas, la F prohibió toda alusión al suicidio, la G prohibía ridiculizar la autoridad de los superiores y la H depuraba los comportamientos de figuras que conseguían sus éxitos a base de la fuerza o la astucia), solo la norma E ostentó el 63,4% de las incidencias morales, mientras que el resto no llegaban a alcanzar el 5%. En cuanto a

la literatura para adultos, se establecieron por parte de personas vinculadas a la iglesia o con una formación teológica tres núcleos de revisión censora en torno a la sensualidad, la sexualidad y las aberraciones morales.

El capítulo sexto, *La consideración de la censura sobre la calidad literaria* (páginas 263-297), está destinado a perquirir el valor literario y artístico que los censores otorgaban a la obra literaria, si bien este ítem, como señala Tena (2023: 265), se evaluaba en función de los otros patrones de censura estudiados en los capítulos anteriores. En lo tocante a la calidad de las publicaciones de LIJ, se establecieron tres normas: la A que defendía la importancia y la supremacía de la LIJ española en relación con la extranjera; la B que defendía un buen estilo literario, cuestión que se censuraba en función de otros ítems relacionados con la moral, por ejemplo; y la C, que valoraba el uso de una buena letra, aspecto que Tena reconoce que no ha sido censurado en ninguno de los expedientes consultados. Lo que sí que se tuvo muy en cuenta fueron las ilustraciones. De la literatura para adultos, la calidad se valoraba en función de si el texto tenía un carácter utilitario o moralizante; si su lectura resultaba difícil, es decir, si era entendible por el gran público; y si su autor era un escritor español afín al Régimen. De no cumplir estos aspectos, la obra no procedía a publicarse por carecer de un valor puramente literario.

Finalmente, este extenso y documentado estudio de investigación finaliza con un capítulo de *Conclusiones totales* (páginas 299-309). Las conclusiones responden, principalmente, a los tres objetivos de la investigación: a) la identificación de pautas de evaluación en la literatura para adultos (elementos recusables en torno a la religión: burlas y faltas de respeto a la Iglesia, ataques a los ministros religiosos, ateísmo y otras religiones diferentes a la católica); temas de orden político: la actualidad sociopolítica, los movimientos y doctrinas contrarios al franquismo, el patriotismo español desde una perspectiva histórica; pautas para proteger la moral: grado de sensualidad en imágenes y textos, tipos de sexualidad y apología de las aberraciones morales; e indicativos de la calidad literaria: un buen libro es aquel que entiende el gran público, el autor y editor deben ser españoles;

recreación de tramas bélicas e infortunio contextualizados en España; un buen libro debe ser utilitario); b) la interpretación de las pautas censoras en la LIJ (la religión y en concreto las pautas B y C descritas en las líneas anteriores son las que más se tuvieron en cuenta; la política, de las que solo tuvieron efecto las pautas A y C; la moral y en especial la consideración por parte de la censura de la pauta E; y la calidad literaria, que se ocupó en menor medida de la belleza de las letras y, sobre todo, de las ilustraciones); y c) discernir qué tipo de literatura fue la que obtuvo mayor número de incidencias y qué concepto de los expedientes evaluados concentró el grueso de las objeciones durante la etapa del MIT: de un total de 303 títulos para adultos, 102 fueron censurados (33,7% de la muestra), mientras que en la LIJ, de 163 expedientes se censuraron 107 (65,7% de la muestra). En lo relativo al concepto evaluativo que concentró el mayor número de objeciones fue el de la moralidad, que supuso el 40,2% de los reparos.

Este estudio concluye con la relación de un completo y actualizado aparato bibliográfico (páginas 311-326) en el que destaca la consulta de títulos clásicos con la de nuevas investigaciones que van surgiendo en torno al binomio literatura – censura. Su interés así lo vale como demuestra la investigación que aquí hemos reseñado.

**Moisés Selfa Sastre**  
Universitat de Lleida



