



ITINERARIOS DE LECTURA

Editores temáticos: Itaca Palmer y Eduardo Encabo Fernández

Tejuelo

Nº 41. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Año XVII. Enero de 2025

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

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

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



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

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

Editores y Coordinadores: Ramón Pérez Parejo y José Soto Vázquez

Editores temáticos: Itaca Palmer y Eduardo Encabo Fernández

Cáceres. 2025

223 páginas

CDU: 821.134.2:37.02

ISSN: 1988-8430

URL: <https://tejuelo.unex.es/tejuelo>

DOI: <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430>



EDITORES / EDITORS

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

Secretaría / Secretary's Office

D.ª Marta Gómez Caballero, Universidad de Extremadura

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Dr. Enrique Barcia Mendo, Universidad de Extremadura, Spain
 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 Alvarez, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. José Roso Díaz, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. Francisco Javier Grande Quejigo, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. Jesús Cañas Murillo, Universidad de Extremadura, Spain
 Dra. Dimitrinka G. Nikleva, Universidad de Granada, Spain
 Dra. Hanna Martens, Universidad de Extremadura, Spain
 Dra. 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 Inesta Mena, Universidad de Oviedo, Spain
 Dr. Xavier Escudero, Université du Littoral-Côte d'Opale (Boulogne-sur-Mer), France
 Dra. Ester Trigo Ibañez, 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

Dr. 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
 Dª. 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 Ezepeleta Aguilar, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dr. Paulo Lampreia Costa, Universidad de Évora, Portugal

Dra. Lidia Uso Vicedo, Universidad de Barcelona, Spain
 Dr. Santiago Pérez Aldeguer, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dra. Alana Gómez Gray, Universidad de Guadalajara, Mexico
 Dra. Angela Balça, Universidad de Évora, Portugal
 Dr. José Luis Losada, Universidad de Wrocław, Poland
 Dra. Mariona Casas Deseuras, Universidad de Vic, Spain
 Dr. Juan José Lanz, Universidad del País Vasco, Spain
 Dª. 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 Duññas, 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. Carolona Margarita González Ramírez, Universidad de Valparaíso, Chile
 Dra. Milagrosa Parrado Collantes, Universidad de Cádiz, Spain
 Dr. Zósimo López Pena, Universidad Internacional de la Rioja, Spain
 Dra. Deniz Özcan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Turkey.
 Dra. Alexandra Santamaría Urbieta, 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 Güneşli, Lefke European University, Turkey.
Dra. Badrie, EL-Daw, Lebanese University, Lebanon.
Dr. Ali Rahimi, Bangkok University, Thailand.
Dra. Aydan Irgatoglu, Baskent University, Ankara, Turkey.
Dr. Fatih Yavuz, Balikesir University, Turkey.
Dra. Mukaddes Sakallı Demirok, Near East University, Nicosia, Cyprus.
Dra. Ozge Hacfazhoğlu, Hasan Kalyoncu University, Turkey.
Dra. Elsa de Jesus Roma Nunes, Escola Secundária André de Gouveia, Évora, Portugal.
Dra. Inmaculada Clotilde Santos Díaz, Universidad de Málaga, Spain.
Dra. María Remedios Fernández Ruiz, IES Gerald Brenan de Alhaurin de la Torre (Málaga), Spain.

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

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

Bases de datos de citas

JCI. "Emerging Sources Citation Index", desde 2015. Cuartil Q2 (2023). JCI: 0,49.

SCOPUS de Elsevier, desde 2018. Cuartil Q1 (2023). Factor de impacto 0,35.

Sistemas de evaluación y e-Sumarios

FECYT: Sello de Calidad de Revistas Científicas Españolas 2023 (Ministerio de Ciencia e Innovación). C1, 77,56, revista número 2.

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

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

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

Sherpa Romeo: color "grey".

CIRC 2023 (Clasificación Integrada de Revistas Científicas): Ciencias Sociales B; Humanidades A.

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

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

MLA (Modern Language Association)

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

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

MIAR: ICDS 2023: 9.6.

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

DOAJ; IRESIE; REDINED; CARHUS PLUSH +

Preliminares/Preliminary

Itinerarios de lectura

El monográfico que se presenta en este número

cuarenta y uno de la revista *Tejuelo* se denomina *Itinerarios de lectura* y ha sido coordinado por la profesora Ítaca Palmer de la Universidad de Granada y el profesor Eduardo Encabo de la Universidad de Murcia. La selección de textos que lo componen surge al amparo de las actuaciones de la Red de Universidades Lectoras. Esta red temática supone un inmenso soporte para las actividades académicas, investigadoras y divulgativas que giran en torno a la lectura. Como aprendizaje instrumental esta se sitúa como una habilidad que va más allá de un encasillamiento escolar.

Esta noción la defiende de una manera magistral el catedrático de Didáctica de la lengua y la literatura de la Universidad de Extremadura, el doctor Eloy Martos Núñez. Con una trayectoria ejemplar en su área de conocimiento, vinculada principalmente a la Educación Superior, su vasta producción ha servido, sirve y servirá como referencia a los estudiosos que se aproximen a la lectura desde la panóptica. Su entendimiento de la lectura como vehículo de promoción integral de las personas permite la emergencia de este monográfico en la que la diversidad de aproximaciones a los itinerarios lectores procura que accedamos a un crisol politextual y

policontextual, aspectos cultivados por el catedrático Martos Núñez, investigados y transferidos a la sociedad.

La alfabetización múltiple por él defendida cobra sentido en la inclusión de los distintos artículos que conforman este monográfico. Así pues, hemos de congratularnos de que sus aportaciones y, sobre todo, su emprendimiento, puedan verse reflejados en esta publicación. Esta debe servir para consolidar esta perspectiva de la lectura y para avanzar en nuevas posibilidades académicas y sociales de un hecho crucial en la construcción de culturas y sociedades.

El planteamiento de itinerarios lectores supone la asunción de la diversidad de acceso al conocimiento por parte de las personas y reconocer que existe una eminente evolución en el concepto social que podemos tener de la lectura. Permitir que la ciudadanía tenga a su disposición diferentes vías de forjar su pensamiento de una manera más enriquecida es una tarea que corresponde a los mediadores de la lectura, procurando encontrar alternativas válidas que concuerden con las tendencias tecnológicas emergentes que surgen en nuestro tiempo o, de igual modo, que puedan dar cobertura a aquellos textos o modalidades periféricas que, por tradición canónica, posiblemente, no hayan tenido la difusión y disponibilidad necesarias para ser leídas.

La etimología del término *itinerario* alude directamente a la palabra camino «iter», por tanto, en la línea de lo dinámico y no de lo estático ubicamos el planteamiento de este monográfico. La lectura en tanto que producción humana avanza con las personas y el enfoque hermenéutico en el que la relación interactiva entre personas lectoras y el texto es un hecho y las interpretaciones fluctúan según las experiencias vividas, las lecturas efectuadas y las influencias opináticas recibidas. Desde este punto de vista, el camino es necesario y, por tanto, la posibilidad de ofrecer a la ciudadanía distintos hitos que conformen tal vía es una idea que se ha reflejado en los distintos textos aportados.

El primero de los artículos que hallamos en el monográfico incide en la necesidad de abordar la atención a la diversidad desde la creación de itinerarios lectores. Titledo “Atención a la diversidad y

discursos sobre lecturas en Educación Superior”; en él, su autora, la investigadora Aurora Martínez Ezquerro, nos presenta un estudio con el alumnado del Máster en Formación del Profesorado en la especialidad de lengua castellana y literatura. La exhaustividad de la investigación y los relevantes datos obtenidos hacen de este texto un artículo muy interesante para los lectores. Seguidamente, María Remedios Sánchez García y Pablo Aparicio Durán nos presentan una contribución denominada “La escritura borrada de las mujeres. Itinerarios lectores inclusivos y (re)construcción del canon poético”. En ella la integración en el currículo de autoras significativas de la poesía del siglo XX español es el principal objetivo de la aportación. En la línea del monográfico, la creación de itinerarios de lectura originales mediante distintas estrategias es una de las líneas maestras de este artículo. Nuevamente la persona lectora tendrá a su disposición un excelente texto con el que enriquecer su bagaje académico e investigador. Con un texto centrado en una autora específica, Isabel Llamas Martínez, María del Carmen Quiles Cabrera y Gabriel Núñez Molina nos hacen partícipes del tercer artículo del monográfico. Su título, “Los álbumes ilustrados de Raquel Díaz Reguera: Itinerario lector imprescindible para la educación en valores”, es una clara declaración de intenciones. Centrada en la literatura infantil contemporánea, el estudio explora la obra de la autora mencionada en el título del texto, más concretamente su producción de álbumes ilustrados. La profundización en los temas incluidos en estos derivará en una conexión con aspectos educativos esenciales en la formación de la ciudadanía. De nuevo, la propuesta de un itinerario lector hace del texto una deliciosa lectura para aquellas personas que se aproximen a él.

La siguiente contribución se denomina “Itinerarios híbridos para lectores modernos. Un enfoque transmediático para textos de fantasía épica”, firmada por Isabel Jerez Martínez y Eduardo Encabo Fernández. En ella se combinan las manifestaciones transmediáticas con la literatura fantástica. La forma en que se muestran en el artículo no podía ser sino mediante itinerarios para la persona lectora. Así, el trasvase entre las distintas manifestaciones artísticas permitirá que el

usuario pueda apreciar el impacto de la transtextualidad a la par que está en contacto con obras literarias relevantes del género estudiado. También abordando la perspectiva del itinerario planteado, los autores del quinto artículo, Lourdes Hernández Delgado y Amando López Valero, muestran en su título “Itinerarios para la formación de la ciudadanía de acuerdo con la Agenda 2030. Literatura infantil y ODS” los conceptos básicos de su contribución. De este modo, el camino que plantean explora los textos de literatura infantil y los conectan con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030. La combinación de textos clásicos y más vanguardistas permiten apreciar la incidencia de la literatura infantil en la formación de la ciudadanía y su papel relevante a la hora de dar cabida a todos los temas sociales que los ODS albergan. Como sexto artículo encontramos el denominado “Rutas literarias: (inter)espacio didáctico para leer, caminar y hablar el libro”. En él, Miguel Sánchez García y Juana Rosa Suárez-Robaina bucean en las rutas literarias y vinculan estas a las estrategias de animación lectora. El estudio que llevan a cabo refuerza con sus resultados la fortaleza de la utilización de las rutas literarias. Este texto se suma a los artículos previos reforzando la línea argumentativa del monográfico.

Como séptimo texto hallamos el titulado “Los nuevos periplos de la lectura a través de la Red Internacional de Universidades Lectoras”, confeccionado por Elsa Margarita Ramírez Leyva. En él podemos hallar una conexión explícita con lo aportado al comienzo de este preludio. Se plantea en el mismo una reflexión sobre los itinerarios y los enfoques académicos presentes y futuros de la RIUL. Los conceptos clave de la red, además de sus actividades académicas e investigadoras, son puestos en valor para deleite de la persona lectora. Sin duda, un texto necesario para reforzar la semántica del monográfico. Como penúltimo artículo se sitúa el creado por Alberto E. Martos García. Su denominación, “Los itinerarios de lectura y las constelaciones literarias como artefactos didácticos”, concuerda perfectamente con todo lo tratado en este número particular. Conceptos como la multimodalidad entroncan perfectamente con el tratamiento de la lectura y con la creación de los necesarios caminos

culturales con los que esta se encuentra relacionada. Finalmente, el último artículo, “¿Jóvenes y cuentos tradicionales? Estudio exploratorio en la enseñanza superior”, incide de nuevo en el valor de la lectura y en la preservación de la memoria y la literatura tradicional. Centrado en la enseñanza superior, el intertexto es el concepto clave tratado en forma de itinerario para poder guiar la investigación realizada con el alumnado correspondiente al nivel reseñado.

Confiamos en que este monográfico, centrado en los itinerarios de lectura, sirva como un camino hacia la promoción de un concepto más amplio de la acción lectora, recogiendo distintas sensibilidades y ampliando la semántica de todo lo relacionado con ella. Para ello, el acceso a los diferentes artículos de investigación recogidos en él debe ser un itinerario base que se proyecte hacia el reconocimiento social de esta habilidad clave en la formación de la ciudadanía.

Ítaca Palmer
Eduardo Encabo
Ramón Pérez Parejo
José Soto Vázquez

Artículos /Articles

Atención a la diversidad y discursos sobre lecturas en Educación Superior*

Attention to diversity and discourses on readings in Higher Education

Aurora Martínez Ezquerro

Departamento de Filologías Hispánica y Clásicas

Facultad de Letras y de la Educación

Universidad de La Rioja

aurora.martinez@unirioja.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8323-1768>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.41.12

Fecha de recepción: 16/11/2023
Fecha de aceptación: 11/07/2024



Martínez Ezquerro, A. (2025). Atención a la diversidad y discursos sobre lecturas en Educación Superior. *Tejuelo*, 41, 12-42.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.12>

* Este trabajo ha sido realizado en el marco del Grupo de Investigación Consolidado LLP-Lengua, Literatura y Patrimonio (UR/2019).

Resumen: El ámbito educativo exige la formación de docentes que atiendan a las diferencias individuales del alumnado. Valorando la necesidad de dicha instrucción, en este estudio se analizan los conocimientos que los profesores en formación (Máster en Profesorado, *Lengua Castellana y Literatura*) muestran sobre la atención a la diversidad a partir de lecturas que tratan el tema. Para ello se plantean dos objetivos previos, el primero indaga en la memoria educativa mediante la recopilación de experiencias escolares lectoras de Educación Secundaria que atendieron a la diversidad -cuestionario realizado sin conocimientos previos-; el segundo -tras un breve período formativo- recoge las lecturas y propuestas didácticas que actualmente aplicarían. Para recabar la información de los registros de este estudio de caso, se aplica la metodología mixta, cuantitativa e interpretativa, cuyos cuestionarios ofrecen el análisis secuencial de una población de 71 universitarios (10 comunidades autónomas) durante tres cursos académicos. Los datos analizados arrojan resultados que destacan las escasas experiencias lectoras y las carencias formativas, que ahora se compensan aplicando la educación en valores. Esta situación suscita la discusión sobre la necesidad de replantear una formación específica que aborde la atención a la diversidad mediante itinerarios lectores.

Palabras clave: atención a la diversidad; itinerarios lectores; discurso; Lengua Castellana y Literatura; Educación Superior.

Abstract: The educational context demands the training of teachers who respect the individual differences. Based on the need for this training, this study analyzes the knowledge that teachers in training (Master in Teaching, Spanish Language and Literature) have about attention to diversity through readings. Two previous objectives are proposed: the first investigates the memories of Secondary Education school experiences on de subject -quiz without prior knowledge-; the second -after a short training period- offers current readings and didactic proposals. To compile the information for this case study, the mixed, quantitative and interpretive methodology is applied. Their questionnaires offer the analysis over time of a population of 71 university students (10 autonomous communities) during three academic years. The data analyzed express results of the scarce reading experiences and the training deficiencies of the students; Now they compensate for these deficiencies with education in values. This situation poses the need to develop specific training to address diversity with reading itineraries.

Keywords: attention to diversity; reading itineraries; speech; Spanish Language and Literature; Higher Education.

I

ntroducción

La *diversidad* como ‘variedad’ (DRAE, 2022, s.v.) es una característica inherente a nuestra sociedad, aspecto al que consecuentemente el sistema educativo (con el sintagma “atención a la diversidad”) trata de ofrecer respuestas valorando que es suma de diferencias, esto es, enriquecimiento (Besalú, 2002; Escarbajal, 2010; López Valero y Jerez, 2016; Leiva Olivencia, 2015, 2017; y Jurado de los Santos, 2021). Si nos ceñimos a las indicaciones que se incluyen en la legislación educativa, comprobamos que la LOMCE, *Ley Orgánica 8/2013*, en su Preámbulo, I, consideraba necesario tener en cuenta esta circunstancia para un desarrollo educativo con garantía de éxito:

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. [...] Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades (Preámbulo, I).

La vigente LOMLOE, *Ley Orgánica 3/2020*, en su Preámbulo explica que el nuevo enfoque transversal contribuirá a que “todo el alumnado tenga garantías de éxito en la educación por medio de una dinámica de mejora continua de los centros educativos y una mayor personalización del aprendizaje”. Más concreta es la exposición que ofrece en el Artículo único tres al indicar la necesidad de una “educación inclusiva”, esto es, se garantizará una

[...] educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender (Artículo único. Tres).

La atención a la diversidad en el ámbito escolar constituye un tema con el que la ciudadanía se halla muy implicada y siguen siendo muestra de ello numerosas acciones (Echeita y Ainscow, 2011), entre las que destaca la creación de la Agenda 2030 aprobada por la ONU (2015), que recoge los 17 *Objetivos de Desarrollo Sostenible*; concretamente, el *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos* reivindica una educación de calidad, y para conseguirlo considera necesario, entre otras metas, “[...] eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza [...] para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad” (ONU, 2015, p. 5) y constituye una declaración de los principios que rigen nuestro sistema educativo. La escuela es el garante del principio de igualdad e inclusión (Arnaiz, 2003) y, en este sentido, ya se ha señalado que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (anexo V, Preámbulo, I) destaca el “diferente talento” que tienen los estudiantes y que debe potenciarse de forma adecuada a cada necesidad; asimismo, la *Ley Orgánica 3/2020* en su Preámbulo reclama un sistema educativo “moderno, más abierto, menos rígido, multilingüe y cosmopolita que desarrolle todo el potencial y talento de nuestra juventud”. De acuerdo con el principio de educación común, una tarea

fundamental como docente es reconocer esta diversidad del alumnado, de forma que el relevante papel que asume el instructor exige, entre otros fines, desarrollarla para lo cual requiere una adecuada formación que transmita actitudes junto con conceptos y procedimientos (Martínez Ezquerro, 2016, p. 47).

Nos hallamos ante una realidad social planteada en el ámbito educativo como un reto que precisa de actuaciones docentes incardinadas, según se ha indicado, en la dimensión actitudinal. La sociedad necesita profesores competentes con formación específica (Sánchez García, 2018) cuyas intervenciones educativas planteen la atención a la diversidad como un tema transversal que eduque al alumnado en valores. En este contexto de sensibilidad, compromiso educativo y adecuada instrucción abordamos la presente investigación, que analiza los conocimientos previos y posteriores que los futuros profesores de *Lengua Castellana y Literatura* refieren sobre temas vinculados a la diversidad del alumnado a partir de lecturas con sus aplicaciones pedagógicas.

1. Diversidad y marco teórico educativo de Educación Secundaria

En el ámbito educativo, la atención a la diversidad se vincula a un modelo comprensivo, flexible y humanista (Ortiz y Carrión, 2021) que garantiza la enseñanza adaptada a las características personales del alumnado porque considera como no excluyentes las desigualdades, perspectiva desde la que debe formarse el docente. El concepto de *diversidad* se entiende, por tanto, como “una característica intrínseca de los grupos humanos ligada a diferencias en las capacidades, necesidades, intereses, ritmo de maduración, condiciones socioculturales, etc., y abarca un amplio dominio de situaciones” (Martínez Ezquerro, 2016, p. 34).

Las administraciones educativas tratan de equiparar oportunidades y ofrecen recursos para que el conjunto del alumnado logre el desarrollo integral de todas sus potencialidades. Así, el Real Decreto 1105/2014, capítulo II. Educación Secundaria Obligatoria

(artículo 11, *Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria*) mencionaba las capacidades del alumnado e incidía en la importancia de respetar la igualdad de derechos y oportunidades, y de fortalecer la dimensión afectiva. De la misma manera, en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo (Educación Secundaria Obligatoria), Artículo 7. Objetivos, subapartado c) se destaca la importancia de “Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos [...]”. Es necesario, por tanto, fomentar el componente personal y el emotivo para lograr los fines educativos propuestos. En relación con esta finalidad, el concepto de *atención a la diversidad educativa*, en palabras de Martínez Ezquerro (2016), engloba:

[...] el conjunto de acciones educativas que intentan prevenir y ofrecer respuesta a las necesidades -temporales o permanentes- de todo el alumnado de un centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, o de discapacidad física, psíquica, sensorial, o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, o de graves trastornos de la comunicación y de desajuste curricular significativo (p. 35).

Fomentar el conocimiento de lo *diverso* entendido como enriquecimiento redundará en la mejora de métodos, prácticas y recursos para alcanzar los objetivos propuestos porque, según indicaba la LOMCE, *Ley Orgánica 8/2013*, en su Preámbulo, I, “el diferente talento que tienen todos los estudiantes [...] se debe potenciar de forma adecuada a cada necesidad”. En este marco, la atención a lo diferencial responde al principio de educación inclusiva como alternativa a la desigualdad y a la exclusión social. Por otro lado, la LOMLOE, *Ley Orgánica 3/2020*, en su Preámbulo, señala que es preciso “adecuar a las necesidades del grupo y de cada alumno o alumna [...] los tiempos y las metodologías, proponiendo actividades motivadoras y trabajo en equipo en torno a proyectos vinculados a su vida y al contexto laboral del ciclo [...]”. Las propuestas pedagógicas para abordar esta realidad educativa se referían de forma general en el derogado Real Decreto 1105/2014, en cuyo Artículo 9 (Alumnado con necesidad específica de apoyo

educativo) se desplegaban los casos de “atención educativa diferente a la ordinaria”, que englobaban necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, y condiciones personales o de historia escolar; el objetivo se centraba en que todos pudieran alcanzar “el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales”. Similar planteamiento se halla en el vigente Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo (Educación Secundaria Obligatoria), si bien la casuística ofrecida es menor; así en los artículos 19 (Atención a las diferencias individuales), 20 (Alumnado con necesidades educativas especiales), 21 (Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje), 22 (Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español) y 23 (Alumnado con altas capacidades intelectuales) se exponen los casos junto con las generales medidas de atención a estas diversidades. Pero la teoría que emana de los presupuestos legislativos dista de una generalizada praxis pedagógica de dicho tema, como se comprueba en esta investigación.

2. Metodología

2.1. Objetivos

El objetivo final de este estudio es valorar si el alumnado en formación necesita una instrucción específica sobre educación lectora (itinerarios) que aborde la atención a la diversidad. Para ello se plantean dos objetivos previos que incluyen, a su vez, dos preguntas de investigación cada uno y que conforman un cuestionario bifocalizado:

Objetivo previo 1: Conocer la formación recibida (experiencias) en Educación Secundaria y sus consideraciones en cuanto a la atención a la diversidad en el aula.

Preguntas de investigación (bloque 1. Memoria educativa):

Indica si en las clases de *Lengua Castellana y Literatura* de Educación Secundaria se trataron a través de lecturas temas que vinculasen la atención a la diversidad (respuesta dicotómica).

Justifica la respuesta (respuesta abierta).

Objetivo previo 2: Conocer las propuestas pedagógicas -como futuros profesores y tras la formación correspondiente- sobre las lecturas vinculadas a la atención a la diversidad.

Preguntas de investigación (bloque 2. Formación. Propuestas pedagógicas):

¿Atenderías la diversidad en las clases de *Lengua Castellana y Literatura* mediante lecturas? (respuesta dicotómica).

¿Cuál es la diversidad que debería tratarse en el aula de Educación Secundaria desde el fomento lector? (respuesta abierta).

2.2. Método

Con el fin de registrar y analizar con detalle la información requerida, se ha aplicado en el estudio de caso la metodología mixta (MM), esto es, cuantitativa y cualitativa de paradigma interpretativo. Su utilización permite la integración efectiva de ambas perspectivas (Uprichard y Dawney, 2019; Anguera et al., 2020), entendiendo la integración como un proceso que abarca toda la investigación, esto es, desde el diseño del estudio hasta la interpretación de resultados “donde los aspectos CUAL y CUAN dialogan entre sí” (Bagur-Pons et al., 2021, p. 9).

Dada la dimensión del tema analizado (Ortiz y Carrión, 2021), se elaboró un cuestionario bifocalizado que incluye un bloque de preguntas sobre experiencias del pasado educativo (alumnado sin formación universitaria pedagógica) y otro de valoraciones docentes actuales (alumnado con mínima formación). En primera instancia, se recogen los recuerdos de la instrucción en Educación Secundaria y, posteriormente, se complementan con consideraciones didácticas actuales. En cuanto a la memoria educativa solicitada, si bien han transcurrido varios años entre el pasado y el presente, no ha sido obstáculo para avivar el recuerdo contextualizado de lecturas para atender a la diversidad puesto que se establecieron varias sesiones de conversaciones colaborativas sobre educación literaria ya que constituye uno de los bloques de contenidos del currículum oficial. En este sentido, suscribimos la importancia de las investigaciones que permiten “bucear por el mundo subjetivo del futuro profesorado para sacar a la luz sus recuerdos escolares en relación con la asignatura [...]” (López Castelló, 2021, pp. 56-57).

Las encuestas fueron realizadas a una población de 71 universitarios del Máster esto es, a la totalidad de los estudiantes matriculados en la asignatura mencionada en el *continuum* temporal de tres cursos académicos consecutivos (2020/2021, 2021/2022 y 2022/2023) con el fin de valorar posibles diferencias. Los datos cuantitativos registran tendencias puesto que no se busca la representatividad específica sino indagar en la complejidad que acompaña los procesos estudiados. Las dos últimas preguntas de cada bloque ofrecen la descripción de los fenómenos con el detalle que requiere este estudio porque muestran los datos contextualizados en su realidad educativa y con perspectiva diacrónica.

2.3. Contexto y participantes

El alumnado encuestado cursó la asignatura del módulo específico “Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura” (15 ECTS), que constituye la formación especializada de *Lengua Castellana y Literatura* del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, impartido en la Universidad de La Rioja y cuyo programa incluye un breve tema sobre la atención a la diversidad.

En cuanto a la cantidad de participantes, el número máximo de matriculados por especialidad es de 25 alumnos; así pues, la distribución a lo largo del trienio exploratorio corresponde a 25 el primer curso; 23, el segundo; y 23, el tercero. En su conjunto, el 76 % son mujeres (54) y el 24% varones (17); en relación con la edad, el 84.50 % tienen de 22 a 24 años (60) y el 15.50 % se divide en dos grupos, uno de 32 a 35 (6) y el otro de 43 a 45 (5); y todos son de procedencia española. Precisamos que no se ha considerado necesario realizar un estudio diferencial de cada curso puesto que las muestras arrojan datos similares, esto es, las características generales del alumnado en cuestión no divergían. La suma de los grupos ofrece, por tanto, los resultados de los estudiantes en su conjunto.

En relación con el sistema educativo de Educación Secundaria en que se formó el alumnado, 66 cursaron ESO y Bachillerato, y el resto -la franja de edad entre 43 y 45- lo hizo según el antiguo plan de BUP y COU (Ley General de Educación -LGE-, 1970). A partir de estos datos, matizamos que el primer grupo de alumnos tuvo la formación que la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* ofrece en su tramo educativo con una presencia de cuatro horas semanales; mientras que los cinco alumnos (nacidos en torno a 1975) estudiaron el Bachillerato de Humanidades, esto es, cursaron *Lengua Española* en primero de BUP y en COU, y *Literatura Española* en segundo, tercero y COU (cinco horas semanales destinadas a cada materia).

En los datos sociodemográficos de la muestra, se representan 10 comunidades autónomas que suman 51 centros distintos repartidos por la geografía española de la siguiente manera: 23 de La Rioja (12 centros en Logroño y 11 en localidades diferentes; en total, 43 alumnos riojanos), 9 de la Comunidad Foral de Navarra (3 de Pamplona y 6 de pueblos diferentes), 4 del País Vasco (1 de San Sebastián, 2 de localidades de Vizcaya, y 1 de Vitoria), 1 de Galicia (Pontevedra), 2 de la Comunidad de Madrid (capital y localidad), 3 de Castilla y León (Valladolid, Zamora y Burgos), 2 de Castilla-La Mancha (Ciudad Real y Toledo), 1 de Cataluña (Barcelona), 1 de la Comunidad Valenciana (localidad alicantina) y 5 de Andalucía (2 Almería, 1 Málaga y 2 Sevilla). Este crisol geográfico se justifica porque el Máster se imparte en modalidad semipresencial (las clases presenciales se concentran en un día y el resto se realiza mediante videoconferencias síncronas). La superación del medio centenar de localidades españolas ofrece, por tanto, una perspectiva más plural y significativa de la formación y el recuerdo que relata el alumno en torno a la atención a la diversidad lectora en el aula de *Lengua Castellana y Literatura*.

En lo que respecta a la titulación universitaria del alumnado (no muestra diferencias la formación recibida), 56 cursaron el *Grado de Lengua y Literatura Hispánica*, que ofrece el nivel de máxima afinidad; y los 15 restantes, poseían titulaciones con nivel medio de afinidad: 6 estudiaron *Periodismo*; 6, *Comunicación Audiovisual*; y 3, *Traducción e Interpretación*.

2.4. Instrumento de análisis

En relación con el diseño de la investigación, se ha indicado que el estudio de caso se aborda con metodología mixta (MM). La recogida de información se organiza en un cuestionario con dos bloques temáticos secuenciales en el tiempo y constituido cada uno por dos preguntas; en ambos la primera cuestión es de respuesta dicotómica y la segunda es abierta pues se valoró obtener respuestas detalladas que contextualizaran el discurso interpretativo. Dejamos constancia de que el cuestionario aplicado de modelo mixto ha sido empleado escasamente en estudios de investigación específica aplicada a la *Didáctica de la Lengua y la Literatura*; pocos son los trabajos abordados en este campo con metodología empírica (Caride et al., 2018; Campos-Fígares y Quiles Cabrera, 2019; Leal Rivas, 2020; Quiles Cabrera, 2021; Sánchez García, 2021), si bien destacamos algunas aportaciones de memoria educativa que inciden en el hábito lector y que aportan un necesario avance de conocimiento: Escolano, 2010; Álvarez y Diego, 2019; o Elche Larrañaga y Yubero Jiménez, 2019, entre otros.

En cuanto al instrumento de análisis concreto o cuestionario (tabla 1), la implementación de las dos primeras preguntas (bloque 1. Memoria educativa) se realizó previamente al desarrollo de los contenidos específicos de la atención a la diversidad incluidos en la asignatura, información que permitió establecer un diagnóstico de las experiencias lectura-atención a la diversidad.

Las preguntas del bloque 2 (Formación. Propuestas pedagógicas) se realizaron tras recibir el alumnado una preparación de seis horas, esto es, una semana de clase (dos sesiones de tres horas cada una); su finalidad consistió en introducir conceptos básicos de la diversidad y de su atención con un enfoque didáctico curricular.

Tabla 1
Preguntas del cuestionario

Bloques	Preguntas	Codificación
MEMORIA EDUCATIVA	Indica si en las clases de <i>Lengua Castellana</i> y <i>Literatura</i> de Educación Secundaria se trataron mediante lecturas temas que vinculasen la atención a la diversidad	Curso 2020/2021: M05A_21_1_(n.º alumno) Curso 2021/2022: M05A_22_1_(n.º alumno) Curso 2022/2023: M05A_23_1_(n.º alumno)
MEMORIA EDUCATIVA	Justifica la respuesta	Curso 2020/2021: M05A_21_2_(n.º alumno) Curso 2021/2022: M05A_22_2_(n.º alumno) Curso 2022/2023: M05A_23_2_(n.º alumno)
FORMACIÓN. PROPUESTAS PEDAGÓGICAS	¿Atenderías a la diversidad en las clases de <i>Lengua Castellana</i> y <i>Literatura</i> mediante lecturas?	Curso 2020/2021: M05A_21_3_(n.º alumno) Curso 2021/2022: M05A_22_3_(n.º alumno) Curso 2022/2023: M05A_23_3_(n.º alumno)
FORMACIÓN. PROPUESTAS PEDAGÓGICAS	¿Cuál es la diversidad que debería tratarse en el aula de Educación Secundaria desde el fomento lector?	Curso 2020/2021: M05A_21_4_(n.º alumno) Curso 2021/2022: M05A_22_4_(n.º alumno) Curso 2022/2023: M05A_23_4_(n.º alumno)

Fuente: elaboración propia

3. Análisis de los datos y resultados

Los análisis estadísticos y las informaciones descriptivas muestran los datos procedentes de las preguntas realizadas, cuyos registros se exponen e interpretan siguiendo el orden establecido en el cuestionario. En primer lugar, mostramos y valoramos la información cuantitativa con el fin de indagar e inferir tendencias o propensiones (siendo conscientes de las limitaciones, según se ha indicado) y, posteriormente, analizamos los datos cualitativos, información que detalla y especifica las cifras. El estudio cualitativo de la memoria escolar y de las propuestas pedagógicas se organiza atendiendo a las constantes referidas a predominio temático, género literario, metodología docente, experiencias pedagógicas, aspectos curriculares (educación en valores, contenidos actitudinales...) y valoraciones socioeducativas.

3.1. Memoria educativa

La pregunta primera del bloque 1 (“Indica si en las clases de *Lengua Castellana y Literatura* de Educación Secundaria se trataron mediante lecturas temas que vinculasen la atención a la diversidad”) requería una respuesta dicotómica, que refiere predominio de resultados negativos (86%) frente a quienes afirman tener experiencia lectora concreta incardinada en temas de diversidad (14%). Estos datos constatan la ausencia de planteamientos pedagógicos que valoran contenidos actitudinales. Así, los 10 alumnos que refieren experiencias lectoras vinculadas al tema enumeran 13 títulos (tabla 2). Son obras leídas principalmente en el primer ciclo de primero de ESO, elección justificada porque el currículum no impone contenidos diacrónicos literarios. Esta flexibilidad motiva en este nivel la inclusión de la LIJ, pero no justifica que no se realicen lecturas para atender a la diversidad en tramos posteriores, ausencias que debilitan la formación requerida.

Tabla 2*Lecturas para la atención a la diversidad del alumnado*

Alumno	Títulos	Cursos
1	<i>Campos de fresas</i> (Jordi Sierra i Fabra)	3.º ESO
1	<i>Campos de fresas</i> (Jordi Sierra i Fabra)	3.º ESO
1	<i>Juan Salvador Gaviota</i> (Richard Bach)	4.º ESO
1	<i>Abdel</i> (Enrique Páez)	1.º ESO
1	<i>Palabras de Caramelo</i> (Gonzalo Moure)	1.º ESO
1	<i>África en el corazón</i> (Carmen de la Bandera)	2.º ESO
1	<i>Mil soles espléndidos</i> (Khaled Hosseini) <i>Persépolis</i> (Marjane Satrapi)	4.º ESO
1	<i>Maus</i> (Art Spiegelman) <i>El Diario de Ana Frank</i> (Ana Frank)	4.º ESO
1	<i>Mil soles espléndidos</i> (Khaled Hosseini) <i>Rebeldes</i> (Susan Hilton)	4.º ESO
1	<i>La nieta del señor Linh</i> (Philippe Claudel)	1.º Bachillerato

Fuente: elaboración propia

Para realizar el análisis cualitativo de estas lecturas es preciso agruparlas temáticamente según los órdenes de la diversidad educativa: diferencias individuales, sociales y contextuales¹. Las individuales abordan las motivaciones e intereses que tanto preocupan a los adolescentes en este complejo período de formación: *Rebeldes* (pandillaje), *Campos de fresas* (adicciones y bulimia) y *Juan Salvador Gaviota* (motivación). La difusión de esta literatura está reforzada por las editoriales, que abordan temas sociales actuales que resultan comerciales (Martínez Ezquerro, 2020). En cuanto a las diferencias sociales, la interculturalidad es el asunto más leído en las aulas (Quiles

¹ La taxonomía aplicada de las necesidades educativas (Martínez Ezquerro, 2016, p. 35) es la siguiente:

- *Diferencias individuales*: desarrollo personal, ritmos de aprendizaje, capacidades (altas capacidades, limitaciones en la capacidad física, psíquica, sensorial, trastornos de la conducta...), estilos cognitivos, motivaciones e intereses, necesidades, expectativas, hábitos y técnicas de trabajo y estudio...;
- *Diferencias sociales*: desarrollo en entornos sociales desfavorecidos, pertenencia a minorías étnicas o culturales, desconocimiento de la lengua vehicular, itinerancia, hospitalización y convalecencia...;
- *Diferencias contextuales*: situación familiar...

Cabrera, 2015; Campos F.-Fígares, 2016; y Palmer, 2016); es el caso de *Abdel, Palabras de Caramelo* o *África en el corazón*, sin olvidar la vinculación que este tema ofrece con la lengua vehicular (*La nieta del señor Linh*). Las culturas diversas se tratan, asimismo, desde la perspectiva político-social, y *Mil soles espléndidos* (miedo y esperanza de dos mujeres en un mundo hostil) ofrece, al igual que su exitosa predecesora -*Cometas en el cielo*-, un asunto de interés para el alumnado; en este contexto se sitúa, asimismo, la novela gráfica autobiográfica *Persépolis. El Diario de Ana Frank* y *Maus* constituyen obras que también abordan cuestiones que bien podrían tratarse en la asignatura de *Historia*, y que muestran su valor instrumental. En suma, hay predominio de lecturas centradas en la interculturalidad, tendencia registrada también en los alumnos en formación de Educación Primaria (Martínez Ezquerro, 2020, p. 81). No se olvide que la inter/multiculturalidad es un tema que forma parte de la realidad vivencial del alumnado y que se aborda, asimismo, desde la instrucción social.

En relación con los géneros literarios de estas obras, predomina el narrativo, tendencia también apreciada en Educación Primaria y que aminora lecturas teatrales y poéticas (Sánchez García, 2018; Sánchez García y Aparicio Durán, 2020). La novela constituye un género más comercial y trata temas, según se ha justificado anteriormente, sociales actuales que interesan a un lector más heterogéneo.

Se aprecia, por tanto, en esta primera cuestión que las escasas obras referidas denotan una lectura no vinculada a un itinerario lector y con metodología de corte historicista, método generalizado en la enseñanza de la literatura (López Valero y Encabo Fernández, 2016), que constriñe la amplitud de títulos y cercena las estrategias y el desarrollo competencial del proceso de lectura; cuestión que también puede relacionarse con la “disparidad de criterios” en la implantación de materias y asignaturas de Literatura Infantil y Juvenil de los grados de maestros en Educación Primaria (Soto-Vázquez et al., 2022, p. 13). Leemos el siguiente testimonio:

[...] leí *La nieta del señor Linh* [...] la lectura se llevó a cabo en casa y la única tarea al respecto fue realizar un resumen y responder a unas preguntas de examen sobre la obra. M05A_22_1_8

La justificación requerida a la primera cuestión descrita conforma la segunda pregunta (de respuesta abierta y modalidad expositivo-argumentativa), que ofrece la perspectiva de la memoria escolar. De los 61 alumnos sin experiencias lectoras concretas en clases de *Lengua Castellana y Literatura*, el 67.11% no abordaron el tema ni emplearon recursos vinculados en ninguna asignatura. Esta generalizada ausencia responde al empleo habitual de lecturas canónicas, según se constatará. El 32.89% restante muestra experiencias en el entorno educativo (tabla 3), que se desglosan de la siguiente manera: textos diseminados en manuales, lecturas en otras asignaturas, actividades concretas, lecturas revisitadas y otras modalidades formativas. Estas escasas intervenciones se plantean como trabajos puntuales, esto es, no forman parte de una programación y constituyen prácticas generales en las aulas. Dados los similares resultados numéricos, consideramos destacables las implicaciones pedagógicas que conllevan y que explicamos a continuación.

Tabla 3

Experiencias en el entorno educativo

Tipología	%	N.º de alumnos
Textos diseminados en manuales	10	2
Lecturas en otras asignaturas	25	5
Actividades concretas	20	4
Lecturas revisitadas	25	5
Otras modalidades (charlas y jornadas)	20	4

Fuente: elaboración propia

Los alumnos (10%) que relatan haber leído textos en manuales - sin plan temático establecido- no concretan el proceso lector. Esto se explica porque los libros de enseñanza, organizados en bloques curriculares, ofrecen secciones con textos complementarios de temas, autores y tipologías textuales en el apartado de las destrezas lecto-escritoras; son documentos de ampliación de la “educación literaria” que abordan asuntos diversos (amistad, TIC, mitos, inteligencias

múltiples...) e incluyen escritores y obras que no forman parte del canon: *Frankenstein*, *Antígona*, *Píramo y Tisbe* o *Francisca Aguirre*. Leemos un ejemplo:

Durante la Educación Primaria y la Educación Secundaria se abordó la diversidad mediante diferentes lecturas breves (cuentos, fragmentos de novela, poesía, noticias, artículos de opinión, etc.) que aparecían en el manual de la asignatura [...]. M05A_22_2_20

La lectura ofrece un componente emotivo que se halla, asimismo, en las respuestas (25%) que refieren haber leído obras vinculadas a la atención a la diversidad en otras asignaturas. Estas experiencias refrendan el valor que el currículum otorga a la educación en valores, esto es, a los contenidos actitudinales como temas transversales que recorren diversas materias (Real Decreto 1105/2014 y Real Decreto 217/2022). Las experiencias reseñadas se desarrollan en *Matemáticas* (*El curioso incidente del perro a medianoche*, Haddon, o *El asesinato del profesor de matemáticas*, Sierra i Fabra), *Ética* (*Ética para Amador*, Savater), *Filosofía* e *Historia*, y muestran, de nuevo, propuestas particulares de algunos docentes sensibilizados con el tema:

[...] en 4.º de ESO y 1.º de Bachillerato, mis profesores de Ética y Filosofía, respectivamente, nos daban una larga lista de lecturas para que libremente eligiésemos [...]. Por ello, leí *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*, [...] presenta multitud de historias sobre [...] limitaciones físicas, psíquicas y sensoriales. M05A_21_2_14

Se refieren 4 actividades aisladas que responden al adecuado enfoque actitudinal de las prácticas lecto-literarias y desempeñan la función de instrumento de concienciación grupal experimentado en el aula, lugar para desarrollar emociones a través de lecturas que “ponen de manifiesto la necesidad de una nueva mirada” (Caride, 2018, p. 17). Las vivencias relatadas (racismo y género) se vinculan al estadio de desarrollo psico-afectivo del adolescente, que crea situaciones a las que el profesor debe atender con eficacia porque el “sistema educativo no solo necesita medios materiales y humanos, sino nuevos recursos didácticos y propuestas novedosas para llegar al diálogo” (Escarbajal,

2010, p. 43). Nos hallamos, de nuevo, ante unas prácticas puntuales -no programadas- que refieren sensibilidad hacia el tema:

[...] en 1.º de ESO, escribimos un texto [...] cuyo tema central debía girar en torno a lo siguiente: un adolescente de quince años acababa de tener un grave accidente de coche, junto a su padre (que era la persona que conducía) y, fruto de este golpe, el joven permaneció en silla de ruedas. El profesor nos pidió redactar ese texto a modo de consejos o recomendaciones [...] a ese muchacho para recuperar el optimismo, mantener una autoestima alta [...] M05A_22_4_4

A través de un breve poema que el mismo docente trajo impreso y entregó a sus alumnos. [...] el autor era homosexual y en el texto poético dejaba traslucir [...] las dificultades que estaba teniendo [...]. M05A_22_2_1

Otro grupo de respuestas recoge las “lecturas revisitadas” desde enfoque actitudinal de obras y autores canónicos (*La vida de Lazarillo de Tormes*, Pérez Galdós o Unamuno), cuentos clásicos (referentes de consideración pedagógica) y otras novelas de la literatura universal (*Robinson Crusoe*). La perspectiva que el alumno relata sobre las lecturas del canon lector a la luz del tratamiento de la atención a la diversidad (25%) vislumbra una nueva mirada que denota la requerida sensibilidad:

[...] en 3.º de ESO leímos una adaptación de *Marianela*, [...] donde podemos apreciar varios tipos de diversidad en los personajes [...]. M05A_23_4_2

[...] *Hansel y Gretel* y *La casita de chocolate* [...] o *Redondo, el contertulio* de Miguel de Unamuno. En su día no las leí como obras en las que se tratara la diversidad, pero hoy desde una perspectiva más lejana sí que lo aprecio. M05A_22_4_6

En el último bloque de respuestas de este apartado, registramos las esporádicas referencias (20%) que relatan experiencias formativas complementarias. Son actividades -charlas (3) y jornadas interculturales (1)- que abordan el tema transversalmente y que, por tanto, refrendan su tratamiento tangencial:

[...] una semana al año se realizaban unas jornadas interculturales en las que intentábamos conocer mediante actividades los países de origen de nuestros compañeros y ellos explicaban su ubicación, lengua, gastronomía, costumbres, etc. M05A_23_4_7

Los comentarios de los 5 alumnos que cursaron EGB permiten realizar un cotejo diacrónico de la formación docente. Argumentan la ausencia de tratamiento del tema. Sus valoraciones muestran que el enfoque legislativo -Ley General de Educación (1970)- no desarrollaba contenidos actitudinales que atendieran a la diversidad del alumnado:

[...] cuando cursé EGB. no había atención a la diversidad propiamente dicha [...]. Podría decirse que la diversidad era concebida como algo peyorativo o vergonzoso de la que se procuraba no hablar. M05A_22_4_12

El conjunto de datos recogidos manifiesta ausencia o escasez de experiencias lectoras, si bien son necesarias para afianzar las competencias correspondientes. En este sentido, estamos de acuerdo con López Valero et al. (2021, p. 42), quienes valoran la urgencia de implicar a los docentes en la aplicación de medidas que fomenten la educación lectora desde perspectiva actitudinal. Recuérdese que las programaciones didácticas cumplen un papel determinante en la planificación docente concreta, máxime considerando que la norma educativa atiende a la diversidad si bien no ofrece una fundamentación pedagógica precisa de aplicación, y esta queda en manos del docente (Martínez Ezquerro, 2023, p. 142), quien debe adecuar los objetivos curriculares a las demandas socioeducativas.

3.2. Formación. Propuestas pedagógicas

El segundo bloque de encuestas, realizado tras dos sesiones formativas, se compone de dos preguntas: la primera es de respuesta dicotómica (“¿Atenderías a la diversidad en las clases de *Lengua Castellana y Literatura* mediante lecturas?”) y muestra totalidad de resultados afirmativos (100%). Esta generalizada opinión denota la consideración sobre la importancia de la educación en valores a través de la lectura. La explicación a esta primera cuestión se requiere en la segunda pregunta (“¿Cuál es la diversidad que debería tratarse en el

aula de Educación Secundaria desde el fomento lector?") y cuyas respuestas ofrecen un variado panorama de necesidades temáticas y propuestas pedagógicas. Los registros obtenidos se organizan en dos apartados: el primero valora la utilidad lectora de abordar "todos los órdenes" de atención a la diversidad (35.2%) y el segundo especifica su selección (64.8%).

Todo el alumnado se halla sensibilizado con el tema, aspecto muy importante para el adecuado planteamiento didáctico. Se aprecia un necesario cambio de paradigma entre los docentes que los formaron y los actuales profesores en formación. Los testimonios que consideran necesario el tratamiento completo del tema argumentan, de forma general, la consideración de educar en el respeto ante las diferencias:

[...] enseñarles a respetar a todo el mundo, porque todos son diferentes en algún aspecto y lograr mostrarles lo bueno que reside en la diversidad. M05A_23_4_8

Las respuestas de los 46 alumnos que especifican los tipos de diversidad o las diferentes necesidades se distribuyen en 34 para diferencias individuales (se justifica por una notable preocupación por la autoestima del adolescente) y 12 para diferencias sociales. No se recogen diferencias contextuales por considerarlas incluidas en las sociales.

Si especificamos estas diferencias (tabla 4), comprobamos que las individuales aluden a altas capacidades, limitaciones, ritmos de aprendizaje y desarrollo personal; y las diferencias sociales se centran en entornos sociales desfavorecidos, minorías étnicas o culturales, desconocimiento de la lengua vehicular y género. Cuestiones que desarrollamos a continuación.

Tabla 4*Respuestas de la pregunta segunda del bloque 2*

Tipología	%	N.º de alumnos
Altas capacidades	4	2
Limitaciones en capacidades	9	4
Ritmos de aprendizaje	10	5
Desarrollo personal	50	23
Entornos sociales desfavorecidos	2	1
Minorías étnicas o culturales	9	4
Desconocimiento de la lengua vehicular	9	4
Género	7	3

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las diferencias individuales (34), apenas hay divergencias estadísticas (excepto en el desarrollo personal) y se analizan las variables temáticas. Se registran 2 respuestas que refieren la necesidad de atender a las altas capacidades de estos alumnos -considerados- “desatendidos” porque “hay desconocimiento del tema” (M05A_21_4_13). En este sentido, estamos de acuerdo con el siguiente comentario vinculado a la necesidad de formación pedagógica:

El tema del alumno que debido a su alto percentil de inteligencia necesite un tratamiento educativo específico, cuando cualquiera podría deducir erróneamente que es algo ilógico puesto que sus altas capacidades le permiten superar cualquier requerimiento educativo especial [...]. M05A_22_4_5

En relación con las limitaciones en capacidades, se recogen respuestas que incluyen los trastornos neurológicos del TDAH (3) y la dislexia (1). Son diagnósticos identificados por su presencia en las aulas y por su repercusión en la sociedad. Es un logro que se reconozcan estos problemas y, en este sentido, valoramos que su inclusión en el currículum haya fomentado la sensibilidad hacia los mismos, si bien se acusa la mencionada falta de instrucción:

En mi caso ha habido un interés especial –y preocupación– por la dislexia. Mi hija lo es [...], aunque de esto hace pocos años, todavía había y hay profesores que no saben qué hay que hacer ante ciertas dificultades de aprendizaje [...]. Y es grave. M05A_23_4_13

Las respuestas que incluyen “ritmos de aprendizaje” se refieren generalmente a dificultades (5 casos) identificadas en alumnos que no rinden adecuadamente en el aula por diversas causas (falta de concentración, nivel bajo de memoria, deficiente dominio de destrezas lecto-escritoras, escasa atención, etc.). El tema que mayor preocupación pedagógica suscita es el desarrollo personal (“motivaciones o intereses”) especificado en la autoestima (23 respuestas), consideración que coincide con las valoraciones que del binomio lectura-atención a la diversidad hacen los maestros en formación (Martínez Ezquerro, 2020, p. 78). Esta preferencia denota la requerida sensibilidad hacia el mundo adolescente en el convulso momento psico-afectivo en el que precisa una autoestima alta para prevenir conductas de riesgo. La actitud de los encuestados se halla en consonancia con los principios curriculares que abogan por una convivencia respetuosa en el aula, esto es, se aprecia la importancia otorgada a la educación en valores:

[...] es crucial lo concerniente al desarrollo personal: el cuerpo de los adolescentes cambia, el círculo social se amplía y la relación con los adultos evoluciona. Por tanto, me parece importante que no se vean afectados ni el autoconcepto ni la autoestima. M05A_21_4_18

En cuanto a las diferencias sociales (12 respuestas), se menciona en una ocasión el tratamiento del desarrollo en entornos sociales desfavorecidos (1), que se vincula a la pertenencia a minorías étnicas o culturales (4) y, este a su vez, al desconocimiento de la lengua vehicular (4). Asimismo, se refieren comentarios sobre cuestiones relativas al género (2) y a la orientación sexual (1). Todos constituyen temas comunes actuales que la sociedad integra en la concienciación para la igualdad y que, afortunadamente, van tomando protagonismo en espacios educativos:

[...] a través de la lectura esperamos que empaticen con las diferentes situaciones sociales y educativas a las que se enfrentan las

personas inmigrantes que desconocen la lengua oficial y vehicular del país al que llegan. M05A_22_4_14

Fomentaría la diversidad sexual para que no haya juicios de valor acerca de la orientación sexual de ninguna persona. Están en pleno descubrimiento de su sexualidad y creo que hay que incidir en el asunto. M05A_21_4_3

Las respuestas obtenidas en el conjunto de este segundo bloque confirman, por un lado, una generalizada sensibilidad del alumnado hacia la atención a la diversidad -frente a la escasez o ausencia del tratamiento por parte de sus profesores, según se comprueba en el primer bloque- y, por otro, ofrecen un adecuado catálogo de temas y propuestas vinculadas a vivencias personales y concienciación social. La incipiente competencia mostrada para la gestión de la atención a la diversidad implica futuros profesores responsables y conocedores -en cierta medida- de las circunstancias inherentes al contexto educativo, si bien se aprecia la necesidad de una específica formación pedagógica:

Aceptar y conocer la diversidad que rodea al alumnado es conocer, implicarse, respetar y valorar las diferencias individuales y colectivas de la sociedad en la que vive, por tanto, no debe haber ningún tipo de diversidad tabú en un aula, siempre que se trate desde la máxima consideración. M05A_23_4_20

4. Discusión y conclusiones

El análisis realizado de los datos obtenidos muestra la necesidad de planificar una adecuada instrucción en relación con el fomento lector de temáticas vinculadas a la atención a la diversidad.

El conjunto de registros de la memoria escolar de Educación Secundaria (bloque 1) refiere predominio de respuestas negativas, que constatan el desconocimiento o ausencia de sensibilidad hacia el tema por parte del profesorado que formó a este alumnado en estrategias lectoras incardinadas en la atención a la diversidad. Los pocos estudiantes que relatan experiencias lectoras concretas citan obras leídas en primer ciclo de ESO y dejan constancia del inadecuado enfoque

historicista que predomina en la metodología de enseñanza literaria. A este cercenado corpus literario se añade la carencia de estrategias que desarrollan las competencias lecto-escritoras, por tanto, se estima la necesidad de aplicar métodos activos que fomenten la comprensión e interacción comunicativas inherentes a la formación lectora. En cuanto a los temas abordados en las exiguas lecturas, se centran en el complejo período adolescente, si bien la interculturalidad -como espejo social- asume protagonismo (la difusión del tema viene promovida por las editoriales, que también apuestan por el género narrativo) en detrimento de otros asuntos de interés. Las aisladas experiencias pedagógicas muestran ausencia de programación específica (se refieren ejercicios a partir de textos de manuales, lecturas en otras asignaturas, lecturas revisitadas, charlas y jornadas interculturales) que refuerzan el abandono de un tema que, paradójicamente, cobra protagonismo en otras asignaturas (*Matemáticas, Ética, Filosofía e Historia*) en las que se aprecia un profesorado más sensibilizado con la educación en valores.

La memoria educativa ofrece, por tanto, una ausencia generalizada de experiencias que son compensadas con las actuales propuestas pedagógicas del alumnado universitario (bloque 2). Se constata en los docentes en formación interés y sensibilidad puesto que consideran útil incluir estos temas en las prácticas lectoras. Concretamente, un tercio de los estudiantes centra el trabajo en “todos los órdenes”, si bien destacan los resultados de quienes especifican diferencias individuales (altas capacidades, trastornos/ritmos de aprendizaje y desarrollo personal) cimentadas en una convivencia respetuosa. Los temas que abordan diferencias sociales interesan en menor medida (desarrollo en entornos sociales desfavorecidos, minorías étnicas o culturales, desconocimiento de la lengua vehicular y género), quizá porque son considerados inherentes a nuestra sociedad como garante de la inclusión. El generalizado compromiso con la atención a la diversidad que muestran las respuestas de este bloque viene motivado, según se ha indicado, por las vivencias personales y la concienciación social.

En suma, los profesores en formación no fueron instruidos adecuadamente (falta de planificación, actividades aisladas, etc.) en su etapa como alumnos de Secundaria por docentes que mostraran dominio de las competencias fomentadoras de la educación lectora en dicho tema, si bien las escasas experiencias lectoras que atienden a la diversidad del alumnado se compensan actualmente con la sensibilidad mostrada hacia valores de compromiso educativo, que denotan desarrollo competencial para gestionar la formación lectora y la atención a la diversidad (conocimiento, valor y respeto). Planteamos, por tanto, la necesidad de una formación específica -según los preceptos del currículum- que aborde con sistematicidad el binomio atención a la diversidad-lectura. En este sentido, la instrucción que ofrece el Máster en Profesorado de la especialidad de *Lengua Castellana y Literatura* fomenta dicha competencia mediante metodologías activas vinculadas a la educación en valores en espacios colaborativos de reflexión.

Como se ha indicado, el análisis realizado responde a un estudio de caso para el que hemos aplicado el cuestionario mixto como instrumento de recogida de datos, herramienta que ha ofrecido numerosas referencias cuantitativas junto con la precisa interpretación cualitativa; no obstante, esta información nos pone en relación directa con la realidad de grupos similares y concretos de estudiantes, cuestión que no significa que sea inicialmente extrapolable a otros ámbitos. Pero si tenemos en cuenta que “la cuestión de la generalización de los estudios [...] no radica en una muestra probabilística extraída de una población a la que se pueda extender los resultados, sino en el desarrollo de una teoría que puede ser transferida a otros casos” (Martínez Carazo, 2006, p. 173), entendemos que los datos extraídos nos permiten aplicar la investigación a otros grupos y contextos de similar naturaleza, que podrían ser contrastados y, por tanto, ofrecerían más información que completaría esta línea de investigación de didáctica escolar a partir de la memoria (López Castelló, 2021).

Concluimos el presente análisis reafirmando la necesidad de tratar contenidos actitudinales que atiendan a la diversidad del alumnado desde la educación lectora, que podrían abordarse preferentemente mediante itinerarios de lectura. Este planteamiento didáctico curricular

se fundamenta en el necesario compromiso educativo teniendo en cuenta que la función de intervención social es inherente al docente (López Valero y Encabo Fernández, 2016).

Referencias bibliográficas

Álvarez Álvarez, C., y Diego Mantecón, J. M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación* 30(4), 1083-1096. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.60082>

Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, Á., Losada, J. L., y Sánchez-Algarra, P. (2020). Integración de elementos cualitativos y cuantitativos en la metodología observacional. *Ámbitos. Revista Internacional de Educación*, 49, 49-70. <https://dx.doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i49.04>

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.

Bach, R. (1972). *Juan Salvador Gaviota*. Pomaire.

Bagur-Pons, S., Roselló-Ramón, M. R., Paz-Lourido, B., y Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *Relieve*, 27(1), art. 3. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>

Bandera, de la M. C. (2011). *África en el corazón*. Anaya.

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.

Campos F.-Fígares, M. (2016). Clubes de lectura e interculturalidad. En Martínez Ezquerro, A. y Campos F.-Fígares, M. (eds.). *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* (pp. 153-165). Octaedro.

Campos F.-Fígares, M., y Quiles-Cabrera, M.^a C. (eds.). (2019). *Repensando la Didáctica de La lengua y la Literatura. Líneas emergentes de investigación*. Visor.

Caride, J. A. (2018). Lo que el tiempo esconde, o cuando lo social necesita de la pedagogía. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32, 17-29. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.02

Caride, J. A., Carballo, M. B., y Gradañlle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación,

como sujetos lectores. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 17(3), 7-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1707

Claudel, P. (2006). *La nieta del señor Linh*. Salamandra.

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 80-99.

Elche Larrañaga, M., y Yubero Jiménez, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>

Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Narcea.

Escolano, A. (2010). Memoria de la escuela e identidad narrativa. *Cabás*, 4. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos4/148-memoria-de-la-escuela-e-identidad-narrativa>

Hilton, S. E. (1993). *Rebeldes*. Alfaguara.

Hosseini, K. (2009). *Mil soles espléndidos*. Salamandra.

Jurado de los Santos, P. (2021). Inclusión y educación. Bases de y para una educación inclusiva. En Ortiz, L. y Carrión, J. J. (coords.). *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro* (pp. 49-82). Dykinson.

Leal Rivas, N. (2020). La competencia lecto-crítica en entornos digitales: una visión holística para L2/LE. *Contextos Educativos*, 25, 71-89. <https://doi.org/10.18172/con.4267>

Leiva Olivencia, J. J. (2015). *Las esencias de la Educación Intercultural*. Aljibe.

Leiva Olivencia, J. J. (2017). La escuela intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(18), 29-43. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589

LOMCE (2013). *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE 295, de 10 de diciembre de 2013).

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

López Castelló, R. (2021). La Historia del Arte escolar en el recuerdo del profesorado de Educación Secundaria en formación. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 55-66. <https://doi.org/10.5209/rced.68010>

López Valero, A., y Encabo Fernández, E. (2016). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Síntesis, 2.^a ed.

López Valero, A., y Jerez, I. (2016). El concepto de persona en la didáctica de la lengua y la literatura. Implicaciones para la diversidad. En Martínez Ezquerro, A. y Campos F.-Fígares, M. (eds.). *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* (pp. 79-89). Octaedro.

López Valero, A., Encabo Fernández, A., Jerez Martínez, I., y Hernández Delgado, L. (2021). *Literatura infantil y dialógica. La formación de educadores desde la investigación*. Octaedro.

Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.

Martínez Ezquerro, A. (2016). Educación Lingüística y Literaria en el siglo XXI: legislación educativa y Atención a la Diversidad. En Martínez-Ezquerro, A. y Campos-F.-Fígares, M. (eds.). *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* (pp. 33-65). Octaedro.

Martínez Ezquerro, A. (2020). Lecturas para la diversidad: competencias y variables de uso en los futuros maestros. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 19(3), 72-83. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2316.

Martínez Ezquerro, A. (2023). Comunicar la diversidad en Lengua y Literatura: destrezas para la formación lectora. En Peragón López, C. E. (ed.), *Educación lectora. La Literatura Infantil y Juvenil en el aula* (pp. 55-72). Tirant Lo Blanch.

Moure, G. (2002). *Palabras de Caramelo*. Anaya.

ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Ortiz, L., y Carrión, J. J. (coords.) (2021). *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro*. Dykinson.

Páez, E (2002). *Abdel*. Ediciones SM.

Palmer, Í. (2016). Encuentro de culturas en el aula: un espacio privilegiado para la aproximación a los clásicos universales. En Martínez Ezquerro, A. y Campos F.-Fígares, M. (eds.). *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* (pp. 233-246). Octaedro.

Quiles Cabrera, M.^a C. (2015). Quién eres y de dónde vienes. Señas de identidad en la literatura infantil y juvenil. *Tonos digital. Revista de estudios filológicos*, 28, 1-24.

Quiles Cabrera, M.^a C. (2021). Del lenguaje de las redes a la escritura académico-científica: estudio descriptivo en estudiantes de Magisterio. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 71-82. <https://doi.org/10.5209/clac.78298>

Real Academia Española (2022). *Diccionario de la lengua española (DRAE)* Versión electrónica 23.6. Recuperado de <https://dle.rae.es/diversidad?m=form>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE 3, de 3 de enero de 2015).

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria (BOE 76, de 30 de marzo de 2022).

Sánchez García, R. (2018). *Así que pasen treinta años... Historia interna de la poesía española contemporánea (1950-2017)*. Akal.

Sánchez García, F. J. (2021). Educar la mirada. El discurso informativo de las *fake news* en el currículo de Secundaria y Bachillerato. *Contextos Educativos*, 27, 153-167. <https://doi.org/10.18172/con.4865>

Sánchez García, R., y Aparicio Durán, P. (2020). Los hijos de *instagram*. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. *Contextos Educativos*, 25, 41-53. <https://doi.org/10.18172/con.4265>

Satrapi, M. (2007). *Persépolis*. Norma.

Sierra i Fabra, J. (1997). *Campos de fresas*. SM.

Soto-Vázquez, J., Pérez-Parejo, R., Jaraiz-Cabanilla, F. J., y Ruiz-Labrado, E. E. (2022). La Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil en los planes docentes universitarios españoles. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 21(2), 1-16. https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2917

Spiegelman, A. (2015). *Maus. Relato de un superviviente*. Penguin Random House.

Unamuno, M. de (2011). Redondo, el contertulio. *Cuentos completos*. Ó. Carrascosa Tinoco. Páginas de Espuma.

Uprichard, E., y Dawney, L. (2019). Data Diffraction: Challenging Data Integration in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(1), 19-32. <https://doi.org/10.1177/1558689816674650>

***La escritura borrada de las mujeres. Itinerarios lectores
inclusivos y (re)construcción del canon poético***

***The erased writing of women. Inclusive reading itineraries
and (re)construction of the poetic canon***

Remedios Sánchez-García

Universidad de Granada

reme@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7028-1149>

Pablo Aparicio-Durán

Universidad de Granada

pabloaparicio@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4639-3543>

DOI: 10.17398/41.43

Fecha de recepción: 09/12/2023

Fecha de aceptación: 11/07/2024

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Sánchez-García, R. y Aparicio-Durán, P. (2025). La escritura borrada de las mujeres. Itinerarios lectores inclusivos y (re)construcción del canon poético. *Tejuelo*, 41, 43-60.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.43>

Resumen: Este artículo aborda el modo en que las estructuras patriarcales han silenciado el discurso poético de las mujeres en el siglo XX español, perpetuando los modelos seculares de la tradición. El punto de partida teórico muestra cómo se ha construido el canon literario a partir de la historia y la ideología dominante para promover su difusión a través del canon escolar reproducido en los materiales didácticos utilizados en la educación literaria. Una vez definido el problema de investigación, se aborda la nueva situación como consecuencia de la implantación legal de la LOMLOE en Andalucía, sugiriendo estrategias para crear itinerarios de lectura originales, pertinentes e innovadores para trabajar la realidad de la poesía del siglo XX de forma significativa, favoreciendo además la educación en valores como el respeto a la igualdad de género. El objetivo es integrar en el currículo de bachillerato a autoras significativas que, a pesar de su calidad y valor, han sido eclipsadas, aunque legítimamente deberían ser incluidas para componer un corpus textual válido que responda a la verdad de lo histórico-literario, buscando exclusivamente mejorar la formación de lectores.

Palabras clave: canon literario; mujeres poetas; visibilización de autoras; itinerarios lectores; siglo XX.

Abstract: This article deals with the way in which patriarchal structures have silenced women's poetic discourse in Spanish's 20th century, perpetuating the secular models of tradition. The theoretical starting point shows how the literary canon has been constructed on the basis of history and the dominant ideology in order to promote its dissemination through the school canon reproduced in the didactic materials used in literary education. Once the research problem has been defined, the new situation is addressed as a result of the legal implementation of the LOMLOE in Andalucía, suggesting strategies to create original, relevant and innovative reading itineraries in order to work on the reality of 20th century poetry in a meaningful way, also favouring education in values such as respect for gender equality. The aim is to integrate into the baccalaureate curriculum significant female authors who, despite their quality and value, have been overshadowed even though they should legitimately be included in order to compose a valid textual corpus that responds to the truth of the historical-literary, seeking exclusively to improve the training of readers.

Keywords: literary canon; women poetry; visibility of women authors; reading itineraries; XX century.

Introducción. Entre la Historia, la ideología y el canon

Para comprender la Historia de la Literatura, su evolución a lo largo del tiempo, hay que apoyarse en tres pilares: la Historia, la ideología y el canon. El punto de partida es una afirmación teóricamente consabida: que la Historia la escriben siempre los vencedores. En lo literario las vencedoras han venido siendo las estructuras patriarcales asentadas secularmente y fijadas en el inconsciente colectivo para evitar la perturbación de los valores que marca una ideología determinada. Esto supone, por tanto, que la ideología es un constructo social que determina la clase prevaleciente y que sirve para ahorrar o controlar el pensamiento de las masas, para ajustarlo a unos parámetros que sigan beneficiando un modo específico de interpretar y entender el mundo. Y de esa ideología, que se puede ir viendo modificada a lo largo del tiempo pero siempre desde la posición que marca el poder, va surgiendo un canon que, en lo literario, se refiere a la suma de obras valiosas que hay que procurar conservar para que pasen de generación en generación (Sullà, 1998).

Pero no nos olvidemos de lo que avisaba Lluç: “El canon literario ha sido establecido en función de unos parámetros a veces tan subjetivos como la opinión sobre la calidad estética o la originalidad. O

ciertos inconfesables elitismos de clase que han situado fuera determinadas manifestaciones paraliterarias que, a menudo, utilizan unos valores no asumidos o no legitimados por las pautas clásicas de prestigio (2003, p. 193). Todo lo dicho, como se ve, responde a un orden jerárquico marcado por una suma de eruditos a los que Bourdieu denomina “nobleza cultural” (1984) que no solamente condicionan el discurso literario, sino quién, cómo, cuándo y por qué se escriben los textos que hay que preservar del olvido. O cuáles, de entre las múltiples obras que se crean merecen quedar como muestra de lo más excelso de nuestras Letras, como referente de cada periodo sociohistórico.

Cuando se llega a este punto es cuando surgen preguntas que, a pesar de su simplicidad, vienen a darnos las claves de la gravedad del asunto que se aborda: a lo largo de la Historia -con mayúsculas-, tanto en el periodo de los regímenes feudales como con la aparición de las primeras sociedades burguesas que establecen el modelo de mercado (Rodríguez, 1994, p. 5), ¿han existido mujeres escritoras valiosas? Si damos una respuesta afirmativa atendiendo a la realidad de los hechos, entonces podemos avanzar y plantearnos una segunda, ¿cuáles son las razones por las que esas mujeres y sus obras no han entrado, como merecieron, en el circuito del mercado y, por tanto, nos resultan desconocidas? ¿Tan poco significativas resultan sus aportaciones frente a sus coetáneos? Y, al hilo, viene la tercera cuestión: en ese proceso de borrado perpetuo de la escritura de las mujeres en el que Historia, ideología y canon han trabajado al unísono, ¿qué está haciendo la crítica y la educación para restablecer el canon literario ajustado a la realidad que hunde sus raíces sociales en el canon escolar donde se asientan las bases afectivas y formativas de las lecturas que construyen la identidad de una persona?

Estas son los asuntos que aborda este artículo: una reflexión sobre el porqué de los silenciamientos, aún hoy, consumido un cuarto del siglo XXI, en los libros de texto que son el fundamento de los itinerarios lectores de nuestro alumnado, centrándonos en la lírica porque abordar todos los géneros resulta inviable. Y, a partir de ahí, de qué manera podemos los docentes reordenar la inmensa biblioteca que es el canon para que responda a la realidad, darle un vuelco a la tabla de

valores de la que escribe Bourdieu (1984, p. 165), frente a los intereses concretos de la aristocracia de lo literario que pretende conservar su autoridad para seguir determinando qué es y qué no es válido en la lírica moderna.

1. Canon escolar poético patriarcal y educación literaria

Para poder precisar lo que supone el canon escolar lo primero es definir el concepto del que deriva: el canon literario; Sullà lo define como la “lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas” (1998, p. 12). Pero ahí está la trampa en la que sistemáticamente caemos: esas obras, teóricamente de excelencia y por tanto, dignas de estudio y protección, parece que han sido casi exclusivamente escritas por hombres; unos hombres que han contado con la inspiración como fuente creadora. Y, curiosamente, la inspiración, a pesar de que hubiera una época en que se considerara que era fruto de la generosidad de las musas (Clío, Euterpe, Talía, Melpómene, Terpsícore, Erato, Polimnia, Urania y Calíope, todas féminas) es más identificable con los poderes fácticos. Porque, fuera de ironía, lo cierto es que tenía razón Bloom al afirmar que la musa -o quien corresponda- “siempre toma partido por la élite” (1994, p.173). Desde luego esa élite crítica ha tenido habitualmente nombre de varón.

Del amplísimo canon literario, interpretado desde una perspectiva histórica y universalista, pasamos al canon escolar, que Cerrillo Torremocha estimó con acierto que debiera estar conformado por “obras que [...] contribuirán a la formación de la competencia literaria del alumno, al tiempo que le pondrán en contacto con estilos, autores y momentos representativos de nuestra historia de la literatura” (2013, p. 26). Pero el problema reside en que, si el canon literario es parcial – y esto lo afirmamos taxativamente-, da una perspectiva errónea a nuestros jóvenes lectores que se inician en la tradición literaria eternizando ese proceso de silenciamiento que, siglo tras siglo, ha excluido sistemáticamente la aportación de las mujeres por su condición de mujeres a fin de mantener una imagen falsificada que

prefigura cual es el rol que han venido asumiendo. Es decir, estereotipos sin más.

Porque el debate nunca ha sido sobre calidad estética, nunca se ha llegado ni siquiera a considerarse, dado que el lugar de las féminas no era la literatura como no era la política o la filosofía, por poner un par de ejemplos; aquí a lo que nos referimos es a las estrategias para sostener las estructuras patriarcales en las que, el dominio (y la literatura es una forma de dominar, de mantener el control social), lo han ostentado una minoría de hombres; en el caso de Estados Unidos, como respuesta al denominado ‘canon occidental’ de Bloom (1994) surgen los estudios culturales para (re)construir la verdad literaria, evidenciando los mecanismos de encubrimiento aplicados por el sistema que tiene el control de la producción discursiva). La respuesta no se hizo esperar y vino clara y rotunda: los defensores del canon tradicional pasaron a calificar a quienes pretendían abrir el campo de estudio para completar este corpus textual inexplorado como “Escuela del Resentimiento”. No les interesaba, porque hasta no hace mucho y, como ya apuntó Even Zohar, “escuela y canon sirvieron para organizar la vida social básicamente mediante la creación de un repertorio de modelos semióticos a través de los cuales “el mundo” se explicaba con un conjunto de narraciones, inter alia, naturalmente, para dar gusto a los grupos dominantes” (1994, p. 359).

Por eso nunca ha interesado abrir un debate amplio, alcanzar el consenso a partir de un análisis de las obras por especialistas de cada época que favoreciera que desde la escuela se fomente un acercamiento a lo literario -en este caso concreto, a lo poético- que centre su atención en la excelencia literaria con relación al contexto en que surge la obra, toda vez que un texto es fruto de las circunstancias condicionantes sociohistóricas y culturales e ideológicas donde se produce (volvemos a Rodríguez, 2002). Evidentemente, tenemos que coincidir con Cerrillo Torremocha (2013) en que dicha obra debe ajustarse al itinerario lector que busca conformar lectores competentes y con capacidad de análisis crítico de la realidad que se muestra en lo literario.

2. Legislación actual e itinerarios lectores (con la poesía de fondo)

Hace años escribía Solé que el acto de leer es “un proceso dialéctico entre un texto y un lector, proceso en el que este aporta su disposición emocional y afectiva, sus propósitos, su experiencia, su conocimiento del mundo y del tema; es esa aportación, en interacción con las características y propiedades del texto la que permite comprender, construir un significado sobre este texto a ese lector” (2012, p. 18). Aquí reside otra cuestión que no se puede perder de vista. El canon escolar antes aludido se organiza teniendo en cuenta su dimensión didáctica (Martínez Sariego y Laguna Mariscal, 2018, p. 24) para acercar los textos literarios “idóneos” al alumnado de entre 3 y 17 años, ajustándose a su capacidad de comprensión de la realidad y del mundo porque leer, como dice Sánchez García (2018), no es inocente sino un acto político en afirmación de Culler, “cuyo objetivo no es simplemente interpretar el mundo, sino cambiarlo, cambiar la conciencia de aquellos que leen y sus relaciones con lo que leen” (1984, p. 53).

Tampoco resulta un proceso sencillo, sino que estamos ante un acto complejo de desciframiento que requiere práctica y poner en funcionamiento unas destrezas adquiridas a lo largo de los años (Quiles et al., 2015) al servicio del desciframiento de un texto parcial o completo. Si esos fragmentos (u obras completas) no permiten reconfigurar la mirada lectora, el docente seguirá perpetuando (in)conscientemente los roles y los espacios de quienes ejercen hasta hoy un férreo control del canon. Aquí tenemos una complicación básica: la necesidad de reformular la metodología de acercamiento a los textos literarios incorporando dentro del corpus que se utiliza en las aulas -basada normalmente en los manuales creados siguiendo las indicaciones legales- a las autoras significativas que han intervenido decisivamente en cada momento, pero la realidad es otra.

Por lo tanto, parece evidente que hay que superar los condicionantes del pasado e innovar en la configuración de los itinerarios lectores rehaciendo la cartografía que los sustenta, cambiar lo obsoleto y rescatar la realidad del desarrollo (auténtico) histórico-

cultural, en este caso, poético; creemos con Debord que “la lucha entre tradición e innovación, que es el principio interno de desarrollo de la cultura en la sociedad solo puede continuar merced a la permanente victoria de la innovación. Sin embargo, la innovación cultural depende únicamente del movimiento histórico total que, al cobrar conciencia de su totalidad, tiende a superar sus propios presupuestos culturales y se orienta hacia la supresión de toda separación” (1999, p. 152). Se trata por tanto de renovar, de ampliar la mirada del docente para que llegue al alumnado como modo de transformación social global. Ahora bien, ¿con qué apoyos? ¿la legislación educativa que debe responder a los principios constitucionales, esto es, capacidad y mérito de las aportaciones ha sido eficaz en la reformulación canónica poética? La respuesta rotunda es que, a nuestro juicio, todavía no.

Basta ir a las cifras. En el trabajo de Sánchez García (2019) se analizan diferentes manuales de segundo de Bachillerato ajustados a la LOMCE que era la legislación aplicada en ese momento y los resultados no pudieron ser más desalentadores: la presencia de las poetas en dichos libros de texto oscilaba entre un 12,8% y un 13,26 % en relación con sus colegas masculinos. Ergo, la desigualdad sigue presente en pleno siglo XXI porque los criterios de selección no responden a lo que creía ya Cerrillo Torremocha que resultaba primordial: que dichos criterios fuesen “sólidos, objetivos e imparciales; entre esos criterios, al menos, deberían estar siempre estos dos: la calidad literaria de los textos y la adecuación de las obras a los intereses y capacidades de los lectores” (2013, p. 27). Resulta palmario aún que:

- 1.- No son sólidos (los nombres masculinos son casi idénticos en todos los manuales; los de las mujeres, no, lo que crea una sensación de inestabilidad que dispersa el foco de interés).
- 2.- No son objetivos (porque no responden a la realidad dado que desprecian/ignoran la poesía escrita por mujeres) y,
- 3.- Mucho menos son imparciales porque se constata el supremacismo del poeta frente a la poeta al margen, reiteramos, de la calidad, el interés y su adecuación al lector.

Por añadidura, hay que afrontar aquí otra dificultad añadida que afecta en un doble sentido: el criterio para escoger los fragmentos o, mejor dicho, la ausencia de este en la mayoría de los manuales, por un lado; y el desconocimiento de trayectoria y textos de las poetas, por otro. Atendiendo a lo primero, basta que reparemos en los resultados de los últimos informes PISA (2018, 2022) a propósito de la competencia literaria del alumnado español y quedará meridianamente claro que el camino elegido no es el correcto, toda vez que nuestro país está por debajo de la media de la OCDE y de la Unión Europea. Es decir, la LOMCE no fue la solución, pero tampoco la LOMLOE parece haber dado respuesta a la problemática que afrontan cada día los docentes del área. Por lo menos hasta el momento.

La segunda cuestión: el desconocimiento de las obras de autoras de las diferentes promociones es noticia, pero no porque cualquier profesor o profesora aplique por voluntad propia unos parámetros patriarcales; es que, a ellos/as, cuando se han formado para ejercer su profesión (filología o teoría de la literatura) no se les ha incluido en el temario a las escritoras. Y, aunque pueda parecer una perogrullada, nadie puede enseñar lo que no conoce ni le han motivado para incorporar como lectura de su interés. Estamos ante un *ouróboros*, ante un círculo vicioso que no hemos sido capaces de romper hasta el momento.

Y ahora vamos a las aulas de bachiller. Si entramos en la concreción de los contenidos de la LOMLOE, en el currículo de segundo de bachillerato y atendiendo a las competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos vinculados a la materia ‘Lengua Castellana y Literatura II’, las competencias específicas que se refieren a esta cuestión (la séptima y la octava) indican que lo que procede que los discentes sean capaces de hacer, llegados a este punto, es:

7. seleccionar y leer de manera autónoma obras relevantes de la literatura contemporánea como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que se enriquezca progresivamente en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de

las obras, y compartir experiencias lectoras para construir la propia identidad lectora y disfrutar de la dimensión social de la lectura.

8: Leer, interpretar y valorar obras relevantes de la literatura española e hispanoamericana, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales para establecer vínculos entre textos diversos, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria.

Luego, en los saberes básicos, se alude en la lectura autónoma a la necesidad de “lectura de obras de autoras y autores relacionadas con las propuestas de lectura guiada que susciten reflexión sobre el propio itinerario lector así como la inserción en el debate interpretativo de la cultura,[...]”; y, en la lectura guiada, se indica que debe propiciarse la “lectura de obras relevantes de la literatura española del último cuarto del siglo XIX y de los siglos XX y XXI, inscritas en itinerarios temáticos o de género, en torno a tres ejes: (1) Edad de Plata de la cultura española (1875-1936); (2) guerra civil, exilio y dictadura; (3) literatura española e hispanoamericana contemporánea”.

Pero, sumado a esto, recordemos el argumento de inicio: si no se menciona expresamente la necesidad de integrar a las poetisas en estos itinerarios lectores que se conforman siguiendo lo sugerido en la manualística que emana supuestamente del espíritu de las leyes; y, además, los docentes, aparte de la complejidad y amplitud del temario que deben explicar, no tienen clara conciencia de la dimensión de sus obras para incorporarlas, lo que se hace es sostener el desequilibrio que pervierte la verdadera historia literaria y mantener el ostracismo de las creadoras.

De lo general, vamos a lo particular: la normativa regional que, en este caso, se puede centrar en Andalucía, una de las comunidades que van en vanguardia en relación con la visibilización de las escritoras porque explicita nombres en el currículo. Si vamos a la *ORDEN de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las*

diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, en lo que toca a 2º de bachillerato, se indica que la lectura guiada se vincula a la

lectura de obras relevantes de la literatura española del último cuarto del siglo XIX y de los siglos XX y XXI, inscritas en itinerarios temáticos o de género literario, *con especial atención a los escritores y las escritoras de Andalucía (con singular dedicación a los autores/as elegidos desde el año 2000 como Autor del año o Nuevo Clásico Andaluz)*, en torno a tres ejes: (1) Edad de Plata de la cultura española (1875-1936), la generación del 98 y el Modernismo, el Novecentismo y la generación del 14, Juan Ramón Jiménez, la generación del 27, el teatro lorquiano; (2) Guerra civil, exilio y dictadura; (3) literatura española e hispanoamericana contemporánea [...].

La diferencia en relación con otras comunidades autónomas solo varía en los nombres de los autores citados, pero los itinerarios de lectura son similares toda vez que autores como Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca o la Generación del 27 forman parte del canon asentado. La diferencia primordial estriba en la incorporación del Autor/a del Año y/o del Autor/a Clásico del Año (reconocimiento a un escritor o escritora que, por sus méritos, se convierte en protagonista anual a partir de su elección por el Centro Andaluz de las Letras dependiente de la Consejería de Cultura) dentro del currículo, algo que hasta el momento no se había producido. Esto implica (indirectamente) un avance: atraer la atención hacia escritoras como Cecilia Böhl de Faber, Carmen de Burgos, María Zambrano, Julia Uceda, Pilar Paz Pasamar, María Victoria Atencia o Mariluz Escribano.

Desde luego que es un gran avance en relación con otras comunidades autónomas, pero de ahí al desarrollo de un itinerario lector que propicie que los profesores/as de bachillerato las conviertan en protagonistas hay un trecho, porque crearlo implica reorganizar de nuevo la teoría -generaciones, escuelas, nombres- para llevarlo a la realidad del aula. Es decir, un doble trabajo, como ya se adelantó. Atendiendo a esto creemos que, al menos para esta promoción de enseñantes y mientras empiezan a tener presencia en la educación superior, deberían existir cursos específicos dentro de la formación

permanente pero, a la par y mientras la universidad no reconfigure ese canon literario por parte de los investigadores de teoría literaria, aportarles, al menos, una selección textual mínima que facilite su tarea en lo tocante a lo que puede/debe implementarse en las nuevas situaciones de aprendizaje para responder a la realidad literaria que se ha venido desvirtuando hasta el momento. Lo mismo, así, alcanzamos aquel tercer espacio al que aludía Zeichner (2010) donde se vinculan los aprendizajes universitarios y lo que verdaderamente sucede en las aulas.

3. Configuración de itinerarios lectores y visibilización de las poetas del siglo XX

La definición que mejor se ajusta a nuestra percepción de lo que es un itinerario lector es la de Martos Núñez donde se indica que, tanto en su percepción de ruta interior de acercamiento textual como en la de ruta literaria -y física- de viajes, lo que buscan es permitir “a los nuevos lectores andar caminos que lectores expertos ya han trazado” (2013, p. 346). No vamos a recordar que un lector experto como es cualquier docente también se olvida de las escritoras porque no se las han mencionado y, lo que no se nombra, no existe.

Retomamos el tema. El desarrollo de un itinerario lector, conforme a lo que exige la normativa vigente, obliga a lo antedicho: un conocimiento profundo de los textos literarios para ajustarlos al perfil del alumnado. No podemos perder de vista lo que ya avisó Mignolo: “la formación del canon en los estudios literarios no es más que un ejemplo de la necesidad de las comunidades humanas de estabilizar su pasado, adaptarse al presente y proyectar su futuro” (1998, p. 251). Esto exige no solamente comprender los textos en contexto sin perder de vista lo que ya adelantó Jameson: “uno de los ejes fundamentales que los sigue definiendo es su relación con las disciplinas establecidas” (1989, p. 2-3). Es decir, la literatura no se puede interpretar al margen del resto de disciplinas, al margen de la vida. Y, ¿de qué manera propiciar ese encuentro que trascienda la especificidad de una materia para alcanzar la transdisciplinariedad obligada -léase el contexto-? La sugerencia también aparece en la propia normativa: el uso de las bibliotecas

escolares entendidas como eje neurálgico de un centro educativo, como espacio de encuentro y de intercambio de experiencias para el enriquecimiento mutuo entre docentes. En ese mapa que supone el itinerario es obligado establecer vínculos, conexiones, rutas a veces insospechadas apriorísticamente entre áreas de conocimiento porque se ajustan a lo que demanda el alumnado, a sus necesidades específicas. De lo que se trata es de marcar una brújula para no perdernos, para que responda a las necesidades formativas en lo tocante a la formación literaria, sí, pero también para ayudar a conformar la personalidad y la actitud ante el mundo (papel de la mujer, la igualdad, el respeto mutuo) de nuestros/as adolescentes modificando patrones conductuales. Ya lo decía Caldera, “leer bien es la clave, no leer mucho. Leer bien, sobre todo lo que merece ser leído” (2014, p. 35). Creemos que para leer bien hay que seleccionar atendiendo dos preguntas clave: ¿qué debería enseñarse y por qué?

Evidentemente, nosotros defendemos un canon escolar reformulado y legítimo que se ajuste a la verdad de lo histórico-literario. Un canon para segundo de bachillerato que se atenga a la calidad, al perfeccionamiento en la formación de lectores donde, en cada etapa literaria, no se repudie la literatura escrita por mujeres que se atiende y se ajusta a las necesidades educativas del siglo XXI. Y concretamos con nombres y apellidos: no se entiende, si somos objetivos, la Generación del 27 sin Carmen Conde o Rosa Chacel; es imposible interpretar la generación del 50 sin Gloria Fuertes, Paca Aguirre o Mariluz Escribano; ni la generación del 80 sin Olvido García Valdés o Ángeles Mora; o la generación 2000 sin incorporar a Raquel Lanseros o Yolanda Castaño. Y solo como mínima muestra de nombres esenciales que debe salvarse en beneficio de las letras y de la educación literaria.

Conclusiones (algunas reflexiones para romper el discurso dominante)

Un itinerario lector es un mapa que nos ayuda a construir rutas, senderos de luz que abran nuevas perspectivas que motiven al alumnado para ampliar su gusto por la lectura. La representación cultural no puede entenderse ya con la marginación de una parte esencial de nuestra tradición lírica compartida. Hemos mantenido demasiados ecos porque los firmaba un varón y nos hemos olvidado de las voces de las mujeres porque se nos ha olvidado tener en cuenta el verso machadiano que avisaba que hay que pararse a distinguir las voces de los ecos. Llegados a este momento concreto, la legislación nos da las herramientas para cambiar el *statu quo* que se pensó inmutable y así se apunta que, en bachillerato, es imprescindible trabajar la competencia lingüística que implica capacitar al alumnado para leer

[...] con autonomía obras relevantes de la literatura poniéndolas en relación con su contexto sociohistórico en producción, con la tradición literaria anterior y posterior y examinando la huella de su legado en la actualidad, para construir y compartir su propia interpretación argumentada de las obras, crear y recrear obras de intención literaria y conformar progresivamente un mapa cultural.

Constrúyase pues ese mapa cultural desde la autenticidad, con las herramientas a nuestra disposición (diferentes webs como Las Olvidadas, El Legado de las Mujeres, etc.) y arbitrando nuevas fórmulas que favorezcan un acercamiento a estas figuras sin cuyas trayectorias poéticas la evolución lírica hubiera sido otra. Si el cambio viene desde abajo, desde la realidad de los centros educativos logrando que se implementen modelos de identificación, quienes deciden la construcción canónica y la reflejan en los manuales -esa minoría- para que luego pase al mercado ideológico y cultural no van a tener otra solución que adaptarse a las circunstancias y asumir que la realidad es santa, como escribiera Jorge Guillén.

Si aplicamos un posicionamiento coherente con la veracidad y la ética en la interpretación literaria, desde la crítica literaria y desde el magisterio en cualquier nivel educativo, hay que darle su lugar en la

tradición a “la estirpe de las vencidas” (la nominación es de Sánchez García, 2022, p. 84), a quienes han ejercido como referentes discursivos, como sacrificadas pioneras abriendo caminos, tendiendo puentes donde antes hubo sólo precipicios, para que la sociedad del presente tome conciencia de que la literatura escrita por mujeres -y volvemos a Machado- no es una innovación inventada para los itinerarios de lectura. Es palabra heredada en el tiempo que, de acuerdo con los valores contemporáneos, se pone al servicio de la formación integral del alumnado.

Referencias bibliográficas

Bloom, H. (1994). *El canon occidental*. Anagrama.

Bourdieu, P. (1984). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. 1998.

Caldera, R. (2014). *Una invitación a leer...mejor*. Rialp.

Cerrillo Torremocha, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de filologia. Estudis literaris*, 18, 17-31.

Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de Andalucía. Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado (BOJA 02-06-2023).

Culler, J. (1984). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*. Cátedra.

Debord, G. (1999). *La sociedad del espectáculo*. Prólogo, introducción y notas de José Luis Pardo. Pretextos.

Even Zohar, I. (1994). La función de la literatura en la creación de las naciones de Europa. En D. Villanueva, (ed.). *Avances en teoría de la literatura* (pp. 357-377). Universidad de Santiago de Compostela.

Jameson, F. (1989). *El postmodernismo y la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Paidós.

Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

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. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Martínez Sariego, M., y Laguna Mariscal, G (2018). Orientaciones para el establecimiento de un canon didáctico de la novelística europea y española del último cuarto del siglo XX. *Tejuelo*. 27, 21-54. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.21>

Martos Núñez, E. (2013). Itinerarios y prácticas de lectura. En E. Martos Núñez y M. Campos Fernández-Fígares (coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 346-349). RIUL/Santillana.

Mignolo, W. (1998). Los cánones y (más allá de) las fronteras culturales (o ¿de quién es el canon del que hablamos?). En E. Sullà (ed.). *El canon literario* (pp. 237-270). Arco Libros.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). PISA 2018, Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Madrid. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). PISA 2022, Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2022.html>

Quiles Cabrera, M. C., Palmer, I., y Rosal Nadales, M. (2015). *Hablar, leer y escribir. El descubrimiento de las palabras y la educación lingüístico y literaria*. Visor.

Rodríguez, J. C. (1994). *La literatura del pobre*. Comares.

Rodríguez, J. C. (2002). *De qué hablamos cuando hablamos de literatura*. Comares.

Sánchez García, R. (2018). *Así que pasen treinta años...* *Historia interna de la poesía española*. Akal.

Sánchez García, R. (2019). Canon escolar poético y pedagogía literaria en bachillerato. Las escritoras invisibles en los manuales de literatura literaria. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 33, 43-52.

Sánchez García, R. (2022). Estudio preliminar. En M. Escribano Pueo, *Poesía completa*. Cátedra.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, 59(1), 43-61.

Sullà, E. (1998). *El canon literario*. Arco Libros.

Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-149.

Los álbumes ilustrados de Raquel Díaz Reguera: Itinerario lector imprescindible para la educación en valores

Raquel Díaz Reguera's illustrated albums: an essential reading itinerary for education in values

Isabel Llamas Martínez

Universidad de Granada

isyama@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2122-3361>

María del Carmen Quiles Cabrera

Universidad de Almería

qcabrera@ual.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9202-6608>

Gabriel Núñez Molina

Universidad de Almería

gnm337@ual.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2946-6093>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 1988-8430.41.61

Fecha de recepción: 10/11/2023
Fecha de aceptación: 11/07/2024

OPEN  ACCESS

Llamas Martínez, I.; Quiles Cabrera, M^a C. y Núñez Molina, G. (2025). Los álbumes ilustrados de Raquel Díaz Reguera: Itinerario lector imprescindible para la educación en valores. *Tejuelo*, 41, 61-90.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.61>

Resumen: El presente artículo se centra en una aproximación a la figura de Raquel Díaz Reguera en el extenso ámbito de la literatura infantil contemporánea, destacando la importancia y el valor que el álbum ilustrado adquiere, no solo como medio de expresión artística, sino también por su papel en la educación literaria y la transmisión de valores. Mediante una descripción cualitativa de su trayectoria como creadora dentro de este género, pondremos de manifiesto la apuesta de la autora por temáticas de gran calado a nivel social y educativo. El desarrollo emocional y afectivo, los roles de género, la diversidad y la convivencia pacífica son algunas de las temáticas que aborda en sus títulos. Tras un acercamiento al género del álbum, nos centraremos en la producción de Díaz Reguera, para ofrecer un itinerario lector a través de una selección de títulos válidos para forjar una educación literaria que, al mismo tiempo, garantice la estabilidad emocional, la creación de conciencia cívica y el compromiso social.

Palabras clave: Raquel Díaz Reguera; álbum ilustrado; educación en valores; educación emocional; compromiso social.

Abstract: This article focuses on an approach to the figure of Raquel Díaz Reguera in the vast scope of contemporary children's literature, highlighting the importance and value that the illustrated album acquires, not only as a means of artistic expression, but also for its role in literary education and the transmission of values. Through a qualitative description of her career as a creator within this genre, we will highlight the author's commitment to themes of great social and educational importance. Emotional and affective development, gender roles, diversity and peaceful coexistence are some of the topics addressed in her titles. After an approach to the album genre, we will focus on the production of Díaz Reguera, so as to offer a reading itinerary through a selection of various valid titles that will help us forge a literary education that, at the same time, guarantees not only emotional stability, but also the creation of civic awareness and social commitment.

Keywords: Raquel Díaz Reguera; illustrated album; education in values; emotional education; social commitment.

I ntroducción

La literatura, en tanto que producto social, es un arte fundamental para la construcción de lectores críticos y la transformación del pensamiento. Lehr (2001) nos recordaba que las palabras son armas, por eso los libros han sido siempre percibidos como un arma de doble filo y, muchos de ellos, tan perseguidos. Hoy, sabemos de su importancia y de su esencialidad para la educación lingüística y literaria, puesto que promueven la curiosidad, la creatividad y la imaginación, así como fomentan el crecimiento personal. Además, nos ayudan a comprender el mundo que nos rodea y nos ponen en contacto con otras realidades, culturas y tradiciones, apelando a la empatía y al respeto por la diferencia.

Así, la literatura dirigida a los sectores más jóvenes juega un papel fundamental en el desarrollo y crecimiento integral del lector, ofreciéndole la posibilidad de ahondar y explorar universos que le permitirán desarrollar exponencialmente su imaginación y tomar contacto con otras experiencias de vida. Estos textos, aunque en esencia

persiguen el entretenimiento del lector, cumplen un cometido mucho más ambicioso ayudando a los más pequeños a comprender su mundo, solucionar conflictos y generar pensamientos críticos a favor de una sociedad más igualitaria. Las obras tienen el potencial de influir en el desarrollo de comportamientos sociales, emocionales y afectivos. Esto se debe a que, a través de las historias, se puede transformar y ampliar la percepción que se tiene de la sociedad, de las personas y de las situaciones a las que se enfrentan (Cerrillo, 2016), así como pueden experimentar y reflexionar sobre diferentes aspectos cívicos (Chillón, 2004; Martínez Ezquerro, 2023).

En este sentido, el álbum ilustrado se convierte en un género que funciona como una ventana a un mundo de conocimiento más amplio desde la que poder avistar un sinfín de posibilidades; del mismo modo que a través de imágenes nos transporta a paisajes idílicos, también puede llevarnos a una escena aterradora envuelta en sombras y oscuridad. Ahora bien, hemos de tener en cuenta, como nos indican Nikolajeva (2014) y Tabernero (2019), que el adulto traslada su visión de la infancia a través de sus personajes, en los que se proyecta en su etapa más niña. Un buen álbum literario nos ofrece múltiples posibilidades para la formación integral de los individuos y cuenta con una viabilidad incuestionable para su incorporación a las aulas, así como al resto de espacios para la promoción lectora. En este campo, a través de su propia ventana, Raquel Díaz Reguera se ha convertido en una figura destacada de la literatura infantil, captando la atención no sólo de los más jóvenes sino cautivando a públicos de todas las edades por su acertada narrativa e ilustraciones de excepcional calidad.

De ahí que nos hayamos centrado en su obra para este estudio; también por la necesidad de ir visibilizando a las figuras que en el momento actual están construyendo el presente y el futuro de este género en nuestro país. De esta forma, nuestro análisis no se limita a la valoración de los álbumes de la autora mencionada, como mera aportación a un corpus creativo, sino que profundizaremos en sus ricas temáticas y las múltiples particularidades de su estilo literario. Al mismo tiempo, pondremos de manifiesto su papel en la reivindicación de temáticas sociales de gran calado, lo cual la convierte en referente

inexcusable para la educación en valores y el desarrollo emocional. De su trayectoria hasta el momento —tengamos en cuenta que se trata de una autora en activo con una proyección de futuro incuestionable— obtendremos un corpus de títulos básicos para la lectura y disfrute de un público amplio, pero, en especial, para los más jóvenes. Propondremos finalmente un viaje a través de algunos de sus títulos, para ahondar y profundizar desde las emociones más íntimas hasta el respeto y la aceptación de los demás.

1. Sobre el álbum ilustrado y su papel en el desarrollo emocional y creativo del lector literario

El concepto de álbum ilustrado ha desempeñado un papel crucial en el cambio de percepción de la lectura. El álbum, en palabras de Bosch se puede definir como: “arte visual de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzando en la estructura del libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente” (Bosch, 2007, p. 41). La combinación de elementos visuales y textuales añade un atractivo adicional al proporcionar una experiencia de lectura singular y novedosa, especialmente interesante para un público más joven.

Mediante las ilustraciones, estos libros no solo cuentan historias, sino que ayudan a recrearlas de manera vívida en la mente del lector, lo que promueve una mayor comprensión y por tanto un mayor compromiso con la narrativa, eliminando muchas de las barreras que se percibían originalmente en torno a la lectura. Esto resalta la importancia y la necesidad innegable del álbum ilustrado como componente esencial para el éxito en el fomento de la lectura y en la creación artística. No podemos pasar por alto que la literatura crea un espacio para la reflexión a través de las conversaciones que surgen en torno a ella por parte de las personas involucradas (Ballester e Ibarra, 2015), pero, además, la presencia y el predominio de imágenes en este género literario puede ayudarnos a promover la inclusión, bien porque facilite el acceso a la obra para estudiantes con dificultades en la comprensión del lenguaje verbal, al servir como un sistema de lenguaje aumentativo

(Correa et al., 2011) o bien por atender la diversidad en sus múltiples manifestaciones (Hidalgo Rodríguez, 2015).

La irrupción de la era digital ha traído consigo una transformación no solo para la recepción del álbum, sino también para el proceso creativo, puesto que se han ido poniendo al servicio de la figura del ilustrador toda una serie de herramientas más allá de las conocidas hasta el momento en nuestro contexto analógico. Desde aquel *Orbis sensualium pictus* que J.A. Comenius nos ofreció como avanzadilla a mediados del siglo XVII, el campo de la ilustración ha experimentado una evolución fascinante que a día de hoy no deja de sorprendernos. Tendríamos que mencionar a Randolph Caldecott, británico del siglo XIX, que se erige como figura de referencia principal dado el gran éxito que tuvo entre los lectores infantiles y su influencia en otros ilustradores de su época. Fue él quien sentó las bases para la evolución y posterior desarrollo de este género. A través de la introducción de técnicas novedosas e impactantes efectos visuales en sus ilustraciones, Caldecott caló hondo en la historia del libro ilustrado que ha desembocado en el concepto actual del mismo, marcando así un hito importante en su evolución (Lewis, 1992). En términos de estilo artístico, narración y temática, los libros ilustrados han ido evolucionado a lo largo del tiempo. Las ilustraciones detalladas y realistas han ido completándose con interpretaciones más abstractas, minimalistas y prolijas acordes con las tendencias y preferencias estéticas de cada época. En términos de narración, hemos pasado de historias simples y lineales a historias más complejas que abordan temas contemporáneos y de gran calado social. Y es que, desde una perspectiva actual, el álbum ilustrado va mucho más allá de aquellos libros que se acompañaban de imágenes, puesto que en el álbum texto e ilustración no solo son complementarios, sino que se necesitan de manera mutua (Consejo Pano, 2014).

Lo cierto es que, de una u otra manera, es esencial subrayar nuevamente que los álbumes ilustrados ofrecen posibilidades que van mucho más allá del plano estético. Proporcionan beneficios cognitivos, sensoriales y emocionales extremadamente significativos (Rodríguez Martínez, 2013; Hidalgo Rodríguez y Valarezo, 2022; Ruiz Campos,

2023). Además, tal y como hemos expuesto previamente, el álbum ilustrado se ha convertido en reflejo de las preocupaciones sociales y vitales de los propios lectores, poniendo a nuestro alcance una vía inagotable para la educación en valores. Las historias de Díaz Reguera, por ejemplo, autora en la que nos centraremos más adelante, abordan temáticas universales como la amistad, la diversidad, la superación de obstáculos y otras cuestiones de gran importancia social. Al explorar estos temas a través de relatos interesantes, los jóvenes lectores tienen la oportunidad de reflexionar sobre preguntas esenciales y aprender valiosas lecciones que serán de vital importancia en su crecimiento y desarrollo personal. Y es que no podemos olvidar lo que Sánchez García exponía de forma vehemente:

La literatura ha dejado durante demasiado tiempo de considerarse útil porque, en el camino del aprendizaje, nosotros mismos, los docentes, no le hemos dado su valor y hemos asfixiado progresivamente el entusiasmo por la lectura de textos literarios y lo que ello implica: desarrollo de la competencia lingüística y desarrollo de la competencia cultural. Al margen, queda tal vez lo más importante: el conocimiento de uno mismo (*nosce te ipsum*) y el respeto del otro que implica una lectura comprensiva reflexiva (Sánchez García, 2019, p. 140).

En resumen, podemos afirmar que el álbum ilustrado se erige como una poderosa fuente literaria excepcional para la formación de lectores, con un abanico de beneficios tan amplio que lo convierte en un valiosísimo recurso tanto en el entorno doméstico como en el educativo. A medida que el álbum ilustrado continúa evolucionando y adaptándose a los cambios en el arte, la narrativa y los temas abordados, su influencia y relevancia en el mundo de la LIJ seguirán creciendo, consolidando así su lugar esencial en la escuela y en el desarrollo de las futuras generaciones. Por otro lado, volvemos a resaltar la idea de que, al margen de su evidente potencial educativo, los libros ilustrados también actúan como propulsores y catalizadores de la creatividad y la expresión artística de los niños y niñas. Recordemos, siguiendo a Wilson et al. (2004), que la capacidad inventiva de los estudiantes se fomenta a través del contacto y recreación de las obras de arte. Las ilustraciones contenidas en estas obras inspiran a los jóvenes a explorar sus propias habilidades artísticas que pueden desembocar en nuevas

creaciones personales. Por lo tanto, estos álbumes no sólo alimentan la imaginación, sino que también fomentan el desarrollo de la creatividad intrínseca en cada individuo, contribuyendo así al desarrollo personal.

En el contexto de la evolución tecnológica y los cambiantes hábitos de lectura, resulta fundamental la adaptación y el desarrollo de estrategias efectivas para atraer a nuevos modelos de lectores (Sánchez Miguel, 2016; Martínez Ezquerro, 2022). La emergencia de las redes sociales y las plataformas de lectura en línea han propiciado la formación de comunidades de lectores, donde se comparten recomendaciones, reseñas y opiniones sobre libros. La inclusión de elementos interactivos en los libros digitales puede aumentar significativamente la participación y el interés de estos nuevos lectores en la lectura. Aplicaciones móviles, libros electrónicos y plataformas de lectura en línea ofrecen una experiencia de lectura más dinámica y atractiva, que se adapta de manera efectiva a las expectativas y preferencias de los nuevos lectores.

Así pues, el álbum ilustrado se erige como un puente entre la tradición literaria y las nuevas tecnologías, ofreciendo una experiencia única que combina narrativa visual y medios digitales para nutrir la alfabetización en la era digital puesto que la lectura se ha transformado en una experiencia multisensorial e interactiva. A través del álbum ilustrado es posible navegar en el vasto océano de la información en línea a la vez que adentrarse en la alfabetización digital mediante la estética visual. Pensemos en las posibilidades que nos ofrece en la actualidad la realidad aumentada (Neira et al., 2018) que, asociada con el mundo de la ilustración, permite la incorporación activa del receptor en el propio álbum y su desarrollo. Nos pueden servir de ejemplo títulos como *¡Valentina!* (Léna Mazilu, 2017) y *¡Amigos?* (Charlotte Gastaut, 2017), de la editorial Kókinos. En ellos, a través de una aplicación para móvil, el lector interacciona con las imágenes, participa y es agente de cambio, no sólo en su imaginación sino en una realidad virtual que se plasma de manera explícita. Nos sumergimos, pues, en una sinergia entre la tradición del álbum ilustrado y los avances tecnológicos, destacando, mediante esta combinación, la posibilidad de crear un nuevo perfil lector que no sólo adquiere información, sino que participa

de modo directo en la creación e interpretación de nuevos significados. Se trata de un campo sin duda apasionante que podrá ocupar nuevas reflexiones y que escapa al objeto de este trabajo.

2. Raquel Díaz Reguera: autora de referencia en el panorama contemporáneo

Dentro del panorama literario destinado a los lectores más jóvenes, Raquel Díaz Reguera irrumpió como una destacada ilustradora y escritora, captando la atención del público gracias a sus envolventes narrativas y llamativas ilustraciones. Su versatilidad literaria queda reflejada en una prolífica producción que ha despuntado en el ámbito de la LIJ. Es su habilidad para inventar historias lo que explica el interés que su obra suscita entre lectores de todas las edades: sus creaciones destacan combinar texto escrito con ilustraciones que permiten a los lectores adentrarse en un mundo donde son capaces de crear vínculos emocionales con personajes entrañables. Una de las características más llamativas de su obra reside en esa capacidad para fusionar elementos fantásticos y realistas, creando así una experiencia de lectura única.

Además de textos cargados de magia y ternura, sus historias, a menudo protagonizadas por personajes y situaciones peculiares, exploran y giran en torno a temas contemporáneos y relevantes de interés universal. Sirvan como ejemplo la amistad, el crecimiento personal y la superación de obstáculos, otorgando, si cabe, un atractivo extraordinario y mayor importancia a sus creaciones al tiempo que enriquece la comprensión del lector sobre asuntos de diversa índole y relevancia social y emocional. Sus personajes se enfrentan a infinidad de desafíos y luchan por superarlos, lo que brinda a los lectores la posibilidad de reflexionar sobre ellos e incluso buscar la inspiración personal en las actitudes y experiencias de los protagonistas.

El estilo de escritura de Díaz Reguera se caracteriza por su claridad y capacidad para atraer a los lectores, lo que ha contribuido en gran medida a su popularidad. A través de una perfecta selección de metáforas y símiles, junto con minuciosas descripciones, el lector es

capaz de trasladarse a mundos paralelos imaginarios repletos de colores intensos, emociones palpables y evocadores sonidos. Su facilidad para crear imágenes vívidas hace que sus historias cobren vida fácilmente en la mente del lector. No en vano, se trata de una de las autoras más reconocidas de la literatura infantil actual – fue galardonada en 2011 con el Premio de Literatura Infantil Ilustrada “Tombatossals” y en 2022 con el Premio Destino Infantil Apel-les Mestres- y, como venimos exponiendo, sus álbumes ilustrados combinan la diversión, la creatividad, el lenguaje y los valores en historias que conectan con el mundo real y los problemas sociales. Además, la influencia de la autora va mucho más allá de su producción estrictamente literaria. Raquel Díaz Reguera se distingue de manera sobresaliente en el ámbito de la LIJ pero su pasión y amor por la lectura la convirtieron en fuente de inspiración para nuevos autores a través de múltiples conferencias y talleres. Su interés por divulgar la pasión por la tarea de escribir la llevó a publicar en 2014 su *Laboratorio portátil de escritura* siguiendo la estela de otros grandes creadores como lo fuera Gianni Rodari con su *Gramática de la fantasía* (2017). De este modo, ponía al alcance de los más pequeños diversas técnicas lúdicas para construir historias.

2. 1. Temáticas sociales: su seña de identidad

La selección de Raquel Díaz Reguera como protagonista principal del artículo que nos ocupa no es una cuestión baladí sino todo lo contrario. A lo largo de su carrera como autora e ilustradora, ha experimentado una notable transformación, tanto en su estilo como en las temáticas que aborda. Su evolución como artista la ha llevado a explorar cuestiones más complejas y a desarrollar un estilo visual mucho más impactante. Esta transformación refleja un firme compromiso personal con el crecimiento artístico y su constante deseo de desafiar sus propios límites creativos. Por otro lado, tal y como venimos argumentando a lo largo de todo nuestro texto, se trata de una autora que ofrece una amplia gama de oportunidades para abordar temas relevantes y de gran calado en la sociedad actual a través del álbum infantil, mediante un estilo personal que nos posibilita analizar los beneficios de una narrativa en la que conectan de manera constante texto e imágenes.

Una característica distintiva de sus obras es la transmisión de mensajes positivos y valores fundamentales como el respeto, la solidaridad y el trabajo en equipo. El respeto constituye un pilar fundamental para una convivencia pacífica y armoniosa en una sociedad multicultural y diversa como la actual (Campos F.-Fígares, 2016). Enseñar a respetar las diferencias étnicas y de género, religiosas o culturales entre otras, contribuye a la prevención de conflictos a la vez que promueve la tolerancia. Por otro lado, sobra decir que un valor como el respeto es la base y el pilar fundamental para construir relaciones interpersonales. Enseñar a respetar a los demás y respetarse a uno mismo implica establecer relaciones más satisfactorias en todos los ámbitos de la vida. Finalmente, la educación en el respeto es fundamental para prevenir el acoso escolar (*bullying*) o la violencia en cualquiera de sus formas. Al promover el respeto y la empatía se crean ambientes sociales y escolares con muchas menos probabilidades de cualquier tipo de maltrato o violencia.

Por lo que respecta a la solidaridad, se trata de un aspecto esencial que nos permitirá abordar desafíos económicos, ambientales y sociales. En un mundo interconectado como el que nos ocupa, la capacidad para trabajar juntos y de manera altruista para abordar temas como la pobreza, el cambio climático o cualquier otra problemática humanitaria se hace imprescindible. Nos estamos refiriendo a las exigencias de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Palmer y Martos García, 2023). Por otro lado, el trabajo en equipo no sólo mejora la productividad, sino que fomenta la innovación y la creatividad, habilidades claves para la resolución de problemas complejos de manera efectiva en un mundo eminentemente tecnológico. Así pues, la solidaridad y el trabajo en equipo contribuyen al bienestar social y emocional de las personas. Sentirse parte de una comunidad solidaria y respaldada por ella incrementará siempre esta sensación.

A través de su narrativa, Díaz Reguera se centra en temáticas recurrentes entre las que destacan la importancia de la amistad, la superación de obstáculos, la aceptación de la diversidad, la equidad de

género y el respeto la diferencia. En este sentido argumentaban Campos F.-Fígares y Quiles Cabrera (2019) que:

Temáticas que en la LIJ en los años 80 eran arriesgadas y toda una novedad, en nuestros tiempos se han normalizado porque los textos han evolucionado junto a la propia sociedad. Por eso, hablar de las cuestiones de género en el habla o través de la LIJ no se entiende igual hoy, en una sociedad sensible y concienciada a favor de la coeducación, que en aquella época en la que el movimiento feminista arrancaba con el menosprecio paradójico de las propias mujeres. En este sentido, nuestra área de conocimiento tuvo mucho que decir y que aportar (Campos F.-Fígares y Quiles Cabrera, 2019, p. 12).

La autora aborda con destreza el tema de la igualdad de género, desafiando estereotipos y promoviendo la idea de que todos los niños y niñas tienen los mismos derechos y habilidades. Un claro ejemplo de esto lo podemos encontrar en su obra *Las princesas también tiran pedos* (2011), que rompe con los estereotipos de género al presentar a las princesas como personajes divertidos y auténticos. Esta obra aborda de forma directa y humorística los estereotipos de género que, en muchas ocasiones, se han perpetuado a través de los textos para niños y niñas. Lo cierto es que este discurso puede ser deliberadamente impulsado por el autor o ilustrador de la obra, aunque a veces también puede surgir de manera inconsciente y manifestarse de forma "neutral", sin cuestionar las normas existentes, sino reforzándolas. De esta manera, se fortalece la ideología dominante y se refuerzan aún más los estereotipos y clichés presentes en la sociedad actual. De ahí la importancia de estas obras rompedoras de referencia, como la mencionada.

A colación de esta idea, mediante el título y la trama, la autora desafía la noción tradicional de las princesas como figuras delicadas y sin defectos, presentándolas como individuos genuinos y humanos que también exhiben comportamientos naturales. El mensaje central de la obra radica en la autenticidad y en la valoración de la diversidad de personalidades y conductas. El cuestionamiento de los roles de género establecidos también se manifiesta en otros de sus títulos, como *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* (2010), *Las niñas serán lo que quieran ser* (2018), *Me llamo Pecas* (2018) o *Ellas* (2020).

Retrata a las princesas (a las niñas) como personajes perfectamente comunes, desafiando así los ideales preconcebidos y los estereotipos arraigados.

Además, a través de estas historias se fomenta el empoderamiento de los lectores, quienes captan a la perfección el mensaje de que está bien ser ellos mismos y que no deben sentirse limitados por expectativas de género ni prejuicios convencionales. Promueve la autoaceptación y la confianza en sí mismos. Fomentar la autoestima implica contribuir al crecimiento de lo que Gardner denomina como *inteligencia intrapersonal*, introducida en el marco de su Teoría de las Inteligencias Múltiples. En este escenario, es importante tener en cuenta la definición que el autor realiza del término:

El conocimiento de los aspectos internos de la persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, a capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles nombre y recurrir a ellas como un método de interpretar y orientar la propia conducta (Gardner, 1994, p. 40).

En estrecha relación con lo anterior, tenemos que mencionar otro de sus álbumes de mayor compromiso social: *¿Qué le pasa a Uma?* (2022), que pone sobre la mesa el tema del acoso escolar y la segregación que conlleva como resultado la negación de la autoestima y la desconfianza en uno mismo. Con la lectura de estas páginas, conectamos con las emociones de una protagonista que es considerada como “la rara” en su grupo de clase; con mucho tiento, la propia maestra será quien haga reaccionar a sus compañeros y defienda la identidad de cada persona. Algo parecido le sucederá a Clotilde en *Tan especial como quieras ser* (2022), apostando por la defensa de la diferencia, de la necesidad de incluir en lugar de segregar. En *Yo soy* (2019) y en *Yo voy conmigo* (2020), la autora hace un alegato en favor de la reafirmación del yo y la aceptación de uno mismo; esa aceptación que llevará a la protagonista de *Soy solo mía* (2022) a salir de una relación tóxica mediante una historia aparentemente muy sencilla pero cargada de un drama social desgraciadamente muy frecuente todavía en el momento actual.

Como ya hemos adelantado líneas arriba, la figura femenina ocupa buena parte de los álbumes de la autora; no olvidemos los títulos en los que ensalza el papel de las madres y las abuelas. Nos referimos a *Un beso antes de desayunar* (2011), *Abuelas de la A a la Z* (2011), *Abuelas. Manual de instrucciones* (2014), *Madre solo hay una y aquí están todas de la A a la Z* (2016), *Un amor tan grande* (2018), *Mamá al rescate* (2019) y *Carta de mamá* (2023). Díaz Reguera nos sumerge en el mundo de los afectos más íntimos, en la relación maternal más profunda, logrando un clima de empatía y conexión con los lectores, cuya imaginación vuela sin límites. Además, la diversidad y pluralidad de maneras de amar y de sentir tiene también cabida en sus obras, como sucede en *Amor* (2014) o en *Familias de la A a la Z* (2022), donde cada lector se puede ver representado, donde el concepto de exclusión no tiene cabida porque no representa —o no debiera representar— a la sociedad del siglo XXI. Y dentro del amor, por supuesto, la amistad, como sucede en *El cofre de la amistad* (2020) y *Hay sitio para ti* (2019). Todos estos títulos serán claves para la educación emocional de los más pequeños.

2. 2. Su potencial para la educación emocional y en valores

Hemos visto cómo las temáticas de Raquel Díaz Reguera cuentan con un sello identitario, que marcan tanto su estilo literario como artístico; sus ilustraciones que no solo funcionan como meros elementos decorativos por su viveza y capacidad de transportar a los lectores a mundos mágicos y fascinantes, sino que también desempeñan un papel esencial en la comprensión de la narrativa y la conexión emocional con los personajes. Sucede lo que Menéndez afirmaba en estas palabras: “En los buenos libros-álbumes es posible disfrutar el juego que se produce entre sus diversos componentes; texto, ilustraciones y diseño. El sentido se construye a partir de la interacción de todos estos elementos” (Menéndez, 2006, p. 130). Esa es la magia y la grandeza de este género, la complicidad e intercambio recíproco entre texto e imagen, lo cual supone un juego para la recepción. A partir de un enfoque lúdico y, a veces humorístico, se consigue transmitir un mensaje de manera más atractiva, a la vez que se genera un clima mucho más distendido, informal y cómodo para abordar y discutir

temas que pueden ser considerados tabúes. Con naturalidad y positivismo, la obra fomenta el diálogo entre el cuidador, el lector infantil y el docente. Puede servir como punto de partida para conversaciones importantes sobre la igualdad de género, la aceptación de uno mismo y la diversidad. En este sentido, exponían Martínez Ezquerro y Campos F.-Fígares:

Aceptamos al otro y nos aceptamos a nosotros porque nos hallamos en una sociedad globalizada en la que el diálogo y la comunicación son imprescindibles. La convivencia pluricultural enriquece y fomenta la formación integral de la persona. Todos deseamos una sociedad integrada igualitaria [...] (Martínez Ezquerro y Campos F.-Fígares, 2016, p. 12).

En este sentido, afirmaba Savater que: “La educación es valiosa y válida, pero también un acto de coraje, un paso al frente de la valentía humana. Cobardes y recelosos abstenerse” (Savater, 2010, p. 210). De ahí la necesidad de promover una educación sólida, a la altura de una sociedad emergente como la actual, que apueste de forma rotunda y contundente por una educación que impulse y promueva la transmisión de los valores fundamentales. Nos venimos refiriendo a este concepto a lo largo de todo el trabajo. Pero, ¿qué entendemos por valores? Nos remitimos a la conocida definición de Cerrillo et al.:

Las creencias básicas a través de las cuales interpretamos el mundo y damos significado a los acontecimientos e, incluso, a nuestra propia existencia. Forman parte de nuestra cultura subjetiva y hemos de considerarlos como realidades dinámicas, sometidas a cambios condicionados en su manifestación y realización por el espacio y el tiempo (Cerrillo et al., 2004, p. 10).

Es lo que se viene demandando en la actualidad, desde que hace ya algunos años se instaurara en las escuelas la llamada “educación para la ciudadanía” (Bolívar, 2007; Puig y Bisquerra, 2010; González García, 2020), emparentada hoy día con los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* propuestos por la Organización de las Naciones Unidas en la Agenda 2030. Esos valores cívicos, que comienzan por la aceptación de uno mismo y el fortalecimiento de la autoestima -clave para la educación emocional-, dan paso a una concepción del mundo en la que

no caben las desigualdades ni el individualismo, sino el paso conjunto para la convivencia y la justicia social. De ahí que el desarrollo adecuado de las emociones vaya de la mano en todos los procesos formativos que buscan forjar seres humanos íntegros y solidarios.

Se trata, pues, de contenidos transversales del currículum, que han de estar presentes en todo proceso educativo si atendemos a una perspectiva globalizada, inclusiva y cívica donde lo esencial es formar ciudadanos libres, críticos y comprometidos socialmente. Así pues, la educación en valores se presenta como un pilar fundamental para fomentar el respeto y la empatía entre individuos, algo en lo que la literatura infantil va a tener un papel esencial (Sanjuán, 2014). Por lo tanto, el álbum ilustrado se convierte en una herramienta eficaz para este cometido, puesto que estos atractivos textos incitan a reflexiones profundas de naturaleza psicoafectiva. En palabras de Molina Prieto:

Son cuentos a través de los cuales se puede aprender la significación de los valores humanos, la asunción de roles, el desarrollo social: participación, expresión de sentimientos, etc. Permite que los niños y niñas se liberen de sus temores, angustias rivalidades e interrogantes de todo tipo. Los ayudan a mejorar su autoestima y sus relaciones interpersonales, a aumentar su motivación, a confiar en sí mismos, a realizar tareas a primera vista imposibles, a sobreponerse al peligro, a sentirse seguros, a cambiar sus métodos de trabajo y a aceptar los retos (Molina Prieto, 2008, p. 8).

En la actualidad las películas y la publicidad constituyen algo más que un mero entretenimiento. Se convierten en poderosísimas armas capaces de reforzar o socavar los valores de la sociedad más joven e indefensa, de ahí la importancia de un corpus literario como el de nuestra autora, capaz de mitigar y contrarrestar cualquier impacto negativo contraproducente para el desarrollo y la formación integral de los jóvenes lectores. La literatura infantil y juvenil tiene el poder de abordar y clarificar una amplia gama de ideas, tanto educativas como sociales. Ya a finales del siglo XX Colomer (1998) se refería a las conversaciones literarias como una valiosa herramienta educativa para explorar textos que contienen valores sociales, estéticos y literarios. Todo esto es lo que se ha extendido como clubes de lectura o como tertulias dialógicas, prácticas muy beneficiosas para la educación

literaria e integral de los individuos (López Valero et al., 2021; Chica Ramírez, 2021; Sanahuja, 2022; Martínez Ezquerro, 2024). Al emplear este enfoque, se ofrece a los lectores acceso a una diversidad de obras y de experiencias de recepción, contribuyendo así a su crecimiento personal y a su formación como seres sociales. Hablar de la lectura dentro del aula es una práctica esencial que hemos de incorporar en las aulas, porque le damos voz a los lectores, los estamos reconociendo como piezas esenciales en el proceso literario. Y, además, los estamos haciendo críticos, los estamos formando de manera transversal.




En un mundo cada vez más globalizado, donde las diferencias culturales y sociales son evidentes, la educación en valores es imprescindible para promover la tolerancia, el respeto a la diversidad y la igualdad de oportunidades. Los personajes y las tramas de los libros infantiles de nuestra autora pueden servir como modelos a seguir, ayudando a los niños a comprender e interiorizar conceptos abstractos como la empatía y la solidaridad. A través de las historias, los niños pueden enfrentarse a situaciones diversas y aprender a entender y respetar las diferencias. La transversalidad que venimos argumentando a lo largo de todo nuestro artículo convierten las obras de Díaz Reguera en una fuente inagotable de enseñanza que la autora aprovecha de forma magistral. Para esta autora resulta clave recuperar en sus obras la dimensión social de las emociones a través de una narrativa sutil, sensible, accesible, amena, con una combinación de imágenes vívidas e impactantes que contribuirán a la transmisión de valores y a una enseñanza y aprendizaje que perdure en el tiempo. La producción de Raquel Díaz Reguera contribuye a esta perspectiva de varias formas a través de sus personajes, tramas e ilustraciones:

- Fomentando la empatía
- Promoviendo la diversidad y la inclusión
- Enalzando el amor, la amistad y el respeto
- Reafirmando la autoaceptación, la identidad y la confianza en uno mismo
- Apostando por la ruptura/transformación de los roles de género
- Visibilizando el papel de la mujer
- Resaltando la importancia de los afectos y las emociones

Estos álbumes nos invitan a realizar un itinerario lector que se presenta como un viaje interesante a través de las emociones, a través de historias en las que lo más importante que sucede está en el interior de los personajes y, por extensión, de los lectores. Así, podríamos dibujar la siguiente hoja de ruta como si hiciéramos un trayecto en tren, con siete estaciones de lectura para abordar todos los elementos anteriores con nuestros aprendices. Dichas estaciones, paradas o puntos lectores podrán amoldarse a las necesidades de nuestros estudiantes, así como el docente o mediador podrá considerar cualquiera de los tres álbumes propuestos en cada caso e incluso optar por cualquier otro de la misma autora y en la misma línea temática. Planteamos, en líneas generales, lo que podría ser una hoja de ruta para iniciar ese viaje lector con Raquel Díaz Reguera:

Tabla 1

Un viaje lector con Raquel Díaz Reguera

Estaciones de lectura	Elementos de reflexión	de Propuestas de lectura
Estación 1 Comenzamos : Me quiero a mí mismo/a	Habremos de comenzar por reafirmar el propio yo del individuo, para que los niños y niñas aprendan a aceptarse y a quererse tal y como son. Así, abordaremos la autoafirmación, la conciencia de uno mismo y la defensa de la identidad propia y la libertad individual.	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: flex-start;"> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">  <div style="margin-left: 10px;"> Díaz Reguera, R. (2020). <i>Yo voy conmigo</i>. Thule Ediciones. </div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">  <div style="margin-left: 10px;"> Díaz Reguera, R. (2018). <i>Me llamo Pecas</i>. Nubeocho. </div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 10px;"> Díaz Reguera, R. (2022). <i>Soy solo mía</i>. Nubeocho. </div> </div> </div>

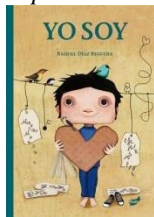
**Estación 2
Seguimos:**

Quiero y acepto al resto de personas

El individuo, como ser social, ha de empatizar con sus semejantes y entender que, en la diversidad, está la riqueza del ser humano. La aceptación de la diferencia, la valoración de los semejantes con su propia idiosincrasia y personalidad es fundamental para forjar una sociedad igualitaria, algo en lo que nos ayudarán los tres álbumes seleccionados.



Díaz Reguera, R. (2022). *¿Qué le pasa a Uma?*. Nubeocho.



Díaz Reguera, R. (2019). *Yo soy*. Thule.



Díaz Reguera, R. (2022). *Tan especial como quieras ser*. Editorial Destino.

**Estación 3
Avanzamos:**

Necesitamos amar y ser amados

La educación afectiva es otro de los puntos clave en el desarrollo emocional de los niños y niñas. El ser humano necesita ser amado y también tener a quien amar. En la infancia, la relación de afecto con la madre o cuidador/a es el primer paso para un crecimiento estable y sólido desde el punto de vista emocional. Los álbumes propuestos son piezas claves para educar la sensibilidad y tocar a la puerta de los sentimientos más íntimos.



Díaz Reguera, R. (2018). *Un amor tan grande*. Vuelaetra.



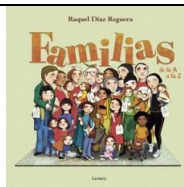
Díaz Reguera, R. (2011). *Un beso antes de desayunar*. Lóguez.



Díaz Reguera, R. (2023). *La carta de mamá*. Nubeocho.

Estación 4
Exploramos:
Diversas formas de querer

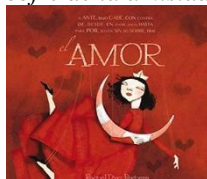
A medida en que crecemos, descubrimos que hay otras maneras de querer; las emociones se expanden y entran en juego otros agentes. El valor de la amistad, por ejemplo, es la llave para la socialización, entendido desde el respeto, la solidaridad, la generosidad y la convivencia.



Díaz Reguera, R. (2022). *Familias de la A a la Z*. Lumen.



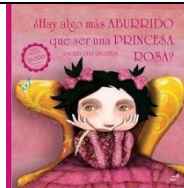
Díaz Reguera, R. (2020). *El cofre de la amistad*. Planeta.



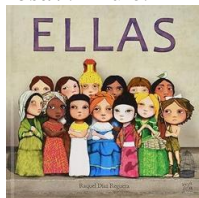
Díaz Reguera, R. (2014). *Amor*. Lumen.

Estación 5
Más allá:
Niñas y mujeres, su lugar en el mundo

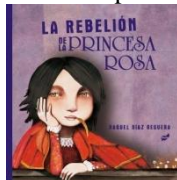
La coeducación y el cambio de roles de género es uno de los temas centrales en la obra de Díaz Reguera. Estos tres títulos ejemplifican muy bien el sentir de la autora y su apuesta por un cambio social, que ha de venir desde las generaciones más jóvenes, cuya concepción del mundo y del papel de hombres y mujeres dista mucho de lo que pudo entenderse en otro tiempo.



Díaz Reguera, R. (2010). *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?*. Thule.



Díaz Reguera, R. (2020). *Ellas*. Graphi Classic.



Díaz Reguera, R. (2021). *La*

rebelión de la princesa rosa. Editorial Thule.

Para seguir el viaje:
¡A volar!

La lectura de un texto, después de la relación íntima con el lector y de una experiencia compartida, todavía puede llevarnos más allá. Es preciso ampliar el horizonte y fomentar toda una serie de tareas o acciones que asienten de manera mucho más sólida todas las competencias adquiridas.

- Buscar información sobre Raquel Díaz Reguera. Puede servirnos la página del Centro Andaluz de las Letras: <https://www.juntadeandalucia.es/cultura/caletras/autores/raquel-diaz-reguera>
 - Proyectar sus obras en forma de audiolibros o adaptaciones musicales:
<http://sonandocuentos.blogspot.com/2017/05/un-beso-antes-de-desayunar.html>
<https://www.rayuelainfancia.com/album-ilustrado/335812-hay-sitio-para-ti.html>
 - Escuchar a la propia autora describiendo alguno de sus títulos:
<https://www.rayuelainfancia.com/coeducacion/70875-ellas.html>
https://www.google.com/search?sa=X&sca_esv=586222824&rlz=1C5CHFA_enES837ES837&hl=es&tbm=vid&sxsrf=AM9HkKlshXqqMRtJLhHU1KgHFz0iWSE-dQ:1701246491151&q=raquel+d%C3%ADaz+reguera&ved=2ahUKEwiz7J6G5eiCAxWdSKQEHSJfCa0Q8ccDegQIWhAD&biw=1242&bih=577&dpr=2#fpstate=ive&vld=cid:c1317e5e,vid:LxEMcJgUKa4,st:0
 - Diseñar una posible entrevista a la autora.
 - Escribir una carta o correo electrónico a uno de los protagonistas de los álbumes.
 - Elaborar tu propio audiocuento
 - Buscar otros títulos que traten las mismas temáticas
 - Reescribir la historia. Tomamos ideas de escritura creativa del propio libro de Díaz Reguera (2014) *Laboratorio portátil de escritura*. Tres Tigres Tristes.
-

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Llegamos al final de nuestro artículo concluyendo con la idea de que, en una educación para el siglo XXI, no es posible olvidar que más allá de los aspectos de orden teórico e instrumental, nos encontramos con la necesidad de formar a nuestro alumnado en aquellos aspectos de orden emocional y transversal, esenciales para desarrollarse plenamente como personas y seres sociales. La realidad actual nos muestra a la cara la gran preocupación por la salud mental de los jóvenes, incluso niños, que no son capaces de gestionar sus emociones o de relacionarse con su entorno, de manera que no consiguen encontrarse bien, hacerse comprender o empatizar con los demás.

A este hecho gravísimo hay que añadir la importancia que tiene el lenguaje, la palabra, como medio de transmisión no solo de conocimiento, sino también de aprendizajes, de experiencias de vida y de relaciones interpersonales. Educar las actitudes y hacerlo con una formación en valores implica necesariamente ser capaces de realizar una introspección, de empatizar con el resto de las personas con las que convivimos. Los textos literarios nos abren múltiples puertas en este sentido, porque pueden ser el espejo en el que los lectores se miran a través de la identificación con los personajes, lo que abre un mundo de reflexión y comprensión. Por tanto, la literatura infantil es fundamental para ayudar en el desarrollo de la personalidad del estudiante, especialmente cuando va tomando conciencia de sí mismo y un bálsamo cuando se siente perdido en un mundo con conflictos que no sabe cómo abordar.

Hemos resaltado a lo largo de nuestro trabajo el papel que, en este cometido, puede cumplir el álbum ilustrado en la conjunción de dos códigos comunicativos que se enriquecen y complementan. Texto e imagen conforman un relato que va llevando a los lectores a la conexión con distintas realidades en las que puede verse o no proyectados, pero que puede reconocer en su entorno vital o social. Eso mismo nos ofrece la Raquel Díaz Reguera, en quien hemos focalizado nuestra investigación. Consideramos de vital importancia visibilizar a las figuras contemporáneas que, en nuestro país, están abanderando

temáticas fundamentales y que se han convertido en los referentes esenciales de nuestra actualidad literaria. De ahí la necesidad de abordar esta investigación, focalizada en una de ellas. A través de sus personajes desenfadados, tramas que invitan a la reflexión e ilustraciones evocadoras, las obras de Raquel Díaz Reguera transmiten valiosas lecciones sobre la empatía, la diversidad, la igualdad de género, la amistad, la autoaceptación y el respeto. Estos elementos se convierten en indiscutibles y valiosísimas herramientas para una educación inclusiva y en sostenibilidad. El estudio detallado de esta autora y su impacto en el ámbito del álbum ilustrado revela no solo su destreza artística, sino también su capacidad para utilizar esta forma de expresión como una poderosa herramienta educativa y transmisora de valores en la literatura infantil y juvenil. Esta autora contemporánea hace una gran aportación a la meta de la literatura, que en definitiva debiera ser garantizar una educación humanística integral. En palabras de Sánchez García:

Su objetivo sería capacitar a los estudiantes para analizar la realidad de forma independiente, evitando ser manipulados y resistiendo convertirse en parte de la masa uniforme y apática que Antonio Machado señalaba como una gran amenaza para las sociedades. La literatura se vuelve valiosa en este contexto, ya que nos permite conectar emocionalmente, aprender a ser más compasivos, entender las experiencias de los demás, explorar nuestra herencia cultural y lingüística, así como mostrar respeto por las tradiciones, culturas y lenguas diferentes (Sánchez García, 2019, p. 143).

Con el análisis descriptivo, se ha puesto de relieve un corpus literario con el que conseguimos dos cuestiones. Por un lado, reconocer la viabilidad de la incorporación del álbum ilustrado dentro de las aulas y espacios para la formación literaria; por otro, ofrecer textos de referencia para abordar temáticas sociales que nos lleven a la educación emocional y en valores. A menudo, los mediadores en lectura comparten esta preocupación, pero carecen de puntos de referencia dentro del panorama contemporáneo para abordarlo en sus clases o clubes de lectura. Así, es imprescindible sacar a la luz la producción de autoras como Díaz Reguera y marcar posibles hojas de ruta que sirvan de guía para el acompañamiento lector. Podemos afirmar con Quiles Cabrera et al. que “de lo que se trata es de crearnos un itinerario de

viaje que nos ayude a secuenciar una serie de contenidos y destrezas desde una proyección metodológica eminentemente activa” (Quiles et al., 2014, p. 67). De eso se trata, de formar lectores activos en el proceso, que se interroguen y, al mismo tiempo, dialoguen con los personajes y con el resto de los viajeros en la lectura.

De esta forma, la última parte de nuestro trabajo ha ofrecido lo que hemos llamado un viaje lector, la propuesta de un itinerario de lectura que nos lleve a través del mundo de las emociones desde lo más personal —como la aceptación del yo— hasta los comportamientos sociales que nos van a llevar a construir un mundo más comprometido, justo y sostenible: el respeto a la diferencia, la inclusión, la convivencia o la igualdad de género. De la mano de Raquel Díaz Reguera y de sus personajes, ofrecemos a los mediadores diferentes caminos para abordar la lectura tanto en las aulas como en aquellos espacios que le dan cabida: el propio entorno familiar, las bibliotecas públicas o las librerías, entre otros. Hagamos ese viaje porque, probablemente, este tren de la lectura pasará por lugares en los que no habíamos deparado y que, a partir de este momento, queremos visitar. Es importante que *la lectura llame a la lectura*, de ahí que sea tan vital hablar de los libros, que los niños y niñas comenten sus experiencias antes, durante y después de haber leído. Es necesario tirar del hilo, en nuestro caso, de la palabra y de la imagen para que cuando hayamos acompañado a *Pecas* o a *Uma*, sintamos la necesidad de cambio y, también, la necesidad de seguir leyendo, de visitar otros álbumes, otras páginas que nos sigan nutriendo.

Referencias bibliográficas

Ballester, J., e Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales: Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 22, 161-183.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Graó.

Bosch, E. (2007). Hacia una definición de álbum. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 5, 25-46.

Campos F.-Fígares, M. (2016). Clubes de lectura e interculturalidad. En Martínez Ezquerro, A. Y Campos F.-Fígares, M. *Cultura en la diversidad. Educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* (pp. 153-165). Octaedro.

Campos F.-Fígares, M., y Quiles Cabrera, M.^a C. (Coords.) (2019). *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura. Paradigmas y líneas emergentes de investigación*. Visor.

Cerrillo, P. C. (2016). La importancia de la literatura infantil y juvenil en la educación literaria. En A. Díez y otros (Eds.) *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (pp. 32-41). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Cerrillo, P. C., Yubero, S., y Larrañaga, E. (Coords.) (2004). *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. UCLM.

Chica Ramírez, M. (2021). Las tertulias dialógicas en Educación Primaria. Un estudio de caso. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 12(16), 69-88. <https://doi.org/10.30972/riie.13165758>

Chillón, G. D. (2004). *Los valores en la educación infantil*. La Muralla.

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Consejo Pano, E. (2014). El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil. *Álabe*, 10. <https://doi.org/10.15645/Alabe.2014.10.6>

Correa, A.D., Correa, T., y Pérez, D. (2011). *Comunicación aumentativa: Una introducción conceptual y práctica*. Universidad de la Laguna.

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.

González García, E. (2020). La educación para la ciudadanía en el currículo español. Antecedentes históricos y razones de su implantación. *a em revista*, 6(2), 95-107. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202062849p>.

Hidalgo Rodríguez, M.^a C. (2015). Multiculturalismo y exclusión social en álbumes ilustrados: método de análisis. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 31(4), 581-601.

Hidalgo Rodríguez, M.^a C., y Valarezo, M.^a P. (2022). Educación emocional a través del álbum ilustrado infantil: recursos para la creación de álbumes ilustrados sobre sentimientos. En D. Caldevilla, E. Ruiz y A. M.^a Gayol (Coords.), *Nuevas corrientes de la innovación en la universidad* (pp. 223-237). Thomson Reuters Aranzadi.

Lehr, S. (2001). The hidden curriculum: Are we teaching young girls to wait for the prince? En Lehr (Ed.) *Beauty, brains and brawn the construction of gender in children`s literature* (pp. 1-20). NH: Heinemann.

Lewis, M. (1992). *Randolph Caldecott: The Children`s Illustrator*. Alleyside.

López Valero, A., Encabo, E, Jerez, I., y Hernández, L. (2021). *Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación*. Octaedro.

Martínez Ezquerro, A. y Campos F.-Fígares, M. (Eds.) (2016): *Cultura en la diversidad. Educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Octaedro.

Martínez Ezquerro, A. (2022). Comunicación y educación literaria en nuevos entornos: conceptos y realidades. En S. Asiáin y M.V. López (Coords.). *Multimodalidad y didáctica de las literaturas* (pp. 49-64). Tirant Lo Blanch.

Martínez Ezquerro, A. (2023). Comunicar la diversidad en lengua y literatura: destrezas para la formación lectora. En Perangón López, C. E. (Coord.), *Educación lectora: la literatura infantil y juvenil en el aula* (pp. 55-72). Tirant lo Blanch.

Martínez Ezquerro, A. (2024). Competencias lingüístico-discursivas en Educación Superior: métodos y prácticas de

alfabetización. *Contextos Educativos*, 33, 159-175.
<https://doi.org/10.18172/con.5766>.

Menéndez, L. B. (2006). ¿Qué cosas nos trajo el tiempo? Viejas y nuevas tendencias en las ilustraciones de libros para niños. *Páginas de Guarda*, 1, 129-138.

Molina Prieto, R. (2008). Los cuentos ayudan a crecer. *Innovación y experiencias educativas*, 13, 1-11.

Neira, M.^a R., Fombella, I., y del Moral, M.^a E. (2018), Álbum ilustrado y realidad aumentada: expandiendo la experiencia lectora en educación infantil. En F. Carrera y otros (coords.), *EDUcación con TECnología: un compromiso social. Aproximaciones desde la investigación y la innovación*. Ediciones de la Universidad de Lleida, 882-887.

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

Palmer, Í., y Martos García, A. (2023). Lecturas de paz, LIJ y ODS. En Aperribay-Bermejo, M., Encinas, C. e Ibarlucea, L. *Leer para un mundo mejor. Literatura Infantil y Juvenil y Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Tirant lo Blanch.

Puig, J.M., y Bisquerra, R. (Coords.) (2010). *Entre todos: compartir la educación para la ciudadanía*. ICE/Horsori.

Quiles Cabrera, M.^a C., Palmer, I., y Rosal, M. (2014). *Hablar, leer y escribir: el descubrimiento de las palabras y la educación lingüística y literaria*. Visor.

Rodari, G. (2017). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias/Gianni Rodari (traducido por Mario Merlino)*. Planeta.

Rodríguez Martínez, L.F. (2013). Competencia emocional y educación literaria. *Multiárea: revista de didáctica*, 6, 177-224.

Ruiz Campos, A.M. (2023). Psicoliteratura infantil. El álbum ilustrado frente a los conflictos psicológicos y emocionales de la infancia. En M. López-Verdejo (Coord.), *Propuestas para una nueva didáctica de la narrativa en educación infantil* (pp.105-121). Aula Magna.

Sanahuja, A. (2022). La tertulia literaria dialógica como estrategia inclusiva. Convivencia, participación democrática y aprendizajes en el aula de Educación Primaria. *Revista de Estilos de*

Aprendizaje, 15(2), 46-56.
<https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialII.4591>

Sánchez García, R. (2019): Cuando la Literatura (también) es ideología. Del canon literario al canon escolar. En Campos F.-Fígares y Quiles Cabrera (Coords.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura. Paradigmas y líneas emergentes de investigación* (pp. 131-144). Visor.

Sánchez Miguel, E (2016). Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora. *Álabe*, 13. <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2016.13.1>

Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, 8, 155-178.

Savater, F. (2010). *El valor de educar*. Ariel.

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

Wilson, B., Hurwitz, A., y Wilson, M. (2004). *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Paidós Ibérica.

Fuentes Primarias

Díaz Reguera, R. (2010). *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* Thule.

Díaz Reguera, R. (2011). *Abuelas de la A a la Z*. Lumen.

Díaz Reguera, R. (2011). *Las princesas también se tiran pedos*. Algar.

Díaz Reguera, R. (2011). *Un beso antes de desayunar*. Lóguez.

Díaz Reguera, R. (2014). *Abuelas. Manual de instrucciones*. Lumen

Díaz Reguera, R. (2014). *Amor*. Lumen.

Díaz Reguera, R. (2014). *Laboratorio portátil de escritura*. Tres Tigres Tristes.

Díaz Reguera, R. (2016). *Madre solo hay una y aquí están todas de la A a la Z*. Lumen.

Díaz Reguera, R. (2018). *Las niñas serán lo que quieran ser*. Lumen.

Díaz Reguera, R. (2018). *Me llamo Pecas*. Nubeocho.

Díaz Reguera, R. (2018). *Un amor tan grande*. Vuelalettra.

Díaz Reguera, R. (2019). *Yo soy*. Thule.

Díaz Reguera, R. (2019). *Mamá al rescate*. Lumen.

Díaz Reguera, R. (2019). *Hay sitio para ti*. Autor-editor: Raquel Díaz Reguera.

Díaz Reguera, R. (2020). *El cofre de la amistad*. Planeta.

Díaz Reguera, R. (2020). *Yo voy conmigo*. Thule Ediciones.

Díaz Reguera, R. (2020). *Ellas*. Graphi Classic.

Díaz Reguera, R. (2021). *La rebelión de la princesa rosa*. Editorial Thule.

Díaz Reguera, R. (2022). *¿Qué le pasa a Uma?* Nubeocho.

Díaz Reguera, R. (2022). *Soy solo mía*. Nubeocho.

Díaz Reguera, R. (2022). *Tan especial como quisieras ser*. Editorial Destino.

Díaz Reguera, R. (2022). *Familias de la A a la Z*. Lumen.

Díaz Reguera, R. (2023). *La carta de mamá*. Nubeocho.

Díaz Reguera, R. (2023). *Carta de mamá*. Nubeocho.

Gastaut, C., y Rubio, E. (2017). *¿Amigos?* Kókinos.

Mazilu, L., y Rubio, E. (2017). *¡Valentina!* Kókinos.

Itinerarios híbridos para lectores modernos. Un enfoque transmediático para textos de fantasía épica

Hybrid itineraries for modern readers. A transmedia approach to epic fantasy texts

Isabel Jerez Martínez

Universidad de Murcia

isabel.jerezmartinez@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8304-6383>

Eduardo Encabo Fernández

Universidad de Murcia

edencabo@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2710-2368>

DOI: 10.17398/1988-8430.41.91

Fecha de recepción: 10/11/2023
Fecha de aceptación: 11/07/2024

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Jerez Martínez, I. y Encabo Fernández, E. (2025). Itinerarios híbridos para lectores modernos. Un enfoque transmediático para textos de fantasía épica. *Tejuelo*, 41, 91-114.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.91>

Resumen: El contenido de la siguiente contribución se centra en la literatura fantástica de corte épico y en la formación del lector en tiempos de contenidos evanescentes. La meta principal es analizar el horizonte de expectativas de la persona lectora de acuerdo con una época de manifestaciones transmediáticas, pero que a la vez precisa una necesidad social del héroe. Se plantea un itinerario lector híbrido que tiene en cuenta las diferentes demostraciones culturales (en distintos medios, principalmente físicos y audiovisuales) que posee un texto y las proyecciones que todo ello puede tener en lo que respecta a la posible creación de contenido. Como conclusión se observa la necesidad de conectar la lectura con las atmósferas sensoriales que trascienden a las personas; del mismo modo, analizar qué es lo que espera el usuario de las narrativas que se le presentan; y, la necesaria realización de un recorrido por la actualidad y tradición de la fantasía épica o alta fantasía, que permita comprobar arquetipos o novedades en la arquitectura de tales textos y, si realmente, la evolución digital afecta a su diseño argumental.

Keywords: fantasía; lectura; cultura; medios de comunicación de masas; formación.

Abstract: The content of the following contribution focuses on epic fantasy literature and the formation of the reader in times of evanescent content. The main goal is to analyse the horizon of expectations of the reader in accordance with an era of transmedia manifestations, but which at the same time requires a social need for the hero. A hybrid reading itinerary is proposed that takes into account the different cultural demonstrations (in different media, mainly physical and audiovisual) that a text possesses and the projections that all this can have in terms of the possible creation of content. In conclusion, the need to connect reading with sensory atmospheres that transcend people is observed; likewise, the need to analyse what the user expects from the narratives that are presented to him/her; and the need to carry out a journey through the present day and tradition of epic fantasy or high fantasy, which allows us to verify archetypes or novelties in the architecture of such texts and whether digital evolution really affects their story design.

Palabras clave: imagination; reading; culture; mass media; training.

I ntroducción

La lectura continúa siendo uno de los pilares de la construcción educativa y cultural que sostiene a las distintas sociedades. La preocupación de docentes, familias, bibliotecarios y mediadores es constante en torno a la preservación del acto lector y se procura la búsqueda de alternativas o estrategias seguras que mejoren el hábito lector (Chartier, 2000). Estas tareas se ven salpicadas por la presencia -ya permanente- de los recursos audiovisuales y la tecnología. La convivencia entre ambos soportes, el del libro y el de los dispositivos, es un hecho y el reto del hábito lector añade a su dificultad el hecho de encontrar un equilibrio temporal entre ambos estímulos.

Los saberes e información líquida frente a la información que queda recogida en almacenamientos físicos y tradicionales también ha

conseguido ocupar un lugar relevante en la cotidianidad de las personas, modificando en gran medida el acceso al conocimiento y a la información. Es evidente que la comodidad y velocidad de acceso atrae a las personas frente al uso de estrategias para adquirir la información o para seguir argumentos que se pueden aplicar a un libro. Por tanto, en este texto tendremos que tener en cuenta las situaciones aludidas para configurar una propuesta de pensamiento y actuación concreta.

Así pues, la formación del lector y sus circunstancias será objeto de nuestra preocupación. Y por esa razón, la posible hibridación de formatos se constituirá en una de las cuestiones a observar como generadora de conocimiento en la actualidad, relevando y complementando a las situaciones tradicionales de lectura. Reflexionar sobre el concepto del acto lector y qué puede significar este, puede conllevar el planteamiento de una superación de la tradición y un avance hacia la sinergia de lo físico y lo digital, aunque esta visión académicamente no tenga todavía mucho predicamento. Pero, si no se produce una involución, la tendencia se erige en torno a lo transmediático y al uso de plataformas varias donde un mismo texto e ideas pueden fluctuar (Scolari, 2013). Esta situación tiene dos consecuencias evidentes, aunque no estudiadas en profundidad; la primera relacionada con un cambio en los modos de pensamiento que, lógicamente incidirán en las posteriores conductas de las personas; y, una segunda que afectará al horizonte de expectativas de la persona lectora que verá modificada/enriquecida su visión de la producción literaria con los mencionados aspectos audiovisuales.

La necesidad social del héroe (encontrando en las aportaciones de Eliade (1973) o Campbell (2020) evidencias de su impacto social y contribución al imaginario colectivo) ha afectado al planteamiento de esta contribución ya que, esa presencia supone recurrir a la dimensión más épica o heroica de la ficción. La persistencia de la fantasía en nuestra cultura y la proliferación de manifestaciones artísticas basada en héroes y aventuras sobrenaturales supone un contenido que encaja bastante bien en la idea que hemos referido sobre la hibridación de formatos y contenidos. Por consiguiente, en esta aportación trataremos de pergeñar una propuesta de itinerario lector basado en la hibridación

de obras de literatura fantástica. Dicho enfoque debe redundar en la conservación del hábito lector, pero a la vez pretende enriquecer las acciones referidas al pensamiento y recepción de la cultura y de la realidad de acuerdo con los tiempos en los cuales vivimos y las características de estos. La meta de este estudio será pues explicitar un itinerario válido que muestre la permanencia de lo literario en las bases sociales y culturales, teniendo en cuenta las tecnologías emergentes y el trasvase informativo y narrativo que estas últimas conllevan.

1. La conexión de la lectura con las atmósferas

Hemos mencionado previamente la presencia de multitud de estímulos que afectan a las personas en su día a día y en su relación con el procesamiento de la información, ya sea esta procedente de la ficción o de cuestiones que afectan, por ejemplo, a la labor familiar, estudiantil o profesional. Esa irrupción de lo audiovisual ha generado, como nos indica Augé (2009), un posible espacio para el anonimato y problemas en lo referido a la pertenencia cultural. Las raíces que se corresponden con la tradición se mantienen en la base social, pero la ausencia de referentes físicos y, sobre todo, del tiempo para visitar lecturas, documentos u otras manifestaciones, dificultan sobremanera el aludido sentido de pertenencia. El supuesto espejismo de la desaparición de esos referentes culturales, que se amparaban en lo letrado, genera en el ser humano cierta inestabilidad al sentir un desfondamiento en lo relacionado con su origen y presencia en este mundo (aunque las nuevas formas sigan manteniendo una base en la tradición oral). Pero, desde nuestro punto de vista, nos es más que un espejismo ya que, el entramado cultural del ser humano -teniendo en cuenta las diferencias entre zonas geográficas y la separación oriente/occidente- siempre se ha basado en el arte de contar historias (Egan, 1994). Como nos indica Harari (2015) la posibilidad de fabular y de crear mundos alternativos o de ficcionar la realidad nos diferencia del resto de animales y ha permitido que el ser humano haya pervivido hasta los tiempos actuales.

Este enfoque, que puede ayudar a comprender el comportamiento humano, motiva que podamos especular con la

premisa relativa a que somos lo que nos contamos (Villarroya, 2019) y aludamos al relato como custodio de nuestra forma de pensar y de actuar. Sin duda que la imprenta contribuyó a que las historias y hazañas humanas quedarán reflejadas por escrito de una manera accesible; pero, también es evidente que la transformación digital está conllevando el replanteamiento del acceso a la información y a los saberes. Los discursos ya no pueden ser unidireccionales en lo que respecta a la lectura, sino que deben atender al contexto en el que se vive; y, tal vez por ello, la consideración del audiovisual no tendría que estar supuestamente tan alejada del hecho lector.

Profundizando un poco en las diferencias entre las posturas referidas a la modernidad líquida (Bauman, 2003) y a la modernidad sólida, tal vez debemos tratar de acercar posiciones entre ellas para recoger lo mejor de ambas y poder alcanzar una hibridación positiva para la formación de la persona lectora. Así, no podemos ser demasiado exigentes con las cuestiones líquidas y tildarlas o relacionarlas con la falta de compromiso o con la desechable. Tampoco podemos asumir que la modernidad sólida siempre sea un tesoro o que tenga una durabilidad *sine die*. Es lógico pensar que las cuestiones relacionadas con la modernidad líquida puedan ser más volátiles y efímeras que las sólidas, pero también es cierto que estas últimas también es posible que caigan en el olvido, lo que las equipararía a las primeras. La consecuencia de esta reflexión nos conduce a no poder ignorar las atmósferas audiovisuales que nos envuelven, pero también a ser conscientes de que a ellas se ha llegado y están compuestas de los pensamientos y textos que proceden de la tradición. Por tanto, existe una conexión entre lo sólido y lo líquido, repercutiendo ambas en la formación del lector y, por ende, de la persona.

Recordando a Van Dijk (1980) cuando analizamos el discurso lingüístico-comunicativo de las personas, tenemos que aludir inevitablemente a su contexto, y este último va a determinar en gran medida a los constituyentes de esos actos comunicativos. Por esa razón, avanzamos hacia lo híbrido ya que, gran parte de lo que se incluye en los discursos se relaciona con lo audiovisual y, como hemos mencionado, citando a Whorf (1971) la conjunción entre uso del

lenguaje y pensamiento es indisoluble. A partir de esta premisa planteada en la globalidad de esta sección: la conexión entre la lectura y lo audiovisual, tenemos que revisar las posibilidades de los enfoques transmediáticos y cómo estos se pueden relacionar con la formación de la persona lectora. Lo novedoso de esta posible acción formativa se relaciona con la potencial multidireccionalidad del uso de diferentes formatos narrativos, propiciando que se pueda transitar por las distintas plataformas en las que se muestran los argumentos y personajes de las historias, para configurar un pensamiento enriquecido acerca de los contenidos ficcionales que han sido expandidos a partir de una idea y formato primigenio y original.

2. Función de lo transmediático en la modernidad líquida

La construcción y difusión de los textos mediante diferentes plataformas, que conlleva la participación activa de un auditorio o público, constituye la noción referida a lo transmediático. Vinculando esta aportación a los apartados precedentes desarrollado en este artículo, observamos que encaja adecuadamente en la perspectiva de la hibridación. Desde la óptica del *transmedia* se consigue hacer crecer y expandir un texto. El hecho de complementar la narrativa desde cada uno de los flecos que pueda permitir cada soporte es clave para poder construir una atmósfera o, en su caso, un universo transmediático.

La evolución de la cultura y de sus manifestaciones nos ha llevado a un catálogo de distintas demostraciones donde se refleja un texto, un relato o una historia. No es extraño que la persona maneje cuestiones audiovisuales, musicales, lúdicas o propiamente lectoras en su día a día. Desde el sentido transmediático una persona lectora puede expandir su recepción de una historia y a través del resto de formatos (i.e. cine, series de ficción, cine, cómic, videojuegos o juegos de rol), y comprender diferentes aspectos que estuviesen en el original, pero tal vez no hubiesen sido desarrollados con una mayor profundidad. Recordemos que para que acontezca una narrativa transmediática hace falta que se produzca al mismo tiempo la interacción de tres medios

distintos a partir de los cuales fluctúe el texto (Jenkins, 2006; Pratten, 2011; Corona, 2016).

La premisa, que concierne a la confluencia de diferentes medios, motiva que la lectura de los textos físicos sea importante, pero ya no sea la única referencia porque todas las plataformas cuentan en su contribución a la recepción e interpretación del texto (Scolari, 2022). Esta perspectiva se corresponde evidentemente con una evolución de la atención y la recepción que va a implicar a todos los sentidos. Esta situación afecta e incide en la modificación del pensamiento y, por consiguiente, de la conducta. De igual modo, cambia la actitud hacia las historias, pudiendo hacerlas más atractivas y desatando una posible pasión por él. Esta visión también puede ser algo negativa hacia los textos físicos ya que, se puede incurrir en apartarse de lo menos atractivo, al no estimular varios sentidos a la vez.

Así, las aplicaciones, los blogs, los eventos asociados, los videojuegos, los *breakouts*, los *scape room* o los juegos de mesa pueden ser algunos de los medios en los cuales se puede expandir la historia, siendo completada por los creadores y, de igual modo, por parte de los jugadores o público al que están destinados. Algunos de estos medios se corresponden con la modernidad sólida y otros con la modernidad líquida, mostrando esa posible hibridación de la que estamos hablando en esta contribución. Cuando una historia tiene calado cultural y suele estar cercana en el tiempo para el público, parece más factible hallar manifestaciones de ella en distintas plataformas. Incluso en el más clásico de los textos literarios españoles como es *El ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha*, podríamos expandir la historia mediante rutas literarias (Castilla-La Mancha o toda España), la música (i.e. hay un álbum del grupo *Mago de Oz* inspirado en esta obra), películas (podemos hallar más de una decena), adaptaciones infantiles (serie televisión) y otros medios potenciales. La inmersión del público y el tránsito por las diferentes plataformas motivará una ampliación de la recepción del texto clásico.

Insertadas todas estas manifestaciones en la tendencia de la modernidad líquida, conviene que seguidamente reflexionemos acerca

de los posibles itinerarios que se le plantean a la persona lectora. Unos itinerarios que, en el caso que nos ocupa, la literatura fantástica, transitarán desde películas, videojuegos, cómics, juguetes o creación de contenido, pasando por el texto original (Harvey, 2015). Este último suele proceder de la creación literaria y se manifiesta en el medio que supone el libro físico; pero, hemos de estar atentos porque, en ocasiones, se produce un camino inverso y la creación procede de otro formato y termina teniendo también una versión que supone un libro físico. En lo que respecta a la creación y expansión que realizan los receptores, esta no tiene un inicio prescrito, sino que, es posible partir de un medio e ir conectando la información hasta la construcción de un universo propio con muchas partes. Por consiguiente, tenemos que analizar los itinerarios con una perspectiva de flexibilidad, dado la multitud de formatos y medios en los que puede aparecer un texto.

3. Itinerarios de lectura o itinerarios de acceso al conocimiento

Cuando nos referimos a itinerarios de lectura podemos referirnos *stricto sensu* a un conjunto de libros o textos que se agrupan en una dirección y permiten a la persona lectura crear una experiencia o bagaje que redunde en mejorar su conocimiento sobre una temática determinada. Podemos pensar en itinerarios de lectura en torno a temas como el amor, como la guerra, como el poder, como la venganza o un sinfín de tópicos que son relevantes para el ser humano. Esos aspectos se repiten a lo largo de las décadas y épocas y suelen derivar en la constitución de textos clásicos. Estos últimos se agrupan entre sí y permiten establecer una línea temporal del itinerario, mezclando lo clásico con lo moderno, siendo los argumentos de las historias coherentes con esa temática seleccionada para el itinerario (Jover, 2014).

También podríamos pensar en itinerarios de lectura si reflexionásemos sobre las estrategias de promoción que incluyesen distintas actividades que acercasen los textos a las personas (en este caso, es posible que las lecturas fragmentadas cobrasen un mayor protagonismo). En cualquiera de los casos mencionados, la lectura se

sitúa en el centro de las actuaciones y su ensalzamiento es algo evidente. La duda estriba en la concepción que tengamos de ella y, en sí, realmente, existe una evolución de la idea de lectura o se mantiene en la senda de la tradición.

La dinámica vital y social que paulatinamente se instaaura en la conducta de las personas se encuentra caracterizada por la celeridad en el acceso a las ideas y en la reducción de la atención sobre las mismas. Por esa razón, es posible que debamos de ir equiparando la noción de acceso al conocimiento y a la información con el de la lectura. Este hecho podría justificar la presencia de las lecturas fragmentadas como estrategia de fomento del hábito lector. Las píldoras informativas o relativas a fragmentos de lectura (Encabo et al., 2022) se incorporan a las tendencias de pensamiento de las personas y son reclamadas por estas última de acuerdo con esa necesidad de recabar información o ideas en el menor tiempo posible. La concepción de itinerario lector que nos muestran autores y autoras como Barriga (2019), Bataller (2023), Jerez Martínez y Hernández-Delgado (2021) o Jover (2014) son válidas ya que, se basan en cuestiones como las cartografías, en temáticas como el miedo o en pretextos como rutas turísticas o literarias, pero, también hemos de ser conscientes de los componentes líquidos que trascienden a la población y a su demanda de contenidos audiovisuales o de creación de contenido que, pueden suponer otro tipo de itinerario.

Los formatos se hibridan y, aunque sigue habiendo personas que optan por un solo medio para acceder a la información y a las historias, también emerge un tipo de personas que precisan fluctuar entre distintas plataformas para encontrar la motivación que le haga llegar a los textos o para conformar su propia narración. Los formatos narrativos han mutado en diversidad y ya no solo el libro es la fuente de conocimiento, sino que los videojuegos, el cine, las series, los blogs donde se expresa el posible *fandom*, también se muestran como manifestación cultural que espera su legitimidad como medio formativo y alfabetizador. La consecuencia de esta transformación social también se va a mostrar en las expectativas de la persona lectora. Esta última, pese a que pueda ser una acérrima defensora de la cultura letrada, se va a ver inmersa en la participación de los elementos mediáticos, viendo cómo se

entremezclan ideas de las recreaciones textuales, pudiéndose ver modificado su horizonte de expectativas. Dependiendo de este, el itinerario lector demandado puede verse alterado hacia la postura híbrida que ya hemos referido previamente. Por ello, dedicaremos el siguiente de los apartados a tratar tal aspecto.

4. El posible cambio en el horizonte de expectativas del lector

La tradición letrada establece que el horizonte de expectativas de la persona lectora estuviese basado en una narrativa, habitualmente lineal, plasmada en los libros físicos –y/o en su caso electrónicos-, lo que motivaba el mantenimiento de la tradición. Actualmente, los cambios sociales han conllevado que, por ejemplo, como nos indica Lea (2023), las interacciones de las personas usuarias en la red, haya generado nuevos procesos de creación y la dicotomía clásica original-novela y la copia-película esté siendo superada. El protagonismo que adquiere el receptor en el desarrollo transmediático nos hace cuestionarnos si su horizonte de expectativas también queda modificado (Jauss, 1992; Rosenblatt, 1978).

El ser humano articula la construcción de sus culturas y sociedades alrededor de relatos. Estos pueden corresponderse con imaginarios con un contenido cercano a la realidad, pero en otros casos se vinculan a la ficción. La fina línea que separa a ambas motiva que el hecho de contar historias sea clave para el desarrollo de la humanidad. Acostumbrados a escuchar o leer estas, la persona va creando un horizonte de expectativas que gira en torno a las experiencias que se han ido teniendo con respecto a las narrativas conocidas. Este hecho parece que será invariable, aunque continúe produciéndose una constante evolución tecnológica. Tradicionalmente, el horizonte de expectativas se podía confeccionar a partir de la forma y estructura lingüística de las historias y se combinaba este factor con el tema que estas poseía. Ambas, en función del recorrido experiencial conseguían predisponer a la persona lectora ante un nuevo texto y le permitían crear un horizonte de expectativas.

Actualmente, ante la diversidad de plataformas y estímulos por donde fluctúa una historia, el horizonte de expectativas de la persona lectora puede ser modificado. Hay que tener en cuenta que la mera existencia de *booktráilers* o de *booktubers* posiblemente provoca una influencia en la potencial idea que el lector crea en su mente sobre las historias. De igual modo, el acceso a una narrativa a través de un videojuego, de una canción con inspiración literaria, o de la lectura de un blog, permiten la configuración de un pensamiento previo sobre el texto a leer y la preconexión con las experiencias previas.

A tenor de lo expresado previamente, recuperamos la aportación de Stephens y McCallum (1998) cuando reflexionan sobre la recreación de historias y nos indican que siempre un condicionamiento ideológico en ellas, sin que los nuevos textos puedan ser de alguna manera libres. Ese supuesto sesgo también acontece en las plataformas intervinientes en el proceso transmidiático ya que, la importancia de la captación y de un cierto mercantilismo rodearán a las nuevas creaciones. En el caso del mundo editorial existe tal condición, pero tal vez no sea tan potente como el resto de empresas que afectan a los citados medios.

¿Qué espera pues la persona lectora del siglo XXI? Probablemente estímulos que conecten con su día y día y, de igual modo, con aquellas temáticas sociales que se ponen en valor en su época. En un mundo interconectado, es lógico pensar que muchos de esos reclamos le van a llegar vía aplicaciones de móvil, mediante navegaciones por internet o mediante producciones audiovisuales. Este hecho provoca motivos de cambio y actualización entre los mediadores de la lectura que deben, desde nuestro punto de vista, pensar en la fusión de plataformas, desde un enfoque transmidiático, para conseguir que las personas usuarias no se dispersen y caigan en el mero conocimiento enciclopédico de las cosas, alejándose de la esencia literaria.

La consecuencia de todo lo expuesto debe hacer reflexionar a los mediadores sobre la naturaleza de las personas lectoras; esta última ha variado en función de las condiciones y cambios sociales. Esto nos conduce a la necesidad de explorar los gustos y expectativas de estos

potenciales lectores (Lluch, 2010; Martos-García y Martos-García, 2010). Seguidamente, expondremos la necesidad social del héroe como uno de los pilares de la literatura fantástica, temática que será nuestro objeto de análisis para procurar un posible itinerario lector basado en lo transmediático.

5. Persistencia/resistencia de la fantasía. La necesidad social del héroe

Como sabemos y hemos reseñado previamente, la necesidad humana de contar historias se vincula a la proyección de sus inquietudes en ellas. Es decir, las inseguridades y la falta de certezas que posee el ser humano son manifestadas a partir de las narrativas. Estas, en un principio comenzaron como mitos y luego se han ido perfeccionando en forma de cuentos, leyendas o novelas. La superación de las personas frente a los elementos de la naturaleza motivó el surgimiento del héroe, figura que se ha mantenido hasta nuestros días. Frente a la citada debilidad frente a la naturaleza, el ser humano se siente superior e incluso se ve capaz de superar su inferioridad física y su levedad vital al reconocer a los héroes (Eliade, 1973).

La búsqueda del bien frente al mal suele ser objeto de tratamiento en las historias míticas las cuales han repercutido de manera notable como hipotextos de las narraciones fantásticas; en ambas la intervención de divinidades y de seres humanos dirime el éxito o fracaso en la persecución del lado positivo de la dicotomía (Jones, 2005; Lukens, 2007). Son los lugares inventados y las acciones sobrenaturales de los protagonistas los que hacen que la proyección ficcional sea satisfactoria para el ser humano. El aderezo de la aparición de criaturas no reales conforma mundos paralelos que conducen a un estado de satisfacción estética e intelectual (González Salvador, 1984; Todorov, 1972).

Pese a los adelantos tecnológicos insertos en la cultura que nos trasciende, existe la necesidad social del héroe ya que, la parafernalia digital no puede ocultar el sentir humano y la demanda de respuestas

para aquellas preguntas que persiguen a las personas sobre su procedencia, sobre su quehacer y sobre su destino. Esta figura calma la posible ansiedad que puedan generar tales interrogantes ya que, la sublimación de las cualidades humanas proyectadas en el héroe, producen una sensación de alivio y, sobre todo, de evasión. Campbell (2020) nos habla de un patrón narrativo del trayecto del héroe, constando este de una serie de etapas en las que este personaje principal comienza un viaje iniciático con la presencia de un mentor, hallando dificultades y concluyendo en una meta -normalmente asociada a la noción del bien y del final feliz-.

La anterior situación descrita ha sido calificada por autores como Brandon Sanderson en el previo de su obra *Elantris* como *Síndrome de Campbell*. Este último supone la asunción del estándar de las historias fantásticas, donde los héroes son llamados a búsquedas misteriosas, superan sus tribulaciones y llegan a ser maduros. Esta secuencia es descrita por Sanderson como un sinónimo de posible anquilosamiento. Ante todo, porque se puede generar cierto molde a partir del cual los hilos narrativos se repiten (Castro, 2016). Ese posible encasillamiento puede derivar en la creación de un estereotipo nocivo para la literatura fantástica. Pese al auge de su recuperación en las dos últimas décadas, sobre todo, por el efecto de las adaptaciones audiovisuales (Colomer, 2009), es posible hallar cierto estigma social que identifica estas producciones como específicas de un tipo de población, etiquetándola en ocasiones como desplazada de las características estándar de un lector literario.

Debemos de contemplar la situación desde la perspectiva de la proliferación de manifestaciones culturales vinculadas a la literatura fantástica. El hecho de que emanen tales producciones motiva que tengamos que atender a esta modalidad como legítima en el ámbito literario. Lógicamente estas nuevas demostraciones se inspiran en autores clásicos como Tolkien, Pratchett, Martin, Rothfuss, Ende, sin olvidar a Stoker, a Lovecraft o Stevenson. Debido a las anteriores razones, deseamos reflexionar sobre posibles itinerarios híbridos en la siguiente de las secciones.

6. Propuesta de un itinerario híbrido de literatura fantástica

La alta fantasía, la fantasía épica o la fantasía heroica son manifestaciones literarias que encuentran sus hipotextos principalmente en las narraciones mitológicas. En la época moderna hemos de remontarnos a 1872 para hallar la obra de George McDonald, *La princesa y los trasgos*, que supone un claro punto de partida para este tipo de textos. Posteriormente, Eric Rücker Eddison publica en 1922, *La serpiente Uróboros*, otro importante referente. Más tarde, son multitud las obras que se produce, destacando en 1954 *El señor de los anillos* de J. R.R. Tolkien.

La lectura de estas producciones junto con otras es clave para tener una perspectiva del tipo de texto al que el lector se enfrenta. Los tipos de historias que puede hallar la persona lectora sobre el héroe o heroína embarcados en una narración fantástica se suelen caracterizar por profecías en las que el protagonista va perfeccionado sus destrezas y descubriendo su destino; transgresiones y destierro del héroe y posterior vuelta triunfante tras demostrar su honra y honor; historias de engaños y fechorías (raptos, guerras, invasiones) y posterior restitución del héroe; el protagonista como redentor de desgracias; el héroe que aparece en un lugar concreto de conflictos y los soluciona; o, el héroe que es convocado para la competencia consistente en una serie de pruebas, las cuales gana. No podemos olvidar que no es solo el personaje de ficción masculino el que realiza estas acciones, sino que a través de los diferentes formativos narrativos también se puede apreciar que existen modelos tradicionales y heroínas actuales que protagonizan obras fantásticas (Raya, 2019).

Como vemos, en todas ellas el ser humano de manera colectiva en las narraciones orales de antaño y, actualmente, a través de la creación del escritor o escritora sublima la figura humana y la coloca por encima de enemigos de la naturaleza o de su propia condición.

Las tendencias actuales sitúan a estas producciones en un estadio que se orienta hacia las series bien de libros, bien de creaciones audiovisuales (Martos, 2016), prolongando en el tiempo las acciones de

los protagonistas, propiciando el disfrute de los usuarios/lectores. A esta expansión en el tiempo se añade la modalidad audiovisual que implica a los distintos sentidos y que añaden otras manifestaciones artísticas como, por ejemplo, puede ser la música (Castro, 2022). El impacto de la tecnología motiva que los planteamientos clásicos con respecto de esta modalidad literaria se modernicen y pasemos a hablar, como nos indican Freire et al. (2023), de nuevas terminologías como multiversos, *storyworlds* o narrativas mixtas. A los pilares básicos de la fantasía épica caracterizados por la presencia subyacente de los mitos, la presencia de héroes y los mundo secundarios o paralelos (Castro, 2023), se unen ilustraciones, videojuegos, música, aplicaciones que envuelven los argumentos en universo multimodal que, probablemente, sea lo demandado por las condiciones sociales y culturales que rodean a las personas.

A continuación, reproducimos una tabla en la que incluimos ocho autores y sus obras que son susceptibles de poseer una proyección transmediática. Esto, evidentemente, permite generar itinerarios híbridos de acceso a las historias. Esto es, lo que ya hemos apuntado con anterioridad: podemos iniciar el camino de conocimiento a la obra desde un determinado medio e ir incrementando nuestro saber, incluso hasta complementar las historias con aspectos o razonamientos que no existían en lo originales.

En la tabla que seguidamente se expone se incorporan el autor o la autora, el libro principal o la serie de libros que conforman la obra relevante susceptible de que se genere el universo o situación transmediática, el año en el que se publicó el texto y si posee una trayectoria, es decir, si en la actualidad pervive alguno de los diferentes medios a través de los cuales se ha ramificado la historia; su temática principal, las posibilidades transmedia y cuál sería el punto de partida más factible o recomendable.

Tabla 1

Obras de literatura fantástica y su proyección transmediática

Autor	Libro o serie de libros	Años de publicación original/trayectoria	Temática	Posibilidades transmedia	Punto de partida de itinerario más factible en la actualidad
Neil Gaiman	<i>Sandman</i>	1989 hasta actualidad	Fantasia oscura	Cómic Audio drama Serie de televisión	Cómic/Serie de televisión/Libro
Laura Gallego	<i>Memorias de Idhún</i>	2004 hasta actualidad	Fantasia	Serie Cómic	Libro/Cómic/serie
Robert Jordan	<i>La rueda del tiempo</i>	1990 hasta actualidad	Fantasia	Cómic Juegos Música Serie de televisión	Serie de televisión/Libro
G. R. R. Martin	<i>Canción de Hielo y Fuego</i>	1996 hasta actualidad	Fantasia con hincapié en la política	Televisión Juegos de rol Juegos de mesa Videojuegos	Serie de televisión/Libro
Terry Pratchett	<i>El color de la magia</i>	1983 hasta actualidad	Fantasia épica	TV serie/película Videojuegos	Libro
J.K. Rowling	<i>Harry Potter</i>	1997 hasta actualidad	Fantasia	Películas Videojuegos Parques temáticos Juegos de cartas	Películas/parque temático/videojuego/libro/serie (proyectada)
Andrzej Sapkowski	<i>Geralt de Rivia</i>	1992 hasta actualidad	Fantasia	Serie Videojuegos Cómic	Serie/videojuego/libro
J.R.R. Tolkien	<i>El Señor de los anillos</i>	1954 hasta actualidad	Alta Fantasia Fantasia épica	Cine Televisión Juegos de mesa Videojuegos	Cine/Serie de televisión/Libro

Fuente: elaboración propia

Analizando la tabla propuesta, advertimos que las ocho obras seleccionadas se proyectan hacia la actualidad, es decir, su lectura continúa estando vigente y los medios asociados siguen siendo estando disponibles ya que, se han ido actualizando mediante sucesivas versiones y han sido objeto del fenómeno *fandom* -por ejemplo, Gaiman (Rovira-Collado y Rovira, 2020)-. Tal vez la obra de Pratchett esté un poco menos actualizada (si bien no podemos olvidar la versión en forma de serie de *Good Omens (Buenos presagios)*, pero el resto es posible hallarlas en distintas plataformas. Podemos señalar que el libro sigue siendo el referente claro de la aproximación a las historias, aunque en los años recientes han sido las series de televisión (adaptando dichos textos), las películas -*El Señor de los anillos* o *Harry Potter*- y los videojuegos los que han originado una vía de conocimiento de estas obras.

En la siguiente tabla contemplamos el formato que, probablemente haya popularizado más las citadas obras. En cada caso se puede observar que en ocasiones coincide con el título original, pero otras veces varía en función de las adaptaciones y, comprobamos que tampoco hay uniformidad en el medio que más impacto, tiene, unas veces es el cine, otras la televisión y otras el propio libro.

Tabla 2

Elemento/formato que ha dado más visibilidad a la obra

Autor	Libro o serie de libros	Formato que probablemente le haya dado más visibilidad
Neil Gaiman	<i>Sandman</i>	Cómic
Laura Gallego	<i>Memorias de Idhún</i>	Libro
Robert Jordan	<i>La rueda del tiempo</i>	Libro
G. R. R. Martin	<i>Canción de Hielo y Fuego</i>	Serie de televisión (<i>Juego de Tronos/La casa del dragón</i>)
Terry Pratchett	<i>El color de la magia</i>	Libro
J.K. Rowling	<i>Harry Potter</i>	Películas
Andrzej Sapkowski	<i>Geralt de Rivia</i>	Videojuego
J.R.R. Tolkien	<i>El Señor de los anillos</i>	Cine

Fuente: elaboración propia

Dada esta situación, acontece la duda: ¿es algo nocivo el hecho de comenzar el conocimiento de estas historias por la vía audiovisual? Podría parecerlo si nuestra postura es inflexible en torno a la cultura letrada. Desde ese punto de vista, las adaptaciones audiovisuales siempre van a ser sucedáneos del original y nunca van a alcanzar la calidad deseada. Pero el enfoque transmediático se basa en la expansión de la obra; por tanto, si la expectativa reside en la complementariedad, la aproximación a la historia podría comenzar en diferentes medios. La clave residiría en ir encontrando aspectos que ayuden a construir la obra desde distintas ópticas mediáticas, proporcionando explicaciones coherentes acerca de la presencia o no en las diferentes adaptaciones.

Como ya se ha indicado previamente, la persona lectora del siglo XXI está expuesta a multitud de estímulos sensoriales; por ello, su forma de procesar la información ya no es del todo lineal, permitiéndose la hibridación de formatos en la construcción que ella hace de la recepción de una determinada obra. Consideramos pues que la literatura fantástica cumple las condiciones para transitar por la idea de *transmedia* y, los itinerarios son posibles de ser llevados a cabo partiendo de distintos medios, siempre con la idea de la compleción y no de la dispersión o la exclusión de formatos en virtud de su tradición o simplemente de lo atractivos que puedan ser. Aunque, también es justo contemplar la posibilidad de que el usuario disfrute únicamente con un formato ya que, es posible que quede satisfecho con esa única experiencia. Pratten (2011) indica que son pocas personas las que realizan un itinerario completo que aúne todas las posibilidades transmediáticas. De todos modos, desde la perspectiva educativa debemos aspirar a promover las máximas posibilidades para que exista una potencialidad de uso por parte de las personas.

Conclusiones

Ha quedado de manifiesto que la recepción de la información y del conocimiento de las personas en este milenio transitan inexorablemente por el uso de lo multisensorial. Por ello, apostamos por la hibridación de formatos para estar en consonancia con los hábitos

más comunes de la ciudadanía en estos tiempos. Con ello no renunciamos al hecho lector, sino que enriquecemos la construcción de relatos de ficción que realiza un lector/usuario cuando accede a una historia. Hemos visto cómo distintas obras de literatura fantástica pueden fluir en distintas manifestaciones, ampliando de ese modo la perspectiva de su argumento y de sus personajes y acciones.

Hay que asumir, como nos indica Gosciola (2022) que el término *transmedia*, asociado a la idea de contar historias es una realidad y no por ello es incompatible con los procesos de la lectura. Ahora bien, sí que es complementario y debemos esforzarnos por encontrar las fórmulas que permitan las combinaciones de formatos sin que unos se superpongan a otros o los oculten. Tampoco tenemos que permitir que el uso de uno de los medios sea suficiente para conocer la naturaleza de la historia tratada ya que el resto de formatos aportará seguro cosas diferentes que las condiciones de los otros no pueden reflejar.

Desde los niveles de Educación Infantil, las personas que van insertándose en la sociedad están conviviendo con el llamado cuentacuentos digital que incluye manifestaciones en tres dimensiones (Hurtado et al., 2023). Por consiguiente, las atmósferas digitales están rodeando el proceso formativo de la ciudadanía de estos tiempos y es normal que las historias, en este caso de literatura fantástica, fluctúen entre distintos medios. La persistencia de la necesidad social del héroe va a propiciar que se siga haciendo uso de este tipo de textos, pero, como ya hemos resaltado, tenemos que analizar de una manera actualizada las expectativas de la persona lectora ya que, pueden haber variado con respecto de la tradición.

Hay que indicar que existen en la actualidad textos importantes de literatura fantástica que no poseen todavía presencia en medios audiovisuales. Véase, *Crónica del asesino de reyes* de Patrick Rothfuss, *Nacidos de la Bruma* de Brandon Sanderson, *La emperatriz de Eféreos* de Laura Gallego o, incluso *La saga legado* de Christopher Paolini cuya adaptación al cine de su primer libro no fue muy exitosa. Textos como *Alas de sangre* de Rebecca Yarros también podrían proyectarse como

susceptibles de navegar entre distintos medios. Su potencialidad es importante y su público receptor es elevado.

Así pues, los itinerarios híbridos son factibles. E incluso se pueden producir viajes de construcciones de historias partiendo de medios como el televisivo para acabar en el histórico o en el literario (Gómez Trigueros et al., 2018). El lector moderno contará pues con la posibilidad de tejer sus líneas y enlaces de una manera transmediática (Rovira-Collado et al., 2021) sin que ello suponga un menoscabo en su formación cultural y personal. Animemos pues a las personas lectoras a enriquecer su universo de ficción mediante la combinación de medios a través de los cuales se difunde y expande cualquier historia literaria, en este caso, concretamente, la literatura fantástica.

Referencias bibliográficas

Augé, M. (2009). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.

Barriga, E. (2019). De los itinerarios y rutas de lectura a las cartografías literarias como recursos universitarios. En M. Campos y M^a. C. Quiles (coords.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: paradigmas y líneas emergentes de investigación* (pp. 269-284). Visor.

Bataller, A. (2023). Experiencias didácticas en rutas literarias: patrimonio, turismo literario y nuevas tecnologías. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, 32, 231–249. <https://doi.org/10.18172/con.5658>

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Campbell, J. (2020). *El héroe de las mil caras (quinta edición)*. Atalanta.

Castro, A. (2016). De hobbits, tronos de hierro y vikingos: desarrollo narrativo y cronológico de la fantasía épica. *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 31. Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum31/indice31.htm>

Castro, A. (2022). La música diegética como creadora de espacios narrativos únicos. Un caso práctico: “El nombre del viento”,

de Patrick Rothfuss. *Archivum: revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 72, 97-127. <https://doi.org/10.17811/arc.72.1.2022>

Castro, A. (2023). Hacia una definición multimodal de la fantasía épica contemporánea. *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica*, 32, 309-334. <https://doi.org/10.5944/signa.vol32.2023.32688>

Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Gedisa.

Colomer, T. (2009). Entre la literatura y las pantallas: el auge de la fantasía épica. En: T. Colomer (coord.). *Lecturas adolescentes* (pp.197-220). Graó.

Corona, J. M. (2016). ¿Cuándo es transmedia?: discusiones sobre lo transmedia de las narrativas. *Icono14*, 14(1), 30-48. <https://doi.org/10.7195/ri14.v14i1.919>.

Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Morata/M.E.C.

Eliade, M. (1973). *Mito y realidad*. Guadarrama.

Encabo, E., Hernández-Delgado, L., y Jerez-Martínez, I. (2022). El desarrollo de la competencia comunicativa oral en estudiantes universitarios a través del uso de píldoras audiovisuales. En R. Satorre (coord.), *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria* (pp. 76-83). Octaedro.

Freire, A., Vidal, M., y Gracia, C. (2023). La revisión del universo narrativo transmedia desde la perspectiva de los elementos que lo integran: storyworlds, multiversos y narrativas mixtas. *Austral comunicación*, 12(1), 100-127. <https://doi.org/10.26422/aucom.2023.1201.frei>

Gómez Trigueros, I. M., Rovira-Collado, J., y Ruiz Bañuls, M. (2018). Literatura e historia a través de un universo transmedia: posibilidades didácticas de El Ministerio del tiempo. *Revista mediterránea de comunicación*, 9(1), 217-225. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.18>

González Salvador, A. (1984). De lo fantástico y de la literatura fantástica. *Anuario de estudios filológicos*, 7, 207-226. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10662/3684>

Gosciola, V. (2022). La máquina de contar historias transmedia: transmediación y literatura fantástica. *Comunicación*.

Revista Internacional De Comunicación Audiovisual, Publicidad Y Estudios Culturales, 1(10), 131–139.
<https://doi.org/10.12795/comunicacion.2012.v01.i10.11>

Harari, Y. N. (2015). *Sapiens (de animales a dioses). Breve historia de la humanidad*. Debate.

Harvey, C. (2015). *Fantastic transmedia: narrative, play and memory across Science Fiction and Fantasy storyworlds*. Palgrave Macmillan.

Hurtado, A., Núñez, R., y Alejandro, O. M. (2023). El digital storytelling como herramienta y estrategias educativa en versión 2D y 3D para el desarrollo de la competencia narrativa en la educación infantil. *Pixel-Bit: revista de medios y educación*, 67, 187-2017.
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.97769>

Jauss, H. R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Taurus.

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture. Where old and new media collide*. New York University Press.

Jerez Martínez, I., y Hernández-Delgado, L. (2021). La literatura fantástica y las sombras del miedo. Los itinerarios de lectura como alternativa educativa. En I. Jerez-Martínez y J. Rovira-Collado (coords.), *Ficción fantástica, lectura multimodal y prosopografía: cultura fan y superhéroes* (pp. 195-216). Marcial Pons.

Jones, D. W. (2005). *The Fantastic Tradition and Children's Literature*. Routledge.

Jover, G. (2014). Itinerarios de lectura en secundaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 66, 34-41.

Lea, D. (2023). La emergencia de lo transmedia y posliterario en la adaptación. *Tropelías: revista de teoría de la literatura y literatura comparada*, 9, 5-18.
https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.202399567

Lluch, G. (2010). Un nuevo lector, una nueva lectura, unos nuevos formatos. En G. Lluch (Ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 7-38). Anthropos.

Lukens, R. J. (2007). *A critical handbook of Children's Literature*. Pearson.

Martos-García A., y Martos-García A. E. (2010). *De los clásicos a los superhéroes. Los jóvenes entre la cibercultura y la cultura letrada*. Ediciones del Oeste.

Martos, E. (2016). La ficción fantástica y las nuevas narrativas seriales. En E. Encabo, M. Urraco y A. Martos (coords.), *Sagas, distopías y transmedia: ensayos sobre ficción fantástica* (pp. 14-27). Marcial Pons.

Pratten, R. (2011). *Getting started in transmedia storytelling: a practical guide for beginner*. CreateSpace Independent publishing platform.

Raya, I. (coord.) (2019). *El viaje de la heroína. 10 iconos femeninos épicos del cine y la televisión*. ReaDuck Ediciones.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work.*: Southern Illinois University Press.

Rovira-Collado, J. y Rovira, J. M. (2020). Aproximaciones ACA-FAN al universo transmedia de Neil Gaiman: creación y desarrollo de un sello propio. *Quaderns de cine*, 15, 71-90. <https://doi.org/10.14198/QdCINE.2020.15.06>

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

Scolari C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.

Scolari, C. (2022). *La guerra de las plataformas. Del papiro al metaverso*. Nuevos cuadernos anagrama.

Stephens, J., y McCallum, R. (1998). *Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature*. Routledge.

Todorov, T. (1972). *Introducción a la literatura fantástica*. Tiempo contemporáneo.

Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto*. Cátedra.

Vilarroya, O. (2019). *Somos lo que nos contamos*. Ariel.

Whorf, B. L. (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barral.

Itinerarios para la formación de la ciudadanía de acuerdo con la Agenda 2030. Literatura infantil y ODS

Itineraries for citizenship education in accordance with the 2030 Agenda. Children's literature and SDGs

Lourdes Hernández Delgado

Universidad de Murcia

lourdes.hernandez@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1680-5674>

Amando López Valero

Universidad de Murcia

amandolo@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0268-3637>

DOI: 10.17398/1988-8430.41.115

Fecha de recepción: 11/12/2023
Fecha de aceptación: 11/07/2024

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Hernández Delgado, L. y López Valero, A. (2025). Itinerarios para la formación de la ciudadanía de acuerdo con la Agenda 2030. Literatura infantil y ODS. *Tejuelo*, 41, 115-174.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.115>

Resumen: El presente artículo aborda el tratamiento de la literatura infantil en el ámbito de la educación y cómo se vincula a los ODS y la Agenda 2030. El objetivo principal es establecer posibles itinerarios lectores que permitan que la ciudadanía se reconozca en los textos y pueda tomar conciencia sobre los temas que son socialmente relevantes. Se ha configurado una propuesta de itinerarios específicos que, a través de distintas categorías, agrupan los diecisiete objetivos. Para cada categoría se asignan una serie de lecturas infantiles que incluyen una unión con lo pretendido. Para tales narrativas se opta por la propuesta dialógica que fomente el conocimiento crítico de los textos y permite entender el proceso lecto-literario en toda su amplitud. La conclusión alcanzada nos permite entender que la literatura infantil no se limita a un posible didacticismo, sino que combina procesos formativos con lo lúdico. Además, se señala la presencia de los temas clave de la Agenda 2030 tanto en textos clásicos como en textos más actuales, siendo la misión del mediador la de aunar ambos en aras de la consecución de las metas pretendidas.

Palabras clave: Literatura infantil; educación; ciudadanía; cultura; política educacional.

Abstract: This article addresses the treatment of children's literature in the field of education and how it is linked to the SDGs and the 2030 Agenda. The main objective is to establish possible reading itineraries that allow citizens to recognise themselves in the texts and become aware of socially relevant issues. A proposal has been made for specific itineraries that, through different categories, group together the seventeen goals. For each category, a series of children's readings are assigned that include a link with the objectives. For these narratives, a dialogic proposal is chosen, which encourages critical knowledge of the texts and allows the reading and literary process to be understood in all its breadth. The conclusion reached allows us to understand that children's literature is not limited to a possible didacticism, but combines formative processes with playfulness. Furthermore, the presence of the key themes of the 2030 Agenda is noted in both classic and more contemporary texts, with the mission of the mediator being to bring the two together in order to achieve the intended goals.

Keywords: Children's literature; education; citizenship; culture; educational objectives.

Introducción

El ser humano está en constante evolución y su desarrollo se articula en torno a unos estadios que la sociedad se ha encargado de determinar. Así, se produce una estratificación de contenidos entre los que se encuentra la literatura infantil. Más allá de la discusión relativa a si los textos incluidos en ella tienen un carácter menor, lo cierto es que su situación estratégica en la formación de las personas, motiva que ocupa un lugar relevante en la introducción de los más pequeños en las normas y usos sociales. No indicamos con ello que sea una literatura restringida, sino que es este último sector, el de la infancia, el que más hace uso de ella.

Desde su reconocimiento social, con las aportaciones de Rousseau y posterior evolución hasta la especialización actual, la literatura infantil ha recogido inquietudes del ser humano y, de alguna manera, las ha adaptado a las circunstancias de los niños. En ocasiones ha sido así, pero en otras, como sabemos, se ha convertido en una denominada literatura ganada (Casanueva, 1993). Los más pequeños, por circunstancias, han hecho suyos cuentos o novelas cortas que, en un principio estuvieron pensadas por adultos. Por ello, la literatura infantil incluye aspectos que preocupan a las personas, incidiendo en valores y

contravalores universales como el amor, la ambición, la amistad, además de otros temas que, según la cultura, se establecen como tabú o no en determinadas culturas (i.e. La muerte o también cuestiones relacionadas con la religión o las preferencias afectivo-sexuales).

El planteamiento previo nos hace reflexionar acerca de las tendencias de la literatura infantil en el contexto de la Agenda 2030 y los ODS. La propuesta de la ONU en 2015 generó, como sabemos, diecisiete objetivos que abarcaban ciento sesenta y nueve metas con un carácter integrado e indivisible que pretendían trabajar, sobre todo, las esferas económica, social y ambiental. El consenso de labor conjunta en torno a temas esenciales para el desarrollo sostenible centrado en la mejora de las condiciones de vida del ser humano ha sido algo positivo en el sentido de poseer una senda colectiva que seguir. Pero también conlleva ciertas incertidumbres en lo que respecta a lo ambicioso del planteamiento o a las metodologías que precisa (Arroyo, 2021).

Al ser el recorrido de los ODS algo transversal, a la literatura infantil también le afecta y, por esa razón, realizamos esta contribución con la finalidad de proponer uno o varios itinerarios temáticos que se vinculen a los citados objetivos que se plantearon para la agenda 2030. Aunque se pudiese pensar en un enfoque únicamente educativo del conocimiento de los ODS para su desarrollo, es decir, algo dependiente de la enseñanza, creemos que su ámbito de aplicación es mayor, albergando la presencia de familias, mediadores o cualquier otro profesional relacionado con el ámbito de la lectura y con aquellos medios o dispositivos que se puedan vincular a esta. Así, seguidamente, la persona lectora de este texto hallará reflexiones en torno a la literatura infantil y los ODS, transitando por el posible didactismo, la formación de la ciudadanía, las temáticas esenciales abordadas, hasta llegar a la propuesta de itinerario basado en las tendencias que rodean a la agenda 2030.

1. La literatura infantil como puente entre los temas sociales y el crecimiento de la persona

El término infantil suele tener su justificación en la etapa para la que se destinan los textos incluidos en esta literatura. Por ello, suele haber un establecimiento aproximado de edades que pertenecen a dicha clasificación. La etapa inicial de Educación Infantil, de cero a tres años, podría estar en duda debido a la naturaleza de los materiales manejados por los usuarios y por el estadio cognitivo en el que se encuentran esos niños y niñas (por ejemplo, uno de los factores importantes que se suele asociar a las narraciones es el tiempo, y ellos no han fijado todavía la capacidad de reconocer las transición y ubicaciones temporales). Por ello, las distintas aportaciones suelen ubicar la literatura infantil o bien entre los tres y los doce años; o, en otras ocasiones, de los cuatro a los catorce años (Nobile, 1994). Exceder tales edades supone adentrarnos en la literatura juvenil, aunque en alguna ocasión, se engloba lo juvenil en lo infantil.

En la franja temporal citada, el niño empieza a tener contacto con el miedo, con la amistad, con el egoísmo, incluso con el tiempo (aproximación a la reflexión sobre él). Todo ello vehiculado mediante la ficción que provoca una inmersión en mundos alternativos donde se accede a contenidos y temáticas que sí conciernen a su realidad más próxima. Desde la perspectiva constructivista, podríamos indicar que se produce un andamiaje en el que a los niños se les proporcionan aventuras que abordan temas significativos lo que, se convierte en un puente que les va convirtiendo en pequeños ciudadanos que adoptan las normas y reglas fundamentales de comportamiento de la sociedad en la que se insertan (Colomer, 2010). Es lógico pensar que la edad de los protagonistas de estas historias coincida con los potenciales lectores; de esta manera pueden coincidir las inquietudes o intereses en esa misión formativa de los textos que queda unida a la siempre necesaria dimensión lúdica.

La inevitable sucesión de décadas supone que los personajes propuestos a los niños se vayan combinando entre clásicos y actualizados. Baste un breve ejemplo de referentes infantiles que, de

alguna manera, comparten características pero que se muestran en distintas épocas. Los clásicos *Le petit Nicolas* (Sempé-Gosciny) o *Guillermo Brown* (Richmal Crompton) son precedentes de *Manolito Gafotas* (Elvira Lindo) que a su vez precede a *Fede -Fede quiere ser pirata* o *El colegio más raro del mundo-* (Pablo Aranda). Todos ellos combinan aventuras con aprendizajes propios de la edad infantil, cumpliendo con la premisa de ser un puente para la formación como ciudadanos de los niños y niñas que accedan a su lectura.

La autoría de los textos de literatura infantil se va a regir pues por la combinación de la tradición con la vanguardia. Por esa razón, las temáticas que se muestran en los Objetivos de Desarrollo Sostenible también serán susceptibles de ser incluidas en esta modalidad literaria. En unas ocasiones coincidirán con textos ya producidos que trataban tales temas en el pasado; y, otras aportaciones serán redactadas *ex professo*, teniendo en cuenta las metas específicas de la Agenda 2030. Por ello, estas temáticas incidirán, por ejemplo, en cuestiones de responsabilidad civil y social o en planteamientos inclusivos (Fallah Shayan et al., 2022; Hernando y Podga, 2016; Martínez Lirola, 2020). En la siguiente sección reflexionaremos sobre el potencial didáctico de los textos de literatura infantil y su pertinencia o no en la aproximación que, como mediadores, se pueda hacer de los mismos.

2. Sobre didactismo, immanencia e interés lúdico de los textos

Los marcos conceptuales desde los que se suele investigar la literatura infantil se suelen orientar en torno a la traducción, a la filología, la biblioteconomía o la didáctica. Desde el último enfoque, la inevitable asociación con lo formativo suele conllevar un enfoque lector algo restringido que, en ocasiones no permite explotar toda la riqueza de contenido que una narrativa infantil puede albergar. Además, la actualidad de la literatura infantil está próxima a exigir un canon literario híbrido en el que otros formatos narrativos se sumen a la clásica manifestación textual del libro (Encabo et al., 2019). En este último caso, la intervención comercial puede ser ahondada, incrementándose las posibilidades de la subversión a través de

personajes que traspasan el libro para mostrarse en las pantallas. Si en el proceso de alfabetización social, por ejemplo, los cuentos clásicos ya han imbuido a la persona lectora en la subversión (Zipes, 1983), los intereses que puedan aglutinar los medios audiovisuales, pueden incrementar este hecho.

De este modo, incluimos en este texto la dualidad entre lo lúdico y lo didáctico. Optar por este segundo aspecto puede motivar que el texto pueda caer en la pérdida del goce estético, al igual que se pueda ir perdiendo interés por el argumento, las ramificaciones de este y, de igual manera, las posibilidades intertextuales y de expansión de recepción de las ideas u horizonte de expectativas de la persona lectora. Al mismo tiempo, si nos alejamos de la didáctica, reforzamos la posibilidad de la subversión ya que, no generamos en los lectores la aproximación a lo axiológico o a la conexión con los aspectos deseables que debe desarrollar la ciudadanía para poder mostrar un pensamiento crítico a la par que responsable.

No hay pues una perspectiva superior a la otra. Así, si además añadimos la inmanencia que todo texto imprime al entendimiento de su lector, la situación no es fácil de resolver. A la hora de seleccionar textos de literatura infantil, el mediador se encuentra con disyuntivas del tipo: ¿escojo un libro por su aceptación social? ¿Lo elijo porque se corresponde con una temática emergente en el contexto de la sociedad? ¿Lo selecciono porque va a entretener a la persona lectora o, lo hago que el contenido puede ser sumamente didáctico o educativo? Una respuesta sencilla residiría en argüir que lo más importante es la calidad del texto seleccionado. Pero la relatividad de ese concepto, nos remitiría inexorablemente a los clásicos y nunca podríamos abordar lectura de un corte más actual.

Ser conscientes de la presencia del adulto en cualquier creación para niños (Nodelman, 2008) puede ayudar a identificar aquellos aspectos que son demasiado explícitos desde el punto de vista didáctico en una obra y aquellos que tengan una proyección adoctrinadora desde la inmanencia. El caso de las obras que puedan relacionarse con los Objetivos de Desarrollo Sostenible se sitúa en la problemática planteada

ya que, es posible que al seleccionar los textos lo hagamos por su relación explícita con el tópico que se pretende lograr para la Agenda 2030 y se procure hallar un libro que lo trabaje de una manera clara, sin que deba existir una historia con argumento sino una simple consecución del objetivo. De ese modo, estaremos en la frontera del texto literario y texto meramente pedagógico. En este segundo caso, el alejamiento de la ficción y el trabajo concreto con los objetivos hace que, tal vez, no se pueda considerar literatura sino más bien un recurso didáctico.

Equilibrar pues la búsqueda de textos clásicos y más actuales que satisfagan los Objetivos de Desarrollo Sostenible, debe ser la aspiración de los mediadores. Porque, como veremos en el siguiente apartado, las temáticas referentes a medio ambiente, a género, a reducción de desigualdades, sostenibilidad o salud, son aspectos que han afectado al ser humano de manera constante en su existencia. Digamos que nuevos odres sirven para historias que ya son veteranas. Esto se produce ya que, estas últimas han sido contadas y recontadas en distintas épocas y contextos.

3. Cuestiones clásicas reformuladas como novedosas

La necesidad humana de vehicular a través del uso de la lengua - primero oral y posteriormente escrita- su transcurrir vital, hace que, paulatinamente haya ido dejando huellas de su actividad en el mundo. La literatura ha recogido -principalmente mediante la ficción- estas situaciones. Pero, las personas en esencia no cambiamos tanto y las sociedades tampoco. Una vez que la cultura emerge para bloquear la tendencia únicamente instintiva del ser humano, los patrones que definen tal entramado cultural son similares en lo que respecta a creencias, sentimientos, anhelos o cuidado del entorno.

Aunque, como nos indica Borda (2017), el mundo del lector infantil puede no tener raíces y por ello, puede derivar en algo festivo, el hecho que hemos apuntado previamente relativo a la influencia de la persona adulta que ha confeccionado esas lecturas o que cuenta una

historia proporcionándole su punto de vista a los protagonistas personificados, hace que, pese a la posible visión social, la literatura infantil no sea algo inocuo. De esta manera las preocupaciones del adulto se trasladarán al mundo infantil, aunque la mayoría de las veces serán camufladas mediante metáforas o la dotación de mayor protagonismo de paratextos o, incluso epitextos.

La presencia del canon literario, pese a que este se pueda considerar como cambiante, dependiendo de factores como los usuarios, la crítica o tendencia social (Bloom, 2002), refuerza el argumento referido a que las cuestiones clásicas -preocupaciones humanas- circulan por el mundo de la creación y de la recepción y lo que va transformándose es el contexto en el que se insertan. Lógicamente, el avance industrial motiva que el interés por el deterioro del medio ambiente no sea el mismo en la actualidad que, por ejemplo, hace cien o doscientos años, pero la esencia y el tema es el mismo. Acontece algo similar con las desigualdades sociales y la crítica a los privilegios y estratificación de clases sociales. Podemos recurrir a los cuentos de Hans Christian Andersen como ejemplo de texto resistente que todavía muestra esa realidad.

Retomando este último ejemplo del escritor danés, podemos recurrir a una contraposición concreta en las personas usuarias que potencialmente pueden ser receptoras de los textos: si oponemos al lector decodificador frente al lector literario (Cerrillo, 2016; Rosal, 2023). Es posible la lectura de literatura infantil sin horizonte de miras, simplemente atendiendo a la literalidad de las palabras, pero el lector literario extiende su entendimiento, conectando lo percibido con las experiencias y lecturas previas. Este segundo caso es el que precisamos para que los itinerarios que ahondan en la materialización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible al coincidir con el concepto de educación literaria y no de una mera instrucción para la decodificación de palabras o textos.

El temor a un contexto social donde la ciudadanía es sometida a la fascinación de otras ficciones y al diluvio de información adquirida a través de la navegación por internet (Lomas, 2023), podría poner en

duda la contribución de la literatura infantil a la consecución de las metas definidas por la Agenda 2030, pero, desde estas líneas, creemos firmemente en la posibilidad del diseño de itinerarios lectores en los que las personas puedan reconocer sus conductas en tales narrativas y a partir del modelo dialógico de tertulia puedan tomar conciencia de las situaciones que puedan contribuir a la sostenibilidad. Tanto los posibles receptores como los mediadores podrán hallar en textos modernos y clásicos la información precisa para la valoración de comportamientos y acciones representadas en la ficción -que podrán ser positivas o negativas- pudiendo incorporarlas a sus vidas o, simplemente desecharlas.

4. ¿La ciudadanía se reconoce en los textos? ¿Modifica sus conductas?

La conciencia cultural sobre la sostenibilidad es una temática clásica que va evolucionando con los acuerdos internacionales, pero en su contenido suele tener denominadores comunes (Hernando y Podga, 2016). Paradójicamente conviven en los estamentos sociales prácticas letradas con prácticas líquidas o digitales. Esta cohabitación incide en la consecución de desarrollo sostenible ya que, aspectos como la brecha digital impiden que la alfabetización mediática pueda tener lugar generando desigualdades entre las familias y propiciando la necesidad de la primacía de lo físico (González Motos y Bonal, 2023). Por tanto, existe en la actualidad una duplicidad que genera arquetipos lectores identificables en lectores de papel, lectores de dispositivos electrónicos o personas que combinan ambos. Esta hibridación no sería negativa si estuviese coordinada, pero no da la sensación de que socialmente exista una dirección conjunta clara en lo que respecta a tales modalidades lectoras.

Las posibles respuestas a los interrogantes que encabezan este apartado están condicionadas por la incidencia que puedan tener las tendencias sociales actuales. Es decir, como nos señala Scolari (2022), ¿qué sucede con escritores y lectoras en un momento en el que la Inteligencia Artificial comienza a diseñar portadas de revistas y

balbucea sus primeros textos periodísticos? De igual manera, tenemos que cuestionarnos si fenómenos como los que señalan Cuestas et al. (2022), en los que las aplicaciones como, por ejemplo, *Tiktok*, condicionan la predisposición y recepción de los textos. Tal vez este hecho afecte más a la literatura juvenil, pero los creadores de historias también se verán afectados por estos fenómenos.

Por tanto, el reto educativo es importante en lo concerniente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Hernández-Castilla et al., 2020), pero también lo es para hacer que la lectura defina claramente su lugar en el contexto social y cultural actual. Chartier (2022) nos recuerda que un texto no es solo contenido, sino también su forma, porque no existe tal texto sin que se aluda a la materialidad que le confiere sentido. Por tanto, la confluencia de dispositivos y textos físicos moldea a la persona lectora y la coloca en una intersección que puede ser enriquecedora, a la vez que puede provocar dispersión. Nos señala Nikolajeva (2019) que, como mediadores tenemos que plantearnos estas cuestiones ya que, los niños actuales pertenecen a una generación evolucionada y es lógico que sean denominados como táctiles debido a su fluida interacción con las pantallas.

Fruto de las transformaciones producidas desde principio de este milenio, solemos hablar de lecturas fragmentadas en el ámbito educativo y este hecho también afecta a la literatura infantil (Colomer, 2001); la presencia de lo digital potencia este hecho al reconfigurar nuestra forma de pensar y de aproximarnos a la información. La demanda del contenido digital posee unos tiempos determinados y el procesamiento de los contenidos es distinto (López Andrada, 2022), incrementándose la fragmentación de las lecturas.

Por tanto, desde ese punto de vista el reconocimiento en los textos de la ciudadanía y la posible modificación de conductas tiene que transitar necesariamente por el consenso y el diálogo -basadas estas premisas en la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1984, 1987)-. Si realmente los contenidos tienen tendencia a fragmentarse y, en ocasiones, a dispersarse, es necesaria la reubicación de la reflexión y en ese caso la persona mediadora tiene que hacer uso de estrategias que

conduzcan al pensamiento crítico. Este, permitirá el abordaje de las temáticas clave de la Agenda 2030. Seguidamente las enumeramos y comentaremos de acuerdo con una perspectiva lecto-literaria, pero agrupadas en categorías que consideramos propicias para un mejor entendimiento social.

5. Itinerarios de literatura infantil basados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible son susceptibles, desde nuestra perspectiva, de ser agrupados en seis categorías, que son las que figuran en el epígrafe que estamos desarrollando. Podemos apreciar que, industria responsable, medio ambiente o reducción de desigualdades pueden corresponderse con cuestiones externas al ser humano, más vinculadas a lo material, mientras que salud, convivencia o justicia social, se orientan más hacia una mirada psicológica. Lógicamente, la vasta producción del ser humano -incluida también la literatura- motivará que encontremos textos tangenciales a dichas temáticas e historias *ad hoc* que aludan directamente a los ODS. Desde nuestra óptica occidental, las trazas culturales vienen determinadas por una serie de valores históricos que configuran ciertas expectativas de comportamiento para con los demás y para con nosotros mismos.

Hablar de democracia y de justicia social supone aludir a los objetivos relacionados con el fin de la pobreza, con hambre cero, con trabajo decente y crecimiento económico, además de paz, justicia e instituciones sólidos. Todo ello sin olvidar la Educación de calidad que debe ser una acción transversal a toda iniciativa relacionada con la Agenda 2030. Las desigualdades sociales pueden ser mostradas mediante la literatura infantil. A través de personajes concretos se puede narrar qué ocurre con el poder o con la pobreza (Delgado et al., 2016). Podemos recurrir al álbum ilustrado *Los invisibles* de Tom Percival, como ejemplo de esta situación. Si hacemos uso de él podremos avanzar hacia la toma de conciencia sobre tal categoría de justicia social ya que, es una historia que insinúa y deja un mensaje implícito a la

persona lectora sin que se produzca una presencia abrupta de la desigualdad.

Otras de las categorías que identificamos son la educación para la salud o la industria responsable. En esta última recogemos industria, innovación e infraestructura. Lecturas como *El oso que no lo era* de Frank Tashlin, atiende perfectamente a la idea de la concienciación a través de la lectura y nos permite el trabajo con los objetivos – los referidos a industria responsable. También convivencia es un meta alcanzable mediante la literatura infantil. El texto clásico de David Mckee, *Negros y blancos*, incide en las cuestiones referidas a la paz, la convivencia y el sinsentido de las guerras. El medio ambiente es una categoría que abarca objetivos como agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, ciudades y comunidades sostenibles, acción por el clima, vida submarina y vida de ecosistemas terrestres. Al respecto, podemos citar a Campos y García Rivera (2017) cuando nos presentan una aproximación a textos literarios implicados en la ecoliteratura. En este sentido, el ámbito infantil también posee suficientes producciones para ser seleccionado, pero, recordamos la necesidad del carácter literario de ellos frente al mero didactismo.

Por último, mencionamos la última categoría, reducción de desigualdades, donde hallamos el objetivo número cinco: igualdad de género y el diez, reducción de las desigualdades. La proliferación de aportaciones relacionadas con las diferencias de género es evidente. Desde la referencia a diversidad afectivo-sexual hasta el tratamiento de género en épocas pretéritas (San Martín y Ortega Sánchez, 2022). El hecho de que la literatura infantil sea utilizada principalmente en las primeras edades supone que haya que poner mayor énfasis en la mediación y en la innovación (Rodríguez Olay et al., 2021) tratando de crear las bases de la formación de una ciudadanía plural que no discrimine en razón de género.

Actualmente, los ODS suponen una tendencia emergente en el ámbito de la literatura infantil (Martos, 2023) abordando toda una serie de temáticas que hemos descrito. El sentido de todas estas metas es coherente en el momento en el que se aspira a una educación integral

que derive en una ciudadanía con un sentimiento de globalidad y que sienta y desarrolle una responsabilidad civil (Mesa, 2019). A continuación, formulamos nuestra propuesta de itinerario lector que toma como referencia la guía que se diseñó por Jerez Martínez et al. (2022) donde se relacionaba la lectura con los ODS. A partir de ella configuramos la siguiente tabla que incluye las categorías descritas anteriormente, los objetivos a los que alude y, sobre todo, una serie de lecturas que conectan con ellas y permiten hacer un recorrido axiológico orientado a que se puedan desarrollar tertulias dialógicas que desemboquen en la deseada toma de conciencia.

A continuación, se muestra una tabla con itinerarios de lectura que se agrupan según las categorías que hemos comentado, se explicitan los Objetivos de Desarrollo Sostenible que se tratan y para cada una de ellas se aportan cuatro lecturas (están extraídas de la guía anteriormente mencionada, publicada por Jerez Martínez et al. 2022, donde se pueden hallar más detalles y propuestas didácticas realizadas sobre ellas). De estas aludimos al autor, la temática y, según el caso, el año de edición más reciente o si es un clásico el año original de publicación. Lógicamente es una propuesta ampliable, pero la intención es que sirva como punto de partida para demostrar que los tópicos que incluye la agenda 2030 pueden ser hallados en la literatura, en este caso infantil.

Tabla 1

Itinerarios de literatura infantil a partir de los ODS

Categoría que incluye ODS	ODS tratados	Libros propuestos relacionados con la literatura infantil
Justicia social	1. Fin de la pobreza 2. Hambre cero 4. Educación de calidad 8. Trabajo decente y crecimiento económico 16. Paz, justicia e instituciones sólidas	- <i>Álbum de familia</i> (Alejandro Pedregosa/Carole Hénaff, 2021, temática: diversidad). - <i>Podrías</i> (Joana Raspall/Ignasi Blanch, 2017, temática: solidaridad). - <i>Aquí vivió</i> (Isaac Rosa/Cristina Bueno, 2017, temática: desahucios). - <i>Agni y la lluvia</i> (Dora Sales/Enrique Flores, 2017, temática: pobreza/trabajo infantil).
Salud	3. Salud y bienestar 4. Educación y calidad	- <i>Mamá se va a la guerra</i> (Irene Aparicio/Mónica Carretero, 2012, temática: enfermedad). - <i>Cocodrilo va al dentista</i> (Taro Gomi, 2010, temática: prevención/vida sana). - <i>El vampiro Edelmiro</i> (Scott Emmons/Mauro Gatti, 2018, temática: alimentación saludable). - <i>El árbol rojo</i> (Shaun Tan, 2005, temática: tristeza/melancolía).
Industria responsable	4. Educación de calidad 9. Industria, innovación e infraestructura 11. Ciudades y comunidades sostenibles	- <i>Las cosas del señor rey</i> (Geneviève Côté, 2021, temática: reciclaje). - <i>La ciudad sin palabras</i> (Violeta Monreal, 2021, temática: contaminación). - <i>El oso que no lo era</i> (Frank Tashlin, 1967, temática: mundo industrial/identidad). - <i>Estamos aquí</i> (Oliver Jeffers, 2018, temática: ¿qué hacer en el planeta).
Convivencia	4. Educación de calidad 12. Producción y consumo responsables 16. Paz, justicia e instituciones sólidas	- <i>Negros y blancos</i> (David Mckee, 1978, temática: convivencia/guerra). - <i>¿A qué sabe la luna?</i> (Michael Grejniec, 2007, temática: cooperación). - <i>El niño, el topo, el zorro y el caballo</i> (Charlie Mackesy, 2021, temática: amistad). - <i>Alma y la isla</i> (Mónica Rodríguez/Ester García, 2016, temática:

	17. Alianzas para lograr objetivos	convivencia).
Medio ambiente	4. Educación de calidad 6. Agua limpia y saneamiento 7. Energía asequible y no contaminante 11. Ciudades y comunidades sostenibles 13. Acción por el clima 14. Vida submarina 15. Vida de ecosistemas terrestres	- <i>El árbol generoso</i> (Shel Silverstein, 1964, temática: bondad/amistad). - <i>Sunakay</i> (Meritxell Martí/Xavier Salomó, 2021, temática: contaminación marina). - <i>El arquitecto y el árbol</i> (Thibout Rassat, 2020, temática: respeto por la naturaleza). - <i>El bosque de los hermanos</i> (Yukiko Noritake, 2021, temática: respeto por la naturaleza).
Reducción de desigualdades	4. Educación de calidad 5. Igualdad de género 10. Reducción de las desigualdades	- <i>Orejas de mariposa</i> (Luisa Aguilar/André Neves, 2008, tema: autoestima/diversidad). - <i>El príncipe Serafín</i> (Raquel Díez/Mónica Carretero, 2018, tema: ruptura estereotipos de género). - <i>Bonitas</i> (Stacy McAnulty/Joanne Lew-Vriethoff, 2018, tema: ruptura estereotipos de género). - <i>Por cuatro esquinitas de nada</i> (Jérôme Ruillier, 2005, tema: diversidad/inclusión).

Fuente: elaboración propia

Las lecturas correspondientes al ámbito infantil que se han usado en esta tabla demuestran el carácter lúdico, además de formativo que poseen estos textos. Alejándonos de la banalidad, mostramos que una obra, cuando está bien realizada, alcanza unos niveles de calidad que permiten que sea un recurso altamente efectivo en la formación de la ciudadanía. Estos libros trascienden la franja de edad establecida para la literatura infantil ya que, nos permiten trabajar con personas adultas, debido, sobre todo, a la trascendencia de los temas abordados.

Conclusiones

Tras repasar el planteamiento de los posibles itinerarios lectores orientados a la toma de conciencia sobre los temas relevantes para la ciudadanía, hemos constatado que es posible este enfoque educativo y social. Uno de los hechos e ideas más relevantes es la superación de la limitación de la literatura infantil a un simple enfoque lúdico o a un utilitarismo -que, desafortunadamente, se mantiene en la formación inicial de profesorado (Neira y Martín-Macho, 2020). Creemos firmemente en esta postura y es la que permite el diseño de itinerarios que combinen el aprecio por la estética y la ficción de la narrativa infantil a la par que educa en los valores demandados socialmente.

Está claro que la recomendación de uso que debemos hacer reside en las tertulias dialógicas que aúnen los textos sugeridos con aquellas lecturas o ideas que se convierten en textos resistentes (Munita, 2017), es decir, los que se mantienen a lo largo del tiempo y suponen una conexión de las realidades actuales con tiempos pretéritos. Nos indica Martos (2021) que es momento de visibilizar la diversidad de la literatura y hacer constar que en ella se deben reflejar las tendencias actuales -entre ellas los Objetivos de Desarrollo Sostenible-. La literatura en general y la infantil en particular también puede acoger la riqueza de expresiones que van desde la oralidad ancestral hasta la cibercultura.

El horizonte de utilización de la literatura precisa de la combinación de ser atractiva a la par que lúdica y con contenido. El lector infantil también es exigente y no debe ser considerado como un mero agente pasivo que recibe información normativa y la interioriza, sino que también puede ser un constructor de conocimiento y, dado que su realidad más cercana transita por diferentes medios, hay que aprovecharlos para que nuestra interacción como mediadores esté acorde con los tiempos en los que vivimos. Nos señalan Pereira y Modzelewski (2006) que, en un mundo global como es el que nos trasciende, la incidencia en lo axiológico es clave para que realmente se produzca una apertura de fronteras y una movilidad e interacción entre personas de diferentes culturas que incida en la convivencia.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 no son más que un reflejo de una deseabilidad social en lo que concierne a la formación de la ciudadanía. En la simbiosis realidad y ficción, la literatura nos permite dibujar mundos paralelos en los que resolver aquellos problemas que nos son más cercanos. Como humanidad y ejerciendo de lectores, somos capaces de reconocer a través de la narrativa aquello que nos preocupa y a la vez, encontrar soluciones a tales potenciales encrucijadas. Por tanto, desde nuestra perspectiva hay que instar a la ciudadanía implicada en el uso de la literatura (padres y madres, bibliotecarios, educadores, etc.) a que sean conscientes de que tiene a su disposición un valioso recurso que puede generar dinámicas de reflexión y cambios de conducta con respecto a los temas relevantes que plantea la Agenda 2030.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, F. (2021). Objetivos de Desarrollo Sostenible: contradicciones e incertidumbres. *Encuentros multidisciplinares*, 23(69), 1-10. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/702721>
- Bloom, H. (2002). *El canon occidental*. Anagrama.
- Borda, I. (2017). *El cuento infantil y otros géneros literarios infantiles y juveniles*. Aljibe.

Campos, M., y García Rivera, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 16(2), 95-106. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1511

Casanueva, M. (1993). El cuento tradicional, literatura “ganada”, intemporal y eterna: sus implicaciones didácticas. *Aula: revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 5, 147-152.

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.

Chartier, R. (2022). *El pequeño Chartier ilustrado*. Ampersand.

Colomer, T. (2001). La Literatura infantil y juvenil actual: entre la uniformidad y la fragmentación. En F. Orquín (Coord.), *La educación lectora: encuentro iberoamericano* (pp. 37-46). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.

Cuestas, P., Pates, G., y Sáez, V. (2022). El fenómeno booktok y la lectura en pantalla: jóvenes, pantallas, libros y editoriales. *Austral Comunicación*, 11(1). <https://doi.org/10.26422/aucom.2022.1101.pat>

Delgado, S. X., Gautreaux, M., y Ross, W. (2016). La literatura infantil como herramienta para enseñar cuestiones relativas al poder, la tiranía y la justicia social. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 82, 50-55. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/189559>

Encabo, E., Hernández Delgado, L., y Sánchez Sánchez, G. (2019). La literatura infantil y las narrativas híbridas. Canon, modos de pensamiento y educación. *Contextos educativos. Revista de Educación*, 23, 199-212. <https://doi.org/10.18172/con.3496>

Fallah Shayan, N., Mohabbati-Kalejahi, N., Alavi, S., y Zahed, M. A. (2022). Sustainable Development Goals (SDGs) as a Framework for Corporate Social Responsibility (CSR). *Sustainability*, 14(3), 1222. <https://doi.org/10.3390/su14031222>

González Motos, S., y Bonal, X. (2023). Educación a distancia, familias y brecha digital. *RED: revista de educación a distancia*, 23(72). <https://doi.org/10.6018/red.541031>

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. V. 1. Reason and the rationalization of society*. Beacon Press.

Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action. V.2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Beacon Press.

Hernández-Castilla, R., Slater, C., y Martínez Recio, J. (2020). Los objetivos de desarrollo sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado* 24(3), 9-26.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15361>

Hernando, M.^a J., y Podga, F. (2016). De los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Libre pensamiento*, 88, 60-69. Recuperado de <https://archivo.librepensamiento.org/wp-content/uploads/2017/03/LP-088.pdf>

Jerez Martínez, I., Hernández Delgado, L., Maestre Espinosa, M., López Valero, A., y Encabo-Fernández, E. (2022). *Lectura y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Una Guía Didáctica Para la Participación Ciudadana*. Ayuntamiento de Alcantarilla.

Lomas, C. (2023). Enseñar literatura en tiempos revueltos: el deseo de leer y la educación literaria. *Qurrículum: revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 36, 27-50.
<https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.02>

López Andrada, C. (2022). *Lectura digital crítica: aportes analítico-metodológicos*. *Hachetetepe: revista científica de Educación y Comunicación*, 25, 1-17.
<https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2022.i25.2202>

Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>

Martos, E. (2021). Alterliteraturas (Los 100 ojos de la Educación literaria en la era poscovid). *Álabe*, 24. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.11>

Martos, E. (2023). Tendencias emergentes en la literatura infantil y juvenil: las corrientes ecológicas y su vinculación con los ODS. En M. Aperribay, M. C. Encinas y M. Ibarluzea (coords.). *Leer*

para un mundo mejor. *Literatura infantil y juvenil y objetivos de desarrollo sostenible* (pp. 17-34). Tirant Lo Blanch.

Mesa, M. (2019). La educación para la ciudadanía global: una apuesta por la democracia. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 8(1), 15-26. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>

Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751>

Neira, M.^a. R., y Martín-Macho, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recursos para el aula. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 224-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>

Nikolajeva, M. (2019). What is it Like to be a child? Childness in the Age of Neuroscience, *Children's literature in Education*, 50, 23-37. <https://doi.org/10.1007/s10583-018-9373-7>

Nobile, A. (1994). *Literatura infantil y juvenil*. Morata.

Nodelman, P. (2008). *The hidden adult. Defining Children's literature*. John Hopkins University Press.

Pereira, G., y Modzelewski, H. (2006). Ética, literatura y educación ciudadana para un mundo global. *Isegoría: revista de filosofía moral y política*, 34, 111-128. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2006.i34.6>

Rodríguez Olay, L, García-Sampedro, M., y Miranda, M. (2021). La literatura infantil y juvenil desde una perspectiva de género: proyecto de innovación para la formación del profesorado. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 25(1), 87-107. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13623>

Rosal, M. (2023). La educación literaria a través del diálogo con los clásicos. *Contextos educativos: revista de educación*, 32, 9-25. <https://doi.org/10.18172/con.5515>

San Martín, J. A., y Ortega Sánchez, D. (2022). Atribuciones de género y construcción de identidades en la literatura infantil sobre prehistoria. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 15(3), 1-25. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.973>

Scolari, C. (2022). *La guerra de las plataformas. Del papiro al metaverso*. Nuevos cuadernos anagrama.

Zipes, J. (1983). *Fairy tales and the art of subversion. The classical genre for children and the process of civilization*. Routledge.

Rutas literarias: (inter)espacio didáctico para leer, caminar y hablar el libro

Reading *itinerary: (inter)didactic space to read, walk and talk the book*

Miguel Sánchez García

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

miguel.sanchez@ulpgc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3794-3980>

Juana Rosa Suárez-Robaina

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales (IATEXT)

juanarosa.suarez@ulpgc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5391-7344>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.41.137

Fecha de recepción: 11/12/2023

Fecha de aceptación: 11/07/2024



Sánchez García, M., y Suárez-Robaina, J. R. (2025). Rutas literarias: (inter)espacio didáctico para leer, caminar y hablar el libro. *Tejuelo*, 41, 137-170.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.137>

Resumen: Este artículo analiza el papel de las rutas literarias en el contexto de las estrategias de animación lectora. Particularmente se reivindican aquellos aspectos que hacen de la ruta literaria una herramienta idónea para la mejora de la competencia literaria. A la relación ya establecida entre lector y texto se une ahora la vivencia con quien media la obra en la ruta: una voz experta que fomenta la interacción en el espacio reconocido y vivificado del relato. Se propone, como objetivos generales, determinar el papel que desempeñan las rutas literarias en el contexto de las estrategias didácticas de animación y acompañamiento lector y explorar la influencia que ejercen en el apoyo a la docencia, a las propias editoriales y a la valoración última e integral de la lectura propuesta. Con una metodología mixta (triangulación de datos) se diagnostica la aceptación de la ruta literaria con una encuesta a grupos de distintas comunidades educativas junto al proceso desarrollado por sus agentes activos (gestores y monitor) a partir de una entrevista en profundidad. Las conclusiones revelan las fortalezas de la ruta literaria al calor de los nuevos vínculos afectivos que se potencian en su trazado junto a su avance competencial.

Palabras clave: ruta literaria; animación lectora; oralidad; interespacio lector.

Abstract: This article analyzes the role of literary routes in the context of reading animation strategies. Particularly, those aspects that make the literary route an ideal tool for improving literary competence are claimed. The relationship already established between reader and text is now joined by the experience with whom the work mediates on the route: an expert voice that encourages interaction in the recognized and vivified space of the story. The general objectives are to determine the role of literary routes in didactic strategies for animation and reading support. Additionally, it aims to explore the influence of literary routes on teaching support, publishers, and comprehensive assessment of the proposed reading. With a mixed methodology (data triangulation), the acceptance of the literary route in different educational communities is diagnosed along with the process developed by its active agents (managers and monitor) based on an in-depth interview. The conclusions reveal the strengths of the literary route in the heat of the new emotional ties that are strengthened in its layout along with its competence advancement.

Keywords: reading itinerary; reading animation; orality; reader interspace.

El lector que Manuel es piensa a veces que la experiencia estética tiene mucho de revelación personal, y que en esa medida es intransferible y casi incommunicable. Y pone aquel ejemplo que aducía Tolstói de un ciego al que intentaban explicarle cómo era el color blanco. Es como la leche, le decían. Entonces, ¿se vierte?, preguntaba el ciego. Bueno, digamos que es como el papel. Entonces, ¿cruje? No, no, digamos que es como la nieve. Entonces, ¿es fría?, inquiría el pobre ciego. No había modo de transmitir aquella experiencia elemental. El profesor que Manuel es, sin embargo, es menos tajante y piensa que, a pesar de todo, algo se puede hacer: si no enseñar literatura, sí poner a los alumnos en disposición de dejarse seducir por ella...

Luis Landero

Introducción: ¿leemos?

Desde hace años, fundamentalmente desde principios de este siglo XXI, los índices de lectura son objeto anual de encuestas y valoración, esta última, no exenta de controversia. Toda lectura admite una mirada crítica, toda lectura nos interpela y de todo libro podemos sacar conclusiones interesantes. Naturalmente, para ello, debemos disfrutar del propio actor lector, de una lectura gratificante que nos seduzca por el puro placer de leer. Solo así lograremos que nos abra los ojos y, finalmente, la mente al mundo que nos rodea. Ya estemos leyendo *Guerra y Paz* de Tolstói o *Mortadelo y Filemón* de Francisco Ibáñez. En el informe Conecta (2023) para la Federación de Gremios de Editores de España hallamos los siguientes datos referidos al año 2022 y a la población de 14 o más años:

El 68,4% de la población española lee libros, un 64,8% lee libros por ocio en su tiempo libre (cifra estable respecto del último año) y un 22,6% lee libros por motivos de trabajo o estudios (que aumenta en comparación con 2021). La media de lectura es de 10,1 libros al año (p. 28).

Se indica también, en referencia a la lectura en tiempo libre, que “el número de lectores frecuentes se mantiene estable en 2022, un 52,5% de la población lee con frecuencia semanal” (p. 33) frente a un 47,2% que lo hacía en 2012. Podemos observar igualmente que “la proporción de lectores en tiempo libre es visiblemente mayor entre las mujeres que entre los hombres” (p. 34). Con respecto al soporte, el “84,9% de los entrevistados de 14 o más años lee en formato digital. Prácticamente todos los lectores digitales (82,6%) leen al menos una vez por semana” (p. 52). Una tendencia que ha ido subiendo y estabilizándose en los últimos años.

Independientemente del formato, la lectura es la lectura. A nosotros, como docentes, nos toca contribuir para fomentarla, pero igualmente, y desde temprana edad, los padres y madres tienen un importante papel pues, en un primer momento, deben propiciar el pase de una cultura oral, de esos primeros cuentos al calor de la lumbre de la mesilla de noche, a una escrita, sustentada en un código que el infante ve críptico, pero también sugerente y mágico. Todos y todas quieren descifrarlo, quieren saber leer. La escuela tiene el deber de cimentarla, si ya hay un hábito adquirido, o de propiciarla, si no lo hubiera. En cualquier caso, impulsarla. ¿Se está fracasando? Mucho se ha escrito sobre ello, sobre la pérdida de interés en la adolescencia. Para Pindado (2004):

Resulta evidente que la lectura como un acto placentero se ha convertido en una práctica minoritaria. Y no sólo entre los adolescentes sino entre los adultos. La extensísima oferta de ocio electrónico existente por doquier, hasta el punto de que muchos chicos viven en una auténtica caverna electrónica (p. 170).

Sin caer en derrotismo, y centrándonos en los lectores más jóvenes, variados estudios inciden en la falta de lectura por gozo o deleite:

Los trabajos de Gilbert y Fister (2011), Yubero y Larrañaga (2015) y Kavi y otros (2015) entienden la lectura por placer como la que los estudiantes hacen de forma voluntaria, a partir de su propia elección de los textos. Las tres investigaciones muestran como un porcentaje muy elevado de alumnos se acerca a la lectura solo por su valor instrumental y como la lectura por placer no está integrada en su estilo de vida (Lluch y Sánchez García, 2017, p. 9).

Probablemente estén los autores antes mencionados refrendando las ya míticas observaciones de Octavio Paz (1990):

Es indudable que hoy se lee más que antes. ¿Se lee mejor? Lo dudo. La distracción es nuestro estado habitual. No la distracción del que se aleja del mundo para internarse en el secreto y movedizo país de su fantasía, sino la de aquel que está siempre fuera de sí, perdido en la mediocre e insensata agitación cotidiana. Mil cosas solicitan a la vez nuestra atención y ninguna de ellas logra retenernos; así la vida se nos vuelve arena entre los dedos y las horas humo en el cerebro (p. 79).

Esta preocupación no solo por la lectura sino por la calidad de lo que se lee afecta también a la Universidad, con especial énfasis en carreras vinculadas directamente a la docencia. Exponen Sánchez-García y Suárez-Robaina (2019):

Los docentes universitarios del área de Lengua y Literatura que impartimos en las facultades de Ciencias de La Educación nos enfrentamos a una situación que juzgamos preocupante. La misma viene dada por dos datos: el poco hábito lector que muestra una buena parte del alumnado y, asociado a este, el escaso interés por la lectura (p. 1586).

Consideramos que este asunto debe seguir teniendo atención preferente tanto por la sociedad en general (padres, madres, organismos públicos) como por los docentes en particular. Por esta razón, en el presente artículo queremos abordar nuevamente la animación a la lectura, pero desde un ángulo que, aunque ya tratado, sigue teniendo enorme interés didáctico con un extenso campo de investigación por

explorar: las rutas literarias. Se propone, como objetivos generales, determinar el papel que desempeñan las rutas literarias en el contexto de las estrategias didácticas de animación y acompañamiento lector y explorar la influencia que ejercen en el apoyo a la docencia, a las propias editoriales y a la valoración última e integral de la lectura propuesta.

1. Marco teórico: la ruta literaria en el contexto de la animación lectora

¿Y si hemos perdido la conexión con la oralidad? ¿Y si la oralidad pudiera ayudarnos a retomar, fomentar o reforzar el gusto por la palabra? La novela, la narrativa que hoy intentamos promover en los más jóvenes, se afianza poco a poco como género literario moderno a partir de los siglos XVI y XVII de mano de la burguesía llegando a cimentarse en los siglos XVIII y XIX. Lentamente vamos pasando de una literatura oral o leída a una literatura que se disfruta en silencio, a una lectura privada. No tenemos que hacer mucho esfuerzo para imaginarnos la vida antes de la era digital, antes de la televisión y la radio. Basta con leer a Galdós y apreciar los actos sociales de la clase media (lecturas, tertulias a la luz de las velas, teatro...). Actos que quizá, quitando la lectura, se parecieran mucho a los de las clases populares.

Durante el siglo XX la lectura ha ido cambiando, adaptando gustos y escritura a una sociedad con más estímulos digitales. Probablemente, siguiendo lo que comentaba antes Octavio Paz, estemos ante una colectividad más dispersa. Exponía Jorge Herralde, fundador de la Editorial Anagrama, que “todo conspira contra la lectura” (2018, citado en Mulet-Cugat, 2019, p. 2). No estamos de acuerdo con la afirmación pues no estamos ante un escenario peor, pero sí diferente. Asistimos, en muchos casos a la comunión entre cine y literatura, entre cómic y video juego. La lectura sigue estando ahí, como refugio, como goce muchas veces íntimo, pero también, y cada vez más, como pretexto. Nos referimos a los clubs de lectura, a los cursos presenciales de animación escritural donde se comparte y se habla de literatura.

Expone Mulet-Cugat (2019) que los clubs de lectura y los itinerarios literarios son modestas iniciativas porque “son propuestas que requieren escasos recursos y que se han concebido para tener un impacto inmediato sobre la comunidad” (p. 2). Estamos de acuerdo, pues independientemente de que esté organizada por una editorial determinada, la dinámica puede llegar a ser muy gratificante pues conlleva de la necesaria interacción lector-dinamizador-obra. Escasea la bibliografía sobre esta cuestión, tanto sobre rutas literarias como sobre clubs de lectura. Probablemente se deba a que, desde un punto de vista escolar, el que más nos interesa, estemos asistiendo a dinámicas que, aunque no novedosas, se han llevado relativamente poco a la práctica. Expone Barriga-Galeano (2017) que “las rutas literarias no son una práctica solamente moderna, tienen una cierta tradición en la historia de la pedagogía española” (p. 31). Comenta que así encontramos en la Hemeroteca de ABC que “en la década de los años 20 y 30 aparece un conjunto de registros donde sin duda es una actividad novedosa, que tiene que ver con la nueva pedagogía impulsada, por ejemplo, por la Institución libre de Enseñanza (p. 32).

Este interesante y motivador antecedente creemos apadrina notablemente una práctica que da un papel importante a la oralidad tanto en la tarea que ha de jugar quien dinamice el relato como en el debate o tertulia que surja al calor de la práctica, no solo en la dinámica misma, sino en las actividades que se puedan plantear antes y después de la ruta literaria. Igualmente pone de relieve el espacio, que adquiere una representación mucho más significativa pues esta interacción entre el lector y la obra permite crear nuevos vínculos comunicativos a través de los espacios que el texto presenta y que su lectura revive. Al respecto, concreta Barriga-Galeano (2017):

Los itinerarios de lectura aluden a una realidad tangible, como es el viaje de la ruta en sí y también intangible porque permiten la mirada interior de cada texto y de su lengua, desde diversas perspectivas, ampliando el foco o perspectiva aplicada (p. 273).

Hernández (2011) establece por su parte (**Tabla 1**) una interesante clasificación de las rutas que creemos puede ayudar a contextualizar la ruta literaria.

Tabla 1

Tipos y subtipos de rutas

Rutas	Subtipos
Específicas Patrimoniales	Rutas del Patrimonio Etnológico Rutas del Patrimonio Histórico y/o arqueológico Rutas del Patrimonio Natural Caminos Históricos e Itinerarios Culturales
Específicas Imaginadas	Literarias-cinematográficas-televisivas Personalidades históricas y personajes ficticios célebres Mágicas, esotéricas, míticas, legendarias
Genéricas o mixtas	Mosaico de recursos (rutas y circuitos)

Nota. Hernández J. (2011). Los caminos del patrimonio. Rutas turísticas e itinerarios culturales. *Pasos*, 9(2), 225.

Su taxonomía establece un mosaico de rutas, caminos históricos e itinerarios culturales. En mayor o menor medida, todos hemos participado alguna vez de una de estas propuestas.

Detalla igualmente Hernández (2011) que el segundo tipo de rutas, donde se incluirían las literarias y cinematográficas, “recrean el territorio a través de nuevos atractivos que poco o nada tienen que ver con la realidad histórica y cultural de los destinos, pero que se incorporan como valores añadidos a los mismos” (p. 227). Discrepamos en lo expuesto por Hernández (2011) porque si bien es cierto que la novela o el cine son realidades ficcionadas, podemos encontrar en muchas obras, sobre todo si tienen cierta base histórica, elementos muy relevantes que explican, a través del espacio en que se desarrollan, no solo la propia obra literaria sino también la realidad socio cultural en la que se enmarca, una realidad que puede estar aún vigente o ayudar a entender el momento actual del territorio mostrado. Basta citar, como ejemplos, el Madrid de Galdós o el Oviedo de Clarín.

Centrándonos en la ruta literaria, es importante tener en cuenta, como exponen Romero-Oliva y Trigo-Ibáñez (2012, p. 66), que para que “alcance los objetivos propuestos, es necesario contar con un trabajo previo dentro del aula. Éste será el equipaje más valioso con el que contará el alumnado durante la realización de la ruta”. Centrar toda la responsabilidad del éxito o fracaso de una propuesta de animación lectora ligada a una determinada obra en la propia ruta literaria no sería

justo. Es como decir que una obra no ha gustado porque el encuentro con el autor o autora de esta no resultó gratificante o no respondió a las expectativas puestas en él.

La ruta literaria viene a constituirse, por tanto, como una estrategia didáctica de promoción y, especialmente, de motivación lectora. Aprovecha oportunamente el patrimonio literario local del contexto de aprendizaje, pero sobre todo de vida, de los estudiantes. Trasciende los espacios del aula y de la biblioteca, más habituados estos a acoger otras dinámicas o “recorridos” (Colomer, 2017; Nemirovsky, 2003). Una vez consolidado ese trabajo previo de aula (con el “equipaje” ya ultimado), la ruta echa a andar como un camino de acompañamiento lector que transita fortalecido por las dimensiones o capas que integra: aprendizaje significativo y “corporal”, experiencial, emocional, recepcional...

En efecto, se sabe que la lectura de una obra literaria invita a adentrarse en un ambiente especial de la mano del narrador, de los personajes y del espacio en que se desarrolla. Pero si su lectura puede complementarse con una ruta literaria, la implicación incluso “corporal” emocional del lector aumenta. Exponen Méndez-Cabrera y Rodrigo-Segura (2019):

Las rutas literarias, como instrumento metodológico para la planificación de los aprendizajes lingüísticos y literarios, contemplan la construcción del sentido de un texto a través de la interacción con el espacio desde lo personal (incluyendo lo sensorial), lo social, lo histórico y lo pedagógico. Se produce un proceso de reubicación de la lectura literaria, de apropiación de sentidos, en virtud de lo que ya predicaban las teorías de la recepción y los estudios semiológicos y pragmáticos sobre el funcionamiento del texto literario (p. 224).

Se avanza en los postulados constructivistas del MCERL (2002), y especialmente en su actualización (2021), que incorpora la escala de “leer por placer” en las habilidades de comprensión de lectura, y la escala de la mediación en la que se habla ya de “mediar textos”. Dichos postulados hacen, por una parte, a) que el relato así dinamizado sea significativo para el lector local, pues la trama se desarrolla donde vive, con lo que se podrían contextualizar las actividades en situaciones

cercanas al mismo; por otra, b), se atiende a los intereses y necesidades evolutivas del lector, a su implicación emocional tanto por lo que se expone como por la edad de los protagonistas: estos, además, caminan juntos (aprendizaje entre iguales) en torno al relato escogido. A ello habría que unir el concepto de intertexto lector e intertexto discursivo expuesto por Mendoza-Fillola (2001):

El intertexto lector discursivo y el intertexto lector están muy vinculados entre sí. El intertexto discursivo muestran las conexiones que contienen las obras; el intertexto del lector señala (reconoce) las conexiones que se dan entre esas obras, a través de la activación de los conocimientos y de la experiencia de recepción que posee el lector (p. 28).

Sin duda, es en la LIJ o literatura infantil y juvenil donde consideramos que adquiere gran relevancia el concepto de intertexto lector como esa red o mosaico que se alimenta del conjunto de lecturas del estudiante, del *input* recibido sobre ellas (escuela y familia) y del procedente de otras fuentes incluso multimodales como los videojuegos o las versiones televisivas y cinematográficas.

Se nos antojan más vigentes que nunca aquellas míticas ya consideraciones de Carpenter y MacLuhan (1968) referidas al “aula sin muros” y que hoy vinculamos también con el concepto del interespacio, “entendido este como la interacción entre tu espacio habitado y el novelado” (Sánchez García, 2020, p. 115).

Para que todo este proceso cristalice es necesario primero un buen papel docente, con un trabajo previo de activación e, igualmente, una ruta literaria adecuadamente dinamizada. La ruta literaria sería en cierta medida un club de lectura en movimiento que se va desplazando a través de diferentes escenarios. ¿Y qué hace falta para que un club de lectura funcione adecuadamente? Pues, además de una sólida preparación, una estructura que permita una lectura dialógica. Como comenta Álvarez-Álvarez (2014), supone “ir más allá de las prácticas tradicionales de lectura íntima y solitaria que merman la posibilidad de discutir sobre las obras con otras personas” (p. 171).

La planificación de una ruta literaria supone, al igual que en el club de lectura, la elección cuidada de una obra de lectura común. Por ello, es importante que esta elección motive al mayor número de lectores. Esa obra es el “pretexto” para la exposición, el diálogo, la argumentación, la interacción, en definitiva, de los participantes. Así, la ruta literaria comparte todas las ventajas de un club de lectura; sería “una ocasión de leer con los demás, un deseo de compartir lecturas, un modo dialogal de extender la mirada y afinar los oídos” (Mata, 2008, citada en Álvarez-Álvarez, 2014, p. 166). Insiste Álvarez-Álvarez (2014) en la consistencia del club para facilitar “la discusión entre compañeros, las habilidades de escuchar y hablar, la elaboración de interpretaciones diversas sobre los textos, la interacción personal, el planteamiento de preguntas y respuestas críticas sobre la literatura” (p. 166).

Con la ruta se fortalece y fomenta la competencia literaria, pues se propician habilidades asociadas al dominio cognitivo (conocemos más de nuestro entorno, y por ello, de la obra) y emocional, a través del contacto directo con el espacio, que el lector identifica como propio, lo que favorece el vínculo afectivo necesario para el disfrute de la obra literaria y su valoración. Trabajaríamos así, desde el punto de vista didáctico, las dimensiones operativa, reflexiva y literaria propuestas por Mendoza-Fillola et al. (1996), esta última incluida en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y descrita como aquella que “tiene por objeto poner al alumno en contacto (recepción, apreciación, valoración...) con los productos literarios o culturales que tienen en la Lengua correspondiente su instrumento básico” (p. 39) y que al igual que Correa-Santana et al. (2018), preferimos incluir en la propia Didáctica de la Literatura. Esta tendría “como objetivo central facilitar al alumno los mecanismos apropiados para que adquiriera las destrezas de descodificación, profundización, deleite y reproducción del texto literario” (Correa-Santana et al., 2018, p. 29). Una didáctica, la de la Literatura que, exponen, estaría a su vez conformada por tres dimensiones, la comprensiva (el texto se lee y se interpreta), la crítica (se valora su significación textual y extratextual) y la lúdica (se apuesta por la lectura y la continuidad del hábito lector).

Esta última, la lúdica, se vería especialmente reforzada por la propia dinámica asociada a la ruta literaria así entendida, que se realiza, decíamos, fuera del aula, que actualiza nuevas miradas a entornos ya conocidos, y que implementa estrategias de animación propias a cargo de un monitor. En efecto, a la propia experiencia lectora (lectura individual) que ya ha activado el estudiante, con la interacción que se haya podido generar en la “academia” (lectura escolar, compartida), se suma ahora la gestión de la lectura fuera del aula, en la “calle” (lectura social, compartida), acción que se aplica por parte de quien guía la ruta: se genera así una “nueva” lectura que amplía la vivencia lectora del relato en cuestión, relato que gana saberes y a su vez consolida los previos. Esto último es especialmente interesante en entornos escolares cada vez más habitados, además, por la multiculturalidad: en ese cruce andariego se suma la experiencia lectora de cada “caminante” con sus propios referentes culturales, ahora compartidos, explicitados en esa interacción y cooperación comunicativa, dinamizada por la “voz” de quien comanda la ruta.

Como exponía Staiger (1976), “la lectura es la palabra usada para referirse a una interacción, por lo cual el sentido codificado por un autor en estímulos visuales se transforma en sentido de la mente del autor” (p.15). No hay, pues, lectura enriquecida sin comunicación lector-obra, enriquecimiento que se verá incrementado con el diálogo lector-lector e igualmente lector-dinamizador. La oralidad, creemos, puede ser ese vehículo estratégico, en este caso, clave, que fortalezca además ese reencuentro de los “espacios” involucrados (el interespacio ya aludido).

2. Marco metodológico

La perspectiva de la etnografía educativa de esta investigación alumbra una metodología de corte mixto e implementa una investigación exploratoria descriptiva. Se busca delimitar, desde un enfoque muy cercano a la perspectiva interaccionista (Baelo y Haz, 2019), el estado actual de la percepción de la estrategia didáctica de la ruta literaria en un contexto de uso académico.

2.1. Pertinencia del Proyecto e hipótesis de partida

Desde este enfoque, consideramos pertinente verificar si las rutas literarias pueden ejercer un papel significativo como elemento dinamizador de la lectura, si la interacción lector-espacio-dinamizador puede generar sinergias que contribuyan a incrementar el placer lector. En nuestro caso, como docentes, testigos y acompañantes de rutas, pero también como escritor (tal es la situación de uno de los autores), se ha podido constatar a través de la experiencia vinculada a una editorial, que la vivencia ha sido satisfactoria, tanto desde el punto de vista de los lectores como de la editorial y el monitor responsable de dinamizar las sesiones. Esta impresión ha contribuido a definir la hipótesis de partida: determinar si las rutas literarias fomentan la animación lectora a través de la interacción lector-espacio-dinamizador-obra, pues facilita tanto la identificación con los escenarios propuestos y su implicación afectiva, como un mejor conocimiento integral de la obra.

2.2. Objetivos. Estadios operativos y fases del proyecto

Como investigación aplicada e interesada en la mejora educativa, se persiguen unos propósitos u objetivos generales (O1): determinar el papel que desempeñan las rutas literarias en el contexto de las estrategias didácticas de animación y acompañamiento lector y explorar la influencia que ejercen en el apoyo a la docencia, a las propias editoriales y a la valoración última e integral de la lectura propuesta. Se concretan estos, además, en los objetivos específicos siguientes:

(O2) Diversificar los recursos y estrategias de animación lectora con la incorporación de la ruta literaria como producto decisivo de la *educación literaria* de las comunidades escolares implicadas.

(O3) Diseñar un modelo de actuación plural que permita recoger las percepciones de los distintos agentes intervinientes en la ruta literaria (estudiantes lectores *vs* profesionales mediadores), desde fuentes de datos diferentes (triangulación de datos).

(O4) Integrar la voz recepcional de los estudiantes, como primeros destinatarios de la acción didáctica propuesta.

(O5) Incorporar las consideraciones del grupo editorial que activa las rutas literarias.

(O6) Acoger la voz y reflexiones de los monitores como dinamizadores directos de la ruta literaria.

[(O7)] Incorporar las consideraciones del profesorado involucrado y responsable de los grupos académicos participantes en la ruta literaria.

(O8) Diagnosticar el proceso experiencial y valorativo de estudiantes de diferentes comunidades educativas mediante la técnica de la encuesta y el instrumento del cuestionario.

(O9) Diagnosticar el proceso experiencial y valorativo de los profesionales externos a los Centros (grupo editorial y agente dinamizador) aplicando la técnica conjunta grupal de la entrevista en profundidad (EeP).

[(O10)] Diagnosticar el proceso dinamizador activado por el profesorado de los grupos involucrados, antes, durante y después de la ruta, mediante la técnica de la encuesta y el cuestionario como instrumento.

(O11) Analizar globalmente las acciones desarrolladas, ultimar los datos y redactar un documento final (informe o artículo).

La investigación se proyectó en dos estadios operativos diferenciados. Este artículo contempla su primer momento, estadio que pone el foco en dos de los tres grupos de interés: estudiantes lectores y profesionales externos de la mediación (gestores editoriales y monitores de la ruta literaria). Se excluye la participación del profesorado y no se consignan por ello los objetivos específicos 7 y 10, relegados a un segundo estadio y un nuevo artículo.

Siguiendo a Vallés (1999), alineados con todos los objetivos distinguimos en este proyecto las fases siguientes:

- Fase I o de reflexión, donde se procede a identificar el problema de investigación (estado de la cuestión). Se corresponde en nuestro caso con la concreción del tópico, previa revisión de la

literatura científica: la ruta literaria en el contexto de las estrategias didácticas de la animación y mediación lectora. Se alinea con la premisa general (O1) y con el objetivo específico 2 (O2).

- Fase II o de planeamiento, en la que tienen lugar las decisiones metodológicas y el diseño del proceso que se va a seguir. Se corresponde con la elección de las técnicas para el diagnóstico, en función del carácter mixto del proyecto. Vinculada con O3.
- Fase III o de entrada, en la que ya se delimitan los destinatarios del proceso de investigación. Se concretan los grupos focales: estudiantes, profesionales mediadores externos al Centro educativo y profesorado, a los que se asignan diferentes técnicas de recogida de datos. Vinculada con O4, O5, O6 y [O7].
- Fase IV o de recogida de datos y análisis preliminar, que inicia el estudio a partir de los instrumentos diseñados. Concretamente se comenta el desempeño con los diferentes actores (con la salvedad ya indicada del profesorado). Se vincula con la encuesta a los estudiantes (O8) y la EeP aplicada conjuntamente a los profesionales de la ruta literaria (O9). No se recoge el desempeño con el profesorado (O10).
- Fases V y VI, respectivamente de salida del campo, con la interpretación final de datos para proceder posteriormente a la realización del informe o artículo. Suponen el último paso de la investigación, vinculado a O11.

2.3. Diseño: instrumentos y procedimiento

Para incrementar la validez de los resultados activamos la triangulación de datos (Arias-Valencia, 2000; Denzin, 1970; Fernández, 2006; Okuda y Gómez, 2005; Pérez, 2000; Rodríguez 2005; Vallejos y Finol de Franco, 2009) con la aplicación de dos técnicas metodológicas diferentes: la técnica cuantitativa de la encuesta, para el conjunto de los grupos focales (estudiantes lectores), y la cualitativa de la entrevista para los profesionales externos al Centro, responsables de la ruta literaria (gestores de la editorial y monitor-mediador).

Para la aplicación de la encuesta se diseñó como instrumento un cuestionario específico o *ad hoc*, online, mediante el *software* libre de *Google Forms*. Para la entrevista se optó por el diseño de un guion adaptado al modelo de la denominada entrevista en profundidad (en adelante, EeP). Tanto el cuestionario como el guion de la EeP fueron validados en sus versiones iniciales mediante la técnica Delphi, con dos rondas de evaluación por parte de tres expertos del ámbito de las didácticas aplicadas y de las tecnologías educativas (para el cuestionario), y con una ronda para el guion de la EeP, en este caso, con dos expertos del área de los autores.

Se diseñó un cuestionario estructurado con una mínima intervención por parte de los encuestados con el objeto de evitar el rechazo a la propuesta de estudio. Su distribución en línea junto con la variedad en la tipología de las preguntas (excluyentes tipo sí/no, excluyentes dirigidas de opción múltiple, escaladas con una Likert ...) reforzaba su dinamismo y carácter factible evitándole a los escolares la monotonía en su cumplimentación. En su estructura contó con dos bloques: el prescriptivo de los aspectos demográficos (3 ítems) y el específico, integrado por 11 ítems. Se cumplió con el compromiso ético informando previamente a los estudiantes sobre la intencionalidad y finalidad académica del estudio, solicitándoles su consentimiento y expresándoles la garantía del anonimato entre otros aspectos (Creswell, 2007). Para su interpretación se contó con la propia herramienta estadística del *software* indicado.

Respecto a la EeP, se siguieron especialmente los postulados de Corral (2016) y Seid (2016) para minimizar el sesgo y dotar de fiabilidad y validez su proceso de aplicación. El conocimiento mutuo entre los entrevistados y el investigador (uno de los autores de este artículo), facilitó el clima de cordialidad deseable en la EeP; se logró así un ambiente comunicativo distendido que propició en todo momento la libre expresión, incluida toda la expresividad gestual que tanto comunica a veces.

El haber trabajado con la editorial seleccionada permitió sin duda llegar a cotas óptimas de entendimiento de los objetivos cifrados

en el proyecto. Los entrevistados fueron elegidos oportunamente en función de su idoneidad para este proyecto. Su guion, compartido con los entrevistados, y el hecho de que el investigador responsable de liderarla fuese el mismo en ocuparse, posteriormente, de su transcripción y análisis, facilitó una identificación e interpretación más acertada de los datos.

El tipo de entrevista diseñado (semiestructurado) y sus características (flexibilidad, permeabilidad...), siguiendo las recomendaciones de Martínez (1998), se adaptó satisfactoriamente a nuestro proyecto. Su contenido se organizó en función de dos únicas categorías o ejes temáticos (Seid, 2016; Strauss y Corbin, 2002): por un lado, la categoría A, referida a la actuación del monitor (concepto clave, *oralidad*) y por otro, la categoría B, vinculada al mapa de rutas específicas de la editorial implicada. Contó esta con dos variables: (1) itinerarios literarios propiamente dichos, dependientes directamente de la editorial (concepto clave, *itinerarios*), frente a (2) otros circuitos de interés más antropológico y paisajístico, no dependientes de la editorial (concepto clave, *circuitos*). Su codificación y posterior interpretación se realizó de modo artesanal (procedimiento de anotaciones al margen) y no requirió del apoyo de un *software* de análisis cualitativo.

2.4. Muestra poblacional y participantes

La unidad de muestreo (Pimienta-Lastra, 2000) de la encuesta es un conjunto de centros educativos compuesto por: un centro de educación infantil y primaria o CEIP, dos institutos de enseñanza secundaria o IES y un centro de adultos o CEPA. Todos los centros pertenecen a diferentes localidades de la geografía grancanaria (Las Palmas, España) y de ellos obtenemos una unidad de información (Pimienta-Lastra, 2000) integrada por estudiantes lectores con una franja de edad que oscila entre los 12 años y los 74 años de dos de los adultos del CEPA.

Ascienden los participantes a un total de $n = 83$ estudiantes. Todos han disfrutado de una ruta literaria. El criterio de su selección ha sido la implicación del profesorado de estos grupos. Se sigue el

procedimiento de aulas intactas, con un muestreo no probabilístico intencional.

Respecto a la EeP, se desarrolla con dos gestores responsables de la editorial canaria Bilenio, es decir, con dos unidades de información (E1 y E2), el segundo, además, monitor de las rutas. Bilenio es actualmente la única editorial que las realiza en Gran Canaria, a partir de propuestas lectoras igualmente asociadas a ella, de ahí que haya sido elegida para este proyecto y para la EeP como su única y singular unidad de muestreo, con carácter además de selección *experta* (Pimienta-Lastra, 2000).

Se resumen a continuación (**Tabla 2**) los diversos aspectos contenidos en este marco metodológico:

Tabla 2

Relación entre las fases, las acciones investigativas, los objetivos y el procedimiento investigativo

Fases	Acción de investigación	Objetivos (generales y específicos)	Procedimiento investigativo
Fase I	Identificar el problema de investigación concretando el tópico: <i>La ruta literaria en el contexto de las estrategias didácticas de animación lectora.</i>	O1, O2	Revisión de la literatura científica para dilucidar las cuestiones epistemológicas.
Fase II	Diseñar el procedimiento para determinar percepciones y uso. (Elección de una metodología mixta)	O3	Revisión de la literatura científica para las decisiones metodológicas.
Fase III	Delimitar los destinatarios -(A) Alumnado preuniversitario -(E) Editorial involucrada -(M) Mediador-monitor -(P) Mediador profesorado	O4, O5, O6, [O7]	-A) Unidad de muestreo: conjunto de cuatro Centros -(E) y (M) Unidad de muestreo: Editorial Bilenio

Fase IV	Activar los instrumentos de recogida de datos: -Encuesta (cuestionario a estudiantes) -EeP (profesionales externos) -[Encuesta al profesorado]	O8, O9, [O10]	-Primera interpretación (volcado de datos)
Fase V	Ultimar y presentar los datos	O11	Interpretación definitiva de datos
Fase VI	Redactar el informe o artículo	O11	<i>Paper</i>

Nota. Elaboración propia

3. Estrategia de análisis de datos y Resultados

Para valorar los resultados se utilizó el método de la triangulación de datos. De las tres modalidades que consideran Aguilar-Gavira y Barroso-Osuna (2015), temporal, espacial y personal, este estudio escoge las dos últimas pues determina las percepciones en distintas comunidades educativas de la geografía grancanaria y en diferentes grupos focales.

Una de las ventajas de la triangulación es que cuando dos estrategias arrojan resultados muy similares, esto corrobora los hallazgos; pero si, por el contrario, estos resultados no lo son, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno, al señalar su complejidad y enriquecer el estudio con nuevos planteamientos (Urbano, 2016). En la triangulación se contrastaron la bibliografía, los cuestionarios y la EeP, subrayándose la significatividad de este proyecto.

3.1 Resultados de la encuesta a los estudiantes lectores

El cuestionario facilitado a los estudiantes lectores (**Tabla 3**) revela sus percepciones ante la experiencia. Todas las personas encuestadas fueron usuarias de rutas literarias de la editorial Bilenio. Se activaron dos cuestionarios similares, destinados uno al CEPA, tras la lectura de *La*

clave del ángel (2019) y otro dirigido a los otros tres Centros, una vez leído *El Misterio de Las Afortunadas* (2009).

Tabla 3*Resultados de la encuesta a los estudiantes lectores*

Ítem	Porcentaje	Cantidad
1. Género de los encuestados		
Mujeres	49,4%	41
Hombres	47%	39
Otros	1,25%	1
No binario	2,4%	2
2. Edad de los encuestados (*)		
12 años	25,3%	21
13 años	48,2%	40
14 años	14,5%	12
15 años	2,4%	2
22 años	1,2%	1
27 años	1,2%	1
58 años	2,4%	2
64 años	1,2%	1
65 años	1,2%	1
74 años	2,4%	2
3. Nivel de estudios de los encuestados (*)		
1º de Eso	37,3%	31
2º de Eso	56,6%	47
Primaria	6%	5
4. ¿Te gusta leer?		
-Sí	48,2%	40
-No	51,8%	43
5. ¿Sabes lo que es el espacio en la novela?		
-Lugar o lugares donde se desarrolla la trama. Puede ser interior (habitaciones, camarotes, salones...) o exterior (calles, prados...)	97,6%	81
-La ropa que llevan los personajes	1,2%	1
-Los utensilios que utilizan	1,2%	1
6. ¿Qué importancia das al espacio en el cuento o la novela?		
-Bastante	61,4%	51
-Poca	30,1%	25
-Ninguna	8,4%	7
7. Si la respuesta es bastante, ¿con qué respuestas te sientes más identificado? (78 respuestas)		
-Es importante porque me ayuda a entender la trama	25,6%	20
-Es tan importante como los personajes y la trama	11,5%	9
-No se puede entender una novela o un cuento sin el espacio donde ocurren	19,2%	15
-Es fundamental porque genera el ambiente necesario para que me atrape el cuento o la novela	24,4%	19
-No me fijo mucho en el espacio donde se desarrolla el cuento o la novela	19,2%	15
8. ¿Crees que la ruta literaria realizada te ha ayudado a comprender mejor el espacio donde se ha desarrollado la obra literaria?		
-No	4,8%	4
-Algo	42,2%	35
-Bastante	53%	44
9. ¿Haber visto algunos de los espacios donde se ha desarrollado la trama de la obra te ha ayudado a comprender mejor a los personajes y sus actos?		

-No	2,4%	2
-Algo	51,2%	42
-Bastante	46,3%	38

10. ¿Te has identificado en especial con alguno de los espacios que has visto en la ruta?

Si es así, ¿por qué? Puedes señalar más de una opción

-Porque los espacios que aparecen ya los conocía personalmente y me ha gustado que la novela se desarrolle en ellos	42,2%	35
-Porque los espacios visitados me recuerdan a otros de otras novelas que me han gustado	18,1%	15
-Porque me gustan los espacios abiertos (el mar, el bosque, los barrancos...) y la ruta me ha permitido disfrutarlos	31,3%	26
-Porque me gustan los espacios misteriosos (castillos, fortalezas...) y la ruta me ha permitido conocerlos	27,7%	23

11. ¿Crees que la ruta literaria realizada hará que te fijes más en los espacios de la novela en una próxima lectura?

-No	24,1%	20
-Sí	75,9%	63

12. ¿Crees que la ruta literaria realizada hará que a la hora de elegir una nueva novela selecciones una obra cuya trama se desarrolla en tu tierra, en espacios que ya conoces?

-No	41%	34
-Sí	59%	49

13. ¿Cómo valoras el trabajo del monitor o monitora? (Escala de 1 a 5)

1	4,8%	4
2	1,2%	1
3	9,6%	8
4	26,5%	22
5	57,8%	48

14. ¿Te gustaría volver a participar en una ruta literaria?

-No	14,5%	12
-Sí	85,5%	71

Nota. En el ítem 2, a partir de 22, los del CEPA. En el ítem 3, al preguntarse por nivel de estudios hay participantes mayores (probablemente los de menor edad) que cursando en CEPA han reseñado su nivel actual de estudios.

Respecto a los datos de valor demográfico (ítems del 1 al 3), la muestra recoge de un modo equilibrado percepciones de estudiantes de diferentes géneros (mujeres, hombres, no binario y otros) si bien no se tuvo en cuenta un análisis desagregado que hubiera determinado una valiosa información para analizarla desde la perspectiva de género.

En cuanto a la edad, el foco investigativo se puso en el concepto de “lector” abarcando un amplio abanico de edades (de 12 a 74 años). La observación participante pudo constatar que el adulto *per se* no era *a priori* un lector más competente, lo que evidencia cuán necesarias son las acciones compensatorias cuando la animación lectora se aborda con adultos de escaso o desigual nivel formativo, como el caso del grupo participante del CEPA.

El dato revelado por el ítem 4 constata el desafecto hacia la lectura (51,8%) y es un indicio de la necesidad de activar mecanismos y recursos que incentiven la práctica lectora, tanto en contextos formales como en los no formales.

Los ítems 5, 6 y 7 abordan la conceptualización del “espacio” y los datos obtenidos revelan su adecuada identificación (97,6%), su importancia en el relato (61,4%), su apoyo para la comprensión de la trama (25,6%) o para incrementar el atractivo del propio texto (24,4%).

Los ítems 8 al 12 ponen el foco en determinar las sinergias trazadas tras la interacción con los espacios de la ruta literaria. Se constatan sus ventajas para la comprensión del propio espacio del relato (algo 42,2% y bastante 53%) y de los actos de sus personajes (algo, 51,2%, bastante 46,3%). Por otro lado, la experiencia desarrollada en la ruta fortalece especialmente la identificación vivencial con el relato (42,2%), prevé un aumento del interés por el espacio en próximas lecturas (75,9) si bien no se cae en excesivos localismos, de tal manera que la elección de un relato no quede solo condicionada a que se ubique en un entorno real, del contexto de vida del lector (59%).

Finalmente, los ítems 13 y 14 valoran, por un lado, la labor de mediación lectora del monitor de la ruta; al respecto, más de la mitad de los participantes (57,8%) la califican con el valor máximo; por otro lado, se valora el nivel de aceptación de la actividad de la ruta literaria: 71 de los 83 implicados responde que volvería a participar en este tipo de dinámica.

3.2 Resultados de la EeP

Consignamos los resultados de la EeP celebrada juntamente con dos entrevistados responsables de la editorial Bilenio (E1 y E2). Ambos son gestores de esta editorial y uno de ellos, además, uno de los monitores dinamizadores de la ruta literaria. Quien realiza la entrevista es uno de los autores de este artículo. Resumimos en las siguientes tablas las aportaciones en función de las dos categorizaciones ya indicadas:

categoría A (**Tabla 4**), que interroga por la actuación del monitor, y la categoría B (**Tablas 5 y 6**) interesadas en la oferta de Bilenio (itinerarios o rutas y otros circuitos):

Tabla 4

EeP. Síntesis de respuestas de E1 y E2. Categoría A: actuación del monitor. Concepto clave, oralidad

Preguntas	Respuestas (E1 y E2)
¿Con quién interactúa?	Estudiantes lectores usuarios de la ruta y profesorado acompañante
¿Qué estilo comunicativo imprime en la intervención?	Estructura dialógica permanente con los participantes en el recorrido
¿Qué técnicas activa?	Exposición Dramatización “Diálogo” socrático
¿Con qué recursos del camino se apoya?	Objetos, ilustraciones, monumentos, cuadros, edificios...
Comentarios libres	Opinan sobre la riqueza de la presencialidad: la oportunidad del aquí y ahora, relatos contextualizados, atractivos para generar un “valor añadido”; especialmente productivos para la comprensión de la trama, personajes y espacios del relato.

Nota. Elaboración propia

Tabla 5

EeP. Síntesis informativa aportada por E1 y E2. Categoría B: mapa de rutas. Variable

1. Concepto clave, itinerarios

Obra y año	¿Itinerario con autor?	¿Itinerario con monitor propio o externo?	¿Qué recorrido se traza?	Algunas observaciones
<p><i>El Misterio de Las Afortunadas</i> (2009)</p>	Sí	Coinciden monitor y autor	<p><u>Alumnado de Gran Canaria:</u></p> <p>En la capital recorren:</p> <p>Calle de Los Balcones, CAAM (ven la reforma interior del edificio), Plaza del Pilar Nuevo, Plaza de Santa Ana y Museo Canario (2ª planta).</p>	<p>En la visita a la 2ª planta del Museo Canario, se emula el juramento de los protagonistas de la novela, encima de una momia.</p> <p>La Biblioteca es el escenario de estudio de la protagonista y el espacio de trabajo del “malo” del relato.</p> <p>Encuentro final con el autor en esta misma Biblioteca (opinión de la novela, firmas de ejemplares...)</p>
			<p><u>Alumnado de otras islas:</u></p> <p>Al recorrido anterior se añade la Casa de Colón.</p> <p>Tras el almuerzo se desplazan al municipio de Gáldar (Norte de la isla) al parque arqueológico de Cueva Pintada.</p> <p>Anteriormente con este grupo foráneo se implementaba una gymkana literaria <i>Ahora el protagonista eres tú</i>, diseño propio de la editorial y que mejoraba el conocimiento del entorno.</p>	
<p><i>La conspiración de los tres dragos</i> (2010)</p>	Sí	Coinciden monitor y autor	<p>Recorrido literario por el Municipio de Teror (Centro-Norte de la isla)</p>	



<i>El ocaso del sol negro</i> (2011)	Sí	Coinciden monitor y autor	Recorrido por el Sur de la isla. Visita desde la Playa de San Agustín hacia la Playa de Las Burras; después se desplazan a Fataga.	
<i>La maldición de los Turner</i> (2018)	No	Con monitor especializado en la historia de estos espacios	Recorrido por los espacios relacionados con la comunidad británica en Gran Canaria. Se visita la iglesia anglicana, el club inglés, la zona de ciudad jardín, el entorno del Hotel Santa Catalina y el cementerio inglés.	Puede contar al final de esta con encuentro con el autor.
<i>La clave del ángel</i> (2019)	Sí	Coinciden monitor y autor	Recorrido literario por los espacios relacionados con la comunidad británica en Gran Canaria. Se visita la iglesia anglicana, el club inglés, la zona de ciudad jardín, el entorno del Hotel Santa Catalina y el cementerio de Vegueta.	
<i>El elixir curalotodo</i> (2016)	No	Con monitor especializado en medioambiente	Recorrido literario que se realiza en la Finca de Osorio (municipio de Teror), donde transcurre la novela.	
<i>A la sombra del héroe</i> (2022)	Sí		Recorrido literario con el autor por el yacimiento de Tufia y el de Cuatro Puertas, ambos en Telde.	
<i>Grejo, Sirena y el mar</i> (2023)	Puede hacerse con autor o monitor (según disponibilidad del autor)		Recorrido guiado a Sardina del Norte, en el municipio de Gáldar.	
<i>El ataque de Van der Does</i> (2019)	Sí		Se visita el entorno del Castillo de La Luz, El castillo de Mata, el Jardín Canario, Vegueta y la Casa de Colón (sala de maquetas y armas de la época).	
<i>El callejón del Conde Albrit</i> (2019)	Sí	Coinciden monitor y autor	Recorrido por la capital: zona de San Antonio y Museo Castillo de Mata.	Ruta no realizada hasta el momento. No solicitada aún por ningún Centro.

Nota. Elaboración propia

Tabla 6

EeP. Síntesis informativa aportada por E1 y E2. Categoría B: mapa de rutas. Variable 2. Concepto clave, circuitos

Obra y año	¿Itinerario con el autor?	¿Itinerario con monitor propio o externo?	¿Recorrido?	Otras observaciones
<i>Datana</i> (2017)	No	Monitor de la empresa (yacimientos)	Se recomienda la visita al yacimiento de La Fortaleza, en Santa Lucía de Tirajana.	Visita guiada, gratuita para los colegios. De gestionarse por Bilenio, tendría que abonarse una cuota.
<i>El lagarto de la Fortaleza</i> (2017)	No	Monitor de la empresa (yacimientos)	Visita recomendada al yacimiento de La Fortaleza, en Santa Lucía de Tirajana.	Mismas observaciones de <i>Datana</i>
<i>El gran fuego</i> (2020)	No	Monitor de la empresa (campamento)	El relato transcurre en el paraje natural del Pinar de Tamadaba.	Suele hacerse el recorrido cuando los estudiantes van de acampada al campamento del Garañón. No es viable el recorrido literario por su extensión: no abarcable, en una mañana, subir y volver del Pinar.
<i>La familia F en el Museo Elder</i> (2018)	No	Monitor específico (museo)	Visita al Museo Elder.	Otros intereses: visitas que aprovechan las exposiciones temporales del Museo.

Nota. Elaboración propia

La tabla 4 proporciona una valiosa información para entender el desempeño del monitor durante la ruta. Durante la EeP se dialoga sobre los destinatarios habituales, el estilo comunicativo que se activa y las principales técnicas de interacción, los posibles recursos que apoyan el discurso del monitor y otras reflexiones libres. Estas últimas giran en torno al convencimiento del atractivo de las rutas en el contexto de la animación lectora.

La ruta se erige en decisivo recurso motivador e incentivador de la lectura que se ve con ella “mediada” con toda la riqueza performativa aportada por el especialista que la dinamiza. Y no hay que olvidar que

junto al *input* que proporciona el dinamizador de la ruta (un *input* elaborado, dramatizado, sugerente y enriquecido con recursos portables y no portables) conviven las propias interacciones del grupo caminante, reforzado por las sinergias que se establecen en ese contexto andariego, externo al aula, cómodo con la conversación entre iguales.

Por su parte, las tablas 5 y 6 hace hincapié, respectivamente, en la oferta de la editorial Bilenio mostrando (Tabla 5) los datos de las rutas literarias directamente dependientes de esta editorial, y asociadas a 10 de sus relatos. La tabla 6 muestra, sin embargo, otros circuitos de mayor interés extraliterario y dinamizados por otro tipo de monitores (agentes medioambientales, arqueológicos, museísticos).

Discusión y Conclusiones

Tal y como se ha puesto de manifiesto, la percepción positiva tras la realización de la ruta literaria y, por extensión, su validez para certificarla como una estrategia valiosa para potenciar los afectos hacia la lectura se ratifica con la triangulación metodológica de datos. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos ha permitido cruzar datos para verificar si se llega a las mismas conclusiones: comprobar la idoneidad de incorporar (más) la ruta literaria a las dinámicas escolares y aspirar a identificar sus fortalezas de cara a su mayor difusión en el ámbito académico. Ha quedado manifiesta la predisposición de las comunidades participantes por metodologías activas y, por extensión, por todo lo que suponga una nueva mirada a estrategias didácticas de animación lectora que involucren al lector-receptor como lo hace la ruta literaria. Esta se revela como una oportunidad para fortalecer un aprendizaje activo, centrado en una (segunda) experiencia lectora, metamorfoseada ahora en una “vivencia”, significativa, motivadora, gratificante.

Los datos aportados por la revisión bibliográfica, las percepciones de los usuarios de la ruta recogidas en la encuesta y las reflexiones durante la EeP son determinantes para afirmar que este tipo de dinámicas, donde el componente de la oralidad y la dimensión del

espacio son cruciales, favorece un mayor acercamiento al libro por contribuir a despertar la “curiosidad” lectora; además, el diálogo autor-lector o monitor-lector, en un entorno contextualizado, propicia no solo una mayor comprensión de la obra, sino que acrecienta notablemente su disfrute.

Se aprecia que los resultados en los beneficiarios de la dinámica son positivos. Un 85,5% volvería a participar en la propuesta de la ruta literaria. En ella, el papel de la oralidad resulta fundamental: probablemente motive que el 57,8% de los participantes haya reconocido su mediación con el valor máximo de la escala (5).

Al hilo de los datos de la encuesta y de la conversación emanada de la EeP, se confirma la hipótesis de partida con la determinación de que las rutas literarias sí fomentan la animación lectora gracias a la acción performativa de la cadena lector-espacio-dinamizador-obra. Las sinergias derivadas de la identificación con los escenarios de los relatos redundan además en un mejor conocimiento integral de la obra: son un acicate más para discutir sobre ella, para seguir caminando y “hablando” el libro.

Se advierte el efecto y el papel compensatorio que la ruta literaria podría, incluso, cumplir en la línea beneficiosa que las acciones de acompañamiento lector (por su componente también afectivo) desempeñan (Corsi y Fons-Esteve, 2023; Encabo et al., 2019, Margallo y Munita, 2022). La mediación oral que activa el monitor permite compartir, expresar dudas y experiencias personales que enriquecen el texto dado al lector. Promueve por tanto una respuesta afectiva hacia la lectura que hace de esta estrategia un instrumento valioso, que viene a sumarse a los que promueven fortalecer, por tanto, la competencia literaria. El espacio, por su parte, ayuda a contextualizar y vivificar trama y personajes. La ruta literaria es, en este sentido, un complemento interesante al club “convencional” de lectura. Planteada en los términos de esta investigación, comandada por la voz experta y ubicada en un espacio reconocible por los participantes del itinerario, es un potente acto de comunicación y, por tanto, de reacción, en la línea de cómo debe plantearse toda acción de mediación lectora (MCERL, 2021;

Mendoza-Fillola, 2004). Y se suma a otras acciones de fomento lector que, igualmente, se declaran necesarias como acicate del progreso competencial que debe hacerse extensivo a lo largo de la vida del receptor-lector (Rovira-Collado et al., 2021).

Los valores y reflexiones obtenidas son de utilidad práctica tanto para la propia comunidad educativa en su conjunto como para las editoriales y otras entidades involucradas en la dinamización lectora, pues pueden guiar futuras prácticas (formales y no formales) que, además de conllevar poco gasto económico, generen valor añadido, tanto desde el punto de vista de la animación lectora propiamente dicha como del conocimiento y aprecio del entorno. Al respecto, hay que mencionar algunas de las investigaciones que tienen en cuenta las fortalezas y bondades del patrimonio literario y de las acciones lectoras en torno a él (Arcos-Pumarola et al., 2019; Osácar-Marzal y Arcos-Pumarola, 2021).

Por otra parte, creemos también que pueden abrirse otras líneas de investigación que se adentren en el denominado espacio imaginado, es decir, en aquel que tiene menos o ninguna relación con el entorno del lector. Nos referimos a las sagas que se desarrollan en escenarios creados (diseñados) y que igualmente pueden ser objeto de dinamización a través de la oralidad.

Para mejorar la propuesta podría generarse, tras la realización del itinerario, una reflexión grupal de aula (Iglesias y Galicia, 2018) que ponga en común, en gran grupo, la experiencia. Si esta reflexión pudiera darse intercentro, se podrían cruzar los datos teniendo en cuenta las rutas diferenciadas trazadas (el CEPA disfrutó de una ruta literaria distinta a los otros centros). Por su parte, las consideraciones del profesorado acompañante de las rutas literarias, pendientes para el segundo estadio operativo de este proyecto, vendrían a completar, con unas aportaciones que ya presuponemos valiosísimas, la oportunidad didáctica de las rutas literarias.

Referencias bibliográficas

Aguilar-Gavira, S., y Barroso-Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>

Álvarez-Álvarez, M.C. (2014). El club de lectura escolar: una propuesta creativa para abordar la literatura. En P. J. García Sempere, P. L. Tejada Romero y A. Ruscica (Coords), *Experiencias y propuestas de investigación y docencia en la creación artística* (pp. 165-178). Universidad de Granada.

Arcos-Pumarola, J., Llonch-Molina, N., y Osácar-Marzal, E. (2019). The Concept of Literary Heritage: A Definition through Bibliographic Review. *Forum for World Literature Studies*, 11(1). <https://www.fwls.org/uploads/soft/210602/10481-210602161S5.pdf>

Arias-Valencia, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 37-57. <https://doi.org/10.17533/udea.iee.16851>

Baelo, M., y Haz, F.E. (2019). *Metodología de investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas*. Tirant Humanidades.

Barriga-Galeano, E. (2017). Las rutas literarias en el marco de la educación literaria y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/6046>

Carpenter, E., y MacLuhan, M. (1968). *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Ediciones de Cultura Popular.

Colomer, T. (2017). Criterios de revisión de una selección de libros en el aula. *Mi biblioteca: la revista del mundo bibliotecario*, 50, 14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6087279>

Conecta (2023). *Informe de Resultados. Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2022*. Ministerio de Cultura y Deporte, Dirección General del Libro y Fomento de La Lectura y Cedro, 1-125. <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2022-presentacion.pdf>

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCERL). Ministerio de Educación, Cultura y Deportes/IC/Anaya.

Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. (MCERL). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.

Corral, Y. (2016). Validez y fiabilidad de las investigaciones cualitativas. *Revista Arjé*, 11(21), 196-209. art19.pdf (uc.edu.ve)

Correa-Santana, J.L., Perera-Santana, A., Sánchez-García, M., y Suárez-Robaina, J.R. (2018). *Habilidades Lingüísticas I: Didáctica De La Lengua Oral*. Servicio de Reprografía, Encuadernación y Autoedición Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Corsi, A., y Fons-Esteve, M. (2023). Los inicios de la lectura y la mediación afectiva en contextos plurilingües e interculturales. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 38, 43-70. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.43>

Creswell, J.W. (2007). *Proyecto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2ª ed. Artmed.

Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company.

Encabo, E., Hernández, L., y Sánchez, G. (2019). La literatura infantil y las narrativas híbridas. Canon, modos de pensamiento y educación. *Contextos educativos*, 23, 199-212. <https://doi.org/10.18172/con.3496>.

Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* La Recerca.

Franco-Álvarez, S. (2017). *El lagarto de la Fortaleza*. Editorial Alargalavida.

González-Sosa, C. (2017). *Datana*. Bilenio Publicaciones.

González-Sosa, C. (2019). *La venganza de Van der Does*. Bilenio Publicaciones.

Guelmí, M. A. (2018). *La maldición de los Turner*. Editorial Alargalavida.

Hernández, J. (2011). Los caminos del patrimonio. Rutas turísticas e itinerarios culturales. *Pasos*, 9(2), 225.

Iglesias, J., y Galicia, I.X. (2018). El impacto de la autoobservación en la autoeficacia del docente universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 93(32.2), 113-126.

Lluch, G., y Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4), e192. <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>

Margallo, A.M., y Munita, F. (coords.) (2022). *Acompañar al lector. Propuestas de lectura guiada de textos literarios en la educación secundaria*. Graó.

Martín-Castellano, D. (2018). *La familia F en el Museo Elder*. Bilenio Publicaciones.

Martín-Castellano, D. (2019). *El callejón del Conde Albrít*. Bilenio Publicaciones.

Martín-Castellano, D. (2020). *El gran fuego*. Bilenio Publicaciones.

Martín-Castellano, D. (2023). *Grejo, Sirena y el mar*. Bilenio Publicaciones.

Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.

Méndez-Cabrera, J., y Rodrigo-Segura, F. (2019). La geografía de los clásicos: rutas literarias para el fomento lector y la promoción del patrimonio. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 29, 217-244. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.217>

Mendoza-Fillola, A., López-Valero, A., y Martos-Núñez, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal.

Mendoza-Fillola, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Mendoza-Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa, *Revista RedELE*, 1, junio, 2004. Disponible en www.mec.es/redele/revista1/mendoza.shtml

Mulet-Cugat, G. (2019). Conspirando a favor de la lectura: clubs de lectura y rutas literarias. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 42. <http://dx.doi.org/10.1344/BiD2019.42.15>

Nemirovsky, M. (coord.) (2003): *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? Tres experiencias en el aula*. CIE.

Okuda, M., y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), 118-124.

Osácar-Marzal, E., y Arcos-Pumarola, J. (2021). El turismo literario. En Fraiz Brea, J.A. y Araújo Vila, N. (dirs.), *La actividad turística española en 2019 (Edición 2020)*. Editorial Síntesis.

Paz, O. (1990). *La otra voz. Poesía y fin de siglo*. Seix Barral.

Pérez, J. (2000). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12(2). http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.ht

Pimienta-Lastra, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y Cultura*, 13, 263-276. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701313>

Pindado, J. (2004). El desencuentro entre los adolescentes y la lectura. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 23, 167-172.

Rodríguez, O. (2005). La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*, 31. <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>.

Romero-Oliva, M.F., y Trigo-Ibáñez, E. (2012). Las rutas literarias: una estrategia de carácter competencial para la educación literaria dentro y fuera del aula. *Lenguaje y Textos*, 35, 63-71.

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

Saavedra-Guadalupe, J.C. (2009). *El misterio de las Afortunadas*. Bilenio Publicaciones.

Saavedra-Guadalupe, J.C. (2010). *La conspiración de los tres dragos*. Bilenio Publicaciones.

Saavedra-Guadalupe, J.C. (2011). *El ocaso del Sol negro*. Bilenio Publicaciones.

Saavedra-Guadalupe, J.C. (2019). *La clave del ángel*. Bilenio Publicaciones.

Saavedra-Guadalupe, J.C. (2022). *A la sombra del héroe*. Bilenio Publicaciones.

Sánchez García, M., y Suárez-Robaina, J.R. (2019). El canon literario en el alumnado universitario de los grados de Infantil y Primaria. Propuesta de reflexión. En T. Sola Martínez, M. García Carmona, A. Fuentes Cabrera, A. M. Rodríguez-García y J. López Belmonte (Eds.), *Innovación Educativa en la Sociedad Digital*. Dykinson, S.L

Sánchez García, M. (2020). Los itinerarios lectores en Gran Canaria: propuesta editorial innovadora. *Lenguaje y textos*, 52, 113-123. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.13997>

Seid, G. (2016). Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica. En *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales 16 al 18 de noviembre de 2016 Mendoza, Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales.

Staiger, R. C. (1976). La lectura en el mundo actual. En R. C. Staiger (Comp.), *La enseñanza de la lectura*. Editorial Huemul S.A

Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1.ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.

Urbano, P. (2016). Análisis de datos cualitativos. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 3(1), 113-126.

Vallejos, R., y Finol de Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(7), 117-133.

Vallés, M.S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis

Los itinerarios de lectura y las constelaciones literarias como artefactos didácticos

Reading itineraries and literary constellations as didactic artifacts

Alberto E. Martos García

Universidad de Extremadura

albertomg@unex.es

ORCID ID: [https:// orcid.org/0000-0002-9515-8630](https://orcid.org/0000-0002-9515-8630)

DOI: 10.17398/1988-8430.41.171

Fecha de recepción: 22/11/2023

Fecha de aceptación: 11/07/2024

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Martos García, A. E. (2025). Los itinerarios de lectura y las constelaciones literarias como artefactos didácticos. *Tejuelo*, 41, 171-198.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.171>

Resumen: Se revisa el papel de las constelaciones literarias como artefactos didácticos orientados a trazar itinerarios intertextuales y multimodales, así como las metodologías más extendidas. Se aplica una revisión teórica multidisciplinar y ejemplo y estudios de casos significativos para la educación literaria, estableciendo criterios para posibles intervenciones didácticas dentro de las prácticas educativas. En conclusión, se subraya la trascendencia didáctica del enfoque artificial de las constelaciones literarias y de su relación con la multimodalidad, describiendo posibles fortalezas y debilidades del método.

Palabras clave: constelación literaria; artefacto didáctico; multimodalidad; pensamiento complejo.

Abstract: This paper deals with the role of literary constellations as didactic artifacts aimed at tracing intertextual and multimodal itineraries, as well as the most widespread methodologies. A multidisciplinary theoretical review and example and case studies significant to literary education are applied, establishing criteria for possible didactic interventions within educational practices. In conclusion, the didactic significance of the artificial approach to literary constellations and its relationship with multimodality is highlighted, describing possible strengths and weaknesses of the method.

Keywords: literary constellation; didactic artifact; multimodality; complex thought.

I

ntroducción: los itinerarios y el concepto de artefacto

En el doble contexto teórico-práctico de la didáctica de la literatura y de las alfabetizaciones multimodales (Asiaín Ansorena y López Pérez, 2022), es muy pertinente abordar el papel de los itinerarios de lectura como instrumento didáctico. A este respecto, el *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (Martos Núñez y Campos Fernández-Figares, 2013) matiza así los conceptos de itinerarios de lectura:

El concepto de itinerario de lectura es equívoco, porque puede aludir a una realidad tangible, si nos referimos a rutas literarias de viajes, o intangible, si son trayectos orientados a la visita interior a un texto, en forma de claves o recomendaciones. Esta ambigüedad está justificada, porque presupone asumir el principio chartierano de la materialidad del texto y de la textualidad del libro. Texto, forma, objetos y entornos se complican, y justifican que podamos hacer vinculaciones múltiples, así como la principal analogía subyacente: la lectura como un viaje. En este sentido, los mapas o las guías de

lectura son como redes viarias que permiten a los nuevos lectores andar caminos que lectores expertos ya han trazado (Martos Núñez y Campos Fernández-Figares, 2013, pág. 390).

Parece claro que los itinerarios así entendidos exceden la naturaleza específica de un simple croquis, mapa o plano propios de las rutas literarias -como los que maneja un turista- y, por tanto, no son simples auxiliares u objetos materiales asociados a la alfabetización, como lo son un bloc o un bolígrafo. Más bien, un itinerario va más allá de su formato gráfico y cuando se construye como fruto de la interacción docente-estudiantes, en realidad se transforma en una suerte de artefacto mental, por tanto, es un intangible:

En otro ángulo de visión, desde un punto de vista «expandido», y especialmente en contextos de psicología de la educación, hablamos también de artefactos cuando nos referimos a «ingenios mentales», que cada vez más siguen la regla general de la evolución de la tecnología hacia la desmaterialización y la miniaturización, es decir, cada vez son más pequeños y su interfaz material más ligera y fácil de manejar, como ocurre con las tabletas (Martos Núñez y Martos García, 2014, pág. 121).

En la práctica, los itinerarios de la lectura son una herramienta pedagógica que lleva años usándose, trazando una ruta sucesiva y secuenciada de lecturas en torno a un elemento común (una temática, un género, un autor...), y que han dado como fruto métodos como el de las constelaciones literarias, pero no podemos olvidar que lo sustancial de estos itinerarios es su naturaleza de artefacto didáctico.

1. La metodología de las constelaciones literarias

La profesora Garvis (2015) acuñó el concepto de "narrative constellations", de uso para la educación, describiendo gráficos que no son jerárquicos ni unidireccionales -como los mapas de conceptos- sino más diagramas abiertos que sustentan relaciones complejas y en varios planos o niveles. Los profesores Miras et al. (2023a, pág. 65) especifican más su naturaleza:

Jover (2009) y Rovira Collado (2019), adaptan esta propuesta como “constelaciones literarias”, presentando distintos esquemas que, sobre el fondo de una constelación astronómica, muestran mapas de conexiones entre nodos que son textos multimodales, esto es, un texto literario con sus conexiones transmediáticas, versiones de cine, música, cómic... “En realidad, se trata de una mirada que promueve el vagabundeo entre textos, esto es, no un itinerario prescriptivo lineal sino un itinerario múltiple que en realidad apelan a taxonomías adaptadas a esos lectores, individuales o colectivos, que trata la educación social” (García Rivera y Martos Núñez, 2021, pág. 191).

En efecto, el “vagabundeo” explorativo (Martos García y Martos Núñez, 2021) y las adaptaciones o selecciones que se hacen pensando en los estudiantes son dos principios inspiradores de este método. El aspecto, pues, es el de una red abierta, asociada habitualmente a formas estrelladas o de constelaciones, presentando así un tipo de gráfico que lo que hace es visualizar una red de conexiones a partir de los *items* preseleccionados. Tales nodos pueden referirse a textos u otros conceptos literarios, pero las referencias pronto “saltaron” hacia otros textos o conceptos propios del ámbito de la multimodalidad. Por tanto, referidas a diversas conexiones transmediáticas que proceden de las versiones de cine, audio, cómic o incluso de música (Soler et al., 2023).

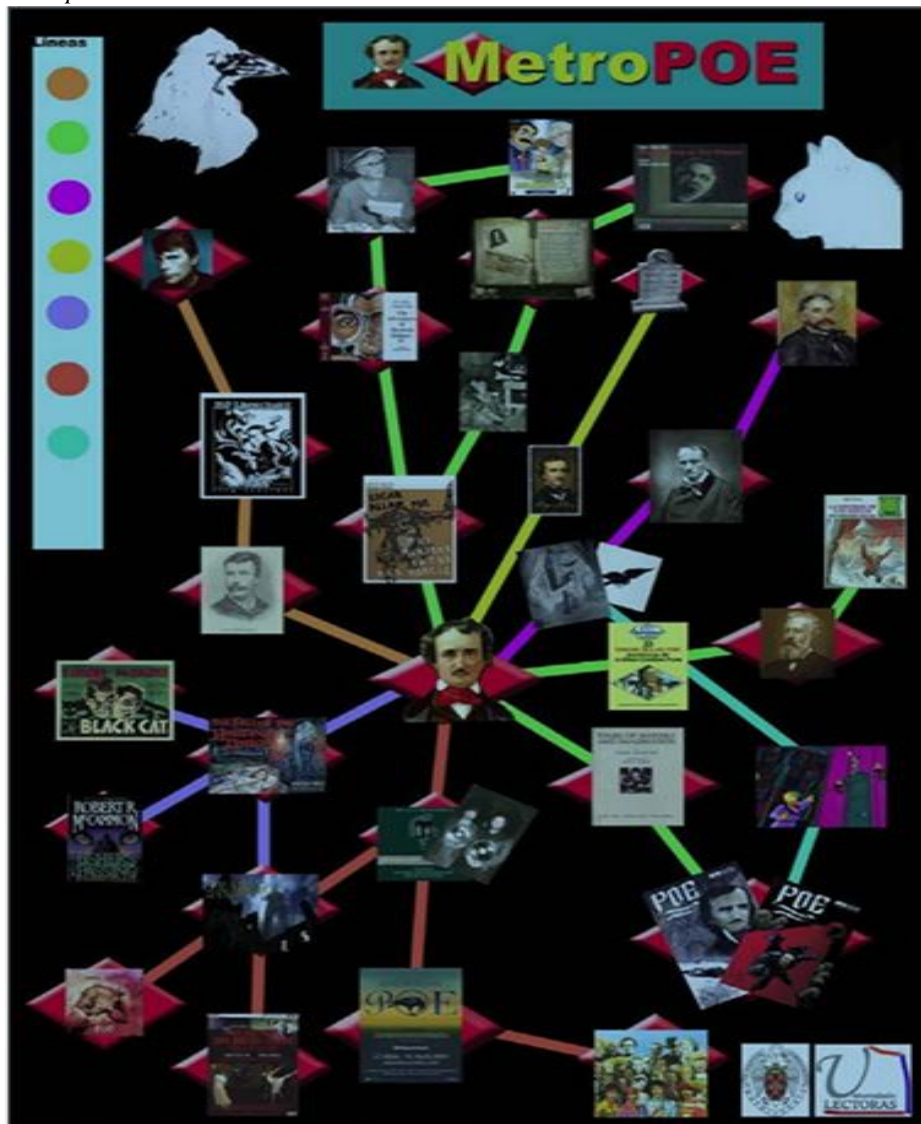
Dentro, pues, de esta galaxia del *homo videns*, los gráficos se convierten en instrumentos o artefactos educativos de gran valor para la didáctica de la lengua y la literatura. Pero no ya los clásicos mapas de conceptos que se popularizaron en la enseñanza de las ciencias, sino este otro tipo de gráficos, mucho más abiertos y heurísticos.

En todo caso, estas metodologías alternativas constituyen en realidad artefactos didácticos para trazar itinerarios intertextuales e intermediales, sustentados en un proyecto o experiencia personal/colectiva de lecturas y, por tanto, de adaptación o personalización del canon a unos sujetos/entornos (es decir, fomentando un aprendizaje situado (Díaz Barriga, 2003) que posibilita que emerja un intertexto lector personal.

Permite conciliar planos antes poco compatibles, por ejemplo, la educación formal y la informal, los textos verbales y los textos multimodales, la enseñanza "magistral" y el aprendizaje cooperativo. Por tanto, vemos reforzados los rasgos atribuidos a la cibercultura: a saber, convergencia de medios y participación de la audiencia, a través de las lecturas emergentes propuestas en los trabajos a partir de los itinerarios emergentes. De este modo, la constelación literaria se presenta como una herramienta de representación del intertexto lector, pues la formación de la competencia lectora se produce por la progresiva integración de referencias de diversas clases de textos.

En este sentido, siguiendo los postulados de la psicología cognitiva, el concepto nuclear puede tomarse de cualquier nivel o plano: puede partirse de lo general, por ejemplo, la *épica*, o por el contrario, construir el itinerario desde un centro de interés potente, por ejemplo, la figura de la *bruja*, lo importante es su "rentabilidad" y eficiencia didáctica. Así, nos puede servir de homenaje a los clásicos, para (re)conectar con ellos. Sirva de muestra este póster adjunto, "Metro-Poe", material visual sobre la influencia de Poe en las distintas artes, que fue creado por el profesor Joaquín Aguirre para el Congreso *Monstruo Poe*, celebrado en la Universidad Complutense en 2010.

Figura 1
Metropoe



Guy de Maupassant (1850-1893)
Autor naturalista francés. Escribió cuentos de terror, como "El horla" (1887).

Stephen King (1947-)
El gran maestro del terror en la actualidad y uno de los escritores más populares del siglo. Prolífico autor, frecuentemente adaptado al cine, con millones de seguidores en todas las lenguas. Ha trabajado sobre todas las formas de terror...

H.P. Lovecraft (1890-1937)
Escritor norteamericano, uno de los maestros contemporáneos del terror. Creador de universos llenos de presencias extrañas y puertas a otras dimensiones. Los Mitos de Cthulhu (1925-1935).
Cartel de *The H.P. Lovecraft Film Festival*

Portada de Los crímenes de la calle Morgue. Atlantic Crime Classic (2009)

Portada del audiolibro The Adventures of Sherlock Holmes (vol. IV) (3 CDs), de Sir Arthur Conan Doyle. Leído por David Tinson. Nazos.

Agatha Christie (1890-1976)

Doble crimen de la calle Morgue (Universal 1932)
Dirigida por Robert Florey. Interpretada por Bela Lugosi.

Portada de la serie de animación japonesa Agatha Christie: Grandes Detectives, de Poirot a Marple (2005)

Pantalla del Video-juego Dark Tales: Edgar Allan Poe's Murders in the Rue Morgue

Portada del audiolibro polaco Los crímenes de la calle morgue (2006)

Jules Verne (1828-1905)
Continuó la novela de Poe *Aventuras de Arturo Gordon Pym* (1838) con su obra *La esfinge de los hielos* (1897)

Comics con E.A. Poe como personaje de Andy Frisk BoomStudios (2009)

Ilustración de Gustave Doré (1832-1882) para El cuervo

Ilustración de Édouard Manet para El cuervo (1885)

Charles Baudelaire (1821-1867) Poesía simbolista, traductor y biógrafo de E.A. Poe. Uno de sus grandes discípulos.

Stephen Mallarmé (1842-1898) Poesía simbolista. Poesía pura.

Sello USA 2008

Tumba de E.A. Poe en Baltimore

Episodio de Los Simpson dedicado al poema El cuervo. 2ª temporada (25-X-1990). Treehouse of Horror I.

MetroPOE

The Fall of the House of Usher (1960) Dirigida por Roger Corman con Vincent Price en el papel de Roderick. Corman realizó una serie de adaptaciones en los años 60.

Usher's Passing (1994) Robert R. McCammon. Novela que continúa el cuento de Poe. Ganadora del Premio Alabama Library Association en 1995.

El gato negro (1934) Película de la Universal dirigida por Edgar G. Usher, con Boris Karloff y Bela Lugosi. La Universal realizó tres adaptaciones de Poe en los años 30: *Doble asesinato de la calle Morgue* (1932), *El gato negro* (1934) y *El cuervo* (1935).

Ópera inspirada de Claude Debussy (1862-1918) sobre la Casa Usher de E.A. Poe.

The Beatles. Poe en la portada de Sgt. Pepper's Lonely Hearts Band (1967). Poe también es citado en la canción I Am The Walrus.

Cartel de la ópera de Philip Glass The Fall of the House of Usher (1998). The Nashville Opera, noviembre de 2009

Alan Parsons Project: Tales of Mystery and Imagination (1976)
Cartel del estreno mundial del musical de E. Woodson E.A. Poe (2009)

Portada del 2º disco del grupo heavy español Opera Magna titulado Poe (2010)

Concepto y realización: Joaquín Mª Aguirre Romero (UCM) (c)
Congreso MonstruoPoe - Abril 2010

Fuente: Joaquín Aguirre, <http://monstruopoe.blogspot.com.es/>

Presenta, en forma de líneas de metro, diversos recorridos encauzados a algún rasgo o característica de Poe: la línea naranja son las relaciones intertextuales con autores anteriores y posteriores, la línea verde gira en torno al género policíaco (uno de cuyos puntos de partida fue el relato de Poe *Los crímenes de la calle Morgue* (1841), la morada

versa sobre la obra poética del autor, la azul y la roja son las interdiscursivas, centrándose en las adaptaciones audiovisuales y en las influencias de Poe sobre el género musical, respectivamente.

Como se puede advertir, podemos partir de un esquema deductivo, tomando toda la obra de un autor, yendo de lo general a lo particular; pero otra parte también se organiza de forma inductiva, a partir de un elemento anecdótico o puntual (*Los crímenes de la calle Morgue*, 1841) o bien de cualquier elemento o motivo de sus relatos, como *La carta robada* (1844). Ciertamente que este itinerario de la lectura, aunque centrado en un solo autor, promueve un tipo de lector experto, capaz de establecer múltiples conexiones textuales, tanto literarias como multimediales.

Por ejemplo, el canon escolar propone siempre unos itinerarios jerárquicos, con lecturas axiales y lecturas marginales, y además en un recorrido pautado, bien cronológico, por géneros, etc. Cuando se pide a los alumnos que tracen su propia red biográfica de lecturas el canon escolar ocupa la parte mayor de esos itinerarios, con conexiones previsibles y poco abiertas a lo imprevisible, a lo creativo o emprendedor. El caso del itinerario sobre Poe, tal vez por la personalidad del autor, es justamente lo contrario.

Podemos, además, idear itinerarios mucho más intertextuales, cercanos a la literatura comparada (Poe comparado con otros autores y textos de literatura de terror de otros autores de cualquier época). Esta opción consistiría en partir de diferentes elementos temáticos. Otra opción sería partir de un elemento temático o *leit-motiv*. Es también literatura comparada, pero nos permite hacer “saltos” más amplios. Por ejemplo, partiendo de los *dientes* del relato *Berenice*, nos permite trabajar diferentes enfoques de este tema tan concreto. El más directo sería la obsesión morbosa que puede tener el ser humano por esta parte del cuerpo, no solo reflejado en este relato sino en otros como *Skeletons*, de Ray Bradbury (2008).

Pero no solo el ser humano se obsesiona por los dientes: hay seres legendarios que también los ven como objetos de deseo, como el hada

de los dientes o el ratoncito Pérez. En el folclore, a menudo los dientes son atributos del agresor, lo cual nos puede llevar a lo que llamamos imaginarios de devoramiento, todo tipo de seres con grandes dientes que devoran a sus presas, como el lobo de Caperucita. Y a través de ahí, nos permite también otra conexión con la ficción fantástica -vampiros-. Y, en general, con toda la literatura vampírica y de monstruos, tanto verbal como multimodal.

2. Buenas Prácticas y usos alternativos de las constelaciones literarias

En la educación literaria clásica, se estudiaba el texto de forma aislada y se descuidaba la integración de este con otros textos y discursos, y en sus propios escenarios, que no es más que buscar ese hilo conductor del que hablábamos. Se impone, pues, la necesidad de una pedagogía que ofrezca los textos no solo como realizaciones, sino como partes de una práctica más amplia: los textos en su marco social y comunicativo, en su contexto geográfico (Méndez Cabrera y Rodrigo Segura, 2019) y/o en relación con otros textos. Y teniendo muy en cuenta el reto de formar lectores en la sociedad digital (Tabernero, 2022; Rovira et al., 2022).

Ciertamente, en este ámbito de las buenas prácticas hemos de ponderar el diseño de los itinerarios y constelaciones en relación con su eficiencia y eficacia didácticas, las cuales deben abordarse en relación a los contextos determinados, de hecho veremos que los ejemplos que se glosan a continuación se postulan, según los casos, para estudiantes de Secundaria y para estudiantes de Profesorado. En ambas instancias, la exploración de la multimodalidad siempre corre el riesgo de convertirse en un “arsenal” de asociaciones de diferentes clases de discursos, un cierto caos o *collage* de textos, tomados desde un nexo superficial. Frente a ello, es preciso armar itinerarios y constelaciones con hilos o trabazones frutos de un trabajo heurístico con los alumnos. A este respecto, la faceta aquí que Intenet ha promovido sobre el docente es justamente la de “curador de contenidos”. Es una dimensión nueva que

precisamente es la que relaciona las competencias digitales y la educación lingüística y literaria, un nuevo modelo de profesionalidad docente vinculado con la cultura digital.

Las propuestas, entre otros, del Grupo Guadarrama, Jover (2009) o Rovira Collado (2019) delinean un amplio corpus de prácticas, que se aplican a casos muy variados, desde Góngora (Ariño-Bizarro, 2021) a Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (López Santo y Junquera, 2023), pasando por el amplio muestrario de aplicaciones de la web didáctica de constelaciones literarias

<https://sites.google.com/view/constelaciones-literarias/p%C3%A1gina-principal>, con propuesta de aproximación a los clásicos, “Encerradas. Mujeres y Literatura”, etc., y que se combinan con otros recursos gráficos notables, como las líneas del tiempo.

Tenemos, por ejemplo, propuestas multimodales para la lectura de textos digitales en el contexto de la asignatura Lengua Castellana y Literatura (López Pena, 2022), para temas concretos como la Generación del 27 (Miras et al., 2023b) o en relación con las narrativas orales (Martínez Carratalá y Hernández Delgado, 2020), o textos concretos, como *El Guardián Invisible* (Barrios Ruiz y Ambrós Pallarés, 2023). Cabe destacar numerosos los ejemplos de constelación multimodal aplicados a estudiantes de Magisterio del profesor Rovira Collado (2019: 275-312), como en este ejemplo:

Figura 2

Constelación literaria Héroes y heroínas en la literatura INVLIJ17



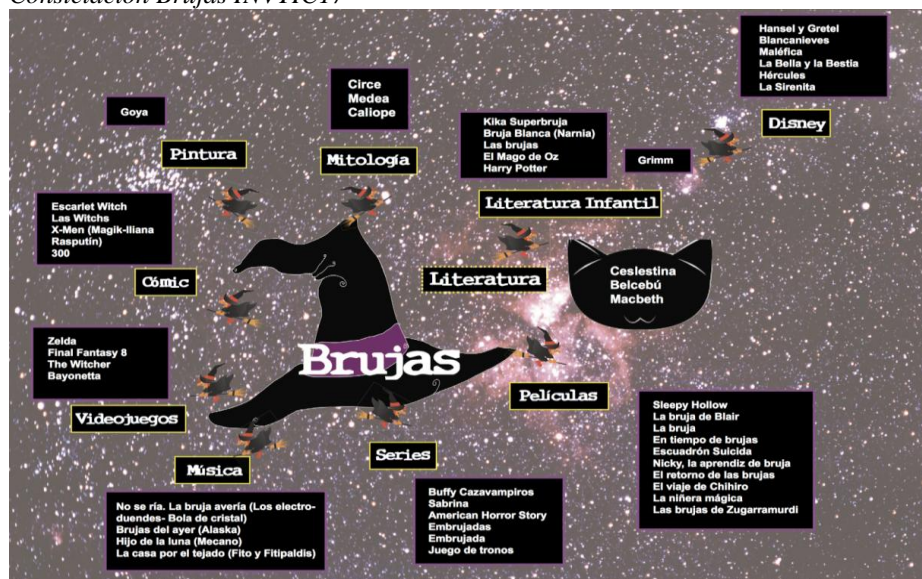
Fuente: <http://thelastreader2017.blogspot.com/2017/03/heroes-y-heroinas-en-la-literatura.html>, s.f.

El anclaje de este itinerario serían los personajes, héroes y heroínas de ficción. Como se ve, es un ejemplo aleatorio en que se eligen diversos héroes de ámbitos muy heterogéneos y se establecen nexos (*La Odisea*, *El Cantar del Mío Cid*, *El Quijote*, y diversas obras juveniles). Como dijimos, en realidad podemos partir de cualquier elemento. El problema es que se defina un *hilo conductor* en base a una serie de prioridades didácticas, porque en caso contrario, el itinerario se dispersaría demasiado. Así, entre Homero y los *Juegos del Hambre*, el nexo en común es la épica, pero no tiene nada que ver la distopía y el universo femenino de S. Collins con el mundo homérico.

Y también, por ejemplo, pese a querer integrar lo femenino, es cuestionable que elija *Spider Man*, cuando tenemos la figura de *Aracne*. Es decir, el mito masculino-urbano-americano vs. el mito mediterráneo clásico, conectado con la idea de la *diosa madre*, y también conectable con *Penélope* o con *Las Ánimas* de Fernán Caballero (1859), que hablan de la mujer en su metáfora de araña, es decir, como tejedora de destinos (Parcas) y de lienzos, lo cual justamente permitiría una lectura ecofeminista más amplia. O sea, tiene una connotación positiva.

Vemos pues que debemos cuidar la selección de los hitos o nudos a conectar. En este otro ejemplo, también de Rovira, se ven las conexiones de este itinerario propuesto por sus alumnos y se realizan a partir de los distintos formatos multimodales (literatura mitología, pintura, cómics), por lo que los campos satélites al núcleo son los diferentes discursos multimodales. De modo que lo que ocurre en las constelaciones literarias, tal como se practican en los autores glosados, es que se desvían del canon escolar en la medida en que tienden a proponer no unos itinerarios jerárquicos o cronológicos, sino más bien itinerarios muy abiertos que se expanden a otras versiones de textos multimodales.

Figura 3
Constelación Brujas INVTIC17



Fuente: [http:// http://lasdulcineashacenclick.blogspot.com/p/blog-page_9.html](http://http://lasdulcineashacenclick.blogspot.com/p/blog-page_9.html), J. Rovira, 2019:298

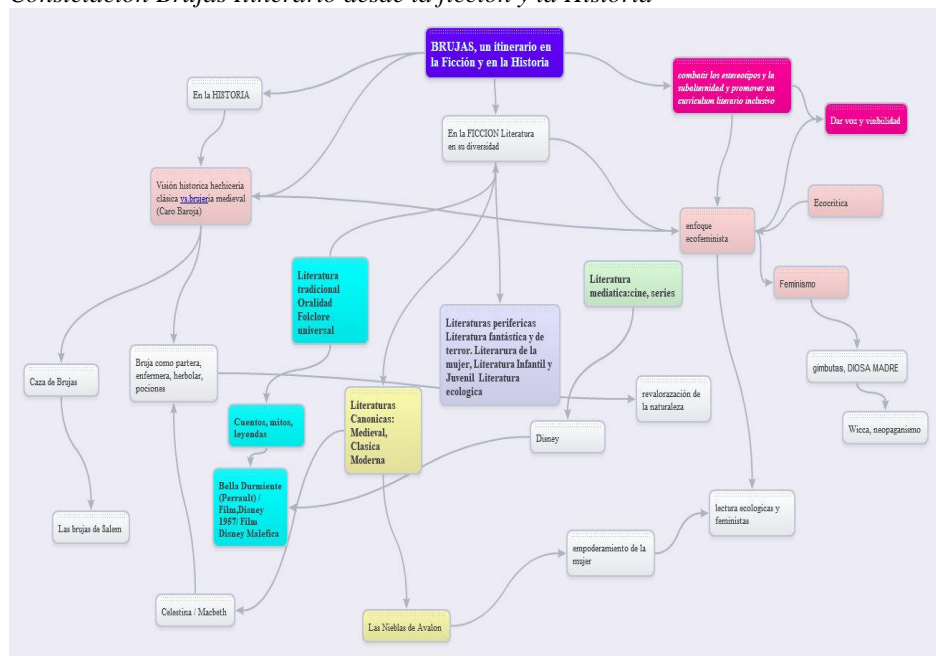
En suma, la generación de estos itinerarios de lectura respeta los principios del aprendizaje constructivista: el nivel más elevado de una red conceptual no es lo importante, porque se acomoda a los fines de la indagación propuesta, lo importante es el flujo de información que vamos conceptualizando. Experiencias de este tipo, que hacen de los

itinerarios lectores el núcleo de la intervención, como alternativa a metodologías más tradicionales –por ejemplo, el libro de texto de lectura único o el eje historicista para presentar los textos literarios–, proliferan en numerosos centros.

Veamos nuestra propuesta, un trayecto de lectura ecofeminista a partir de la figura de la Bruja, organizado y jerarquizado desde una visión literaria, histórica y antropológica, teniendo en cuenta estudios y aportaciones metodológicas como las de Blanco y Collantes (2023) o Encabo Fernández et al. (2023).

Figura 4

Constelación Brujas Itinerario desde la ficción y la Historia



Fuente: elaboración propia

Haremos mención solamente de algunos hitos en este posible trayecto:

- A. Tema de héroes y heroínas de ficción, donde podemos analizar o cuestionar sus roles en clave de subalternidad, inclusión, empoderamiento, etc. Y por supuesto de ecocrítica. Así, una buena constelación temática podría hacerse para subrayar el ecofeminismo: hay muchos trabajos sobre la bruja en literatura infantil; y a su vez, Gimbutas (1974), trabajó sobre la idea base de la Diosa Madre, que promovía una cultura cooperativa, pacífica; donde lo textil, la cerámica, la agricultura y la naturaleza era lo esencial. Si unimos ambas ideas, podemos hacer un itinerario para presentar a la bruja como maga que hace herbolarios y pócimas naturales, como una curandera (medicina natural); y, por supuesto, una mujer sabia que inspiró la desconfianza enseguida de los poderes, sobre todo, por parte de la Iglesia en la Edad Media.
- B. Un itinerario de la bruja en clave ecofeminista nos permitiría navegar hacia muchos otros textos: *Las nieblas de Avalon* - incluyendo al ciclo artúrico-; y por supuesto, releer personajes clásicos como Circe, Calipso; Celestina. Aspectos todos ecofeministas que requerirían una relectura de los clásicos infantiles: relectura de Disney del personaje de Maléfica, en su animación clásica de los años 50 y la película de Angelina Jolie.
- C. En las brujas de Macbeth y Maléfica viven en un páramo, a saber, el prado lleno de agua y hierba que puede simbolizan el otro mundo, llena de una planta llamada *asfódelos*.
- D. En resumen, el odio patriarcal hacia la mujer y hacia la naturaleza se aprecia en que muchos de estos textos, tanto la mujer como la naturaleza, son médiums, magos con conocimiento superior, y pueden contactar con el más allá. Eso nos lleva a una sabiduría superior, mística, espiritual, que teme el patriarcalismo, y por eso destruye los lugares sagrados de los celtas y quema a las brujas.
- E. Idea patriarcal de convertir a las mujeres en monstruos. Explicitamos unos objetivos/prioridad (combatir los estereotipos

y la subalternidad promoviendo un currículum inclusivo) y unos destinatarios específicos.

- F. En lugar de partir de los distintos discursos multimodales, partimos de “cajones” o “diversidades” literarias (Oralidad/Literatura canónicas/Literatura periféricas/Literatura multimodales), con el fin de hacer una lectura crítica, para no solo quedarnos en lo irracional, en los aspectos truculentos o lúdicos, sino hacer un ejercicio crítico que nos lleve a *revertir* el estereotipo: *la bruja ya no es un ser feo o grotesco*, sino que se explica por la manipulación del patriarcalismo; y *la naturaleza ya no está en segundo plano*. Finalmente, lo que queremos es dar voz y visibilidad a las mujeres y a la naturaleza a partir de estos relatos.
- G. Por eso, es importante también explicar las raíces antropológicas (la bruja como figura histórica no solo de ficción), al hilo de los conocidos estudios de Caro Baroja y otros antropólogos. Todo ello, en conclusión, nos conduce a una lectura ecofeminista.
- H. La importancia de la Diosa Madre de Gimbutas (1974) no es solo arqueológica, sino que el arquetipo de la *Diosa Madre está relacionada con la cultura de la paz, la agricultura, lo textil, la cerámica...* todo ello se relaciona con la figura de las hechiceras y las brujas.
- I. Por tanto, al hacer ese diseño, estamos buscando el empoderamiento de la mujer y la revalorización de la naturaleza, de modo que creemos un canon alternativo de lecturas feministas y ecológicas.

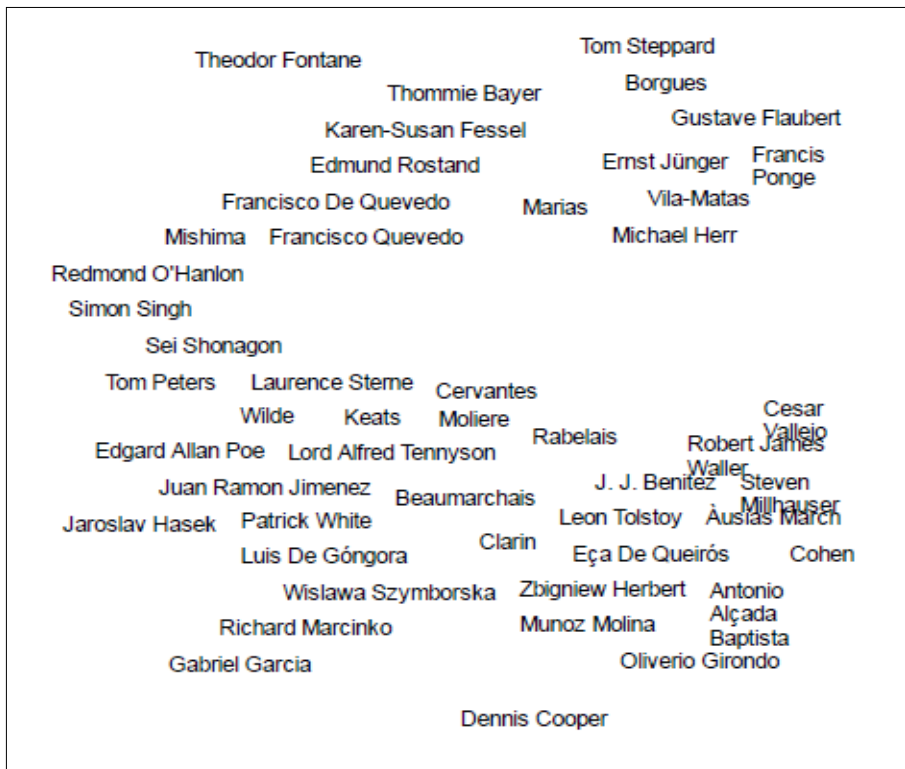
En conclusión, volvemos a las ideas de los psicólogos cognitivistas, de anclar los itinerarios de lectura a experiencias significativas de los alumnos. Un itinerario anclado puede partir de cualquier otro concepto aleatorio, para que los alumnos construyan su propio conocimiento, por ejemplo, los atributos ancestrales de la bruja/hechicera, frente a la iconografía estereotipada.

Por tanto, en este tipo de constelaciones/itinerarios vemos que se realiza un proceso general de conexiones a menudo aleatorias, muy similar al que hacen los robots de Amazon o de *Literature Map*,

configurando así mapas literarios que se sustentan en los algoritmos de Gnod (Global Network of Discovery).

Figura 5

Literature-Map Cervantes



Fuente: <https://www.literature-map.com/cervantes>

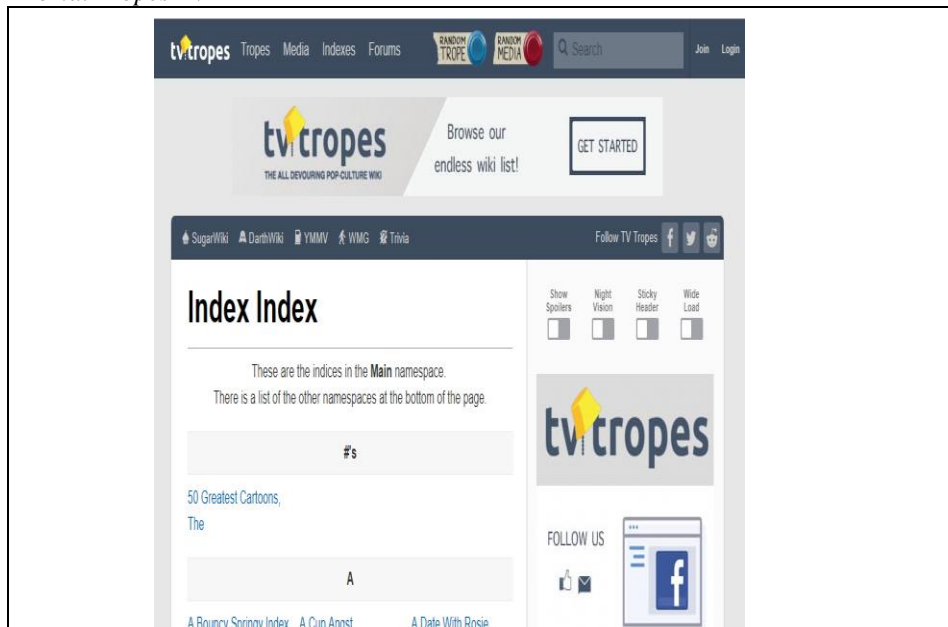
Si bien se mira, muchas de estas conexiones son fortuitas y se apoyan básicamente en datos de búsqueda y ventas, pero funcionan como una realidad "económica", en la medida en que se han establecido vínculos entre productos de estos escritores en el ámbito de la cibercultura. Forman parte ya del enfoque cuantitativo y de Big Data (Moretti, 2005) aplicado al procesamiento masivo de informaciones sobre textos, autores y otros elementos, con miras a descubrir patrones significativos. Estas conexiones son intuitivas, basadas en las recomendaciones habituales que hacen los lectores comunes de dos

autores (implicando que tienen un contenido o estilo similar). Tales conexiones son cercanas o lejanas, de forma que se muestran muchos conceptos de ampliación.

Como ventaja, se muestran conceptos y relaciones nuevas en las que no se había pensado, estableciendo así un contenido heurístico. Pero como desventaja, puede resultar bastante disperso, ya que se basa en gustos subjetivos de los lectores.

Yendo ya a conexiones intertextuales, en la Red hay instrumentos documentales que nos orientan, automatizando y categorizando multitud de temas y elementos recurrentes en numerosas obras de ficción, literarias y en otros formatos. Así, *tvtropes* es un repositorio inmenso y una herramienta documental útil precisamente para elaborar constelaciones multimodales.

Figura 6
Portal Tropes TV



Fuente: <https://www.tvtropes.org/>

Es, en efecto, una especie de ficcionario donde se puede consultar cualquier componente de una historia, saga, etc. Igual que *fanfiction*, esta página está organizada para una consulta multimodal. Una vez localizado el ítem, se puede consultar sus ocurrencias en multitud de repertorios.

Esto quiere decir que el problema no es facilitar y localizar la información base, la cuestión clave son las conexiones originales que los alumnos eventualmente establezcan para un proyecto de intervención concreto. Así, cuando nos vamos a un *leit motiv* muy patente, como el de los robots, podemos encontrar un itinerario completo solo de obras de Asimov. De este modo, su personaje Lucky Starr se relacionaría también con el tema de las colonias humanas en el espacio, lo que podríamos enlazar con *Crónicas Marcianas* de Bradbury, y otros textos y autores.

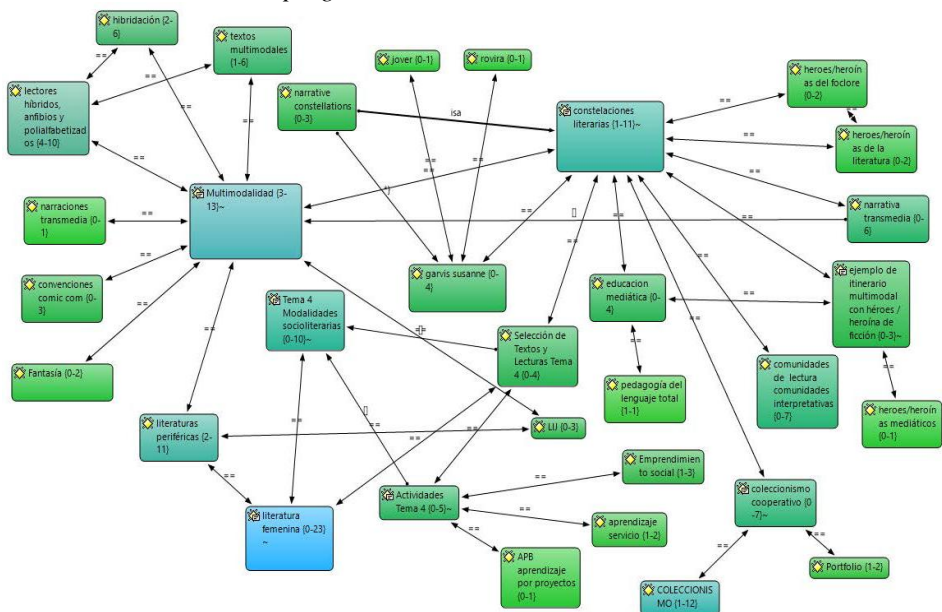
4. Conclusiones: Constelaciones, artefacto didáctico y pensamiento complejo. Fortalezas y debilidades. Hacia un enfoque artificial de la alfabetización

Debemos a Morin (1994) una apuesta por el papel del *pensamiento complejo* dentro de la educación literaria, y en ese sentido las constelaciones literarias de textos y de sus “satélites multimodales” ofrecen un amplio campo de “expediciones” a la imaginación, la fantasía y el pensamiento poético. En este aspecto, propugnamos una visión *constelacional* de la literatura y las artes, necesidad de una visión panorámica, “panóptica”, no sinóptica, que tenga un potencial heurístico, con una metodología activa y cooperativa (Ibarra y Segura, 2022).

Los docentes creamos situaciones de aprendizaje en las cuales los estudiantes generan con nosotros “artefactos” diversos, desde los clásicos murales a esquemas y gráficos más complejos, como las constelaciones literarias. Como muestra de las conexiones múltiples que propicia este pensamiento complejo adjuntamos el gráfico de conexiones de “Constelaciones Literarias” que podemos elaborar con el

Programa ATLAS-TI, en el cual se advierten los múltiples conceptos vinculados, en forma de configuraciones de elementos centrales o bien “satélites” respecto al núcleo. Y, por descontado, hablamos con propiedad de “artefacto digital” o “didáctico” en la medida en que integran el trabajo desarrollado durante un proyecto o intervención didáctica, con todas las “mejoras”, correcciones o elementos agregados fruto de estas interacciones. Todo ello en conjunción con las nuevas herramientas tecnológicas, pues son numerosos los programas que permiten diseñar redes de conceptos, desde los más simples a los más complejos.

Figura 7
Constelaciones Literarias programa ATLAS-Ti



Fuente: elaboración propia

De las prácticas reseñadas se desprenden un conjunto de fortalezas, pero también de debilidades. Una fortaleza es que el hecho de cultivar este enfoque conectivista implica, por ejemplo, que los estudiantes aprenden a “emparejar” datos, textos o autores vinculados al patrimonio literario, y por tanto no se quedan con la literatura como un

catálogo de hechos aislados, sino como un *continuum* con interacciones enriquecedoras. Se potencia así un enfoque transnacional y multimodal de las lecturas literarias.

Ahora bien, entre las debilidades estaría que los alumnos no entendieran el método como el manejo heurístico de un artefacto mental sino como un procedimiento rutinarizado, por ejemplo, de enlazar asociaciones o conexiones sin una base consistente. El riesgo ya comentado es el de la dispersión. Entre los dos polos de las prácticas habituales, la lectura intensiva de obras maestras, con una perspectiva muy unifocal y limitada, y estas lecturas extensivas construidas sobre hilos conductores no siempre bien enhebrados, cabe la alternativa de crear constelaciones literarias que funcionen de forma más trabada y (auto)consistente, y que sean susceptibles de generar una especie de archivo de “emparejamientos” fundados, que puedan ser de interés didáctico. Por ejemplo, diacrónicamente, a través de un texto y de su recepción en los siglos siguientes, así el Quijote y sus réplicas en los diferentes discursos y épocas, y sincrónicamente, con la conocida aplicación de la tematología, o, traducido al aula, centros de interés, como es ahora la literatura y el medio ambiente.

Si no se hace de una manera estructurada, en realidad lo que los alumnos perciben es un muestrario icónico, un *collage* semántico (Koch et al., 2020), un tablero o *moodboard* con imágenes que a menudo se sobrecruzan más que interaccionan. Al fin y al cabo, de lo que se trata con estos materiales es de proponer “agrupamientos significativos”. Y para ello debemos no solo diseñar ejemplos puntuales, como los glosados anteriormente, sino hacer catálogos de itinerarios. Es decir, elaborar no tanto guías de lectura de obras concretas, sino auténticos catálogos de emparejamientos literarios y multimodales, creando de este modo pasarelas, canales, conductos o pasadizos que ayuden a ir de un texto a otro.

Igual que si estuviéramos en Venecia, tenemos promover la “mirada cercana”, compartir imaginarios y, sobre todo, no solo educar la mirada de los estudiantes para que reconozcan la belleza de tantos “monumentos” u obras del legado que se ofrece, sino construir puentes

o pasarelas para que visiten o vayan de un lugar a otro, precisamente mediante artefactos didácticos como las constelaciones.

En este *enfoque artifactual* de la alfabetización literaria (Pahl y Rowsell, 2011) es esencial la multimodalidad, lo cual implica enfrentar a los alumnos no solo con la lectoescritura convencional sino con las otras culturas, la oralidad, la cultura mediática y la cibercultura, ámbitos donde precisamente hay un universo de artefactos distintos a los de la cultura letrada tradicional, por ejemplo la carátula de un vídeo, un hipertexto o gráficos como las constelaciones literarias, e incluso objetos como los *kamishibai* o las alfombras de lectura, etc.

Por tanto, hace falta contemplar el mundo objetual desde una perspectiva más amplia, incorporando todos estos canales alternativos, soportes, texturas, y propiciando con todo ello una reflexión y asumir un punto de vista crítico y más cooperativo, aunque ello suponga apartarse un poco de las prácticas letradas clásicas. Estas estaban fundaban en un *textocentrismo* y en una visión más rígida y cosificada del canon y de las estrategias.

En resumen, para valorar su eficacia didáctica, debemos tomar como referencia las observaciones de Area (2015, pág. 4) en relación a que el contenido o material didáctico digital tiene que ser multiformato, esto es, textual, multimedia y audiovisual, ofrecer mucha interactividad, y debe propiciar espacios de intercambio y comunicación entre unos estudiantes y otros, y de estos con el docente. Además, debe ser personalizable y adaptarse a las características o necesidades de cada profesor, de los estudiantes y del entorno. El profesor se convierte así en un facilitador y curador de información/contenidos, planificando y organizando situaciones de aprendizaje a través de actividades, mientras que el alumno debe comportarse un “prosumidor” y sujeto activo y debe tener, pues, un grado alto de autonomía a la hora completar dichos itinerarios o constelaciones, por ejemplo, a través de proyectos de trabajo desarrollados por los alumnos utilizando la web y otros recursos digitales.

A fin de cuentas, todo ello conlleva una auténtica metamorfosis digital del material didáctico respecto a los materiales y recursos imperantes en el s.XX, y en ello la técnica de los itinerarios y constelaciones genera herramientas y procesos que sin duda, y esa ha sido la tesis del artículo, ayudarán a cimentar una educación lingüística y literaria acorde a los nuevos retos y desafíos, y cuya plena instrumentación y validación en las aulas es una tarea aún por perfilar y llevar a cabo.

A modo de corolario, el citado *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (Martos Núñez y Campos Fernández-Figares, 2013) establece algunas consideraciones que pueden resultar de interés a estos efectos:

Un tipo esencial de actividad o script en los eventos letrados son los itinerarios de lectura y escritura, esto es, la red que se establece para ir de un punto a otro. Puede ser conocer un autor, un texto, un género, un grupo de autores, actuales o clásicos, etc. Lo importante no es la distancia, la cercanía o lejanía que se establezca entre un punto y otro de la red, lo importante son las conexiones y los trayectos que se realizan. Para un enfoque, bastará con trabajar con fragmentos u obras unitarias, glosarlas, interpretarlas, desmenuzarlas, y este itinerario bibliográfico será el contenido del evento letrado. En síntesis, acudimos al trinomio ambiente de interacción, participantes más vehículo de la lectura, actividades. Lo que se puede hacer con un texto está en función de estas variables, porque todas las prácticas se mueven en este entorno tridimensional, constituyen cristalizaciones de la experiencia humana y refuerzan el sistema social, incluso cuando son propuestas transgresoras, pero realizadas desde estos ejes. El ingenio, desde luego, tiene mucho que ver con esa articulación entre el participante y sus artefactos, que es capaz así de crear o adaptar el ambiente a sus propias preferencias y de plantear trayectos o caminos poco convencionales. Por ejemplo, es capaz de saltar o de zapear entre un código o lenguaje y otro, conectando la novela con la película o el cómic (2013, pág. 392).

Referencias bibliográficas

Area, M. (2015). La escuela en la encrucijada de la sociedad digital. *Cuadernos de Pedagogía*, 462, 26-31.

Ariño-Bizarro, A. (2021). Las constelaciones literarias como proyecto educativo para incentivar la lectura del género poético: las cuatro galaxias de Góngora. *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 24. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.8>

Asiaín Ansorena, A., y López Pérez, M.V. (Coords.) (2022). *Multimodalidad y didáctica de las literaturas* (Vol. 48). Graó.

Barrios Ruiz, G., y Ambrós Pallarés, A. (2023). El guardián invisible, una propuesta multimodal para estudiantes de primaria. *Siglo XXI. Literatura y Cultura Españolas*, 21, 473-502. <https://doi.org/10.24197/sxxi.21.2023.473-502>

Blanco, B. M., y Collantes, M. P. (2023). La (r) evolución de las brujas: reescritura y lectura multimodal en la literatura infantil y juvenil. *Siglo XXI. Literatura y Cultura Españolas*, 21, 527-551. <https://doi.org/10.24197/sxxi.21.2023.527-551>

Bradbury, R. (2008): *Skeletons*. Trad. de Julio Cortázar. Subterranean Press.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.

Encabo Fernández, E., Hernández Delgado, L., Jerez Martínez, I., y Albarracín Vivo, D. (2023). Investigación evaluativa sobre aspectos de la literatura en profesorado en formación. *Revista complutense de educación*. 34(2), 277-289. <https://doi.org/10.5209/rced.77346>

Fernán Caballero (1859). *Cuentos y poesías populares andaluces*. Imprenta de la Revista Mercantil.

García Rivera, G., y Martos Núñez, E. (2021). Educación literaria, subalternidad y discurso contrahegemónico En J. Ballester-Roca y N. Ibarra-Rius (Eds.), *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua* (pp. 183-201). Narcea.

Garvis, S. (2015). *Narrative constellations: Exploring lived experience in education*. Springer.

Gimbutas, M. (1974). *The gods and goddesses of old Europe: 7000 to 3500 BC myths, legends and cult images* (Vol. 4). University of California Press.

Ibarra, N., y Segura, F. R. (2022). Educación literaria y competencia digital mediante metodologías activas para la formación de los futuros docentes. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 40(3), 37-60. <https://doi.org/10.6018/educatio.486381>

Jover, G. (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Junta de Andalucía.

Koch, J., Taffin, N., Lucero, A., y Mackay, W. E. (2020). Semantic Collage: enriching digital mood board design with semantic labels. In *Proceedings of the 2020 ACM Designing Interactive Systems Conference* (pp. 407-418). Association for Computing Machinery.

López Pena, Z. L. (2022). Una propuesta multimodal para la lectura de textos digitales en el contexto de la asignatura Lengua Castellana y Literatura en Enseñanza Secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1(17), 21-39. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14475>

López Santos, M. L., y Junquera, I. M. (2023). Itinerarios multimodales: experiencias con los ODS en el aula de Educación Secundaria Obligatoria. In *Hacia una Educación basada en las evidencias de la investigación y el desarrollo sostenible* (pp. 63-70). Dykinson.

Martínez Carratalá, F. A., y Hernández Delgado, L. H. (2020). Desarrollo de la competencia digital y literaria en la formación del profesorado a través de narrativas multimodales de tradición oral. In *La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 719-728). Octaedro.

Martos García, A. E., y Martos Núñez, E. (2020). El cisne negro. Itinerarios, deriva y nomadismo en la LIJ 2.0. *Contextos educativos: Revista de educación*, 25, 25-40. <http://doi.org/10.18172/con.4273>

Martos Núñez, E., y Martos García, A. E. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la educación*, 26 (1), 2014, 119-135. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261119135>

Martos Núñez, E., y Campos Fernández-Fígares, M. (Coords.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Santillana.

<https://universidadeslectoras.es/proyectos/Diccionario-de-lectura-RIUL/195>

Méndez Cabrera, J., y Rodrigo Segura, F. R. (2019). La geografía de los clásicos: rutas literarias para el fomento lector y la promoción del patrimonio/The geography of classics: literary routes for reading development and heritage promotion. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación/Tejuelo. Didactics of Language and Literature. Education*, 29, 217-24. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.217>

Miras, S., Lanseros, R., y Rovira, J. (2023a). Constelaciones multimodales de la Generación del 27 para la didáctica de la poesía. *Contextos educativos: Revista de educación*, 32, 163-187. <https://doi.org/10.18172/con.5660>

Miras, S., Rovira, J., Bañuls, M. R., y Lafoz, M. R. (2023b). Constelaciones literarias: una aproximación. In *Educación, investigación e innovación en red* (pp. 221-244) McGraw Hill. <https://doi.org/10.18172/con.5660>

Moretti, F. (2005). *Graphs, Maps, Trees: Abstract Models for a Literary Theory*. Verso.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Pahl, K. H., y Rowsell, J. (2011) Artifactual Critical Literacy: A New Perspective for Literacy Education. *Berkeley Review of Education*, 2(2), Brock University.

Poe, E. A. (1841): *Los crímenes de la calle Morgue*. Trad. de Julio Cortázar. Alianza, edición de 1981.

Poe, E. A. (1844): *La carta robada*. Trad. de Julio Cortázar. Editorial de la Universidad de Puerto Rico, edición de 1969.

Rovira Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación/Literary classics in multimodal constellations. Analysis of proposals for pre-service teachers. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación/Tejuelo. Didactics of Language and Literature. Education*, 29, 275-312. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>

Rovira Collado, J., Ruiz Bañuls, M., y Gómez-Trigueros, I. M. (2022). Interdisciplinariedad, multimodalidad y TIC en el diseño de constelaciones literarias para la formación lectora. *Revista electrónica*

de *investigación* *educativa*, 24.
<https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e05.4115>

Soler, A. A., Salinero, R. H., y Troyano, M. P. (2023). Proyecto La música de las esferas. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 27, 175-210. <https://doi.org/10.25115/alabe27.8724>

Tabernero, R. (2022). Formar lectores en la sociedad digital: algunos retos y otros desafíos. In *Multimodalidad y didáctica de las literaturas* (pp. 29-48). Graó.

*¿Jóvenes y cuentos tradicionales? Estudio exploratorio en la enseñanza superior**

¿Young people and traditional tales? Exploratory study in higher education

Paulo Costa

Universidade de Évora / Centro de Investigação em Educação e Psicologia

plc@uevora.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3650-5492>

Ângela Balça

Universidade de Évora / Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho

apb@uevora.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4159-7718>

DOI: 10.17398/1988-8430.41.199

Fecha de recepción: 19/12/2023
Fecha de aceptación: 11/07/2024

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Costa, P., y Balça, Â. (2025). ¿Jóvenes y cuentos tradicionales? Estudio exploratorio en la enseñanza superior, Tejuelo, 41, 199-221.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.199>

* Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312– Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Resumen: Partiendo de la problemática de la preservación de la memoria y literatura tradicional, así como de la posible presencia de los cuentos tradicionales en el intertexto lector de las nuevas generaciones, este estudio exploratorio presenta como pregunta de investigación: ¿seguirán siendo capaces los estudiantes universitarios de evocar determinados cuentos tradicionales muy conocidos en la sociedad portuguesa? Los objetivos de este estudio son comprender y analizar la capacidad de evocación de los estudiantes portugueses en relación con los cuentos tradicionales, y comprender y analizar la capacidad de imaginación y creación de los estudiantes, a partir de los cuentos tradicionales. El estudio se ha centrado, en particular, en el cuento tradicional *História da Carochinha* y se ha llevado a cabo con alumnos de enseñanza superior. Los resultados apuntan a una evocación débil de esta narrativa, por parte de los estudiantes. En sus hipertextos permanece la estructura del hipotexto, pero se ignoran aspectos muy importantes para el desarrollo de la intriga. No obstante, los hipertextos de los estudiantes permiten adivinar que conocen los cuentos tradicionales.

Palabras clave: cuentos tradicionales; lectura; enseñanza superior; escuela.

Abstract: Starting from the problem of preserving memory and traditional literature, as well as the possible presence of traditional tales in the reader intertext of new generations, this exploratory study presents as a research question: ¿will university students still be able to mobilize certain traditional tales that are well known in Portuguese society? The objectives of this study were to understand and analyze the students' ability to mobilize traditional tales; and understand and analyze students' ability to imagine and create, starting from traditional tales. The study focused, in particular, on the traditional tale *História da Carochinha* and was carried out with higher education students. The results point to a weak mobilization, on the part of the students, of this narrative. In its hypertexts, remains the structure of the hypotext, but very important aspects for the development of the intrigue are ignored. The students' hypertexts suggest, despite everything, that they know traditional tales.

Keywords: traditional tales; reading; higher education; school.

I

ntroducción

En este estudio partimos del problema y de la inquietud sobre el conocimiento que los estudiantes universitarios portugueses, en particular los que ejercerán su futura profesión en el área de la educación y/o de la educación de los niños, tienen o no de los cuentos tradicionales. Esta inquietud se volvió más imperiosa cuando, en la clase o en la práctica docente supervisada, la observación del trabajo desarrollado por nuestros estudiantes universitarios nos condujo a la hipótesis de que el conocimiento que tendrían de los cuentos tradicionales sería bastante escaso. Afirmaciones, incluidas en nuestras notas de campo, como “no conozco esa historia”, “no sé qué historia es esa, no me acuerdo”, “es la historia de una película de Disney”, nos hicieron pensar y realizar esta investigación.

Así tratamos de reflexionar, de forma breve, sobre la memoria cultural y el patrimonio en la actualidad, unidos en las manifestaciones de la literatura tradicional y, más concretamente, de los cuentos tradicionales. En verdad, los cuentos tradicionales integran la cultura y

el imaginario de los pueblos y nos acompañan a lo largo de nuestra existencia. En ese sentido Calvino (2010) refiere que los cuentos tradicionales no están ubicados en el espacio y el tiempo, circulan por los continentes, mucho más allá de los libros, traídos por los feriantes, los soldados, los esclavos y los narradores de cuentos. Por consiguiente, consideramos fundamental que las generaciones más jóvenes conozcan y compartan la literatura tradicional, ya que engloba cuestiones del imaginario común y nos hace partícipes de una matriz de civilización, con una dimensión simbólico-significativa profunda, aceptando al mundo global y al Otro, sin perder de vista nuestra identidad.

La globalización, idolatrada por nuestra sociedad, en palabras de Cerrillo (2016), dará lugar a la disipación del patrimonio cultural, en su gran mayoría de la transmisión oral, de cada comunidad; todos los ciudadanos estarán llamados a preservar este patrimonio que está en peligro de extinción y que está constituido por la memoria, por la palabra de nuestros antepasados. Steiner (2006) nos recuerda la importancia de la memoria y oralidad al afirmar que la cultura oral vuelve a actualizar las memorias y que la memoria, en caso de ser dinámica, transfigura el pasado en presente.

El conocimiento, el intercambio, la lectura de la literatura, desde las formas poéticas y los cuentos tradicionales hasta los grandes autores considerados clásicos, son fundamentales para su conservación y perpetuación, como capital cultural y simbólico, como herencia de un pueblo. Calvino (2010) va incluso más lejos al afirmar que, en relación con los cuentos de hadas, que circularon a escala mundial, es posible encontrar, más o menos, esquemas narrativos idénticos en países alejados unos de otros y en situaciones histórico-sociales muy distintas. Por tanto, aquí estaríamos hablando de la preservación y perpetuación de textos que pertenecen a la Humanidad.

Sin embargo, si bien en la actualidad el estudio de estos problemas se ha asumido con mayor claridad dentro de la academia, no podemos ocultar que este fue un proceso no exento de dificultades: “despite the oral roots of all verbalization, the scientific and literary study of language and literature has for centuries, until quite recent

years, shied away from orality.” (Ong, 2002, p.8). En Portugal, la valorización de la cultura oral y de la literatura tradicional ha sido una constante en los últimos 40 años, con estudios de Guerreiro (1983), Pinto-Correia (1993), Pires (2005), Silva (2012, 2015) o Magalhães (2023). En estos estudios se discute el concepto de literatura tradicional (Guerreiro, 1983; Pinto-Correia, 1993), se realizan acercamientos entre los textos de la literatura tradicional y la literatura (Pires, 2005) y se revisitan aproximaciones contemporáneas a los cuentos tradicionales (Silva, 2012, 2015; Magalhães, 2023).

Por tanto, con estos estudios asistimos a un continuo movimiento de valoración, comunicación y difusión de la literatura tradicional, que no parece llegar a las escuelas, ni a la sociedad, con la fuerza necesaria, para que forme parte del intertexto lector de los estudiantes. Habrá muchas razones para explicar esta realidad, pero Regueiro Salgado (2022) afirma que los marcadores culturales obsoletos, presentes en los cuentos tradicionales, son una de esas causas, ya que los jóvenes ven estos textos como anacrónicos.

En un ensayo, Campos y Martos (2016) ponen de relieve el intento de robo de las nuevas generaciones, con la intención de hacerlas más indefensas y vulnerables, de la memoria cultural, literaria e histórica, en un intento de imponer un pensamiento único. De esta forma, para Fritzen (2019, p. 91): “Controlar a memória dos homens é controlar seu futuro porque lhes impede de contrapor outros mundos ao mundo que têm.”. Entonces, volviendo de nuevo a Campos y Martos (2016), hay que garantizar que la palabra, la literatura y el propio arte sean independientes, y no solo sean elementos decorativos.

En esta evocación y activación que la sociedad y los individuos hacen de la literatura tradicional, algunos conceptos de la teoría literaria resultan útiles e importantes, para una mejor comprensión de nuestro estudio. En este sentido, consideramos interesante abordar, en línea con los principios mencionados anteriormente, el concepto de intertexto del lector, tal como lo formula Mendoza (2005):

El intertexto del lector, que es el componente que activa y selecciona los saberes concretos que regulan las reacciones receptoras ante

estímulos textuales. El intertexto del lector orienta y regula las actividades de asociación/conexión que genera el lector ante los estímulos del discurso literario. (...) El intertexto lector es un componente básico de la competencia literaria; este intertexto personal se apoya, en parte, en los conocimientos lingüísticos del receptor y se compone, por acumulación integradora, de conocimientos discursivos, pragmáticos y metaliterarios y de estrategias receptoras (Mendoza, 2005, p. 50).

Se considera entonces que, para activar el intertexto del lector, el individuo parte de un hipotexto a un hipertexto, en la conceptualización de Genette (1982), conceptos estos que se derivan de “*Toute la relation unissant un texte B (que j’appellerai hypertexte) à un texte antérieur A (que j’appellerai, bien sûr, hypotexte) sur lequel il se greffe d’une manière qui n’est pas celle du commentaire.*” (Genette, 1982, p. 13).

Por otra parte, entendemos que es fundamental recurrir asimismo a las categorías narrativas establecidas en los estudios narratológicos, en especial, la estructura de la intriga, el desenlace, los personajes y el espacio. Tomando como referencia el análisis realizado por Reis y Lopes (1998, p. 205), la intriga “*corresponde a um plano de organização macroestrutural do texto narrativo e caracteriza-se pela apresentação dos eventos segundo determinadas estratégias discursivas já especificamente literárias*”.

Con relación al desenlace, para Reis y Lopes (1998), este es un evento o un conjunto de eventos que, al final de una acción narrativa, resuelve las tensiones acumuladas durante ella, con lo que se crea una situación relativamente estable que cierra la historia.

En cuanto a los personajes, según Reis y Lopes (1998), se trata de una categoría fundamental de la narrativa y, en la narrativa literaria, suele ser el punto esencial en torno al que se desarrolla la intriga y en función de la cual se organiza la economía de la narrativa.

Para los mismos autores, la categoría del espacio es una de las más importantes de la narrativa, porque establece exteriorizaciones funcionales con otras categorías de la narrativa y también debido a los posibles sucesos semánticos que lo caracterizan. El espacio integra los

componentes físicos que sirven de escenario para el desarrollo de la intriga y el movimiento de los personajes, como, por ejemplo, los escenarios geográficos, los interiores, las decoraciones o incluso los objetos (Reis y Lopes, 1998).

No tuvimos en cuenta la categoría del tiempo, si bien, según Reis y Lopes (1998), la importancia de la categoría del tiempo, como categoría narrativa, resulta de la condición fundamentalmente temporal de toda la narrativa. Sin embargo, también en opinión de estos investigadores, el cuento popular portugués presenta una “localização temporal indeterminada” (Reis y Lopes, 1998, p. 86); la posición de Ceia (2009) es similar, haciendo referencia a los cuentos de hadas de manera general “Actualmente, o termo engloba uma variedade de narrativas” (Ceia, 2009, s.p.), teniendo en cuenta que estas incluyen “sobretudo histórias que por regra possuem elementos "atemporais"”(Ceia, 2009, s.p.).

De este modo, considerando lo anterior, en este estudio, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Seguirán siendo capaces los estudiantes universitarios de evocar determinados cuentos tradicionales muy conocidos en la sociedad portuguesa? Los objetivos de este estudio son comprender y analizar la capacidad de evocación de los estudiantes portugueses en relación con los cuentos tradicionales, y comprender y analizar la capacidad de imaginación y creación de los estudiantes, a partir de los cuentos tradicionales. Los resultados apuntan a un débil conocimiento y evocación de ciertos cuentos tradicionales, por parte de los estudiantes.

1. Metodología

Este estudio tiene un carácter exploratorio, cuya metodología se basó en el análisis de nuestras notas de campo y en la exégesis de los textos producidos por los estudiantes.

La muestra se constituyó con 44 estudiantes (100% de los estudiantes): 32 del Grado en Educación Básica de 2 Escuelas

Superiores de Educación y 12 del Máster en Educación Infantil y Primaria de 1 Universidad. Las tres instituciones de enseñanza superior son portuguesas. Todos los estudiantes aceptaron nuestra invitación a participar en este estudio. Para garantizar a estos estudiantes el anonimato total, no se solicitó ninguna otra información sobre ellos.

Como instrumentos de recolección de datos se ha usado la observación participante para la elaboración de notas de campo, las reflexiones posteriores y los registros escritos de los estudiantes.

El diseño del estudio ha incluido dos partes distintas. En la primera parte del estudio, conversando con todos los estudiantes, les preguntamos si conocían un cuento tradicional en concreto, en este caso la *História da Carochinha*². La observación y las notas de campo, resultado de nuestras propias prácticas lectivas, del conocimiento de dichas prácticas de nuestras instituciones escolares y la percepción del tejido social, de donde provienen nuestros estudiantes en general, nos llevaron a reflexionar sobre cuál sería el cuento tradicional conocido por todos los estudiantes, que ya habrían escuchado. Las prácticas escolares observadas nos mostraron que la *História da Carochinha* se contaba en las instituciones escolares, a veces utilizando vídeos presentes en el mundo digital. Además, el mercado editorial ofrece reescrituras como *A história da Carochinha e do infeliz João Ratão*, de António Torrado (1992), *A Carochinha e o João Ratão*, de Luísa Ducla Soares (2015), o *História da Carochinha*, de Maria Teresa dos Santos Silva (2006). Tras cruzar estas variables, nos pareció que el cuento tradicional *História da Carochinha* lo conocerían todos o casi todos los estudiantes. De este modo, cuando preguntamos a los estudiantes que formaron parte de este estudio sobre si conocían el cuento tradicional *História da Carochinha*, solo un alumno indicó que no lo conocía.

² En diferentes países, cuyo idioma es el castellano, encontramos versiones de este cuento tradicional, muchas de ellas bajo el título de *La Cucarachita Martínez*, cuyos protagonistas son la Cucarachita Martínez (Carochinha) y el Ratón Pérez (João Ratão); otras versiones de este cuento tradicional emergen bajo el título de *La Ratita Presumida*.

A continuación, tras conversar con los estudiantes, se los invitó a redactar la *História da Carochinha*, con la siguiente instrucción: “Escribe la *História da Carochinha* como te acuerdes de ella, como la consigas evocar”. Los estudiantes tuvieron 20 minutos para elaborar este texto, redactado en hojas en blanco sueltas, que nos entregaron al final de esta actividad y que codificamos.

La segunda parte de este estudio consistió en la lectura a los estudiantes del texto tradicional *A Carochinha*, en un hipotexto recopilado por Teófilo Braga y reescrito en su obra *O Povo Português nos seus Costumes, Crenças e Tradições*, de 1885 (en este estudio se ha utilizado una edición publicada en 1994). En realidad, esta opción de lectura de esta versión en particular de *A Carochinha* se debía al hecho de poder compartir con los estudiantes el hipotexto, muy probablemente subyacente a los hipertextos tanto contados como reescritos para niños, de este texto ancestral.

Tras la lectura del texto tradicional, se invitó de nuevo a los estudiantes a redactar un texto, cuyo objetivo era comprender y analizar su capacidad de imaginación y creación, a partir de la matriz de los cuentos tradicionales. Por lo tanto, se dio la siguiente instrucción: “Tras la lectura de la versión de *A Carochinha*, de Teófilo Braga, escribe de nuevo la *História da Carochinha* según tu imaginación y creatividad”. De nuevo, los estudiantes tuvieron 20 minutos para escribir este texto en hojas en blanco sueltas, que nos entregaron al final de la actividad y que codificamos.

2. Resultados y su discusión

Pasemos a continuación, y después de describir las dos partes en que se ha dividido este estudio, a analizar los datos y a debatir sus resultados. Para el análisis de estos textos, producidos por los estudiantes, recurrimos a las categorías de la narrativa (Reis y Lopes, 1998), en especial la estructura de la intriga, el desenlace, los personajes y el espacio, ya presentadas e justificadas en la Introducción.

2. 1. Resultados de la primera parte del estudio

En primer lugar, analizaremos los datos y debatiremos los resultados de los textos resultantes de la primera parte del estudio, donde se invitó a los estudiantes a redactar un texto con la siguiente instrucción: “Escribe la *História da Carochinha* como te acuerdes de ella, como la consigas evocar”. Todos los estudiantes escribieron este texto, incluso el estudiante, citado anteriormente, que afirmó que no conocía este cuento tradicional. A este estudiante en particular se le presentó el desafío de hacer un esfuerzo para referenciar el cuento, dado que nosotros pensábamos que, en algún momento, este estudiante habría tenido algún contacto con él.

En relación con la estructura y el desarrollo de la intriga, de manera general todos los estudiantes desvelaron en sus textos que siguieron la estructura de la intriga del hipotexto de Teófilo Braga. Por tanto, los hipertextos de los estudiantes presentan una situación inicial, cuando Carochinha está buscando marido; desvelan el encuentro entre Carochinha y João Ratão, y muestran un desenlace para la historia de estos dos personajes, que coincide bastante con el desenlace del hipotexto, como analizaremos un poco más adelante.

En el hipotexto mencionado, Carochinha encontró una moneda en la cocina; a continuación, se paró junto a la ventana, entonando una cancioncilla y preguntando quién quería casarse con ella; van pasando los animales, que conversan con Carochinha, pero esta los rechaza, hasta que por fin llega João Ratão y Carochinha acepta casarse con él. Después de la boda, los dos van a misa y dejan las judías en el fuego; Carochinha se da cuenta de que le falta el abanico y João Ratão vuelve a casa para buscarlo, cayéndose en el caldero en ese momento. Llegada de misa, Carochinha encuentra a João Ratão muerto en el caldero.

El hipotexto de Teófilo Braga sigue después de la muerte de João Ratão con la reacción de diferentes objetos y seres vivos a su muerte. Aun así, nos parece que podemos afirmar que esta posible segunda parte del hipotexto cayó en el olvido tanto en las reescrituras para un posible público receptor infantil como en la actualización oral

en la institución escolar. Y pensamos que su ausencia total, en los hipertextos de estos estudiantes, ayudan a corroborar aquello que presentimos en los casos de actualización del hipotexto mencionado. Sin embargo, debemos destacar que algunas reescrituras, como la de António Torrado (1992), contienen la segunda parte del hipotexto; ella también aparece en algunos vídeos en la *world wide web*.

A pesar de que los hipertextos de los estudiantes siguen la estructura de la intriga del hipotexto, algunos de ellos, durante el desarrollo de la intriga, además revelaron aspectos más detallados, más o menos parecidos a los presentes en el hipotexto de Teófilo Braga.

En los hipertextos de los estudiantes hay una presencia bastante desequilibrada de los aspectos más detallados del hipotexto de Teófilo Braga. En algunos hipertextos de los estudiantes (27), Carochinha se encuentra una moneda cuando está limpiando su casa: “Todo empieza un día, cuando Carochinha se encuentra una moneda en el suelo mientras está haciendo sus tareas domésticas [...]” (Texto 1.9). Pero hay un conjunto bastante grande de hipertextos en donde no está presente este detalle.

La cancioncilla que Carochinha entona en la ventana, para tratar de encontrar un marido, está presente en la gran mayoría de los hipertextos de los estudiantes (40), tanto haciendo referencia a que Carochinha canta como incluso registrando en el hipertexto su cancioncilla “¿Quién se quiere casar con Carochinha, que es tan bonita y tan hermosa?” (Texto 1.17). En muchos de estos hipertextos, como veremos más adelante, la Carochinha canta esta canción en la ventana.

Solo en 16 hipertextos encontramos el diálogo que tiene lugar entre la Carochinha y los animales, sus pretendientes: “—¡Yo quiero, yo quiero! —se escucha una voz nasal. — ¿Tú, cerdo? —pregunta Carochinha— ¡Ni hablar! ¡Ensucias todo y hueles mal! ¡Contigo no me quiero casar!” (Texto 1.11). En su mayoría, los estudiantes mencionan los animales/prendientes que se quieren casar con la Carochinha, pero no los ubican interactuando con ella. Sin embargo, todos los hipertextos relatan el encuentro entre Carochinha y João Ratão, que se presenta como el pretendiente que complace a Carochinha.

Muy pocos son los hipertextos de los estudiantes (10) que hacen referencia a la posible razón por la que João Ratão vuelve a casa, lo que originó el trágico desenlace: “En el día de su boda, Carochinha se olvida sus guantes blancos en casa y João Ratão se ofrece para ir a buscarlos” (Texto 1.2).

Algunos de los hipertextos de los estudiantes (26) narran que la muerte de João Ratão tuvo lugar el día de la boda “El día de la boda había un caldero grande y, cuando João Ratão se acercó para ver lo que había en él, se cayó dentro” (Texto 1.13); otros hipertextos, inferiores en número (18), no hacen referencia a la boda cuando muere João Ratão.

La evocación de este intertexto lector se centró principalmente en los pasos clave de la acción: presentación de una situación inicial, con Carochinha buscando un marido, el encuentro entre Carochinha y João Ratão, el desenlace con la muerte de João Ratão. De hecho, la evocación a este hipotexto por parte de los estudiantes puede estar relacionada no solo con sus diferentes reescrituras para un posible público receptor infantil, sino también seguramente con alguna supervivencia del hipotexto en el imaginario popular, actualizado con frecuencia en la institución escolar o en otros contextos, en particular artísticos, mediante su representación dramática³.

Sin embargo, los hipertextos de los estudiantes revelan que esta referencia del hipotexto está lejos de ser completa, y muestra las dificultades que tienen a la hora de mencionar todos los aspectos presentes en el desarrollo de la intriga del hipotexto. Resulta revelador que muchos estudiantes no expliquen, en su hipertexto, el momento que desencadena la acción (Carochinha se encuentra una moneda cuando está barriendo la cocina) o incluso el momento que provoca que João Ratão vuelva a casa (Carochinha se olvida su abanico en casa), precipitando el desenlace. Si algunos aspectos, como se verá más

³ A modo de ejemplo mencionamos la Compañía Era uma vez, Teatro de Marionetas que en su repertorio tiene, desde 2008, un obra de teatro de títeres titulada *A História da Carochinha*.

adelante, pueden explicarse en su caso como un resumen de la redacción del texto, consideramos que otros aspectos están relacionados con una incapacidad a la hora de citar completamente el hipotexto, en el intertexto lector de los estudiantes. Por tanto, consideramos que podemos afirmar que estos estudiantes, en términos generales, solo consiguen citar un esbozo de este hipotexto, su espina dorsal, y omiten numerosos aspectos fundamentales del desarrollo de la intriga.

Con respecto al desenlace, en el hipotexto de Teófilo Braga, João Ratão muere dentro del caldero. En los hipertextos de los estudiantes, la muerte de João Ratão se menciona implícita y explícitamente. En solo dos hipertextos (Texto 1.24) no se hace referencia al episodio de la muerte de João Ratão, los estudiantes terminan sus hipertextos con la boda de Carochinha y João Ratão: “Para celebrar el casamiento y el hecho de que João Ratão no se ha caído dentro del caldero, celebraron una fiesta tan grande que duró un mes” (Texto 1.43).

Muchos de los hipertextos de los estudiantes (30) mencionan la muerte de João Ratão implícitamente, es decir, nunca se menciona la palabra *muerte*. Por lo tanto, dependiendo del estilo de la redacción del hipertexto, para el posible público receptor, la muerte de João Ratão puede sobreentenderse o puede ponerse en duda en relación con ese acontecimiento, como se puede ver en lo siguiente ejemplo: “Después de la boda, su marido João Ratão estaba cocinando la comida cuando se tropezó y cayó dentro del caldero” (Texto 1.27).

Solo 14 hipertextos mencionan la muerte de João Ratão explícitamente, es decir, se cita la palabra *muerte* de forma clara. Los hipertextos de los estudiantes presentan varios ejemplos: “Al encontrar extraño el retraso de João Ratão, Carochinha se fue a casa a verlo y se lo encontró ahogado en la sopa. —Pobre João Ratão. Murió cocido en el caldero —dijo Carochinha entre lágrimas” (Texto 1.19). El desenlace del Texto 1.10 es bastante curioso: “João Ratão murió, cocido y asado en el caldero”, ya que João Ratão entra en casa “descendiendo por la chimenea”, resbalándose y cayendo “directamente en un caldero que calentaba agua en el fuego”. Creemos que este estudiante evocó su

intertexto lector, que podría incluir probablemente cuentos como *Los tres cerditos*.

De hecho, en la actualidad, las reescrituras de la *História da Carochinha*, para un posible público receptor infantil, e incluso en las prácticas pedagógicas de muchos docentes, se intenta camuflar, omitir o incluso subvertir el episodio de la muerte de João Ratão, tan importante en este hipotexto. João Ratão sobrevive con frecuencia en el final de este cuento tradicional en las reescrituras contemporáneas, en un movimiento políticamente correcto que se presenta muchas veces como una censura de los hipotextos. Según Machado (2015), en la actualidad, la sociedad en general, con el pretexto de proteger a los niños, sucumbe ante el temor o una prudencia exagerada, que no contribuye al desarrollo del espíritu lector del niño, para la construcción del conocimiento o la formación de su capacidad de tolerancia con los demás. Como ejemplo, citamos el final de la reescritura de este hipotexto, firmada por Maria Alberta Menéres (2004) y titulada *À beira do lume*. En el hipertexto, la historia se queda siempre sin terminar y João Ratão no muere.

Con respecto a los personajes, casi todos los hipertextos de los estudiantes mencionan los personajes principales del cuento tradicional: Carochinha y João Ratão, personajes principales que también están presentes en el hipotexto de Teófilo Braga. Solo el texto 1.24 menciona “el ratón”, sin decir su nombre.

El hipotexto de Teófilo Braga presenta, además, otros personajes secundarios que interactúan con Carochinha cuando está en la ventana buscando pretendientes para casarse: un cerdo y un perro. En el hipotexto de Teófilo Braga se mencionan otros animales, pero en esta versión no está presente el diálogo entre ellos y Carochinha: “Vão passando o boi, o gato e outros animais” (Braga, 1994, p. 310).

En los hipertextos producidos por los estudiantes, los personajes secundarios aparecen de distintas maneras. Algunos hipertextos (15) señalan que Carochinha pregunta a varios animales si se quieren casar con ella; sin embargo, en estos hipertextos no se especifica qué

animales son estos: “¿Quién se quiere casar con Carochinha que es tan bonita y tan hermosita? Pasaron muchos animales, pero todos presentaban algún defecto para Carochinha” (Texto 1.4).

Hay otro conjunto de hipertextos (5) donde se menciona que Carochinha pregunta a varios pretendientes si se quieren casar con ella. Es interesante que no se haga referencia a si estos pretendientes son o no animales. En cualquier caso, la palabra *pretendiente* ya se refiere a un personaje que tiene la intención de contraer matrimonio: “¿Quién se quiere casar con Carochinha, que es tan bonita y tan hermosita? Muchos eran los pretendientes, pero ninguno le agradaba” (Texto 1.3). Nos parece que la misma lógica puede aplicarse a los hipertextos (3) que hacen referencia a varios personajes “Se acercó a la ventana y comenzó a cantar: “¿Quién se quiere casar con Carochinha?”. Pasaron varios personajes, pero Carochinha veía defectos en todos [...]” (Texto 1.12).

Estos datos pueden explicarse con algunos factores. Pese a que los estudiantes saben que Carochinha interactúa con diferentes animales (pretendientes/personajes), el hecho de que no se nombren puede deberse a que los estudiantes no se acordaran qué animales eran o puede relacionarse con algún resumen de la escritura del texto, puesto que, en el texto tradicional, la Carochinha tiene la misma estructura de diálogo con todos los animales que pasan por su ventana.

En otro conjunto de hipertextos (20) encontramos la presencia de uno o más animales en el diálogo con Carochinha: el gallo, el pato, el cerdo, el buey, el grillo, el perro, el burro, el gato, el caballo. Aunque la presencia de estos animales puede variar de un hipertexto a otro, en realidad algunos de ellos corresponden a los que aparecen en el diálogo o solo se nombran en el hipotexto de Teófilo Braga. Hablamos, por tanto, de animales de compañía, característicos de la ruralidad de la Península Ibérica. A continuación, presentamos el ejemplo del texto 1.20, donde el estudiante pone en escena a distintos animales:

¿Quién se quiere, quién se quiere casar con Carochinha, que es tan bonita y tan hermosita?

Al escuchar la canción, aparece el perro y dice:

—Yo quiero, yo quiero.

Pero Carochinha pensó que el perro tenía unas orejas muy grandes y no se quiso casar con él. Siguió cantando su canción hasta que apareció el buey, pero a Carochinha no le gustaron sus dos grandes cuernos. Sin desistir, ella siguió cantando en la ventana.

— ¿Quién se quiere, quién se quiere casar con Carochinha, que es tan bonita y tan hermosa?

Durante su canturreo, apareció el burro. Pero este tampoco le servía a Carochinha porque rebuznaba muy alto (Texto 1.20).

Por el contrario, aparecen dos hipertextos en donde los animales que interactúan con Carochinha son el elefante y la hormiga o el lobo. Estos animales no aparecen en el hipotexto de Teófilo Braga y pueden ser fruto de la imaginación del autor del hipertexto o de la evocación de alguna de las múltiples reescrituras de la *História da Carochinha* que están a la venta en el mercado editorial. También nos parece que el hipertexto que cita al lobo puede sugerir la evocación, en el intertexto lector del estudiante, de este animal tan presente en los cuentos tradicionales, como, por ejemplo, *Los siete cabritillos y el lobo* o *Pedro y el lobo*, entre otros: “—¡Yo quiero! ¡Yo quiero! —dice el lobo. —¿Y tú eres bueno para casarme? —¡Claro! Pero con luna llena, ¡necesito aullar! Muy alto, ¡auuuu!” (Texto 1.40).

Por último, apareció un hipertexto donde no se mencionaban los personajes secundarios, fruto de una evocación más débil de este cuento o de un resumen en la redacción del texto.

Por ello, nos parece que la gran mayoría de estos estudiantes recurrió a su intertexto lector en relación con la *História da Carochinha*, aunque, con respecto a los personajes secundarios, esta evocación ha revelado ciertas debilidades, sin conseguir que los estudiantes reescribieran los diálogos entre Carochinha y los animales que interactúan con ella a lo largo del hipotexto.

A continuación, abordaremos la categoría del espacio. En la *História da Carochinha*, el espacio de la casa, a través de la ventana y de la cocina, asume gran importancia en el hipotexto de Teófilo Braga, dado que es en estos espacios, mencionados explícitamente, donde se

desarrolla la intriga. De esta forma, hay un conjunto significativo de hipertextos que sitúa la intriga en los espacios de la casa, la cocina y la ventana (aquí tuvimos también en cuenta el único texto que menciona el balcón), ya sea en conjunto o citando solo algunos de ellos: “Entonces, se colocó junto a la ventana y se puso a cantar [...] un olor que venía de la cocina fue más poderoso y se fue directo a la cocina, donde había un caldero [...]” (Texto 1.9).

La asociación del hipertexto 1.14, entre la casa y la chimenea, nos parece curiosa. En este texto, Carochinha limpia las brasas en la chimenea, “Carochinha limpiaba la casa a diario, quitaba el polvo de la chimenea y las brasas” (Texto 1.14), presintiendo el recuerdo de este estudiante, en su intertexto lector, de cuentos como por ejemplo *La Cenicienta*.

Por ello pensamos que, en su gran mayoría, estos estudiantes consiguieron recordar, en su intertexto lector, los espacios en donde se desarrolla la intriga del hipotexto de Teófilo Braga.

2. 2. Resultados de la segunda parte del estudio

A continuación, analizaremos los datos y debatiremos los resultados de los textos resultantes de la segunda parte del estudio, donde se invitó a los estudiantes a redactar un texto con la siguiente instrucción: “Tras la lectura de la versión de *A Carochinha*, de Teófilo Braga, escribe de nuevo la *História da Carochinha* según tu imaginación y creatividad”. Hubo un estudiante que no entregó este segundo hipertexto.

El análisis de los datos nos permite afirmar que, incluso con una instrucción de escritura que remitía a la imaginación y creatividad, la gran mayoría de los estudiantes optó por escribir hipertextos (35) que se conforman como una paráfrasis del hipotexto *História da Carochinha*. Sin embargo, dentro de estas paráfrasis encontramos algunos hipertextos que introducen algunas variantes que consideramos

interesantes y que revelan cierta creatividad e imaginación de los estudiantes.

A continuación, destacaremos algunas de estas variantes en las paráfrasis de los estudiantes.

En relación con el desarrollo de la intriga, los hipertextos de los estudiantes siguen la misma estructura que el hipotexto de Teófilo Braga. Sin embargo, hay algunos aspectos innovadores, relacionados con la forma en que Carochinha busca a su pretendiente. En algunos hipertextos, en esta búsqueda está presente el mundo de los *mass media* y las redes sociales: “Carochinha estaba viendo la televisión cuando aparece un anuncio que decía así: —¿Quiere encontrar a su pareja ideal? ¡No pierda más tiempo! ¡Llame al 760 200 301 y concierte una cita con el que puede ser el amor de su vida! (Texto 2.38); Carochinha “crea una encuesta en Facebook para que respondan los pretendientes” (Texto 2.34).

Resaltamos algunas variantes desde el punto de vista del desenlace, en especial en los textos 2.11 o 2.13 donde Carochinha y João Ratão se casan, tienen hijos y viven felices para siempre; en el texto 2.8, João Ratão no muere en el caldero, le salva un pajarito, un perro o un burro; o en los textos 2.2 y 2.7 donde la propia Carochinha salva a João Ratão.

El desenlace del texto 2.18 es bastante macabro. João Ratão (que en este texto es un lagarto, como veremos más adelante en los personajes) muere quemado por el vinagre y la sal de la comida en el día de su boda con Carochinha. En algún momento le dan por desaparecido, pero Carochinha solo le encuentra, dentro de la comida, cuando está a punto de comérsela: “Entonces, Carochinha pensó que lo mejor sería comer y se quedó boquiabierta cuando vio al lagarto en el bol de lechuga y tomate” (Texto 2.18).

En el texto 2.26, Carochinha, que quiere casarse e irse de casa de sus padres, acabará conociendo a João Ratão. No obstante, João Ratão también se fue de casa de sus padres porque “mis padres no

aceptan mi orientación sexual” (Texto 2.26). Carochinha, con sus monedas, “salió por ahí con su amigo João Ratão buscando una casa perfecta para los dos” (Texto 2.26). Como eran muy buenos amigos, se ayudaron mutuamente. Creemos que podemos afirmar que estamos ante un desenlace donde se reflejan la realidad y las preocupaciones actuales.

En cuanto a los personajes, queremos destacar los textos 2.1 o 2.4, donde los personajes son humanos, o el texto 2.5, donde los personajes son insectos: “Apareció también el abejorro, al que le gustó mucho la canción de la mariquita y le pidió matrimonio” (Texto 2.5). En otros textos aparecen nuevos personajes, como en el texto 2.20, donde Carochinha menosprecia a João Ratão y se fuga con el Pájaro, o el texto 2.18, donde los personajes son un ciervo, un lobo y Lagarto João: “Hasta que pasó un lagarto llamado Lagarto João” (Texto 2.18).

Si tuviéramos en cuenta el espacio, encontramos textos que transcurren en espacios como la gran ciudad: “Era una vez una niña muy presumida que vivía en la ciudad, en su minúsculo apartamento al lado de una calle ruidosa” (Texto 2.1) que se materializa en Nueva York en el texto 2.18.

Son muy pocos los hipertextos de los estudiantes (8) que se alejan del hipotexto de Teófilo Braga. Sin embargo, estos hipertextos revelan la imaginación y la creatividad de los estudiantes, y se centran también en problemas actuales. Destacaremos algunos de ellos.

En el texto 2.9, Carochinha “vivía dentro de una jaula” (Texto 2.9). Si al principio Carochinha parecía que vivía bien estando presa, en un momento determinado empieza a preguntarse: “¿Habrà algo más divertido fuera de esta jaula? ¿Valdrà la pena salir? ¿Qué encontraré?” (Texto 2.9). Si la jaula nos remite a la cárcel, la opresión, la falta de libertad, la ausencia de horizontes, en este texto el personaje, a pesar de temer a lo desconocido, se atreve a soñar, osa enfrentarse al desafío de lo desconocido y encuentra “una nueva vida, una vida libre, con mucho espacio para cantar y bailar” (Texto 2.9).

El texto 2.28 es muy interesante, cuyos personajes son Carochinha y Padre João Ratão. Presentando un telón de fondo de la religión católica, “Carochinha, hija de padres católicos, acostumbrada a ir a misa todos los domingos, desde pequeña aprendió que había venido al mundo para ser ama de casa” (Texto 2.28). Carochinha no acepta este destino y busca ayuda, con miedo, para fugarse con el Padre João Ratão. El Padre le ayuda a escaparse y a intentar cumplir sus sueños; el texto se configura como una especie de “pastiche” (Genette, 1982), donde aparece el “buen cristiano” que ayuda en la fuga con el “Batmobile” (Batmóvil), por los túneles de las alcantarillas que conducen a París, guiados por personajes históricos como “Leonardo, Miguel Ángel, Rafael y Donatello”. Este texto nos revela la capacidad de evocación del intertexto lector y de la competencia enciclopédica de esta estudiante en la redacción de su texto.

El texto 2.22 también se constituye como una especie de “pastiche” del hipotexto. Presenta el personaje de Carochinha envuelta en el mundo de las redes sociales y las supermodelos. Este texto, muy original, revela no solo la creatividad sino también la competencia enciclopédica de este estudiante, que pone en escena marcas de alta costura (Gucci), presentadores de televisión famosos en Portugal (João Manzarra) o películas de *Hollywood* (“Ratatouille”), en una intriga donde Carochinha es una supermodelo que depende de las visualizaciones y acciones en las redes sociales: “Terminó la gala de los Premios Óscar y miss Carochinha, más conocida como Misschinha Pattrocinio, seguía desfilando con su vestido de Gucci, era modelo y en la pasarela roja seguían creciendo los flashes y el número de seguidores” (Texto 2.22).

Otro conjunto de textos revela la evocación del intertexto del lector y la competencia literaria de los estudiantes. En el texto 2.16, encontramos la activación de cuentos como *El conejito blanco* o *El nabo gigante*, dado que en este texto la intriga se sitúa en un huerto, donde Carochinha intenta recoger lechugas, y esta tarea se vuelve difícil debido a un topo; varios personajes intentan ayudar a Carochinha, pero solo el ratón consigue resolver la situación y acaba casándose con ella. En el texto 2.20, aunque la intriga gira en torno a un mundo tecnológico

y virtual, ya que Carochinha y sus amigos se adentran en un juego: “Al pulsar el botón de INICIO, aparece en la consola una luz de color rosa. Cada uno de sus amigos empieza a desaparecer, y entran en el interior del juego” (Texto 2.20); al final, Carochinha se casa con el Gato con Botas.

Conclusiones

Presentamos ahora las conclusiones de este estudio exploratorio. A pesar de que prácticamente todos los estudiantes afirmaron al principio que conocían el cuento tradicional *História da Carochinha*, asistimos a una evocación débil de esta historia. Por lo general, los estudiantes solo fueron capaces de recordar, en su reescritura, la estructura, la constitución de este cuento, y fueron incapaces de citar otros aspectos de la narrativa bastante importantes para el desarrollo de la intriga. Pensamos que un resumen en la redacción de los hipertextos podría quizás explicar también esta activación débil del hipotexto.

Tras la lectura del hipotexto de Teófilo Braga, se evocó el intertexto lector de estos estudiantes, por lo que, en la segunda reescritura, acaba siendo un poco más explícito en los hipertextos de los estudiantes. Sin embargo, y quizás porque se evocó el intertexto lector de los estudiantes, en los hipertextos no hubo lugar para grandes momentos de imaginación ni creatividad.

Otra conclusión que aportamos, y que nos parece muy interesante, es que sentimos, en los intertextos lectores de los estudiantes, la presencia de otros cuentos tradicionales, lo que se manifiesta en el conocimiento de los personajes, espacios o situaciones del desarrollo de la intriga de algunas narrativas.

De esta forma, la profundización de estudios como este nos parece muy importante, para que pueda haber una mayor noción del verdadero conocimiento de la literatura tradicional por parte de las generaciones más jóvenes. La formación de docentes también tiene algo que decir, puesto que, en el ámbito lingüístico, de la literatura y de la

educación, deberán citar la literatura tradicional y las obras relacionadas con los niños en las aulas. Nos parece que, si no recorremos este camino de manera sólida, todo este patrimonio inmaterial, cultural, estético y artístico corre graves riesgos de desaparecer.

Referencias bibliográficas

Braga, T. (1994). *O Povo Português nos seus Costumes, Crenças e Tradições* (2.^a ed.). Publicações Dom Quixote.

Calvino, I. (2010). *Sobre o Conto de Fadas* (2.^a ed.). Teorema.

Campos, M., y Martos, A. (2016). El laberinto de la educación literaria (o la orquesta del Titanic): cuestiones metodológicas. *Linguagem y Textos*, 43, 1-5. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5842>

Ceia, C. (2009). Comunicação literária. En C. Ceia, *Dicionário electrónico de termos literários*. <https://edtl.fesh.unl.pt/encyclopedia/comunicacao-literaria/>

Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.

Fritzen, C. (2019). “O direito à literatura” trinta anos depois. *Contexto*, 35, 78-95. <https://doi.org/10.47456/contexto.v%25vi%25i.23018>

Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Éditions du Seuil.

Guerreiro, M. V. (1983). *Para a História da Literatura Popular Portuguesa*. Ministério da Educação/Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

Machado, A. M. (2015). Censura, arbitrio y sus circunstancias. *Ocnos*, 14, 7-17. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.01

Magalhães, M. H. (2023). *Ressonâncias do Acervo Literário Tradicional na Escrita para a Infância de António Torrado*. [Tesis de Doctorado en Estudos da Criança– Universidad de Minho]. Repositorio de la Universidad de Minho. <https://hdl.handle.net/1822/91626>

Mendoza, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En M. C. Utanda, P. C. Cerrillo, y J. García Padrino (Coords.), *Literatura infantil y educación literária* (pp. 33-61). Universidad de Castilla-La Mancha.

Menéres, M. A. (2004). À beira do lume. En M. A. Menéres, *Histórias de Tempo Vai Tempo Vem* (s. p.). Asa.

Ong, W. (2002). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. (2.ª ed.). Routledge.

Pinto-Correia, J. D. (1993). Os géneros da literatura oral tradicional: contributo para a sua classificação. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 9, 63–69.
<https://www.studocu.com/pt/document/universidade-do-algarve/antropologia/generos-da-literatura-oral/20045515>

Pires, M. N. (2005). *Pontes e fronteiras. Da Literatura Tradicional à Literatura Contemporânea*. Editorial Caminho.

Regueiro Salgado, B. (2022). El reciclaje digital de los cuentos tradicionales como traducción de la tradición al siglo XXI. *Tejuelo*, 36, 127-150. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.127>

Reis, C., y Lopes, A. C. M. (1998). *Dicionário de Narratologia* (6.ª ed.). Livraria Almedina.

Silva, M. T. S. (2006). *História da Carochinha*. Ambar.

Silva, S. R. (2012). *De Capuz, Chapelinho ou Gorro. Recriações de O Capuchinho Vermelho na Literatura Portuguesa para a Infância*. Tropelias e Companhia.

Silva, S. R. (2015). *Casas Muito Doces. Reescritas infanto-juvenis de Hansel e Gretel*. Tropelias e Companhia.

Soares, L. D. (2015). *A Carochinha e o João Ratão*. Porto Editora.

Steiner, G. (2006). *O silêncio dos livros seguido de Esse vício ainda impune de Michel Crépu*. Gradiva.

Torrado, A. (1992). *A história da Carochinha e do infeliz João Ratão*. Livraria Civilização.

