

Lectura, inclusión y tecnología para una educación transformadora



Coordinación:

Fernando Heredia-Sánchez

Patricia Maite Díaz Arcos

Antonio Díaz Mola

Alberto Escalante Varona

umaeditorial 

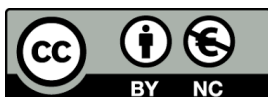
© UMA Editorial. Universidad de Málaga
Bulevar Louis Pasteur, 30 (Campus de Teatinos) - 29071
Málaga www.umaeditorial.uma.es

© Los autores

Diseño y maquetación: Los autores

ISBN: 978-84-1335-471-2

Publicado en marzo de 2026



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:
Reconocimiento - No comercial - (cc-by-nc):
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>
Esta licencia permite a los reutilizadores distribuir,
remezclar, adaptar y desarrollar el material en cualquier
medio o formato únicamente con fines no comerciales y
siempre que se otorgue la atribución al creador.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Presentación.....	5
--------------------------	----------

Bloque 1: Lectura, escritura y animación lectora

1. Lectura social y enseñanza del español en el ámbito digital: club virtual E-LEemos del Instituto Cervantes. *Yolanda De-La-Iglesia-Sánchez, María de los Ángeles García-Collado, Olga Juan-Lázaro, Laura Pérez-Rodríguez y Almudena Quintana-Arranz.....* **8**
2. Hacia la construcción de un clima lector: análisis de una intervención de lectura diaria en Secundaria. *Isabel Logroño Carrascosa.....* **32**
3. Una reseña literaria: El «Leemos» del Diario Información. *José Joaquín Martínez Egido.....* **43**
4. Dinámicas cognitivas y discursivas en las prácticas de lectura, escritura y oralidad. *María Aurora García Ruíz y Guillermina Jiménez López.....* **55**

Bloque 2: Inclusión, dislexia y comprensión lectora

5. El papel docente en la atención a las personas con dislexia desde un enfoque inclusivo. *Estela Isequilla Alarcón.....* **65**
6. Miradas maternas sobre la dislexia: un análisis cualitativo de los efectos positivos en la vida familiar. *Serxio Estévez-Souto, Paula Outón Oviedo y Ana Raquel Almeida Da Silva.....* **72**
7. Del papel al píxel: actividades de comprensión lectora en la era digital. *Rocío Martín Martín.....* **82**
8. La integración de ciencias y letras desde el aula y la biblioteca escolar. *Estrella Ramírez Quesada.....* **102**

Bloque 3: Educación, recursos digitales y enfoques didácticos

9. Competencias digitales y ODS en la formación docente: percepciones en asignaturas de didáctica de la lengua y la literatura. *Ignacio Ballester-Pardo, Mónica Ruíz-Bañuls.....* **110**
10. Tecnología *eye-tracking* y pupilometría aplicadas al estudio del lenguaje claro. *Rocío Bartolomé Rodríguez y Ana Rosa Terroba-Reinares.....* **120**

11. Evolución de las constelaciones multimodales: desarrollo y posibilidades didácticas para la formación literaria. *José Rovira Collado y Mónica Ruiz-Bañuls*..... **133**
12. Recursos para el estudio de la literatura deportiva en España. *Jesús Castañón Rodríguez*..... **153**

Bloque 4: Literatura, sociedad y divulgación

13. Mujeres, letras y cambio: La influencia de La Pensadora Gaditana en la prensa de finales del Antiguo Régimen. *Milagros León Vegas*..... **170**
14. El reto de traducir el Derecho Penal: interculturalidad y cruce de lenguajes. *María Paz Marín García*..... **181**
15. Comunicar la ciencia en la era de la desinformación. *Beatriz Méndez Guerrero*..... **191**

Presentación

La lectura constituye una de las actividades esenciales para el desarrollo de la persona, tanto a nivel individual como en cualquier contexto social. Es una técnica, competencia y experiencia que parte del individuo y se proyecta en la comunidad. Nos permite recibir información y desarrollar conocimientos, nos introduce en redes de aprendizaje, nos sitúa en marcos de pensamiento, preserva y transmite la cultura... Da forma, en definitiva, a una sociedad alfabetizada y potencia el progreso global. Por ello, es objeto de interés por parte de especialistas de muy diferentes ámbitos y disciplinas que confluyen en una preocupación base: ¿cómo enseñamos a leer y escribir en un entorno multimodal y en continua transformación social?

Leer involucra a áreas del conocimiento diversas, lo que implica que profesionales y especialistas en educación, justicia social, salud, investigación científica, desarrollo económico, instituciones políticas... dispongan de espacios o puntos de encuentro idóneos para el intercambio de ideas y la difusión de los avances conseguidos en sus estudios o proyectos. El presente volumen, *Lectura, inclusión y tecnología para una educación transformadora*, se presenta como uno de esos puntos. Es una obra colectiva compilada con el objetivo de divulgar una amplia selección de propuestas desarrolladas en muy diferentes especialidades que buscan dar respuesta a tres grandes retos educativos del siglo XXI. Por un lado, revitalizar la lectura y la escritura como prácticas culturales esenciales. Por otro, garantizar formas de lograr la inclusión social y atender a la diversidad en las aulas. Y, por último, incorporar las tecnologías digitales de manera crítica y creativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de dinamización cultural. Así, se presenta como un catálogo de propuestas, herramientas e investigaciones con las que se construye un diálogo interdisciplinar que invita a repensar las prácticas lectoras desde la innovación y la cooperación.

El volumen se organiza en cuatro bloques temáticos, que agrupan un total de quince capítulos. Cada bloque responde a una línea de reflexión. El primero, ***Lectura, escritura y animación lectora***, comienza con la presentación de la experiencia del club virtual de lectura E-LEemos del Instituto Cervantes como instrumento innovador para fomentar la lectura desde una perspectiva intercultural. En el segundo capítulo se ofrece una propuesta de dinamización de la lectura en ESO y Bachillerato a través de actividades de rutina lectora en el aula y conversación literaria. Le sigue una reflexión sobre cómo la reseña literaria publicada en medios periodísticos puede ser una herramienta idónea para la animación lectora. Este primer bloque lo cierra una propuesta de enseñanza-aprendizaje basada en la creación de una revista literaria universitaria como recurso para la formación lectoescritora y crítica de futuros docentes.

En el segundo bloque, ***Inclusión, dislexia y comprensión lectora***, se abordan estrategias metodológicas interactivas y participativas para garantizar la plena inclusión de estudiantes con dislexia en las dinámicas de aprendizaje lectoescritor. En el siguiente capítulo se exponen los resultados de una investigación explorativa sobre percepciones familiares respecto a la experiencia de convivir con hijos e hijas con dislexia. Otro de los capítulos se centra en la propuesta de prácticas de trabajo con textos multimodales, que integren imagen, sonido y tecnología para enriquecer la competencia lectora en Secundaria y Bachillerato. Por último, se defiende la lectura como actividad que permite interconectar las áreas de Ciencias y Letras para romper con el estereotipo de su fragmentación, y ofrece propuestas didácticas para fomentar la reflexión crítica y la creatividad en este sentido.

El bloque tercero, ***Educación, recursos digitales y enfoques didácticos*** comienza con el análisis de los resultados de una investigación sobre la percepción de futuros docentes en cuanto a la relación entre literatura, herramientas digitales y ODS en su formación universitaria. Continúa con la presentación de estudios realizados con *eye-tracking* y pupilometría para evaluar la carga cognitiva en textos de especialidad, proponiendo así pautas para mejorar su claridad comunicativa. Le sigue un capítulo en que se reflexiona sobre las características de la constelación literaria de carácter multimodal para la educación literaria, con una amplia variedad de ejemplos y propuestas didácticas basadas en su experiencia directa en el aula. Este bloque termina con una exhaustiva revisión del estado de la cuestión de literatura académica sobre temas deportivos publicada en lengua castellana, especialmente a partir de los años 50 del siglo XX.

El último bloque, *Literatura, sociedad y divulgación*, se abre con un capítulo en que se explica el impacto que la publicación periódica *La Pensadora Gaditana* tuvo en la incipiente prensa de opinión del siglo XVIII y como sirvió de espacio para la reflexión sobre el papel de la mujer en esta sociedad. A continuación, se analiza la novela *The Last Juror* de John Grisham para explorar de qué medida sus referentes jurídicos se mantienen o reescriben en su traducción al castellano, lo que repercute en cómo se transmite en ella la cultura jurídica estadounidense. Por último, se presenta el proyecto Ciencia-En-Claro, desarrollado en la Universidad Autónoma de Madrid y orientado a ofrecer un instrumento de acceso público para la mejora comunicativa de los textos dirigidos a la divulgación científica de calidad.

En conjunto, los capítulos que conforman este monográfico divulgativo ofrecen una mirada plural y complementaria sobre los desafíos y oportunidades que la lectura ofrece para la educación y la difusión cultural en la actualidad. Desde diferentes disciplinas (Español como Lengua Extranjera, Medicina, Historia de la Literatura, Derecho, Ciencias del Deporte, Alumnado con necesidades especiales...), se exponen diferentes perspectivas que, en conjunto, dan cuenta de los avances realizados en materia de educación lectora. Ello no solo prueba la importancia de la lectura en todos los ámbitos del conocimiento –y, por tanto, su vitalidad como actividad de ocio y aprendizaje–, sino que también anima a explorar su potencial integrador e inclusivo para dar respuesta a los retos que plantea la sociedad actual, en continua transformación tecnológica y multimodal.

Bloque 1

Lectura, escritura y animación lectora

1

LECTURA SOCIAL Y ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL ÁMBITO DIGITAL: CLUB VIRTUAL E-LEEMOS DEL INSTITUTO CERVANTES

Yolanda De-La-Iglesia-Sánchez, María de los Ángeles García-Collado, Olga Juan-
Lázaro, Laura Pérez-Rodríguez y Almudena Quintana-Arranz

Instituto Cervantes

La cultura digital y los entornos virtuales amplían las posibilidades de prácticas sociales como la lectura. En el Instituto Cervantes trabajamos en lectura social para estudiantes de español, facilitando su inmersión en la cultura hispánica mediante hábitos lectores en multidispositivo. Personal docente y bibliotecario forman un binomio que extiende las fronteras físicas del aula y la biblioteca. En escenarios digitales, el estudiantado interactúa a través de la lectura, integrando aspectos emocionales y motivacionales.

En este capítulo se presenta el «Club virtual de lectura E-LEemos» <<https://clubvirtualdelectura.cervantes.es>>, un proyecto del Instituto Cervantes que fomenta la competencia lectora, intercultural y digital, alineado con el *Marco de referencia de la competencia digital docente* del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) y el *DigComp 2.2. Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía* (Comisión Europea, 2022). La experiencia piloto comenzó en 2021 con una lectura y evolucionó a un programa de cuatro lecturas anuales, alcanzando casi mil

participantes hasta 2024. Los participantes valoran la experiencia con dos etiquetas clave: «disfrute» y «aprendizaje».

Los próximos retos incluyen un diseño instruccional más intuitivo basado en la experiencia de usuario y la consolidación del servicio y la metodología, para convertirlo en un modelo que sea útil para facilitar la transferencia a otras organizaciones digitalmente competentes. También busca la identificación de acciones de mediación del personal docente y bibliotecario en sus entornos de influencia en escenarios presenciales, híbridos o en línea, para potenciar el aprendizaje del español a través de la lectura en todos los niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2021).

1. Introducción

El Instituto Cervantes, fundado en 1991, tiene como misión la promoción y difusión del español y la cultura hispanoamericana en el mundo, coordina una red de 87 centros en los cinco continentes. Estos centros ofrecen cursos de español, actividades culturales y servicios bibliotecarios adaptados a contextos multiculturales y multilingües. El Instituto Cervantes desempeña un papel crucial como puente cultural para comunidades locales e hispanohablantes en el extranjero. Las actividades culturales, como clubes de lectura, encuentros con autores y eventos literarios, fortalecen su impacto. Estas actividades no solo fomentan la lectura, sino que también promueven el aprendizaje, el pensamiento crítico y la socialización.

1.1. Los clubes de lectura: herramientas clave en el fomento de la lectura

Los clubes de lectura son fundamentales para las bibliotecas del Instituto Cervantes. Estos reúnen a personas para compartir y debatir sobre obras literarias, convirtiéndose en espacios de intercambio cultural y socialización. La transición de los clubes de lectura tradicionales hacia los virtuales responde tanto a las necesidades de usuarios remotos como a las nuevas dinámicas de acceso a la información. Estas iniciativas se han complementado con los clubes presenciales y están permitiendo a las bibliotecas extender su alcance, convirtiéndose en una buena carta de presentación ante su comunidad.

Los clubes de lectura forman parte de la biblioteca electrónica del Instituto Cervantes, buscan impulsar la lectura social y promover la literatura española e hispanoamericana a

nivel mundial. Con el respaldo de sucesivos planes estratégicos, el objetivo es consolidar los clubes virtuales de lectura (CVL) como un espacio de encuentro entre creadores, lectores y estudiantes de español como segunda lengua (de la Iglesia Sánchez y Pérez Rodríguez, 2023).

1.2. El impacto de la digitalización y las plataformas virtuales

Las posibilidades actuales de escribir y leer en nuevos soportes digitales han dado lugar a una renovada literacidad y originales modalidades de comunicación que están en la base de los principales retos para la innovación del aprendizaje de lenguas modernas (Cassany, 2006).

No cabe duda de que la lectura se ha transformado en un fenómeno nuevo y complejo al vincularse a la digitalización. Asimismo, asistimos al surgimiento de nuevos vínculos e intermediarios culturales. Son tantos los contenidos que se lanzan y proliferan en internet, a menudo de forma dispersa y contradictoria, que, precisamente, para enfrentarse a la red de manera crítica, han surgido curadores de contenidos que seleccionan y recopilan lo más relevante para grupos o comunidades de lectores. En el contexto actual, es importante colaborar unos con otros en la búsqueda, recopilación y filtrado de datos, poniendo el acento en el carácter colectivo y social de la construcción del conocimiento que se comparte en la cultura digital (Magro, 2015). Esta colaboración y la mediación lectora favorecen la creación de comunidades (de usuarios, lectores, aprendices), adquiriendo un papel especialmente significativo en el entorno cultural y educativo.

La estrategia digital del Instituto Cervantes ha transformado sus servicios culturales y bibliotecarios, incorporando páginas web y herramientas de las redes sociales no solo como medios de difusión, sino también como espacios de interacción cultural y de aprendizaje. Esta transformación ha sido especialmente significativa para los clubes virtuales de lectura, que combinan recursos tecnológicos actuales con dinámicas de lectura tradicionales. Estas plataformas no solo facilitan la participación remota, sino que también crean comunidades de lectores, fortaleciendo el diálogo intercultural.



Figura 1. Detalle de la interfaz de la plataforma de E-LEemos del Instituto Cervantes. Programa 2024.

1.3. Las ventajas de los clubes de lectura virtuales

Los clubes de lectura virtuales ofrecen varias ventajas:

- Flexibilidad geográfica y horaria, porque es posible la participación de usuarios de todo el mundo.
- Socialización digital, que enriquece la experiencia lectora mediante la interacción entre participantes.
- Mayor alcance e impacto, en especial para aquellos que no pueden acceder físicamente a una biblioteca.
- Construcción de comunidades de lectura, donde se fomenta el aprendizaje compartido y el diálogo intercultural.

Los clubes virtuales pueden complementar los presenciales y su éxito depende de una comunicación eficaz con los lectores. Tal y como indican los expertos, transformar herramientas digitales en medios para crear comunidades de lectores es un objetivo clave.

1.4. Modelos inspiradores y visión de futuro

A través de iniciativas como esta, el Instituto Cervantes refuerza su compromiso con la difusión del español y su cultura, adaptándose a las necesidades de un público global e interconectado.

La institución ha integrado los clubes de lectura virtuales como una herramienta eficaz para promover la cultura, la lectura y el aprendizaje del español en un contexto globalizado y digital. Estos servicios no solo enriquecen la oferta bibliotecaria y docente, sino que también posicionan al Instituto como un referente en la creación de comunidades de lectores en línea.



Figura 2. Imagen de la interfaz en la aplicación para móvil de Android.

2. El auge de la lectura social en entornos digitales

2.1. La dimensión social de la lectura y el impulso de la tecnología

La lectura es una valiosa actividad humana cuya historia a través de los siglos trasciende lo individual, ya que se trata de una habilidad que aprendemos y que se convierte en una expresión social de los valores de cada época. En la actualidad, estamos inmersos en la cultura digital, donde una multitud de textos y mensajes en diferentes formatos atraviesan nuestra vida cotidiana e interpelan nuestra capacidad lectora, interpretativa y crítica. Se podría hablar de una nueva revolución de la lectura en la era digital.

En el ámbito del aprendizaje de idiomas, la mediación crea las condiciones y espacios necesarios para la comunicación y la cooperación, ayudando a interpretar y transmitir de

manera adecuada nuevos contenidos e información (Sánchez Cuadrado, 2022). Si las actividades de mediación van acompañadas de una labor de mediación lectora, entendida como búsqueda de opiniones y diálogo con los lectores para conocer sus preferencias, será posible avanzar de manera firme en la difusión de la lectura, aprovechando las posibilidades que brinda la tecnología, al tiempo que mejoramos nuestro dominio de las lenguas que aprendemos:

La evolución de la lectura digital: modelos, dispositivos, aplicaciones y prácticas de lectura, la mediación tecnológica introduce un elemento nuevo en el proceso lector, vinculado con la apropiación del dispositivo y con la ejecución del contenido. No basta con saber leer, sino que es preciso controlar dónde se lee y, sobre todo, cómo se lee. (García Córdón, 2019)

La lectura se alza como un medio inequívoco para llegar a grandes logros en competencias lingüísticas, culturales y cognitivas. La persona que aprende una lengua a través de la lectura multiplica sus expresiones lingüísticas, experimenta las reglas gramaticales en contextos reales o ficticios, entiende más y mejor la lengua y, muy importante, descubre una cultura y se impregna de los valores y las emociones que emanan de ella. La combinación de prácticas lectoras como los clubes de lectura, es decir, grupos que construyen discusión e intercambio de opiniones sobre textos, y el uso de tecnologías cifradas en aplicaciones y plataformas digitales que permiten la leer y comentar propuestas interactivas puede ser un camino potente en el aprendizaje de una lengua internacional como el español.

2.2. Desafíos del aprendizaje del español a través de la lectura

El Instituto Cervantes a través del club virtual de lectura E-LEemos da respuesta a varios desafíos importantes del aprendizaje del español, a saber:

- La experiencia lectora se enriquece cuando los lectores se encuentran con los escritores o con otros elementos culturales vinculados.
- La lectura en español mejora las habilidades de escritura, escucha y habla.
- La selección de las obras asegura una calidad y variedad de lecturas, de textos relevantes y atractivos.

- El enriquecimiento cultural que da la lectura hace que los estudiantes comprendan mejor el universo hispanohablante y con ello empaticen y aprecien la cultura en español.
- La mediación lectora con profesores de español hace que los estudiantes sean capaces de superar las barreras de la gramática o del vocabulario más avanzados.
- La globalidad de la actividad abre a compartir la experiencia con lectores de todo el mundo.
- El entorno digital de comunicación asíncrona dota a las personas de una flexibilidad y una movilidad únicas en el tiempo y el lugar para leer.
- La interpretación y el análisis de los textos ahondan en la capacidad de reflexión y contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico.
- El uso de tecnologías relevantes y contemporáneas impulsa la capacitación de habilidades digitales.

La lectura de los textos se amplía con diversos recursos complementarios que engrandecen el aprendizaje y la comprensión de las obras y los autores.

3. El Club Virtual de Lectura E-LEemos

El objetivo del Club Virtual de Lectura E-LEemos es el fomento de la lectura social entre estudiantes de español mediante plataformas digitales. Es un modelo compuesto por tres pilares: disfrute, comunidad y aprendizaje. Está dedicado a la conversación en torno a obras en español acorde a los diferentes niveles del Marco Común Europeo de las Lenguas (MCER).

Tan solo hay un requisito para participar: tener vigente el carnet de socio de una biblioteca del Instituto Cervantes o de la Biblioteca electrónica. Desde la primera edición en 2021, el club permite a los participantes mejorar su competencia lingüística e intercultural a través de lecturas adaptadas a su nivel, con acceso a libros electrónicos y debates moderados por autores o expertos.

3.1. Enfoque multidimensional y alfabetización múltiple

De acuerdo al *DigComp 2.2. Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía* (Comisión Europea, 2022), el club de lectura está pensado para usuarios con distintos

niveles de español y desde un enfoque multidimensional. Dicho enfoque permite abordar los desafíos y oportunidades de manera más efectiva, al considerar todas las variables que han ido surgiendo desde su creación.

A partir de la colección electrónica de obras de ELE (español como lengua extranjera) busca la alfabetización múltiple, esto es, la capacidad de comprender, analizar y comunicarse a través de diferentes tipos de lenguajes, medios y contextos. No se limita solo a la lectura y escritura tradicional, sino que abarca diversas formas de comunicación, como la alfabetización digital, visual, mediática y científica, entre otras. Atiende a la diversidad de medios porque incluye textos impresos, plataformas digitales, imágenes, videos, redes sociales, infografías y otros formatos. Facilita la navegación en diferentes entornos culturales, tecnológicos y académicos, lo que le dota de una enorme adaptabilidad. Además, produce información, porque no solo se trata de consumir contenidos en línea, sino también de crearlos en diversos formatos y de avanzar en la literacidad digital como capacidad de interactuar eficazmente en entornos digitales y participar en comunidades virtuales de lectura.

3.2. Los escenarios híbridos

El Club Virtual de Lectura E-LEemos se basa en la lectura compartida y participativa, los estudiantes mejoran sus habilidades lingüísticas y digitales mientras interactúan en escenarios híbridos, esto es, que combinan elementos del mundo físico y digital para crear experiencias interactivas y flexibles. En este CVL se integra una plataforma en línea para conectar espacios físicos con entornos virtuales.

Así, E-LEemos participa en la evolución actual hacia los entornos híbridos y la necesidad de ampliar el currículo de lenguas en el campo de la interacción en línea. Ello implica el desarrollo de la competencia digital del ciudadano del siglo XXI (Comisión Europea, 2022) en el área de «comunicación, colaboración y ciudadanía digital». Los profesores, por ende, adquieren el compromiso de fomentar esa competencia digital de los estudiantes, siguiendo el *Marco de referencia de la competencia digital docente* del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Ciertamente, E-LEemos nos permite recrear contextos de interacción tanto en el aula, cuando estamos cara a cara, como en el aprendizaje en línea y por videoconferencia. Se ofrece la posibilidad de establecer un diálogo entre estudiantes de niveles A1, A2 y B1, saliendo de la zona de

confort que representa el aula y el grupo de clase, permitiendo al profesor, al estudiante y al propio centro experimentar con los nuevos entornos emergentes de aprendizaje.

De este modo, el Instituto Cervantes reformula el diseño de los actuales modelos de aprendizaje y aporta, como institución, innovaciones que abren la puerta a nuevas modalidades culturales y educativas (Juan-Lázaro y Alejaldre Biel, 2020; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Asimismo, fomenta el acceso democrático e inclusivo a la lectura y se convierte en una comunidad de aprendizaje en la que la interacción entre bibliotecarios, docentes, lectores y estudiantes es clave para enriquecer la experiencia lectora.

A diferencia de una comunicación unidireccional, en la que la información fluye de un emisor a un receptor, E-LEemos impulsa un diálogo abierto y participativo. Aquí, son los bibliotecarios y los profesores los que proponen las lecturas, aparte de orientar y guiar a los participantes en su proceso de comprensión y análisis. Los docentes, pueden encontrar en este club un complemento ideal para sus clases, donde el aprendizaje se enriquece a través de la interacción con lectores de distintos niveles y experiencias. Los estudiantes y lectores no son meros receptores de conocimiento, sino que aportan sus ideas, interpretaciones y vivencias, convirtiéndose en actores activos dentro del club.

Este enfoque colaborativo y dinámico rompe con la idea de que la lectura es una actividad individual y solitaria. En E-LEemos, cada libro se transforma en un punto de encuentro donde se construye significado de manera conjunta. La literatura no solo se disfruta, sino que se vive y se comparte como una experiencia, lo que contribuye a la creación de una comunidad comprometida con el aprendizaje.

4. Creando comunidad dentro y fuera: colaboración interdisciplinar entre docentes y bibliotecarios.

4.1. Multiplicando visiones profesionales: docentes y bibliotecarios

El conocimiento y la experiencia son el punto de partida de este club de lectura que crea puentes para ofrecer al público al que se dirige nuevas posibilidades para adquirir, mejorar y conocer la lengua y la cultura española e hispanoamericana desde la red de centros del Instituto Cervantes y su plataforma en internet.

Esta nueva modalidad de lectura y aprendizaje en entornos híbridos se basa en el intercambio de conocimiento y experiencia de dos importantes perfiles profesionales de la institución: los bibliotecarios y los docentes. Se parte de su experiencia en la mediación, el fomento de la lectura de los primeros y la práctica en el aula de los segundos, elaborando diferentes estrategias para impulsar la lectura entre los estudiantes de español de los diferentes centros del Instituto Cervantes repartidos por el mundo. Los estudiantes de ELE son el público más numeroso, como socios de las bibliotecas y destinatarios principales a los que se dirige la institución desde el área académica.

Los clubes de lectura para estudiantes de español ya se realizaban en algunas sedes del Instituto Cervantes en formato presencial, uniendo estudiantes de diferentes clases del mismo nivel de lengua. Se trataba de una actividad cultural preparada para ellos y que combinaba las tres áreas visibles de la institución: académica, cultural y bibliotecaria. El entorno virtual ha podido ampliar la dimensión de esta actividad a nivel global contando con los mismos actores, pero expandiendo la repercusión, abriendo múltiples posibilidades de intercambio y proponiendo un producto único que conecta a la comunidad educativa y especializada en ELE con estudiantes de todo el mundo, una referencia en la prescripción lectora en la enseñanza ELE y en el fomento de la lectura en un entorno digital a su disposición, amplio pero controlado.

El trabajo comienza con la selección de la obra, autores o historias que profesores y bibliotecarios saben que funcionan entre el alumnado, y continua con la búsqueda de recursos y actividades que acompañan a los textos y amplían la experiencia lectora hacia el conocimiento de prácticas culturales y destrezas lingüísticas. Este binomio docente-bibliotecario es también el que anima el debate, apoya los comentarios de los lectores y abre los hilos de discusión en función de la obra, acompañando la lectura con el intercambio de opiniones y prácticas basadas en esta, teniendo en cuenta los niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2021) a los que está dirigido el club (del A1 al B1).

Asimismo, bibliotecarios y profesores son los mediadores entre el escritor o especialista invitado al club con los lectores. Agrupan las ideas mencionadas durante la conversación previa en asíncrono, entremezclando los intereses de los lectores con los puntos fuertes de la obra. A continuación, establecen una conversación en directo que busca el intercambio y fomento de la práctica lectora y el impulso de hábitos culturales.

El acceso exclusivo a la lectura, como subraya Felipe Munita (2022), siendo importante, no es suficiente. La mediación implica la creación de vínculos entre personas, objetos o prácticas a partir de un tercero, es decir, se construye un nuevo significado que no pertenece a la manera habitual de relacionarnos con el mundo. Los clubes de lectura hacen de la práctica lectora una experiencia donde, además de aprender un idioma y avanzar en la competencia comunicativa, encontramos prácticas culturales y reflexiones en torno a una obra, en un entorno controlado, y liderado por profesionales en la materia (Pérez Rodríguez, 2021).

4.2. Global / local: Interacción global con estudiantes, autores y otros participantes a partir de prácticas locales

La colaboración en E-LEemos de profesionales del Instituto Cervantes crea un equipo que comparte perspectivas. Ello permite que se enriquezca la experiencia del lector, como estudiante, socio y cliente de las bibliotecas, construyendo una comunidad mayor e internacional a través de la interacción en línea.

Algunas de las evidencias del éxito del proyecto a nivel cuantitativo son, por ejemplo, la especial valoración que tiene la mediación en las encuestas de satisfacción realizadas por los lectores, el aumento del número de lectores por club, el número de conexiones a la plataforma, las descargas de la aplicación, la cantidad de intervenciones, o los accesos a canales multimedia creados para los diferentes clubes. A nivel cualitativo, a partir de las conversaciones creadas destacamos comentarios que enriquecen el debate y que escriben los propios lectores. Los lectores, en las encuestas de satisfacción, destacan los contenidos culturales descubiertos, la ventaja de compartir impresiones con otros lectores o amigos, y la atención recibida en la plataforma en todo momento. Son los tres aspectos que los lectores más han apreciado hasta ahora.

Estos clubes, dinamizados, enriquecidos y animados, son ilustrados por los comentarios de lectores del mundo entero y sirven igualmente para estudiantes o profesores ELE de cualquier lugar para utilizar posteriormente en sus clases de español, eso sí, con el carné activo de alguna de las bibliotecas de la RBIC (Red de bibliotecas del Instituto Cervantes). De esta manera, no sólo se difunde la experiencia, la lectura o las editoriales ELE, sino que se impulsa una forma de hacer didáctica, de enseñar ELE a partir de lecturas, con recursos culturales actuales y en entornos híbridos. Estos ingredientes permiten leer y aprender de manera atractiva, tanto de forma autónoma como colectiva, y a través de una

plataforma en línea. Es un modelo que puede ser fácilmente trasladable a otras bibliotecas o instituciones que quieran contar con recursos especializados para sus clases de español o la promoción de la lectura. Aquí se abre la puerta a un mundo de recursos que puede seguir enriqueciéndose gracias a que la lectura es un apoyo fundamental en el aprendizaje de las lenguas.

5. Innovación metodológica y recursos colaborativos

5.1. Visión, innovación y enriquecimiento

Los clubes de lectura virtuales del Instituto Cervantes fortalecen tanto el aprendizaje del español como la creación de una comunidad global de lectores, autores, bibliotecarios y docentes. E-LEemos es una experiencia de inmersión lingüística integral, un espacio que va más allá del aprendizaje formal del idioma, a través de una combinación de lecturas cuidadosamente seleccionadas y recursos multimedia que enriquecen la lectura, además de encuentros en directo con autores. Los lectores no solo amplían su conocimiento del español, sino que también se acercan a la cultura en este idioma, abarcando tanto las tradiciones literarias clásicas como las expresiones más contemporáneas.

Este enfoque inmersivo permite a los participantes practicar el idioma en un contexto real y significativo. Al interactuar con los textos y debatir sobre ellos en español, los lectores fortalecen sus competencias lingüísticas en varios niveles. Por un lado, mejoran su comprensión lectora al enfrentarse a diferentes estilos de escritura, temas y géneros. Por otro, desarrollan su habilidad auditiva gracias a los recursos audiovisuales que complementan las lecturas, como vídeos, podcasts, entrevistas con autores y listas de reproducción musicales. Además, la escritura en español cobra un papel esencial en las dinámicas del club, ya que los usuarios pueden expresar sus opiniones, reflexiones y emociones en foros y chats, fomentando una práctica activa del idioma, y un espacio motivador y transformador, donde la lengua y la cultura se entrelazan para ofrecer una experiencia de aprendizaje completa y enriquecedora.

Los recursos compartidos en la comunidad E-LEemos apoyan y enriquecen la lectura con informaciones de interés para el estudiante, teniendo en cuenta su autoría y fiabilidad, además del nivel de los alumnos hacia los que se dirigen. Podemos dividir los recursos en aquellos dedicados a ampliar el conocimiento sociocultural presente en la lectura,

especialmente con audiovisuales, y aquellos orientados a mejorar el nivel de lengua a través de actividades y páginas especializadas propuestas directamente por los mediadores. Algunos de los recursos más utilizados son vídeos amenos y divulgativos, como programas de televisión, así como entrevistas de YouTube o la web de RTVE; definiciones de diccionarios o enciclopedias en línea como la Real Academia de la Lengua Española, el Wikcionario o la Wikipedia; breves artículos explicativos de webs institucionales como el Centro Virtual Cervantes, páginas oficiales de turismo, ciudades o comunidades autónomas; también, ejercicios interactivos o actividades de revistas, y recursos en línea especializados en ELE como *Profe de ELE*. Otras recomendaciones que se proponen durante los clubes se encuentran disponibles en las bibliotecas de la RBIC, y se enlazan al catálogo para que puedan solicitarse tanto en línea como en la biblioteca RBIC más próxima al lector.

5.2. Impacto en la experiencia lectora

Las herramientas colaborativas y los recursos innovadores han transformado la experiencia lectora en el club E-LEemos, convirtiéndola en un proceso interactivo y motivador. Basándonos en las opiniones de los participantes, que se recogen al final de cada lectura, los usuarios califican su experiencia como «disfrute» y «aprendizaje», destacando los siguientes aspectos:

1. Interactividad:

- La combinación de lecturas con recursos multimedia y musicales ha hecho que el aprendizaje sea más dinámico y atractivo.
- Los encuentros con autores han permitido una conexión más personal y profunda con las obras.

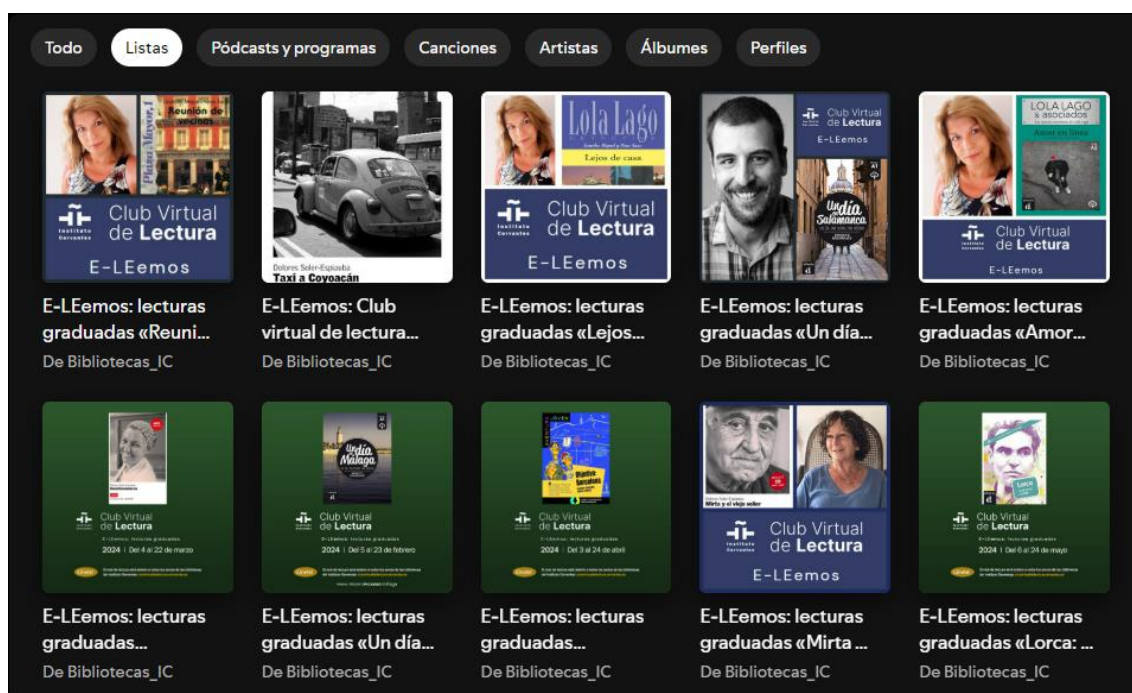


Figura 3. Detalle de listas de música en Spotify de las lecturas programadas en E-LEemos: lecturas graduadas.

2. Motivación:

- La posibilidad de compartir impresiones y discutir en español es un factor clave para mantener el interés y la participación activa de los usuarios.
- La diversidad de recursos facilita un aprendizaje más completo y enriquecedor.

La innovación metodológica y el uso de recursos colaborativos en E-LEemos tienen un impacto positivo en la experiencia lectora de los participantes. La combinación de herramientas digitales, encuentros con autores y la creación de contenidos colaborativos transforma la lectura en un proceso interactivo y motivador. Los usuarios valoran especialmente la oportunidad de mejorar su nivel de español de manera amena y compartir sus impresiones con otros lectores de cualquier parte del mundo y con los autores. Asimismo, también destacan la posibilidad de hablar y escribir en español, conocer nuevo vocabulario y expresiones, y compartir impresiones del libro con otras personas y los autores. Estos elementos han sido fundamentales para calificar la experiencia con dos etiquetas: «disfrute» y «aprendizaje».

6. Lo que nos cuentan los datos

Los datos de evolución y participación de las ediciones 2022 a 2024 permiten afirmar que el programa anual de 4 lecturas de E-LEemos se halla en fase de evolución y crecimiento pasando de 154 participantes en la edición 2022 (programa de dos lecturas), a 334 participantes en 2023 y 558 en 2024 (programa de cuatro lecturas en ambos años), como se aprecia en el siguiente gráfico:

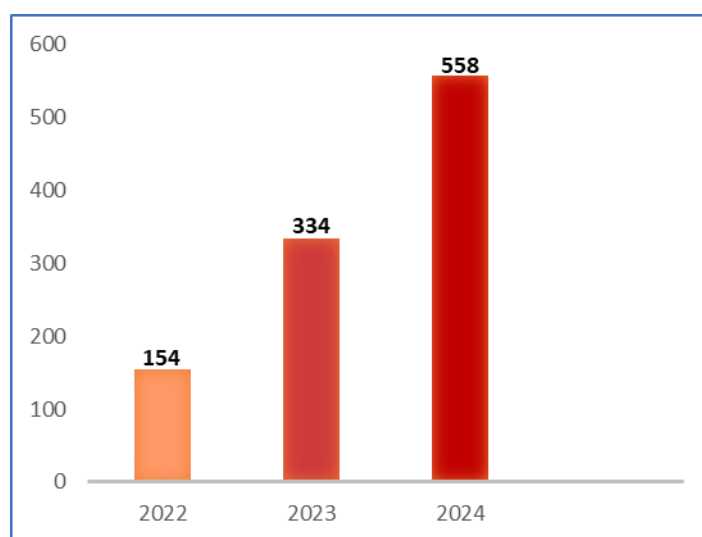


Figura 4. Participación en E-LEemos entre 2022-2024.

Si comparamos las cifras de los dos últimos años en los que se ha consolidado un programa de 4 lecturas y entramos al detalle de la participación por meses, nos encontramos con que los dos primeros meses (febrero y marzo) aglutinan entre el 64% y casi el 70% del total de participantes.

6.1. Perfil y geografía de los participantes

En cuanto al tipo de lector, la mayoría son usuarios generales de las 65 bibliotecas del Instituto Cervantes, incluida la biblioteca electrónica, seguidos de estudiantes de español. Respecto a la edad, las franjas predominantes son los lectores a partir de 36 años, lo cual corresponde con los índices de hábitos lectores generales.

A nivel de localización geográfica, el club cuenta con una notable participación (ver mapa inferior) desde Marruecos, Brasil y Francia, seguidos de Rusia, Estados Unidos, España, Alemania, Italia, Australia, Reino Unido, República Checa, Hungría y Japón.



Figura 5. Geografía de los usuarios.

6.2. Plataforma de lectura en línea

La plataforma es de fácil uso, obteniendo un 2 sobre 5 (es una escala donde 1 es muy fácil y 5 muy difícil). Las guías de uso y apoyo al lector son muy bien valoradas, acercándose a una puntuación media de 4. La resolución de incidencias también obtiene una calificación media cercana al 4,5. Estos datos nos llevan a considerar que la usabilidad de la plataforma y recursos en torno a la misma, hacen sentirse al estudiante en un entorno digital cómodo y manejable que le anima a disfrutar del servicio.

6.3. Comunicación e interacción

La plataforma ha registrado un alto nivel de interacciones, con debates activos y constructivos entre los participantes, animados por las figuras claves del mediador-docente y el mediador-bibliotecario. Aunque predominan los participantes en la sombra, es decir, los que leen el texto y los foros sin intervenir, hay un 20 % de seguidores que se muestran activos en este espacio. De las interacciones que se producen en los foros, el 50% corresponde a los usuarios y el otro 50% a los mediadores. A esta valoración, hay que añadir que la puntuación respecto a la dinamización de las conversaciones en el foro llega a alcanzar el 4,5.

Respecto al chat con el autor de la obra obtiene una valoración media de 4 sobre 5. Si bien, entre las sugerencias más recurrentes, destaca el deseo de contar con encuentros

virtuales por videoconferencia para conversar directamente con los autores y autoras, lo que permitiría una interacción más cercana y enriquecedora.

Los canales en YouTube y Spotify diseñados para favorecer la experiencia transmedia de la lectura han despertado el interés de los estudiantes. Respecto a las listas de canciones en Spotify, desde la creación de las listas en 2022, se han publicado un total de 54 listas, contando actualmente con 901 seguidores en el perfil de Spotify de las bibliotecas del Instituto Cervantes (@bibliotecas_ic). Sobre el canal de YouTube de la Red de Bibliotecas del Instituto Cervantes (@bibliotecas_ic) se mantiene el total de usuarios en torno a las 700 visualizaciones en las ediciones 2023 y 2024.

6.4. Impacto en el aprendizaje vs. disfrute: motivación

El 100 % de los encuestados declara que su nivel de español ha mejorado tras participar en el club, con una valoración media de 4,5 sobre 5 en este aspecto.

Además de los datos cuantitativos, la información cualitativa nos ha revelado evidencias sobre la motivación de los participantes y el valor añadido que el servicio del club virtual de lectura E-LEemos representa en su aprendizaje de español. De acuerdo a los datos recogidos, los ítems de respuesta abierta de la encuesta se pueden categorizar en:

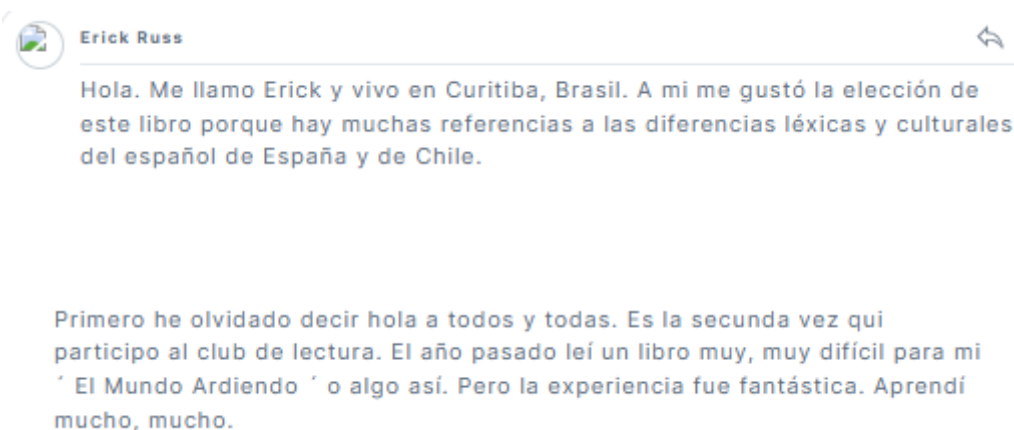
- ✓ Apertura a la cultura hispana:
 - *«Me gusta saber la cultura de Salamanca y me gustaría también saber las culturas de otras ciudades españolas».*
 - *«El descubrimiento de nuevos aspectos de la cultura mexicana».*
- ✓ El español en contexto:
 - *«Es una experiencia lectora breve, sencilla que usa un vocabulario muy simple, eso es muy importante para el aprendizaje del idioma».*
- ✓ Creación de sentimiento de comunidad:
 - *«Compartir una lectura con estudiantes y la autora».*
 - *«Compartir ideas con otros amigos».*
 - *«Compartir información e impresiones con otros lectores y los interesantes recursos que he descubierto».*

Los foros de E-LEemos nos ofrecen informaciones valiosas para comprender los datos cuantitativos respecto a los diferentes aspectos tratados. De la información valorada, entresacamos las dos categorías siguientes:

- ✓ Conscientes de ser participantes «en la sombra» y consumidores de los recursos transmedia: entusiasmados.



- ✓ Aprendizaje:



6.5. Valoración general y recomendaciones

Uno de los aspectos mejor valorados es la participación de los autores y autoras en el club, que alcanza la máxima puntuación de 5 por parte de la mayoría de los participantes, especialmente por sus intervenciones en los foros y chat.

La impresión general de E-LEemos recibe una calificación media de 4,5 sobre 5 (ver Figura 6), la mayoría de los encuestados asegura que recomendaría el club sin dudarlo. Según los resultados de las encuestas, el 100% declara estar muy satisfecho con la experiencia, afirmando que volvería a participar en futuras ediciones y recomendaría el club como una excelente oportunidad para fomentar la lectura en español entre estudiantes de la lengua.

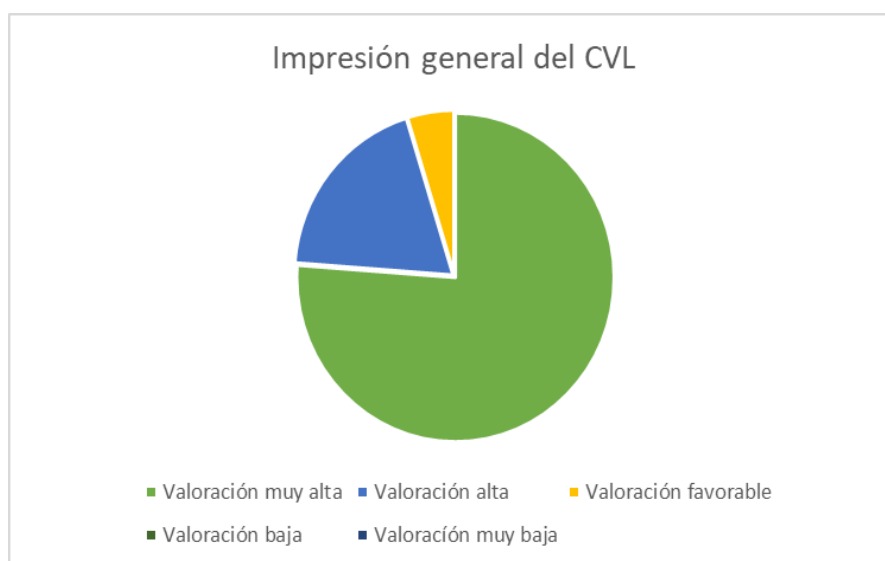


Figura 6. Valoración de la experiencia en E-LEemos.

Para completar el análisis aquí presentado, recomendamos consultar cómo transcurrió el piloto en el año 2021 en Juan-Lázaro y García Collado (2024).

7. Debate a partir de las evidencias: conclusiones y desafíos

A tenor del análisis cuantitativo, se puede afirmar que la iniciativa del Instituto Cervantes en el fomento de la lectura entre los aprendientes de español goza de una buena recepción entre el público usuario. Este éxito se sustenta en una ecuación cuyo impacto se distribuye entre, por un lado, el disfrute y entretenimiento y, por otro lado, el aprendizaje de la lengua y la cultura. El análisis cualitativo de los ítems de respuesta abierta en la encuesta y de las interacciones en los canales de participación también recogen explícitamente evidencias bajo las categorías de «disfrute» y «aprendizaje» a las que se suman «cultura hispana» y «comunidad» llegando a calificarla de «amigos».

En la figura 7 está sintetizado el modelo de innovación en la mediación lectora diseñado en el Instituto Cervantes, a partir del análisis de necesidades del lector de la sociedad digital y el perfil del usuario al que va dirigido el servicio: el estudiante de español como lengua extranjera, segunda lengua y lengua de herencia. Esta infografía pretende facilitar la transferencia del modelo a otras instituciones, rediseñándolo para adecuarse a la idiosincrasia de los usuarios y el entorno socio-cultural.



Figura 7. Componentes de E-LEemos.

Debido al estadio de evolución en el que nos encontramos en este análisis longitudinal de las tres ediciones que han tenido lugar (2022, 2023 y 2024), nos planteamos varios desafíos.

El primero está relacionado con el tránsito entre los escenarios en línea y los modelos de aprendizaje de español en entornos físicos e híbridos. ¿Es posible concebir un modelo en el que E-LEemos tenga cabida en un aula física? ¿Qué implicaciones tendría para los mediadores de dicho modelo, bibliotecarios de los centros y profesores en el aula? ¿Qué interacciones podrían predecirse entre bibliotecario-estudiantes, profesor-estudiantes, bibliotecario-profesor? Sin duda, este tránsito entre escenarios presenciales y en línea dibujaría una respuesta al reto de ampliar el alcance de lectores en E-LEemos, planteado como un desafío abordable mediante el rediseño de modelos para escenarios híbridos o mixtos que se consideran idiosincrásicos, tal y como señalan autoras como Juan-Lázaro y Alejaldre Biel (2020).

Otro debate que se suscita es el inherente al aprendizaje de lenguas en niveles iniciales, ¿se puede delegar en el estudiante su participación en E-Leemos de forma espontánea? ¿Conviene arbitrar en paralelo un modelo que cuente con la mediación de los profesionales en el aula y en la biblioteca, para facilitar el acceso a actividades enriquecedoras para el estudiante en entornos híbridos?

Estas cuestiones de mejora y calidad en un futuro inmediato son una muestra de la vitalidad en la que se halla el servicio.

En resumen, tras el análisis de las evidencias y datos obtenidos, podemos concluir que la iniciativa del proyecto E-LEemos está en pleno desarrollo y auge, precisamente porque responde a las necesidades y expectativas de quienes participan en él. Para los alumnos, representa una oportunidad de mejorar su comprensión lectora y desarrollar su capacidad de expresión oral y escrita. Para los docentes, es una herramienta que complementa su labor educativa. En el caso de los bibliotecarios, es un espacio en el que pueden ejercer su rol como mediadores culturales, fomentando el amor por la lectura y facilitando el acceso a materiales de interés.

Los retos se proyectan en el diseño de nuevas estrategias que amplíen la comunidad de usuarios lectores de español. Asimismo, se suscita la posibilidad de crecer fomentando el potencial que como mediadores tienen los profesores de español de estudiantes de niveles iniciales A1, A2 y B1, diseñando juntos cuál sería su rol en la mediación lectora en el aula, teniendo en cuenta que la dinámica principal la gestionan los dinamizadores del CVL. En paralelo a esta línea de crecimiento, se vislumbra el rol de los bibliotecarios como mediadores de este servicio, tendiendo puentes entre los usuarios, el acceso a la plataforma y los formatos accesibles de las lecturas, con el objetivo intrínseco de promover la alfabetización digital entre estudiantes y el personal docente.

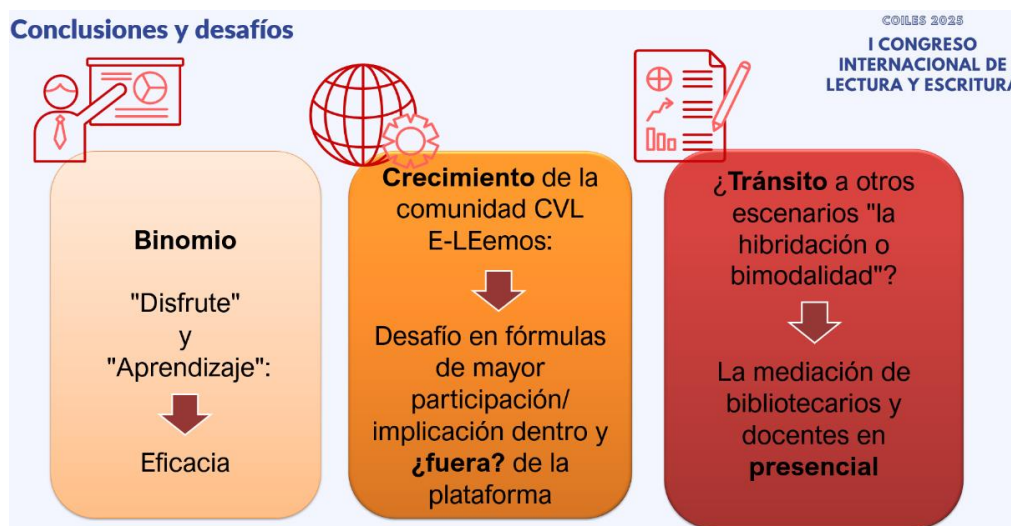


Figura 8. Conclusiones y desafíos de E-LEemos.

En definitiva, E-LEemos enriquece a quienes participan en él y motiva a que el conocimiento se comparta y difunda. Su impacto trasciende el ámbito del club, pues cada lector lleva consigo las reflexiones y aprendizajes adquiridos, generando un efecto multiplicador en su entorno. Confiamos en que la infografía Conclusiones y desafíos aquí presentada sea de utilidad para fomentar modelos de transferencia a partir de los elementos constitutivos de E-LEemos. Esperamos que este proyecto del Instituto Cervantes se consolide como una iniciativa sostenible y valiosa dentro de la comunidad lectora que participa en la institución y la sociedad en general (<https://clubvirtualdelectura.cervantes.es/>).

Referencias bibliográficas

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Chartier, R. (1994). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Alianza Editorial.
- Comisión Europea. Joint Research Centre. (2022). *DigComp 2.2. Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía. Nuevos ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes* (Traducción de Asociación Somos Digital). Disponible en: https://somos-digital.org/wp-content/uploads/2022/04/digcomp2.2_castellano.pdf
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (Traducción español MEFP e Instituto Cervantes). Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa. Disponible en: www.coe.int/lang-cefr

- de la Iglesia Sánchez, Y., y Pérez Rodríguez, L. (2023). *El Club Virtual de Lectura del Instituto Cervantes: la promoción de la lectura y la escritura desde los clubs de lectura virtuales* (pp. 243–258). En *Espacios creativos y respuestas a los retos actuales en información y documentación*. Facultad de Ciencias de la Documentación, Sindéresis. Disponible en: <https://docta.ucm.es/entities/publication/fff14178-292a-4790-a19f-567ae6295038>
- García Cordon, J. A. (2019). La evolución de la lectura digital: Modelos, dispositivos, aplicaciones y prácticas de lectura. En *Lectoescritura digital* (pp. 7-17). Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8059482>
- García Collado, M. Á., y Quintana Arranz, A. (2017). Literacidad y recursos para redescubrir la lectura. En *Actas del I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb. La enseñanza del español en el Magreb: Oportunidades y retos*. Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/13_quintana-garc%C3%ADa.pdf
- Juan-Lázaro, O., y Alejaldre Biel, L. (2020). *Competencias digitales en el aula: Estrategias y modelos de implementación en la enseñanza de idiomas*. enClave-ELE / UDIMA. Disponible en: <https://bit.ly/375jMGQ>
- Juan-Lázaro, O., y García Collado, M. Á. (2024). Club virtual de lectura E-LEemos en entornos híbridos para aprender español en el Instituto Cervantes. En *Interacción, discurso y tecnología en la enseñanza del español*. Universidad de Burgos. Disponible en: <https://doi.org/10.36443/9788418465864>
- Magro, C. (2015, julio 4). «Curar» es subrayar y compartir lo subrayado. «Curar» es aprender de otros. Co.labora.red. Disponible en: <https://carlosmagro.wordpress.com/2015/07/04/curar-es-subrayar-y-compartir-lo-subrayado-curar-es-aprender-de-otros/>
- Manguel, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Marco de referencia de la competencia digital docente* (Grupo de Trabajo de Tecnologías del Aprendizaje, GTTA). Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), Ministerio de Educación y Formación Profesional y Administraciones educativas de las comunidades autónomas. Disponible en: https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD_GTTA_2022.pdf
- Munita, F. (2022). ¿De qué hablamos cuando hablamos de mediación de lectura, y qué aporta esta noción a la formación de lectores? En *LAB Bibliotecas 2022 «Lectura, prescripción y diálogo: Por una nueva mediación lectora» (1ª sesión)*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=tIP720iyn2s>

- Pérez Rodríguez, L. (2020). Clubes virtuales de lectura, en el Lab Bibliotecas del Instituto Cervantes. En *LAB 2020 «Narrativas del siglo XXI: Más formas de contar historias»*. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=KwXeg3son_4
- Sánchez Cuadrado, A. (2022). *Mediación en el aprendizaje de lenguas: Estrategias y recursos*. Anaya.
- Torres Rodríguez, D. I., y Pineda Godoy, E. (2023). Implicaciones de la lectura digital en el aprendizaje. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 154. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9585836>

2

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CLIMA LECTOR: ANÁLISIS DE UNA INTERVENCIÓN DE LECTURA DIARIA EN SECUNDARIA

Isabel Logroño Carrascosa

Universidad Pública de Navarra (UPNA)

1. El hábito hace al lector

«Bastan diez minutos para que los niños adquieran el hábito de la lectura», asegura Cristina Puig, cofundadora de la plataforma de lectura Boolino-Fiction Express. Una vez creado el hábito, es cuando puede abrirse paso hacia una actitud positiva ante la lectura con el fin de obtener un disfrute personal (Gil Flores, 2011). Como docentes de secundaria, nuestra preocupación ante la falta de motivación por la lectura se ha acrecentado en los últimos años. La invasión de las pantallas y la pérdida de espacios y momentos que favorezcan la creación de rutinas de lectura han dificultado aún más nuestra tarea.

Por un lado, la práctica de la lectura necesita despertar la atención del adolescente al vincularse con sus gustos y contar con espacios amables y adecuados para que los discentes la perciban como una experiencia gratificante, cargada de sentido y capaz de

modificar su forma de pensar y de ver el mundo (Jaramillo Aguirre y Ayala Echeverri 2019). Así, la motivación lectora pasa a convertirse en un proceso de aprendizaje intencional cuyo objetivo final se centra en la autodedicación hacia la lectura que, a su vez, hará al sujeto desarrollar el hábito lector y que tendrá como impacto secundario conseguir una actividad permanente en el tiempo, postura que podría asimilarse al concepto de *lifelong learner*, que implica una actitud o aprendizaje a lo largo de la vida (Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio, 2010).

Por otro lado, la sobreexposición a los estímulos de la pantalla ha afectado negativamente a la concentración de los adolescentes y se ha resentido en la calidad de lectura individual. La lectura desde libro impreso favorece un proceso de lectura lineal, secuencial, donde solo predomina el texto y la atención está concentrada en un papel estable sin *links* ni titubeos, donde el silencio resulta necesario para una mejor inmersión (Bofarull, 2023).

Así, en este proyecto que planteamos, se busca instaurar la rutina de la lectura diaria en formato físico, en breves intervalos de tiempo (diez minutos), con el objetivo de ayudar a construir un hábito positivo y enriquecedor que permita desconectar de la tecnología y estimular el diálogo lector. Ejecutamos la experiencia didáctica en el IES Julio Caro Baroja (Pamplona, Navarra) con todo el alumnado desde 1.º de ESO a 1.º de Bachillerato¹.

2. Desarrollo del proyecto

2.1. Objetivos

El objetivo principal de este proyecto de centro es proporcionar un ambiente lector a través de la creación de una rutina de lectura diaria de diez minutos, en la que el alumnado desde 1.º ESO a 1.º de Bachillerato pueda disfrutar de un breve pero continuado lapso de lectura cada día de la semana. Dicho propósito principal se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Despertar el gusto o la inquietud lectora.
- Descubrir la variedad de géneros literarios en formato físico.

¹ Puede consultarse un vídeo explicativo del proyecto en:
<<https://sites.google.com/educacion.navarra.es/ies-julio-caro-baroja/proyectos-del-centro#h.wjcwzedndlo7>>

- Mejorar la concentración.
- Facilitar el intercambio de opiniones y las recomendaciones literarias.
- Valorar positivamente la lectura como herramienta de entretenimiento, relajación y aprendizaje.

2.2. Fases

2.2.1. Primer paso: preparación de los lotes de libros

Para llevar a cabo el proyecto, se elaboran una serie de lotes de libros por aula. En cada lote se incluye una selección miscelánea de unos 25-30 libros de temáticas y formatos variados, a fin de satisfacer los gustos del alumnado en su inmensa mayoría. Esos lotes se van personalizando conforme se van recibiendo peticiones individuales. El fondo base para organizar los lotes de lectura parte de los libros y revistas almacenados en la propia biblioteca del centro. Junto a estos, se suman libros procedentes de donaciones de la comunidad escolar (familias, profesorado, personal auxiliar y de servicios, alumnado), regalos de editoriales, libros expurgo de bibliotecas cercanas y, en última instancia, compras de ejemplares realizadas por el propio instituto para cubrir las necesidades que pudiera haber. El alumnado de cada grupo-clase se ocupa de custodiar su «lote lector» en el aula y de anotar en la hoja de préstamo los libros que están en préstamo, a fin de llevar así un control de los mismos y de evitar su extravío. Al cabo de dos meses se realiza una rotación entre los lotes de cada curso para renovar las lecturas del aula.

Tabla 1. Recursos empleados

Materiales	Espaciales
Lotes de libros de diversos géneros (Novelas, Cuentos, Poesía, Teatro, Cómic..) Revistas de naturaleza y temática variadas (Historia, Viajes, Naturaleza, Deportes, Automóviles, Cine...) Periódicos	<i>Internos:</i> aulas y espacios del centro. <i>Externos:</i> bibliotecas adscritas al centro.

2.2.2. Segundo paso: establecimiento del calendario lector

Al tratarse de un proyecto de centro, se busca desvincular la presencia exclusiva de *Tiempo para leer* de la asignatura de Lengua castellana y Literatura, de modo que se fomente así la participación del resto de materias. Para ello, se establece un calendario lector por semanas. Teniendo en cuenta que cada mañana consta de seis horas de clase, la primera semana de curso se lee a primera hora, la segunda, a segunda hora, la tercera, a tercera hora... y así sucesivamente hasta la sexta hora durante la sexta semana. Y, de nuevo, vuelta a empezar. Los diez minutos de lectura se anuncian con una señal de inicio (sintonía) por megafonía, lo que permite al alumnado y al profesorado recordar que durante ese espacio de tiempo no se da clase sino que cada uno busca su libro y permanece en silencio. Si hay alumnado que no quiere leer, no se le obliga, pero se le pide que respete el momento de sus compañeros. Una vez finalizados los diez minutos, el docente en el aula puede comenzar a impartir su materia individual.

2.2.3. Tercer paso: dinamización e intercambio de impresiones lectoras

Además de los diez minutos de lectura, se busca facilitar el intercambio de impresiones de las lecturas entre el alumnado. Para ello, los diez minutos de los viernes se dedican a la realización de sencillas dinámicas para favorecer el diálogo y la discusión sobre lo que se está leyendo. Se utilizan técnicas como el folio giratorio, los paneles lectores, la adhesión de notas y pegatinas en el interior del libro e incluso el uso de un «lectómetro» por clase, que permita comprobar a golpe de vista la cantidad de libros que se va leyendo en cada grupo-clase. En dicho «lectómetro», cada alumno/a, una vez que termina su libro, dibuja una raya para subir el «termostato» lector.

2.2.4. Cuarto paso: universo Tiempo para leer

Con el fin de extender el proyecto más allá de su eje rutinario de lectura, se pretende visibilizar la lectura y animar al préstamo de libros en todos los espacios del centro. Una vez al mes se diseñan carteles y actividades performativas vinculadas a una efeméride que tenga relación con la lectura (Mes de las escritoras, Día del libro...) y de forma trimestral se convocan concursos de logos, reseñas literarias, haikus ilustrados, foto

literatura... para incentivar al alumnado a sentir la lectura como una actividad multidisciplinar y presente fuera de las aulas.

2.3. Encuesta al alumnado y conclusiones

Tiempo para leer comenzó durante el curso 2022/2023 y permanece en activo. Para valorar la opinión del alumnado se diseñó un breve formulario de Google Docs en el que se preguntó la valoración del proyecto y la influencia del mismo en el gusto y la adquisición de un hábito lector. El cuestionario constaba de tres secciones divididas en preguntas: Antes de *Tiempo para leer* - Durante *Tiempo para leer* - Después de *Tiempo para leer* y fue respondido por 302 alumnos.

Tabla 2. Cuestionario realizado por el alumnado

ANTES DE *TIEMPO PARA LEER*:

1. Gusto/Motivación por la lectura.
 - 1.1. Sin contar los libros de lectura obligatoria del instituto, ¿dedicabas tiempo a leer por gusto en casa?
 - 1.2. ¿De dónde obtenías los libros para leer?
 - 1.3. ¿Por qué no dedicabas tiempo a la lectura?
2. Tiempo lector.
 - 2.1. ¿Cuánto tiempo dedicabas?
 - 2.2. ¿Qué solías leer?
3. Biblioteca.
 - 3.1. ¿Acudías a la biblioteca?
 - 3.2. ¿Por qué no acudías?

DURANTE *TIEMPO PARA LEER*:

1. Funcionamiento de los diez minutos.
 - 1.2. ¿Has cumplido con los diez minutos al día de *Tiempo para leer*?
 - 1.3. ¿Qué tipo de lecturas escogías?
 - 1.4. La mayoría de las veces, ¿traías tu propio libro o escogías uno del lote?
 - 1.5. ¿Terminabas el libro o cambiabas de lectura antes de terminar?
 - 1.6. ¿Cuántos libros has leído?
 - 1.7. Durante los diez minutos, ¿te ayudaba el silencio a concentrarte y disfrutar de tu lectura?

DESPUÉS DE *TIEMPO PARA LEER*:

1. Gusto/Motivación por la lectura.

- 1.1. ¿El proyecto *Tiempo para leer* te ha animado a despertar tu gusto por la lectura?
- 1.2. ¿Por qué?
- 1.3. ¿En qué sentido?
2. Valoración.
 - 2.1. Valora del 1 al 5 el proyecto *Tiempo para leer*, siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta.
 - 2.2. Responde libremente, ¿qué es lo que más te ha gustado del proyecto?
 - 2.3. Y si pudieses cambiar algo, ¿qué mejorarías/cambiarías?

Puesto que el cuestionario es extenso, se presentarán a continuación las respuestas de algunas de las preguntas más relevantes de cada sección a fin de obtener una percepción general de las impresiones del alumnado antes/durante y después del proyecto.

Sin contar los libros de lectura obligatoria del instituto, ¿dedicabas tiempo a leer por gusto en casa?
302 respuestas

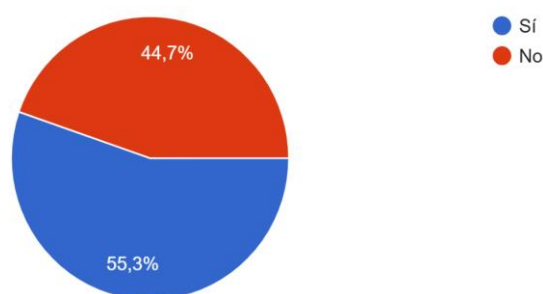


Figura 1. Extracción de la pregunta «¿Dedicabas tiempo a leer por gusto en casa?» incluida en la sección ANTES DE TIEMPO PARA LEER.

Como podemos observar en la gráfica, la inclinación hacia el «Sí» nos lleva a replantearnos los comentarios genéricos que en ocasiones esbozamos sobre la ausencia de lectura en la adolescencia. Con un 55,3% el alumnado defendió el «Sí» a la lectura por gusto en su tiempo libre. Esto nos lleva a pensar en la presencia de dicha actividad en su vida cotidiana, lejos de ser olvidada, sigue presente.

¿Por qué no dedicabas tiempo a la lectura?

135 respuestas

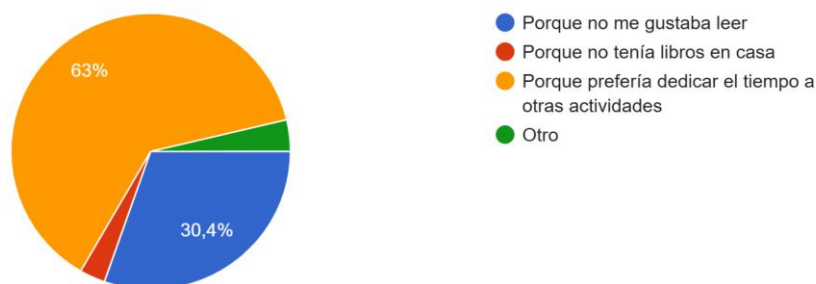


Figura 2. Extracción de la pregunta «¿Por qué no dedicabas tiempo a la lectura?» incluida en la sección *ANTES DE TIEMPO PARA LEER*.

Se buscó insistir en la respuesta del «No» formulada en la figura anterior para obtener más información sobre el diagnóstico de esta situación. El 63%, es decir, la mayoría, manifestó que simplemente, «prefería dedicar el tiempo a otras actividades», es decir, no existe un rechazo a la lectura como tal sino más bien una jerarquía de prioridades en cuanto a qué dedicar el tiempo libre. Los móviles y las amistades ocupan gran parte del espacio de la vida adolescente, la socialización resulta privativa ante la búsqueda de interioridad o de espacios de soledad para la lectura. El 30,4% expuesto en la gráfica, por su parte sí que mostró su disgusto ante la práctica lectora y solo un 3% y un 3,7% mostraron que no leían bien porque no disponían de libros en casa, bien por otras razones ajenas.

¿Has cumplido con los diez minutos al día de "Tiempo para leer"?

302 respuestas

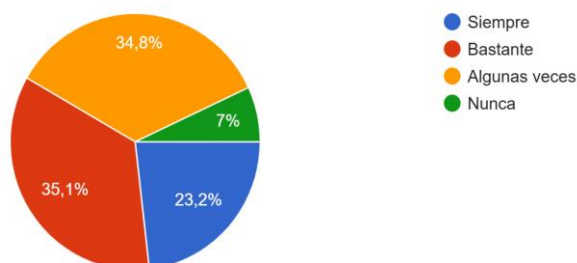


Figura 3. Extracción de la pregunta «¿Has cumplido con los diez minutos al día de Tiempo para leer?» incluida en la sección *DURANTE TIEMPO PARA LEER*.

El grueso de la gráfica, integrado por Bastante (35,1%) y Algunas veces (34,8%) junto a Siempre (23,2%) reflejan que el proyecto ha cumplido con uno de los objetivos que se proponía: generar hábito lector, sino diario, al menos constante en el tiempo. Como señalamos al principio, la implementación del hábito o rutina puede acabar generando apego a la misma, convirtiéndose así en algo cotidiano y quizás, disfrutable. Un 7% sigue manteniéndose reticente, como bien se espera en todo proyecto de centro, un porcentaje de pérdida.

¿Cuántos libros has leído?
302 respuestas

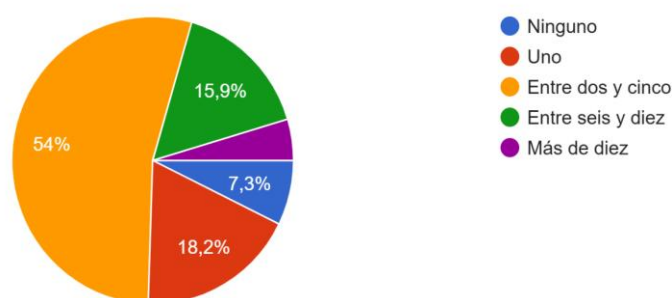


Figura 4. Extracción de la pregunta «¿Cuántos libros has leído?» incluida en la sección DURANTE TIEMPO PARA LEER.

La media de «entre dos y cinco» (54%) tratándose de una rutina de diez minutos al día y de la diferente envergadura de los libros, así como de las dificultades iniciales de concentración o de distracción posterior, supone una cantidad loable. Asimismo, los ritmos lectores son tan variados como el alumnado que los representa.

¿El proyecto "Tiempo para leer" te ha animado a despertar tu gusto por la lectura?

302 respuestas

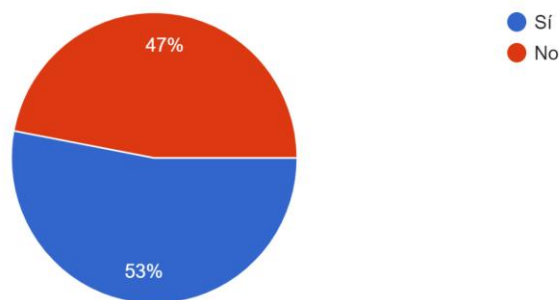


Figura 5. Extracción de la pregunta «¿El proyecto “Tiempo para leer” te ha animado a despertar tu gusto por la lectura?» incluida en la sección DESPUÉS DE TIEMPO PARA LEER.

Sobre esta cuestión, los resultados se inclinaron ligeramente a favor del Sí con un 53%, lo que muestra una valoración positiva del proyecto que se corrobora con los resultados de la figura siguiente.

Valora del 1 al 5 el proyecto "Tiempo para leer", siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta.

300 respuestas

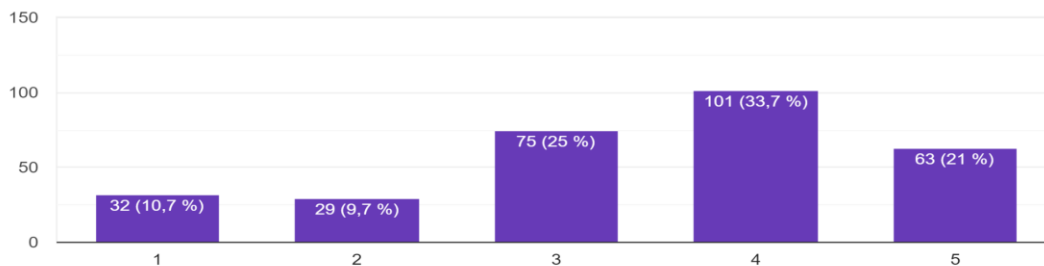


Figura 6. Extracción de la pregunta «Valoración numérica del proyecto Tiempo para leer» incluida en la sección DESPUÉS DE TIEMPO PARA LEER.

En cuanto a la valoración general del proyecto, se concentraron en el 3 (25%) y el 4 (33,7%) las puntuaciones más altas, lo que muestra en términos generales una buena acogida del proyecto, aunque todavía existe un porcentaje en el 1 (10,7%) y el 2 (9,7%) como desafío recuperable para el futuro.

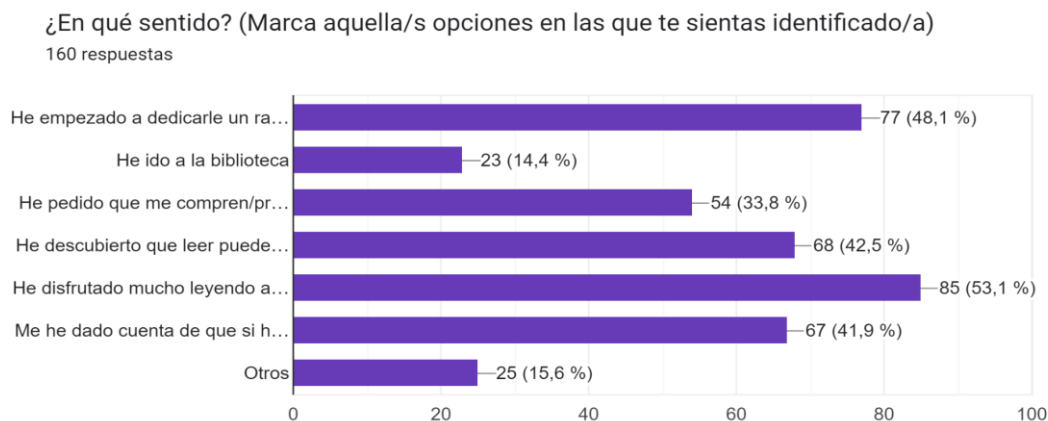


Figura 7. Extracción de la pregunta «¿En qué sentido?» incluida en el cuestionario realizado al alumnado.

Como colofón a las preguntas anteriores, se indagó sobre las consecuencias derivadas del proyecto. A través de esta cuestión se pudo observar la influencia ejercida por el proyecto fuera de las aulas en tres aspectos: tiempo dedicado a la lectura, gusto por la lectura e importancia del silencio para el ambiente lector. Se percibió que el alumnado en un 48,1% había empezado a dedicarle un rato a la lectura fuera del centro, en un 42,5% había cambiado su percepción negativa del momento lector y en un 41,9% había valorado positivamente el silencio como un requisito necesario para el disfrute literario. Tres efectos nada desdeñables para la convivencia y el bienestar académico y personal del alumnado adolescente.

3. Conclusiones

Tanto los resultados expuestos como la continuidad del proyecto (en la actualidad, tercer curso desde la puesta en marcha) muestran que la acogida ha sido mayoritariamente favorable. Pese a ello, aún existen aspectos ante los que se encuentran dificultades. El más destacado se centra en la resistencia a la lectura por parte de un sector, aunque minoritario, relevante en el grueso del aula. Bien porque los libros propuestos no son de su agrado, bien porque conciben la lectura como un esfuerzo, la realidad es que hay alumnos/as que no leen. Ante esta situación, se intenta evitar la lectura «a la fuerza» y, a

cambio, se pide que se respete un ambiente de silencio para aquellos/as que sí quieren leer. Es importante no olvidar que la adquisición del gusto lector debe ser una cuestión de impregnación paulatina, no de obligación. Para favorecer el mismo, se ha visto que el aprovisionamiento de revistas y libros de formato más cómodo (cómic, libros ilustrados...) ha contribuido a «enganchar» a parte del perfil mencionado. Asimismo, las actividades de intercambio realizadas durante los viernes y los meses temáticos dedicados a la visibilización de libros, autores/as y géneros han demostrado que tanto la experiencia compartida del «boca a boca» como la exhibición de propuestas han servido para estimular el préstamo y la discusión lectora.

Por último, conviene señalar que el carácter «integral» del proyecto resulta indispensable para su buen funcionamiento. Los/las docentes presentes en el aula nos convertimos en espejo y «animadores/as». Por ello es importante que, tal y como se ha dicho, independientemente de la materia, cuando suena la sintonía que anuncia los diez minutos de *Tiempo para leer*, prioricemos ese momento de lectura, saquemos nuestro libro y animemos al alumnado a acompañarnos.

Referencias bibliográficas

- Bofarull, I. (2023). *Los límites de las pantallas en escuelas y hogares*. Consultado el 3/3/2025. Disponible en: <https://www.religionenlibertad.com/blog/13327901/Los-limites-de-las-pantallas-en-escuelas-y-hogares.html>
- Gil Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*. 14 (1), 117-134. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1.274>
- Jaramillo Aguirre, L.A. y Ayala Echeverri, M.N. (2019). Una revisión a la enseñanza de las estrategias de la lectura y la escritura. *Repositorio de la Universidad Católica de Oriente* (Colombia). Disponible en: <https://repositorio.uco.edu.co/items/7a2c54d4-9bf9-43b4-96f1-b5d375d2a5ef/full>
- Yubero Jiménez, S. y Larrañaga Rubio, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*. 6, 7-20. Disponible en: https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01

3

UNA RESEÑA LITERARIA: EL «LEEMOS» DEL DIARIO INFORMACIÓN

José Joaquín Martínez Egidio

Universidad de Alicante

1. Animación a la lectura mediante la reseña literaria

La lectura es una destreza básica en la formación de las personas (Morales y Villareal, 2023). Fuera de lo que supone su enseñanza reglada en los sistemas educativos en sus diferentes niveles, pueden constatarse diferentes medios, vías y recursos para que ella pueda desarrollarse con normalidad y éxito a lo largo de la vida de las personas. Es en este ámbito en el que, dentro de los medios tradicionales de animación e invitación a la lectura, se encuentra la reseña literaria escrita sobre obras narrativas.

Desde el nacimiento de la prensa, en sus páginas de cultura o en los suplementos que versan sobre ella, ha existido lo que se ha llamado la reseña literaria (Rodenas, 2003), que puede ser definida en pocas palabras, y de forma general, como un tipo textual concreto, caracterizado lingüística y pragmáticamente como un texto expositivo-argumentativo (Holland, 2018), cuyo autor expone su opinión razonada mediante diferentes argumentos y valoraciones, atendiendo a las diferentes cuestiones y características con las que puede abordarse dicho trabajo de crítica, tales como el estricto valor literario, su estilo y sus características, el intento de favorecer la comercialización de la obra, el gusto personal,

el canal de su emisión, la formación del autor, el posible receptor al que se dirige y el tipo de publicación en la que se inserta (Pozuelo Yvancos, 1989; Aullón de Haro, 1994).

Por ello, el objetivo principal de este trabajo es valorar la reseña literaria escrita de obras narrativas como una herramienta válida de animación a la lectura, desde lo que supone mi propia experiencia como creador y redactor de reseñas literarias escritas de obras narrativas que, bajo el título «Leemos», se han venido publicando desde septiembre de 2021 hasta la actualidad en el *Diario Información*, editado en Alicante e integrado desde 1984 en Prensa Ibérica, en su suplemento de «Artes y Letras», accesibles en internet, algunas mediante suscripción, pero la mayoría en abierto <<https://www.informacion.es/autores/jose-joaquin-martinez-egido.html>>.

Para ello, tras haber definido qué es una reseña literaria como tipo textual, en este trabajo, se proseguirá caracterizando a «Leemos» como un ejemplo de reseña literaria, tanto en lo concerniente a su forma, a su estructura y a sus contenidos, como también a mostrar su envergadura, y alcance real, mediante datos referidos a aspectos tales como las épocas de publicación de las novelas reseñadas, el idioma en que fueron escritas, la procedencia y el género de la autoría, hasta terminar exponiendo un ejemplo completo de un «Leemos». Con todo ello se pretende exponer y demostrar su validez como reseña literaria que sirva positivamente a la animación a la lectura.

2. «Leemos» como reseña literaria

«Leemos», como reseña literaria publicada semanalmente en la actualidad, tiene su origen en la pandemia de 2020. En esos momentos en los que todas las personas necesitaban hacer algo por los demás, en este caso concreto, ese algo fue el comentar en redes lo que iba leyendo el autor en su casa durante el encierro. De esa forma tan sencilla, y poco pretenciosa, surgió la posibilidad de publicarlas en un medio regular y tradicional de prensa como es el *Diario Información* de Alicante, de alcance provincial en su edición en papel y global en internet. Además, algunos de los «Leemos» también pueden encontrarse publicados en otras cabeceras del mismo grupo empresarial. Ejemplos de ello serían los «Leemos» sobre *La verdad sobre el caso Savolta* de Eduardo Mendoza, publicado en *La opinión de Málaga*; sobre *La novia Gitana* de Carmen Mola, publicado en *El faro de Vigo*; o sobre *Una historia particular* de Manuel Vicent, publicado en *La*

opinión de Málaga y en el suplemento *Abril*; textos que pueden consultarse siguiendo los enlaces ofrecidos en el apartado de reseñas en las referencias bibliográficas de este trabajo.

2.1. Características de «Leemos»

«Leemos» se caracteriza por no estar bajo la tutela de ninguna editorial y por no estar sometida al dictado del mercado teniendo que seguir las publicaciones o novedades que se ofertan en las librerías, sino que, simplemente, recoge lo que su autor va leyendo, de acuerdo con sus gustos personales, siempre en consonancia con diferentes acontecimientos sociales o culturales que se celebran y conmemoran, tanto en relación con los autores o con sus obras; con las lecturas que se seleccionan en los diferentes clubes de lectura o cursos de escritura en los que participa de forma directa o indirecta, o cualquier otra ligazón social; es decir, los «Leemos» siempre están conectadas con lo es su propia actividad lectora relacionada con su propia vida profesional y personal.

2.1.1. Rasgos formales de «Leemos»

Es precisamente de todo lo anterior de donde derivan los rasgos que caracterizan y que individualizan a «Leemos» como una reseña literaria de obras narrativas personal. Entre ellos pueden destacarse, por una parte, los derivados de la propia forma de la publicación y, por otra parte, los propios procedentes de la idiosincrasia del autor en su trabajo.

Entre los primeros destacan, en primer lugar, la extensión que debe tener el texto, la cual abarca entre las 700 y las 750 palabras para que cubra el espacio reservado en el periódico; en segundo lugar, debe ajustarse a unas necesidades gráficas, como el que la reseña debe ir encabezada por un título corto, con un máximo de cinco palabras; el cual irá seguido por un subtítulo que resalte algún aspecto importante y que también contenga el título de la obra y el nombre del autor o autora. Estas características pueden observarse en los ejemplos (1), (2) y (3), que se muestran, los cuales se acompañan de la fecha de publicación y del enlace en el que se pueden consultar, además de su publicación en papel:

(1) La narración obsesiva

Terror, delirio y experimentación narrativa: *El obsceno pájaro de la noche* de José Donoso (10/02/2024) <<https://www.informacion.es/arte-letras/2024/02/10/narracion-obsesiva-97989002.html>> [Consultado el 25/03/2025]

(2) Amor romántico del bueno

Lirismo, tradición, intensidad emocional, contención y fantasía en *El secreto del orfebre* de Elia Barceló (23/03/2024) <<https://www.informacion.es/arte-letras/2025/03/23/amor-romantico-bueno-115601592.html>> [Consultado el 25/03/2025]

(3) Del gris al blanco

Todo lo que se percibe, de alguna manera, tiene que ser real: *Blancura* de Jon Fosse (24/02/2024) <<https://www.informacion.es/arte-letras/2024/02/24/gris-blanco-98601097.html>> [Consultado el 25/03/2025]

2.1.2. Estructura del texto

A continuación, se presenta el texto completo de la reseña, que invariablemente se distribuye atendiendo a la estructura tradicional de introducción, desarrollo y conclusión; con la particularidad de que siempre lo que se escribe tiene su anclaje en algo personal del reseñador, siempre con el fin de contextualizar la obra en un ámbito concreto de vida que acerque el texto al posible lector, y que humanice lo que la elección y el proceso de lectura de la obra. Ejemplos de ello serían los fragmentos de los textos (4) y (5):

(4) Es la tercera vez que me acerco a esta novela y sigue sorprendiéndome. La primera fue en el año de su publicación ¡Y no daba crédito a lo que allí leía! Ya entendí que era novela de las que se guardan para siempre. Después, me volví a acercarme a su lectura por el estreno de una serie de tv que se basaba en ella y por una serie de charlas a propósito de su éxito. Y ahora, en estas vacaciones de Pascua en las que las vicisitudes políticas hacen que ciertos temas estén más presentes si cabe, he vuelto a releerla y he vuelto a vivir, con la historia de Bittori y Miren, durante 125 capítulos breves, por qué me gustó tanto y por qué no me extrañó después su éxito mediático y de lectores. Sobre *Patria* de F. Aramburu (13/04/2024) <<https://goo.su/9V0SxR>> [Consultado el 25/03/2025]

(5) *Manderley* y *Cumbres Borrascosas*, dos de las mansiones literarias más famosas en mi haber, se mezclaron durante mucho tiempo como recuerdos opacos en mi memoria,

sin saber realmente por qué; hasta el punto de que esa frase mítica de la esposa del señor de Winter de «Anoche soñé que volvía a Manderley» en la película de Hitchcock *Rebeca* (1940) podría haber sido pronunciada por Catherine Earnshaw como «Anoche soñé que volvía a Cumbres Borrascosas», con la misma sensación de pérdida en ambos casos. Nada. Ni caso; asociaciones que uno se hace. Sobre *Cumbres borrascosas* de Emily Brontë (02/03/2024) <<https://goo.su/RWGMS>> [Consultado el 25/03/2025]

En la redacción del desarrollo de la reseña, más allá de su lugar y fecha de nacimiento, y también de la editorial y el año de publicación de la obra reseñada, se intenta no ofrecer datos enciclopédicos sobre la biografía personal y profesional del autor o autora, ni tampoco sobre las características literarias que puedan definir al grupo o generación literaria a los que pudiera adscribirse; aunque en algún «Leemos» se ha introducido algún rasgo contextual importante que pueda singularizar a la obra, como sería el caso de la consecución de algún premio o de que su autor haya sido adalid o continuador de algo importante en el mundo literario interesante para entender la obra, por ejemplo. Todo ello es gracias al precepto metodológico que guía la redacción de la reseña y que consiste en que todo lo que contenga en su redacción sea el resultado de la experiencia lectora del reseñador.

En este apartado de la reseña continuamente se intenta explicar de forma directa el tema o el asunto de la novela, estableciendo siempre la preponderancia de la categoría sobre la anécdota, para nunca adelantar ningún dato que pueda suponer ningún espóiler para el lector. A su vez, también se intenta analizar de forma sencilla y entendible por cualquier lector no especializado los aspectos formales más relevantes, como pueden ser la técnica empleada para la configuración de la obra, la persona narrativa que se emplea y por qué, y la estructura elegida para desarrollar su progresión temática. También se presta atención a la caracterización de los personajes, tanto desde el punto de vista de su construcción, como del de las relaciones que mantienen entre ellos; y se explican los espacios empleados que marcan el contexto espacial y la ambientación en donde se desarrollan los acontecimientos, así como también todo lo relativo al tiempo que comprende la historia. En definitiva, se analizan y se comentan todos los aspectos que configuran y contribuyen a la coherencia, a la cohesión y a la adecuación de todo el contenido de la novela, explicando y calificando su legibilidad y, en cierta forma, orientando a los lectores en su posible acercamiento a su lectura personal posterior, o como a veces sucede, a que refresquen su lectura ya realizada y puedan entender y disfrutar mucho mejor lo ya leído.

La reseña se cierra con un párrafo que pretende ser una conclusión en la que se amalgaman los aspectos más significativos para la lectura de la obra reseñada. Este siempre va encabezado con una pregunta retórica: «Y ¿Por qué deberíais de leer esta novela?». Este interrogante que interpela al público lector de forma directa al formularse en segunda persona del plural no deja de ser un recurso o artificio para incluirlo en el texto, para implicarlo más si cabe en el texto. Su finalidad no es otra que la de sintetizar las razones por las cuales las personas lectoras de la reseña puedan sentir un buen deseo para comenzar la lectura comentada sin más dilaciones. Se trata, por tanto, del fragmento argumentativo *per se* del texto pues es el que expresa los elementos más personales que el autor concibe para que la animación a la lectura pueda ser válida. Ejemplos de ello serían los fragmentos de textos (6) y (7), en los que se puede comprobar cómo los porqués que se ofrecen para su lectura oscilan desde la importancia del autor y su forma de escribir la obra, la importancia de su temática para la sociedad en general y para cada una de las personas lectoras en particular, y, para finalizar, un argumento personal que se liga con lo dicho al comienzo de la reseña y que termina de singularizar mucho más la recepción de la reseña:

(6) Y ¿Por qué deberíais de leer esta novela? Porque leer una novela de Javier Cercas siempre es una lección de maestría narrativa; porque se configura como un documento social y vital al mostrar un retrato socioeconómico de España mediante la intelectualización de la delincuencia en los años de la transición; porque nos gustan las historias que contemplan los cambios personales ocurridos en el devenir temporal; y porque de compañías excelentes y de conversaciones interesantes salen propuestas estupendas de lecturas como esta. Sobre *Las leyes de la frontera* (Random House Mondadori, 2012) de Javier Cercas, «Leemos», *Diario Información*, (09/03/2025).

(7) ¿Y por qué deberíais de leer este libro? Por el disfrute que supone una prosa desnuda, impactante, directa; por el hibridismo existente entre los mimbres de una novela, el monólogo filosófico y la poesía; porque se hace realidad la máxima popular que yo he oído en más de una ocasión: «¡Qué Dios no te mande más de lo que puedas aguantar!»; y, sencillamente, porque Francisco Umbral, premio Cervantes 2000, escribió una de las mejores obras en español del siglo XX. Por eso está en mi lista de libros importantes para mi vida. Sobre *Mortal y Rosa* (Planeta, 1975) de Francisco Umbral, «Leemos», *Diario Información*, (03/04/2022) <<https://www.informacion.es/arte-letras/2022/04/03/insoportable-soportar-64600001.html>> [Consultado el 25/03/2025]

2.2. «Leemos» en cifras

A veces para comprender bien una actividad y conocer su posible alcance es importante mostrarla de forma cuantificada. Y es ese el motivo por el que en este apartado se recogen datos interesantes para conocer la dimensión real de los «Leemos», y para relacionarlos con diferentes elementos que los constituyen, como pueden ser las fechas de publicación de las obras reseñadas, el número total de reseñas publicadas, los periodos temporales de la publicación de las novelas, la lengua de trabajo en la que fueron escritas las obras, la procedencia de los autores, y la distribución de género en cuanto a la autoría.

La reseña literaria «Leemos», como se dijo anteriormente, comenzó su publicación en el *Diario Información* el 21 de septiembre de 2021 y sigue vigente hasta la fecha de hoy, 30 de marzo de 2025, lo que hace un total de 3 años y 6 meses continuados en la prensa dominical. A lo largo de todo este periodo, salvando las fechas en las que no se ha publicado de la sección «Artes y Letras» del *Diario Información*, han visto la luz un total de 156 reseñas.

Diacrónicamente, las reseñas se concentran en el siglo XXI con 100 de ellas (64,10 %) y en el siglo XX con 53 (33,97 %); mientras que del siglo XIX han sido 2 obras (1,28 %) las reseñadas y, por último, solamente 1 (0,64 %) en el siglo XVI, datos que se reflejan en el gráfico 1:

Gráfico 1. Época de pertenencia de las obras publicadas



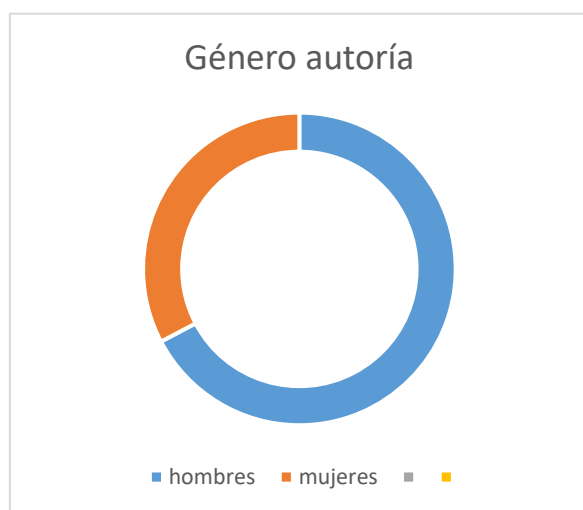
Del total de todas ellas, en relación con la procedencia geográfica y la lengua de trabajo de los autores, se han reseñado 107 obras (68,58 %) escritas en español, de las cuales 96 (89,71 %) serían de nacionalidad española, frente a 11 (10,28 %) de nacionalidad latinoamericana. Las restantes 49 obras (31,41 %) serían escritas en otras lenguas y lo reseñado han sido traducciones al español, tal y como refleja el gráfico 2:

Gráfico 2. Idioma en que están escritas las obras reseñadas.



A su vez, es interesante saber que, del conjunto total de las obras reseñadas, respecto a la distribución por género sexual, se ha podido comprobar que 51 de ellas han sido escritas por mujeres, frente a 106 obras escritas por hombres, datos que se reflejan en el gráfico 3:

Gráfico 3. Género de la autoría.



2.3. *El resultado*

Evidentemente el resultado de este trabajo debe ser la muestra completa de algún «Leemos», para que todo lo dicho pueda ser comprobado con un texto real, de tal forma que pueda verificarse todo lo dicho hasta ahora. Por ello, a continuación, se ofrecen el texto (8) como ejemplo de un «Leemos» completo:

(8) **La vida no tiene argumento**

Una historia a voces en donde lo inusual no es nada extraño: *El verano de la Serpiente* de Cecilia Eudave

En las novelas uno entra, o no entra; incluso, como en las casas, uno puede estar y quedarse solo en el vestíbulo o en las habitaciones más cercanas a la calle. En mi caso, en esta casa, en esta novela sé que voy a entrar hasta el fondo y más allá porque ya adivino desde el principio de su lectura que las dimensiones espacio y tiempo no van a ser marcadas por mi lectura, al igual que no han sido delimitadas por la autora. Entro en ella y sé que, cuando termine su lectura, no saldré del todo por algún tiempo.

Para mí, eso es lo que tiene leer a Cecilia Eudave. Me pasó con *Al final del miedo* (Páginas de Espuma, 2021) y, mucho más ahora con *El verano de la serpiente* (Alfaguara, 2022). La razón es que nos vamos a momentos que, para mí, son entrañables, es decir, la autora nos muestra una infancia, unos juegos, y unas perspectivas vitales muy concretas y, paradójicamente, universales, y con muchas de las aristas; nos pone ante los ojos la ilusión, el mundo, lo que no se comprende, y también lo más repugnante. Fragmentos de vida que identificamos y que nos identifican. Puro entusiasmo sentido. Y siempre elegante.

La novela comienza con un baño de realidad mediante la casi enumeración de todos los acontecimientos mundiales que ocurrieron en el verano de 1977; y se cierra de igual manera, en el verano de cuarenta años después. La acción se centra en ese primer momento temporal en el que, durante ocho capítulos cortos, se narran polifónicamente la vida de algunos de los moradores de la calle Francia. Todos los acontecimientos se cuentan desde el presente, desde ese verano de 2017 que ocupa el noveno y último capítulo. Se comienza con una narradora en primera persona y con sus recuerdos de ese verano de 1977, de niña, en la feria de la parroquia de San Antonio, en la que vio el espectáculo de la muchacha serpiente, aterrorizada por un «[...] truco barato para asustar. O, quizá, porque la maldad es barata y todos la compran» (p.14). Esta será una

de las fórmulas de la autora para ir deslizando su visión y comprensión de la propia vida, es decir, se apostilla un hecho con un juicio o valor, por lo que la historia deja el plano exhaustivo de la narración y alcanza un cierto grado de existencialismo, el cual se conjuga con lo inusual que aparece desde el principio con un presagio: «-Ve más allá de lo visible, déjate guiar por los ojos de la serpiente» (p.17); y que seguirá con la aparición de una fantasma borde y camaleónica, que escribirá, incluso, todo un capítulo en segunda persona a la serpiente.

Todo se articula perfectamente sin orden cronológico aparente. Hay una multitud de vidas (niños y niñas, adolescentes, hombres y mujeres, sádicos, pederastas, padres y madres... serpientes y fantasmas) que conforman historias diferentes, con voces narrativas diferenciadas, que se alejan de lo cotidiano sin saber de ello, mediante la imbricación de parte de sus vidas y de su unión en el espacio, la calle Francia, y en el tiempo, el verano de 1977, es decir, un duro y entrañable caleidoscopio. Y lo que consigue Cecilia Eudave, utilizando una progresión temática perfecta, acompañada de una cohesión textual muy bien trabajada, es el dotar de sentimiento y de vida a todo ello y a todos ellos y demuestra la inexistencia de un argumento en la vida. Ejemplos podrían ser el capítulo VI dedicado al barrendero y su dilema filosófico de quién es él y si es el que no es y, sobre todo; y el capítulo V, el del padre, con la inclusión de la canción de Bowie, *Héroes*, con la que lo metafórico, lo poético, lo real y lo inusual nos conmueven sobremedida.

Y, ¿Por qué deberíais de leer esta novela? Porque siempre es bueno abrirse a lo que no es ortodoxo, a lo inusual, y más cuando se escribe con corazón, pues no hay otra manera de contar las cosas, tal y como lo hace la autora, si no se parte y se deja dirigir por él. Y porque, a poco que pensemos un poco, todas las personas hemos tenido «un verano de la serpiente». Sobre *El verano de la serpiente* de Cecilia Eudave <<https://www.informacion.es/arte-letras/2022/12/18/vida-argumento-80099421.html>> [Consultado el 25/03/2025]

3. A modo de conclusión

Con lo dicho en este trabajo quedan patentes tanto la intención de una reseña literaria como «Leemos» publicada en la prensa periódica, como las características formales y de contenido que posee. Todo ello con una única intención comunicativa y es el de «convencer» de la lectura de muchas novelas, tanto si es la primera vez que se acercan a

ella como si se puede acceder a una relectura, con características muy diferentes, con indicios de literaturización distintos, que responden a gustos desiguales y que, indudablemente pueden ir destinadas a públicos diversos, pero con el denominador común de que les gusta leer y disfrutan con la lectura. Por ello, puede afirmarse que «Leemos» cumple con el objetivo con el que se creó, a la vez que con todo lo expuesto en este trabajo puede concluir en la valoración positiva de «Leemos» como reseña literaria de animación a la lectura, entendida esta como medio de construcción vital de todos aquellos que se acercan a la lectura de una buena novela.

Referencias bibliográficas

- Aullón de Haro P. (ed.) (1994). *Teoría de la crítica literaria*, Madrid, Trotta.
- Holland, O. (2018). *Crítica literaria, una guía ilustrada*, Madrid, Tecnos.
- Morales Sánchez, M. I. y Martín Villareal, J.P. (2023). Identidad lectora y crítica literaria: una propuesta de intervención a partir de dinámicas digitales de recomendación, *Alabe. Revista de investigación sobre Lectura y Escritura*, 28, 159-174. Disponible en: <https://rodin.uca.es/handle/10498/32231>
- Pozuelo Yvancos, J.M (1989). *La teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra.
- Ródenas de Moya, Domingo (coord.) (2003). *La crítica literaria en la prensa*, Barcelona, Mare Nostrum Comunicación.

«Leemos» citados:

- Aramburu, F. (13/04/2024). *Patria*, (Tusquets, 2016). Disponible en: <https://goo.su/9V0SxR> [Revisado el 25/03/2025]
- Barceló, E. (23/03/2024). *El secreto del orfebre*, (Lengua de trapo, 2003; Roca Editorial, 2017). Disponible en: <https://www.informacion.es/arte-letras/2025/03/23/amor-romantico-bueno-115601592.html> [Revisado el 25/03/2025]
- Brontë, E. (02/03/2024). *Cumbres borrascosas* (1847; Círculo de lectores, 1963). Disponible en: <https://goo.su/RWGMS> [Revisado el 25/03/2025]
- Cercas, J. *Las leyes de la frontera* (Randon House Mondadori, 2012), en Leemos, *Diario Información*, (09/03/2025). [Revisado el 25/03/2025]
- Donoso, J. (10/02/2024). *El obsceno pájaro de la noche*, (1970, 2022, Penguin Random House). Disponible en: <https://www.informacion.es/arte-letras/2024/02/10/narracion-obsesiva-97989002.html> [Revisado el 25/03/2025]

- Eudave, C. (18/12/2022) *El verano de la serpiente* de Cecilia Eudave. Disponible en: <https://www.informacion.es/arte-letras/2022/12/18/vida-argumento-80099421.html> [Revisado el 25/03/2025]
- Fosse, J. (24/02/2024) *Blancura* (Penguin Random House, 2023) Disponible en: <https://www.informacion.es/arte-letras/2024/02/24/gris-blanco-98601097.html> [Revisado el 25/03/2025]
- Mendoza, E. (06/10/2024) *La verdad sobre el caso Savolta*. Disponible en: <https://www.laopiniondemalaga.es/libros/2024/10/06/inicio-transicion-verdad-caso-savolta-108937820.html>
- Mola, C. (22/11/2022). *La novia gitana* (Planeta, 2018). Disponible en: <https://www.farodevigo.es/cultura/2021/11/22/origen-fenomeno-carmen-mola-59805076.html> [Revisado el 25/03/2025]
- Umbral, F. (03/04/2022), *Mortal y Rosa* (Planeta, 1975). Disponible en: <https://www.informacion.es/arte-letras/2022/04/03/insoportable-soportar-64600001.html> [Consultado el 25/03/2025]
- Vicent, M. (01/12/2024). *Una historia particular*, (Alfaguara, 2024). Disponible en: <https://www.laopiniondemalaga.es/libros/2024/12/01/tempus-fugit-manuel-vicent-autobiografia-112203203.html> [Revisado el 25/03/2025]; y (28/11/2024) <https://www.epe.es/es/abril/20241128/manuel-vicent-critica-nuevo-libro-historia-particular-111793058> [Revisado el 25/03/2025].

4

DINÁMICAS COGNITIVAS Y DISCURSIVAS EN LAS PRÁCTICAS DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD

María Aurora García Ruiz

Universidad de Málaga

Guillermina Jiménez López

Universidad de Málaga

1. Introducción

La formación de lectores críticos y mediadores literarios desde la etapa universitaria resulta fundamental en la preparación docente para la Educación Infantil, como recogen Soto-Vázquez, *et al.* (2022). La lectura en las primeras edades no debe concebirse únicamente como una habilidad instrumental, sino como una experiencia estética, afectiva, lingüística y social que contribuye al desarrollo integral del niño. En este sentido, el docente adquiere un papel clave como mediador, capaz de crear contextos donde la lectura se convierta en una práctica significativa y transformadora.

Como señala Solé (1992), la lectura implica una actividad cognitiva compleja, en la que el lector construye activamente el sentido del texto. Por ello, la mediación lectora no puede limitarse a la mera transmisión de contenidos, sino que debe ofrecer oportunidades para la exploración crítica, el diálogo y la interpretación compartida. Esta dimensión

crítica de la lectura, incluso en las edades tempranas, requiere de profesionales con competencias literarias sólidas y sensibilidad para acompañar los procesos lectores de los más jóvenes.

Desde esta perspectiva, enseñar literatura infantil durante la formación universitaria debe superar enfoques exclusivamente utilitarios —centrados en el contenido temático o moralizante de los textos— para dar lugar a una comprensión profunda de su valor estético, simbólico y cultural (Colomer, 2005). Como es sabido, la literatura infantil ofrece múltiples niveles de lectura y una riqueza expresiva que permite introducir, desde edades tempranas, reflexiones sobre la vida, el lenguaje y el mundo.

El docente o el mediador, entiéndanse ambos términos como sinónimos en este contexto, como plantea Chambers (2006), no impone sentidos, sino que invita a leer, dialogar y preguntarse, generando espacios de construcción colectiva del significado. Esto exige no solo habilidades para seleccionar textos de calidad, sino también para diseñar experiencias de lectura que integren oralidad, escritura, expresión corporal y juego simbólico, en coherencia con una pedagogía activa e integradora. De este modo, es necesario destacar el carácter cultural, ideológico y emancipador del acto lector. En este marco, el mediador literario no solo acompaña el acceso al texto, sino que también potencia su capacidad crítica y su relación con su entorno social.

A esto, súmese que a nivel curricular, la *Ley Orgánica 3/2020* establece en la etapa de Educación Infantil la importancia del desarrollo del lenguaje verbal, la escucha activa, la comprensión de textos narrativos y el acercamiento temprano a la literatura como elementos fundamentales para la construcción de su pensamiento y su identidad. En este sentido, el rol del docente, como lector competente y mediador crítico, se vuelve indispensable. Por todo ello, resulta necesario que la formación universitaria de los futuros maestros incorpore propuestas didácticas de esta índole —como la creación de revistas literarias colaborativas— que integren lectura, escritura, análisis y producción crítica, y que sitúen al estudiante (y futuro docente) en el centro de su propio aprendizaje como lector y mediador.

1.1. La literatura infantil como campo formativo, la mediación lectora más allá de la animación y la revista como recurso pedagógico y multimodal

La idea principal de nuestro propósito fue crear un plan común que contribuyera al aprendizaje activo de nuestro alumnado, futuros docentes de infantil y que implicase un

intercambio de conocimiento. Tras sondear los intereses de los discentes de cuarto curso del grado en Educación Infantil, siguiendo la guía docente del curso 2023/2024, se decidió crear una revista sobre literatura infantil como herramienta formativa. Esto se llevó a cabo con un carácter pedagógico y práctico. El objetivo fundamental fue poner en práctica un enfoque colaborativo discente-docente y, asimismo, centralizado en la literatura infantil, como campo de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, cabe destacar la necesidad de tener en cuenta la diversidad de experiencias lectoras y mediadoras que se articulan en el proceso. Finalmente, quisimos reflexionar sobre el uso de la revista como dispositivo pedagógico integrador de lectura, escritura y mediación lectora. Esta creación se entiende como proyecto formativo en el ámbito universitario y concibe la enseñanza como un proceso experiencial, activo y significativo. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la literatura infantil y sus prácticas lectoras se entienden como espacios para el desarrollo de competencias múltiples —lingüísticas, estéticas, interpretativas, comunicativas y colaborativas— que forman parte esencial del perfil docente.

La literatura infantil constituye un campo estético y simbólico de gran valor para la educación. Más allá de su función lúdica o recreativa, permite construir vínculos afectivos con el lenguaje, estimular la imaginación y fomentar el pensamiento crítico desde edades tempranas. Según Colomer (2005), es imprescindible que los docentes conozcan los géneros, los autores representativos, las estructuras narrativas, los recursos literarios y las posibilidades interpretativas que ofrece este corpus. En esta línea, Eggers Lan (1998) reivindica la literatura infantil como una forma artística legítima que debe ser abordada con el mismo rigor que cualquier otra expresión literaria. La formación docente, por tanto, debe propiciar una mirada estética y crítica que permita valorar la obra literaria más allá de sus contenidos explícitos o intenciones didácticas.

La noción de mediación lectora ha evolucionado desde enfoques centrados en la animación o el entretenimiento hacia propuestas más profundas y dialógicas. Mediar la lectura implica diseñar situaciones que generen encuentro con los textos, fomenten la construcción de sentido y estimulen la participación activa del lector (Colomer y Camps, 2003). En este proceso, el mediador actúa como guía, facilitador y acompañante del acto lector, promoviendo la interpretación colectiva y el diálogo crítico sobre la literatura. Por su parte, Chambers (2006) plantea que mediar es ofrecer claves de acceso al texto y abrir múltiples caminos de lectura. En esta línea, la mediación también es una forma de

alfabetización cultural, ya que permite que los niños se apropien del lenguaje literario y participen de forma activa en las prácticas culturales de su comunidad.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, la creación de una revista literaria en el contexto universitario puede entenderse como un dispositivo pedagógico integrador que articula lectura, escritura, creación colectiva y producción crítica. Desde una perspectiva didáctica, esto permite una aproximación global al aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de competencias múltiples de manera significativa. Asimismo, el formato posibilita la incorporación de múltiples lenguajes y soportes: texto escrito, imagen, audio, vídeo y tecnologías digitales (QR, podcast, etc.), promoviendo una alfabetización multimodal coherente con los actuales paradigmas de lectura y comunicación (Cassany, 2006). En este sentido, los profesionales de la enseñanza no solo aprenden a leer literatura infantil, sino también a mediarla, recrearla y difundirla en formatos actuales, creativos y accesibles.

Desde una perspectiva constructivista y sociocultural del aprendizaje, el hecho de plantear un trabajo colaborativo a partir de la creación de la revista fortalece el aprendizaje entre pares, estimula la responsabilidad compartida y favorece la construcción colectiva del conocimiento (Vygotsky, 2000; Johnson y Johnson, 1994). En este tipo de experiencias, el alumnado asume roles activos, toma decisiones, resuelve problemas reales y desarrolla habilidades comunicativas y metacognitivas esenciales para su futura práctica docente. La revista, por tanto, se convierte en un escenario formativo donde se entrelazan la teoría, la práctica y la reflexión crítica. No se trata solo de un producto, sino de un proceso de aprendizaje profundo que permite repensar el rol del docente como lector, creador y mediador cultural.

2. Descripción del proyecto

Como ya se ha advertido anteriormente, nuestra intención principal fue ofrecer a los futuros docentes de Educación Infantil una experiencia práctica y formativa que vincule la teoría literaria con las estrategias pedagógicas necesarias para enseñar la literatura infantil. A lo largo de un cuatrimestre, durante el curso académico (2023/2024), los estudiantes participaron en todas las fases del proceso editorial, desde la concepción del concepto de la revista hasta la publicación final. Este propósito fomenta el desarrollo de competencias docentes a partir de un enfoque colaborativo e integrador que se desarrolla

en el marco de una asignatura universitaria de Literatura Infantil, dirigida a estudiantes del Grado en Educación Infantil.

En cuanto a la estructura de la revista, esta se organiza en varias secciones que permiten trabajar diferentes aspectos de la literatura infantil y sus usos pedagógicos. Cada sección está diseñada para fomentar tanto la creatividad como la reflexión crítica, mientras que también se exploran formas innovadoras de mediación lectora.

Las secciones son las siguientes:

- 1) Lecturas dramatizadas en QR: esta sección permite a los estudiantes producir y grabar lecturas dramatizadas de obras literarias infantiles. De este modo, otros lectores pueden acceder a las interpretaciones dramatizadas de los textos mediante sus dispositivos móviles. Esta sección tiene como objetivo integrar la lectura tradicional con las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, promoviendo una experiencia más inmersiva y dinámica de los textos literarios.
- 2) Entrevistas a autoras contemporáneas: en esta sección, los estudiantes entrevistan a escritoras contemporáneas de literatura infantil gracias a unas Jornadas de Literatura Infantil (agradecemos a las autoras su participación y asistencia: María del Carmen Quiles Cabrera, Alicia Acosta, Patricia Esteban Erlés y Vanesa Pérez-Sauquillo). Estas entrevistas se realizaron con el fin de conocer sus procesos creativos, sus perspectivas sobre la literatura infantil y su visión de la mediación lectora. Las entrevistas se publican en la revista, ofreciendo a los lectores una perspectiva más cercana y profesional sobre el campo de la literatura infantil actual.
- 3) Planes lectores: los estudiantes desarrollan planes lectores destinados a diferentes edades y contextos educativos, basados en una selección de obras literarias infantiles. Estos planes incluyen actividades didácticas, objetivos de aprendizaje y estrategias de mediación lectora. Esta sección permite a los futuros docentes reflexionar sobre cómo estructurar y dinamizar experiencias lectoras dentro del aula infantil, adaptándolas a los intereses y necesidades de los niños.
- 4) Actividades relacionadas con la lectura: en esta sección, los estudiantes proponen y diseñan actividades prácticas de animación lectora, tales como juegos, talleres o dinámicas creativas basadas en los textos literarios seleccionados. Las actividades buscan involucrar activamente a los niños en el proceso de lectura,

estimulando su imaginación, creatividad y comprensión crítica (Soto, Cremades y García, 2017).

- 5) Comentario de textos: finalmente, los estudiantes realizan análisis críticos de obras literarias infantiles, abordando aspectos como la estructura narrativa, los personajes, los temas tratados, la representación de valores y la forma en que se pueden utilizar en el aula. Estos comentarios tienen un enfoque pedagógico, ya que los estudiantes también reflexionan sobre cómo los textos pueden ser mediadores de experiencias educativas significativas.

En lo que respecta a la metodología, se procuró que fuera activa, colaborativa y multimodal. Los estudiantes se organizan en equipos de trabajo y asumen diferentes roles en la creación de la revista (escritura, edición, diseño, entrevistas, grabación de videos y podcasts, etc.). Durante el proceso, las docentes guían a los estudiantes en la reflexión crítica sobre los textos seleccionados, las estrategias pedagógicas empleadas. Por tanto, entendemos la revista como una herramienta planificadora y reflexiva.

Por último, la evaluación del proyecto se realiza de forma continua, tomando en cuenta tanto el proceso como el producto final. Los estudiantes son evaluados en base a su participación en las distintas etapas de la creación de la revista, su capacidad para aplicar conceptos pedagógicos en el diseño de actividades lectoras, su análisis crítico de los textos y su habilidad para trabajar de manera colaborativa. Además, se les animó a realizar una reflexión final sobre lo aprendido durante el proyecto, tanto en términos de competencias lectoras como pedagógicas. El proyecto tuvo un impacto que se extendió a diversas áreas clave del aprendizaje pedagógico, desde el desarrollo de competencias lectoras y críticas hasta la consolidación de habilidades de mediación literaria y trabajo colaborativo. A continuación, se detallan los principales efectos pedagógicos que se derivan de este proyecto:

a. Desarrollo de competencias lectoras y críticas

Se deseaba fortalecer las competencias lectoras de los estudiantes. Al trabajar de manera activa con la literatura infantil, los estudiantes no solo leen los textos, sino que los analizan, los comentan y los transforman a través de la creación de actividades y entrevistas. Este proceso favorece la lectura crítica y permite que los futuros docentes comprendan la literatura infantil desde una perspectiva más profunda y reflexiva (Solé, 1992; Cassany, 2006).

La lectura crítica incluye que los estudiantes aprendan a analizar los textos desde múltiples perspectivas, considerando aspectos como la representación de género, la diversidad cultural, la construcción de personajes o la relación entre texto e ilustración. Este enfoque fomenta una actitud crítica y consciente frente a la literatura, lo que será esencial en su futura labor como mediadores literarios en el aula.

b. Fortalecimiento de la mediación lectora

La mediación lectora es un aspecto clave en la educación infantil, y este proyecto permite a los estudiantes experimentar de manera práctica cómo facilitar el acceso a los textos y cómo guiar a los niños en el proceso interpretativo. Al diseñar planes lectores, actividades pedagógicas y comentarios de textos, los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda de las estrategias de mediación lectora.

Además, al integrar tecnologías y formatos multimodales, permite que los futuros docentes experimenten con estrategias de alfabetización que van más allá del libro tradicional. Esto prepara a los estudiantes para abordar la diversidad de lectores y contextos educativos que encontrarán en su futura práctica profesional.

c. Fomento del trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo favorece el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, tales como la capacidad de escuchar, negociar, tomar decisiones conjuntas y resolver conflictos. Además, el proyecto permite que los estudiantes asuman roles de liderazgo, como coordinadores de secciones, diseñadores gráficos o editores, lo que promueve la responsabilidad compartida y la gestión de proyectos (Johnson y Johnson, 1994). Desde una perspectiva pedagógica, el trabajo colaborativo también facilita el aprendizaje entre pares. Los estudiantes comparten sus ideas, reflexiones y conocimientos sobre literatura infantil y prácticas de mediación, lo que enriquece la experiencia de aprendizaje y fomenta una mentalidad abierta frente a distintas formas de enseñar y aprender (Vygotsky, 2000).

d. Reflexión crítica sobre la práctica docente

El proyecto también tiene un impacto en la reflexión crítica sobre la futura práctica docente de los estudiantes. Al involucrarse en la creación de una revista literaria, los futuros docentes desarrollan una metodología crítica y reflexiva sobre cómo enseñar literatura en el aula. Reflexionan sobre las mejores formas de seleccionar textos, de

generar experiencias lectoras dinámicas y de integrar la literatura infantil en el currículo educativo (Freire, 1985). Además, permite a los estudiantes analizar las oportunidades que presenta la mediación lectora en entornos diversos. Esta reflexión les permite comprender mejor las necesidades de los niños como lectores en formación y cómo adaptar sus prácticas pedagógicas para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la afición por la lectura (Colomer y Camps, 2003).

3. Conclusión

El proyecto de creación de la revista literaria universitaria sobre literatura infantil ha demostrado ser una experiencia enriquecedora tanto para los estudiantes como para las docentes involucradas, ofreciendo una valiosa oportunidad para integrar los saberes teóricos y prácticos en torno a la mediación lectora y la enseñanza de la literatura en el contexto de la Educación Infantil. A lo largo de su desarrollo, los estudiantes han tenido la oportunidad de experimentar de manera directa y práctica las diversas dimensiones del trabajo pedagógico en torno a la literatura, desde el análisis crítico de textos hasta la creación de recursos innovadores que fomenten una lectura activa y reflexiva en los niños.

Uno de los aprendizajes más significativos del proyecto ha sido la importancia de formar lectores críticos y competentes. Al integrar actividades como entrevistas a autores, planes lectores y lecturas dramatizadas, los estudiantes no solo desarrollan su propio juicio crítico sobre la literatura infantil, sino que también aprenden a mediarlos efectivamente en sus futuras aulas. Este proceso de mediación, especialmente en un contexto cada vez más digital y multimodal, es clave para la formación de futuros docentes que puedan adaptarse a las diversas formas de lectura y aprendizaje que los niños experimentan en la actualidad.

Cabe añadir que el proyecto ha resaltado la importancia del trabajo colaborativo en la formación docente. A través de la creación de una revista literaria, los estudiantes han trabajado de manera conjunta en la concepción, producción y edición de los contenidos, lo que ha favorecido el desarrollo de competencias colaborativas esenciales para su futura carrera profesional. Este trabajo en equipo, basado en la negociación de ideas y la responsabilidad compartida, ha permitido a los estudiantes aprender a integrar diversas perspectivas y habilidades, al mismo tiempo que refuerzan su capacidad para trabajar en equipo, una cuestión fundamental en la educación contemporánea.

Por otro lado, la incorporación de tecnologías digitales en el proceso de creación de la revista, especialmente a través de las lecturas dramatizadas en QR y las entrevistas multimedia, ha ofrecido a los estudiantes una experiencia innovadora que abre nuevas posibilidades para la mediación lectora. Este enfoque digital no solo facilita el acceso a los textos, sino que también promueve el aprendizaje activo y participativo, ofreciendo un modelo de enseñanza que puede ser replicado en las aulas de Educación Infantil.

En términos de impacto a largo plazo, este proyecto puede contribuir significativamente a la construcción de una educación literaria más inclusiva, creativa y crítica, capaz de formar lectores no solo competentes, sino también reflexivos y conscientes. La experiencia práctica de la creación de contenidos y la mediación literaria se proyecta como un elemento central en la formación de futuros docentes que, más allá de enseñar a leer, serán capaces de formar a personas interesadas en la lectura y, en definitiva, lectores con criterio y capacidad crítica frente a los textos literarios y su contexto.

En conclusión, la creación de la revista literaria como dispositivo pedagógico ha permitido a los estudiantes involucrarse en un proyecto que no solo les ha brindado herramientas y recursos pedagógicos, sino que también les ha ofrecido una visión crítica y creativa de la enseñanza de la literatura infantil, aportando nuevas perspectivas sobre cómo mediamos y enseñamos a leer en la actualidad.

Referencias bibliográficas

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Chambers, A. (2006). *¿Quieres leer? Invitación a la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. Graó.
- Colomer, T., y Camps, A. (2003). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Fundamentos da Educação.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Johnson, D. W., y Johnson, F. P. (1994). *Joining together: Group theory and group skills*. Allyn & Bacon.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, n.º 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

- Soto-Vázquez, J., Pérez-Parejo, R., Jaraíz-Cabanillas, F. J., y Ruiz-Labrador, E. E. (2022). La Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil en los planes docentes universitarios españoles. *Ocnos*, 21(2). Disponible en: https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2917
- Soto Vázquez, J., Cremades García, R. y García Manso, A. (2017). *Didáctica de la Literatura Infantil*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Bloque 2

Inclusión, dislexia y comprensión lectora

5

EL PAPEL DOCENTE EN LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS CON DISLEXIA DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO

Estela Isequilla Alarcón

Universidad de Málaga

1. Introducción

Muchos niños y jóvenes muestran dificultades tanto en la expresión oral como escrita, pero no han recibido una adecuada atención por parte del profesorado ni de los familiares. Las personas con dislexia tienen dificultades en los primeros cursos del colegio, lo que supone un hándicap a una edad avanzada. Se requiere que el profesorado tenga motivación y una actitud positiva ante estos estudiantes.

La dislexia presenta una alteración significativa del aprendizaje de la lectura sin existir daño neurológico. Según la APA (2002), la etiología de la dislexia es del 80% aproximadamente. Tiene lugar debido a un componente neurobiológico y genético. Como indica Cubilla-Bonnetier (2022) la dislexia manifiesta consecuencias directas tanto en el contexto educativo como laboral. Si el profesorado no atiende adecuadamente al alumnado, podría desencadenar el fracaso educativo, acarreando problemas de salud mental y emocionales.

Según Chávez *et al.* (2021, p. 340), existen tres tipos de dislexia:

- Dislexia Fonológica: las personas tienen problemas con la lectura grafémica, es decir, sílaba a sílaba.
- Dislexia de Superficie: las personas tienen afectada la lectura léxica, por lo que manifiestan dificultades en la lectura léxica. Las dificultades se aprecian en aquellas palabras que se escriben de forma distinta a cómo se pronuncian, debido a que no se ajusta a las reglas de conversión grafema a fonema. Un ejemplo de ello es la palabra «hay», cuya versión escrita tiene solamente tres letras, pero cuando se pronuncia, la /h/ se queda muda y solo se emite dos de las tres letras.
- Dislexia Mixta: es la combinación de los dos tipos de dislexia anteriormente mencionados.

Ante esta situación pedagógica, los profesionales de educación deben tejer redes para construir juntos una sociedad inclusiva para ofrecer soluciones para atender a aquellas personas que se sientan discriminadas y tengan un rendimiento académico bajo. El profesorado debe comprender las situaciones de vulnerabilidad de las personas con dislexia, procurando una educación de calidad. Para ello, hay que tener presente un proceso de equidad, donde todo el alumnado pueda participar sin obstáculos. La educación inclusiva es un gran reto para el mundo educativo, debido a que tiene que modificar el sistema educativo tradicional (Vejar *et al.*, 2023).

2. Estrategias didácticas para reducir la dislexia

Son muchas personas quienes se hacen la pregunta de si los centros educativos realmente son inclusivos. En este sentido, se debe tener en consideración que los profesionales realizan con más frecuencia prácticas pedagógicas inclusivas. Desde este punto de vista, se tiene que pensar que en los centros no solamente es la idea de aprobar las asignaturas, sino también de conseguir la adquisición de competencias personales y profesionales (López-Núñez y Fernández, 2007).

El profesorado manifiesta incertidumbre sobre cómo atender adecuadamente al alumnado con dislexia, debido a que apenas disponen de información sobre ello. Se debe resaltar que, para tratar bien a una persona con dificultades de aprendizaje, hay que tener un trato

cercano, natural y de confianza con el objetivo de que cuenten todos sus problemas para así ayudarles y apoyarles en todo lo que necesiten (Casanova y Rodríguez, 2009).

La dislexia es cuando las personas tienen dificultades para decodificar, en otras palabras, piensan mucho antes de leer y deletrear. Suelen confundir letras parecidas como *b-d*, *p-q*. Otras dificultades es que tienen mala ortografía, la letra es muy grande (Aguirre-Medrano y González-López, 2021).

La educación debe reflexionar en ofrecer actividades enfocadas en la enseñanza multisensorial al alumnado con dislexia, donde se estimulan los órganos sensoriales del estudiantado. El docente desempeña un papel primordial, debido a que se encarga de brindar herramientas para la intervención en el proceso de adquisición de habilidades de lectura, escritura y cálculo. Si se trabajan actividades multisensoriales, mejorarán los sentidos elementos del alumnado. De esta manera se lograrán los dominios motores, los cognitivos y los sensoriales para un aprendizaje significativo (Litardo y Ávila, 2023).

El alumnado desarrolla diversas estrategias lectoras a lo largo de las etapas educativas. Con relación a palabras asiladas, se emplea el código alfabético que permite que se pueda decodificar las letras en palabras (lectura subléxica). Cuando se hace la decodificación repetida de palabras, los lectores noveles hacen representaciones ortográficas para leer de forma léxica. Más bien, las personas lectoras se encuentran con varias palabras al mismo tiempo, por lo que se tiene que saber cómo se procesan las palabras simultáneamente en distintos contextos, como listas de palabras, oraciones o textos. En la lectura tiene que haber movimientos oculares, visualización foveal y parafoveal simultánea, mientras se pronuncia la palabra que se quiere. Aquellas personas que inician su aprendizaje de lectura o niños y niñas que tienen dificultades con la lectura utilizan los procesos de codificación fonológica, por lo que requieren más tiempo en la articulación. Es necesaria la práctica y la lectura rutinaria para que haya automatización (Suárez-Coalla *et al.*, 2021).

Los recursos digitales son una buena forma de intervenir con el alumnado con dislexia, debido a que compensan las dificultades para que las personas puedan participar activamente en la sociedad. Principalmente, les ayuda a interaccionar en su día a día en el aula. Si se hace de esta manera, las dificultades disminuyen para afrontar adecuadamente su rendimiento académico. En este sentido, estos resultados favorecen y mejoran el aprendizaje, siendo vía de acceso a la información y a la comunicación,

fomentando el interés y la motivación. Los recursos están basados en el juego, procurando la estimulación de aquellas áreas que tengan más dificultades. Algunas de estas aplicaciones son: *Trasdislexia*, *Dyswebsia*, *EasyLexia 2.0*, *CoLE* o *Graphogame*. No se deben olvidar videojuegos tales como Minecraft y redes sociales como Instagram o Tiktok (Raposo-Rivas y González).

Es indispensable tener en consideración todos estos recursos digitales, debido a que la sociedad considera como aspecto clave el rendimiento académico, apreciándose en las calificaciones obtenidas. La calificación se consigue mediante la asimilación de conocimientos mediante tareas o trabajos de investigación. Todo ello puede determinar el nivel de rendimiento académico, que puede ser alto o bajo. Sin embargo, las personas con dislexia no suelen tener el rendimiento académico trabajado. Otras herramientas digitales destacables son los comandos de voz, la presentación del texto, programas informáticos, videojuegos, gamificación, etc. Pero el docente no dispone de la información necesaria o no tiene la suficiente formación para atender al alumnado (Guerrero *et al.*, 2022).

La gamificación ayuda a desarrollar destrezas en el alumnado, ya que presenta un fin pedagógico. Esta metodología trabaja la motivación, el esfuerzo y la cooperación con la finalidad de despertar el interés y la curiosidad del alumnado. Este tipo de tecnología permite que el alumnado con dislexia tenga un aprendizaje fructífero. La idea de la gamificación no es solamente proponer un juego digitalizado, debe ser algo que vaya más allá de esta idea. El profesorado replantea sus clases para que el aprendizaje sea significativo y relevante para todo el alumnado. Se pretende lograr el máximo potencial de las tecnologías. Para ello, se debe implementar otra manera de enseñanza e indagar en el papel de las TIC en las personas con dislexia (Bailón-Pilozo y Bolívar-Chávez, 2022).

3. Conclusiones

El profesorado debe atender a niños y niñas con dificultades académicas, pero esta concepción se aprecia de forma errónea en el escenario educativo. En ocasiones, ha habido discriminación y no se ha ofrecido la ayuda pertinente. Por este motivo, hay que apostar por modelos inclusivos que promueven la autonomía y la equidad de las personas.

El alumnado debe aprender a tener una actitud de tolerancia y de inclusión hacia sus compañeros. Esto conlleva una enorme responsabilidad por parte del profesorado para responder a las demandas y necesidades del estudiante. Con este procedimiento se eliminan aquellas barreras sociales que desencadenen la discriminación, sustentado por los principios de equidad y justicia. Los cambios que se introducen en los centros son los adecuados para todos los estudiantes. Paulatinamente, se generan beneficios como la educación en valores, en respeto, humildad y tolerancia, mejorando su calidad de vida y su posterior éxito (Moriña *et al.*, 2016).

La temática de la «actitud» es compleja, pues no es innata, sino que se va aprendiendo a lo largo de toda la vida. El profesorado debe ser un buen referente para el alumnado, siempre debe actuar adecuadamente con este, influyendo en las competencias personales (Schneider y Coleman, 2018).

Park y Kim (2018) afirman que los profesionales de la educación tienen prejuicios hacia el alumnado con diversidad funcional. Esta percepción irracional se debe a que no han trabajado las habilidades sociales, ni la inteligencia emocional. Muchas personas piensan que estas personas deben integrarse y formar parte de la sociedad. Dado que a veces tiene lugar una percepción negativa, habría que pensar en estrategias pedagógicas para modificar la perspectiva. El objetivo que deben plantearse los profesores de los centros educativos tendría que ser aminorar los estereotipos y prejuicios, porque se quiere vivir en un mundo inclusivo.

Actualmente, el nivel de la educación cuenta con técnicas y estrategias que reducen la brecha educativa del alumnado con cualquier tipo de alteración de aprendizaje. En estos últimos años, se han ido elaborando herramientas digitales adecuadas para las personas con dislexia basándose en comandos de voz, presentación de texto, programas informáticos, videojuegos, etc.

Aunque los centros educativos hacen todo lo posible por el bienestar del alumnado con dislexia. Ellos no consiguen superar del todo sus dificultades. A veces, se debe al sistema tradicional de los centros que sigue imperando en el día de hoy. Los obstáculos que presentan son la reducida accesibilidad de los materiales didácticos, las metodologías y las técnicas del profesorado. Se tiene que hacer énfasis en la ratio del alumnado, ya que, al ser tantos estudiantes en el aula, provoca que el profesorado no tenga tiempo para una

atención personalizada e individualizada. Ante esta situación, hay que subrayar la importancia de hacer una educación accesible e inclusiva para aminorar las barreras de la educación. Las dificultades no solo se deben a los problemas intelectuales, sino al uso pedagógico con que se apliquen los métodos y los materiales didácticos (Clementi y Jiménez, 2024).

Referencias bibliográficas

- Aguirre-Medrano, A., y González-López, M. (2021). Problemas de dislexia en educación básica: Una problemática para la lectoescritura. *Santiago, (156)*, 135-148.
- American Psychiatric Association [APA] (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Masson.
- Bailón-Pilozo, J., y Bolívar-Chávez, O.E. (2022). Estrategia didáctica de gamificación para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes con dislexia. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(9), 264-297.
- Casanova, M^a y Rodríguez, H. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. La Muralla.
- Chávez, L.G., Atafullas, S. C., y Ortiz, J. A. (2021). Estrategias didácticas para disminuir trastornos de dislexia y disortografía. *Conrado*, 17(81), 338-344.
- Clementi, L. (2024). El impacto de la Inteligencia Artificial en la Enseñanza de ELE a estudiantes con dislexia. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 10, 54-81. Disponible en: <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.151>
- Cubilla-Bonnetier, D. (2024). Prevalencia de dislexia del desarrollo en español: Un metaanálisis. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 16(3), 1-13. Disponible en: <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v16.n3.38343>
- Litardo, K.M., y Avila, J.L. (2023). Actividades educativas basadas en la enseñanza multisensorial para fortalecer el aprendizaje significativo en estudiantes con dislexia en la básica elemental: *LATAM: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, Asunción, Paraguay*, 4(3), 1306-1320. Disponible en: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1160>
- López Núñez, J. A. y Fernández, A. D. (2007). La sociedad y economía del conocimiento: el reto para la no exclusión de los adultos. *PUBLICACIONES*, (37), 117-139.
- Moriña, A., López-Gavira, R., y Molina, V.M. (2016). What if we could Imagine an Ideal University? Narratives by Students with Disabilities. *International Journal of Disability*,

- Development and Education*, 64(4) 353--367. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.20161228856>
- Park, Y.K. y Kim, J.H. (2018). The effect of disability awareness educational program of university students in the department of physical therapy on reducing prejudices against people with disabilities and increasing positive attitudes toward people with disabilities. *Journal of Physical Therapy Science*, 30(8), 1030-1033. Disponible en: <https://doi.org/10.1589/jpts.30.1030>
- Raposo-Rivas, M., y González Regal, A. (2023). Atención a la dislexia con recursos digitales: una revisión de la literatura. *Ciencia y Educación*, 7(2), 57–74. Disponible en: <https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i2>
- Schneider, B. y Coleman, J. (2018). *Parents, their children and schools* (Routledge). Abingdon. Disponible en: <https://doi.org/10.4324/9780429498497>
- Suárez-Coalla, P., Álvarez-Cañizo, M., y Jiménez-Jiménez, S. (2022). Palabras, mejor de una en una: Los niños con dislexia ante la lectura de palabras presentadas simultáneamente. *Revista de Investigación en Logopedia*, 12(2), 6. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/rlog.78445>
- Vejar, Z.V., Escalona, J.L., y Bracho, K.J. (2023). Educación inclusiva y su participación en niños con dislexia. *Revista Infometric@-Serie Ciencias Sociales y Humanas*, 6(1), 1-19.

6

MIRADAS MATERNAS SOBRE LA DISLEXIA: UN ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS EFECTOS POSITIVOS EN LA VIDA FAMILIAR

Serxio Estévez-Souto

Universidad de Santiago de Compostela

Paula Outón Oviedo

Universidad de Santiago de Compostela

Ana Raquel Almeida Da Silva

Centro de Reabilitação Profissional

1. Introducción

El individuo, desde que nace, está en gran medida constituido por su interacción con el entorno, así como por su predeterminación genética. Esta perspectiva, fundamentada sobre un modelo sistémico-ecológico, es de gran utilidad para abordar la interacción familia-individuo (Bronfenbrenner, 1984). La yuxtaposición de elementos intersubjetivos que genera un *ser* depende, entre otros factores, de la institución familiar, entendida como un agente de socialización primaria cuyo rol influye de manera crítica en el desarrollo social, conductual, emocional y físico de la persona (Musitu, 2015). Desde hace unos años los estudios alrededor de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) como las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) o el Trastorno de Déficit de Atención con

o sin Hiperactividad (TDA-TDAH) vienen dando un mayor peso a estas influencias ambientales (p. e. Dyson, 2010; Leslie, *et al.*, 2024).

Si esta interacción es crítica en lo que concierne al desarrollo de un niño/a sin ningún tipo de NEE, lo es todavía más en aquellas familias en las que dichas condiciones están presentes. Concretamente, la existencia de un diagnóstico de dislexia en este contexto puede provocar que las relaciones entre los diferentes miembros se vean afectadas por las expectativas que los progenitores guardan en relación con el desarrollo personal y/o académico del hijo/a que presenta el diagnóstico. De igual forma, el rol que pasan a desempeñar las figuras parentales en la reivindicación de los derechos de su hijo/a puede llegar a convertirse en un factor estresor a mayores, entre otros (Roos, 2018).

No obstante, la mayor parte de investigaciones empíricas realizadas alrededor de este fenómeno de estudio se centran en el impacto negativo que sufren las figuras parentales debido a convivir –y a criar– a un niño/a con NEE (Bonifacci, 2014; Carotenuto, *et al.*, 2017; Dyson, 2010; Mautone *et al.*, 2011; Multhauf *et al.*, 2016). Si bien es cierto que la dislexia se trata de una DEA que conlleva limitaciones a nivel laboral, personal y académico, y que por este motivo no debe ser romantizada ni idealizada, es preciso marcar puntos de reflexión que sean de provecho para comprender el impacto que esta pueda tener desde un enfoque holístico y multidimensional (Hastings, 2016). Por lo tanto, en esta investigación se pretenden explorar e identificar los efectos positivos que la dislexia puede aportar al contexto familiar según la perspectiva de las figuras maternas.

2. Metodología

Para el desarrollo de este estudio se siguió una aproximación cualitativa con un diseño de investigación narrativo con la intención de dar protagonismo a la mirada subjetiva de las personas que han conformado la muestra de la investigación (Izcara, 2014). Como instrumento se empleó un cuestionario elaborado *ad hoc* en *Microsoft Forms*, validado por expertos, que abordó diferentes subgrupos de ítems relacionados con el fenómeno de la perspectiva familiar acerca de la dislexia.

Para conseguir la participación de las familias se envió el cuestionario a un total de 22 asociaciones de dislexia y unidades especializadas en la investigación y la intervención

del trastorno a nivel nacional, solicitando su difusión entre las personas asociadas y participantes. Se obtuvo la confirmación de colaboración de siete entidades: Unidad de Investigación e Intervención de Dislexia de la Universidad de Santiago de Compostela, Unidad privada de Trastornos del Aprendizaje Escolar del Hospital San Joan de Déu en Barcelona, Asociación Gallega de Dislexia, Asociación Catalana de Dislexia, Asociación Navarra de Dislexia, Asociación DISFAM Salamanca y Federación de Dislexia de Castilla-La Mancha.

Al cuestionario general respondieron sesenta y dos familias con, al menos, un hijo/a diagnosticado/a con dislexia, de las que cincuenta y tres respondieron a la pregunta abierta opcional objeto de análisis (*¿Qué aspectos positivos ha traído la dislexia a la vida familiar?*). Finalmente, se llevó a cabo un análisis de contenido inductivo manual de las respuestas a través del programa informático *Atlas. ti 25*, siguiendo los criterios de sistematicidad, objetividad y reproducibilidad que caracterizan este proceso (Ruiz, 2021). De esta forma, el proceso de análisis de contenido debe resultar en un transvase bidireccional entre la teoría y los datos de forma tal que se genere un «sentido circular progresivo» (Ruíz, 2021, p. 13). Asimismo, se contrastaron las categorías generadas con la revisión de una segunda investigadora, a partir de la cual se han extraído las categorías en común.

3. Resultados

El total de las respuestas ha sido aportado por madres casadas ($n = 43$), seguidas de madres divorciadas ($n = 3$), solteras ($n = 2$), viudas ($n = 2$) y en otro estado civil ($n = 3$). La mayor parte provienen de Cataluña ($n = 21$) y de la Comunidad Foral de Navarra ($n = 17$), seguidas de Galicia ($n = 9$), Castilla-La Mancha ($n = 4$) y Castilla y León ($n = 2$).

Tras el análisis inductivo de las respuestas obtenidas y el contraste por parte de una segunda investigadora, se ha determinado la existencia de cuatro categorías generales en las que se centrará esta contribución: «Unión familiar y fortalecimiento de la comunicación», «Desarrollo emocional y sensibilización sobre la dislexia», «Creatividad y nuevas formas de aprendizaje» y «Dinámica familiar general». A mayores de estas categorías, cabe reseñar que una importante cantidad de madres (alrededor del 18%)

consideran que la dislexia no trae ningún aspecto positivo a la vida familiar. Se puede consultar el listado de respuestas aportadas por las madres en el Anexo I.

3.1. Unión familiar y fortalecimiento de la comunicación

Una importante cantidad de las madres participantes destaca que convivir con la dislexia ha fortalecido la comunicación intrafamiliar y los vínculos afectivos. En particular, la necesidad de afrontar de forma conjunta las dificultades derivadas del diagnóstico parece generar un mayor sentimiento de unidad familiar. Tal y como señala la madre M1, la identificación entre padre e hijo a partir de una experiencia compartida contribuye a este acercamiento:

La unión de padre e hijo. Padre disléxico. Los une de cierta manera. Gran agradecimiento del niño a su madre porque reconoce el trabajo que he hecho en el apoyo de todos estos años. En general, refuerzo de la relación padres-hijo. (M1)

De manera similar, una mayor unión y complicidad familiar, indican las madres, incide en una mayor confianza: «Más unidad familiar, más confianza y entendimiento» (M13); y mayor comunicación: «Hemos aprendido a hablar más y entender que cada uno es como es y eso es bueno» (M37). Asimismo, pasar más tiempo compartido entre progenitores y el hijo/a mejoraría el apoyo recibido por este último, según señalan: «Más momentos para estar juntos. Implicarme en el proceso de aprendizaje de mi hijo» (M44); al mismo tiempo que favorecería la normalización de las dificultades: «Hablar abiertamente del tema y valorar otras aptitudes» (M19).

3.2. Desarrollo emocional y sensibilización sobre la dislexia

Estar en contacto con la dislexia y con sus consecuencias y particularidades asociadas en otros niveles –más allá de la lectura o la escritura– influye en el autoconocimiento y el desarrollo de diferentes competencias psico-emocionales de los progenitores y del niño/a tal y como señalan las siguientes madres: «Ejercitar la paciencia, ir más despacio en la vida, la empatía y principalmente amar, dar mucho cariño y atención» (M29) «Empatía, hablar más» (M31), «Paciencia, mayor conocimiento de nosotros mismos, conocer nuestras fortalezas y entender que el padre también es disléxico (lo hemos visto tras conocer el diagnóstico de nuestro hijo» (M34), «Entender la dificultad a la hora de escribir, no exigirle más de lo que puede hacer y más relajación a la hora de ayudarlo con la tarea» (M42).

Un mayor grado de autoconocimiento y el desarrollo de competencias psico-emocionales como la empatía o la asertividad se traduce en una mayor necesidad de conocimiento y sensibilización sobre la dislexia y sus características. Varias madres defienden esta afirmación: «Aprender mucho sobre este tema y mucha comprensión mutua en la familia» (M49). Incluso hacen referencia a la necesidad de empoderar a su hijo/a –y a si mismas, como figuras de referencia– transformando las dificultades en un motivo de esfuerzo, tal y como sugieren a continuación: «Seguir valorando y potenciando las virtudes de cada uno. Y saber apreciar las dificultades/virtudes de cada persona. Ya te digo SEGUIR, no es nuevo, pero sí que te hace más sensible o te involucras más» (M47).

Así lo expresa la madre M43:

Ahora entendemos mejor a nuestra hija e intentaremos transmitirle que es capaz de todo, pero que le va a costar más esfuerzo que a los demás, pero que puede conseguir todo lo que se proponga, y se lo tiene que creer (M43).

En este sentido, se puede percibir la relevancia de conocer una realidad, en este caso la dislexia, para poder actuar en consecuencia como familias. Como se percibe en las respuestas, el proceso de formación y sensibilización suele ir seguido de la transmisión de dicho cambio en términos de nuevas formas de comunicación y relación en la familia.

3.3. Creatividad y nuevas formas de aprendizaje

Las dificultades que trae la dislexia al desarrollo académico y personal del hijo, indican las madres, incentivan la creación y/o adaptación de técnicas de estudio ya preestablecidas: «Mejor rendimiento académico en todos los niños de casa al cambiar los métodos de estudio: mapas mentales, uso del color, imágenes...» (M41); dotes artísticas: «Mucha creatividad» (M36); y nuevas estrategias de gestión de conflictos surgidos en el seno familiar u otros ámbitos debido a una mayor apertura dialógica y comprensión: «Flexibilidad, otros enfoques de la vida» (M48), «La dislexia ninguno, pero creo que muchos niños con este trastorno piensan de una forma diferente y eso sí aporta» (M52), «Diferente visión de la realidad» (M30).

En este sentido, las dificultades traídas por la dislexia se perciben como un incentivo a la hora de concebir nuevas maneras de transitar el sistema educativo ordinario; ya no solo para el alumnado que la sufre, sino para sus hermanos/as y miembros de la unidad de convivencia, en general.

3.4. *Dinámica familiar general*

Partiendo de una mirada ecológico-sistémica, los cambios producidos en esta institución no sólo afectan a las partes que la componen –es decir, los miembros–, sino que podrían llegar a afectar a su conjunto de manera integral. En otras palabras, los aspectos positivos comentados por las madres no solo reflejan transformaciones a nivel micro (vínculos, comunicación o estrategias de acompañamiento), sino que también apuntan a un impacto a nivel macro, en la organización general de la vida familiar, las prioridades y el modo en que se abordan las dificultades del día a día. Estos cambios estructurales repercuten, a su vez, en otros aspectos fundamentales del entorno doméstico, afectando directamente al desarrollo emocional, social y escolar del niño o la niña, e influyendo en su trayectoria personal y académica.

4. Discusión

El corpus documental publicado alrededor del impacto de criar a un hijo/a con dislexia se ha apoyado en una aproximación cuantitativa (p. e. Katz *et al.*, 2022) y cualitativa (p. e. Peries *et al.*, 2024), centrada en los efectos negativos que provoca dicha situación en las familias. No obstante, trabajos como el de Hastings (2016) defienden una perspectiva multidimensional que no se limite a una narrativa negativa reduccionista acerca del trastorno, sino que dé cuenta de los factores ambientales que sí promueven *de facto* un empeoramiento en el bienestar subjetivo percibido de las figuras parentales y, por extensión, de sus hijos/as con y sin dislexia (p. e., situación socioeconómica, política y gestión educativa, etc.).

Aunque el presente trabajo no aborda estos elementos de forma específica, recomendamos consultar los trabajos de Maciver *et al.* (2022) y Jordan y Levine (2009), los cuales profundizan en las condiciones socioeconómicas que inciden en la experiencia de criar un hijo/a con NEE. Asimismo, en lo relativo a los elementos vinculados con la gestión de las DEA por parte de la administración educativa y del profesorado, resultan relevantes los trabajos de Aberz (2022), Fernández (2022) y Pérez (2023).

Los resultados obtenidos en esta contribución siguen la línea de estudios como el de Leitão *et al.* (2017), quienes destacaron que cierta parte de alumnado diagnosticado con dislexia mantiene una perspectiva positiva hacia esta «etiqueta» al considerarse especiales

y diferentes –en un sentido positivo y no auto discriminatorio–, lo cual incidiría de manera directa en cómo transita su familia el momento de detección y/o diagnóstico. De hecho, conectar con las emociones y las vivencias del niño/a ayuda a que las madres y los padres se vean reconfortados al percibir una clara mejoría en su autoestima y en su autoeficacia percibida. Durante el proceso de asimilación del diagnóstico estas familias recorren diferentes estadios emocionales pasando de sentimientos negativos (frustración, culpabilidad, miedo, etc.) a sentimientos positivos (optimismo, esperanza, tranquilidad, etc.) (Denton *et al.*, 2022). Siguiendo la línea de los resultados extraídos en este trabajo, las citadas autorías subrayan, además, que el haber experimentado dicho proceso genera en estas familias el deseo –y la necesidad– de formarse sobre el fenómeno de la dislexia, lo que conlleva un mayor grado de sensibilización y empatía para con sus hijos/as.

En relación con la categoría «Creatividad y nuevas formas de aprendizaje», diversas investigaciones centradas en evaluar la eficacia de técnicas de estudio dirigidas a este colectivo defienden la aplicación, entre alumnado ordinario, de métodos y estrategias originalmente recomendadas para población disléxica (Roos, 2018). En lo relativo a la creatividad, algunos autores concluyen que no existen diferencias significativas a la hora de evaluar y comparar esta capacidad entre grupos de niños/as con y sin dificultades en la lectoescritura (Majeed *et al.*, 2021); mientras que otros autores sí determinan la existencia de una mayor creatividad entre alumnado disléxico al compararlo con sus iguales normo lectores (Cancer *et al.*, 2016). En definitiva, no se podría decir de manera generalizada que las personas con dislexia presentan una mayor creatividad, aunque sí existe cierto consenso a la hora de señalar la relación directa entre el uso de técnicas de estudio multisensoriales y artísticas (empleo de dibujos, colores, formas...) con mejores resultados académicos (Abbott-Jones, 2023; Roos, 2018).

5. Conclusiones

Como se ha señalado al inicio de esta contribución, el desarrollo de investigaciones empíricas alrededor del binomio familia-dislexia ha tornado hacia un enfoque centrado en el déficit y en los desajustes y desventajas que genera la experiencia de criar a un hijo/a con dicha DEA. Este trabajo, sin embargo, apuesta por una mirada alternativa, de carácter

ecológico-sistémico, que reconoce la complejidad y riqueza de las dinámicas intrafamiliares.

A partir del análisis cualitativo de los testimonios recogidos, se identificaron cuatro grandes categorías que reflejan el impacto positivo que puede tener la convivencia con la dislexia en el seno familiar: (1) el fortalecimiento de la unión y la comunicación entre sus miembros; (2) el desarrollo de competencias emocionales como la empatía, la paciencia o la capacidad de adaptación; (3) la incorporación de nuevas estrategias de aprendizaje y formas de abordar el conocimiento; y (4) cambios en la dinámica y organización familiar, en general.

A la luz de las categorías extraídas, las principales recomendaciones en lo relacionado con la relación dislexia-familia se podrían sintetizar en las siguientes: (1) potenciar un enfoque sistémico integrador a la hora de acercarse a las experiencias de las familias de alumnado con DEA, en general, y dislexia, en particular; (2) incluir a las familias en el proceso de re-educación del alumnado con DEA y hacerlas partícipes del proceso de mejora; (3) reforzar la comunicación entre el centro escolar, la familia y los servicios de apoyo específico, (4) desarrollar estudios alrededor de las diferencias en la implicación de madres y padres de alumnado con dislexia u otras DEA y (5) llevar a cabo investigaciones con un enfoque cualitativo centrado en las realidades familiares, con muestras amplias y de corte longitudinal.

Referencias bibliográficas

- Abbot-Jones, A. T. (2023). *Cognitive and emotional study strategies for students with dyslexia in higher education*. Cambridge University Press.
- Aberz, J. (2022). I have fought this system from the moment he stepped into school: exploring sources of uncertainty for mothers of children with dyslexia. *American Journal of Qualitative Research*, 6(3), 212-228. Disponible en: <https://doi.org/10.29333/ajqr/12619>
- Amiera, N. A., y Dahlan, A. (2015). Enduring difficulties: the challenges of mothers in raising children with dyslexia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 202, 107-114. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.213>
- Bonifaci, P., Montuschi, M., Lami, L., y Snowling, M. J. (2014). Parents of children with dyslexia: cognitive, emotional and behavioral. *Dyslexia*, 20(2), 175-190. Disponible en: <https://doi-org.ezbusc.usc.gal/10.1002/dys.1469>

- Bronfenbrenner, U. (1984). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Cancer, A., Manzoli, S., Antonietti, A., y Besson, M. (2016). The alleged link between creativity and dyslexia: identifying the specific process in which dyslexic students excel. *Cogent Psychology*, 3(1). Disponible en: <https://doi.org/10.1080/23311908.2016.1190309>
- Carotenuto, M., Messina, A., Monda, V., Precenzano, F., Iacono, D., Verrotti, A., Piccorossi, A., Gallai, B., Roccella, M., Parisi, L., Maltese, A., Lavano, F., Marotta, R., Lavanno, S. M., Lanzara, V., Ferrentino, R. I., Pisano, S., Salerno, M., Valenzano, A., ..., Esposito, M. (2017). Maternal Stress and Coping Strategies in Developmental Dyslexia: An Italian Multicenter Study. *Frontiers in Psychiatry*, 285(8), 1-7. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2017.00295>
- Denton, K., Coneway, B., Simmons, M., Behl, M., y Shin, M. (2022). Parents' voices matter: a mixed-method study on the dyslexia diagnosis process. *Psychology in Schools*, 59, 2267-2286.
- Dyson L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33, 44-55.
Disponible en: <https://doi.org/10.1177/073194871003300104>
- Fernández, J. (2022). *Formación del profesorado en dislexia y en los métodos de intervención con ella* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad del País Vasco]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10810/59993>
- Hastings, R. P. (2016). Do children with intellectual and developmental disabilities have a negative impact on other family members? The case for rejecting a negative narrative. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 50, 165-194.
Disponible en: <https://doi.org/10.1016/bs.irrdd.2016.05.002>
- Izcarra, S. P. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*. Fontamara.
- Jordan, N. C., y Levine, S. C. (2009). Socioeconomic variation, number competence, and mathematics learning difficulties in young children. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 15, 60-68. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/ddrr.46>
- Katz, I., Alesi, M., y Moè, A. (2022). Homework Stress and Learning Disability: The Role of Parental Shame, Guilt, and Need Frustration. *Learning Disabilities Research y Practice*, 37(4), 231-241.
Disponible en: <https://doi-org.ezbusc.usc.gal/10.1111/ldrp.12294>
- Leslie, R., Brown, A., y Larsen, E. (2024). Parental allyship for children with dyslexia: a conceptual lens on disability experience. *Learning Disability Quarterly*, 48(1).
Disponible en: <https://doi.org/10.1177/07319487241251730>
- Maciver, D., Rutherford, M., Arakelyan, S., Kramer, J. M., Richmond, J., Todorova, L., Romero-Ayuso, D., Nakamura-Thomas, H., ten Velden, M., Finlayson, I., O'Hare, A., y Forsyth,

- K. (2019). Participation of children with disabilities in school: a realist systematic review of psychosocial and environmental factors. *PLoS ONE*, 14(1).
 Disponible en: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210511>
- Majeed, N. M., Hartanto, A., y Tan, J. J. X. (2021). Developmental dyslexia and creativity: a meta-analysis. *Dyslexia*, 27(2), 187-203.
 Disponible en: <https://doi.org/10.1002/dys.1677>
- Multhauf, B., Buschmann, A., y Soellner, R. (2016). Effectiveness of a group-based program for parents of children with dyslexia. *Reading and Writing*, 29, 1203-1223.
 Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9632-1>
- Musitu, G. (2015). Socialización y ajuste en la adolescencia. En M. A. Santos Rego (Ed.), *El poder de la familia en la educación* (pp. 35-55). Síntesis.
- Pérez, M. (2023). Conocimientos sobre dificultades específicas de aprendizaje en lectura y la dislexia en docentes de Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(1), 171-191.
- Peries, N., y Indrarathne, B. (2024). Lived experiences of primary caregivers of children with dyslexia: a phenomenological study. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 1-8.
 Disponible en: <https://doi.org/10.1177/02537176241274145>
- Roos, S. (2018). *At home with Dyslexia: a parent's guide to supporting your child*. Robinson.
- Ruiz, A. (2021). *El contenido y su análisis: enfoque y proceso*. Repositorio Digital de la Universitat de Barcelona. Disponible en: <https://hdl.handle.net/2445/179232>

DEL PAPEL AL PÍXEL: ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ERA DIGITAL

Rocío Martín Martín

IES Vaguada de la Palma / Universidad de Burgos

1. Importancia de la competencia lectora en el aula

Leer es un viaje apasionante que permite soñar con los ojos abiertos, descubrir nuevos mundos sin moverse y vivir mil vidas en una sola. Esto es posible gracias no solo al libro físico, sino también a los audiolibros, los e-books, los blogs, los cómics, las novelas gráficas, las revistas, los periódicos, los artículos de investigación, etc.

Según datos del *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros en España 2024* (Federación de Gremios de Editores de España [FGEE], 2025), la población joven es la más lectora del país: el 75,3 % de la población entre 14 y 24 años lee libros en su tiempo libre, con casi cinco puntos por encima de los datos del año anterior. Por lo tanto, los alumnos leen. Sin embargo, cuando se trata la competencia lectora en el aula, especialmente en la materia de Lengua Castellana y Literatura, gran parte del alumnado reconoce (al menos en mis clases) no disfrutar plenamente de ella.

Por otro lado, trabajar la competencia lectora en el aula es fundamental. Es importante para el desarrollo de las habilidades cognitivas, para activar el pensamiento crítico y fomentar la creatividad. Leer y comprender lo que se lee permite cuestionar, analizar y formar opiniones. Además, la lectura amplía el vocabulario y mejora las habilidades de escritura.

A través de la lectura, el estudiante explora diversas culturas, perspectivas y experiencias que promueven la empatía y la comprensión intercultural; lo que le hará ser mejor ciudadano y ciudadana. Por ello, cultivar el hábito de la lectura en esta etapa es vital, porque puede instigar un amor por los libros que perdure en el futuro, convirtiendo así a los jóvenes en ávidos lectores y aprendices permanentes, es la clave para formar una ciudadanía activa y comprometida. En fin, desarrollar una sólida competencia lectora es esencial para la vida cotidiana, especialmente en el ámbito académico. No solo enriquece el conocimiento, sino que también prepara a nuestro alumnado para el futuro, para enfrentarse a los desafíos del mundo actual.

2. Actividades multimodales para fomentar la competencia lectora

Leer no se trata solo de reconocer palabras y entenderlas, sino de construir significados, interpretar y reflexionar sobre los textos que se leen: hacerlos propios. Para hacerlo posible, exploraremos diversos enfoques para trabajar la competencia lectora en el aula en diferentes grupos de edad de Secundaria y Bachillerato. A continuación, presentaremos una serie de actividades relacionadas con la lectura en dichos niveles, en las que se integrarán imágenes, vídeos, audios, textos, dibujos, tecnología e inteligencia artificial.

Todas ellas están integradas en la materia de Lengua Castellana y Literatura y Lengua Castellana y Literatura I, enfocadas a poner en práctica la competencia específica 7, concretamente los criterios de evaluación 7.1. y 7.2., relacionados con el itinerario lector y el uso de diferentes soportes para compartir la experiencia lectora. Sin embargo, podrían ser extrapolables a otras materias y otros criterios de evaluación.

Las actividades que presentaremos serán: *knolling*, *draw my life*, *lapbook*, audiolibro, videotrailer, pódcast, viñetas, diario de guerra, Instagram y videopoemas. Se explicará en qué consisten y su puesta en práctica, con ejemplos gráficos extraídos de trabajos de

alumnado del IES Quintanar de la Sierra durante el año 2018-2019 (audiolibro) y el IES Vaguada de la Palma durante los años 2023-2024 y 2024-2025 (el resto de actividades); además de su evaluación. Por último, explicaremos la actividad *Visita los libros* y mencionaremos otras sugerencias para trabajar la lectura en el aula.

2.1. *Knolling*

¿Qué es? Una fotografía cenital a objetos ordenados, cuyo nombre podría basarse en la marca de muebles Knoll –famosa por sus ángulos rectos–. En el *knolling* literario, los objetos tendrían que guardar relación con un libro, un texto o un tema.

¿Para qué lo utilizamos? Para entender la poesía de la Generación del 27, en 4.º ESO.

Puesta en práctica: en primer lugar, seleccionamos una antología de poemas y se la facilitamos al alumnado (se envía por Teams). Cada alumno y alumna de ellos elige dos: el primero lo recita y comenta en clase, de manera oral; y el segundo es el que trabaja en forma de *knolling*. La imagen tiene que enviarla junto con una justificación de su elección y la explicación del poema.

A continuación, la infografía que les presento en clase (figura 1) y dos ejemplos de sendos poemas: «Alas quisiera tener», de Concha Méndez (figura 2) y «Para vivir no quiero», de Pedro Salinas (figura 3).



Figura 3. Knolling del poema «Para vivir no quiero», de Pedro Salinas.

2.2. Draw my life

¿Qué es? Un vídeo con dibujos y una voz en off, que se realiza a cámara rápida. Es muy útil para biografías o eventos históricos, ya que la voz acompaña la explicación de las imágenes. Otras variantes pueden ser fotografías o dibujos previamente elaborados, que se van disponiendo sobre un papel.

¿Para qué lo utilizamos? Para la lectura de *El caballero de Olmedo*, de Lope de Vega, en 1.º. Bachillerato y las *Leyendas*, de Bécquer, en 4.º ESO.

Puesta en práctica: comenzamos la lectura en clase, para contextualizar, en primer lugar, el teatro barroco; y en segundo lugar, el Romanticismo. Después dividimos la clase por grupos de trabajo (normalmente tres o cuatro personas). Por último, dimos las pautas para organizar el trabajo y mostramos la rúbrica de evaluación, realizada con Additio (fig. 6).

Pueden acceder a los vídeos (colgados en Youtube), a través del enlace que aparece debajo de las figuras 4 y 5).



Draw my life. Caballero de Olmedo

Figura 4. Captura de pantalla del Draw my life de El caballero de Olmedo.

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=RnfSDRSFE7cyt=2s>



Leyenda: El Monte de las Ánimas (Bécquer)

Figura 5. Captura de pantalla del Draw my life de El monte de las ánimas.

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=JpWjgiIDUXA>

	Excelente	4 Buen nivel	3 Aceptable	2 Justo	1
Duración y edici... Descripción	La duración es adecuada y está bien editado.	La duración es adecuada y utiliza algunos recursos de edición.	La duración es algo breve o algo extensa y/o la edición es correcta.	La duración es demasiado breve o demasiado extensa y/o no está bien editado.	
Dibujos Descripción	Son originales, variados y expresan con claridad el mensaje.	Son originales, variados y expresan el mensaje.	Son originales y expresan el mensaje.	Apenas hay dibujos o no guardan relación con el mensaje.	
Aspectos lingüí... Descripción	Vocaliza, entona y el vocabulario es rico. Contiene texto bien escrito y música	Vocaliza, entona y el vocabulario es rico. Contiene texto.	Oral: vocaliza, entona y el vocabulario es rico.	No se entiende muy bien.	
Aspectos técnic... Descripción	La calidad de la imagen y el sonido es buena, no hay ruidos de fondo y está bien iluminado. Usa CC.	La calidad de la imagen y el sonido es buena, no hay ruidos de fondo y está bien iluminado.	Buena calidad de imagen y sonido, aunque con algún fallo.	La calidad no es muy buena	
Contenido Descripción	Sigue la estructura narrativa perfectamente.	Sigue la estructura narrativa.	Sigue la estructura narrativa, aunque falta algún dato importante.	No sigue una clara estructura narrativa.	

Figura 6. Rúbrica de evaluación para los Draw my life.

2.3. Lapbook

¿Qué es? Un texto expositivo para presentar de forma más dinámica los contenidos, relacionado con los libros en pop up infantiles.

¿Para qué lo utilizamos? Para trabajar el itinerario lector y los elementos narrativos, en 2.º ESO.

Puesta en práctica: cada alumno tiene que elegir un libro y leer una parte de él en el taller de lectura (van anotando las páginas que leen y un resumen de lo leído en el día). Una vez terminada la lectura, tienen que realizar el *lapbook*, en el que tienen que incluir los elementos narrativos, así como el resumen de la lectura y una crítica personal. En clase, de manera oral, explican su *lapbook* y, a continuación, se abre un pequeño foro de debate para comentar sobre los gustos literarios.

En las figuras 7 y 8 se pueden ver dos ejemplos.

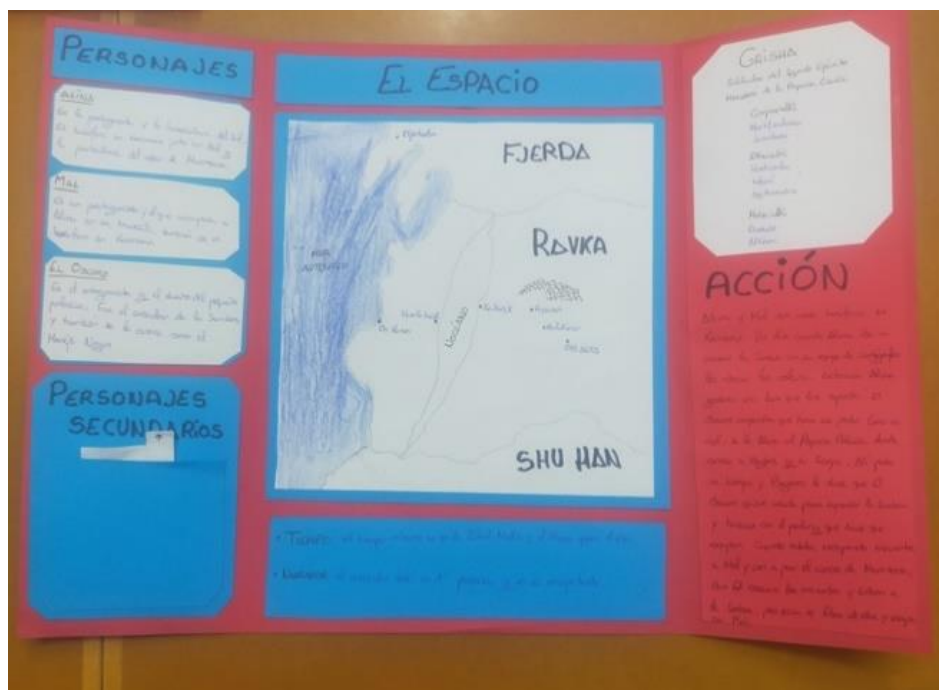


Figura 7. Lapbook de Sombra y hueso.



Figura 8. Lapbook de El asesino de Alfás.

La actividad de lectura, el lapbook y la presentación oral se evalúan con la rúbrica de la figura 9, realizada con Additio.

		Excelente	4 Buen nivel	3 Aceptable	2 Justo	1
Presentació...	15 %	Buena estructura, formato cuidado, limpio y organizado	Incluye portada, formato y presentación buena	Ha cuidado algo el formato, pero hay errores	Trabajo desorganizado, formato sin cuidar o falta de limpieza o no entrega	
Contenido l...	30 %	Información abundante, variada, completa y adecuada	Información oportuna, pero no abundante o variada	Información suficiente, pero escueta o incompleta	Falta información o hay errores, o no entrega	
Oral: cómo	15 %	Buen tono de voz, mira a todos los compañeros, se mueve con naturalidad.	Titubea alguna vez, no mira constantemente al público y en alguna ocasión se muestra nervioso al hablar	Se nota algo nervioso, pero más o menos se le entiende	Movimientos forzados o poco naturales, da la espalda, se traba constantemente o se le olvidan partes.	
Oral: qué	35 %	Habla de todos los contenidos perfectamente y lo ha preparado correctamente. No lee	Habla de casi todos los contenidos. No lee	Se le olvidan algunos datos o muy breves, y lee de vez en cuando	Se le olvidan partes esenciales o lee continuamente	
Taller de lec...	5 %	Ha trabajado en clase y ha anotado las lecturas semanales de manera correcta	Ha trabajado en clase y ha anotado las lecturas	La mayoría de los días ha trabajado en clase y ha anotado algo de las lecturas	No ha trabajado en clase y/o anotado las lecturas	
Total:		100 %				

Figura 9. Rúbrica de evaluación.

2.4. Audiolibro

¿Qué es? Una grabación de los contenidos de un libro leídos en voz alta.

¿Para qué lo utilizamos? En Literatura Universal, en 1.º Bachillerato, para trabajar la shakesperiana obra de teatro *Sueño de una noche de verano*.

Puesta en práctica: en primer lugar, procedemos a resumir los actos en los que se divide la obra; después, repartimos los personajes entre el alumnado; y, por último, grabamos audios de las lecturas en voz alta en la radio escolar. Esta actividad la realizamos en colaboración con el departamento de Música, cuyo alumnado modificó las voces e integró efectos con el programa Soundcool. Por último, integramos el texto y los audios en un Genial.ly (ver figura 10).



Figura 10. Capturas de pantalla del audiolibro *Sueño de una noche de verano*.

Fuente: <https://view.genially.com/607612bee27b3e0d4abfba1e>

2.5. Videotráiler

¿Qué es? Es una pieza audiovisual que representa un resumen, avance, sinopsis o *preview* de una pieza original, como puede ser un libro.

¿Para qué lo utilizamos? Para presentar el libro *Lazarillo de Tormes*, en 1.º Bachillerato, junto con la elaboración del pódcast del siguiente apartado.

Puesta en práctica: esta actividad, la 1.6. y la 1.7. forman parte del proyecto Moderniza el Siglo de Oro, concretamente se corresponde con la actividad 10. La información de todo el proyecto está disponible en Lasletrasderocio.com.

Tras contextualizar el Renacimiento, presentamos el libro *Lazarillo de Tormes*. Leemos el primer tratado en la entrada del Puente Romano de Salamanca, para escenificar el famoso momento en el que el primer amo, el ciego, le da la primera lección de vida a Lázaro. Después, continuamos con los grupos de trabajo establecidos para el proyecto: tendrán que elaborar el guion y grabar el videotrailer. El enfoque es libre, así como la duración.

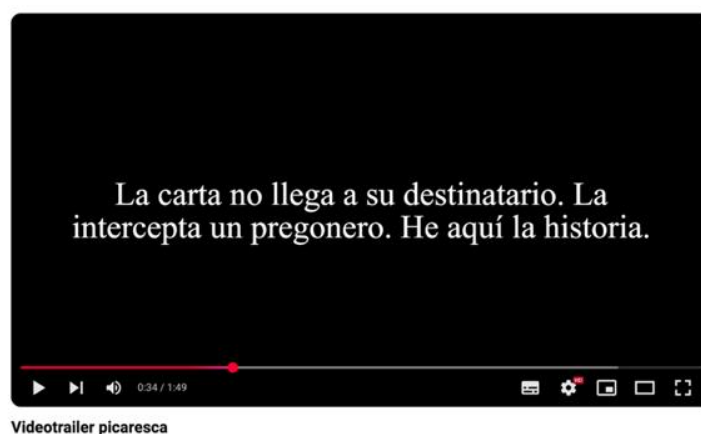


Figura 11. Captura de pantalla del videotrailer.

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=o0GWCA-DH3I>

2.6. Pódcast

¿Qué es? Un pódcast son episodios grabados y transmitidos online, que se pueden descargar para escucharlos en diferido.

¿Para qué lo utilizamos? Para presentar el libro *Lazarillo de Tormes*, en 1.º Bachillerato, junto con la elaboración del videotrailer del anterior apartado.

Puesta en práctica: esta actividad, la 1.5. y la 1.7. forman parte del proyecto Moderniza el Siglo de Oro, concretamente se corresponde con la actividad 9. La información de todo el proyecto está disponible en Lasletrasderocio.com.

Tras contextualizar el Renacimiento, presentar el libro de *Lazarillo de Tormes* y leer el primer tratado, continuamos con los grupos de trabajo establecidos para el proyecto: tendrán que elaborar el guion y grabarlo en la radio escolar, con el programa Audacity. La edición de audio grabado en Audacity lo realizan en la asignatura de Informática. Por último, se cuelga el enlace en el canal iVoox del instituto.

Para su elaboración, se les dan las siguientes pautas: uno de los miembros del grupo es Lázaro y, el resto, los amos que seleccionen. Se les facilita información sobre [cómo realizar el podcast](#) y se les acompaña en la grabación. En el siguiente [enlace](#), puede acceder a los contenidos elaborados por el alumnado durante el curso 2023-2024.

2.7. Viñetas

¿Qué es? Recuadros de una serie en la que, con dibujos y texto, se compone una historieta. Las imágenes pueden ser creadas mediante dibujos, con generadores de historietas como Pixton o con aplicaciones de inteligencia artificial, como AI Comic Factory.

¿Para qué lo utilizamos? Con las *Églogas*, de Garcilaso de la Vega, en 1.º Bachillerato.

Puesta en práctica: esta actividad, la 1.5. y la 1.6. forman parte del proyecto Moderniza el Siglo de Oro, concretamente se corresponde con la actividad 3. La información de todo el proyecto está disponible en Lasletrasderocio.com. En este apartado, se ofrecen resúmenes de las tres églogas y tienen que elegir una de ellas y resumirla en, al menos, tres viñetas (ver figura 12).



Figura 12. Viñetas de la *Égloga I*

2.8. Diario de guerra

¿Qué es? Relatar en primera persona los acontecimientos de una guerra. Adaptado a la literatura, sería una especie de diario íntimo con el trasfondo histórico de fondo.

¿Para qué lo utilizamos? En 4.º ESO, con la obra teatral *Las bicicletas son para el verano*, de Fernando Fernán Gómez.

Puesta en práctica: después de contextualizar el teatro de posguerra y presentar la lectura de *Las bicicletas son para el verano*, tienen que elegir uno de los personajes del libro y escribir un diario, en primera persona, como si fueran ese personaje, contando su día a día en la contienda de la Guerra Civil. Pueden ver un ejemplo, en el que se ha elegido el personaje de don Luis, en la figura 14. Esta explicación se les presenta con la infografía de la figura 13.

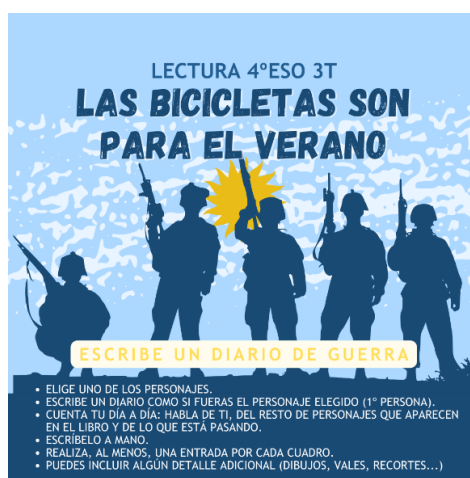


Figura 13. Infografía para presentar el diario de guerra

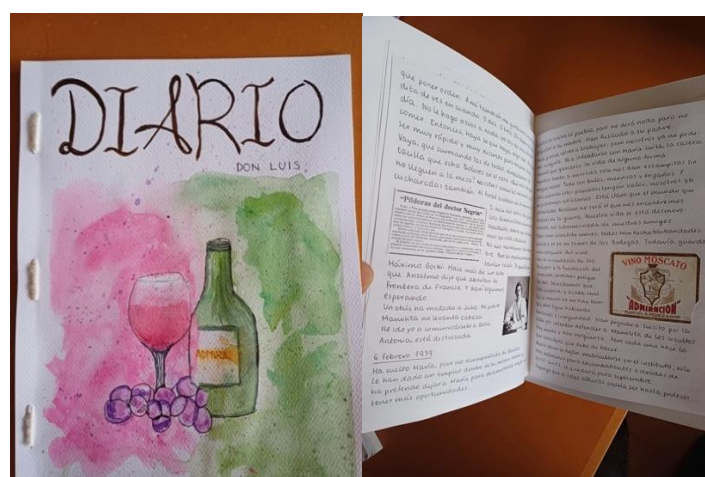


Figura 14. Fragmentos del diario de guerra.

2.9. Instagram

¿Qué es? Una red social, principalmente visual, donde los usuarios y las usuarias pueden publicar fotos y vídeos cortos, aplicar efectos o interactuar con publicaciones, *reels*, historias... de otras personas a través de comentarios breves y «me gusta».

¿Para qué lo utilizamos? Para la lectura de fragmentos del *Cantar de Mio Cid* en 3.º ESO.

Puesta en práctica: presentamos la actividad *El Cid conquista Instagram* y dividimos la clase en grupos de cuatro o cinco personas, a los que asociamos un número de fragmentos de la obra. Cada grupo tiene que crear un perfil en la red social, en la que el nombre y la foto de perfil estén relacionados con la obra; a continuación, tienen que añadir una breve reseña y seguir los pasos que aparecen en la figura 15, contenido que aparecen en Lasletrasderocio.com. En la figura 16 aparecen capturas de pantalla de cuentas creadas por el alumnado. Por último, se evalúa con una rúbrica creada con Additio.

4. Desde el perfil creado, seguid a @lengualiteratura.rocio

5. Colgad las siguientes actividades:

- Crea dos carpetas de historias: una con el personaje y otra con la obra.
- Incluye, al menos, tres historias en cada carpeta.
- Haz cinco publicaciones en las que incluyas fragmentos de tu parte, acompañados de una breve explicación.
- Realiza dos reels: en uno explica por qué es tan importante este cantar de gesta y, en otro, el resumen de la parte que le haya tocado a tu grupo.
- ¿Has encontrado alguna cuenta relacionada con el tema? Si es así, siguela desde ese perfil?

Figura 15. Actividades de El Cid conquista Instagram.



Figura 16. Cuentas de Instagram creadas por el alumnado.

Instagram

Acciones

Cancelar

Guardar

		Gran influencer	10 Instagramer	7 En prácticas	4 Hay que mejorar	1
Creatividad y ade... Descripción	10 %	El perfil es original, presenta un enfoque único y exhaustivo	El perfil está bien enfocado, con ideas creativas	El perfil está relacionado con El Cid, pero es algo superficial o repetitivo	El perfil no está relacionado con El Cid o es poco original	
Contenido y uso d... Descripción	50 %	El contenido es profundo, demuestra un alto nivel de comprensión y el lenguaje es correcto	El contenido es adecuado y ofrece información interesante. Apenas hay errores en el uso del lenguaje	El contenido es limitado o impreciso, profundiza poco o contiene errores en la expresión	El contenido es escaso, erróneo y presenta bastantes fallos en el uso de lenguaje	
Organización y va... Descripción	30 %	Excelente organización y variedad de contenido. Bien distribuido	Buena organización y variedad en las publicaciones, aunque con pequeños errores	Publicaciones organizadas, pero con poca variedad de contenidos	Publicaciones desorganizadas y sin variedad	
Estética y present... Descripción	10 %	Visualmente atractiva, coherente y cuidada	Bueno uso de la estética, fotos de calidad y estilo bastante coherente	Aceptable, pero podría mejorar	Pobre y desordenada	
Total:		100 %				

Figura 17. Rúbrica de evaluación de El Cid conquista Instagram.

2.10. Videopoema

¿Qué es? La grabación en vídeo de una persona recitando un poema.

¿Para qué lo utilizamos? Con alumnado de 1.º ESO, para trabajar la exposición oral y el género lírico; con alumnado de 1.º Bachillerato, para trabajar una antología de textos medievales.

Puesta en práctica: se visualiza en clase un vídeo de *Amamos la Poesía*, un proyecto de la RAE para difundir la poesía en las redes sociales y se reparte la antología entre el alumnado. En la figura 18, disponible en Lasletrasderocio.com, se explican los pasos que tienen que seguir para grabar el vídeo. La actividad para 1.º Bachillerato se presenta con un vídeo creado en [Canva](https://www.canva.com) (captura de pantalla en la figura 19).

1. **Elige dos autores** de la antología que hay en el apartado de lecturas.
2. **Elige dos poemas de cada uno (o uno si es muy largo) y recítalos** varias veces para mejorar la expresión oral. Si lo lees, quedará peor.
3. **Coméntalo:** qué te ha parecido, de qué va, qué crees que se quiere transmitir con esos versos... ¿Eres capaz de relacionarlo con tus emociones y experiencias?
4. Elige una **ubicación** adecuada, si puede ser con fondo negro (como los ejemplos de la RAE) o blanco.
5. **Grábate** utilizando un plano medio (hasta la cintura). Fíjate en el vídeo que hemos visto. Y envíamelo.

¿Te animas a subir el vídeo a tus redes sociales?

Figura 18. Pasos para grabar el videopoema



Figura 19. Fragmento de la presentación en Canva.

Fuente:

https://www.canva.com/design/DAGTEM2xSIQ/HBOFfE_9jx9S73lbvu_w3g/watch?utm_content=DAGTEM2xSIQyutm_campaign=designshareyutm_medium=linkyutm_source=editor

2.11. Otras recomendaciones

2.11.1. Lectura al aire libre

Un libro, ya sea en formato digital o analógico, se puede transportar fácilmente. Cuando se trabaja la lectura en clase, no es necesario hacerlo siempre en el aula: podemos aprovechar otros espacios, como la biblioteca, el patio escolar, algún jardín cercano, un parque... Incluso es posible aprovechar ambientaciones reales para trabajar las lecturas, como una ruta literaria, un juego de escape o la lectura de fragmentos cerca de estatuas o calles de autores y autoras de la literatura.

2.11.2. Visita los libros

Para fomentar la lectura autónoma y el gusto por la literatura, qué mejor forma que visitar una biblioteca. En esta actividad, pensada para alumnado de 1.º ESO y 2.º ESO, el alumnado tiene que elegir una biblioteca municipal (en clase les enseño el listado de bibliotecas de la ciudad y el acceso al catálogo online de una de ellas). Una vez allí, tienen que sacarse una foto junto al libro que más le guste y rellenar el cuestionario de la figura 20. En el siguiente [enlace](#) (captura de pantalla del mismo en la figura 21) pueden consultar las respuestas al cuestionario de un alumno.

☐ Aproximadamente, ¿cuántos libros hay en esta biblioteca?
☐ ¿Cuál es el tipo de libro que más se coge en préstamo?
☐ Busca un libro de poesía que haya escrito una mujer (pon la autora y el título)
☐ Busca un libro de poesía que haya escrito un hombre (pon el autor y el título)
☐ Busca un libro de narrativa que haya escrito un hombre (pon el autor y el título)
☐ Busca un libro de narrativa que haya escrito una mujer (pon la autora y el título)
☐ Busca un libro de teatro que haya escrito un hombre (pon el autor y el título)
☐ Busca un libro de teatro que haya escrito una mujer (pon la autora y el título)
☐ Busca un libro de literatura juvenil (pon el autor o la autora y el título)

Figura 20. Cuestionario de Visita los libros.



Figura 21. Respuestas al cuestionario de la figura 20.

Fuente: <https://view.genially.com/6575b0cf4fa9440015dd89b0/interactive-content-visita-los-libros>

3. El reto del docente

Como destacábamos en la introducción, el desarrollo de la competencia lectora en el aula de Secundaria y Bachillerato es un pilar fundamental para el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico de los y las estudiantes. Sin embargo, limitar esta formación al formato tradicional del texto escrito puede resultar insuficiente en un mundo donde la información se presenta en múltiples formatos y plataformas.

Por lo tanto, abordar la lectura desde una perspectiva diferente, incorporando materiales como cómics, infografías, podcasts, vídeos y literatura digital, permite conectar con los intereses y hábitos de consumo de los jóvenes. Esto no solo mejora su comprensión y análisis de la información, sino que también fomenta una actitud positiva hacia la lectura, aumentando la motivación y la participación en el aula.

En este sentido, los docentes tienen el reto y la oportunidad de transformar la enseñanza de la lectura en un proceso dinámico e inclusivo. Al diversificar los formatos y estrategias, se fortalece el pensamiento crítico y se prepara a los estudiantes para interactuar de manera efectiva con los diversos lenguajes y discursos que caracterizan el mundo contemporáneo, porque, como reflexiona J.K. Rowling: «si no te gusta leer, no has encontrado el libro adecuado».

¿Tienes alguna duda? Visítame en www.lasletrasderocio.com, sígueme por Instagram en @lengualiteratura.rocio o contáctame por correo: rocio.marmar.7@educa.jcyl.es.

Referencias bibliográficas

- Additio App S. L. (s. f.). *Additio*. <https://www.additioapp.com>
- Anónimo. (s. f.). *El cantar de Mio Cid*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Anónimo. (s. f.). *El Lazarillo de Tormes*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Bardugo, L. (2012). *Sombra y hueso*. Editorial Hidra.
- Bécquer, G. A. (s. f.). *El monte de las ánimas*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Comes, A. (2021). *El asesino de Alfás*. Nocturna Ediciones.
- Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, Junta de Andalucía. (s. f.). *Fomento de la lectura con Knolling. Cómo lo hacemos*.
- Federación de Gremios de Editores de España. (2025). *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros en España 2024*. Disponible en: https://federacioneditores.org/wp-content/uploads/2025/02/Habitos-de-Lectura-y-Compra-de-Libros-2024-ESPANA_DETALLADO.pdf
- Fernán Gómez, F. (1977). *Las bicicletas son para el verano*. Espasa.
- Garcilaso de la Vega. (s. f.). *Églogas*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Gobierno de España. (2020, 29 de diciembre). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 340, 119788-119808.
- Martín Martín, R. Las letras de Rocío. Disponible en: <https://lasletrasderocio.com/>
- Proyecto *El Cid conquista Instagram*. Disponible en: <https://lasletrasderocio.com/el-cid-conquista-instagram/>
- Proyecto *Moderniza el Siglo de Oro*. Disponible en: <https://lasletrasderocio.com/proyecto-moderniza-el-siglo-de-oro/>
- Resultados del proyecto *Moderniza el Siglo de Oro*. Disponible en: <https://lasletrasderocio.com/2024/03/23/proyecto-moderniza-el-siglo-de-oro/>

- Real Academia Española [RAE]. (2020). *Amamos la poesía* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/playlist?list=PLAc67Zs0vjcLVBxKntLLfl2DJBv8kM3K>
- Shakespeare, W. (s. f.). (2012). *Sueño de una noche de verano*. Cátedra.
- Varios autores. (2018). *Antología poética de la generación del 27*. Santillana Educación.
- Vega, L. de. (s. f.). *El caballero de Olmedo*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

8

LA INTEGRACIÓN DE CIENCIAS Y LETRAS DESDE EL AULA Y LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Estrella Ramírez Quesada

Universidad de Córdoba

1. Introducción

En este capítulo nos disponemos a ofrecer algunas ideas y recursos para trabajar la interrelación entre ciencias y letras en la enseñanza media. Creemos que la parcelación del saber y la propia configuración del sistema educativo, especialmente en la contemporaneidad, ha dado lugar a la asentada creencia de que ambas áreas son saberes netamente diferenciados. Sin embargo, los retos de la sociedad actual hacen que no solo sea conveniente, sino también necesario, hacer explícita la relación que existe entre ellas, de la que buena parte del alumnado no es consciente.

En las últimas décadas, la idea de un conocimiento integral aparece defendida en obras como la de Fernández Otero (2012) o, de manera más centrada en el ámbito educativo, en el caso de Fernández Gómez (1999), sin ser las únicas voces ni perspectivas posibles. De hecho, están comenzando a aparecer estudios universitarios que combinan saberes pertenecientes tanto a las ciencias exactas como a las humanidades; tales son los casos del Grado en Ciencia, Tecnología y Humanidades, impartido de manera conjunta por la

Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Carlos III², así como el Grado de Filosofía y Matemáticas, de próxima implantación en la Universidad de Córdoba³.

Sabemos que esta visión integrada era natural en otras épocas. La filosofía antigua, en tanto explicación del mundo, manejaba de manera conjunta principios de las ciencias naturales y humanas, y en la escolástica medieval, el *trivium* y el *quadrivium* ofrecían saberes esenciales sin la brecha que se produciría posteriormente, pues ambos eran apreciados y considerados necesarios en la formación del individuo. De hecho, las *Etimologías* (625) de San Isidoro basaban el saber en la búsqueda del conocimiento a través de las palabras.

Y son numerosos los personajes que han mostrado lo indisociable de ciencias y letras en su formación y carácter, como Leonardo da Vinci, Albert Einstein o Santiago Ramón y Cajal. Incluso en la Ilustración, época en la que se acentuó cierta especialización del saber, no fueron pocas las voces, como la de Jovellanos, que abogaron por la integración del conocimiento. A este respecto recomendamos la lectura de su *Oración sobre la necesidad de unir el estudio de la literatura al de las ciencias* (1797).

Así pues, trataremos de acercar esta perspectiva integradora al aula de la enseñanza media a través de ideas y recursos desde los ámbitos del aula y de la biblioteca escolar.

2. Experiencias e ideas de trabajo para el aula

Desde el aula de enseñanza media podemos trabajar de manera conjunta disciplinas tradicionalmente separadas proponiendo actividades que muestren la interrelación de los saberes.

Para ello, proponemos en primer lugar los trabajos de búsqueda y síntesis de información acerca de disciplinas en las que ciencias y letras se dan la mano. Se trata de una actividad especialmente interesante para grupos que cursan itinerarios científico-tecnológicos, de

² Véase el blog *Biblioteca de Educación*: <<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/biblioteca-central/blog/2023/septiembre/ciencias-humanidades-por-fin-de-la-mano.html>>.

³ Podcast en Onda Cero : <https://www.ondacero.es/podcast/emisoras/cordoba/mas-de-uno-cordoba/pionero-grado-matematicas-filosofia_20250120678df57b73e8690007b9d5ca.html>.

tal manera que comprueben que, incluso en profesiones de su ámbito, pueden integrar aquello que trabajan en las asignaturas de perfil lingüístico. Algunos de los temas que podemos proponer, relacionados con la biología, la tecnología o las ciencias sociales, son los siguientes:

- *El proceso de fonación: ¿cómo producimos los sonidos del lenguaje?*
- *El cerebro bilingüe: ¿qué diferencias hay con el monolingüe?*
- *La adquisición del lenguaje: ¿cómo desarrollamos el lenguaje en la infancia?*
- *Los trastornos del lenguaje: ¿qué problemas puede presentar nuestro lenguaje?*
- *Los sistemas de reconocimiento de voz: ¿cómo nos «entienden» las máquinas?*
- *La traducción automática: ¿cómo funciona y cuáles son sus límites?*
- *Los asistentes conversacionales: ¿cómo se produce la interacción persona-máquina?*
- *La lingüística forense: ¿en qué puede ayudar un peritaje lingüístico?*
- *El origen del lenguaje: ¿qué hizo que nos diferenciáramos de otras especies?*

Como recurso para buscar y seleccionar información acerca de ámbitos en los que se unen ciencias y letras, recomendamos la visita a la web del proyecto *Ciencias+Letras=CLAP* <<https://cienciasmasletrasfecyt.es/>>, en el que pueden encontrarse infografías, vídeos y otros recursos para llevar este enfoque a las aulas a través de actividades y talleres. También recomendamos «Matrex» (2023), episodio número 6 del programa *Una matemática viene a verte* <<https://www.rtve.es/play/videos/una-matematica-viene-a-verte/matrex/6886432/>> en el que se trata la conexión entre ciencias y letras a propósito de los sistemas de comunicación entre personas y máquinas.

Además de trabajos monográficos, que pueden dar como resultado final infografías, textos expositivos extensos, etc., y que requieren de la práctica de la lectura y la escritura, podemos proponer actividades de divulgación científica en las que el alumnado deba escoger algún tema que conozca y acercarlo a un público amplio. En este caso, buscamos la reflexión acerca de la vertiente instrumental de la lengua y sobre la necesidad de su conocimiento para optimizar la comunicación, pues de un texto de un nivel científico medio-alto deben buscar, a través de la analogía y la claridad expositiva, una producción que, sin faltar al rigor, acerque el tono al de un texto dirigido a un público no especializado.

3. Experiencias e ideas de trabajo para la biblioteca escolar

También podemos contribuir a aunar ciencias y letras desde la biblioteca escolar, aprovechando sus recursos e incentivando la lectura y la escritura. No son pocos los periodos históricos en los que la literatura ha mirado con especial interés las ciencias, como en el caso del Naturalismo a finales del siglo XIX⁴.

De este modo, a nivel de biblioteca puede llevarse a cabo la tematización de sesiones de club de lectura en torno a obras que aborden cuestiones científicas para favorecer la reflexión y la discusión, con la posibilidad de que participe profesorado especialista en literatura a la par que especialistas en la temática científica abordada. Novelas como *Parque Jurásico* (1990), de Michael Crichton, abordan cuestiones de ingeniería genética o la teoría del caos, en este caso para el alumnado de más edad. Con *Los sueños de Einstein* (1992) tenemos un acercamiento, a través de la literatura, a la reflexión sobre las diferentes formas en que podría transcurrir el tiempo. Las matemáticas también son objeto de *La fórmula preferida del profesor* (2008), de Yoko Ogawa, por citar un ejemplo. En el género ensayístico resulta interesante plantear lecturas híbridas como *La ridícula idea de no volver a verte* (2023), de Rosa Montero, por la mezcla entre novela y ensayo y la indagación que supone en la figura de Marie Curie en su dimensión científica y humana.

Específicamente dedicadas al público juvenil, tenemos novelas como las incluidas en la colección Código Ciencia de Anaya, en la que podemos seleccionar libros que aborden distintas temáticas, o sagas de ciencia ficción juvenil como la Trilogía de *Los Accelerati* (Neal Shusterman), que se abre con *El desván de Tesla* (2015), o la de *La puerta de los tres cerrojos* (2018), de Sonia Fernández-Vidal. También podemos optar por libros más enfocados a la divulgación, como *Maldita Física* (2012), de Carlos Frabetti, en la colección Gran Angular de SM.

En cualquier caso, son numerosas las opciones. Una forma de llevar a cabo un cribado es la lectura de *Ficciones con ciencia* (2024), de Pedro Meseguer, en la que el autor,

⁴ Recomendamos la lectura de dos artículos para realizar un acercamiento a la relación entre literatura y ciencia a lo largo de la historia. Por un lado, «Literatura y ciencia», del equipo de Saberes en acción, que integra investigadores del Institut Interuniversitari López Piñero (IILP) y la Societat Catalana d'Història de la Ciència i de la Tècnica (SCHCT), por otro, «Literatura y ciencia. Hacia una integración del conocimiento» de Gustavo Ariel Schwartz y Eduardo Berti.

científico del CSIC y formado en escritura literaria, reseña setenta novelas y relatos de distintas épocas, incluyendo clásicos como Verne o Asimov, con arreglo a los paradigmas científicos de cada época para acercar sus contenidos a lectores no especialistas.

Asimismo, una actividad recomendable, en este caso enfocada a la escritura, es la creación de relatos inspirados en debates o cuestiones científicas. Una actividad como esta se ha llevado a cabo en el marco del proyecto de innovación educativa y desarrollo curricular Fidiciencia, del IES Fidiana de Córdoba, con el título «Cuéntame la ciencia» <<https://www.fidiciencia.com/cu%C3%A9ntame-la-ciencia-1>>. Así pues, dentro de este proyecto, dedicado al fomento de la investigación científica en el alumnado, las letras han encontrado un espacio también, con resultado de textos de intención literaria con trasfondo científico. A nivel nacional pueden consultarse las ediciones celebradas de Inspiraciencia <<https://inspiraciencia.es/es>>, concurso de relato científico auspiciado por el CSIC que cuenta con categorías diferenciadas para adultos y jóvenes menores de edad. En estos casos, la escritura ayuda a reflexionar sobre la ciencia, algo especialmente necesario en un mundo en el que los avances se suceden con rapidez. Y qué duda cabe de que la imaginación, la reflexión, la empatía y los demás valores que transmiten la lectura y la escritura son fundamentales para construir conocimiento, así como el poder de la ficción para indagar en la realidad y ofrecernos nuevas perspectivas sobre ella.

Finalmente, cabe destacar que la celebración de efemérides puede invitar a realizar exposiciones, lecturas y escrituras de biografías de personajes de relevancia en el mundo científico. Por ello, reservar un espacio en la biblioteca escolar para aumentar la colección de biografías resulta una acción muy valiosa para trabajar las ciencias de la mano de las letras. Además, gracias a la celebración de efemérides como el 11 de febrero, Día de la Mujer y la Niña en la Ciencia, contamos además con obras que ponen el foco sobre mujeres que han contribuido al avance científico. Podemos mencionar *Mujeres de ciencia* (2016), de Rachel Ignatofsky, o la obra homónima (2019) de Clara Grima, además de *Las chicas son de ciencias* (2018), de Irene Cívico, Sergio Parra y Núria Aparicio (ilustradora). Con estas lecturas podemos atraer a un público más amplio a la biblioteca, de manera que contemos con títulos que amplíen el círculo de la biografía científica, para lo cual también podemos emplear recursos a través de la red.

Queremos recomendar la página que el CSIC ha creado para acercar a los niños los grandes personajes de la ciencia: <<https://www.kids.csic.es/cientificos/biografias.html>>.

que puede resultar útil también al profesorado para diseñar u ofrecer guías de trabajo. Con vídeos e información más profunda, tenemos la página web dedicada a grandes personajes científicos de la Asociación Española para el Avance de la Ciencia: <<https://aeac.science/actividades/grandes-personajes-de-la-historia-de-la-ciencia/>>, a través de la cual podemos tomar ideas. No obstante, más allá de los grandes nombres de la historia, como Galileo Galilei, Albert Einstein o Marie Curie (o, de nacionalidad española, Severo Ochoa, Santiago Ramón y Cajal y Margarita Salas), también proponemos la búsqueda de investigadores de la región, con posibilidad de trabajar la escritura de entrevistas y otros géneros discursivos a través del contacto con dichos investigadores.

4. A modo de conclusión

La propuesta de actividades presentada permite alcanzar el objetivo de trabajar de manera conjunta ciencias y letras como un modo de superación de la separación dicotómica que se ha acentuado en ambos ámbitos en los últimos tiempos. Para seguir promoviendo la reflexión en torno a la conveniencia de entender que el conocimiento de un área no debe llevar aparejado el desentendimiento de otras, proponemos a continuación una serie de artículos –en su mayoría periodísticos, de tal manera que puedan ser leídos y trabajados por el alumnado–, que tratan este asunto. De publicación relativamente reciente, los enumeramos a continuación en orden cronológico.

- Javier Yanes: «Letras y ciencias, uña y carne» (23 de abril de 2016). Texto disponible en: <<https://www.20minutos.es/ciencia/blogs/ciencias-mixtas/letras-ciencias-una-carne-5559734/>>. En este artículo de opinión, el periodista y científico apela al lenguaje, a la palabra, como puente entre ciencias y letras.
- Elena Sanz: «Cómo saber si eres de ciencias o de letras» (1 de octubre de 2017). Texto disponible en: <<https://www.aceprensa.com/cultura/ciencias-y-humanidades-complementarias-no-antiteticas/>>. A través de figuras conocidas que han dominado saberes de ambos ámbitos, la autora de este artículo nos acerca a estudios que han mostrado la superación de la idea de un cerebro de ciencias o de letras.

- Jordi Serrallonga: «Ciencias ‘versus’ letras» (7 de noviembre de 2019). Texto disponible en: <<https://www.elperiodico.com/es/opinion/20191107/articulo-ciencias-versus-letras-serrallonga-7697376>>. El autor plantea algunos problemas que surgen como fruto de la división del conocimiento y los estereotipos en torno a ciencias y letras.
- Entrevista con Jimena Canales: «Un diálogo entre ciencias y humanidades para el siglo XXI». Vídeo disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=AIdDNjqIZe8&t=119s>>. En este diálogo, la historiadora de la ciencia Jimena Canales, Doctora por la Universidad de Harvard, conversa sobre los puentes entre ciencias y letras en el contexto actual. Un extracto de cinco minutos puede verse en: <<https://aprendemosjuntos.bbva.com/especial/ciencias-y-humanidades-deben-avanzar-de-la-mano-jimena-canales/>>.
- Kiki Llaneras: «Por una mirada híbrida: ciencias y letras en tiempos de Inteligencia Artificial» (1 de febrero de 2023). Texto disponible en: <<https://letraslibres.com/revista/por-una-mirada-hibrida-ciencias-y-letras-en-tiempos-de-inteligencia-artificial/>>. Con la llegada de la inteligencia artificial, el autor vaticina un mundo en el que se produzca una mayor integración entre ciencias y letras, de tal manera que ofrece una serie de razones para tener una mirada híbrida del mundo.

En definitiva, esperamos que estas ideas y recursos puedan resultar de utilidad para acercar al alumnado de la enseñanza media a la idea de que el saber no está formado por compartimentos estancos, reflexión que pueden aprovechar en su propio aprendizaje académico y en su trayectoria profesional futura y que, desde las aulas y las bibliotecas —movilizando sus recursos—, podemos promover. La especialización es necesaria, por supuesto, pero la mirada microscópica no está reñida con la consciencia de que las distintas materias se dan la mano y no están aisladas unas de otras en la realidad, porque todas las áreas son acercamientos al entendimiento de las distintas dimensiones del mundo. Si las generaciones venideras aprenden a trabajar de manera interdisciplinar y sin mirar con desapego a especialistas de otras áreas y, más aún, si logran imprimir a su persona y su trabajo una mirada híbrida y consciente de ese valor, sin duda se verán enriquecidas todas las disciplinas y, por ende, el conocimiento humano.

Referencias bibliográficas

- Cívico, I., Parra, S., y Aparicio, N. (2018). *Las chicas son de ciencias*. Montena.
- Crichton, M. (1990). *Parque Jurásico*. Plaza & Janés.
- Elfman, E. y Shusterman, N. (2015). *El desván de Tesla*. Anaya.
- Fernández Gómez, R. (1999). *Ni de Ciencias ni de Letras*. Rialp.
- Fernández Otero, J. R. (2012). *Ciencias y letras*. Cultiva Libros.
- Fernández-Vidal, S. (2018). *La puerta de los tres cerrojos*. Destino.
- Frabetti, C. (2012). *Maldita física*. SM.
- Grima, C. (2019). *Mujeres de ciencia*. RBA.
- Ignotofsky, R. (2016). *Mujeres de ciencia*. Nórdica Libros.
- Institut d'Estudis Catalans (2021). *Literatura y ciencia*.
Disponible en: <https://sabersenaccio.iec.cat/es/literatura-y-ciencia/>
- Isidoro de Sevilla. (625). *Etimologías*. Alianza Editorial.
- Jovellanos, G. M. (1797). *Oración sobre la necesidad de unir el estudio de la literatura al de las ciencias*. Universidad de Oviedo. Disponible en:
<https://www.unioviado.es/jovellanos/index.php/publicaciones/oracion-sobre-lanecesidad-de-unir-el-estudio-de-la-literatura-al-de-las-ciencias/>
- Lightman, A. (1992). *Los sueños de Einstein*. Libros del Asteroide.
- Meseguer, P. (2024). *Ficciones con ciencia*. Catarata.
- Montero, R. (2023). *La ridícula idea de no volver a verte*. Seix Barral.
- Ogawa, Y. (2008). *La fórmula preferida del profesor*. Funambulista.
- Sanz, E. (2018, 26 de julio). *Ciencias y humanidades: complementarias, no antitéticas*. *Aceprenta*. Disponible en: <https://www.aceprenta.com/cultura/ciencias-y-humanidades-complementarias-no-antiteticas/>
- Schwartz, G. A., & Berti, E. (s.f.). *Literatura y ciencia. Hacia una integración del conocimiento*. *Arbor*. Disponible en:
<https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2295/3282>
- Serrallonga, J. (2019, 7 de noviembre). «Ciencias» versus «letras». *El Periódico*.
Disponible en: <https://www.elperiodico.com/es/opinion/20191107/articulociencias-versus-letras-serrallonga-7697376>
- Yanes, J. (2016, 23 de abril). *Letras y ciencias, una carne. 20 minutos*. Disponible en:
<https://www.20minutos.es/ciencia/blogs/ciencias-mixtas/letras-ciencias-una-carne-5559734/>

Bloque 3

Educación, recursos digitales y enfoques didácticos

9

COMPETENCIAS DIGITALES Y ODS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: PERCEPCIONES EN ASIGNATURAS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Ignacio Ballester Pardo

Universidad de Alicante

Mónica Ruiz-Bañuls

Universidad de Alicante

1. Educación literaria, herramientas digitales y objetivos de desarrollo sostenible: percepciones del alumnado universitario del grado de magisterio y primaria

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Agenda 2030 representan un compromiso global hacia un futuro más equitativo y responsable desde diversos ámbitos sociales, incluyendo la educación. En este contexto, la educación literaria y las herramientas digitales adquieren un papel central como vías para fomentar cambios positivos en las generaciones futuras. Particularmente, la formación inicial del profesorado tiene una responsabilidad esencial en la implementación efectiva de estos objetivos, especialmente considerando su rol como agentes formadores en valores sociales, culturales y medioambientales.

Buscamos en este capítulo profundizar en nuestra investigación (Ruiz-Bañuls *et al.*, 2024) sobre cómo perciben las y los futuros docentes la relación entre literatura, recursos digitales y los ODS en su formación académica y futura labor educativa.

1.1. La educación literaria

La educación literaria desempeña un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la sensibilidad cultural de los estudiantes. En el contexto de la enseñanza universitaria, su integración con herramientas digitales y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) permite ampliar sus horizontes y generar un impacto significativo en la formación de futuros docentes.

1.1.1. La educación literaria en la era digital

Tradicionalmente, la educación literaria se ha centrado en el análisis de textos y en la interpretación de obras clásicas y contemporáneas. Sin embargo, en la actualidad, las tecnologías digitales han abierto nuevas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de la literatura. Estas herramientas permiten acceder a un mayor número de recursos, desarrollar estrategias interactivas y fomentar la participación del alumnado. Plataformas como la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, los Recursos Educativos Abiertos (REA) y redes sociales literarias han cambiado la manera en que el alumnado interactúa con la literatura. No solo se facilita el acceso a obras literarias en diversos formatos, sino que también se favorece la creación de comunidades de aprendizaje colaborativo, donde docentes pueden intercambiar experiencias, reflexiones y metodologías innovadoras. Además, el uso de realidad aumentada, libros digitales interactivos y juegos educativos basados en narrativas literarias permite desarrollar nuevas experiencias inmersivas de aprendizaje, aumentando la motivación y la implicación de cada estudiante en el proceso educativo.

1.1.2. Educación literaria y su relación con los ODS

La literatura es una herramienta poderosa para sensibilizar sobre problemáticas globales y promover valores alineados con los ODS. A través de la lectura de obras que abordan temas como la igualdad de género (ODS 5), la justicia social (ODS 16) o la sostenibilidad ambiental (ODS 13), el estudiantado puede desarrollar una mayor conciencia crítica y reflexionar sobre su papel como futuros educadores.

Proyectos como «Verde que te leo verde», ideado por Toril Moreno en 2021, han demostrado que la literatura puede fomentar el compromiso social y medioambiental en el alumnado. En este sentido, docentes en formación pueden utilizar narrativas literarias como una vía para trabajar en el aula temas transversales relacionados con los ODS, promoviendo debates y actividades que vinculen la lectura con la acción social.

Asimismo, la incorporación de literatura infantil y juvenil que trate sobre los ODS permite que desde edades tempranas se interioricen valores de sostenibilidad y justicia, preparando el terreno para una educación comprometida con los desafíos del siglo XXI.

1.1.3. Desafíos y oportunidades en la formación del profesorado

Si bien los beneficios de la educación literaria digital son evidentes, su implementación en la formación docente enfrenta varios desafíos. Según estudios recientes, el éxito de estas estrategias depende en gran medida de la capacitación que recibe el profesorado en formación durante su etapa universitaria. Sin una formación adecuada en el uso de herramientas digitales y metodologías activas, es difícil que puedan incorporar eficazmente estos recursos en su práctica docente.

Por ello, es imprescindible que los programas de formación docente incluyan asignaturas específicas sobre didáctica de la literatura digital, uso de tecnologías educativas y estrategias para integrar los ODS en la enseñanza de la literatura. Solo así se podrá garantizar que los futuros maestros y maestras cuenten con las competencias necesarias para enfrentar los retos educativos actuales y promover un aprendizaje significativo en sus estudiantes.

En conclusión, la educación literaria, combinada con herramientas digitales y orientada a los ODS, representa una oportunidad clave para transformar la enseñanza y preparar a las nuevas generaciones para un mundo más sostenible y equitativo. Sin embargo, para aprovechar su potencial, es necesario un compromiso institucional que garantice una formación integral y actualizada de quienes pronto darán clase en Infantil y Primaria.

1.2. Metodología y muestra de la investigación

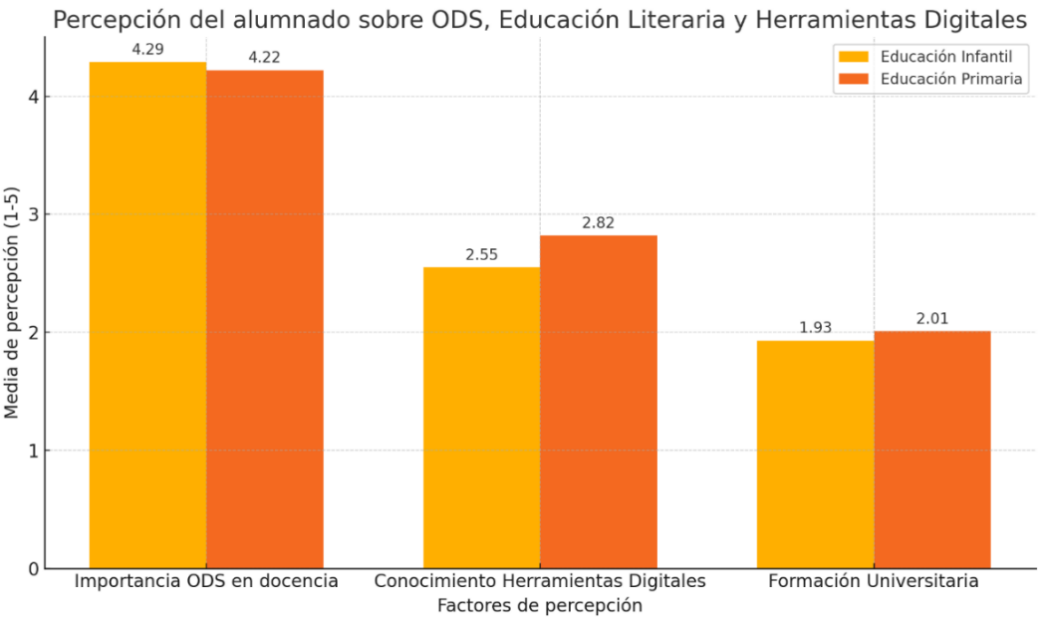
La investigación que nos ocupa utilizó una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), aplicando un cuestionario mixto con preguntas abiertas y cerradas a una muestra de 237 estudiantes de los grados en Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación

Primaria de la Universidad de Alicante. Se incluyeron preguntas orientadas a explorar la percepción de cada discente en tres factores clave: la importancia de los ODS en su futura labor docente, el conocimiento y manejo de herramientas digitales en educación literaria, y la evaluación sobre la formación universitaria recibida para integrar tales aspectos.

2. Resultados principales del estudio

Los resultados obtenidos muestran un panorama dual. Por un lado, el alumnado tiene una percepción elevada sobre la importancia educativa de los ODS. Reconocen claramente que la educación, especialmente en los niveles de Infantil y Primaria, es esencial para alcanzar las metas establecidas en la Agenda 2030, mostrando altas puntuaciones en la relevancia ética y social de integrar estos objetivos en su futura labor docente. Sin embargo, respecto al uso de herramientas digitales en educación literaria, las percepciones son considerablemente más bajas. Los y las estudiantes expresaron una limitada familiaridad con los REA, las bibliotecas virtuales, los catálogos especializados y otras herramientas tecnológicas educativas. Esta baja percepción implica una limitación en la capacidad de implementar eficazmente dichos recursos en futuras prácticas docentes. En la Tabla 1 se muestra una síntesis de los resultados:

Tabla 1. Percepción del alumnado sobre ODS, Educación literaria y Herramientas Digitales.



Fuente: elaboración propia.

Este gráfico de barras muestra claramente las percepciones del alumnado universitario respecto a los ODS, el conocimiento sobre herramientas digitales y la formación universitaria recibida, diferenciando entre los grupos de Educación Infantil y Educación Primaria. Para analizar con claridad los resultados obtenidos, se presentan los datos a través de un listado descriptivo, lo cual facilita su comprensión.

Factor 1: Importancia ODS en docencia

Educación Infantil: 4.29 / Educación Primaria: 4.22

Factor 2: Conocimiento de herramientas digitales

Educación Infantil: 2.55

Educación Primaria: 2.82

Factor 3: Formación universitaria recibida

Educación Infantil: 1.93

Educación Primaria: 2.01

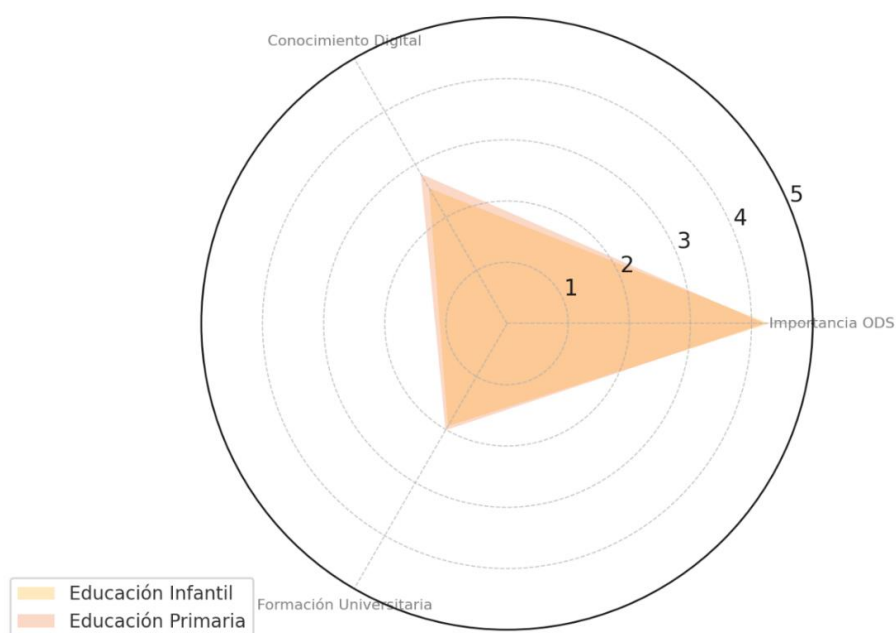
En el listado se observan claramente diferencias relevantes entre los factores evaluados en los dos grupos analizados. En el factor 1, relativo a la importancia atribuida a los ODS en la docencia, ambos grupos (Educación Infantil con una media de 4.29 y Educación Primaria con 4.22) presentan altas puntuaciones, evidenciando una significativa sensibilidad y conciencia hacia los objetivos sostenibles en su futura práctica docente.

En contraste, el factor 2 muestra una clara disminución respecto al anterior. En Educación Infantil (2.55) y Primaria (2.82), los resultados indican una percepción más limitada sobre el conocimiento práctico y la familiaridad con herramientas digitales específicas aplicadas a la educación literaria. Esto refleja la existencia de un vacío considerable que podría afectar negativamente su futura implementación educativa.

El factor 3, que evalúa la formación universitaria recibida, muestra las puntuaciones más bajas de la investigación, tanto en Educación Infantil (1.93) como en Educación Primaria (2.01). Estas cifras destacan la percepción generalizada de una formación insuficiente en los programas universitarios actuales respecto al uso de tecnologías digitales orientadas a promover la educación literaria vinculada con los ODS. Dicha situación reclama cambios urgentes en la planificación y diseño curricular universitario, ya sea en Infantil o en Primaria; tal como se refleja en la Tabla 2.

Tabla 2. Comparativa de percepciones entre Educación Infantil y Primaria

Comparativa percepciones entre Educación Infantil y Primaria



Fuente: elaboración propia.

Este gráfico de radar permite comparar visualmente y de manera simultánea cómo estudiantes de Educación Infantil y Primaria perciben tres factores clave: la importancia que atribuyen a los ODS para su futura labor docente, el conocimiento que poseen sobre herramientas digitales aplicadas a la educación literaria, y la formación universitaria que han recibido en estas áreas.

Ambos grupos muestran una percepción alta y similar sobre la importancia educativa de los ODS, lo que evidencia un fuerte compromiso ético y social entre las y los futuros docentes. Sin embargo, es notable que tanto Educación Infantil como Primaria reflejan puntuaciones significativamente menores en el conocimiento y manejo práctico de herramientas digitales, destacando la necesidad de fortalecer este aspecto en su formación. Finalmente, la valoración más baja corresponde a la formación universitaria recibida, lo que subraya una brecha clara y la necesidad urgente de mejora curricular.

2.1. Carencias en la formación universitaria

La percepción más negativa se obtuvo en relación con la formación recibida en la universidad sobre cómo utilizar tales recursos digitales para promover los ODS en

contextos educativos. El alumnado manifiesta no sentirse suficientemente preparado, lo que indica una importante área de mejora dentro de los planes de estudio universitarios. Estos resultados sugieren una necesidad urgente de revisar y actualizar los programas académicos para incluir formación más específica y práctica en educación literaria digital, vinculada explícitamente con los objetivos sostenibles.

2.2. Reflexiones sobre el rol universitario

Los hallazgos ponen de relieve una responsabilidad crucial para las universidades: adaptar su oferta formativa y pedagógica a los desafíos actuales y futuros. Las instituciones educativas deben revisar sus planes de estudio e incluir contenidos explícitos sobre sostenibilidad, educación literaria crítica y tecnologías digitales aplicadas. Solo así podrán formar docentes capaces de asumir un rol activo y eficaz en la transformación hacia una educación más sostenible.

Uno de los puntos más preocupantes evidenciados por la investigación fue la percepción negativa de docentes en formación respecto a la propia formación recibida para integrar los ODS mediante herramientas digitales en el aula. Las respuestas obtenidas sugieren que, aunque existe una clara concienciación sobre la importancia educativa de los ODS, la formación que reciben en la universidad todavía es insuficiente para dotarlos de herramientas prácticas que faciliten su implementación.

Tales resultados ponen sobre la mesa la necesidad acuciante de revisar los currículos universitarios y fortalecer la formación inicial docente, potenciando una educación literaria más conectada con las nuevas tecnologías y alineada con los principios de sostenibilidad y justicia social propuestos en la Agenda 2030. Ello se podría lograr con los cambios de planes de estudio que podrían darse con la nueva ley de universidades, la LOSU, Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.

3. Conclusiones

Esta investigación refleja claramente la necesidad de fortalecer la educación literaria digital en los grados de formación docente, combinando la teoría con aplicaciones prácticas e innovadoras. La unión de literatura infantil y juvenil con herramientas digitales no solo puede contribuir a desarrollar habilidades críticas y sociales, sino que además

permite a futuras y futuros docentes enfrentarse de manera efectiva a los desafíos planteados por los ODS. En definitiva, es imprescindible fortalecer la formación inicial docente para convertir a los futuros maestros y maestras en agentes capaces de promover, desde las aulas, el desarrollo sostenible, la justicia social y la responsabilidad ciudadana. De este modo, la educación literaria digital podrá posicionarse como un motor esencial del cambio necesario hacia un futuro más justo, inclusivo y sostenible (Tabla 3).

Tabla 3. Síntesis de conclusiones

FACTOR EVALUADO	Educación Infantil	Educación Primaria	Conclusión
Importancia de los ODS en la didáctica	Alta (4.29)	Alta (4.22)	Alta sensibilización en ambos grupos.
Conocimiento de herramientas digitales	Moderado-bajo (2.55)	Moderado (2.82)	Limitado conocimiento en ambos grupos.
Formación universitaria recibida	Bajo (1.93)	Bajo (2.01)	Necesidad urgente de mejora formativa.

Fuente: elaboración propia.

La tabla resume de forma visual y concisa las principales conclusiones derivadas del análisis realizado. Queda claro que, aunque existe una alta percepción del valor educativo de los ODS, el profesorado en formación muestra limitaciones significativas tanto en el conocimiento práctico sobre herramientas digitales como en la formación universitaria recibida al respecto.

3.1. Reflexiones finales

Los resultados del estudio reflejan una realidad compleja: se reconoce la pertinencia del uso digital, en la educación literaria y los ODS, al tiempo que se evidencia un vacío en el sistema educativo, de manera que no se da respuesta aún a dicha necesidad.

La literatura, en este sentido, puede convertirse en una poderosa herramienta pedagógica para promover la conciencia social y ecológica. No obstante, si no se acompaña de un manejo adecuado de las herramientas digitales que dominan actualmente las generaciones jóvenes, el potencial transformador de esta disciplina educativa quedará limitado.

Es esencial, por tanto, que la universidad asuma un papel activo en este proceso de cambio, revisando currículos y metodologías, fortaleciendo así la formación integral de docentes con preparación para afrontar los retos de la llamada sociedad de la información.

3.2. Líneas futuras

El estudio realizado en la Universidad de Alicante es un primer paso hacia una comprensión más profunda del papel que juegan la educación literaria, las tecnologías digitales y los ODS en la formación docente. A pesar de que la percepción general sobre tales elementos es positiva, los resultados también ponen en evidencia carencias significativas en la formación universitaria actual.

Para avanzar en este ámbito, sería fundamental explorar más detalladamente cómo influyen las percepciones analizadas en la práctica docente real. Se abren así líneas futuras de investigación, como el análisis cualitativo de experiencias concretas en el aula, la evaluación de programas educativos específicos orientados hacia los ODS y la educación literaria, o el diseño de intervenciones pedagógicas basadas en tecnologías digitales.

En definitiva, avanzar en esta dirección permitirá formar a una nueva generación de docentes capaces de utilizar la literatura y las herramientas digitales no solo para educar, sino también para transformar a sus estudiantes en ciudadanas y ciudadanos comprometidos con un futuro sostenible.

3.3. A propósito de la Inteligencia Artificial

La inteligencia artificial (IA) emerge como un recurso innovador que puede revolucionar la manera en que se promueve la educación literaria vinculada a los ODS. Las tecnologías basadas en IA permiten personalizar la experiencia educativa, facilitando la adaptación de contenidos literarios y actividades digitales a las necesidades específicas del alumnado, fortaleciendo así la sensibilización hacia los objetivos sostenibles. La integración de la IA en el ámbito educativo podría cerrar la brecha formativa identificada en este estudio, proporcionando herramientas eficaces que potencien la educación literaria crítica y

comprometida con un futuro sostenible. Ahora bien, todavía la IA, con ChatGPT a la cabeza, destaca por su nula sostenibilidad; pues consume una elevada cantidad de energía. Nuestro futuro, también desde la didáctica, pasa por apostar por espacios en los que la Agenda 2030 pueda caber. Por ello deberemos prestar atención a novedades como DeepSeek; así como a nuevas herramientas digitales o Recursos Educativos Abiertos que desde tales espacios puedan generarse, compartirse y discutirse. Entonces, el profesorado en formación tiene ante sí el reto de actualizar la Didáctica de la Lengua y la Literatura con base en las nuevas propuestas que, a pesar de una brecha digital todavía preocupante en buena parte de los países de habla hispana, se encuentran a nuestro alcance.

Referencias bibliográficas

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 (A/RES/70/1).

Disponible en: https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Ruiz-Bañuls, M., Ballester-Pardo, I., y Martínez-Carratalá, F.A. (2024). Educación literaria, herramientas digitales y ODS: Análisis de percepciones entre el alumnado universitario en formación. *Revista Prisma Social*, (45), 97–116. Disponible en: <https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/5406>

Toril Moreno, R. (Coord.). (2021). *Verde que te leo verde: Literatura infantil, medio ambiente y ODS*. Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico; Organismo Autónomo Parques Nacionales; Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM). Disponible en:

https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/ceneam/recursos/materiales/verde-quete-leo-verde-2021_tcm30-524597.pdf

TECNOLOGÍA *EYE-TRACKING* Y PUPILOMETRÍA APLICADAS AL ESTUDIO DEL LENGUAJE CLARO⁵

Rocío Bartolomé-Rodríguez

Universidad Autónoma de Madrid

Ana Rosa Terroba-Reinares

Universidad de La Rioja

1. El lenguaje claro

Según la International Plain Language Federation (s.f.): «Un comunicado está escrito en lenguaje claro si su redacción, su estructura y su diseño son tan transparentes que los lectores a los que se dirige pueden encontrar lo que necesitan, entender lo que encuentran y usar esa información». El lenguaje claro es, por tanto, una herramienta que permite entender y actuar de acuerdo con lo que se requiere en cada situación. Si, por el contrario, no entendemos aquello que nos comunican o que necesitamos ejecutar, se genera en el lector una sensación de vulnerabilidad e indefensión que provoca ansiedad, angustia, enfado o, incluso, miedo (Montolío, 2023).

⁵ Este trabajo se enmarca en el proyecto «Ciencia-En-Claro. Asistente de escritura científico-divulgativa en español» (IP Beatriz Méndez Guerrero, ref. CIHP24S19791), financiado por la Fundación Ramón Areces.

El lenguaje claro parte de un principio fundamental: poner al lector en el centro. Para ello, se adapta el contenido a sus necesidades, se eliminan tecnicismos innecesarios, se favorece una redacción directa y se optimiza la organización visual del texto. El objetivo principal de su empleo es que la persona que lee un texto escrito en lenguaje claro lo comprenda y pueda «estar informado, tomar decisiones, conseguir algo o cumplir con una obligación» (Montolío *et al.*, 2017). Existen una serie de beneficios derivados de estos objetivos que hemos extraído de Franganillo y García-Asensio (2024) y hemos clasificado así:

- 1) **Inclusivos:** los textos claros y comprensibles permiten a los ciudadanos tomar decisiones informadas de manera autónoma y sin depender de asesores, apoyan la alfabetización en salud y en justicia, crucial para el bienestar individual y colectivo.
- 2) **Psicológicos:** el lenguaje claro inspira confianza y credibilidad, permite acercarse a las instituciones con mayor seguridad y participar de forma más democrática en la vida pública.
- 3) **Económicos:** al facilitarse la comprensión, se agilizan los procesos (p. ej. recaudación de multas y deudas), permite que los funcionarios públicos dediquen su tiempo a otras tareas que no sea la de informar de un documento que el ciudadano no entiende (se optimiza el tiempo de los trabajadores de la Administración).
- 4) **Comunicativos:** el lenguaje claro evita ambigüedades o errores interpretativos, lo que permite valorar la transparencia de las instituciones. Además, los textos claros son más fáciles de traducir, lo que mejora la comunicación internacional (p. 4-5).

Debido a los importantes beneficios del empleo del lenguaje claro, instituciones públicas y privadas han comenzado a adoptar estrategias para facilitar la comprensión y la interacción con sus públicos. Destacan experiencias como las de España, con la inclusión en el ámbito jurídico del derecho al lenguaje claro que, en el artículo 9 del Proyecto de Ley Orgánica del Derecho de Defensa (Ley Orgánica 5/2024, de 11 de noviembre), establece que los actos procesales deben redactarse en lenguaje claro, accesible y universalmente comprensible, adaptándose a las necesidades de los destinatarios. Asimismo, destaca la reciente publicación de la norma UNE-ISO 24495-1:2024, que

establece directrices para la elaboración de documentos comprensibles y accesibles, como veremos más adelante.

A nivel internacional, la Plain Language Association International (PLAIN) agrupa a profesionales y defensores del lenguaje claro en más de 30 países, promoviendo buenas prácticas en distintos sectores y lenguas. En el ámbito hispanohablante, la Red Panhispánica de Lenguaje Claro, impulsada por la Real Academia Española, trabaja en la incorporación transversal de este lenguaje, con especial énfasis en sectores clave como la justicia, la sanidad, la educación o la comunicación institucional. Esta red aglutina a cortes supremas, academias jurídicas, colegios profesionales, universidades y organismos públicos, todos ellos comprometidos con mejorar la comprensión de sus mensajes y documentos.

En definitiva, el lenguaje claro supone una manera de acercarse al receptor del texto más efectiva y transparente. Su desarrollo y expansión ya han entrado en una espiral de difusión que esperamos siga avanzado en los próximos años para facilitar al ciudadano la información como se merece.

1.1. Lenguaje claro versus lenguaje de especialidad

A menudo, diferentes instituciones como entidades bancarias, jurídicas, la Administración del Estado, las universidades, etc. emiten comunicados, leyes, sentencias, convocatorias, formularios o becas (por citar solo algunos tipos de documentos) que están destinados a un público con una competencia lectora media y no especializada. Esos documentos utilizan un lenguaje oscuro y complejo. Es el lenguaje propio de los tecnolectos o lenguajes de especialidad, en concreto, nos centraremos en el lenguaje jurídico-administrativo.

Este lenguaje de especialidad se caracteriza por los siguientes rasgos extraídos de Martín *et al.* (1996):

- a) Imperatividad: este lenguaje tiene una función conativa o de mandato, es normativo o imperativo (aunque no exclusivamente, también se dan indicaciones, definiciones, declaraciones...). Este tecnolecto no ruega, exige el cumplimiento de lo dispuesto. Se suele emplear el presente de subjuntivo, el imperativo o el futuro imperfecto de indicativo de la voz pasiva:

Ejemplo: *Reclámese del Instructor la pieza de responsabilidad civil...*

Ejemplo: *En su virtud, este Ministerio ha dispuesto que se cumpla la citada sentencia en sus propios términos...*

Ejemplo: *El testigo que faltare a la verdad en su testimonio en causa judicial, será castigado con las penas de prisión de seis meses a dos años y multa de tres a seis meses. Art. 458.1 C.P.*

- b) Explicitud: el lenguaje jurídico-administrativo evita la ambigüedad, hace mención explícita de todos los supuestos y referencias necesarios, exige un léxico amplio y rico de matices en el que se utiliza la sinonimia de manera muy cautelosa. Por ejemplo, en términos jurídicos no es lo mismo cometer un hurto que un robo. Cometer un hurto, según el artículo 234.1 del Código Penal se refiere a que una persona con ánimo de lucro toma cosas muebles ajenas sin la voluntad de su dueño. Esto se castiga con la pena de prisión de seis a dieciocho meses si la cuantía de lo sustraído excede la cantidad de 400 euros.
- c) Coherencia: no hay valor estilístico y expresivo, los términos son simplemente denotativos.
- d) Predominio del lenguaje escrito sobre el oral: a través de la escritura se desarrollan sus géneros o formas más características: leyes, decretos, órdenes, resoluciones, sentencias, dictámenes, reglamentos, acuerdos, autos, providencias, instancias, oficios, edictos, circulares, notificaciones, etc.
- e) Inclinación hacia los términos latinos: aunque también se observa una doble vía que oscila entre el conservadurismo (términos de origen latino —cultismos y semicultismos— como *dolo*, *oneroso*, *adir*) y los neologismos (extranjerismos, italianismos, galicismos, o anglicismos —como *new deal*, *clearing*—).
- f) Recurso formalizador: se usan con frecuencia las abreviaturas que confieren precisión y exactitud de los contenidos: CC. AA. (Comunidades Autónomas), C.C. (Código Civil), T.C. (Tribunal Constitucional), T.S.J. (Tribunal Superior de Justicia), T.S.J.A. (Tribunal Superior de Justicia de Andalucía), etc.
- g) Estilo formulario: utiliza abundantes fórmulas fraseológicas y léxicas, latinismos y arcaísmos, frases hechas, evita la ambigüedad de la exposición (*Con la venia del presidente; Del contenido de esta diligencia, yo el Notario Doy fe; están sujetos a; podrá ejercitar; surtirá efecto; será admisible; sin perjuicio de; conforme a lo establecido; a tenor de lo dispuesto*, etc.)
- h) Uso abundante de definiciones: este lenguaje jurídico-administrativo caracteriza suficientemente una noción para delimitarla y precisarla, hay que distinguir entre la definición de lo que el concepto significa de hecho y la definición de lo que se quiere que el concepto signifique. La palabra «alimentos» para un juez que dicta sentencia contra el/la progenitor/a de un/a niño/a no evoca lo mismo que para cualquiera de nosotros,

«alimentos» según el artículo 142 del Código Civil se refiere a todo lo que es indispensable para el sustento, habitación, vestido y asistencia médica.

Estos rasgos definidores del lenguaje empleado por la Administración y otras entidades jurídicas alejan mucho al emisor del texto del receptor (quien normalmente no es un lector especializado en esa área). Tal y como señala de Miguel (2000), el emisor suele ocupar una posición de dominio, mientras que al receptor se le impone una posición de subordinación. Incluso, a veces, hay una despersonalización tan grande del destinatario que podría llegar a ser incluso hasta descortés (Polanco Martínez, *et al.* 2023), pues a veces se usan términos como «administrado», «obligado tributario» o «deudor», aun cuando en la comunicación aparece el nombre de la persona destinataria del documento. Estos autores afirman que «el uso del pronombre «usted» transforma el trámite comunicativo en un evento menos agresivo, más dialógico e inclusivo y, sobre todo, más respetuoso con el interlocutor» (p. 92).

1.2. Norma UNE-ISO 24495-1:2024

El 7 de febrero de 2025, la Agencia Española de Normalización (UNE) publicó la versión en español de la norma ISO 24495-1 de lenguaje claro: *UNE-ISO 24495-1:2024 Lenguaje claro. Parte 1: Principios rectores y directrices*. Esta versión mantiene la misma estructura y contenido que la norma ISO redactada en inglés. Además, ISO está trabajando actualmente en las partes 2 y 3 de la norma 24495 sobre lenguaje claro. La parte 2 trata sobre el lenguaje jurídico (ISO/DIS 24495-2 Plain language. Part 2: Legal communication, <https://www.iso.org/standard/85774.html>) y la 3, sobre el lenguaje científico (ISO/DIS 24495-3 Plain language. Part 3: Science writing, <https://www.iso.org/standard/86938.html>).

Desde el punto de vista de González Ruiz y Martín (2024):

la norma no se ocupa de enumerar técnicas lingüísticas concretas cuyo fin sea el de «simplificar» la lengua; es decir, esta norma no ha de confundirse con una guía de estilo, necesariamente vinculada a una lengua o a un grupo de lenguas específicos. Por el contrario, la norma pretende ser aplicable a la mayoría de los idiomas en su forma escrita, así como se entiende que sus pautas pueden emplearse para la creación de cualquier documento destinado a un público general, aunque también pueden dirigirse a otras formas de comunicación escrita más específicas. (p. 17)

En ella se recogen los principios rectores y las directrices para elaborar documentos en lenguaje claro. La norma se articula en torno a cuatro principios rectores que se desgranán en una serie de directrices:

Principio 1: los lectores obtienen lo que necesitan (pertinente). Este principio recomienda: identificar a los lectores, identificar su objetivo, identificar el contexto en el que los lectores leerán el documento, seleccionar el tipo o tipos de documento y seleccionar los contenidos que ellos necesitan.

Principio 2: los lectores pueden encontrar fácilmente lo que necesitan (encontrable). Este principio incluye las siguientes directrices: estructurar el documento para los lectores, utilizar técnicas de diseño de la información que les permitan encontrar la información, utilizar títulos para ayudar a los lectores a anticipar lo que viene a continuación y mantener separada la información complementaria.

Principio 3: los lectores pueden entender fácilmente lo que encuentran (comprensible). Este principio propone: elegir palabras conocidas, escribir frases claras y concisas, escribir párrafos claros y concisos, considerar la posibilidad de incluir imágenes y elementos multimedia, transmitir un tono respetuoso y garantizar la cohesión del documento.

Principio 4: los lectores pueden utilizar fácilmente la información (utilizable). Este principio implica: evaluar continuamente el documento a medida que se elabora, seguir evaluándolo con los lectores y seguir evaluando el uso que estos hacen del documento.

El hecho de que exista esta norma «legítima, por un lado, el movimiento a favor del lenguaje claro y del derecho a comprender de la ciudadanía, y, por el otro, la actividad profesional de quienes se dedican a la comunicación clara» (González Ruiz y Martín, 2024, p. 17). Además, para Franganillo y García-Asensio (2024), adoptar este estándar «no solo facilita la comprensión y agiliza los procesos, sino que también refuerza la confianza mutua y promueve una relación más equitativa entre organizaciones y personas» (p. 4). Por tanto, esta norma supone un argumento robusto y convincente para persuadir a los dirigentes de cualquier institución de que adopten un lenguaje claro.

Estamos de acuerdo con González Ruiz y Martín (2024) cuando afirman que «el empleo aislado de técnicas supuestamente simplificadoras o la medición de la comprensibilidad

mediante fórmulas basadas en variables numéricas no suponen vías ideales para lograr una interacción eficaz con los destinatarios» y que las técnicas de carácter lingüístico «son solo un eslabón más de una cadena que comienza con la identificación del lector y culmina con la evaluación del documento por parte de usuarios reales» (p. 18). Sin embargo, conviene destacar y poner en valor el trabajo que se está haciendo desde la lingüística computacional para aportar herramientas que ayudan a traducir o transformar los textos complejos en un lenguaje más accesible utilizando técnicas de carácter positivista y variables numéricas. Gracias al trabajo de los lingüistas, en general, y de los lingüistas computacionales, en particular, se han creado productos como Estilector, arText, Clara, Clara-MeD y otros que están en proyecto como Ciencia En Claro (Méndez Guerrero, 2025a y 2025b). Sin duda, estos programas y proyectos son y serán muy útiles para ayudar a la difusión de una escritura accesible para todos los ciudadanos.

2. La neurociencia cognitiva aplicada a la investigación en el lenguaje claro

Estamos en un momento donde se han traspasado las fronteras de las disciplinas académicas. La investigación vive un momento transdisciplinar apasionante y las humanidades no pueden dar la espalda a las técnicas y herramientas que aporta la neurociencia cognitiva para investigar algunos aspectos importantes sobre el lenguaje claro. A continuación, presentamos algunos dispositivos que se utilizan en neurociencia cognitiva para estudiar el procesamiento de la lectura o analizar parámetros como el estrés, la relajación, la atención y el esfuerzo mental que conlleva leer un texto.

2.1. Los dispositivos de seguimiento ocular o eye-tracking

Estos dispositivos miden los movimientos oculares a partir de una luz infrarroja que se refleja en los ojos y se captura con una cámara de vídeo que graba los movimientos oculares cuando la persona mira una serie de estímulos (Rodríguez *et al.*, 2025). Tal y como describen estos investigadores: «Al leer, el lector realiza movimientos muy rápidos (llamados sacadas) que permiten desplazar la mirada hacia adelante en sentido del texto (movimientos sacádicos de avance) o en sentido inverso al texto (regresiones), seguidos de momentos de relativa estabilidad (fijaciones)» (p. 2).

El ojo no está continuamente moviéndose de una palabra a otra, sino que hay momentos (medidos en milisegundos) en los que la mirada se detiene en una palabra o una sílaba para reconocerla antes de pasar al fragmento siguiente o incluso vuelve hacia atrás para releer alguna información del texto. A estos movimientos hacia la izquierda (en el caso del español) se les llama regresiones y «[s]uelen producirse cuando un sacádico es demasiado rápido o abarca más información que la que el sujeto puede percibir o procesar» (Rodríguez *et al.*, 2025, p. 3).

Estos investigadores definen las fijaciones como:

los movimientos que se realizan cuando el ojo está relativamente quieto y centrado en un objetivo particular. Su duración está asociada a la tarea que el sujeto realiza, principalmente a la demanda cognitiva que la tarea impone al sujeto. En general duran entre 150 y 300 milisegundos. En particular, durante la lectura su duración oscila alrededor de los 225 si se trata de lectura silenciosa o alrededor de los 275 ms en el caso de lectura en voz alta (Rayner, 1998). Las fijaciones suponen aproximadamente el 90% de tiempo de lectura y durante las mismas el lector enfoca su fovea hacia un fragmento textual, durante el cual se registra y analiza la información. (Rodríguez *et al.*, 2025, p. 3)

Durante las fijaciones el ojo analiza visualmente la palabra (con todos los procesos cognitivos que ello conlleva), permanece prácticamente inmóvil, aunque realiza breves movimientos. Factores como el tipo de texto (si es fácil o difícil), el lector (más o menos hábil, si es más hábil hará menos fijaciones, más cortas y menos regresiones) o el tipo de palabras (palabras de contenido vs. palabras funcionales) influyen en las fijaciones. Carpenter y Just (1983) (citado en Rodríguez *et al.*, 2025, p. 3) muestran que:

En general se producen mayor cantidad de fijaciones en las palabras que representan contenidos que en las funcionales. Las palabras que representan contenidos son fijadas el 85% de las veces mientras que las palabras funcionales solo se fijan un 35% de las veces porque en general son más cortas y frecuentes.

Una vez visto el funcionamiento de un *eye-tracker* y algunos de los muchos parámetros que puede analizar, podemos aplicar esta tecnología a los estudios de lenguaje claro para comprobar si un texto escrito en un lenguaje de especialidad conlleva un procesamiento cognitivo mayor que uno escrito en lenguaje claro atendiendo a los movimientos oculares. Así se ha realizado en un trabajo preliminar llevado a cabo por Bartolomé-Rodríguez *et al.* (2025). Estos investigadores han comparado los tiempos de lectura, el número de

fijaciones, la duración promedio de las fijaciones o la distancia recorrida por parte de lectores adultos jóvenes y adultos mayores cuando leían un texto jurídico-administrativo. Unos lo leían en lenguaje de especialidad y otros en una versión simplificada desde el punto de vista sintáctico siguiendo los criterios establecidos por Bartolomé-Rodríguez, Terroba-Reinares y Campillos-Llanos (2024). También se midió el número de aciertos en las respuestas a siete preguntas literales de comprensión del texto.

Los resultados, aunque preliminares y en términos de promedios, indican que en los textos especializados los valores son similares con independencia de la edad en las variables tiempo de lectura, número de fijaciones, duración promedio de las fijaciones y la distancia recorrida. En el texto simplificado se observan algunas diferencias entre los dos grupos. Los jóvenes tienen valores más altos en el tiempo de lectura, el número de fijaciones, la duración promedio de las fijaciones y la distancia recorrida. No hay diferencias en el número de aciertos de las preguntas obtenido entre un grupo y otro en el texto simplificado. Estos datos nos podrían llevar a inferir que los adultos mayores, leen de manera más eficiente, aunque el puntaje obtenido sea el mismo.

Otro estudio que también investiga las diferencias en el procesamiento de la lectura entre textos de especialidad y textos en lenguaje claro es el de Yepes-Villegas (2023). En esta investigación se establecieron varias áreas de interés y se midieron el tiempo total de lectura, el tiempo de la primera lectura y el número de regresiones, los tres parámetros aplicados a unas áreas de interés predeterminadas. También se establecieron preguntas literales de comprensión sobre el texto y se trabajó con cuatro fragmentos de textos, dos en lenguaje claro y dos en lenguaje de especialidad, cada uno sobre un ámbito distinto (médico, jurídico y administrativo). La investigadora concluye que «la claridad no conduce directamente a la comprensión, aunque sí ayuda a que se asocien términos más fácilmente y a que el lector reduzca la búsqueda de información concreta en un texto complejo y desordenado» (p. 194).

2.2. La pupilometría

La pupilometría es una aplicación del *eye-tracking* que permite medir la dilatación y constricción de la pupila durante la realización de una tarea cognitiva. Las respuestas pupilares captadas mediante pupilometría son indicadores psicofisiológicos del esfuerzo cognitivo, la atención, la excitación y la utilización de recursos (Chapman y Hallowell,

2021). En 1964 Hess y Polt descubrieron que existía una correlación positiva entre el esfuerzo mental y la dilatación pupilar, ya que a medida que aumentaba la dificultad de unas operaciones matemáticas con las que trabajaban en un experimento, mayor era la dilatación de las pupilas de los participantes.

Haro *et al.* (2021) explican de la siguiente manera la relación entre el esfuerzo mental y la dilatación de las pupilas:

La respuesta parece estar en las conexiones que existen entre el ojo y el sistema nervioso simpático, esto es, el conjunto de estructuras nerviosas que preparan nuestro organismo ante las demandas del entorno. El músculo dilatador del iris es el principal responsable de aumentar el tamaño de la pupila, y este está conectado mediante fibras nerviosas a dos estructuras subcorticales del sistema nervioso simpático, el locus cerúleo y el hipotálamo. Cuando estas estructuras aumentan su actividad en función del grado de estimulación mental, estimulan el músculo. (p. 36)

La pupilometría no está sujeta al control consciente de las personas, lo que «permite examinar procesos inconscientes que, en ocasiones, no se reflejan en la respuesta del participante en una tarea experimental» (Haro *et al.*, 2021, p. 36). Por ello, es una técnica muy usada, por ejemplo, en neuromarketing (Salazar Olarte, 2021). Pero también tiene sus limitaciones puesto que las dilataciones pupilares también pueden deberse a otros factores como el estado emocional y el estado de alerta del sujeto, el estrés, la iluminación de la sala donde tiene lugar el experimento, el nivel de entrenamiento y habilidad del participante en la realización de la tarea, etc. (Haro *et al.*, 2021).

La pupilometría también se puede emplear en la investigación en lenguaje claro. Hasta el momento no hemos encontrado ningún trabajo en el ámbito hispanico, y en el ámbito anglosajón solo hemos encontrado tres trabajos que estudian el lenguaje claro con la tecnología *eye-tracking* (Djamasbi *et al.*, 2016a; Djamasbi *et al.*, 2016b y Shojaeizadeh *et al.*, 2023), pero solo el de Shojaeizadeh *et al.* (2023) utiliza la pupilometría, los otros se centran en los movimientos oculares y la navegación de los jóvenes de la generación Y en los textos de internet.

Entre los resultados hallados por Shojaeizadeh *et al.* (2023) destacan que la simplificación del texto en lenguaje claro tuvo un impacto importante en la dilatación de la pupila y que afectó a la dilatación pupilar de manera diferente en intervalos de lectura diferentes.

Además, sus resultados muestran que examinar la dilatación pupilar durante las fijaciones y las sacadas por separado puede aportar nuevos datos para comprender la carga cognitiva (p. 74-76).

3. Conclusiones

La complejidad y oscuridad del lenguaje utilizado en numerosos documentos administrativos, jurídicos, sanitarios y técnicos ha generado una creciente preocupación en torno a la accesibilidad de la información. Durante décadas, ciudadanos y usuarios se han enfrentado a comunicaciones que dificultan su derecho a comprender con claridad los mensajes institucionales, comerciales o sanitarios. Frente a esta realidad, el lenguaje claro se configura como una respuesta eficiente y democratizadora. Se trata de una metodología comunicativa que persigue que cualquier persona pueda encontrar fácilmente la información que necesita, comprenderla en una primera lectura y utilizarla con eficacia. No es solamente una cuestión lingüística, sino también de diseño, estructura y empatía hacia quien lee.

La tecnología *eye-tracking* centrada en los movimientos oculares o en la dilatación de la pupila permite aportar datos científicos y objetivos sobre el procesamiento cognitivo durante la lectura. Así pues, aplicada al estudio del impacto del lenguaje no claro sobre los ciudadanos nos puede permitir conocer sus niveles de estrés cuando leen los textos de especialidad o las dificultades que entrañan este tipo de textos en cuanto a tiempos de lectura, número de fijaciones y regresiones. En definitiva, es necesario abogar por una perspectiva transdisciplinar de la investigación y buscar la intersección de las ciencias y las humanidades con el fin de lograr un avance fructífero conjunto.

Referencias bibliográficas

Bartolomé-Rodríguez, R., Meo, M., Ortiz, M., Tabullo, A., Terroba-Reinares, A. R. y Gasaneo, G. (2025, 21 de enero). *Diferencias en el procesamiento de lectura entre el lenguaje técnico y el lenguaje claro en textos administrativos a través de dispositivos de seguimiento ocular* [Comunicación]. LIII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL), Salamanca, España.
Disponible en: <https://sel2025.usal.es/>

- Bartolomé-Rodríguez, R., Campillos-Llanos, L. y Terroba Reinares, A. R. (2024). *Guideline for sentence simplification of medical texts in Spanish*. DIGITAL.CSIC.
Disponible en: <https://doi.org/10.20350/digitalCSIC/16110>
- Carpenter, P. A., y Just, M. A. (1983). What Your Eyes Do While Your Mind Is Reading. En K. Rayner (Ed.). *Eye Movement in Reading* (pp. 275-307). Academic Press.
- Chapman, L. R. y Hallowell, B. (2021). Expecting Questions Modulates Cognitive Effort in a Syntactic Processing Task: Evidence From Pupillometry. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(1), 121-133.
- De Miguel, E. (2000). El texto jurídico-administrativo: Análisis de una orden ministerial. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 4, 53-80.
Disponible en: <https://webs.ucm.es/info/circulo/>
- Djamasbi, S., Rochford, J., DaBoll-Lavoie, A., Greff, T., Lally, J., y McAvoy, K. (2016a) Text simplification and user experience. En D. Schmorow y C. Fidopiastisp (Eds.). *Foundations of Augmented Cognition: Neuroergonomics and Operational Neuroscience. AC 2016. Lecture Notes in Computer Science*, vol. 9744, (pp. 285–295). Springer, Cham.
Disponible en: [doi:10.1007/978-3-319-39952-2_28](https://doi.org/10.1007/978-3-319-39952-2_28)
- Djamasbi, S., Shojaeizadeh, M., Chen, P., y Rochford, J. (2016b). Text simplification and generation Y: an eye tracking study. *SIGHCI 2016 Proceedings*, 12.
Disponible en: <http://aisel.aisnet.org/sighci2016/12>
- Franganillo, J., y García-Asensio, M. A. (2024). La claridad como derecho: la aportación de la norma ISO 24495-1 hacia el lenguaje claro. *Anuario ThinkEPI*, 18, e18e09. Disponible en: <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2024.e18a09>
- González Ruiz, V. M., y Martín, A. (2024). El lenguaje claro: de la idea a la ISO. *La Linterna del Traductor*, 27, 14-22.
- Haro, J., Guasch, M., y Ferré, P. (2021). Pupils dilated, mind at work: the pupillary dilation and its application to the study of language. *Ciencia Cognitiva*, 15(2), 35-37.
- Hess, E. H., y Polt, J. M. (1964). Pupil size in relation to mental activity during simple problem-solving. *Science*, 143, 1190-1192.
- International Plain Language Federation. (s.f.). Plain language definitions.
Disponible en: <https://www.iplfederation.org/plain-language/>
- Martín, J., Ruiz, R., Santaella, J., y Escánez, J. (1996). *Los lenguajes especiales*. Comares.
- Méndez Guerrero, B. (2025a, 12 de febrero). El proyecto Ciencia-En-Claro para la asistencia de textos científico-divulgativos en español. [Comunicación]. I Congreso Internacional de Lectura y Escritura (COILES), virtual, España.
Disponible en: <https://www.alonsoquijano.org/actividades/congreso-lectura-y-escritura>

- Méndez Guerrero, B. (2025b, 12 de febrero). Hacia una comunicación científica accesible y comprensible para todos con Ciencia-En-Claro. [Comunicación]. I Congreso Internacional de Lectura y Escritura (COILES), virtual, España.
Disponible en: <https://www.alonsoquijano.org/actividades/congreso-lectura-y-escritura>
- Montolío Durán, E. (2023). La Administración somos todos, pero ¿nos habla a todos? *El español en el mundo. Anuario 2023 del Instituto Cervantes*.
Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/Montolío/p01.htm
- Montolío Durán, E. y Tascón Ruiz, M. (dirs.), Bonilla, S., García Asensio, M. Á., Polanco Martínez, F. y Yúfera Gómez, I. (2017). *Comunicación clara. Guía práctica. Una herramienta para mejorar la comunicación con la ciudadanía*. Ayuntamiento de Madrid.
- Polanco Martínez, F., Montolío, E., y García Asensio, M. A. (2023). Ciencias del comportamiento, acicates (nudges) y lingüística conductual. La acción lingüística al servicio de una comunicación institucional clara. *Asterisco. Revista de lingüística española*, 2, 79-101. Disponible en: <https://doi.org/10.14201/ast.2024279101>
- Rodríguez, K. V., Fonseca, L., Iaconis, F. R., Del-Punta, J., y Gasaneo, G. (2025). Los movimientos oculares, un camino para comprender las dificultades en el procesamiento de la lectura. *Ocnos*, 24(1), 1-17.
Disponible en: https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.1.488
- Salazar Olarte, C. A. (2021). La pupilometría y el eye tracking como herramientas del neuromarketing. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 227-243.
Disponible en: <http://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1345>
- Shojaeizadeh, M., Djamasbi, S., Chen, P. y Rochford, J. (2017). Text Simplification and Pupillometry: An Exploratory Study. En D. Schmorow and C. Fidopiastis (Eds.), *AC 2017*, Part II, LNAI, vol. 10285, (pp. 65–77).
Disponible en: [doi:10.1007/978-3-319-58625-0_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-58625-0_5)
- Yepes-Villegas, P. (2023). *El proceso comprensivo del receptor en el lenguaje claro* (Tesis doctoral). Universidad Eafit, Medellín.

EVOLUCIÓN DE LAS CONSTELACIONES MULTIMODALES: DESARROLLO Y POSIBILIDADES DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN LITERARIA

José Rovira-Collado

Universidad de Alicante

Mónica Ruiz-Bañuls

Universidad de Alicante

1. Despegue hacia las constelaciones multimodales

A partir de la propuesta didáctica de Constelaciones Literarias diseñada por Guadalupe Jover y el grupo Guadarrama, desde 2015 en la Universidad de Alicante se ha ampliado el concepto para incorporar elementos gráficos, artísticos, audiovisuales y transmedia junto a los literarios para proponer el concepto de *Constelaciones Multimodales* (CM). En estos mapas visuales, generalmente publicados en abierto en Internet, se incorporan múltiples elementos que incluyen relaciones intertextuales entre sí, para generar un universo de contenidos en expansión sobre un tema, obra o concepto estético-literario. En dichas constelaciones encontramos cómics, series, películas, cuadros o canciones que acompañan a los textos literarios para favorecer la formación lectora y literaria tanto de las personas que las diseñan como docentes y el alumnado que las trabaja en clase.

Esta publicación propone un recorrido por tal práctica educativa para mostrarnos sus posibilidades didácticas en distintos niveles escolares. Se parte de una descripción teórica de las constelaciones para conocer su historia, sus objetivos, procedimiento y diferencias y semejanzas con los Itinerarios Lectores o las Geografías Literarias. A continuación, se presenta el desarrollo concreto de la actividad con las distintas fases, la publicación en abierto y los distintos elementos que componen la constelación multimodal. Posteriormente, se describen los distintos apartados que componen esta práctica y cómo han ido evolucionando a lo largo de los años. Para finalizar, se habla de la expansión de esta práctica, recogiendo algunas experiencias distintas y otras externas a la Universidad de Alicante que demuestran el interés que suscitan estas geografías multimodales.

Esta es una publicación divulgativa, por lo que se incluyen varios trabajos propios que recogen la evolución de la práctica y la justificación educativa de sus posibilidades, junto a múltiples enlaces que nos permiten conocer mejor las constelaciones multimodales. Además, se incorporan otras referencias que demuestran la repercusión de esta práctica para la Didáctica de la Lengua y La Literatura. El corpus de constelaciones multimodales desarrolladas en los últimos años está en más de 700 ejemplos, con la participación más de 3000 estudiantes, con múltiples temáticas abordadas para comprobar las posibilidades didácticas de la práctica. Exceptuando algunos ejemplos diseñados por el equipo docente, la inmensa mayoría de las constelaciones publicadas está creada en grupo por alumnado en formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Estos recursos están publicados en abierto en distintos blogs, disponibles para ser llevados a otras aulas. A través de ellas podemos confirmar la importancia de los elementos multimodales para la formación literaria y el desarrollo del Intertexto lector o multimodal. El modelo de constelaciones multimodales desarrollado en la Universidad de Alicante parte del modelo de constelaciones literarias (Jover, 2009) diseñado por el *Grupo Guadarrama*: Ángeles Bengoechea, Guadalupe Jover, Rosa Linares y Flora Rueda. Encontramos en abierto distintos ejemplos en Internet para proponer esta metodología, que en ocasiones confluye con los itinerarios lectores:

- <https://sites.google.com/view/constelaciones-literarias/página-principal?authuser=0>
- <https://sites.google.com/view/leerlapalabayelmundo/página-principal?authuser=0>

- <https://sites.google.com/site/educacionliterariaensecundar/>

Sin embargo, hay que recordar que dicho concepto fue utilizado previamente por Ernesto Giménez Caballero en 1927 en su trabajo *Universo de la literatura española contemporánea* como una manera novedosa para clasificar en distintos grupos a autores y obras de la época a través de un mapa estelar, como nos señala Padró Nieto (2020). El término también es utilizado posteriormente por Julián Marías en 1989 en *Generaciones y constelaciones* para usar diversas formas de organizar las etapas literarias. Por su parte, Garvis (2015) utiliza el concepto de *narrative constellations* como herramienta educativa, con gráficos y esquemas que no son jerárquicos ni unidireccionales como los mapas conceptuales. Son diagramas intertextuales basados en relaciones complejas en varios planos o niveles, utilizando las obras literarias, movimientos o conceptos como nexos centrales. El modelo de Jover (2009) presenta variedad de esquemas literarios con un fondo astronómico, para indicar conexiones literarias.

En la evolución multimodal de la Universidad de Alicante se incluyen elementos multimodales o transmedia que transforma el contenido de estas, con ítems más cercanos al público en general: «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» (García Rivera y Martos Nuñez, 2020, p. 191). Y esto nos lleva a señalar las diferencias entre Itinerarios Lectores, Cartografías y Rutas Literarias, con las constelaciones.

Un Itinerario Lector (Martos-García, 2025) es una propuesta didáctica definida por un docente con una ruta bien definida, que parte de una lectura más sencilla para concluir, a través de varias lecturas más, en una obra más complicada. Este itinerario puede ser de cualquier tema, época o lengua, puede incluir bifurcaciones, pero generalmente tiene una única dirección y un recorrido cerrado. Es un recorrido conocido por el docente, validado y seguro para la formación del lector. Una Geografía Literaria consiste en relacionar un espacio físico (urbano o rural; real o imaginario), con una o varias obras literarias, con los autores y las autoras que los realizaron, identificando distintos hitos físicos con fragmentos, poemas, u obras concretas (Bataller-Català *et al.*, 2024). Por último, las Rutas Literarias, directamente relacionadas con las anteriores, son un recorrido sobre un entorno físico real, donde se relacionas distintos elementos literarios a lo largo del transcurso

(Méndez y Rodrigo, 2019). Estas rutas también pueden estar relacionado con una única obra, una persona, o con muchas obras de distintos escritores y escritoras.

Aunque guardan muchos elementos en común y en muchas ocasiones se pueden superponer o confundir, las constelaciones son la representación de un mapa conceptual con múltiples elementos y direcciones de lectura, nunca con un único sentido lineal, como suelen tener los itinerarios. En nuestro caso, se incluyen elementos multimodales (literatura, narrativa gráfica, cine, pintura, música, juegos...) para mostrar relaciones intertextuales entre todos estos elementos. Antes de empezar a describir nuestra experiencia con las Constelaciones Multimodales, debemos señalar que podemos incluir esta práctica didáctica dentro de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). A través de ellas se favorece el aprendizaje colaborativo y se genera un producto final que puede ser utilizado posteriormente (Trujillo, 2017). En nuestra experiencia, un elemento destacable es la creación de blogs y que el alumnado participante aprenda la importancia de la publicación en abierto y de las virtudes de compartir materiales en Internet para luego poder reutilizarlos.

2. Mapa estelar de una práctica global

Con casi diez años de andadura, las Constelaciones Multimodales son ya una propuesta inabarcable, porque se ha llevado a distintas etapas educativas y asignaturas de distintas titulaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. En este apartado haremos una enumeración de los principales modelos de actuación para trabajar las CM a través de cuatro etapas. Incluimos algunas siglas de las distintas asignaturas para señalar los cursos donde se han trabajado estas constelaciones.

2.1. Primera fase. *Big Bang Transmedia*

Para comenzar, tenemos tres constelaciones iniciales, tituladas *Espada y Brujería* de Rocío Serna-Rodrigo, *Senda de cuentos* de Carlos Bernabé-Gallardo y *Dragones transmedia* de José Rovira-Collado, creadas entre 2015-2016 dentro de la asignatura de *Investigación sobre el desarrollo de la competencia lectoliteraria y literatura infantil* (INVLIJUA16) del Máster de Investigación Educativa (Serna-Rodrigo *et al.* 2016). Estas tres constelaciones han servido de modelo inicial para el resto de propuestas y están

recogidas en distintas publicaciones. En esta primera etapa se utiliza indistintamente el concepto de constelación «multimodal» o «transmedia», porque el hecho diferenciador frente a las «literarias» es que incluyen en su diseño elementos del cine, cómic, videojuegos, música... junto a textos literarios. Aunque se denominan constelaciones, tienen un diseño bastante lineal similar a los itinerarios, para facilitar su presentación en clase. Aunque se realizó un trabajo en grupo, estos tres ejemplos son de autoría individual. Están formadas solamente por la representación visual de la constelación en una única figura o en una sucesión de diapositivas para presentar los distintos elementos de la constelación, sin otros elementos.

A partir de estos modelos, en los cursos siguientes la práctica se realizó también en las asignaturas de *Didáctica de la Lectura y la Escritura* (4DLEUA) del Grado en Maestra de Educación Primaria y en *Investigación, innovación y uso de TIC en la enseñanza de lengua y literatura* (INVTICUA) del Máster de Formación del Profesorado. Tenemos ejemplos de tema libre, como *Brujas* <http://lasdulcineashacenclick.blogspot.com/p/blog-page_9.html> o *El creador literario en su propia obra* <<http://codigotictac.blogspot.com/2017/06/costelacion-literaria-codigo-tic-tac.html>> ambas de INVTICUA17; junto a otras más concretas como *El Prototipo de belleza en el siglo XVI* (INVLIJUA18) <<https://lijmilenaria.blogspot.com/2018/05/constelacion-prototipo-de-belleza-en-el.html>>, para trabajar contenidos concretos del currículo relacionados con la Educación Literaria. Estas constelaciones incluyen tanto la representación visual con los distintos nodos o estrellas, como una presentación en formato *Pecha Kucha* y algún vídeo complementario sobre contenidos de las constelaciones, en formato de *Booktuber* o *Booktrailer* como epitextos digitales de las mismas.

También de esta época son las múltiples constelaciones creadas en Ecuador en el Máster de formación del profesorado de Educación Secundaria, en el curso 2017-2018, organizado por la Universidad de Barcelona y la Universidad de Nacional de Educación (UB-UNAE) junto con el profesor José Hernández Ortega. Por ejemplo:

- *Literatura: algo más de gatos*. <<http://jullyalper.blogspot.com/p/constelacion-literar.html>>
- *Casi humanos. Relatos simiescos*
<<https://jcarolinapr.wixsite.com/docenteinnovadora/blank>>

- *Recorriendo Ecuador* <<http://juanmanuelubilla2018.blogspot.com/p/blog-page.html>>

A lo largo de estos primeros tres años (2016-2018) se confirmó la presencia de los clásicos de las literaturas en español es estas primeras constelaciones (Rovira-Collado, 2019).

2.2. Segunda fase. Constelaciones intertextuales de tradición infantil

En 2019 debemos destacar un hito relevante en la práctica con la incorporación de la profesora Mónica Ruiz-Bañuls al proyecto. En aquella ocasión, el tema central fue el de los *Pecados Capitales*, creándose 20 constelaciones grupales con el alumnado de 4DLE19, recogidas en <<https://constelacionesmultimodales4dleua19.blogspot.com/>> (Rovira-Collado, *et al.* 2022). En el mismo curso también se incorporó en el segundo cuatrimestre Francisco Antonio Martínez-Carratalá para diseñar la práctica en el Máster de Formación del Profesorado #INVTICUA20. Debemos recordar que este periodo escolar coincidió con el confinamiento vinculado a la epidemia de COVID-19. Por fortuna, el diseño digital de las constelaciones permitió que se desarrollará con total normalidad, creándose un blog modelo <<https://caperucitransmedia.blogspot.com/>> donde se recogían ya las cuatro partes fundamentales de la práctica (Martínez-Carratalá, 2020). A partir de este ejemplo se concretó un listado de 20 relatos de la literatura infantil tradicional (*Blancanieves y los siete enanitos, El gato con botas, La Sirenita, Las mil y una noches...*) que se siguió usando como temática de otras muchas constelaciones. Además, se colaboró con la profesora Lourdes Hernández-Delgado de la Universidad de Murcia, para crear un blog en común con su alumnado del Grado de Educación Primaria <<https://ecostransmedia2020.blogspot.com/>> que también realizó la práctica durante el confinamiento (Martínez-Carratalá, *et al.*, 2023).

El listado de personajes es el siguiente:

1. *Blancanieves*
2. *Cenicienta*
3. *El gato con botas*
4. *Los tres cerditos*
5. *El patito feo*
6. *El soldadito de plomo*

7. *Pulgarcito*
8. *La sirenita*
9. *Barba azul*
10. *Hansel y Gretel*
11. *Rapunzel*
12. *La Bella Durmiente*
13. *La reina de las nieves*
14. *Los siete cabritillos*
15. *La cigarra y la hormiga*
16. *Aladino y la lámpara maravillosa*
17. *Alí Babá y los cuarenta ladrones*
18. *El traje del emperador*
19. *Ricitos de oro*
20. *Juan y las habichuelas mágicas*

Una evolución muy relevante de esta segunda fase fue el diseño de la práctica como investigación educativa, con un grupo experimental y otro de control en las constelaciones sobre los *Pecados Capitales* y con un PreTest Inicial y un ReTest final en el caso de las constelaciones sobre *Relatos de la literatura infantil tradicional* (Martínez-Carratalá y Hernández-Delgado, 2020; Rovira-Collado *et al.*, 2022). Esto nos permitió realizar una investigación cuantitativa concreta que confirmaba las posibilidades de la práctica para el aprendizaje de las futuras maestras y maestros de nuestra facultad, especialmente para fijar los conceptos de Multimodalidad e Intertextualidad (Rovira-Collado *et al.*, 2021).

Además de dos ediciones de la asignatura del Máster de Formación del Profesorado (INVTICUA20 e INVTICUA21, publicados en los blogs de cada grupo) esta actividad se ha desarrollado en cuatro ediciones del Grado de Educación Primaria (4DLE20, con docencia dual, 4DLE21, 4DLE22 y 4DLE23) siendo una práctica global de todos los grupos de la asignatura. En los 4 blogs globales de cada curso 4DLE encontramos la participación de más de 350 estudiantes cada curso y más de 70 constelaciones grupales, con unos totales de más de 1500 participantes y 250 constelaciones, disponibles en abierto y que pueden servir para presentar estos contenidos en cualquier aula. Estos son los blogs de cada curso:

- <https://constelacionesdualesua4dle20.blogspot.com/>
- <https://constelacionesdualesua4dle21.blogspot.com/>
- <https://constelacionesdualesua4dle22.blogspot.com/>
- <https://constelacionesdualesua4dle23.blogspot.com/>

El listado de relatos se dividió en cada curso y durante la realización de la práctica se ocultaron los blogs anteriores, para evitar que los grupos se copiasen de trabajos anteriores.

2.3. Tercera fase. Constelaciones de la Generación del 27

Aunque para la asignatura del Grado de Educación Primaria los contenidos sobre relatos tradicionales son apropiados, para el Máster de Profesorado parecían demasiado infantiles. Además, durante esta gran expansión, aparecieron algunas críticas a la propuesta porque alejaba de la verdadera enseñanza de la Literatura. Por eso, la tercera fase tuvo un eje de interés puramente literario: la Generación del 27. Con el alumnado del Máster de Profesorado, ya en cuatro ediciones (INVTICUA22, INVTICUA23, INVTICUA24 e INVTICUA25) se han creado constelaciones específicas sobre esta etapa central de nuestra literatura. Se parte de tres constelaciones modelo, recogidas en sus blogs, uno centrado en Federico García Lorca <<https://lorcamultimodal2027.blogspot.com/>>, otro en Miguel Hernández <<https://miguelhernandezmultimodal.blogspot.com/>> y el último en Pablo Neruda <<https://constelacionpabloneruda.blogspot.com/>> (Rovira-Collado *et al.*, 2025). Un hecho fundamental en esta fase fue la incorporación del profesor Sebastián Miras en INVTICUA22 y de la profesora de Educación Secundaria Maila López-Viñas, que a su vez fue alumna de INVTICUA20.

Las constelaciones creadas por el alumnado están recogidas en el blog grupal <<https://constelacionesgeneracion27.blogspot.com/>>, con cinco secciones diferenciadas.

- [1. Constelaciones Universo](#)
- [2. Constelaciones Bibliométricas](#)
- [3. Relato Audiovisual](#)
- [4. Creación Literaria](#)
- [5. Memoria](#)

Como ya se había confirmado en investigaciones anteriores al comparar ambos grupos de trabajo, el alumnado del Máster de Profesorado, la mayoría proveniente del ámbito filológico, tiene mayor conocimiento e interés por los contenidos literarios (Miras *et al.*, 2023). Además, en los últimos dos cursos ya se ha experimentado directamente con el uso de Inteligencia Artificial para el diseño de las constelaciones, sobre todo para la creación de algunas imágenes. Aunque las tres constelaciones modelo están centradas en protagonistas masculinos, por fortuna, en las centradas en la Generación del 27 la mayoría proponen protagonistas femeninas, las conocidas como *Las Sin Sombrero*.

Esta práctica sigue en desarrollo y pretende recoger un gran corpus de constelaciones para conmemorar el primer centenario de dicha Generación, posiblemente uno de los hitos más importantes de la literatura española.

2.4. Cuarta fase. Protagonistas femeninas e Inteligencia Artificial

Es estos momentos nos encontramos en las primeras etapas de la cuarta fase, centrada en *Protagonistas Femeninas de la Ficción Infantil*, que se ha desarrollado a partir de una constelación modelo centrada en *Alicia en País de las Maravillas* <<https://view.genially.com/663e785f811fe80014edcbc7/presentation-constelacion-multimodal-alicia-en-el-pais-de-las-maravillas>> y se han publicado más de 70 constelaciones en el blog de 4DLE24 <<https://constelacionesmultimodales4dle24.blogspot.com/>>. Las protagonistas de estas constelaciones pueden ser algunas mujeres de lista que a continuación presentamos:

1. *Annie (La pequeña huérfana)*
2. *Arale*
3. *Bruja Escarlata*
4. *Campanilla*
5. *Chihiro*
6. *Dorothy*
7. *Galadriel*
8. *Heidi*
9. *Hermione*
10. *Las tres mellizas*

11. *Leia*
12. *Lisa Simpson*
13. *Mafalda*
14. *Mary Poppins*
15. *Matilda*
16. *Momo/ Emperatriz Infantil / Vetusta Morla*
17. *Pippi Långstrump*
18. *Princesa Mononoke*
19. *Reina Blanca*
20. *Wonder Woman*
21. *Otras protagonistas ficción infantil... Propuestas del Alumnado.*

La lista fue consensuada entre todo el profesorado de la asignatura de Didáctica de la Lectura y la Escritura y se centra en mujeres protagonistas de distinto tipo de narraciones. Algunas provienen de obras de literatura infantil consagradas, como Campanilla, Dorothy, Matilda o Pippi; otras tienen su origen en obras juveniles y de fantasía que tienen una gran ampliación transmedia, como Galadriel de *El Señor de los Anillos* o Hermione de *Harry Potter*; también hay mujeres del cómic y la ilustración, como *Las tres mellizas* o Mafalda, junto con otras con recientes adaptaciones cinematográficas, como Wonder Woman o la Bruja Escarlata, con grandes posibilidades intertextuales ya que una proviene del mito de las Amazonas y se puede trabajar toda la mitología grecolatina y otra recoge la tradición de las Brujas como un estereotipo central de la literatura infantil. Tampoco nos hemos olvidado de la tradición oriental con personajes que tienen su origen en el manga y el anime como Arale, Chihiro o la Princesa Mononoke. Por último, también incorporamos mujeres que nacen de otros medios, como Leia, de las películas de *Star Wars* o Lisa, una de las protagonistas de una de las series de televisión más longevas, *Los Simpson*, ambas con infinitud de relaciones intertextuales en cada capítulo. En esta propuesta, hemos pedido como requisito imprescindible que se incluya al menos el 50% de los ítems de la constelación relacionados con la literatura.

En la citada constelación de *Alicia en el País de la Maravillas* (Cantó-Delgado, 2024) ya fue llevada a un aula de Educación Primaria y hubo experimentación directa con la Inteligencia Artificial. En los primeros análisis de los resultados de 4DLE24 también hemos observado la influencia, en este caso negativa, de la IA para la confección de las

constelaciones, porque algunos grupos la han usado sin contrastar la información. Asimismo, se están diseñando protocolos para poder aprovechar la IA para la evaluación de las constelaciones. Aunque la práctica ha evolucionado hacia nuevas figuras y dinámicas, podemos observar que a veces el alumnado se aleja de la lectura de obras de literatura canónica para centrarse únicamente en elementos multimodales. En sí, la selección de mujeres ya puede ser una constelación multimodal porque recoge protagonistas femeninas de muy distinto origen. Pero debemos señalar algunas carencias, como la diversidad racial de la misma, donde solamente hay tres ejemplos de origen asiático, mientras el resto son mujeres blancas occidentales. La dispersión de protagonistas femeninas transmedia en esta ocasión nos ha alejado del tratamiento de las obras literarias canónicas, por lo que nos planteamos iniciar pronto una nueva fase para el curso que viene centrada en conceptos más generales y universales como los *Pecados Capitales* de 4DLE19, que nos permita incluir de forma más accesible para el alumnado referencias literarias junto a otras multimodales.

3. Viaje entre los distintos astros

Desde las primeras propuestas de 2016, la práctica ha ido evolucionando cada curso, transformándose y creciendo con distintas aportaciones del profesorado que ha ido sumándose a esta práctica. En esta tercera sección de nuestro trabajo describiremos las distintas partes de una constelación multimodal.

3.1. Constelaciones Universo

El elemento central de nuestra propuesta y la que pone nombre a toda la práctica es la *Constelación Universo*. Como ya hemos mencionado, es una evolución de las «literarias» porque además incluye elementos multimodales o transmedia, como elemento diferenciador de esta práctica. Junto a textos literarios e información sobre cada obra u autoría de la misma, se pueden incluir cómics y cualquier elemento de la narrativa gráfica estáticas, películas y series, tanto de acción real como de dibujos animados junto con otros elementos de la televisión como anuncios publicitarios; juegos tradicionales, de mesa, videojuegos o cualquier elemento lúdico pero con contenidos narrativos; ejemplos de cualquiera de las artes clásicas (pintura, escultura, arquitectura, danza, música...); o también cualquier elemento proveniente de Internet relacionado con el tema de cada

constelación. En resumen, cualquier elemento de cualquier tipo, más allá del texto que literario, que tenga alguna relación intertextual o audiovisual entre sí.

El diseño de la constelación, la selección de los contenidos y las relaciones que se establecen entre los distintos elementos son decisión de cada grupo de trabajo, aunque también hay algunas constelaciones individuales. Estas constelaciones no son más que un mapa conceptual o esquema donde se relacionan distintos elementos a través de una temática concreta, con múltiples posibilidades, como hemos visto en las fases. Aunque algunas tienen un recorrido lineal, es importante destacar que las constelaciones deben tener las posibilidades de diversos itinerarios y dirección en la lectura, con distintas posibilidades de agrupación de los contenidos.

En estos momentos, se han realizado más de 700 constelaciones por parte del alumnado de la Universidad de Alicante. Muchas escogen un fondo estrellado para guardar relación con el nombre de la práctica, pero otras muchas escogen cualquier otro fondo para proponer sus mapas de relaciones intertextuales. Aunque las constelaciones son el elemento central de la práctica, también pueden venir acompañadas por las presentaciones de diapositivas que sirven para reforzar toda la constelación o una parte de ella.

3.2. Datos Bibliográficos

Como hemos mencionado, cada constelación es responsabilidad de cada persona o grupo de trabajo que la diseña. En los primeros ejemplos el elemento central era solamente el esquema visual anterior. Pero con las sucesivas fases y por la cantidad de elementos recogidos, se hizo imprescindible identificar correctamente todos los elementos de cada constelación. De este modo, desde INVTICUA20 se pidió a cada constelación que incluyera un listado completo de todos los elementos incluidos, citados correctamente que podía ordenarse alfabéticamente, siguiendo el orden de la constelación o agrupando los ítems según las distintas secciones de cada esquema, ofreciendo una tipología de referencias muy variada. También puede incluirse una mínima explicación de la relación con los otros elementos, cuando no sea muy evidente. Estos datos son imprescindibles para poder usar posteriormente esta práctica en otro curso o clase. Confirmar la replicabilidad de la práctica es uno de los objetivos de pedir siempre de forma obligatoria este apartado, además de beneficiar el posterior análisis cuantitativo o cualitativo de las mismas (Martínez-Carratalá *et al.*, 2024).

3.3. Relato Audiovisual

Como elemento diferenciador de estas constelaciones frente a las literarias, desde sus primeros modelos se han incluido pequeños vídeos en la propia constelación. Podían ser canciones, anuncios publicitarios, o breves fragmentos de películas, series o videojuegos presentando alguno de los elementos de la constelación. Posteriormente se incluyeron las categorías de *Booktuber* y *Booktrailer* (Rovira-Collado, 2017) para presentar alguno de los elementos concretos de la constelación, como dinámica obligatoria que completase este mapa multimodal.

También se utilizan algunos vídeos para presentar la práctica. Por ejemplo, la TEDTalk de Sebastián García Mouret titulada *La pasión en la lectura la ponen los jóvenes* en TEDxYouth@Gijón de 2016 <https://www.youtube.com/watch?v=5es_G9-xInc> (7:58), que nos habla de literatura juvenil, educación literaria y booktubers. O también *Constelaciones literarias* <https://www.youtube.com/watch?v=575G526W_cs> (3:08) publicado por la profesora Leslie Rondero Ramírez del CCH Azcapotzalco, en México en abril de 2012 demostrando que el modelo de Guadalupe Jover ya tenía proyección internacional antes de nuestras propuestas.

Más adelante se solicitó como elemento obligatorio de estas prácticas la creación de un vídeo concreto con alguna de estas modalidades, para completar la actividad. La rápida evolución de la tecnología nos permite generar nuevos contenidos multimodales, ya que ahora es mucho más fácil grabar o editar un vídeo y encontramos muchas más herramientas digitales para el diseño de las constelaciones. En estos vídeos debían aparecer elementos de la propia constelación, para poder trabajar la intertextualidad.

Asimismo, se pueden encontrar vídeos que sirven de tráiler de toda la constelación. Por ejemplo, uno publicado por Chiles Candela junto a su grupo de trabajo de 4DLE21 se presenta como un booktrailer de constelación sobre *Los tres cerditos*, donde se comienza buscando la relación entre Federico García Lorca y Luke Skywalker. <https://youtu.be/VeT2sVq--a8?si=Vo7_xQL4lXxakdxA>. En este otro se realiza una adaptación del relato de *Barba Azul* a través del juego de *Among Us*, publicado por Lidia Mateu Sanz junto con sus compañeros también de 4DLE21 <<https://youtu.be/wqF3L0KcvbI?si=BBAlsgA7wlGkrngk>>. Asimismo, hay vídeos que recogen la presentación en modalidad *Pecha Kucha* de los contenidos, como por ejemplo

este del equipo de Ana Díez Pina sobre la *Avaricia* en 4DLE19 <<https://www.youtube.com/watch?v=CfGwfrAJVSs>> que respeta perfectamente la extensión de 6 minutos y 40 segundos que debe tener este tipo de presentaciones automáticas.

La tipología de estas grabaciones ha ido variando según los vídeos que más impacto tenían en los últimos años. Por ejemplo, en los últimos años, tanto para hablar de *Personajes de la Literatura Infantil Tradicional* (4DLE21, 4DLE22 y 4DLE23) o la *Generación del 27* (INVTICUA22, INVTICUA23, INVTICUA24 e INVTICUA25) se ha utilizado la modalidad de *Booktok* (Rovira-Collado *et al.*, 2025a) donde todas las personas integrantes de cada grupo deben presentar un breve vídeo sobre la constelación.

Además, desde INVTICUA23 se ha solicitado en el Máster de Formación del Profesorado la incorporación de alguna imagen creada con Inteligencia Artificial para acompañar alguno de los textos de la Generación del 27. Esta práctica respeta la propiedad intelectual y la creación de los ilustradores e ilustradores y simplemente se plantea como actividad didáctica para conocer mejor las posibilidades de la IA.

3.4. Creación Literaria

Junto al relato audiovisual, desde 2020 y a partir de un modelo de Francisco Martínez Carratalá centrado en Caperucita Roja y alojada en su blog <<https://caperucitransmedia.blogspot.com/2020/04/relato-literario-una-fria-noche-de.html>>, solicitamos la creación de un texto literario que incluya referencias intertextuales a toda la constelación. Como vemos en el ejemplo anterior, estas referencias incluso se pueden hacer evidentes a través de notas a pie de página o hipervínculos activos. En muchas ocasiones, estos relatos son demasiado evidentes y simplemente se dedican a enumerar las referencias intertextuales en una narración poco pulida. Pero en otras se demuestra una mayor elaboración, creando incluso textos poéticos. Esta penúltima parte de la práctica nos permite comprobar si se han entendido muchos de los contenidos de estos proyectos.

Posteriormente, en algunos grupos como los últimos del Máster de Profesorado se ha pedido la creación de un *Knolling Literario* o un *Acróstico Literario* a partir del nombre de las y los protagonistas de la *Generación del 27* (Miras *et al.*, 2023). Todos están recogidos en el blog general de esta fase. Por ejemplo, tenemos alguna propuesta sobre

Josefina de La Torre <<https://constelacionesgeneracion27.blogspot.com/2022/06/4-creacion-literaria-josefina-de-la.html>> o sobre María Teresa León, <<https://constelacionesgeneracion27.blogspot.com/2022/06/4-creacion-literaria-maria-teresa-leon.html>>.

Estos dos últimos elementos, vídeo y relato, son menos llamativos que el diseño visual de la constelación, pero demuestran el trabajo que se realiza sobre la lectura multimodal y los textos literarios.

3.5. Memoria y encuestas

Como ya hemos mencionado, una característica primordial en nuestras constelaciones es que estén disponibles en Internet. Es uno de los aprendizajes intrínsecos de nuestra propuesta: publicar en abierto y que los distintos elementos sean luego reutilizables por otras personas, como muchos de los productos generados a través del ABP. Existen propuestas y constelaciones que solamente se han compartido en las clases donde se presentan o en otras plataformas educativas, pero en este caso solamente están disponibles para el docente que las evalúa. En nuestro caso, animamos al alumnado a publicar en abierto y dejarlas disponibles en los distintos blogs, aunque también hay personas que una vez evaluadas optan por eliminar su trabajo de la red. Pero tales dinámicas nos llevan también a una gran dispersión en la publicación, por lo que consideramos importante establecer un sistema de etiquetas apropiado que permita localizar las constelaciones de cada persona. Todo el alumnado está informado de la publicación en abierto y los distintos proyectos han pasado por el Comité de Ética de nuestra universidad. Por eso es también importante solicitar una Memoria Final, en muchas ocasiones también disponible en los blogs, que sirva para recopilar todos los elementos creados y también reflexionar sobre el propio aprendizaje. En ellas se enlazan todos los elementos utilizados y publicados en los blogs y nos permite evaluar independientemente cada constelación. Además de los cuatro puntos anteriores, se pide una reflexión individual de cada estudiante sobre lo aprendido en esta práctica.

Otro elemento importante de este proceso es el uso de cuestionarios y encuestas online para analizar el aprendizaje de cada práctica. Estas herramientas nos han servido como instrumento de investigación validado a lo largo de los años, lo que nos ha permitido confirmar la utilidad de las constelaciones multimodales para la Educación Literaria.

4. Expansión lectora del universo multimodal

Como hemos comentado, la práctica de las constelaciones va más allá de las propuestas descritas en las distintas fases y recogidas en los blogs citados. El diseño de constelaciones literarias siguiendo los modelos del Grupo Guadarrama (Jover, 2009) es una práctica habitual en muchos centros educativos.

Tenemos noticia de distintas personas que han incluido con éxito las constelaciones multimodales en sus programaciones didácticas en distintas oposiciones de profesorado de Educación Primaria y Secundaria. No es necesario incluir los cinco elementos o bloques de la constelación. En ocasiones, simplemente con plantear un mapa estelar de conceptos sirve para considerarse una constelación. Y también nos consta que se ha utilizado también en otros ámbitos fuera del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura como en Seminarios de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales con para trabajar la perspectiva de género.

Un aspecto relevante ha sido la investigación realizada por Mónica Ruiz-Bañuls y Carmen Martínez-Martínez para analizar la presencia de la literatura hispanoamericana y su imaginario cultural en algunas de estas constelaciones (Rovira-Collado *et al.*, 2023) que ha derivado en la elaboración de una tesis doctoral sobre esta temática que está en proceso. En la misma línea cabe señalar el Trabajo Final de Máster de Carolina Loureiro titulado *Mitos andinos prehispánicos. Tejer la literatura infantil desde constelaciones multimodales* (junio, 2023), para la XI Edición del *Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil* (2022-2023) del Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI) de la Universidad de Castilla La Mancha. La apertura del canon de lecturas (Ruiz-Bañuls *et al.*, 2023) o el concepto de canon híbrido (Jerez y Encabo, 2025) son conceptos directamente relacionados con las constelaciones multimodales que se llevan a cabo desde la Universidad de Alicante.

Muy cercanas son también las constelaciones diseñadas desde la Universidad Miguel Hernández (Elche). Su equipo de trabajo, encabezado por María Samper, Carla Acosta y Joaquín Juan han creado múltiples constelaciones multimodales, con especial atención a la presencia del cómic en las mismas (Acosta *et al.* 2023). Merece una mención especial todo el conjunto de constelaciones multimodales creado por el área de Didáctica de la

Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia, con Lourdes Hernández, Isabel Jerez y Eduardo Encabo al frente, y sobre todo, la ampliación de las investigaciones realizadas en torno al concepto que permiten reivindicar el valor didáctico de las mismas (Encabo *et al.*, 2021; Hernández y López, 2025).

El reciente monográfico de la revista *Tejuelo* (Palmer *et al.*, 2025) dedicado a los *Itinerarios Lectores* recoge otras muchas experiencias, diferenciando el concepto de constelaciones de los itinerarios o de las rutas y cartografías literarias (Martos-García, 2025; Sánchez-García, y Suárez-Robaina, 2025), como hemos mencionado antes. También se han utilizado las constelaciones para trabajar el género poético (Ariño-Bizarro, 2021). Encontramos también otras referencias recientes en Trabajos Finales de Grado y Máster sobre el tema de las Constelaciones, multimodales y/o literarias, tanto para Educación Primaria como para Secundaria (Salinas, 2023; Salinas, 2023) que demuestran el interés didáctico de la propuesta.

Hace ya 9 años que arrancamos en la Universidad de Alicante con esta práctica didáctica en torno a las constelaciones multimodales (INVLIJUA16; Serna-Rodrigo, 2016). Desde aquel momento, ya intuíamos el potencial de una dinámica educativa que consideramos adecuada y motivadora para recuperar el patrimonio literario en español trabajado a través de actividades multimodales centradas en la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Este curso (INVLIJUA25), con un nutrido grupo de estudiantes del Máster de Investigación que ya conocía la dinámica, en vez de replicar la práctica les hemos pedido que creen constelaciones relacionadas con sus investigaciones en el ámbito educativo, siempre incluyendo referencias literarias. Como vemos, las constelaciones multimodales son todavía un universo en expansión con infinitas posibilidades que seguiremos explorando.

Referencias bibliográficas

- Ariño-Bizarro, A. (2021). Las constelaciones literarias como proyecto educativo para incentivar la lectura del género poético: las cuatro galaxias de Góngora. *Álabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 24.
Disponible en: <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.8>
- Bataller-Català, A., Torrents-Sunyol, J. y Hernández-Gassó, H. (Coords.) (2024). *Geografies literàries: noves mirades socials i educatives*. Tirant lo Blanch.

- Cantó-Delgado, R. (2024). *Constelación multimodal para el aula de Primaria: Alicia en el País de las Maravillas*. [TFG] Grado en Maestro en Educación Primaria. Universidad de Alicante. Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/144186>
- Encabo-Fernández, E., Hernández-Delgado, L., y Jerez-Martínez, I. (2021). Un estudio sobre producciones de alumnado de Educación Superior. La constelación como pretexto de creación literaria. En R. Satorre (Ed.). *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19* (pp. 308-317). Octaedro.
- García-Rivera, G. y Martos-Núñez, E. (2021). Educación literaria, subalternidad y discurso contrahegemónico En J. Ballester-Roca, J. y N. Ibarra-Rius, N. (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*. University of Gothenburg. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-151-9>
- 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, 115-136. Disponible en: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.115>
- 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. Disponible en: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.91>
- Jover, G. (Coord.) (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Junta de Andalucía.
- Martínez-Carratalá, F. A. (2020). Caperucita transmedia: uso de blogs de LIJ para el desarrollo crítico de la competencia literaria y digital en la formación docente. En R. Roig-Vila (Coord.). *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2020* (pp. 293-302). Universidad de Alicante. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/110037>
- Martínez-Carratalá, F. A., y Hernández-Delgado, L. (2020) Desarrollo de la competencia digital y literaria en la formación del profesorado a través de narrativas multimodales de tradición oral. En R. Roig-Vila (Ed.). *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 719-728). Octaedro. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/110229>
- Martínez-Carratalá, F. A., Hernández-Delgado, L., Jerez-Martínez, I., y Encabo-Fernández, E. (2023). Constelaciones multimodales a partir de narraciones clásicas en la formación de profesorado. En *Educación, investigación e innovación en la red* (pp. 179-200). Aula Magna.
- Martínez-Carratalá, F. A., Ruiz-Bañuls, M., y Rovira-Collado, J. (2024). Análisis cualitativo de relatos literarios a partir de constelaciones de protagonistas LIJ: una experiencia de aula.

- En M. I. Asensio Pastor (Ed.). *La investigación cualitativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 251-275). Comares.
- Martos-García, A. E. (2025). Los itinerarios de lectura y las constelaciones literarias como artefactos didácticos. *Tejuelo*, 41, 171-198.
Disponible en: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.171>
- Méndez, J., y Rodrigo, F. (2019). La geografía de los clásicos: rutas literarias para el fomento lector y la promoción del patrimonio. *Tejuelo*, 29, 217-244.
Disponible en: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.217>
- Miras, S., Lanseros-Sánchez, R., y Rovira-Collado, J. (2023). Constelaciones multimodales de la Generación del 27 para la didáctica de la poesía. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, 32, 163–187. Disponible en: <https://doi.org/10.18172/con.5660>
- Padró, B. (2020). Teoría de las constelaciones literarias. Giménez Caballero, analista del campo intelectual español. *Tropelías: Revista De Teoría De La Literatura Y Literatura Comparada*, 7, 1091-1108.
Disponible en: https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.202074693
- Palmer, I., Encabo, E., Pérez, R. y Soto, J. (2025). Preliminares. Itinerarios de lectura. *Tejuelo*, 41, 1-10. Disponible en: <https://doi.org/10.17398/>
- Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72.
Disponible en: <https://doi.org/10.37132/ISL.V0I7.180>
- Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo*, 29, 275-312.
Disponible en: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>
- Rovira-Collado, J., Ruiz-Bañuls, M., Martínez-Carratalá, F., y Gómez-Trigueros, I.M. (2021). Intertextualidad y multimodalidad en constelaciones transmedia: una propuesta interdisciplinar en la formación docente. *Tejuelo*, 34, 111-142.
Disponible en: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.111>
- 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, e05, 1-12.
Disponible en: <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e05.4115>
- Rovira-Collado, J., Ruiz-Bañuls, M., y Martínez-Martínez, C. (2023). Análisis del imaginario cultural hispanoamericano en la formación docente: estudio cualitativo de constelaciones literarias multimodales. En M. T. Caro, J. M. de Amo y M. T. Martín (Eds.). *Investigaciones educativas en argumentación y multimodalidad* (pp. 133-148). Peter Lang.

- Rovira-Collado, J., Martínez-Carratalá, F. A. y Miras, S. (2025a). La hora del Booktok: caracterización de nuevos vídeos para la promoción lectora en el móvil. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 72, 180-197.
Disponible en: <https://doi.org/10.12795/PIXELBIT.107744>
- Rovira-Collado, J., Miras, S., y Cantó-Delgado, R. (2025b) Constelación multimodal sobre Pablo Neruda en el centenario de los *Veinte Poemas de Amor*. En B. Aracil, I. Ballester, M. Ruiz-Bañuls y E. Valero (2025). *Vt Pictura Poesis. Literatura y Arte en América Latina y España*. Universidad de Alicante. [En Prensa]
- Ruiz-Bañuls, M., Miras, S., y Llorens-García, R.F. (Eds.) (2023). *Desfronterizando lecturas: propuestas exocanónicas para el aula*. McGraw Hill.
- Salinas, C.M. (2023). *La poesía de Gloria Fuertes en el aula de Educación Primaria: una propuesta didáctica a partir de las constelaciones literarias*. [Trabajo Fin de Grado Inédito]. Universidad de Sevilla, Sevilla.
Disponible en: <https://idus.us.es/items/c71a9053-9b8a-4cbd-b203-344f3bc590d7>
- 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.
Disponible en: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.137>
- Serna-Rodrigo, R. (2016). *Videojuegos y Educación Literaria. Narrativas transmedia en las constelaciones literarias*. [TFM] Universidad de Alicante. Máster Universitario en Investigación Educativa. Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/56285>
- Serna-Rodrigo, R., Bernabé-Gallardo, C. y Rovira-Collado, J. (2016). Nuevas estrategias digitales para la Educación Literaria: gamificación y narrativas transmedia en constelaciones literarias. En R. Roig-Vila, (Ed.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 2968-2976) Octaedro.
Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61840>
- Trujillo, F. (2017). Aprendizaje basado en proyectos: líneas de avance para una innovación centenaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 78, 42-48.
Disponible en: <https://hdl.handle.net/10481/83719>
- Valero, A. (2023). *Constelaciones Literarias Transmedia: una propuesta sobre fantasía épica-medieval*. [TFM] Máster Universitario en Profesorado. Universidad de Zaragoza
Disponible en: <https://zaguan.unizar.es/record/134005#>

RECURSOS PARA EL ESTUDIO DE LA LITERATURA DEPORTIVA EN ESPAÑA

Jesús Castañón Rodríguez

Idiomaydeporte.com

1. Introducción

En 2014, el Consejo de la Unión Europea reconoció al deporte como el mayor movimiento no gubernamental de Europa y una necesidad social cuya expansión tiene también efectos sobre innovaciones sociales y de carácter económico (Conclusiones del Consejo [...], 5 de diciembre de 2014). Esta expansión de la actividad física y el deporte también ha generado una dimensión cultural a partir de las relaciones que se establecen en las experiencias de leer, escribir, practicar y contemplar sus diferentes variantes.

De la tradicional edición de libros a los actuales tiempos del «sports romance» como género de novela romántica que combina el amor en entornos deportivos y redes sociales, el acceso al estudio de la literatura española de tema deportivo presenta un gran desafío para organizar y clasificar una avalancha de información que afecta tanto a fuentes primarias como a fuentes secundarias.

El siglo XXI aparece como una oportunidad para la cultura y la lectura en función de varios Objetivos de Desarrollo Sostenible registrados en la *Agenda 2030*, especialmente

los números 4, 8 y 11, dedicados a la conservación y disfrute del patrimonio cultural, al fomento de la creatividad y a la construcción de un futuro mejor basado en valores de equidad, inclusión, paz y sostenibilidad del medio ambiente.

La reflexión sobre la literatura de tema deportivo, a través de las metas 4.4 y 4.7 del objetivo 4, puede realizar aportaciones al trabajo intergeneracional de competencias técnicas y profesionales para el empleo y el emprendimiento y la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles vinculados a la transmisión de valores sociales a través del deporte.

Dado el carácter innovador del deporte y su fuerte componente económico, a través de las metas 8.2, 8.3 y 8.9 puede contribuir a la modernización tecnológica, la creación de puestos de trabajo, el emprendimiento, la creatividad y la promoción de formas de turismo sostenible generadoras de puestos de trabajo y promotoras de la cultura local⁶. Y puede relacionarse con la meta 11.4 del objetivo 11 en el esfuerzo de protección y salvaguardia del patrimonio cultural y natural en el que se desarrollan diferentes actividades físicas y deportivas.

La transversalidad de la actividad física y el deporte permite que su lectura pueda ser una vía para conectarlos también con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 3 y 5, ligados respectivamente, a garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades y lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas (Pate, Bonjour y Lee, 2024; Comité Olímpico Internacional, 2024).

Es una tarea en la que ya vienen trabajando las instituciones deportivas desde el siglo XXI con los Juegos Olímpicos de la Juventud, para atender a un nuevo marco social caracterizado por una constante diversificación con una práctica individual, familiar o asociativa en espacios naturales y urbanos, la plena incorporación de la mujer a todos sus estamentos, su uso como recurso en la educación formal e informal, su relación con estilos de vida sana para todas las edades, su utilización como medio para transmitir valores sociales que eliminan diferencias de género, religión y raza y la transformación de este

⁶ Según expuso Vicente Jiménez en el *I Congreso de Comunicación Deportiva ante los Nuevos Retos del Siglo XXI* celebrado en Badajoz en 2021, el cambio de paradigma del periodismo deportivo profesional ha incorporado nuevos formatos, una plataforma digital de deportes, entretenimiento y servicios, una extensión por el mundo de la lengua española, así como nuevos perfiles de empleo: analistas, SEO, posicionamiento, redes sociales y producto, periodistas de datos, infografías, fotógrafos, técnicos de vídeo y de audio, *streamers*... Además, en el siglo actual la actividad física y el deporte han creado nuevas oportunidades profesionales en puestos como responsable audiovisual, *social media manager*, *community manager*, jefe de prensa y trabajo en agencias de comunicación para representar a profesionales del deporte.

ámbito en una oportunidad de empleo. Es un nuevo tiempo en el que se busca la interactividad entre los atletas participantes y los espectadores, la difusión de los beneficios de estilo de vida sano, la lucha contra el dopaje, la carrera deportiva y su gestión, la labor social del deportista en su comunidad, las relaciones con los medios de comunicación, los efectos de los medios de comunicación digitales y la exaltación de valores olímpicos (Castañón Rodríguez, 2024a).

Este marco de actuación ha tenido como principal consecuencia que las atractivas y útiles imágenes y formas de expresión de la actividad física y el deporte hayan inspirado analogías en economía, educación, política, religión, sanidad y turismo a la hora de comunicar mensajes de forma clara y directa, persuadir con reacciones basadas en emociones, vivir con intensidad experiencias y transmitir valores sociales y culturales (Castañón Rodríguez, *et al.*, 2005).

Por tanto, su lectura en la sociedad del conocimiento debe tener en cuenta el valor que se crea a partir de la explotación de la información que aparece en espacios virtuales; debe desarrollar competencias para transformar sus contenidos en conocimiento útil de modo que la lectura sea práctica cultural, fuente de información y elemento de formación que incide en el acceso a la información, la comunicación entre hablantes, la circulación de ideas en medios digitales, la creación de nuevas ideas escritas...

Y, además, se presenta como una tarea beneficiosa en la vida adulta al mejorar la salud cerebral, funcional y mental, obligar a innovaciones en las formas de trabajo con el desarrollo de competencias mediáticas e informacionales, del pensamiento crítico y de las competencias transmedia y favorecer la puesta en marcha de proyectos orales y actividades de escritura en nuevos espacios físicos y virtuales⁷ (De la Cruz Sánchez *et al.*, 2011; García Obrero y González García, 2021; Latinjak, 2010; Marqués Azcona, 2023; Ocete Calvo, 2016; Pérez Torralba, 2022).

2. Metodología

Este estudio adopta un diseño de investigación que se ha centrado en el análisis documental para explorar la influencia de los productos que analizan la literatura española de tema deportivo escrita en castellano. Revisa la literatura existente, recursos en línea y

⁷ La Cátedra UCM-RFEG Comunicación y Golf y la Escuela de Medicina de la Universidad Complutense presentaron la investigación *Golf y salud mental* en Madrid en 2024.

otros materiales de archivo relevantes y observa sistemáticamente bibliografías, archivos digitales y bases de datos como el Virtual International Authority File (VIAF) y Google Scholar en busca de fuentes relevantes. Los instrumentos de recogida de datos han incluido guías de análisis de contenido. El procedimiento de investigación ha implicado una revisión bibliográfica exhaustiva y un análisis de contenido de documentos y recursos seleccionados. La recolección de datos se ha llevado a cabo examinando sistemáticamente repositorios institucionales y bases de datos académicas. Los datos del estudio comprenden obras y recursos, sobre todo correspondientes a los siglos XX y XXI, y se han clasificado mediante un análisis temático con los fines de identificar patrones y centros de interés, categorizar e interpretar datos cualitativos y contextualizar los hallazgos dentro de la literatura existente. No obstante, el estudio se encuentra limitado por su dependencia de la literatura disponible y los recursos en línea, que pueden no captar el alcance completo del estudio y la reflexión sobre la literatura española de tema deportivo, aunque sí facilitar ideas que pueden resultar de utilidad para futuras investigaciones y prácticas en este campo.

3. Discusión

¿Cómo acercarse al mundo del estudio de la literatura sobre la actividad física y el deporte? Existen varias opciones, pero en una primera aproximación es posible distinguir entre las reflexiones individuales y la mirada ejercida por las instituciones.

3.1 La reflexión individual

Este tipo de acercamiento ha comprendido cuatro grandes enfoques principales: antologías, estudios y trabajos de investigación, bibliografías y aspectos de didáctica.

La primera línea de actuación ha registrado obras de carácter general sobre diferentes géneros literarios de todas las épocas, recopilaciones especializadas en literatura del Siglo de Oro y la Edad de Plata y antologías monográficas sobre Juegos Olímpicos, ajedrez, caza, ciclismo, fútbol, hípica y lucha leonesa.

Desde los años cincuenta del siglo pasado, el análisis de estudios y trabajos de investigación observó los mecanismos de la puesta en escena del deporte, las representaciones artísticas de los cuerpos y la relación con la cultura popular. Por una

parte, estos estudios han abarcado reflexiones panorámicas sobre toda la producción o sobre períodos específicos como la Edad Media, el Siglo de Oro y el mundo contemporáneo, trabajos monográficos de caza, ciclismo, fútbol y pelota, así como artículos de divulgación sobre automovilismo, ciclismo, fútbol, música, las vanguardias y la literatura deportiva en la poesía, la novela, el cuento y el ensayo. Además, el hispanismo ha aportado, de forma especial desde 1999, a contribuciones procedentes de Estados Unidos, Francia, Italia, Reino Unido y Suiza gracias a revistas, enciclopedias y volúmenes. Es una visión que se ha complementado con otras reflexiones en jornadas enmarcadas en festivales y encuentros especializados que han tenido lugar entre 2006 y 2024 en el *Encuentro de Escritores y Críticos de las Letras Españolas*, las *I Jornadas de Literatura y Deporte*, el *Mundialito de Escritores*, el encuentro *Poesía a patadas* y las diferentes actividades de la 83.^a edición de la *Feria del Libro de Madrid*. Y, por otra parte, los trabajos de investigación han aportado Trabajos de Fin de Grado y de Máster, tesis doctorales leídas entre 2001 y 2020 en España, Estados Unidos e Italia y volúmenes específicos en la República Dominicana entre 2016 y 2022.

La documentación bibliográfica ha sido llevada a cabo en España y Estados Unidos con el resultado de bibliografías generales y monográficas relacionadas con la producción literaria entre los siglos XIII y XXI, así como de catálogos relativos a la lectura, el cómic, el libro antiguo y la literatura infantil y juvenil.

Finalmente, a partir de los años noventa del siglo XX, otra línea de trabajo ha estudiado la relación entre arte, historia y deporte, así como el proceso de enseñanza aprendizaje para el alumnado universitario y no universitario. En ella se han cubierto aspectos de didáctica de la lengua y literatura, juegos en la tradición oral, literatura, adquisición de competencias, enseñanza del español como lengua extranjera, literatura infantil y juvenil, relación entre historia del deporte y lectura, experiencias, catálogos de libros y actividades, guías de lectura, actividades de animación...

3.2 Mirada institucional

Esta forma de visión ha comprendido el trabajo de instituciones culturales, que han incorporado elementos de la actividad física y el deporte a sus actividades especialmente de 1976 a 2024, y también la tarea que las entidades, organismos e instituciones deportivas han realizado desde 1959 para reflexionar sobre la dimensión cultural del deporte y divulgar su legado.

En el primer caso destacan el Ministerio de Cultura, la Real Academia Española, la Biblioteca Nacional de España, el Instituto Cervantes y otras entidades locales y comerciales.

Así, el Ministerio de Cultura ha aportado dos líneas de actuación: la reflexión en el *Encuentro de Escritores y Críticos de las Lenguas de España*, que se celebró en 2010 en Verines (Asturias) y reunió a 19 autores para destacar la presencia de la literatura de tema deportivo en la vida cultural y social, y la promoción de la lectura a través del deporte entre 2007 y 2009 mediante convenios de colaboración con las ligas profesionales de fútbol y baloncesto y otras entidades deportivas para desarrollar lo establecido en la Ley 10/2007 del 22 de junio de la lectura, el libro y las bibliotecas.

La visión literaria de los miembros de la Real Academia Española y de los directores de la Biblioteca Nacional de España ha aportado poesía, novela, teatro, ensayos, relatos y acotaciones periodísticas sobre juegos, deporte en general, ocio, la figura del deportista y su esnobismo social, el olimpismo y una mirada relacionada, al menos, con 23 deportes⁸.

El Instituto Cervantes ha estado especializado en la convocatoria de jornadas para reflexionar sobre la dimensión cultural del fútbol y la consideración del deporte como valor universal. Ha evolucionado desde el encuentro *Calcio e letteratura. Pregiudizi di una passione. Omaggio a Luis Suárez* en Milán en 2006 y el coloquio «...Y ahora fútbol» en el ciclo *Miradas mutuas. España y Polonia, la cultura como conexión* que tuvo lugar en Varsovia en 2012, a la colaboración en 2023 en las jornadas *Hablamos de fútbol. Lenguaje y deporte* que tuvieron lugar en el estadio Nueva Mirandilla –en el marco del IX Congreso Internacional de la Lengua Española– y entre 2022 y 2024 en la reunión *Libros y fútbol* y la ponencia *Fútbol y Libros, Puente entre Culturas* –que formaron parte de las actividades desarrolladas por La Cervantina o Selección española de escritores y escritoras para las Feria del Libro de Fráncfort y de Madrid–, así como para la Eurocopa de Escritores (Castañón Rodríguez, 2023, 2024b). Además, en 2021 firmó un acuerdo de colaboración con el Consejo Superior de Deportes con el fin de destacar la imagen de España, su lengua y su cultura a través del deporte como valor universal. Con él se pretende convocar actos con autores literarios en español que han utilizado el deporte en su obra, encuentros internacionales en torno al deporte en la literatura, programas

⁸ Ha sido el caso de ajedrez, atletismo, automovilismo, bolos, boxeo, caza, ciclismo, esgrima, fútbol, golf, hípica, judo, motociclismo, natación, patinaje, pelota, pesca, piragüismo, remo, senderismo, tenis, tenis de mesa y vela.

educativos sobre el deporte en los libros para favorecer la lectura infantil y juvenil, conferencias y diversas formas de expresión cultural del deporte en otras manifestaciones artísticas.

Finalmente, desde 1967 varios Ayuntamientos y Diputaciones han promovido la recreación artística de la actividad física y el deporte en varias publicaciones de poesía, con los pioneros *Cuaderno de poesía al deporte* en Sevilla y *Poesía a patadas* en el festival internacional de poesía *Cosmopoética* en Córdoba, hasta concursos de relatos deportivos organizados por el Ayuntamiento de Valladolid o la Diputación de Palencia. Como última novedad, en el paso del siglo XX al XXI ha llamado la atención la colaboración de las Cámaras de Comercio en la difusión de una prosa de la excelencia que divulgó cuestiones de liderazgo y resolución de conflictos de la experiencia deportiva aplicables al mundo empresarial. Esta tendencia evolucionó de los relatos de deportistas de élite agrupados en torno a Make A Team a casos tan curiosos como la utilización de las moralejas de *El Conde Lucanor* para la victoria en la Copa Mundial de Fútbol de la FIFA en 2010 (Make A Team, 2001; Maroto y Del Bosque, 2010).

En el caso de las instituciones deportivas, se han desarrollado catorce líneas de actuación.

La reflexión sobre la dimensión cultural del deporte ha ocupado al Comité Olímpico Español y la Delegación Nacional de Deportes que destacaron con la revista *Citius, altius, fortius*, mediante de artículos sobre la literatura de creación desde la Antigüedad clásica de Grecia y Roma hasta el siglo XX, y con la reflexión de las *Cátedras Universitarias de Tema Deportivo-Cultural* en estudios para la educación superior sobre el deporte en la literatura del Siglo de Oro, la presencia de juegos y tradiciones en textos literarios, el fútbol y la actividad física y el deporte en pensadores. De 1998 a 2005, la revista *Apunts: Educación Física y Deportes* recogió una quincena de colaboraciones de R. Balias i Juli sobre poesía de tema deportivo. En 2002, la Real Federación Española de Fútbol acogió el ensayo de Julio Peñate «Fútbol, escritura, azar y geometría» para concluir que el relato breve es el género literario ideal para expresar la intensidad emotiva de la vivencia balompédica con un desenlace rápido. En torno al centenario del *Quijote*, el Instituto Andaluz del Deporte y el INEF de Galicia analizaron el perfil deportivo de las obras de su autor. En 2004 José Manuel Zapico publicó en el primero el artículo «Estudio básico sobre el pensamiento deportivo de Miguel de Cervantes» en el que analizó la relación entre literatura y actividades físicas de la época y recogió citas deportivas en seis de sus obras: *Don Quijote de La Mancha*, *El coloquio de los perros*, *El rufián dichoso*, *La*

Galatea, Los trabajos de Persiles y Sigismunda y La Gitanilla. Y un año más tarde, José Luis Salvador seleccionó textos de Cervantes para la segunda entidad con referencias a reminiscencias olímpicas y juegos atléticos (carreras, luchas, lanzamiento de barra y tiro con arco), esgrima, caza, pesca, equitación, pelota, billar y otras referencias sobre torneos, juegos de cañas, toros y sortija. En 2009, el número 115 de *Revista de Educación Física: Renovar la Teoría y la Práctica* estuvo dedicado a la relación entre intelectuales y deporte, a la capacidad de la poesía para transmitir el sonido y las esperanzas populares y al perfil deportivo de figuras como: Conde de Romanones, Gustavo Bueno, José María Cagigal, Agustín García Calvo, Eduardo Mendoza, José Ortega y Gasset, Xavier Rubert de Ventós, Ignacio Sánchez Mejías, Fernando Savater, Luis de Sebastián, Miguel de Unamuno y Valle-Inclán. En 2012 la revista *Investigación y Educación Física* - perteneciente al Instituto Cultural Argentino- publicó el artículo de revisión de «Aportación y vigencia de las ideas de Antonio Gallego Morell sobre literatura de tema deportivo» que destacó la originalidad, el sentido e influencia de su producción de entre 1959 y 2004. Hizo hincapié en su ascendencia sobre obras posteriores que abordaron temas de historia del deporte, estudios de lengua y literatura y antologías.

La difusión social del legado cultural de la actividad física y deporte ha creado un variado panorama al comprender 13 aspectos: acuerdos especiales, antologías, bibliografías, bibliotecas itinerantes y educación olímpica, cine, cómic, contextualización y documentación para museos, deporte y lectura, historia del deporte, Juegos Olímpicos, libro antiguo, literatura infantil y juvenil y promoción en ferias del libro.

Los acuerdos especiales comenzaron entre 2007 y 2009, cuando el Ministerio de Cultura firmó convenios con la Asociación de Clubes de Baloncesto y la Liga de Fútbol Profesional para promocionar la lectura a través del deporte. Finalmente, en 2021 el Consejo Superior de Deportes y el Instituto Cervantes firmaron un acuerdo de colaboración para difundir la imagen de España, su lengua y su cultura a través del deporte español.

Las antologías empezaron en 1969 cuando, gracias al INEF de Madrid, Antonio Gallego Morell publicó *Literatura de tema deportivo* que recoge reflexiones sobre el deporte desde los Juegos de la Antigüedad hasta el siglo XX y su tratamiento literario en el ensayo, la novela, el cuento, el teatro y la poesía, así como una antología poética que recogió composiciones de ochenta y siete escritores. En 2009, tras la victoria en la Eurocopa de 2008, el Consejo Superior de Deportes editó la antología *Morir de fútbol*, de

Juan Manuel García Ruiz, que incluía en sus páginas relatos de Enrique Vila-Matas, Horacio Quiroga y Eduardo Galeano junto a un prólogo de Gonzalo Suárez. En 2010, el Consejo Superior de Deportes reeditó el número de la revista *Litoral. Deporte, arte y literatura* que recogía consideraciones generales de lingüistas y literatos españoles y foráneos sobre el deporte, así como 108 textos de creación literaria.

Las bibliografías se han extendido entre 1998 y 2016. De 1998 a 2001, María Lluïsa Berasategui Dolcet publicó en *Apunts: Educación Física y Deportes* sobre bibliófilos y fuentes bibliográficas para el estudio de la educación física y el deporte. De 1999 a 2016, entre los números 12 y 214 de la revista argentina *Lecturas: Educación Física y Deportes*, se han aportado bibliografías que incluían referencias sobre la comunicación deportiva y literatura de creación española, la promoción de la lectura y las letras, la mitología deportiva y el estudio de su literatura de creación.

Una de las experiencias más llamativas ha sido el impulso de bibliotecas itinerantes para favorecer la educación olímpica. Así, junto a aspectos de salud y alimentación, la exaltación de los valores del esfuerzo y una conducta social adecuada ajustada a valores y a la difusión del conocimiento de la historia del Movimiento Olímpico, desde 2010 el Centro de Estudios Olímpicos de la Universidad de Oviedo ha generado exposiciones temporales, acontecimientos en torno a fechas señaladas, juegos, concursos y colaboraciones en publicaciones en Argentina, Brasil y España para divulgar la historia del deporte olímpico asturiano entre los siglos XIX y XXI, desde la participación en el Congreso Internacional Atlético de París de 1894 que puso en marcha los Juegos Olímpicos de la Era Moderna. Entre sus actividades de animación se trabajaron encuentros de escolares y deportistas en semanas de carácter cultural y la visita didáctica de la Biblioteca Itinerante a centros educativos de Vegadeo, Sotrondio, Oviedo, Mieres y Pola de Allande para interactuar con la sociedad mediante una exposición bibliográfica y el trabajo sobre sus fondos. La Biblioteca Itinerante inició su andadura de forma independiente en 2015 y ha colaborado con bibliotecas y agentes externos para transmitir la experiencia del deporte a zonas remotas y para fomentar la lectura en entornos no convencionales, basándose en la planificación, la colección de fondos, la sistematización y las prestaciones y funciones especiales con unos objetivos centrados en tareas de consulta, estudio, animación, préstamo y lectura libre (Valle Soto, Menéndez Fernández y Castañón Rodríguez, 2018).

El cine reunió al Consejo Superior de Deportes y a la Fundación Andalucía Olímpica en 2003 para abordar el catálogo fílmico y videográfico *Presencia del deporte en el cine español: una primera aproximación, un primer inventario*.

El cómic ocupó al Consejo Superior de Deportes, INEF y Unisport Andalucía en 1995 con la exposición *El Deporte en el Cómic*, que recopiló en un catálogo los personajes de la novela gráfica, la viñeta y la historieta que han reflejado el mundo del deporte del siglo XX.

La contextualización y documentación de datos ha corrido a cargo de museos especializados, como el Museo del Juego y el Museo Virtual de la Historia del Deporte. El primero trabaja desde 2007 el legado cultural del deporte en combinación con exposiciones, técnicas de museografía, la edición de la Revista ATHLOS y el Proyecto de investigación «Patrimonio Histórico Español del Juego y el Deporte (PHEJD)». Y el segundo, desde 2017, aporta datos, personajes, acontecimientos y materiales universales relacionados con la historia y registrados en ensayos y obras literarias.

La relación entre deporte y lectura llevó al Consejo Superior de Deportes y al Instituto Nacional de Educación Física a publicar en 1988 la obra *Deporte y lectura, 1571-1932*, que recopila una selección de textos entre los siglos XVI y XX y formó parte de una exposición de 118 libros relacionados con 13 actividades físicas y deportivas y aspectos ligados a la literatura y el periodismo. En 2012 el INEF de Galicia reflexionó en *Letras galegas no INEF Galicia: «Literatura, educación física e viceversa»* y «*Carteis*» sobre el valor de la lectura para construir, expresar experiencias y ayudar al futuro del deportista.

La historia del deporte ha contado con la aportación del Instituto Andaluz del Deporte, que en 1997 publicó *Cristóbal Méndez y su obra: un estudio* de José Manuel Zapico y Eduardo Álvarez del Palacio sobre este pionero del ejercicio físico, las fuentes e influencias que recibió, sus aportaciones y una transcripción moderna del *Libro del ejercicio corporal y de sus provechos*.

Las ediciones de los Juegos Olímpicos de verano celebradas en Ciudad de México y Barcelona fueron una ocasión para el encuentro del deporte con el arte. La recuperación de la Olimpiada Cultural en 1968 pretendía exaltar el poder de la literatura a la hora de narrar grandes gestas y epopeyas y, por ello, acogió el *Encuentro Internacional de Poetas* que reunió poemas procedentes de 12 países, de los que, en el ámbito de la lengua

castellana, destacaron Pablo Neruda, Germán Pardo García, León Felipe, Octavio Paz y Jorge Luis Morales. En 1992, la Olimpiada Cultural potenció el patrimonio artístico, la diversidad cultural, el diálogo y la fraternidad, y en el ámbito literario se integró en ella el *Premio de Poesía Deportiva Juan Antonio Samaranch*, que organizaba el semanario *Don Balón*.

El libro antiguo fue objeto de atención en el año 2000 por el Consejo Superior de Deportes y la Universidad Carlos III de Madrid, que participaron en el cederrón *El deporte en el libro antiguo* para anotar fondos documentales sobre la actividad física y deporte de España e Hispanoamérica editados con anterioridad al siglo XX. Y, en este mismo año, el Instituto Nacional de Educación Física de Madrid creó la exposición bibliográfica *El juego en el libro antiguo* con la documentación en textos hispánicos de juegos, juguetes y autómatas en 90 libros publicados entre 1510 y 1820.

La literatura infantil y juvenil dio lugar en 1999 al *Catálogo de literatura iberoamericana infantil y juvenil*, que se vio complementado en 2010 por el catálogo *El deporte en la literatura infantil y juvenil*. Con la colaboración de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, el Consejo Superior de Deportes y Presidencia del Gobierno agrupó sus informaciones en lecturas sobre la práctica deportiva, cuento y novela y cómics, cine, obras sobre teoría de deporte y educación y un directorio de recursos electrónicos.

La promoción de libros dio un primer paso en 1969 con la convocatoria del *Premio Olimpia de novela de tema deportivo* a cargo de la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes. Este impulso literario destacaba la contribución de la literatura a la creación de imágenes que perduran en la memoria colectiva (Samaranch, 1998). Fue una labor que encontró continuidad con diversos galardones convocados por el semanario *Don Balón* y el diario *Marca*.

4. Resultados

Los resultados de este estudio presentan 592 referencias sobre la reflexión y el estudio de la literatura de creación sobre la actividad física y el deporte que abarcan datos relacionados con el libro antiguo y el contemporáneo, nuevos formatos y todo tipo de períodos de tiempo desde la Edad Media hasta la actualidad.

La gran variedad de enfoques para esta tarea se ha organizado en nueve posibilidades.

- Primero, el registro de acotaciones periodísticas con aportaciones en publicaciones de información general, de información deportiva y de carácter profesional del deporte, el idioma y la cultura.
- Segundo, las antologías literarias anotan el tradicional trabajo de recopilación de textos con un enfoque general y otro específico por deportes.
- Tercero, las bibliografías aportan datos y referencias con ocho perspectivas: aspectos generales, historia de la Educación Física y el deporte, autores, bibliotecarios y personalidades del deporte, lectura, fondo antiguo, literatura infantil y juvenil y referencias específicas clasificadas por deportes.
- Cuarto, la didáctica de la literatura ha contado con contribuciones de carácter general y específicas sobre el análisis de la obra de diferentes estudiosos.
- Quinto, el análisis de encuentros académicos en coloquios, congresos y cursos, ferias, festivales de literatura.
- Sexto, la celebración de muestras y exposiciones que han comprendido aspectos generales o especializados en el libro antiguo y de forma monográfica por deportes concretos.
- Séptimo, la publicación de estudios y artículos que han recogido planteamientos generales que relacionan del deporte con la sociedad y la cultura, el arte, el cine, el cómic, el humorismo o la música; enfoques que ligan períodos de tiempo literarios y de historia del deporte desde la Edad Media hasta la actualidad; encuadres temáticos por deportes; aspectos de historia de la Educación Física y el deporte y la mitología.
- Octavo, las secciones y seriales que han registrado la labor continua desarrollada por apartados específicos para la divulgación.
- Y noveno, en las tesis doctorales y trabajos universitarios de investigación se han tenido en cuenta referencias sobre investigación literaria de corte académico.

Su desglose es:

Tabla 1. Clasificación de referencias

TIPO DE REFERENCIA	NÚMERO
Acotaciones periodísticas	134
Antologías literarias	31
Bibliografías	78
Didáctica de la literatura	21

Encuentros, ferias y festivales	47
Estudios y artículos	243
Exposiciones	6
Secciones y seriales	5
Tesis doctorales y trabajos universitarios de investigación	27
TOTAL	592

5. Conclusiones

De lo expuesto en este trabajo se pueden desprender varias conclusiones.

1. La literatura española de tema deportivo en lengua castellana cuenta con un amplio y variado legado cultural digno de ser estudiado, organizado, clasificado y promocionado con los fines de favorecer su acceso a las nuevas generaciones de aficionados, lectores o investigadores y promover el idioma español y la imagen de su cultura.
2. Desde la segunda mitad del siglo XX, su conocimiento ha despertado un interés cultural, social y científico en el que no solo ha participado España sino también el hispanismo y un total de 25 países: Alemania, Argentina, Bélgica, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Estados Unidos, Filipinas, Francia, Guatemala, Holanda, Israel, Italia, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, Reino Unido, República Dominicana, Suiza y Uruguay.
3. La transversalidad del deporte, su lectura y escritura han convocado, al menos, a 73 instituciones, entidades e iniciativas políticas, culturales, deportivas y económicas en favor del estudio y la difusión de este legado⁹.

⁹ Ha sido el caso de: Abinia, ACE traductores, Asociación Argadini, Asociación Colegial de Escritores, Asociación de Clubes de Baloncesto, Biblat, Biblioteca de l'Esport de la Generalitat de Catalunya, Biblioteca de la Academia de Infantería de Toledo, Biblioteca de la Real Academia de la Historia, Biblioteca del Ateneo Científico y Literario, Biblioteca del Palacio Real, Biblioteca del Servicio Histórico Militar, Biblioteca Hispánica de la AECL, Biblioteca Histórica Municipal de Madrid, Biblioteca Nacional de España, Biblioteca Universitaria Educación Física de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Bibliotecas sin Fronteras, Caixa Bank, Catálogo colectivo del Patrimonio Valenciano, Catálogo colectivo del Patrimonio, Cátedras Universitarias de Tema Deportivo-Cultural, CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos), Centro Checo Madrid, Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil, Centro Nacional de Información Deportiva del Consejo Superior de Deportes, Centro Nacional del Libro, Comité Olímpico Español, Comité Paralímpico Español, Comunidad de Madrid, Consejo Superior de Deportes, Delegación general Valonia-Bruselas en España, Delegación Nacional de Deportes, Editorial B de Blok, Editorial Demipage, embajadas de Irlanda, República Checa, República de Eslovenia y Rumanía en España, Escuela de Escritores, Feria del Libro de Madrid, Foro Cultural de Austria, Fundación Andalucía Olímpica, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Fundación Pedro Ferrándiz, Idiomaydeporte.com, INEF de Cataluña, INEF de Galicia, INEF, Instituto Andaluz del Deporte, Instituto Cultural Argentino, Instituto

4. La reflexión individual ha comprendido cuatro perspectivas principales: antologías, estudios y trabajos de investigación, bibliografías y aspectos de didáctica. Mientras, la mirada institucional de las entidades culturales ha incorporado elementos de la actividad física y el deporte a sus actividades y ha desarrollado 14 líneas de actuación: acuerdos especiales, antologías, bibliografías, bibliotecas itinerantes y educación olímpica, cine, cómic, contextualización y documentación para museos, deporte y lectura, historia del deporte, Juegos Olímpicos, libro antiguo, literatura infantil y juvenil, promoción en ferias del libro y reflexiones sobre la dimensión cultural del deporte y la divulgación de su legado.
5. El estudio cultural de la actividad física y deporte se ha adaptado al carácter innovador de las actividades y experiencias inspiradoras de deportistas hasta generar todo tipo de formatos para la globalidad, la transversalidad, la digitalización, la internacionalización y la comunicación móvil: libros, exposiciones, productos digitales y museos virtuales.
6. Los estudios y artículos, así como las acotaciones de prensa, se han convertido en las fórmulas favoritas al concentrar el 41% y el 22,6% de las referencias, respectivamente.
7. Temáticamente predominan, en la producción analizada, el análisis de la relación con la sociedad; la Edad Media y el siglo XX como etapas más observadas; el creciente estudio e investigación universitaria; la diversificación de las bibliografías generales, de literatura infantil y juvenil y especializadas por deportes; y una numerosa presencia de antologías literarias temáticas por deportes con predominio del fútbol.

En resumen, la evolución de la lectura y la escritura sobre actividad física y deporte se ha convertido en un valor universal, en un elemento que está presente en todas las épocas y define la sociedad de cada momento. Conforma una carrera de relevos en la que es imprescindible recibir el legado de las generaciones anteriores, renovarlo y revitalizarlo.

Cultural Rumano de Madrid, Instituto de Educación Física Romero Brest, Juegos Olímpicos de verano de Barcelona, Juegos Olímpicos de verano de México, Lecturas: Educación Física y Deportes, Librería Diwan, Liga de Fútbol Profesional, Lit Con Madrid, Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes del Principado de Andorra, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Museo del Juego, Museo Virtual de la Historia del Deporte, Novum Regestrum, Presidencia del Gobierno de España, Real Academia Española, Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid, Real Federación de Golf de Madrid, Real Federación Española de Fútbol, Real Instituto Elcano, Rebiun, Revista Litoral, Representación de la Comisión Europea en España, Revista Panenka, Secretaría General de l'Esport de la Generalitat de Catalunya, Unisport Andalucía, Universidad Carlos III de Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

Ojalá que este trabajo, que concentra en un lugar a mano y accesible en abierto una serie de datos y conocimientos sobre fuentes de consulta sobre el estudio de la literatura deportiva española, aporte pistas y sugerencias a personas nuevas de modo que su interpretación e interrelación favorezcan la creación de nuevos sentidos en un tiempo caracterizado por la expansión del deporte a través de espacios tecnológicos y virtuales.

Referencias bibliográficas

- Arbena, J. (1999). *Latin American Sport: An Annotated Bibliography, 1988-1998*. Greenwood Press.
- Betancor León, M. A. y Vilanou Torrano, C. (1995). *Historia de la Educación Física y el Deporte a través de los textos*. Promociones Publicaciones Universitarias.
- Castañón Rodríguez, J. (2023). «Jornadas Hablamos de fútbol. Lenguaje y deporte. IX Congreso Internacional de la lengua española. Cádiz, 24 y 25 de marzo de 2023». *Idiomaydeporte.com*, 261, 1-16. Disponible en: <https://idiomaydeporte.com/wp-content/uploads/2023/03/Hablamos-de-futbol.pdf>
- Castañón Rodríguez, J. (2024a). Idioma, universalización y deporte. *Idiomaydeporte.com*, 109. Disponible en: <https://idiomaydeporte.com/2009/09/08/idioma-universalizacion-y-deporte/>
- Castañón Rodríguez, J. (2024b). «Pedro Zuazua Gil: La Cervantina como difusión cultural a través del fútbol». *Idiomaydeporte.com*, 280, 1-10. Disponible en: <https://idiomaydeporte.com/wp-content/uploads/2024/09/PEDRO-ZUAZUA.pdf>.
- Castañón Rodríguez, J. (2025). Anexo de «Fuentes de consulta sobre el estudio de la literatura deportiva española en castellano». *Idiomaydeporte.com*, 283, 1-52. Disponible en: <https://idiomaydeporte.com/wp-content/uploads/2024/12/Anexo-de-Fuentes-de-consulta-sobre-el-estudio-de-la-literatura-deportiva-espanola-en-castellano.pdf>.
- Castañón Rodríguez, J., García Molina, E. T. y Loza Olave, E. (2005). *Términos deportivos en el habla cotidiana*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- Castañón Rodríguez, J. y Loza Olave, E. (2016). Apuntes bibliográficos sobre el estudio de la literatura de creación española con temática deportiva. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 214. Disponible en: <https://www.efdeportes.com/efd214/literatura-espanola-con-tematica-deportiva.htm>.
- Comité Olímpico Internacional (2024). *París 2024: la guía definitiva de los Juegos Paralímpicos*. Comité Olímpico Internacional. Disponible en: <https://olympics.com/es/podcast/paris-2024-guia-definitiva-juegos-paralimpicos>

- Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre el deporte como motor de la innovación y del crecimiento económico. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 5 de diciembre de 2014 (DO C 436 de 5.12.2014, p. 2–5). Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?qid=1454055911668&uri=CELEX:52014XG1205\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?qid=1454055911668&uri=CELEX:52014XG1205(01))
- De la Cruz Sánchez, E., Moreno Contreras, M. I., Pino Ortega, J. y Martínez de Santos Gorostiaga, R. (2011). Actividad física durante el tiempo libre y su relación con algunos indicadores de salud mental en España. *Salud Mental*, 34-1, 45-52.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Consejo Superior de Deportes y Presidencia del Gobierno (2010). *El deporte en la literatura infantil y juvenil*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Gallego Morell, A. (1969). *Literatura de tema deportivo*. Prensa Española.
- García Obrero, E. y González García, H. (2021). Una revisión narrativa: el baloncesto como medio de inclusión en el trastorno del espectro autista. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 42, 673-683.
- Hesse, J. (1967). *El deporte en el siglo de Oro*. Taurus.
- Irureta-Goyena Sánchez, P. y Aquesolo, J. (1995). *El deporte en el cómic*. Consejo Superior de Deportes.
- Latinjak, A. T. (2010). *Aplicando el auto habla con tenistas adultos: familiarización con la técnica, efectos sobre la atención y combinación con feedback*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Litoral (2004). «Deporte, arte y literatura». *Revista Litoral*, 237.
- Make A Team (2001). *Relatos del deporte*. Editorial Conocimiento.
- Maroto, J. y Del Bosque, V. (2010). *El método Del Bosque*. El País-Aguilar.
- Marqués Azcona, D. (2023). *Efectos del fútbol como ocupación deportiva en el proceso de recuperación de personas con trastorno mental grave: Impacto sobre el insight cognitivo, la autoevaluación ocupacional y la percepción subjetiva de recuperación*. Universidad de Valencia.
- Martínez de Haro, V., Sanz Arribas, I. y Álvarez Barrio, M. J. (2019). El deporte, centro de interés del ser humano: salud, cultura, ciencia, educación y ocio. *Encuentros Multidisciplinares*, 63, 1-6.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Consejo Superior de Deportes (2000). *El deporte en el libro antiguo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ocete Calvo, C. (2016). «*Deporte inclusivo en la escuela*»: diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en Educación Física. Universidad Politécnica de Madrid.

- Pape, M., Bonjour, N. y Lee, N (2024). *Directrices del COI para una representación igualitaria, justa e inclusiva en el deporte*. Comité Olímpico Internacional. Disponible en: <https://stillmed.olympics.com/media/Documents/Beyond-the-Games/Gender-Equality-in-Sport/IOC-Gender-portrayal-guidelines-ES.pdf>
- Pérez Torralba, A. (2022). *Sensibilización hacia las personas con discapacidad a través de la Educación Física y los para-deportes: en busca de la promoción de una educación inclusiva y equitativa*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Samaranch, J. A. (1998). *El Olimpismo y las Artes*. Discurso leído por el Académico Honorario Excmo. Sr. D. Juan Antonio Samaranch, Marqués de Samaranch, con motivo de su recepción. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.
- Tamayo Fajardo, J. A. y Esquivel Ramos, R. (2019). *Historia de las actividades físicas y el deporte en la literatura: de la comunidad primitiva a la modernidad*. Universidad de Huelva.
- Trapero, M. (1980) El deporte como fenómeno cultural en la literatura española. *Boletín Millares Carlo*, 1, 219-226.
- Valle Soto, M. del, Menéndez Fernández, C. y Castañón Rodríguez, J. (2018). Biblioteca Itinerante del Centro de Estudios Olímpicos de la Universidad de Oviedo. En A. L. Gomes Da Silva, J. J. Cavalcante Silva y V. M. Amar Rodriguez (Organizadores), *Bibliotecas Itinerantes: Livros libertos, leitura e empoderamento*. (pp. 203-224). Editora da Universidade Federal da Bahia EDUFBA.
- Wood, D., Johnson, P. L., Mangan, J. A., Majumdar, B. y Dyerson, M. (2009). *Sporting Cultures: Hispanic Perspectives on Sport, Text and the Body*. Routledge.

Bloque 4

Literatura, sociedad y divulgación

13

MUJERES, LETRAS Y CAMBIO: LA INFLUENCIA DE *LA PENSADORA GADITANA* EN LA PRENSA DE FINALES DEL ANTIGUO RÉGIMEN

Milagros León Vegas

Universidad de Málaga-IGIUMA

1. Introducción

El siglo XVIII fue un periodo de profundas transformaciones intelectuales y culturales en España, impulsadas por la Ilustración. La cuestión de la educación femenina comenzó a ganar relevancia, aunque las estructuras patriarcales seguían limitando el acceso de las mujeres a la esfera pública. En este contexto, el semanario *La Pensadora Gaditana*, editado entre 1763 y 1764 y firmado por Beatriz Cienfuegos, se convirtió en un referente dentro de la incipiente prensa femenina, desafiando los modelos tradicionales y abriendo el camino para una mayor participación de las mujeres en el periodismo.

La contraposición de los textos del *Pensador Matritense* y la *Pensadora Gaditana* constituye un recurso pedagógico muy interesante para aproximarse al conocimiento sobre el debate existente en el siglo XVIII en torno a la instrucción de las mujeres en las primeras letras e incluso de su participación en los foros políticos y culturales del momento.

Estas líneas repasan el papel de las mujeres en el periodismo de la época, la emergencia de la prensa de costumbres y las controversias en torno a la autoría de Beatriz Cienfuegos¹⁰. La puesta en valor del contexto histórico donde surgió *La Pensadora Gaditana*, la estructura de la obra y su recepción en la sociedad de la época permite calibrar su influencia en la prensa y en la literatura posterior, así como su legado para el feminismo emergente.

2. Las mujeres a la luz de la Ilustración

El pensamiento de la Ilustración sobre las mujeres se construyó a partir del principio de igualdad de las almas: la razón no tiene sexo (Capel Martínez, 2010). Pero ¿cómo se explican entonces las diferencias entre las capacidades mostradas en aquella época? El origen de la desigualdad radicaba para los ilustrados en la educación recibida, deficitaria en el caso de las mujeres. Para solventar esta disparidad debía articularse una instrucción femenina adecuada a las aptitudes reales de sus receptoras y hacer a estas igual de competentes que los hombres. Es así como la enseñanza de esta mitad de la población deviene en proclama para los ilustrados e imprescindible para las feministas posteriores. Sin embargo, el propósito era solo incorporarlas a sus planes de progreso social preparándolas para que cumplieran mejor sus funciones de acuerdo con el estamento de procedencia, sin cuestionar el modelo patriarcal de relaciones socio-familiares. Así, el contenido de los programas docentes respondería a una doble diferencia: de estatus social y de género. Aún con limitaciones, esta instrucción suponía un importante paso adelante y los ilustrados dedicaron muchos esfuerzos a ella, cuya materialización más interesante fue la Real Cédula de Carlos III de 1787 para la creación de las Juntas de Damas de Mérito y Honor dentro de las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País, las cuales impulsaron las «escuelas patrióticas» (Archivo Histórico de la Nobleza, s. a.). El modelo de feminidad impulsado por la Ilustración se basaba en la castidad, obediencia, recogimiento, modestia y sumisión. La relación entre sexos seguía desigual, aunque el Setecientos experimentó algunos cambios significativos respecto a los matrimonios

¹⁰ Parte del material presentado ha sido publicado en la obra colectiva *Fuentes para el estudio de la Historia de las Mujeres*, editado por Comares en 2022 dentro de la colección Enseñar y Aprender. Completamos en esta aportación los contenidos y constatamos su utilidad en la enseñanza de la Historia en el ámbito Universitario.

concertados, primando los sentimientos de los nuevos cónyuges por encima de consentimiento del páter familia.

Pese la tibieza del programa político-social ilustrado en España, la asunción de la defensa de la educación de las mujeres se convirtió, ya entonces, en un elemento de civilización (Palacios Fernández, 2008). Si bien no se las preparaba para ser escritoras, existieron en esta época publicaciones femeninas, cuya escasez las alejó de ser un fenómeno consolidado (Establier Pérez, 2023). Sin embargo, su aparición no fue anecdótica y supuso un paso adelante en la progresiva conquista de la palabra escrita. *La Pensadora Gaditana* fue una de las pocas ediciones en las que una mujer, real o ficticia, tomaba el protagonismo en el análisis y crítica social.

3. La prensa de costumbres y *La Pensadora Gaditana*

El periodismo se consolidó en el siglo XVIII como un medio privilegiado para la difusión de ideas ilustradas. Dentro de este género triunfa la prensa de costumbres, inspirada en el pionero modelo británico del *Spectator*, donde se combinaba el discurso moral y observación crítica de la sociedad. Su esencia era articular alegatos y cartas en torno a la figura literaria de un «pensador» o «censor», quien intentaba reformular los comportamientos sociales, atendiendo a las consultas y demandas del público lector y, especialmente, a la propaganda política de los gobiernos ilustrados (Bolufer Peruga, 2014).

Aparece en este contexto la llamada «prensa femenina», englobada tanto por periódicos editados por mujeres como dirigidos a ellas. Esto refleja el interés de los editores por ganarse al público femenino y moldear a la mujer ideal según el nuevo ideario.

Al principio, la participación femenina en la prensa se materializó en cartas, comentarios y colaboraciones puntuales en algunas editoriales. Sin embargo, algunas mujeres lograron asumir un rol más activo, editando y dirigiendo publicaciones. A través de sus escritos, no solo desafiaban las normas sociales, sino que también generaban espacios de reflexión sobre temas clave como la educación, el matrimonio y el papel de las mujeres en la sociedad. No obstante, su participación en el periodismo era vista con escepticismo y muchas veces con burla, lo que explica la necesidad del uso de seudónimos o heterónimos para mantener su anonimato. Beatriz Cienfuegos con *La Pensadora Gaditana* encaja en esta realidad. Inscrita en la tradición de la prensa de costumbres, utilizó un tono satírico

y reflexivo para cuestionar las normas de género de la época y, por ello, su identidad real sigue siendo hoy una cuestión sin resolver.

Lo que sí sabemos es la motivación explícita del arranque de su semanario. El estímulo viene de la publicación *El Pensador Matritense*, a cargo de José Clavijo y Fajardo, editada en Madrid desde 1762 a 1767. En la ficha descriptiva de la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España se define a este semanario del siglo XVIII como una «de las más importantes producciones periodísticas del afrancesamiento enciclopedista» (Biblioteca Nacional de España, s. a.). A través de una prosa fluida y satírica combate las costumbres españolas de la época desde una perspectiva genuinamente ilustrada. La deficiente educación de las mujeres en la España de la Ilustración y los posibles remedios para mejorarla fueron el eje del Pensamiento XXIX: «Carta instructiva a una señora recién casada».

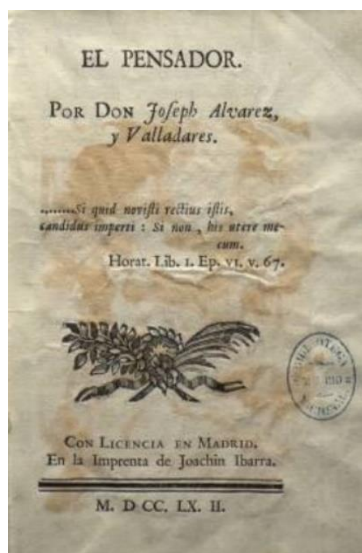


Figura 1: Portada de «El Pensador» (1762-1767), José Clavijo y Fajardo.

Fuente: Hemeroteca digital. Biblioteca Nacional de España.

Al principio de esa carta, y reconociendo no simpatizarle el sexo femenino (Galván González, 2006), *El Pensador* lamenta las banalidades y necesidades que ocupan la vida y conversaciones de las mujeres, llegando incluso a compararlas con las monas (animal), siendo estas últimas más graciosas y menos gastosas:

Por más que yo me siento poco favorable en lo general a vuestro sexo, me ha movido muchas veces a compasión el ver precisada la dueña de la casa a levantarse de la mesa inmediatamente que se dio fin a la comida, o la cena, y hacer gremio separado, como si las mujeres, por razón de su sexo, dejasen de ser racionales, o como si fuese máxima

establecida que las mujeres hayan de ser incapaces de asistir a todas las conversaciones. En una sala, por ejemplo, donde se junta un número de hombres, y mujeres, si aquellos discurren sobre algún asunto en general, para procurar un pasatiempo común con alguna utilidad, no aprecian estas más ser admitidas al discurso, que el entretenerse, haciendo corro aparte en un rincón separado, contándose unas a otras los precios, y elecciones de las telas, y guarniciones, o refiriéndose cuáles vestidos les han parecido de bueno o de mal gusto en la Iglesia, o el Teatro.

[...] Cuando me pongo a reflexionar sobre esto, me falta poco para pensar que las mujeres no son criaturas racionales, sino otra cierta especie de animales, poco superiores a las monas, que estas aún son más festivas que ellas, y por fin son animales menos perjudiciales, y de menos gasto, y aun acaso capaces también de adquirir con el tiempo un tolerable discernimiento del paño y de la seda; y yo juzgo les deberían igualmente convenir tales estofas. Pase por imaginación, y sin perjuicio del decoro debido; pues ya se ve, que no puede tener más sentido, que el de una chanza, y que muchas son acreedoras a los mayores elogios. (Clavijo y Fajardo, 1762-1767)

Para corregir la falta de instrucción recomienda a las mujeres de alta esfera aprovecharse y mediar en las conversaciones que mantienen los hombres, de quienes deben aprender oyendo y preguntando:

Si os hallareis en compañía de hombres doctos, y estos discutiesen sobre Artes y Ciencias, que estén fuera de la esfera de vuestra comprensión, más habéis de ganar todavía oyéndolos, que de todas las sandeces y extravagancias que son asunto de las conversaciones de vuestro sexo. (Clavijo y Fajardo, 1762-1767)

Además de la participación en los salones de debate y sociabilización, incide José Clavijo y Fajardo en la necesidad de aprender a leer y escribir correctamente, siempre guiadas por un hombre, pues ni siquiera aquellas pertenecientes al estamento privilegiado alcanzaron un correcto uso de la lengua escrita y la lectura:

¿Cómo habrá paciencia para oírles leer en alta voz una comedia o una novela cuando es preciso que cualquier palabra, fuera de la vulgar locución, les sirva de un notable embarazo? ¿Pero qué milagro será esto, si desde la niñez abandonaron de tal suerte su instrucción, que ni aun a deletrear las enseñaron, y después se imposibilitan de aprender en toda su vida otra cosa que inútiles bagatelitas? Por esto os aconsejo leáis en alta voz alguna cosa todos los días delante de vuestro marido, si lo permite; o si no, delante de otro cualquier amigo que se capaz de corregiros; pero no delante de otra mujer, que no pueda conocer los defectos, y que dejándoos con los vuestros os enseñe los suyos. Y en cuanto a

la ortografía, leyendo con reflexión, os iréis imponiendo en ella lo suficiente. (Clavijo y Fajardo, 1762-1767)

Pese a animar a la instrucción en las primeras letras, *El Pensador* cuestiona las capacidades femeninas en línea de creación literaria, advirtiéndoles que ese ámbito no les pertenece (Negrín Fajardo, 2005):

Estoy muy bien con que las mujeres, que comúnmente se distinguen con el rumboso título de Literatas, hayan perdido todo el crédito de tales por su importuna locuacidad o bachillería; y mucho más por la satisfacción que adquieren de sí mismas a poco que les parezca sobresalir entre las otras; pero para este achaque es el más útil y fácil remedio reflexionaréis alguna vez, que por mucho trabajo que hayáis podido emplear, en línea de literatura, jamás llegaréis a saber tanto que merezca desvaneceros. La lectura a que yo intento conducirlos solo podrá mejorar vuestro talento, y este también logrará enmendarse por medio de la prudencia y discreción en todo. (Clavijo y Fajardo, 1762-1767)

¿Calaron estas opiniones en la sociedad del momento? Desde luego provocaron una reacción inesperada: la publicación de *La Pensadora Gaditana*, quien se presenta ante el público como defensora de las mujeres ante la desestimación recibida por José Clavijo y Fajardo, anunciando a sus congéneres que ya había quien pensara por ellas y lo manifestara en público (Cienfuegos, 1786). Así lo leemos en el Pensamiento I o «Prólogo e introducción a la obra»:

Exaltado todo el humor colérico de mi natural (que no es poco) con las desatenciones, groserías y atrevimientos de *Señor Pensador* de Madrid, en orden a lo que trata de nuestro sexo, he resuelto tomar la pluma, no para contradecirle, ni tacharle sus asuntos, que este es ya camino muy andado, sino enseñarle (siguiendo su idea, guardando sus máximas, y aspirando a un mismo objeto) a criticar defectos sin ofender privilegios; pues aunque en su prólogo nos trató tan fino como falso, muy presto en los siguientes pensamientos se conoció el odio que nos tiene; él, que jamás será hijo de una virtud sólida, y si tal vez de algún escarmiento causado por su culpa.

[...] Ya sale a campaña una mujer que las desempeñe y en fin con pluma y basquiña con los libros y la bata se presenta una Pensadora que tan contenta se halla en el tocador como en el escritorio, igualmente se pone una cinta que ojea un libro (...) ya está de su parte quien piense y quien manifieste sus pensamientos. (Cienfuegos, 1786).

La Pensadora Gaditana tuvo un recorrido en el tiempo muy corto, apenas un año, desde el 12 de julio de 1763 hasta el 2 de julio de 1764. En ese periodo, los cincuenta y dos

pensamientos publicados abordaban temas diversos, desde la crítica a las costumbres sociales hasta la defensa de la educación de las mujeres. En muchos de ellos, se percibe un tono irónico con el fin de poner en evidencia las contradicciones de la sociedad ilustrada pues, aunque promovía la razón y la igualdad, seguía relegando a las mujeres a un segundo plano. Su estilo se clasifica de literario, al combinar ensayo, sátira y diálogo con el público lector. Esta miscelánea permitía atraer a ilustrados interesados en el debate de ideas y también a mujeres lectoras, quienes encontraban en la publicación un espacio donde sus inquietudes eran expuestas.

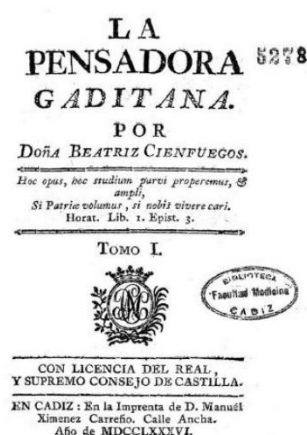


Figura 2: Portada «La Pensadora Gaditana» (1763-1764), Beatriz Cienfuegos.

Fuente: Biblioteca Histórica de la Universidad de Cádiz

El conservadurismo de muchos de sus *Pensamientos*, alineados con la Ilustración y el ideal de mujer modesta —pues de no ser así, difícilmente hubieran pasado la censura y vito la luz—, hacen dudar sobre la identidad de Beatriz Cienfuegos, cuyo nombre no queda registrado en ninguna documentación eclesiástica o civil del Cádiz del siglo XVIII. Esta incógnita ha generado un debate historiográfico sobre la verdadera identidad de la autora. ¿Fue Beatriz Cienfuegos una escritora real? Existen opiniones opuestas. Algunos investigadores, con Scott Dale a la cabeza, sostienen que podría haber sido el seudónimo de un hombre, concretamente un clérigo andaluz, Juan Francisco del Postigo. Ciertamente, era muy difícil que una mujer obtuviera licencia de impresión sin identificarse. Eso unido a la ambigüedad de las respuestas a sus lectoras hacen pensar a Dale en un posible juego literario de personalidades por parte de un ensayista masculino, en pos de una mayor repercusión y difusión de su obra por lo novedoso de unos escritos firmados por una mujer. Otras investigaciones se postulan a favor de una mujer real

comprometida con la crítica social y la educación femenina. Así lo afirma la profesora Cinta Canterla, quien teoriza que la puesta en duda del género de Beatriz Cienfuegos puede deberse, en parte, al éxito de *La Pensadora*, pues no se discute la autoría de otros periódicos con nombre de mujer al no gozar de la misma aclamación y demanda del público (Canterla, 1999). Aunque el debate sigue vivo, profesoras como Mónica Bolufer Peruga opinan que es mejor no buscar respuesta acerca del tema de la autenticidad de los *Pensamientos*, ya que «en última instancia es una cuestión irresoluble» (Bolufer Peruga, 1995).

En cualquier caso, las constantes referencias al pensamiento femenino y la defensa de la participación de las mujeres en el debate público son palpables en la obra. Beatriz Cienfuegos se presenta así misma en su prólogo como una mujer libre y soltera, instruida y refinada. Además de esto, andaluza y gaditana, tierra donde el sexo femenino sobresale, según ella, por la calidad y luces de sus discursos. La rotundidad y firmeza de sus palabras aún prevalecen en los estudios sobre la primera ola de feminismo en España (Tomo I, Pensamiento I):

Yo, señores, gozo la suerte de ser hija de Cádiz, bastante he dicho para poder hablar sin vergüenza: mis padres desde mi infancia me inclinaron a monja, pero yo siempre dilaté la ejecución: ellos porfiaron, y para conseguir el fin de sus intentos me enseñaron el manejo de los libros, y formaron en mí el buen gusto de las letras; para lo que, dándome maestros, con alguna aplicación mía, me impusieron en la latinidad...

[...] Mi edad es, entre merced y señoría, lo que basta para dar consejos acertados, sin que sea preciso escucharlos con disgusto: mi inclinación es la libertad de una vida sin la sujeción penosa del matrimonio, ni la esclavitud vitalicia de un encierro. Escucho naufragios sin arriesgar mi hacienda; miro pérdidas con resguardo de mis intereses; diviso escarmientos sin dolor propio; oigo a los hombres sin atenderlos; tal vez les respondo sin creerlos; y alguna vez he pensado en engañarlos, por desquitar en algo los muchos fraudes con que nos burlan; pero el temor de no exponerme a ser objeto de sus malditas lenguas, me hace contener en los límites del decoro amable, por no arriesgar en un punto la opinión, que esta una vez perdida, tarde se restaura.

[...] Estoy persuadida que, con haber dicho mi patria, quedarán todos satisfechos de que son estos discursos hijos de mis pensamientos y de mi propia cosecha: pues además del privilegio de andaluza, que me pone en la posesión de ser natural de una provincia donde las mujeres nacen sabiendo, la circunstancia de hija de Cádiz es otra causa para poder esperar de mí semejantes producciones; pues es notorio a todo el mundo que prodiga se

muestra la naturaleza con nosotras, franqueándonos dotes en el alma, y cuerpo tan distinguidos que no hay estrado en Cádiz donde no se encuentren a cada paso las Cristinas, las Isabelas, las Amalias, que con las luces de sus discursos sean, al mismo tiempo que embeleso de los ojos, admiración del alma: la soledad con que esto escribo, y lo lejos que estoy de que me conozcan, me hace atropellar por las leyes de la modestia para proferir alabanzas de que tanta parte me toca... (Cienfuegos, 1786).

Pese al éxito editorial de *La Pensadora Gaditana*, su prematuro cierre lleva a reflexión. Por una parte, la misma Beatriz afirma abandonar la pluma al no soportar la fuerte reacción crítica del público ante sus escritos (Tomo IV, Pensamiento LII):

En fin, lector amigo, esto se acabó con la prisa. Ya *La Pensadora* arroja la pluma, de vacaciones al discurso y no quiere pensar más. Porque, seamos claros, todo enfada en este mundo y puedes creermelo que me hayo tan ofuscada de abusos, preocupaciones y críticas, que contra mi natural mismo, me he convertido en hiel y vinagre siendo antes de un genio más dulce que la miel. (Cienfuegos, 1786)

Estas controversias entorno a *La Pensadora Gaditana* reflejan las dificultades que enfrentaban las mujeres escritoras en el siglo XVIII, obligadas muchas veces a ocultar su identidad para poder publicar sus obras sin ser censuradas o ridiculizadas. Ciertamente, no sería la primera vez que un hombre usara un seudónimo femenino para captar la atención del público, pero tampoco sería extraño que una mujer ocultara su identidad por miedo a desagrazios.

4. Reflexiones sobre el impacto de *La Pensadora Gaditana*

A pesar de su corta duración (1763-1764), *La Pensadora Gaditana* representó un desafío a las convenciones de la época y un precedente para futuras escritoras y periodistas. La obra visibilizó problemáticas como la educación de las mujeres y la violencia de género, contribuyendo a la transformación del rol femenino en la sociedad ilustrada.

Su influencia puede verse en la evolución de la prensa femenina en los siglos siguientes. Así, en el siglo XIX, publicaciones como *La Moda Elegante* o *El Correo de las Damas* siguieron explorando temas de interés para las mujeres, aunque desde una perspectiva menos transgresora. Ya en el siglo XX, la prensa feminista retomó muchas de las ideas apuntadas en los pensamientos de Beatriz Cienfuegos.

Sin duda, *La Pensadora Gaditana* marcó un hito en la historia del periodismo femenino en España. Su existencia demuestra cómo, a pesar de las limitaciones impuestas por la sociedad del siglo XVIII, las mujeres lograron encontrar espacios para la expresión de sus ideas. Su legado es innegable y constituye un punto de referencia para el estudio del feminismo y la literatura en la Ilustración española. El debate sobre su autoría sigue abierto, pero su impacto en la cultura y en la historia de la escritura femenina es innegable.

Referencias bibliográficas

- Archivo Histórico de la Nobleza (s. a.). «Pioneras ilustradas: la Junta de Damas de Honor y Mérito y las escuelas de formación profesional para niñas». Disponible en: <https://www.cultura.gob.es/cultura/areas/archivos/mc/archivos/nhn/destacados/documentos-destacados/8m-2025.html>
- Biblioteca Nacional de España (s. a.). «*El Pensador*». Hemeroteca Digital. Disponible en: <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/card?sid=29927107>
- Bolufer Peruga, M. (1995). Espectadores y lectoras: representaciones e influencia del público femenino en la prensa del siglo XVIII. *Cuadernos de Estudios del Siglo XVIII*, 5, 23-57.
- Bolufer Peruga, M. (2014). Civilizar las costumbres: el papel de la prensa periódica dieciochesca. *Bulletin of Spanish Studies: Hispanic Studies and Researches on Spain, Portugal and Latin America*. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/14753820.2014.962864>
- Canterla, C. (1999). El problema de la autoría de la *Pensadora Gaditana*. *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo*, VII, 29-54.
- Capel Martínez, R. M.^a (2010). Prensa y Escritura Femenina en la España Ilustrada. *El Argonauta español*. Disponible en: <https://doi.org/10.4000/argonauta.431>
- Cienfuegos, B. (1786). *La Pensadora Gaditana*. Imprenta de Manuel Jiménez Carreño, 1786. Disponible en: <http://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/catalogo/es/consulta/registro.cmd?id=1021594>
- Clavijo y Fajardo, J. (1762-1767). *El Pensador Madrileño*. Imprenta Joaquín Ibarra. Disponible en: <http://hemerotecadigital.bne.es/details.vm?q=id:0030240851&lang=en>
- Establier Pérez, H. (ed.) (2023). *Damas del siglo ilustrado: la escritura de las mujeres españolas en el XVIII. Antología crítica de textos fundamentales*. Editorial Iberoamericana/Vervuert.

- Galván González, V. (2006). El imaginario femenino en *El Pensador* de José Clavijo y Fajardo. En M. Cantos Casenave (Coord.), *Redes y espacios de opinión pública: XII Encuentro de la Ilustración al Romanticismo* (pp. 297-310). Universidad de Cádiz.
- León Vegas, M. (2022). La educación femenina a los ojos de un ilustrado. *El Pensador* de José Clavijo y Fajardo (1762-1767). En A. Calvo Maturana, C. Martínez Maza, Á. Ortega Cera y L. Prieto Borrego (Coords.), *Fuentes para el estudio de la Historia de las Mujeres*, (pp. 323-326). Comares.
- Negrín Fajardo, O. (2005). La educación de la mujer en el pensamiento Ilustrado Español. La perspectiva de José Clavijo y Fajardo. En C. Flecha García, P. Ballarín Domíngi y S. Olivieri (Dir.), *Mujeres y educación: saberes, prácticas y discursos en la historia*, (pp. 193-201). Diputación provincial de Sevilla y Asociación Española de Investigaciones de Historia de las Mujeres (AEIHM).
- Palacios Fernández, E. (2008). *La mujer y las letras en la España del siglo XVIII*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcsf389>

EL RETO DE TRADUCIR EL DERECHO PENAL: INTERCULTURALIDAD Y CRUCE DE LENGUAJES

María Paz Marín García

Universidad Católica de Valencia «San Vicente Mártir», España

1. Introducción

La literatura no solo recrea mundos imaginarios: también construye y reproduce sistemas de valores, instituciones y discursos que pertenecen a la vida real. En las novelas de temática jurídica, el Derecho se convierte en escenario, lenguaje y conflicto. Este artículo propone una lectura divulgativa sobre cómo el Derecho penal aparece representado en la narrativa y qué ocurre cuando se traslada de un idioma a otro. A través del análisis de referentes culturales jurídicos y su traducción, se explorará cómo este lenguaje opera como puente —o barrera— entre culturas jurídicas.

1.1. Lenguaje jurídico

La confluencia entre el Derecho y la Literatura supone un espacio de reflexión crítica y enriquecimiento mutuo, de modo que la literatura que aborda temas jurídicos se nutre de estos conceptos para lograr realismo y verosimilitud. El lenguaje se desarrolla para establecer comunicación cuando las personas viven en sociedad y las relaciones jurídicas surgen para regular esa convivencia en sociedad. Por ello, la importancia del lenguaje del

Derecho radica en su papel constitutivo y regulador dentro de una sociedad. El Derecho, en sus diversas manifestaciones (leyes, sentencias, contratos, etc.), se articula y comunica a través del lenguaje; es decir, este no es simplemente un vehículo para expresar normas o costumbres preexistentes, sino que el lenguaje jurídico da forma a la realidad jurídica.

Este lenguaje se caracteriza por un uso prescriptivo de las normas y de las consecuencias derivadas en caso de incumplimiento. Por ello, su función no solo es describir o informar, sino también encaminar la conducta y prever los efectos jurídicos de las acciones. La precisión y la claridad se erigen como pilares fundamentales, aunque en la práctica, la solemnidad en la redacción y el lenguaje de especialidad pueden generar problemas de inteligibilidad a los legos en Derecho. En este sentido, iniciativas como el proyecto de *Plain Language* (Lenguaje Claro) buscan mejorar la redacción lingüística de los documentos legislativos y de las resoluciones administrativas y judiciales, puesto que abogan por la necesidad de claridad del lenguaje jurídico para que cualquier documento legal sea legible y comprensible para todo ciudadano. No obstante, hay que tener presente que este es un lenguaje de especialidad, utilizado por los profesionales del Derecho en el desempeño de su profesión. Como señala Pérez Royo (1996), el castellano jurídico es castellano, para lo que es necesario un dominio del lenguaje común como requisito para dominar la especificidad terminológica del Derecho.

En cuanto a las características del lenguaje penal inglés y español, podemos resumir que ambos comparten características propias del lenguaje jurídico en general como son: el tecnicismo, es decir, el uso de vocabulario especializado y preciso, propio del ámbito jurídico-penal; la precisión, dirigida a la búsqueda de la univocidad y evitación de la ambigüedad para garantizar la seguridad jurídica; la complejidad sintáctica, que se refleja en el empleo de oraciones largas y complejas, con abundancia de subordinación; y el formalismo, que pone de manifiesto un estilo elaborado y estructurado, con tendencia a la impersonalidad y a fórmulas preestablecidas.

1.2. Derecho y literatura

La importancia del Derecho en la Literatura es un eje central en los estudios de Derecho y Literatura. Esta intersección, denominada «Derecho en la Literatura», se refiere a la recreación literaria de formas organizativas jurídicas (como los tribunales o las profesiones jurídicas), conceptos y valores jurídicos (como la ley, la equidad o la justicia), o, en general, la literatura asociada a temas o asuntos jurídicos. Esta literatura ofrece un

reflejo de la vivencia del Derecho dentro de la sociedad. Así, las obras literarias, desde la Antigüedad clásica –con obras como la *Orestíada* de Esquilo y *Antígona* de Sófocles– hasta la actualidad, han abordado dilemas jurídicos fundamentales, como la justificación del castigo, el sentido de la justicia o el trato a las minorías.

El estudio del Derecho en la Literatura parte de la premisa de que la lectura de las obras literarias proporciona una perspectiva complementaria del conocimiento jurídico adquirido a través de los manuales especializados. La literatura ofrece un lugar privilegiado para la reflexión crítica acerca de las instituciones jurídicas, la idea de justicia y la función social de los juristas. A través de personajes y tramas, la literatura explora la complejidad ética y social del Derecho, sus contradicciones y sus efectos en la vida de las personas. Autores como Ost (2006) destacan la importancia de estudiar el Derecho en la Literatura para abordar las cuestiones fundamentales acerca de la justicia, el Derecho y el poder. Además de su función crítica, el Derecho en la Literatura contribuye a la formación de los juristas al facilitar la comprensión sociológica o filosófica de las concepciones de la justicia (como las ordalías, la venganza o la justicia retributiva) y del Derecho (por ejemplo, derecho natural frente al derecho positivo). De este modo, la lectura de obras literarias puede contribuir a promover la empatía y la comprensión de las experiencias humanas que subyacen a los conflictos jurídicos.

Además, la literatura también, en muchas ocasiones, desempeña una función de registro histórico y temporal de los valores de una determinada época, incluyendo la representación del sistema jurídico, de las relaciones de poder o la justicia. Al analizar cómo se presenta el Derecho en diferentes contextos literarios, podemos obtener una comprensión más profunda de la evolución de las ideas jurídicas y su impacto en la sociedad. Es importante señalar que dentro del movimiento Derecho y Literatura podemos encontrar posiciones antagónicas. Así, Posner (1998, p.7), si bien reconoce las relaciones entre ambas disciplinas, enfatiza la divergencia esencial entre Derecho y Literatura basada en sus diferentes funciones sociales y considera que el Derecho es tanto un sistema de control de la sociedad como un conjunto de textos cuyo funcionamiento «está iluminado por las ciencias sociales y juzgado por criterios éticos», mientras que considera que la literatura es un arte que se caracteriza por valores estéticos. Por otra parte, autores como White (1988) o Ward (1995) destacan los puntos en común: así, para White, como recoge Rockwood (1998, p. 19), ambas disciplinas tratan sobre la «razón y la emoción, la política y la estética»; por su parte, Ward (1995) pone el foco de atención

en que ambas disciplinas comparten el deseo de educar mejor. A pesar de sus reservas sobre la asimilación directa de la Literatura en el Derecho, Posner reconoce que el conocimiento literario puede ser enriquecedor para los juristas.

1.3. Referentes culturales jurídicos

El concepto «referente cultural jurídico» lo acuña Marín García (2010) y pone de manifiesto las relaciones culturales presentes en cada ordenamiento jurídico a través del lenguaje jurídico. Así, para Marín García (2022, p. 1374), lo que determina la existencia de estos referentes es «la propia vinculación de un ordenamiento jurídico con la cultura de la sociedad para la que nace, regula y genera efectos jurídicos». De este modo, son tales referentes aquellos elementos culturales que figuran en las obras literarias narrativas; es decir, trascienden la terminología o jerga técnica, ya que muestran a través de la ficción de corte judicial las conexiones entre lenguaje jurídico y la cultura en la que se aplica dicho lenguaje.

La consideración de referente cultural jurídico es relevante porque nos permite abordar esta cultura, bien en su lengua original, bien en su traducción desde distintas disciplinas, como el Derecho, la Lingüística, la Literatura, la Traducción, las Humanidades, la Filosofía, etc., aunque también pueden ser de interés para los lectores en general. Desde una perspectiva lingüístico-literaria, los referentes culturales jurídicos contribuyen, entre otros, en el estudio de colocaciones, léxico y sintaxis, o comprensión de ordenamientos jurídicos. En un nivel más profundo de traducción, se puede realizar un trabajo con el par de lenguas implicado y, por tanto, con esas culturas. Por ejemplo, como presentamos en este trabajo, se puede realizar análisis de corpus aplicando las técnicas para la traducción de referentes culturales. Esto implica que cada referente cultural jurídico que aparece en la obra literaria se clasifica siguiendo la propuesta de por Marín (2010), adaptada de Marco (2004), de técnicas para la traducción de referentes culturales. Estas técnicas están ordenadas en un *continuum* del siguiente modo: omisión, préstamo, traducción literal, equivalente acuñado, compresión, neutralización, ampliación, sinonimia, adaptación, creación. El empleo de las primeras técnicas del *continuum* (omisión, préstamo y traducción literal) implica una menor intervención por parte de quien traduce; así, esta tendencia traductora se dirige a mantener aspectos culturales del original. Por otra parte, el empleo de técnicas de traducción del otro extremo del *continuum* (sinonimia, adaptación y creación) supone una mayor intervención, de modo que la traducción tenderá

hacia la cultura de llegada. Es decir, el estudio de estas técnicas de traducción permite, entre otras acciones, observar el enfoque cultural que presenta la obra traducida.

2. Objetivos y metodología

Este trabajo tiene como objetivo principal acercar la compleja interrelación entre Derecho penal y literatura teniendo en cuenta el concepto de referente cultural jurídico acuñado por Marín García (2010; 2022), mediante el análisis de referentes presentes en la ficción narrativa. A través del estudio de la novela *The Last Juror* de John Grisham y su traducción al español, se busca mostrar cómo el lenguaje jurídico actúa como mediador cultural y cómo las decisiones traductológicas inciden en la transferencia de significados jurídicos entre ordenamientos. Además, el artículo examina el grado de intervención de quien traduce en la adaptación de estos referentes a la cultura meta, contribuyendo así a una mejor comprensión del Derecho comparado y de la lectura como herramienta formativa transversal.

La metodología adoptada combina un enfoque descriptivo y analítico basado en el estudio de un corpus literario seleccionado. Se ha extraído un conjunto representativo de fragmentos de la novela *The Last Juror* en su versión original en inglés y en su traducción al español. Cada fragmento ha sido analizado desde la perspectiva de los referentes culturales jurídicos, clasificando los elementos identificados según el modelo de técnicas de traducción adaptado por Marín (2010), basado en la propuesta de Marco (2004). Esta metodología permite observar con detalle la estrategia de traducción frente a las diferencias culturales y jurídicas, y ofrece una perspectiva aplicada sobre la transferencia de significados en textos jurídicamente cargados.

3. Lectura jurídica a través de la traducción de referentes culturales jurídicos

La lectura de novelas jurídicas permite a los lectores familiarizarse con esta cultura y, concretamente, con su lenguaje, así como algunos aspectos específicos de un ordenamiento jurídico presentes en dichas novelas.

3.1. Corpus «El último jurado»

En este trabajo presentamos algunos ejemplos de referentes culturales jurídicos relativos a un procedimiento penal y al juicio con jurado. Estos referentes están extraídos de la novela estadounidense *The Last Juror* (2004) de John Grisham en la versión original y en su traducción *El último jurado* (2005). La novela sitúa la acción en los años setenta del pasado siglo y comienza la comisión de un crimen y una parte importante de la narración jurídica gira alrededor de la constitución del jurado y del juicio con tribunal del jurado. Como en tantas novelas, uno de los momentos álgidos lo constituye la deliberación y emisión del veredicto, de modo que se mantiene la intriga; del mismo modo, los distintos sucesos que van aconteciendo hasta ese momento pueden dar lugar a dilemas éticos. Además, esta novela también permite reflexiones sobre los prejuicios y la discriminación por razón de sexo, ya que la acción se sitúa unos pocos años después de la entrada en vigor de la Ley de los Derechos Civiles (1964) en los Estados Unidos. Es decir, legislativamente se han producido cambios para prohibir tanto la discriminación como la segregación racial; sin embargo, socialmente esa realidad no está asumida por igual en todos los Estados. Esta novela permite observar las relaciones del derecho penal, concretamente del juicio con jurado, y la literatura a través de los 1246 referentes culturales jurídicos que en ella aparecen. Estos referentes se reducen a 481 referentes únicos cuando omitimos las repeticiones.

3.2. Ejemplos

A continuación, mostramos unos ejemplos que ilustran referentes culturales jurídicos en contexto tanto en la versión original en inglés como en su traducción al español. Dado que un mismo fragmento puede contar con más de un referente, a continuación de este indicamos un número que vincula el referente con la técnica de traducción aplicada.

3.2.1. Caso 1

En este primer ejemplo (Tabla 1), se realiza la presentación del juez que presidirá el juicio. Vemos que para los referentes 1 y 3 se ha aplicado la técnica de traducción literal, así *Honorable* se traduce por «honorable» y *Judge* por «juez». Mientras que para el 5, *dispense justice* se ha empleado el equivalente acuñado «administrar justicia». Mas interesante es el caso 2 de adaptación y el 4 de creación, para clarificar la adaptación realizada. El segundo referente, *Circuit Court*, hace alusión a un tribunal de una demarcación mayor y parece que la traductora es consciente de que la lectura de «tribunal

superior» podría resultar extraña en ese contexto, ya que la acción transcurre en una localidad pequeña; sin embargo, al mismo tiempo, es necesario indicar que se trata de una instancia superior. Por eso, puede pensarse que la traductora emplea la técnica de la creación, es decir, añade una explicación, indicada como <4> en la traducción y sin correspondencia en el original; es decir, realiza una creación de contenido jurídico donde no lo había en el original, de modo que la traducción ofrecida queda como «tribunal superior competente en la demarcación». Este tipo de intervención facilita la lectura de la traducción, ya que está teniendo en cuenta la diferencia entre la cultura del texto original y la del texto de llegada, y se facilita información al lector para una mejor comprensión.

Tabla 1. Ejemplos del caso 1

Texto original	Texto traducido
It was the domain of the Honorable <1> Reed Loopus, an aging Circuit_Court <2> Judge <3> from Tyler County, who passed through Clanton eight times a year to dispense_justice <5>.	Aquel era el dominio del honorable <1> Reed Loopus, un anciano juez <3> del tribunal_superior <2> competente_en_la_demarcación <4> del condado de Tyler que pasaba por Clanton ocho veces al año para administrar_justicia <5>.

3.2.2. Caso 2

En este ejemplo (Tabla 2) los dos primeros referentes *District Attorney* (fiscal del distrito) y *filed a motion* (presentó una petición) se traducen mediante la técnica de equivalente acuñado. Para *Jury pool* volvemos a ver una situación de intervención de la traductora en la que va a tener en cuenta a los lectores de la cultura de llegada; así, se sirve de la técnica de ampliación para traducir este referente cultural jurídico como «las personas llamadas a formar parte del jurado». Entendemos que se aplica esta técnica para facilitar la comprensión lectora al realizar una explicación del referente cultural del texto original. El tribunal del jurado existe en España, si bien goza de poca presencia. Cabe decir que nos resulta más conocido debido a las obras literarias y audiovisuales, sobre todo anglosajonas, de esta temática que por la producción española, más bien escasa.

Tabla 2. Ejemplos del caso 2

Texto original	Texto traducido
Ernie Gaddis, the District_Attorney<1> , filed_a_motion<2> to enlarge the jury_pool<3> .	Ernie Gaddis, el fiscal_de_distrito<1> , presentó_una_petición<2> de ampliación del número de personas_llamadas_a_formar_parte_del_jurado<3> .

3.2.3. Caso 3

En este caso recuperamos dos referentes culturales que hemos presentado en los casos anteriores. En primer lugar *Judge*, que había aparecido en el Caso 1, vuelve a aparecer traducido como «juez»; se le ha aplicado la misma técnica que en el caso 1, traducción literal. Sin embargo, para el segundo referente, *jury pool*, que también lo hemos visto en el Caso 2, se emplea una técnica de traducción diferente. El fragmento que ahora presentamos aparece posteriormente en la obra con respecto al Caso 2. En esta nueva aparición de *jury pool*, la traductora opta por emplear una técnica diferente para la traducción de este referente cultural jurídico: se realiza una simplificación, ya que se pierde el referente al quedar traducido simplemente como «lista», es decir, se aplica la técnica de la neutralización. Parece que la traductora emplea esta técnica porque, por el contexto, puede entenderse que se refiere a las personas que conforman la lista de las que se extraerá el jurado. De nuevo, esta intervención de la traductora va orientada hacia quien lee el texto de llegada ya que esta simplificación, que implica la pérdida del referente, facilita la lectura sin afectar al contenido.

Tabla 3. Ejemplos del caso 3

Texto original	Texto traducido
Judge<1> Loopus said one was not necessary and ordered a larger jury_pool<2> .	El juez<1> Loopus contestó que eso no era necesario y ordenó que se elaborara una lista<2> más amplia.

3.2.4. Caso 4

En este último ejemplo vemos otro caso de creación. Esta intervención de la traductora para ayudar al lector de la lengua de llegada supone que, donde en el texto original no había un referente cultural jurídico, la traductora introduce uno («juicio»), que es coherente y específica dentro del contexto. Este tipo de intervenciones por parte del traductor favorece la cohesión textual, de modo que quien lee tiene siempre presente la cultura jurídica en la obra que está leyendo.

Tabla 4. Ejemplos del caso 4

Texto original	Texto traducido
Instead, he set the matter <1> for 9 a.m. Thursday, thus allowing the town several days to pender and speculate	En su lugar, decidió iniciar el juicio <1> a las nueve de la mañana del jueves, con lo que la ciudad contó con varios días para comentar y hacer conjeturas al respecto.

Estos casos ofrecen unos ejemplos para ilustrar, por una parte, las relaciones del Derecho en la literatura, en concreto del juicio penal con tribunal del jurado. Por otra, muestran cómo el empleo de las técnicas para la traducción de referentes culturales jurídicos nos permite ver el grado de intervención de quien traduce en sus decisiones. Las técnicas de traducción literal y equivalente acuñado implican una menor intervención del traductor, mientras que las técnicas de ampliación, adaptación y creación implican una mayor intervención, siendo creación la técnica que manifiesta la máxima intervención, de modo que supone un acercamiento mayor a los lectores de la cultura de la lengua de llegada.

4. Conclusiones

Podemos resaltar en primer lugar la relevancia de la cultura jurídica en las relaciones entre el Derecho y la literatura, que se pone de manifiesto a través del lenguaje jurídico, el cual se caracteriza por el tecnicismo, lo que implica la existencia de vocablos que sólo tienen significado con referencia a una cultura o contexto jurídico. Así, cada ordenamiento jurídico tiene su propio lenguaje del derecho, por lo que cada país tiene una terminología independiente. Incluso en los casos en que se comparte la lengua, al tratarse de distintos ordenamientos, las aplicaciones serán diferentes. En segundo lugar, la lectura de novelas jurídicas puede ser un recurso valioso para aquellos que buscan mejorar sus habilidades

en la lectura y escritura jurídica. A través de la lectura de estas novelas, el público lector puede desarrollar una comprensión más profunda de sus conceptos culturales y mejorar su dominio de su lenguaje, ya que los autores de estas novelas suelen abordar temas complejos de manera clara y accesible. De este modo, se observa el vínculo entre la literatura y la cultura, entendida esta tanto en sentido general como referida a la cultura jurídica. A través de la literatura, el Derecho se hace narrable. Y a través de la traducción, esa narración puede cruzar fronteras jurídicas y culturales. Leer el Derecho penal en traducción es también aprender a reconocer qué valores, instituciones y prácticas resuenan —y cuáles se silencian— cuando pasamos de una lengua a otra. La literatura jurídica traducida es, así, una herramienta potente de pedagogía legal intercultural.

Referencias bibliográficas

- Grisham, J. (2004). *The Last Juror*. Arrows Books Random House Group Ltd.
- Grisham, J. (2005). *El último jurado*. Traducción de María Antonia Menini. Ediciones B, S.A.
- Marco, J. (2004) Les tècniques de traducció (dels referents culturals) retorn pero quedar-nos-hi. *Quaderns, revista de traducció*, 11, 129-149.
- Marín García, M. P. (2010) *Los referentes culturales de tipo jurídico en la ficción narrativa: Análisis descriptivo de un corpus de novelas en lengua inglesa y su traducción al español*. [Tesis doctoral, Universidad Jaume I Castellón]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/10570>
- Marín García, M. P. (2022). Lenguaje jurídico en la literatura: la traducción de referentes culturales jurídicos en la combinación inglés-español. En *El devenir de la lingüística y la cultura: un estudio interdisciplinar sobre lengua, literatura y traducción* (pp. 1357-1381). Dykinson. Disponible en: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10599963>
- Ost, F. (2006). El reflejo del derecho en la literatura. *DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 29, 333-348.
- Pérez Royo, J. (1996). El Derecho Constitucional en la formación del jurista. *Revista española de derecho constitucional*, 46, 39-60.
- Posner, R. A. (1998) *Law and Literature. Revised and Enlarged Edition*. Harvard University Press.
- Rockwood, B. L. (1998). On doing Law and Literature. En B. L. Rockwood (Ed.) *Law and Literature Perspectives*. Peter Lang.
- Ward, I. (1995). *Law and Literature. Possibilities and Perspectives*. Cambridge University Press.
- White, J. B. (1988). Law and Literature. No Manifesto. *Mercer L. Rev.*, 39, 739-751.

COMUNICAR LA CIENCIA EN LA ERA DE LA DESINFORMACIÓN¹¹**Beatriz Méndez Guerrero***Universidad Autónoma de Madrid***1. Introducción: la Era de la Desinformación**

La desinformación es uno de los grandes retos al que se enfrentan las sociedades modernas de nuestro tiempo. En la era digital actual, la información fluye a una velocidad sin precedentes. Este hecho ha traído consigo la democratización de la información y, al mismo tiempo, un auge de la desinformación, especialmente en temas científicos. Por desinformación entendemos información falsa o engañosa que se difunde para engañar o manipular. La facilidad con la que se propaga hoy la información falsa o engañosa a través de internet y las redes sociales representa una grave amenaza para la sociedad, ya que influye en la toma de decisiones, la salud pública y la confianza en las instituciones. En este contexto, la comunicación científica rigurosa, de calidad, inclusiva y en lenguaje claro se vuelve imprescindible para promover una ciudadanía bien informada y capaz de combatir la desinformación.

¹¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto «Ciencia-En-Claro. Asistente de escritura científico-divulgativa en español» (IP Beatriz Méndez Guerrero, ref. CIHP24S19791), financiado por la Fundación Ramón Areces.

Ante esta situación, gobiernos e instituciones a nivel mundial están dando cada vez más importancia al derecho a entender y a la lucha contra la desinformación. La Unión Europea ha impulsado el Reglamento (EU) 2024/1083, conocido como la *Ley Europea de Libertad de los Medios de Comunicación* (EMFA), que entre sus prioridades destaca la necesaria transparencia en los medios de comunicación y la importancia de contrastar la información para evitar la propagación de bulos. España, igualmente, ha presentado la *Proposición de Ley Orgánica 122/000107* para garantizar el derecho a la información veraz y también ha desarrollado la *Estrategia de Inteligencia Artificial 2024*, que busca, entre otros objetivos, garantizar el uso responsable y ético de la IA para el beneficio de la sociedad y la contención de las noticias falsas.

Otros organismos internacionales como la UNESCO, asimismo, están desempeñando un papel fundamental con iniciativas, como el *Manual de Educación y Capacitación en Periodismo: Periodismo, «Noticias Falsas» y Desinformación*, que buscan fortalecer la educación periodística y dotar a los profesionales de las herramientas necesarias para combatir la desinformación. Y, de igual modo, la Fundación Española para la Ciencia y Tecnología (FECYT), en su *Plan de actuación 2024*, apuesta por la ciencia informada, en línea con las propuestas de la Comisión Europea y el Gobierno de España, para caminar hacia alfabetización mediática e informacional y minimizar la aparición de bulos.

En el ámbito académico, numerosos lingüistas están liderando el campo emergente de la comunicación clara e informada en el mundo hispánico a través de estudios y actuaciones que pretenden dotar a la sociedad de medios para entender mejor la información proveniente de los centros de investigación y la administración pública (Montolío y Tascón, 2020; Poblete y Soto, 2022; Montolío, 2023). También se están desarrollando algunas herramientas informáticas como *Clara* (Torrijos y Oquendo, 2021) o *arText* (Da Cunha, 2022), que facilitan la creación de textos en ámbitos especializados, como el jurídico-administrativo, y promueven el lenguaje claro. En el plano empresarial, compañías como Cálamo y Cran o Prodigioso Volcán están desarrollando igualmente soluciones innovadoras para la creación de contenido claro, conciso y accesible.

Por último, desde la Universidad Autónoma de Madrid hemos desarrollado la plataforma *Virtuam*, que tiene como objetivo proporcionar recursos para la escritura divulgativa y promoverla en la universidad, especialmente entre el alumnado. Todas estas iniciativas convergen en la necesidad de promover un «derecho a entender», que garantice la

información veraz, combata la desinformación, especialmente la científica, y procure noticias científicas comprensibles para la ciudadanía.

2. El impacto de la desinformación científica

La desinformación científica, por tanto, no es un problema menor. Sus consecuencias pueden ser profundas y afectar a diversos ámbitos de la sociedad. En este sentido, cabe preguntarse, ¿cuál es el impacto real de la desinformación científica?

En primer lugar, la desinformación produce confusión y desconfianza en la ciencia y las instituciones. Cuando la información falsa se propaga, se erosiona la confianza en la ciencia y en las instituciones que la respaldan. Esto puede llevar a un rechazo de la evidencia científica. También afecta a la toma de decisiones erróneas con impacto en distintos ámbitos como la salud (individual y colectiva), el medio ambiente, la tecnología, la educación, etc. La desinformación sobre estos temas puede conllevar la tomar decisiones que pongan en riesgo el sistema social y sanitario de la comunidad.

La información falsa, además, suele erosionar la confianza en fuentes de información confiables. La proliferación de bulos dificulta la distinción entre fuentes confiables y fuentes no confiables. Esto puede llevar a un descreimiento generalizado en la información y a la dificultad para formar opiniones informadas. E, igualmente, favorece la polarización social y la dificultad para llegar a consensos basados en la evidencia. La desinformación a menudo se utiliza, de igual modo, para promover agendas políticas o ideológicas. Esto puede contribuir a la polarización social y a la dificultad para encontrar soluciones conjuntas a los problemas comunes.

El impacto de la desinformación científica no se distribuye uniformemente en la sociedad, sino que afecta de manera desigual a los distintos colectivos. Las plataformas digitales y aplicaciones de mensajería instantánea han transformado en profundidad las vías de acceso y consumo informativo, convirtiendo, en los mejores casos, a los medios de comunicación en «el filtro informativo» y facilitando la propagación viral de contenidos falsos. Este ecosistema digital fomenta la creación de espacios «de eco» donde la desinformación se refuerza y amplifica, especialmente en contextos de polarización social. Para mitigar estos efectos, la evidencia científica señala la importancia de desarrollar estrategias combinadas que incluyan fuentes de información fiables con

contenidos comprensibles para el grueso de la población, agencias de verificación de noticias y programas de alfabetización mediática y digital que permitan a la ciudadanía desarrollar «defensas cognitivas» frente a la desinformación.

Por tanto, como se ve, la desinformación científica constituye un fenómeno multidimensional con repercusiones profundas que trascienden el ámbito puramente informativo. Sus efectos se extienden tanto a nivel individual como colectivo y, en algunos casos, ponen en riesgo la estabilidad de los sistemas democráticos. Por esa razón, es fundamental comprender la complejidad de su impacto para desarrollar estrategias eficaces que combatan la propagación de información falsa y fortalezcan la resiliencia social ante este desafío contemporáneo. El abordaje de este problema requiere un enfoque integral que combine la verificación rigurosa, la alfabetización mediática y el fortalecimiento de la confianza en las instituciones científicas. Solo mediante un esfuerzo coordinado entre los diversos actores sociales será posible mitigar los efectos nocivos de la desinformación y preservar los fundamentos racionales del discurso público en materia científica. En este sentido, la divulgación científica resulta una herramienta clave.

3. La divulgación científica como herramienta clave

La divulgación científica juega un papel fundamental en la construcción de una sociedad informada y capaz de discernir entre la información veraz y la desinformación. Entre los objetivos fundamentales de la divulgación científica, se encuentran los siguientes:

- Hacer accesible el conocimiento científico al público general. Esto es, transferir la complejidad de la ciencia en un lenguaje que todos puedan entender.
- Explicar conceptos complejos de manera clara, precisa y comprensible. Dicho de otro modo, tender puentes entre el lenguaje especializado y el lenguaje cotidiano sin sacrificar la rigurosidad científica.
- Fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de evaluar la información científica. Para ello, es preciso dotar a los ciudadanos de las herramientas necesarias para analizar la información con ojo crítico de modo que puedan tomar decisiones informadas.
- Democratizar el acceso al conocimiento científico. Garantizar que todos los sectores de la sociedad, independientemente de su nivel educativo o socioeconómico, tengan acceso a información científica de calidad.

- Desarrollar un sentido de responsabilidad compartida. Concienciar desde las bases científicas y colaborativas sobre los desafíos globales y el papel colectivo en su abordaje.
- Consolidar la ciencia como parte del conocimiento cultural y enciclopédico. Integrar el conocimiento científico como un elemento fundamental del bagaje cultural contemporáneo que el conjunto de la ciudadanía debe adquirir.
- Mejorar la percepción social de la ciencia. Trabajar para que la sociedad valore la investigación y comprenda su impacto positivo en el desarrollo y bienestar.
- Facilitar la toma de decisiones basadas en evidencia. Formar una ciudadanía con información científica rigurosa para orientar decisiones en diferentes ámbitos como la salud, el consumo o las políticas públicas.
- Construir comunidad alrededor de la ciencia. Crear espacios de encuentro donde personas con interés por la ciencia puedan compartir experiencias, aprendizajes y generar redes de apoyo mutuo.

Por ende, la divulgación científica no se limita a transmitir información. Su objetivo es empoderar a la sociedad para que comprenda la ciencia y participe en el debate público de manera informada.

4. Beneficios de una sociedad informada

Teniendo en cuenta lo anterior, se presentan a continuación algunos de los beneficios de tener una sociedad científicamente informada:

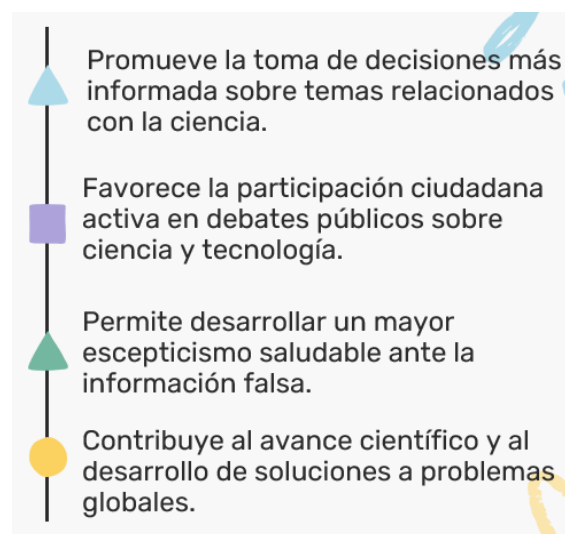


Figura 1. Beneficios de la divulgación científica.

Como se aprecia en la figura 1, una sociedad con mayor cultura científica, entre otras cosas, puede tomar decisiones más informadas sobre temas relacionados con la ciencia. Desde la salud y la alimentación hasta el medio ambiente y la energía, la ciencia juega un papel crucial en nuestras vidas. Una sociedad informada está mejor preparada para tomar decisiones responsables y basadas en la evidencia. También puede participar de manera más activa en debates públicos sobre ciencia y tecnología. La ciencia y la tecnología avanzan a un ritmo acelerado, planteando nuevas preguntas éticas y sociales. Una sociedad científicamente informada puede participar en estos debates de manera más constructiva y contribuir a la búsqueda de soluciones.

De igual modo, una persona informada en asuntos científicos tiende a desarrollar un mayor escepticismo saludable ante la información falsa. La desinformación prospera en la ignorancia. Una sociedad con mayor conocimiento científico es menos susceptible a las informaciones engañosas o a las teorías conspirativas sin fundamento. Y, adicionalmente, la divulgación científica promueve el avance científico y el desarrollo de soluciones a problemas globales. Una sociedad que valora y apoya la ciencia está mejor posicionada para impulsar la investigación y la innovación y para encontrar soluciones a los grandes desafíos que enfrentamos como humanidad. Así pues, la divulgación científica es una inversión en el futuro. Una sociedad científicamente informada es una sociedad más crítica, participativa y capaz de construir un futuro mejor.

5. Ciencia-En-Claro: asistente de redacción de textos divulgativos

En los últimos años, como se ha visto, se están logrando grandes avances en la lucha contra la desinformación y en la aproximación de la ciencia a la sociedad. La Universidad Autónoma de Madrid se ha sumado a esta iniciativa a partir de varios proyectos entre los que se encuentra *Ciencia-En-Claro*, el primer asistente virtual en español, actualmente en fase de creación, para asistir a científicos y divulgadores en la redacción de sus textos divulgativos.

Con esta herramienta se busca reducir la brecha que existe todavía entre la comunidad científica y el público general en todo lo que tiene que ver con la información científica. De esta forma, se pretende lograr que la información científica sea más accesible y comprensible para el grueso de la población. *Ciencia-En-Claro* persigue un objetivo

fundamental: facilitar la creación de textos divulgativos de alta calidad por parte de científicos y comunicadores científicos. Para lograrlo, se han definido los siguientes objetivos específicos:



Figura 2. Funcionalidades del asistente Ciencia-En-Claro.

Por tanto, la herramienta asistirá, principalmente, sobre cuatro aspectos básicos de la comunicación divulgativa. Por una parte, hará propuestas a los autores y autoras para simplificar el lenguaje científico de sus textos, por ejemplo, proponiendo la sustitución de la terminología compleja por un lenguaje más accesible para el público general, sin perder rigor científico. También, revisará la legibilidad del texto con el fin de mejorarla y de promover textos más fluidos y fáciles de comprender por una audiencia amplia. De la misma forma, analizará el nivel textual para medir la conexión entre las ideas y los párrafos y el uso de los marcadores discursivos para asegurar que el texto sea comprensible. Por último, esta primera versión del asistente asesorará en la integración de elementos visuales y ejemplos que permitan enriquecer los textos y hacerlos más entendibles.

El asistente *Ciencia-En-Claro* se basa, pues, en una metodología multidisciplinar que integra diferentes áreas de conocimiento desde la puramente lingüística hasta la relacionada con la programación y la inteligencia artificial. La aplicación de técnicas de Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN) permitirá al sistema analizar y comprender el lenguaje humano de manera similar a como lo hace el cerebro humano. El aprendizaje automático hará posible que el sistema aprenda de los datos y mejore su rendimiento con

el tiempo. La lingüística será la base teórica que aporte los conocimientos necesarios para adaptar el lenguaje científico a un lenguaje divulgativo efectivo. Y la inteligencia artificial hará posible el procesamiento de grandes cantidades de información para devolver a los autores y autoras propuestas coherentes y de alta calidad para sus textos.

Este proyecto se está desarrollando en cinco fases bien definidas:

1. Diseño: se define la arquitectura del sistema, se recopilan textos científicos y divulgativos para crear dos corpus lingüísticos y se establecen los requisitos lingüísticos para la divulgación.
2. Desarrollo del modelo: se entrena el modelo de lenguaje con los corpus de textos y se implementan las funciones de análisis lingüístico y simplificación textual.
3. Integración de funciones avanzadas: se incorporan funciones para analizar la legibilidad, promover la multimodalidad, facilitar la incorporación de ejemplos y analizar el nivel textual.
4. Pruebas: se realizan pruebas de funcionalidad con usuarios reales (alumnado y profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid) para evaluar el rendimiento del sistema y obtener retroalimentación para su mejora.
5. Evaluación e implementación: se realiza una evaluación final del sistema y se implementa un sistema de retroalimentación continua para asegurar su optimización.

6. Conclusiones

La desinformación, y en particular la desinformación científica, representa un desafío complejo y multifacético para nuestra sociedad. Combatirla requiere un esfuerzo conjunto que involucre a gobiernos, instituciones, medios de comunicación, personal científico y ciudadanía. Solo de esa manera se podrá evitar que la información falsa eclipse la verdad y socave la confianza en la ciencia y en las instituciones.

Para hacer frente a este desafío, debemos fortalecer la divulgación científica, haciendo accesible el conocimiento científico a toda la sociedad, explicando conceptos complejos de manera clara y comprensible. Ello hará posible fomentar el pensamiento crítico entre la ciudadanía al dotarla de las herramientas para evaluar la información que reciben, identificar la desinformación y tomar decisiones informadas. También será fundamental

promover la alfabetización mediática e informacional, formando a la sociedad para que pueda moverse por el complejo mundo de la información, distinguir entre fuentes confiables y no confiables, y comprender cómo funcionan los medios de comunicación. Y, del mismo modo, habrá que apoyar la información científica de calidad, procurando una divulgación rigurosa, independiente y comprometida con la verdad.

A lo largo de este trabajo, se ha visto que la ciencia informada dirigida a la ciudadanía es el pilar fundamental para combatir la desinformación y promover una sociedad más formada, crítica y capaz de tomar decisiones basadas en la evidencia. En este contexto, se ha presentado la herramienta *Ciencia-En-Claro* como un asistente de redacción de carácter multidisciplinar, pionero en el ámbito hispanohablante, que pretende apoyar en la creación de textos divulgativos con el objetivo de hacerlos más claros y accesibles para la población general. Así, *Ciencia-En-Claro* aspira a ser una herramienta para la comunicación científica en lenguaje claro, que tienda puentes entre la comunidad científica y la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Campos Serrano, A. y Méndez Guerrero, B. (coords.). (2021) *Virtuam. Plataforma de escritura y divulgación de la Universidad Autónoma de Madrid*. Disponible en: <https://virtuam.net/>
- Da Cunha Fanego, I. (2022). El sistema arText claro: el primer redactor asistido para el español que ayuda a escribir textos en lenguaje claro. En, I. Da Cunha (Ed.), *Lenguaje claro y tecnología en la Administración* (pp. 151-187). Comares.
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. (2024). *Experiencias del personal investigador en su relación con medios de comunicación y redes sociales*. FECYT. Disponible en: <https://doi.org/10.58121/MBSX-T287>
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. (2024). *Plan de actuación 2024*. FECYT. Disponible en: https://www.fecyt.es/sites/default/files/2024-07/plan_actuacion_2024.pdf
- Montolío Durán, E. y Tascón, M. (2020). *El derecho a entender: la comunicación clara, la mejor defensa de la ciudadanía*. Los Libros de la Catarata.
- Montolío Durán, E. (2023). Por un lenguaje claro en la Administración. *El Ciervo: revista mensual de pensamiento y cultura*, 798, 9.
- Poblete, C., y Soto, G. (2022). *Lenguaje claro*. Colección Materiales Docentes, 59. Academia Judicial de Chile.

Torrijos, C. y Oquendo, S. (2021). ¡Hola! Soy Clara y mido la claridad de tu texto. *Archiletras científica: revista de investigación de lengua y letras*, 6, 119-134.

UNESCO (2020). *Periodismo, «noticias falsas» y desinformación: manual de educación y capacitación en periodismo*. Colección de la UNESCO sobre los estudios de periodismo.

Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373349>