

# **kronotipo de aldomanucio**

**n.º 80 (octubre-diciembre de 2025)  
año XX, n.º 4  
ISSN 1886-3515**

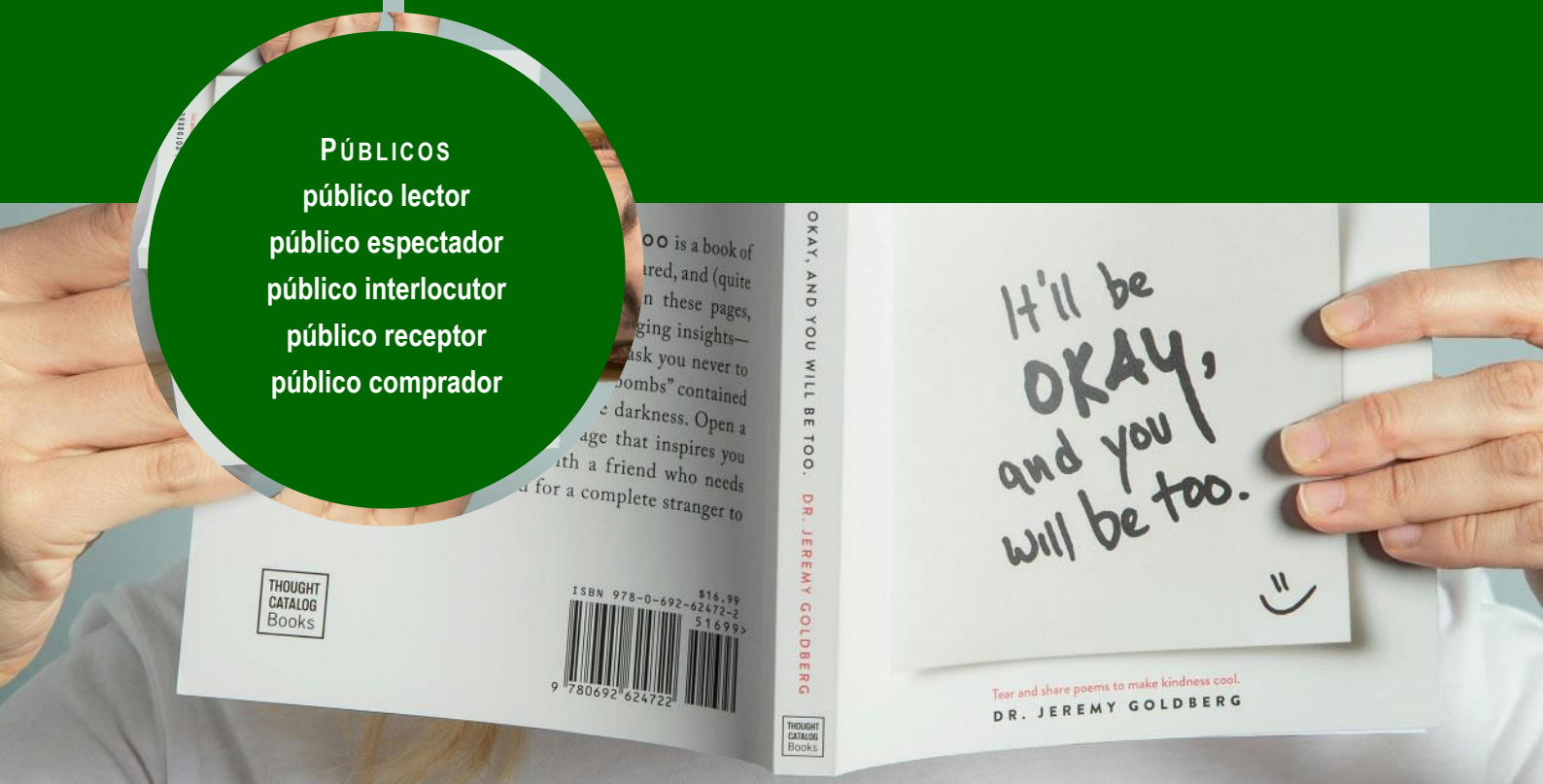
**Literatura infantil emocional  
TIC y crisis de la lectura  
Aixa Portero  
Comprensión lectora y expresión  
Ellas Diseñan  
El exterior de la biblioteca  
Rembrandt  
Cifras del mercado. Empresas culturales**

**Públicos  
Autoría y escritura  
Instalación / Performance  
Biología de la lectoescritura  
Diseño editorial en museos  
Entrevista al bibliotecario  
Retrato de lector  
Cifras del mercado**

## ÍNDICE

PÚBLICOS Literatura infantil emocional: un lenguaje propio de la autoayuda .....	3
AUTORÍA Y ESCRITURA Nuevas tecnologías y crisis de la lectura, la escritura y el conocimiento .....	25
INSTALACIÓN / PERFORMANCE Aixa Portero: <i>Las raíces del vuelo</i> .....	37
BIOLOGÍA DE LA LECTOESCRITURA Lectura, comprensión y análisis de obras literarias para que los estudiantes se conviertan en seres humanos capaces de expresar ideas .....	41
DISEÑO EDITORIAL EN MUSEOS Ellas Diseñan (1965-2025) .....	65
ENTREVISTA AL BIBLIOTECARIO La biblioteca se vale también de la relación permanente con el exterior, no solo de sus elementos .....	69
RETRATO DE LECTOR Rembrandt: <i>Tito van Rijn</i> (?), hijo del artista, leyendo .....	77
CIFRAS DEL MERCADO Empresas culturales .....	79

**PÚBLICOS**  
público lector  
público espectador  
público interlocutor  
público receptor  
público comprador



## Literatura infantil emocional: un lenguaje propio de la autoayuda

Anna Juan Cantavella

«Libros “buenos” y banales: libros neoliberales. Una reflexión sobre la educación emocional en la literatura infantil contemporánea»

En: *Revista Educación, Política y Sociedad*, vol. 10, núm. 1 (2025); número temático: «Emocionalización de la educación. Discursos, políticas y prácticas». Licencia Creative Commons. Última consulta: 13 de septiembre de 2025.

## RESUMEN

Desde principios del siglo XXI, la llamada literatura infantil emocional no ha dejado de crecer tanto en títulos como en ventas. Su capacidad para penetrar en muchas casas y escuelas se debe, en parte, a que son percibidos como libros neutros y llenos de buenas intenciones. El propósito de este artículo es caracterizar este tipo de libros infantiles a través del análisis de algunas de las obras más vendidas y trazar puntos de unión con los postulados de la educación positiva y la ética neoliberal. El objetivo es demostrar que no se trata de libros neutros, ni literarios ni infantiles.

**Palabras clave:** libros infantiles de emociones, pedagogización, adultocentrismo.

## INTRODUCCIÓN

*Los niños somos muy desgraciados –dijo para sí el muñeco–. Todos nos gritan, todos nos regañan, todos nos dan consejos. Si los dejáramos, a todos se les metería en la cabeza ser nuestros padres y nuestros maestros; a todos, hasta a los Grillos parlantes.*

Carlo Collodi, *Pinocho*

*El monstruo de colores* de Anna Llenas (seis millones de ejemplares vendidos), *De mayor quiero ser feliz* de Anna Morató y Eva Rami (trescientos mil), *Tengo un volcán* de Míriam Tirado y Joan Turu (cien mil), *Tu cuerpo es tuyo* o *Nos tratamos bien. Un cuento sobre el respeto*, ambos de Lucía Serrano (treinta y cinco mil ejemplares vendidos) o la autopublicación *Éramos una vez... mi mamá y yo* de Saioa López y Eva Rami (Mejor cuento educativo para niños y Cuento más inspirador para niños, en los premios International Latino Book Awards 2023) son solo algunos de los títulos de literatura infantil más vendidos en los últimos años del siglo XXI. En todos ellos (y en muchos otros), las emociones y el trabajo de identificarlas para aprender a gestionarlas se alzan como protagonistas.

Desde principios del siglo XXI, las ciencias sociales se han esforzado por analizar la influencia de la llamada «ciencia de la felicidad» en sectores culturales y académicos, así como el «giro afectivo» que parece haber penetrado en muchos de los ámbitos de nuestras vidas. Diversos trabajos críticos han prestado atención a lo que Abramowski (2010) describió como «una inflación de lo emocional» (p. 20), que desde hace lustros

afecta de un modo particularmente intenso a las prácticas educativas. Ecclestone y Hayes (2009) ya escribieron sobre la «terapización de la educación», e Illouz (2010) se ocupó de mostrar cómo el lenguaje y las técnicas terapéuticas habían impregnado múltiples esferas de lo social, dando lugar a lo que llamó el ethos terapéutico.

Una de las derivadas de este giro a la felicidad promulgado por la psicología positiva ha sido la aparición de la llamada «educación emocional», que ha ido desplegándose con fuerza en muchos sistemas educativos occidentales en las últimas décadas. Tal y como muestran diversos análisis [NOTA 1], su capacidad de inmersión en las políticas educativas se debe a los puntos en común que el pensamiento positivo comparte con los valores neoliberales, para los que el individuo se alza como centro absoluto. Una de las características más relevantes de este giro es que neutraliza la importancia de los contextos y conflictos sociales a través de diversos dispositivos de comportamiento, entre los que destaca el de la «responsabilidad personal» [NOTA 2]. En este sentido, la educación emocional (también llamada educación positiva) se inserta en las lógicas narcisistas e introspectivas que promueve la autoconsciencia y la regulación emocional como vía para alcanzar la felicidad individual. Es decir, apela al conocimiento y a la clasificación de las emociones para poder regularlas de modo adecuado y sacarles un provecho positivo. La «autonomía emocional», la «empatía» y la «asertividad» aparecen de modo relevante en sus propuestas junto al «optimismo», la «resiliencia» o la «gratitud». Valores, todos ellos, característicos también del lenguaje empresarial y del emprendimiento, que se encauzan a través de discursos y técnicas como el «mindfulness», el «coaching» o la «autoayuda», y que forman parte de lo que se ha dado a llamar el «capitalismo afectivo» [NOTA 3].

La literatura infantil no ha escapado de este ethos tan característico de la contemporaneidad. En su artículo «Álbumes ilustrados y cambio de valores en el cambio de siglo», Teresa Colomer (2010) ya apuntaba que, en la primera década del siglo XXI, una tercera parte de los libros ilustrados «se dedicaban a explicar a los niños y niñas cómo son sus sentimientos y emociones [...] con un énfasis notable en la educación sentimental y emotiva explícita» (p. 58). Han pasado trece años desde aquel artículo y la producción de libros centrados explícitamente en las emociones no ha dejado de crecer. Si escribimos en el buscador «libros infantiles» o nos atenemos a los productos más populares de plataformas como Amazon y de grandes librerías como el FNAC o La casa del Libro, enseguida nos daremos cuenta de que buena parte de ellos tratan sobre las emociones. Su capacidad de penetrar en muchas casas y su percepción como producto inocuo o «bueno» para las criaturas hace necesaria una reflexión.

Este artículo se centra en analizar formalmente algunas de las obras de literatura infantil emocional editadas recientemente y que se han convertido en algunas de más vendidas en los últimos quince años. La producción actual rebosa de cuentos de emociones para criaturas, pero el corpus principal de análisis son ocho *best sellers* (aunque se han leído muchos más y se hace referencia a algunos títulos más a lo largo del artículo). Las características formales de los títulos elegidos pueden rastrearse en muchas otras obras de literatura emocional infantil por eso son utilizadas como referencia [NOTA 4]. El propósito es llevar a cabo lecturas atentas y distanciadas que nos permitan trazar puntos de unión entre la llamada literatura infantil emocional y los postulados de la educación positiva, dejando en evidencia algunos aspectos de la ideología que transmiten.

El artículo entronca con los trabajos que el grupo de investigación en educación literaria GRETEL de la Universidad Autónoma de Barcelona —y en particular su directora durante años, Teresa Colomer— llevaron a cabo sobre la producción infantil contemporánea para tratar de caracterizarla, no solo a nivel formal, sino también a través de su recepción. En este caso, la propuesta se centra tan solo en el primero de los análisis y pretende con ello evidenciar los valores que se esconden entre líneas. Tiene como referente además de a Colomer (1998 o 2010), las reflexiones de Montes (2001) y las investigaciones de Nodelman (2008), Kummerling-Meibauer (2010 y 2023), Nikolajeva (2012) o Allan (2012) sobre la representación del poder o de las infancias en los textos infantiles, así como de los cambios políticos e ideológicos que se manifiestan en sus páginas. La particularidad del presente texto (en relación sobre todo a la crítica especializada de literatura infantil escrita en español) es el hecho de centrarse no tanto en el análisis de las obras reconocidas por la crítica, sino en aquellas que demandan un mayor número de lectores no profesionales, es decir, las familias, uno de los más importantes compradores de literatura infantil en la actualidad.

## **UNA MIRADA ATRÁS PARA LLEGAR AL PRESENTE**

La historia de la literatura infantil occidental está atravesada desde su mismo origen por un debate fundamental que se cuestiona sobre los criterios adecuados para valorarla. Opción 1: atenerse a principios de originalidad y a valores literarios y estéticos (que es lo que suele suceder en la literatura adulta). Opción 2: atenerse al aprendizaje moral que proporcionará a sus jóvenes lectores.

La máxima «educar deleitando», que trataría de conciliar una opción con la otra, aparece ya en el prólogo de los *Cuentos de la madre Oca* de Perrault, está en la base de la reescritura de las fábulas de La Fontaine, actúa como catalizador de algunas de las transformaciones que los Grimm llevan a cabo en la segunda versión de sus Cuentos del hogar (que ya están destinados directamente a un público infantil) y se convierte en el principal objetivo de la novedosa edición infantil surgida en el siglo XIX.

Pero lo cierto es que, a lo largo de los siglos, la relación entre ambos verbos (educar, deleitar) ha sido compleja y no del todo equilibrada. La mayor parte del tiempo, la balanza se desequilibra del lado de la «función educativa» de la literatura infantil y de reproducción de los valores culturales hegemónicos. Eso no impide que, de modo más o menos marginal, siempre haya existido un cierto espacio para obras donde prima la ambición literaria y estética, que ponen en cuestión a la llamada «madrstra pedagógica» (Colomer, 2010a), y que nos ofrecen formas diversas de transgredir la idea de infancia predominante en cada momento, ensanchándola hacia los márgenes. Una literatura infantil que a Alison Lurie (1998) le gustaba llamar «subversiva» por su capacidad para apelar «al niño imaginativo, interrogante y rebelde que todos llevamos dentro» (p. 13).

Esa especie de vaivén entre educación y deleite da forma a una historia de la literatura y de la edición para la infancia un tanto cíclica, donde el peso de las enseñanzas morales aumenta o disminuye, ensanchando o limitando el espacio que queda para a obras en las que estas enseñanzas no aparecen de modo tan explícito.

Este debate corre parejo una idea de infancia expresada en singular, que, desde diferentes disciplinas, homogeneiza a niños y niñas con existencias y circunstancias muy dispares. Como escribían Elena Masset y Maite Alvarado (2013), «desde la ilustración la infancia ha sido pensada desde sus supuestas carencias, como si a partir de la leche materna, todo aquello que se les ofrece tuviera que ser necesariamente nutritivo [...] por eso, considerar al niño como receptor-recipientes resulta casi natural, ahistórico» (p. 252).

Semejante mirada sobre la infancia conlleva una concepción de la literatura infantil un tanto estrecha, como mera transmisora de valores, en detrimento de la exploración estética y social. Una literatura a la que se percibe en general —al igual que a sus destinatarios— como periférica, marginal y marginada.

En cuanto al tiempo presente, nunca antes se había escrito ni publicado tanta literatura infantil como ahora. Las editoriales especializadas se multiplican, y eso conlleva a su vez un aumento de las personas que se deciden a crear. Cada año, solo en España, se publican unos nueve mil títulos de literatura infantil y juvenil [NOTA 5].

Esa gran producción pudiera parecer una oportunidad para atender a la diversidad y ofrecer obras muy variadas, tanto de obras que ponen el acento en «educar», como en «deleitar». Pero ¿es así?

## **LA SOBREPDUCCIÓN COMO ENZIMA PARA LA HOMOGENEIZACIÓN**

Lo cierto es que la sobreproducción está íntimamente ligada a la homogeneización. En su condición de editor, autor y ensayista, Bruel (2023) no se cansa de repetir que «el aumento irracional del número de libros nuevos obstaculiza el acceso a la diversidad de la oferta, conduce a una disminución continua de las tiradas medias y conlleva el empobrecimiento de quienes los crean» (p. 29). El resultado, al menos en España, que es el contexto del que partimos, es un mercado editorial que funciona a golpe de novedades y al ritmo impuesto por las grandes distribuidoras. Los libros se mantienen en las estanterías de las librerías apenas unos días o semanas, por lo que muchos de ellos gozan de una vida corta y quedan descatalogados pocos años después de la primera edición. Pocas son las editoriales que mantienen vivos todos los títulos de su catálogo. Muchas son las que editan por encima de sus posibilidades para atender a las imposiciones de distribución, y a la lógica de novedades, dejándose llevar por modas temáticas.

Todo ello nos aboca a un ecosistema de producción frágil, en el que arriesgarse tiene un coste demasiado alto. Y conlleva a su vez una homogeneización ideológica, donde la autocensura y las desigualdades de acceso a la cultura infantil por parte de niños y niñas de clases sociales distintas, tienen su peso. Las obras percibidas como difíciles, complejas, experimentales o ambiguas —es decir, las más alejadas de las modas y estereotipos— quedan escondidas en los espacios especializados y en lugares poco accesibles al público general. El resultado es que la literatura que llega al gran público es una literatura infantil de consenso, políticamente correcta, formada por obras aparentemente neutras y bien intencionadas.

Pero como escribe el propio Bruel (2023): «La literatura infantil nunca es neutra: refleja puntos de vista y ofrece representaciones que, en distintos niveles de intención, conciencia e intensidad, están impregnadas de sustratos afectivos, ideológicos y estéticos» (p. 72).

En este mismo sentido, en el libro *Narrativas literarias en educación infantil y primaria* (2018) se asegura que es mucho más fácil detectar la ideología (creencias, estereotipos, tópicos y clichés) de las historias infantiles antiguas que de las actuales,

pero que «la literatura infantil se halla inmersa, como cualquier otro tipo de texto, en la ideología de la sociedad que la produce» (p.119) y «está repleta de valoraciones y mensajes más o menos intencionados y más o menos explícitos» (p. 124). No hemos de olvidar que los textos infantiles son agentes clave en la socialización y documentos históricos interesantes donde ir a buscar qué piensa una sociedad sobre sí misma y sobre los valores que quiere legar a las generaciones futuras. Y los postulados y valores del pensamiento positivo han conseguido incrustarse en el imaginario colectivo contemporáneo. La gestión de las emociones forma pues parte del discurso hegemónico y preponderante hoy en día.

Eso provoca un círculo vicioso del que es difícil escapar: el pensamiento positivo propone «valores deseables» —los «valores deseables» aparecen de forma recurrente en los libros destinados a la infancia— los prescriptores ofrecen a los niños libros donde aparecen los «valores deseables» que ellos estiman —los libros con esos «valores deseables» se venden con facilidad— las editoriales tienden a seguir los caminos abiertos por ese tipo de libro. Semejante círculo provoca que nos encontremos en un momento editorial muy marcado por la pedagogización de la literatura infantil, lo cual deja poco espacio a obras «disidentes».

## **HACIA UNA CARACTERIZACIÓN DE LOS LIBROS DE EMOCIONES INFANTILES**

La producción actual de libros infantiles de emociones responde al patrón ya apuntado que concibe al pequeño como mero receptáculo de contenidos y que subraya la «función educativa» de la literatura infantil. En este sentido, sus puntos de partida no son originales ni novedosos. Lo que naturalmente cambia y sí resulta particular de nuestra época es el contenido de lo que quieren transmitir. Veamos cómo lo hacen.

### **Un mensaje claro: las emociones como elemento natural**

El objetivo de los primeros libros infantiles de emociones, como *El monstruo de colores* de Anna Llenas (2012), *El emocionario* de Cristina Núñez y Rafael Romero (2013) o *El gran libro de los superpoderes* de Susanna Isern y Rocío Bonilla (2017), por poner solo tres ejemplos, tenían la finalidad de nombrar y definir las emociones para saber reconocerlas y ordenarlas. Esta forma de tratar las emociones partía de la voluntad de los adultos de «ayudar» y educar emocionalmente a los niños y estaba basada en la afirmación de que una buena educación emocional desde pequeños puede conducir

a una felicidad plena, basada en la comprensión de las emociones que sienten [NOTA 6].

Con el tiempo, ese reconocimiento ya no fue suficiente y evolucionó hacia formas más explícitas de pedagogización de la literatura, donde la regulación de las emociones se alzaba como eje central. De hecho, en el último lustro, la mayor parte de libros de emociones se plantean como cuentos con los que los y las pequeñas aprenden, sobre todo, a «gestionarlas»: «Puesto que estas aparecen de forma natural, natural es ayudarles a gestionarlas», apunta Saioa López, la autora de *Éramos una vez... mi mamá y yo* (2023) en una entrevista.

Esta evolución se percibe claramente leyendo los diferentes títulos de *El monstruo de colores* de Anna Llenas (2012), después de su enorme acogida a nivel mundial. La reseña de la web de la última obra de Anna Llenas, *El monstruo de colores. Doctor de emociones* de la misma autora (2023) señala que «el nuevo título de la colección, que se ha convertido en una herramienta utilizada alrededor del mundo para trabajar la educación emocional, supone un paso adelante en el proceso de comprender nuestras emociones. Además de identificarlas y ponerles nombre, ahora con la ayuda del Monstruo de Colores y de Nuna nos enseñarán a regularlas» [NOTA 7].

Como afirman muchos de los trabajos críticos sobre el funcionamiento de la psicología positiva, uno de los pasos para conseguir la efectividad de su discurso es plantear las emociones como simples hechos naturales sobre los que los entramados socio-culturales no operan. Según la psicología positiva, los seres humanos somos naturalmente emocionales, y esas emociones se perciben y se viven del mismo modo en cualquier parte del planeta. Ahí tenemos el componente falaz de los libros de emociones, en su pretensión de ser libros neutros, sin ideología, sin conflicto, puesto que apelarían a hechos «naturales».

No obstante, la naturalización de las emociones resulta problemática, más teniendo en cuenta que estamos hablando de la infancia. La emoción en realidad sí forma parte de constructos socio-culturales. No se perciben, ni se sienten, ni se conciben igual en todas partes del planeta. Tal y como muestran los trabajos de Lutz (1986), tradicionalmente en Occidente la emoción se concibe como algo apegado a un estado salvaje de la sociedad. La psicología positiva y los libros de emociones parten de una mirada eurocéntrica e imponen como natural la forma occidental de concebirlas y sentirlas. Esta conceptualización occidental típica de los libros infantiles de emociones corre pareja a la mirada que también en Occidente se tiene de la infancia, caracterizada durante siglos como ese estado presocial y precivilizado. Infancia y emoción/emoción e infancia como las dos caras de una moneda que hablan de todo

aquello que en nuestra sociedad responde a un carácter físico, involuntario, irracional o incontrolable. Y que requiere ser educado.

La paradoja de estos libros (y de la educación emocional en general) surge del hecho de reivindicar las emociones como algo bueno y natural de los seres humanos, pero que al mismo tiempo requiere ser educado, más bien regulado, para alcanzar así la felicidad plena. Tal como afirman Bonhomme y Schöngut-Grollmus (2023), esta educación tiene una «fuerte inclinación a intervenir en las formas de sentir de los estudiantes».

Veamos un ejemplo. En la guía que aparece en las guardas finales [*sic*] del libro *Tengo un volcán* de Míriam Tirado y Turu (2018), destinada a las escuelas y las familias, la autora escribe [NOTA 8]: «Procurad distinguir entre emoción y comportamiento. La emoción es siempre válida, mientras que el comportamiento que se deriva no siempre lo es. Entonces es importante ayudar al pequeño a canalizar lo que siente de manera asertiva y positiva». Así pues, aunque dicha guía empieza exponiendo que todas las emociones son válidas y legítimas, lo que acaba proponiendo el libro no es tanto hacer consciente a la criatura de sus emociones, sino más bien enseñar a regular y normativizar cómo estas deben afectarnos y hasta qué punto.

Se supone que en los discursos emocionales la razón ocupa un segundo plano, pues todo el protagonismo recae en las emociones, que habrían sido negadas y relegadas en el pasado. No obstante, vemos que, en realidad, lo que aquí se impone es la razón (y una razón siempre la enuncia alguien, nunca es neutra). Además, esto tiene lugar bajo la forma de unos cuentos puestos al servicio del verbo «gestionar», de filiación racional y empresarial, y claramente adultocéntrico.

El mensaje que se le manda al pequeño es claro: puedes sentir rabia, pero debes aprender a autorregularte y parar antes de explotar, si quieres que todo fluya. En consecuencia, el sujeto emocional (ese niño al que aparentemente tan solo acompañamos de manera neutra) deja de serlo porque se ejerce un control sobre sus emociones (y sobre los pequeños) que proviene de la gestión «razonable» de estas, entendiendo siempre por razonable la mirada adulta sobre el mundo.

### **Sobre el tipo de conflictos, valores y buenismo**

Uno de los aspectos más relevantes de estas obras es el tipo de conflicto que plantean. Tanto en *El monstruo de colores. Doctor de emociones* de Anna Llenas (2023), como en *Tengo un volcán* de Míriam Tirado y Turu (2018), *Nos tratamos bien* de Lucía Serrano (2023) o *De mayor quiero ser feliz* de Anna Morató y Eva Rami

(2018), los problemas personales se tratan como problemas individuales, nunca colectivos. El encuentro o desencuentro con los otros ya no es relevante. Lo importante es conocerse a uno mismo. Lo que realmente importa es la capacidad de adaptación personal, los modos individuales de enfrentarse a los problemas.

Esta línea de pensamiento elude los contextos estructuralmente desiguales (por razones de género, de clase social y de origen nacional o étnico), así como las situaciones históricas particulares de los colectivos, en aras de una sobreprotección basada en el consenso y en el poder de uno mismo.

Así, muchos de estos libros, actuando en pos del positivismo y de una pretendida «integración» de los colectivos minorizados y excluidos, optan por no problematizar el contexto que hace posible la exclusión, sino por la estética benettoniana, y muestra a personajes de esos colectivos (discapacitados, personas racializadas, personas LGBTQ+, personas con problemas de peso, etc.) para hacer *check* a la diversidad. Es lo que sucede en *Nos tratamos bien* de Lucía Serrano (2023) o en *C de consentimiento*, un libro para primera infancia de Eleanor Morrison (2023), por poner un ejemplo diferente a los del corpus de partida. Jorge Freire (en *La banalidad del bien*, citando a David Cerdá, 2022) define esta actitud como una especie de superioridad moral que se propone como un baúl rebosante de valores que su poseedor abre para deslumbrar al prójimo. Una sofisticación de la moral que, siguiendo al filósofo, pone el énfasis en la palabra y trivializa la acción, convirtiendo lo que un día fueron las virtudes en ese buenismo vacío actual que rellena las páginas de los libros infantiles y de nuestras vidas.

Este giro a lo individual, hacia la felicidad personal, deja fuera de plano la conflictualidad social, y hace inviable cualquier tipo de lucha por los derechos colectivos. Lo importante es el optimismo, la resiliencia, la conciencia emocional, la empatía, las emociones. Palabras todas ellas al servicio de la ética *El monstruo de colores, doctor de emociones y El monstruo de colores. El botiquín del doctor de emociones*, que concibe a los individuos como «seres libres, estratégicos, responsables y autónomos, capaces de gobernar sus deseos y estados psicológicos con el fin de realizar su propia felicidad» (Cabanés y Illouz, 2019, p. 62) [NOTA 9]. Muchos de los libros de las emociones se componen de relatos destinados a trabajarlas una por una; un concepto, un «talento», una emoción diferente en cada relato. Es el caso, por poner dos ejemplos, de *De mayor quiero ser feliz* de Anna Morató y Eva Ramí (2028) y *El gran libro de los superpoderes* de Susanna Isern y Rocío Bonilla (2017).

## Uso del lenguaje en los cuentos de emociones

El lenguaje con el que se articula una obra es uno de los elementos más explícitos a la hora de analizar el discurso subyacente. Los libros de emociones recurren a la jerga psicológica y a los discursos y prácticas características del pensamiento positivo, como: la meditación, el *coaching* o el *mindfulness* [NOTA 10]. Veamos dos ejemplos: en el primero, *Tengo un volcán* de Míriam Tirado y Turu (2018), la trama gira alrededor de aprender a controlar los momentos de rabia a través de la respiración y la consciencia de uno mismo. En el segundo, *De mayor quiero ser feliz* de Anna Morató (2018), el autoconocimiento está en la base de todos los cuentos. De hecho, este libro parece un catálogo de frases de psicología positiva: «Tenemos que ser felices con lo que en cada momento podemos conseguir», «Cuando estás bien contigo mismo, sabes que puedes cumplir tus sueños», «No esperes que cambie nada de exterior para poder ser feliz», «Todos tenemos un diamante muy especial dentro de nosotros». Lo mismo sucede en *Éramos una vez... mi mamá y yo* de Saioa López y Eva Rami (2023). Veamos algunas de las frases de este libro: «Tú puedes», «Intentalo», «Sé fuerte», «No es tan grave como parece». Esta retórica es una constante en toda la literatura infantil emocional. La idea subyacente es siempre la misma: responsabilizar exclusivamente al individuo de lo bueno y lo malo que le sucede, olvidar que todos vivimos en sociedades, donde el ejercicio de esa «resiliencia» o de esa «consciencia de uno mismo» nunca es equitativamente posible.

Se trata de un lenguaje propio de la autoayuda, que convierte los libros infantiles de emociones en una especie de vademécums farmacéuticos que ofrecen herramientas para su expresión normativa. Marina Colassanti (2004), en un texto sobre Pinocho, escribía: «Collodi sabía bien por experiencia que la desobediencia es la forma básica de rebeldía de la pobreza, y que la moral y las buenas costumbres son de base una herramienta de control social» (p. 176). Hoy, en los conceptos de la educación emocional, la moral ha mutado. Pero su uso coercitivo sigue siendo el mismo.

## El *exemplum* religioso como molde

La historia de la literatura da buena cuenta de cómo la ficción se ha utilizado desde antiguo con propósitos pedagógicos. Los cuentos didácticos, los *exempla* de los sermones, las parábolas o las fábulas son solo algunos de los subgéneros que más han jugado con el binomio «educar deleitando». A lo largo de los siglos, su propósito didáctico y sus formas narrativas sencillas los han llevado a formar parte de los corpus destinados a las infancias. Así mismo, los han convertido en los moldes a partir de los que crear historias infantiles. Las fábulas o las parábolas han ido transformándose,

jugando en mayor o menor grado con el lenguaje figurado, las metáforas o la ambivalencia. Aun teniendo presentes las fábulas, los libros de emociones se apoyan en mayor medida en el *exemplum* religioso.

Entendemos el *exemplum* religioso como una pequeña narración inserta en un sermón más amplio, cuya finalidad consiste en «ilustrar, aligerar y mantener la tensión del discurso». Los *exemplum* giraban alrededor de un tema central que estructuraba el relato, con el fin de que «los oyentes encontrasen un reflejo instructivo de su vida cotidiana». Se utilizaban para «catequizar a los espíritus sencillos» (Zamora, 2009). La eficacia del mensaje así expresado tiene que ver con su capacidad para comunicar de forma sencilla a un público no alfabetizado una serie de ideas referentes a la moral y al buen comportamiento (religioso). Los *exemplum* se utilizaban para aclarar aquella parte del sermón que no debía pasarse por alto. No funcionaban de forma autónoma. Su finalidad última era impartir una enseñanza y convencer sobre su pertinencia.

El punto de partida y el funcionamiento de muchos de los cuentos emocionales infantiles es el mismo que el de los *exemplum*: concebir el cuento como instrumento privilegiado para la comunicación de ideas de forma sencilla, amena y eficaz y usarlo como ejemplo con poder aclaratorio (y de convicción) de un discurso más amplio que se inserta en todas las esferas de la vida. Un modo de hacer accesible a los «espíritus sencillos», ahora la infancia, elementos centrales de ese sermón positivo más amplio y que pretende, como lo pretendía el pensamiento religioso, una neutralidad de sus contenidos avalada tan solo por el consenso de la hegemonía cultural. De ahí su carácter instructivo, tanto en el sentido de la acción de instruir, como en el de conjunto de reglas o advertencias para algún fin.

### **Sentimentalismo y falsos libros de literatura infantil**

Muchas de las obras de literatura infantil occidental que se han convertido en clásicos lo han hecho gracias su capacidad para entender y representar las infancias de una forma alternativa, para otorgarle una posición social distinta a la hegemónica, para convertir el libro en un espacio donde resulta posible pensarse de modo distinto al normativo.

Ruth Krauss fue una de las autoras más interesantes del siglo pasado, y también una de las más desconocidas en España. Krauss definió los buenos libros infantiles como un lugar seguro o un reino propio para que las criaturas deambulen, se pierdan y encuentren peligros, algunos tan aterradores como la aspiración a crecer. Influenciado por Krauss, Maurice Sendak asumió como punto de partida de sus obras «la terrible

vulnerabilidad de la infancia (en un mundo hecho a medida adulta) y su lucha por convertirse en reyes de todas las cosas salvajes». Barbara Bader (1976) nos cuenta como ambos, junto a su editora Ursula Nordstrom aborrecían a los adultos y los libros que tendían a sentimentalizar la infancia y a utilizar la literatura de manera sobreprotectora. El resultado de la confluencia de estas tres personalidades fue toda una serie de libros arriesgados, donde el juego con los lenguajes deja espacio a las criaturas para componer sus posibles sentidos.

Nordstrom (1998) lo llamó, apelando a su catálogo editorial: «libros buenos para niños malos» (p. XVIII).

Este ejemplo de la historia de la literatura infantil funciona como contrapunto de lo que sucede en la actualidad con los libros de emociones. Siguiendo con la idea de Nordstrom, podríamos definirlos como libros malos (literariamente hablando) para niños buenos (hablando de comportamiento). Los instrumentos fundamentales que les sirven para tales propósitos son: la sentimentalización, la estereotipación y sobreprotección de la infancia. Su resultado: obras con una relación muy discreta con algún tipo de calidad literaria.

Una de las características más interesantes de la obra literaria proviene de la teoría de la recepción, que la define como una obra abierta, en la que los silencios, las ambigüedades y otros usos deliberadamente juguetones del lenguaje dificultan los automatismos de la comprensión y otorgan un espacio de libertad al lector, que debe construir sentidos más allá de lo que las palabras dicen.

Los libros analizados para la redacción de este artículo utilizan un lenguaje plano y renuncian a los dobles sentidos, a la fragmentariedad o a cualquier otra experimentación con el lenguaje, en pos de una comprensión literal y simple del texto. El escaso valor literario que ello propicia, hace que los cuentos de emociones tienen una única lectura, y esta se agota de inmediato. Y es que su máxima no es la imaginación, la búsqueda, la aventura, sino la guía, la instrucción, lo correcto. No demandan una lectura estética, en la que está permitido perderse, tan solo piden una lectura eferente [NOTA 11].

El único artificio que se permiten es el uso de metáforas facilonas y sentimentales. Veamos algunos ejemplos: un diamante interior para hablar de nuestro valor, en *De mayor quiero ser feliz*; un volcán interno para hablar de la rabia, en *Tengo un volcán*; el uso de colores para diferenciar emociones, en *El monstruo de colores*. Semejante alarde estilístico sirve para lanzar arengas sobre la superación personal, la autoafirmación, la resiliencia o la constatación de que somos diferentes. Se trata de metáforas que no dejan lugar a duda, y refuerzan la autoridad de la voz narrativa; una

voz narrativa adulta que se quiere y se expresa de forma complaciente, puesto que el destinatario es una infancia a la que no considera competente para construir sentidos más allá de la literalidad.

### **Desaparición de estrategias narrativas clásicas de la literatura infantil: el humor y la fantasía**

Dicha complacencia y sobreprotección borran de las páginas de este tipo de libros (y de muchas otras obras infantiles actuales, por contaminación) algunas de las estrategias que Teresa Colomer (2010b) enuncia como básicas en la historia de la literatura infantil: la desdramatización de los conflictos a través del humor, y la imaginación creativa de la fantasía.

En la cultura de la educación emocional y en su lógica de la racionalización no hay lugar ni para una ni para la otra. Más bien al revés, no se trata de desdramatizar, sino de dramatizar la subjetividad para luego ofrecer respuestas. Esto conlleva un tono que acostumbra a ser grave, y unas historias que tienden a sentimentalizar deliberadamente los conflictos.

Una de las tramas más recurrentes de estos libros es aquella que lleva a un personaje infantil a aceptarse «tal y como es», a pesar de la inicial incomprensión de los demás. A la aceptación se llega indefectiblemente por el camino de la comprensión, gracias a las palabras de un adulto que ilumina a la criatura y propicia su autoafirmación. Los huérfanos, por ejemplo, tan importantes en la tradición infantil por todo lo que simbolizan sobre el encontrarse fuera de lugar o sin un lugar concreto que ocupar (que es una metáfora que apela tanto a la infancia como a la adolescencia), aparecen tan solo ahora si han sido adoptados por familias preocupadas y tolerantes y sus tramas complacientes, lejos de llevarnos a la Villa Villekulla de Pipi, nos hablan de la importancia de «aceptarlos», aunque «sean diferentes».

El humor y el uso de la fantasía, precisamente por su capacidad para desacralizar la realidad o para atravesarla de lógicas inverosímiles, situaciones imposibles y posiciones de poder inconcebibles, quedan eliminados de la ecuación para entronizar la sentimentalización de una infancia que debe ser protegida hasta de sí misma.

### **Sucedáneo de realismo, narradores autoritarios y personajes débiles**

En gran medida, la forma escogida para contar la historia, en el caso de estos libros de emociones es un sucedáneo del realismo. Se puede definir brevemente el realismo

como un género narrativo que se propone relatar peripecias que muy bien podrían suceder en nuestro mundo; y que se interesa en explorar el complejo mundo interior de los protagonistas, ya sea desde un tono humorístico o más o menos grave.

¿Por qué sucedáneo de realismo? Los cuentos de emociones construyen sus tramas en decorados realistas, con personajes humanos (salvo algunas excepciones) y conflictos cotidianos, cierto. Pero olvidan nada menos que la complejidad del mundo interior infantil. Parecería que, tratándose de literatura de emociones, deberíamos hallarnos ante lo que Nikolajeva (2014) definió como «narrativas infantiles orientadas a los personajes» (p. 42), que son aquellas en que el aspecto psicológico resulta más relevante que los acontecimientos. Pero no es así en absoluto. Resulta paradójico, pero en los cuentos de emociones conocemos muy poco el mundo interior de los protagonistas.

Normalmente se trata de narradores externos (en tercera persona) que se adecúan a la voz de un adulto, o a la voz de un adulto que se hace pasar por niño. Las historias privilegian un solo discurso y lo enuncian sin ambigüedades ni titubeos. Las voces infantiles permanecen subordinadas y solo aparecen en unos diálogos pretendidamente mayéuticos, en los que las criaturas se muestran dubitativas y los adultos ofrecen respuestas. Todo ello conduce a un tipo de final indefectiblemente positivo por asunción: la criatura entiende el mensaje, lo asume como propio, y se presta a obedecer [NOTA 12].

El resultado es una proyección del mundo restringida que, siguiendo a Allan (2012), se utiliza como estrategia para promover una postura interpretativa dominante, y para reforzar las ideologías de los discursos dominantes. Dicha autoridad se relaciona no solo con la voz narrativa, sino también con el rol que ejercen los personajes dentro del relato. El narrador es siempre una voz adulta, mientras que la acción de la trama se centra siempre en problemas y personajes infantiles que deben resolver algún conflicto interno.

Ambos aspectos apuntalan dentro de los textos la posición desigual y asimétrica que adultos y criaturas ocupan fuera de ellos, legitimando así la mirada hegemónica, y borrando cualquier atisbo de potencialidad subversiva que pueda tener la literatura como creadora de otros mundos posibles. Lo cual resulta muy relevante si tenemos en cuenta la importancia de la función educativa de la literatura infantil y lo que nos recordaba Lerer (2012) a través de la voz del filósofo Amrx Wartofsky «los niños son o acaban siendo lo que otros los inducen a ser, y lo que ellos mismos acaban asumiendo que son, en el curso de su comunicación social y su interacción con los demás» (p. 11).

## Ilustraciones planas y autoras complacientes

Hasta ahora solo hemos hablado de los textos, pero estas obras suelen estar ilustradas porque su destinatario acostumbra a tener entre 2 y 10 años, y el mercado actual es profuso en obras ilustradas para estas edades.

En realidad, hay poco que decir de las ilustraciones. El relato visual que proponen es análogo al textual: plano, no aporta nada a lo que dicen las palabras. Se usa para apuntalar el texto a través de la expresión corporal y facial de los personajes. Una función del todo alejada de lo artístico, consistente en aclarar, en simplificar (más si cabe) las emociones que atraviesan a los personajes, en marcar los diferentes momentos de la trama para potenciar la supuesta identificación de la criatura con el personaje y facilitarles el camino para que no se pierda.

Si leemos las ilustraciones de los títulos hasta ahora citados, nos daremos cuenta de que la experimentación con los lenguajes artísticos y las técnicas no es una de sus características. Gran parte de los cuentos de emociones ofrecen ilustraciones que parecen sacadas de un banco de imágenes, sin ningún tipo de personalidad artística. Eso es muy evidente en las obras ilustradas por Eva Rami. Una ilustración despersonalizada con una función muy concreta: que el modelo sea reconocible, deseable y consumible. Si entramos en su web, veremos que además utiliza el mismo tipo de imagen para sus cuentos infantiles y para la creación de marca de producto.

Seguramente, la exploración más «atrevida» fue la de usar el collage para hablar del batiburrillo de emociones que el pobre personaje debía ordenar como se ordenan los números. Me refiero a *El monstruo de colores* de Anna Llenas (2012). Pero los elementos más recurrentes en este tipo de historias son: dibujo de línea clara, personajes estereotipados, escenarios esquemáticos de colores brillantes y páginas satinadas. Como decía María Teresa Andruetto (2008):

Para gustarle a «todo el mundo» hay que renunciar a cierta zona de particularidad y la literatura —el arte en general— es el reino de lo particular [...]. Las buenas obras, por lo menos en sus comienzos, circulan de un modo más restringido y secreto porque no responden al único juego de la oferta y la demanda (2008, s/p).

Los cuentos de emociones se alejan del reino de lo particular para ofrecer productos de consumo rápido y fácil.

En parte, la estereotipación de las ilustraciones también está relacionada con el tipo de creadoras que trabaja en estos libros (son mayoritariamente mujeres) [NOTA 13]. Provenientes del mundo del marketing o del *coaching*, muchas de ellas se describen a sí mismas ante todo como madres, cuya voluntad es la de educar emocionalmente a sus criaturas. Así, conciben sus obras como se concibe un mensaje publicitario, que debe comunicarse de forma eficaz. Y eso provoca un tipo de lenguaje textual y visual muy concreto, alejado de cualquier tipo de exploración artística.

Cierto es que una gran parte de la historia reciente de la literatura infantil es obra de padres y madres que estaban pensando en su parentela. Pero existen dos diferencias entre esos casos (muchos y muchas de ellas marcaron la historia de la literatura infantil occidental moderna) y las autoras de los libros de emociones actuales, dos diferencias básicas: el conocimiento de la tradición de la literatura infantil, y una voluntad de exploración estética. Nada tienen que ver las experimentaciones artísticas y la mirada atenta a las infancias de un Bruno Munari o de una Iela Mari con la producción de libros de emociones actuales, centrada además en problemáticas adultas. La mayor parte de estas autoras más allá de desconocer la historia de los libros infantiles, no buscan, con sus obras, explorar caminos creativos poco transitados, sino más bien todo lo contrario: ser eficaces a la hora de lanzar su mensaje.

## CONCLUSIÓN

Este análisis da buena cuenta de algunos aspectos que parecen relevantes sobre los libros de emociones:

- 1) Que no se trata de libros neutros y sin ideología. Más bien todo lo contrario, puesto que sus estrategias tratan de elaborar un discurso unívoco que sencillamente trasvasa las posiciones de poder existentes fuera de los textos al interior de los textos literarios, lo cual acerca este tipo de libros a los viejos manuales de doctrina.
- 2) La calidad literaria de los libros es sumamente discreta, los textos suelen ser muy planos, pues no se prestan al juego literario, sino que buscan erigirse en guía, y eso le ciega al lector un espacio propio en que jugar con interpretaciones personales. Lo cual constituye toda una paradoja. Con lo importante que es el personalismo para el pensamiento positivo, los libros sobre emociones no

permiten en ningún grado la interpretación personal, limitándose a exponer las interpretaciones validadas por los adultos.

3) Que no se trata de libros para niños y niñas. Su insistencia en transmitir un mensaje claro introduce un nuevo interrogante que me parece interesante: Semejante voluntad instructiva y normativizadora de las emociones, ejecutada de modo absolutamente adultocéntrico ¿De verdad se dirige a los y las pequeñas, o su auténtico receptor implícito son los adultos? De ser así, ¿tendría sentido referirse a ellos como libros infantiles? La respuesta, desde mi punto de vista, es clara: ni neutros, ni literarios, ni infantiles.

Lo que resulta más problemático de todo esto es que la ideología neoliberal del pensamiento positivo no afecta solo a aquellos títulos que se ocupan de manera explícita del «trabajo de las emociones», como los que hemos citado a lo largo del artículo, sino que el peso de sus postulados y de los de la educación emocional ha impregnado de modos diversos y más o menos sutiles, aunque firmes, la mayoría de catálogos editoriales infantiles, infiltrándose también en una gran cantidad de títulos con una intención estética aparentemente mayor. Alejarse de los mensajes y las maneras de hacer de este tipo de historias resulta cada vez más complejo. Pero esa es otra historia...

## NOTAS

1. Para mayor información sobre los postulados de la psicología positiva y sus relaciones con la educación emocional ver los trabajos de Abramowski, Ecclestone, Nobile, Cabanas, González-Lamas o Bonhomme y Schöngut-Grollmus, entre otros.
2. Para una arqueología de los fundamentos de la psicología positiva y de la ciencia de la felicidad leer *Happycracia* de Edgar Cabanas y Eva Illouz.
3. Jorge Freire (2023) apunta en *La banalidad del bien* la relación tóxica entre el capitalismo afectivo y el precariado, que se ve atravesado por rasgos de vulnerabilidad, agotamiento, astucia, flexibilidad sin protección, obligación de adaptarse a una disponibilidad constante, explotación emocional y exposición pública.
4. Los títulos son: *El monstruo de colores* (2012) y *El monstruo de colores, doctor de emociones* y *El monstruo de colores. El botiquín del doctor de emociones* (2023) de Anna Llenas, *El emocionario* de Cristina Núñez Pereira y Rafael Romero (2013), *Éramos una vez... mi mamá y yo* de Saioa López y Eva Rami (2022), *De mayor quiero*

*ser feliz. 6 cuentos cortos para potenciar la positividad y la autoestima de los niños* de Anna Morató y Eva Rami (2018), *Nos tratamos bien* de Lucía Serrano (2023), *Tengo un volcán* de Miriam Tirado y Turu (2018) y *El gran libro de los superpoderes* de Susanna Isern y Rocío Bonilla (2017). Aunque el corpus de partida esté formado por estos títulos, la autora ha leído muchos más y ha podido constatar que tanto los temas, como las propuestas gráficas, la construcción de los personajes y las estructuras narrativas se repiten en muchas de las obras. Así que estos se toman como ejemplo del funcionamiento de este tipo de obras.

5. En 2021, de los 55 197 títulos publicados en papel, 8926 correspondieron a Infantil y juvenil con más de 50 000 ejemplares publicados.

6. Un mensaje extraído directamente de los postulados de la psicología positiva, que en muchas aulas derivó en una práctica habitual que consistía (con leves variaciones) en que el pequeño, cada mañana, debía elegir una hoja, una gota, un potecito... del color que mejor definía la emoción que sentía en aquel momento. Una forma de simplificar algo tan complejo como el mundo interior infantil, y a su vez de regular e identificar al individuo en base a un concepto plano. Un intento de construir infancias transparentes y fácilmente legibles.

7. Se puede leer la reseña en este enlace: <https://n9.cl/aa8r53>

8. Los libros infantiles sobre emociones acostumbran a llevar, por si acaso alguien necesitaba mayor aclaración, una guía sobre los contenidos y los objetivos de la obra (siempre objetivos marcados por los verbos enseñar, mostrar, aclarar o educar, nunca por los de jugar, explorar o experimentar).

9. Cabanas e Illouz (2019) elaboran en su libro *Happycracia* una arqueología de la ciencia de la felicidad y de cómo esta se construye como criterio político al servicio de un pensamiento liberal que desdibuja la importancia de las desigualdades, neutralizándolas a través de un discurso científico sobre la felicidad que pone el énfasis en la responsabilidad personal de cada uno para lograrla.

10. En estas webs podéis encontrar algunos de los títulos infantiles que tienen como tema central la calma y el mindfulness, pero existen muchos más: <https://n9.cl/4u0tg2> y <https://n9.cl/kv44v>. En todos ellos, la solución a problemas y conflictos personales es siempre la meditación y la calma, eludiendo de ese modo el aspecto conflictual del ser humano que vive en sociedad.

11. La lectura eferente es aquella que se lleva a cabo cuando se quiere recabar información sobre algún tema, ordenar ciertas ideas alrededor de un concepto, sistematizar algún conocimiento a través de ideas. Es el tipo de lectura que demanda el ensayo o la no ficción. Los libros de no ficción infantil, además, tratan de ordenar la información de forma clara y sencilla para que los y las lectoras en formación puedan ir sistematizando conocimientos. La literatura demanda otro tipo de lectura en la que el juego con el lenguaje, la contemplación o el hecho de atender a cómo se deciden

contar las peripecias adquiere mayor relevancia, apelando así a la importancia de lo estético que no implica comprender todo lo que se lee.

12. Este esquema aparece en los cinco títulos que citamos al inicio, pero es característico de los libros de emociones y lo podemos ver también en obras como *¡Vivan las uñas de colores!*, *Orejas de mariposa*, *Hablo como el río* o *Sirenas*, por poner ejemplos de títulos con una voluntad estética mayor pero que siguen los esquemas formales marcados por los cuentos de emociones.

13. Sería interesante analizar críticamente esas autorías mayormente femeninas desde una perspectiva feminista y de los cuidados y sobre la relevancia social de la literatura infantil en la actualidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.

Allan, C. (2012). *Playing with picturebooks: Postmodernism and the postmodernesque*. Palgrave Macmillan.

Andruetto, M. T. (2008). Hacia una literatura sin adjetivos. *Revista Babar*.

Bader, B. (1976). *American Picturebooks, from noah's ark to the beast within*. Macmillan.

Bonhomme, A. y Schöngut-Grollmus, N. (2023). Terapización y emociones en la puesta en práctica de políticas de ASE en la escuela. *Psicoperspectivas*, 22(1).

Bruel, C. (2023). *L'aventure politique du livre jeunesse*. La fabrique éditions.

Cabanas, E. y Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.

Cabanas Díaz, E. y González-Lamas, J. (2021). Felicidad y educación: déficits científicos y sesgos ideológicos de la «educación positiva». *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 33(2), 65-85.

Colasanti, M. (2004). *Fragatas para tierras lejanas*. Norma.

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

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

Colomer, T. (2010b). Álbumes ilustrados y cambio de valores en el cambio de siglo. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y M. C. Silva-Díaz (coords.), *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 58-73). Síntesis.

- Colomer, T., Manresa, M., Ramada, L. y Reyes, L. (2028). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Ecclestone, K. y Hayes, D. (2009). Changing the subject: The educational implications of developing emotional well-being. *Oxford Review of Education*, 35(3), 371-389.
- Freire, J. (2023). *La banalidad del bien*. Páginas de Espuma.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz editores.
- Kümmerling-Meibauer, B. y Schulz, F. (2023). *Political changes and transformations in twentieth and twenty-first century children's literature*. Universitätsverlag WINTER.
- Lerer, S. (2012). *La magia de los libros infantiles. De las fábulas a Harry Potter*. Crítica.
- Lurie, A. (1998). *No se lo cuentes a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Lutz, C. (1986). Emotion, thought, and estrangement. Emotion as a cultural category. *Cultural Anthropology*, 1(3), 287-309.
- Marcus, L. (Ed.). (1998). *Dear Genius. The letters of Ursula Nordstrom*. Harper Collins Publishers.
- Masset, E. y Alvarado, M. (2013). El tesoro de la juventud. En M. Alvarado (coord.), *Escritura e invención en la escuela* (pp. 249-272). Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Nikolajeva, M. (2010). El poder y la subjetividad en los libros-álbum. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y M. C. Silva-Díaz (coords.), *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 34-45). Síntesis.
- Nikolajeva, M. (2012). *Power, voice and subjectivity in literature for young readers*. Routledge.
- Nikolajeva, M. (2014). *Retórica del personaje en la literatura para niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Nobile, M. (2017). Sobre la «educación emocional»: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, 20, 22-33.
- Nodelman, (2008). *The hidden adult. Defining children's literature*. Johns Hopkins University Press.
- Zamora, M. J. (2009). *El exemplum y la preceptiva medieval*. Centro Virtual Cervantes.

### Fuentes primarias: libros infantiles comentados

- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Flamboyant.
- Llenas, A. (2023). *El monstruo de colores, doctor de emociones. Y el botiquín de regulación emocional*. Flamboyant.
- López, S. y Rami, E. (2023). *Érase una vez... mi mamá y yo*. Autopublicación.
- Morató, A. y Rami, E. (2018). *De mayor quiero ser feliz: 6 cuentos cortos para potenciar la positividad y la autoestima de los niños*. Beascoa.
- Morrison, E. y Orlove, f. (2023). *C de consentimiento*. Bellaterra Kids.
- Núñez, C. y Romero, R. (2013). *Emocionario*. Palabras aladas.
- Serrano, L. (2023). *Nos tratamos bien*. Beascoa.
- Serrano, L. (2021). *Tu cuerpo es tuyo*. Nube ocho.
- Tirado, M. y Turu, J. (2018). *Tengo un volcán*. Carambuco.
- Isern, S. y Bonilla, R. (2017). *El gran libro de los superpoderes*. Flamboyant.



A woman with dark hair, wearing a light-colored jacket, is smiling and reading a red book. She is standing in front of a large, textured sphere made of white, fibrous material. The background is a light blue wall with a grid pattern. A green circle is overlaid on the top left of the image, containing the text 'AUTORÍA Y ESCRITURA'.

AUTORÍA Y  
ESCRITURA

## **Nuevas tecnologías y crisis de la lectura, la escritura y el conocimiento**

Otto Gerardo Salazar Pérez y Edgar Talero  
«El lenguaje oral, la escritura y el mundo digital:  
transición y relación con el conocimiento»

En: *Journal of Research and Knowledge Spreading*, vol. 6, núm. 1 (2025).  
Última consulta: 7 de agosto de 2025. Licencia Creative Commons.

## RESUMEN

El interés de este ensayo y la tesis que se plantea son las condiciones de crisis que generan las tecnologías relacionadas con la lectura y la escritura y su relación con el conocimiento, anunciada por tres intelectuales y pensadores: Rodolfo Llinás desde la neurociencia, Antoni Brey desde la ingeniería de las telecomunicaciones y Raffaele Simone desde la lingüística. El lenguaje no solo determina los modos de expresión, sino también los procesos de pensamiento.

Las tecnologías informáticas computacionales surgieron a mitad del siglo pasado con fuerza en tres áreas: las del lenguaje, el cálculo y el tratamiento y manipulación de imágenes. El uso de las nuevas tecnologías informáticas computacionales, como toda tecnología, va más allá del simple soporte: repercuten en la producción, conservación y circulación del conocimiento, que es al aspecto al que queremos referirnos, en especial, en la relacionado con pilar fundamental del lenguaje.

**Palabras clave:** lenguaje oral, escritura, mundo digital, educación.

## EL LENGUAJE COMO REPRESENTACION DEL CONOCIMIENTO

El lenguaje en sí mismo es una forma de conocimiento sobre la realidad. O digamos, es una estructura de representación de la realidad y como tal, constituye un conocimiento de esta. Tiene expresión en la función referencial que formula R. Jakobson. Hasta donde es posible, informa de algo de manera objetiva: «El agua hierve a 100° C sobre el nivel del mar»; «el terreno tiene 22 metros de frente por 17 de fondo».

También es conocimiento interior sobre las emociones, ideas o representaciones que pensamos y sentimos, como extensiones del mundo concreto. «La infancia despierta ternura», «La solidaridad es un principio de convivencia de los pueblos», etc. No tienen carácter tangible, pero hacen parte de nuestro marco social, cultural. Son dimensiones de nuestra subjetividad que se aquilatan en las transacciones diarias del lenguaje que establecemos con otros miembros de la comunidad.

La primera forma de proceder en el conocimiento de la realidad es a través de las palabras; las palabras parten de los «preconceptos» (Zubiría, M., 1995), palabras que vienen a ser categorizaciones generales para designar grandes fragmentos de la realidad. Por ejemplo, al conjunto de árboles, sin discriminación y designación particular de ellos, se les asignó un nombre general de «bosque» o «selva» para todo

el conjunto de los árboles, sin importar su naturaleza, variedad, tamaño, etc. Otro ejemplo podría ser el del agua. Todas las formas como se presentaba esta al ser humano: mar, río, lago, lluvia, cascada, etc., se engloban en un preconcepción, 'agua', antes de la particularización de las formas como se presentaba.

El lenguaje iba, así, a la par con el conocimiento. A medida que crece el horizonte de realidad, y se particularizan los elementos que lo componen mediante el acto de conocer, la lengua se ensancha y se especializa. El lenguaje parte así de un proceso clasificatorio, general en un principio, y particular en segunda instancia. Por ello, el lenguaje tiene un carácter convencional. Se crean palabras de manera concertada, en el sentido de negociar el sentido entre los hablantes hasta establecer y definir su significado para la comunidad de hablantes y sus reglas de expresión.

La memoria, la mente humana fue el soporte del lenguaje, desde hace unos cien mil años —que es el tiempo que estiman como origen del lenguaje humano varios estudiosos (Chomsky, N.; Nicholson, J.).

Walter J. Ong (*Oralidad y escritura*, 1987) describe las psicodinámicas de la oralidad en los pueblos, las cuales, les permitía acumular conocimiento en formulas mnemotécnicas. Las mnemotecnias fueron un nivel muy refinado de estructuración del conocimiento que superó el nivel del puro lenguaje en palabras como expresión y formalización del conocimiento. No se trataba de la representación de la realidad solo en palabras, sino que se avanzó a una estructuración, a fragmentos de discurso que podían ser guardados y preservados en la memoria. Vendría a ser un segundo nivel de estructuración del conocimiento. Significó la posibilidad de transmitir con carácter fiel el conocimiento estructurado, no solo categorizado.

Este avance en el lenguaje no solo determinó los modos de expresión, sino también los procesos de pensamiento. Las primeras grandes culturas, como la mesopotámica, y griega, acumularon saberes y dieron forma y expresión a su pensamiento oral en fórmulas. Algunas consistían en la acumulación simple a través de conjunciones como «y», la definición formulaica de términos, la redundancia, la tradición, la referencia al mundo físico inmediato, el matiz agonístico, la homeostasis, empatía y participación, etc. Obras como la *Ilíada*, la *Odisea* y los primeros cinco libros de la *Biblia*, aunque hoy las conservemos por escrito eran oralidad pura, son una especie de arqueología de la oralidad.

La escritura, surgida hace unos seis mil años sobre tablillas de barro, brindó a la memoria humana el primer soporte fuera de nuestro cerebro para organizar en un tercer nivel de complejidad el conocimiento. Simone Rafeale, la denomina «la Primera Fase histórica del conocimiento». La escritura permitió la vasta y amplia acumulación

de conocimiento que superó las fórmulas memorísticas establecidas y se adentró en estructuraciones lógicas y complejas propias de la escritura expresadas en las gramáticas de las lenguas.

Tuvo su impacto, igual, en las formas de expresión y los procesos de pensamiento, convirtiendo el conocimiento en algo preciso, fiable y fijo. Según Walter J. Ong, reestructuró de manera honda la consciencia en el ser humano y marcó el despegue hacia sociedades ilustradas, funcionalmente escolarizadas que permitieron la universalización del conocimiento y la disposición permanente y amplia del saber humano en grandes repositorios como las bibliotecas.

En el camino, relacionado con los cambios de soporte, la escritura y el conocimiento sufrieron sobresaltos. Los cambios de soporte, de las tablillas de barro al papiro y luego al papel y, posteriormente, a la imprenta, significaron amplias repercusiones que iban más allá del soporte, al implicar formas de relación, alcance, archivo y difusión del conocimiento. En cada caso, con la aparición de nuevos soportes, se sufrió una especie de crisis y acomodación del conocimiento.

En su momento, hace dos mil quinientos años, dejar la mente y migrar hacia un nuevo soporte físico externo a través de la escritura entre los griegos significó la clausura del saber tradicional, el debilitamiento de la memoria, la aniquilación del espíritu vivo de la palabra y cierta pérdida del sentido de comunidad en la plaza pública donde reinaba la palabra hablada: el ágora. Inicialmente, los escritores eran oradores vergonzantes que no podían sostener un discurso en la oratoria, por lo cual, escribían a escondidas o llevaban ocultos sus apuntes para recordar pasajes olvidados.

Una vez establecida la escritura como manuscrito —cultura caligráfica—, por unos dos mil años más, la forma de registrar, organizar y distribuir conocimiento estuvo limitada por la escasez de ejemplares. Reproducir un ejemplar, en manos de los escribas y copistas, tomaba hasta tres años, y el acceso a los manuscritos estuvo circunscrito por su precio y producción limitada. El conocimiento así circulaba lento, entre elites gobernantes o religiosas. La limitación de ejemplares imponía la lectura en voz alta, colectiva y memorística de un único ejemplar.

Los aspectos de comprensión y lectura crítica del texto surgieron con un nuevo soporte y una nueva técnica: la imprenta. Una revolución inadvertida, en términos de Elizabeth Eisenstein, citada por Raffaele, que «hizo del libro, hasta entonces carísimo e irreproducible, un bien de bajo precio y casi popular, que permitía a un público vastísimo el acercamiento a textos que hasta entonces solo podía oír contar oralmente». El monje de la orden pudo llevarse por primera vez, como una dispensa especial, ejemplares a su clausura para realizar una lectura solitaria y silenciosa. La

comprensión se liberó del adoctrinamiento y este nuevo lector empezó a llegar a conclusiones por su propia cuenta, a comprender los textos bajo diversos sentidos y a enjuiciar y valorar el ejercicio escritor de los autores. «La Segunda Fase», en términos de Simone Raffaele. Sin embargo, este proceso refinado, no fue masivo y significó el surgimiento de especialistas. «Dada la importancia revolucionaria que adquirió, el libro ha sido durante muchos siglos, y sigue siéndolo, una especie de símbolo del conocimiento y de la cultura» (Simone, R., 2000).

\*\*\*

Las tecnologías informáticas computacionales surgieron a mitad del siglo pasado con fuerza en tres áreas: las del lenguaje, el cálculo y el tratamiento y manipulación de imágenes. Llámese procesadores de texto, hojas de cálculo o programas de edición audiovisual. Según McLuhan (1962), toda tecnología introducida en una sociedad termina afectando todo el espectro social y productivo. El uso de las nuevas tecnologías informáticas computacionales, como toda tecnología, va más allá del simple soporte: sea escribir, hacer cálculos o procesar material gráfico. Repercutieron en relación con la producción, conservación y circulación del conocimiento, que es al aspecto al que queremos referirnos, en especial, en la relacionado con pilar fundamental del lenguaje. Los «soportes» o los «nuevos soportes» superan la condición instrumental y generan crisis en las formas y tecnologías previas. Así como la imprenta en su momento aceleró los procesos de lectura, que se relacionan con la circulación masificada del libro, lo que generó condiciones nuevas que favorecieron el pensamiento individual y crítico, las nuevas tecnologías informáticas también generan una profunda crisis en las formas tradicionales de leer en libros y, a través de ellos, de acceder y circular el conocimiento. El interés de este ensayo y la tesis que se plantea son las condiciones de crisis que genera las tecnologías relacionadas con la lectura y la escritura y su relación con el conocimiento, anunciada por tres intelectuales y pensadores: Rodolfo Llinás desde la neurociencia, Antoni Brey desde la ingeniería de las telecomunicaciones, y Raffaele Simone desde la lingüística.

\*\*\*

Empecemos por Brey, desde la ingeniería de las telecomunicaciones. En 2009, Antoni Brey —ingeniero de telecomunicación— publicó con los profesores de filosofía de la

Universidad de Barcelona Daniel Innerarity y Gonçal Mayos el volumen *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*.

El ensayo de Brey discurre sobre la utopía y promesa de las «sociedades del conocimiento» que prometían la incorporación y uso de las nuevas tecnologías computacionales:

Muchos ciudadanos de a pie lo interpretan como el futuro deseable al que nos debe conducir las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. [...] El discurso actual da por sentado que las nuevas herramientas para manipular y acceder a la información nos van a convertir en personas más informadas, con más opinión propia, más independientes y más capaces de entender el mundo que nos rodea.

Sin embargo, registra que estas, en buena parte, son usadas con fines de entretenimiento y han fomentado a la larga un estado general de ignorancia en virtud a las características de estos medios y nuevos dispositivos tecnológicos. «Cada medio de comunicación —evocando a McLuhan, afirma— posee unas propiedades específicas en cuanto a herramienta de acceso al conocimiento».

La televisión y el Internet, por ejemplo, son de bajo contenido reflexivo, generan una «acumulación exponencial de información, dinámicas desbocadas, de crecimientos acelerados» y «obsolescencia inmediata».

Para Brey,

Esta situación, paradójicamente, en lugar de permitirnos componer una visión cada vez más compleja y exacta del mundo en que vivimos, a menudo nos lo muestra más caótico y desconcertante. [...] En la práctica la información disponible y el saber acumulado se han vuelto completamente inaprensibles.

Básicamente, subraya Brey, comparados con los formatos impresos como el libro:

Constataron la idoneidad de los primeros —la televisión, el Internet— para proporcionar entretenimiento, en el sentido más amplio del término, pero señalaron sus dificultades, respecto a los segundos, para soportar argumentos racionales y reflexiones intelectuales de cierta profundidad.

Como reacción, se activa el desinterés frente a la complejidad y la aceptación por repetición intensiva de «visiones tópicas prefabricadas». Se renuncia al trabajo intelectual arduo que demandan los formatos impresos para echarse en brazos de formatos audiovisuales de superficialidad e inmediatez.

Están proliferando a nuestro alrededor individuos incapaces de concentrarse en un texto de más de cuatro páginas —enfatisa— personas que solo pueden asimilar conceptos predigeridos en formatos multimedia, estudiantes que confunden aprender con recopilar, cortar y pegar fragmentos de información hallados en Internet, o un número creciente de analfabetos funcionales.

De este habitar permanente en ambientes virtuales que proveen la televisión y los medios digitales, en lugar de conocimiento de la realidad surge la evasión. Afirma Brey, A. (2009, p. 29):

El nuevo medio, en lugar de abrirnos a un conocimiento más amplio del mundo, resulta que nos impulsa a residir en otros creados a la medida de nuestras necesidades y temores. El espacio digital formado por los ordenadores y las redes de telecomunicación se presenta ante nosotros como una atractiva experiencia sensible en la cual residimos cada vez más tiempo. Su combinación con los nuevos tipos de relaciones personales por medios telemáticos está configurando un ambiente capaz de seducir a muchas personas, especialmente a las más jóvenes, que ante el desmantelamiento de los mecanismos y los protocolos de relación tradicionales optan por instalarse en este nuevo mundo donde es posible encontrar las emociones que la realidad, mucho más mediocre, no les proporciona.

Finalmente, como último punto, sumado a las tecnologías para uso del entretenimiento y no en función del conocimiento, el incremento exponencial de la complejidad del mundo, y la evasión de la realidad —a todo lo cual llama «comunitarismo autista»—, Brey trae a colación el factor determinante para una sociedad y sus individuos, el debilitamiento de pensamiento crítico como riesgo social.

El sentido de valores se ha invertido. Para Brey:

La ignorancia ha ido perdiendo sus connotaciones negativas hasta el punto de llegar a prestigiarse. Se ha disipado el pudor a mostrar en público la propia ignorancia, e incluso con frecuencia se exhibe con orgullo, como un aditivo más de una personalidad apta para gozar al máximo del hedonismo y la inmediatez

que proporciona un consumismo desenfrenado. Ser ignorante no es incompatible, ni mucho menos, con tener dinero o *glamour*.

De todos los anteriores factores de crisis ante la emergencia de las nuevas tecnologías y medios masivos como la televisión surgen dos contracaras que se complementan y suman para el mejor gobierno y disposición de una fase del capitalismo avanzado que tiene en primera línea el consumo y el gobierno de las masas «ahítas, fascinadas y esencialmente ignorantes». Y de otra parte, la anulación de pensamiento crítico que pueda plantear mundos alternativos, visiones humanistas de carácter racional frente a un capitalismo desbordado, arrasador del medio ambiente.

\*\*\*

Igualmente, Rodolfo Llinás, desde la neurociencia (*El cerebro y el mito del yo*, 2003), advierte la potencialidad y el peligro de las nuevas tecnologías y el mundo digital, que se referencia de manera fundamental en la virtualidad.

Para empezar, Llinás precisa la condición de virtualidad del cerebro humano como unidad central del sistema nervioso. Según Llinás, lo que percibimos a través de nuestros sentidos no es la realidad misma, sino producto de una interpretación en tiempo real de esa realidad, gracias a la sofisticación de nuestro sistema nervioso. Nuestra percepción es limitada y lo procesado es una virtualidad, y no la realidad misma. Esa misma percepción no solo opera hacia, fuera sino al interior de nosotros mismos —abstracciones—, y como una especie de conciencia de sí mismo, no es exclusivamente humana.

Llinás celebra la llegada de la Red —Internet— como «el mayor avance en la comunicación, solo superado por la invención del lenguaje escrito [...]. La Red es una estructura análoga al sistema nervioso, puesto que en cierta medida parece funcionar resolviendo el problema de la unificación de la sociedad».

Sabemos que los medios de comunicación y la publicidad que los sustenta tienen mucho que ver en ello, pero para Llinás, el advenimiento de la Red y un potencial perfeccionamiento de esta en el futuro redobla el peligro: «A medida que la Red se haga más eficiente, estas maquinaciones influirán profundamente la autopercepción y se redefinirá el concepto mismo de 'sí mismo'. Esto en menoscabo de la capacidad de discernir, de la identidad individual y del dominio de nuestras ideas».

El uso de las nuevas tecnologías computacionales, de otra parte, amplifica la experiencia virtual de nuestros cerebros y nos acerca a experiencias de alienación. Puede resultar como algunas drogas.

Si los problemas sociales de las drogas que alteran la mente son graves — afirma Llinás—, imaginemos lo que sucedería si, comunicándonos virtualmente con otras personas reales o imaginarias, no solo mediante el sistema visual sino mediante todos los sistemas sensoriales, nuestros sueños se volvieran realidad.

Y puntualiza Llinás: «lo que debemos temer es la posibilidad de que, con mejores formas de comunicación con los demás, la interacción con el mundo externo deje de parecernos atractiva». El mundo digital y la virtualidad que ofrecen en formatos de videojuegos, aplicaciones de «scrolleado» largo y profundo de un conjunto de aplicaciones de redes sociales, soportados en algoritmos, capturan la atención y el tiempo de los usuarios por horas, brindando entretenimiento, cápsulas de saber e información general superficial.

En términos de uso, para ser exitosos, evitan los temas de controversia y profundidad y anulan el pensamiento crítico de los sujetos, lanzándolos al mundo del consumo, la inconsciencia y el adormecimiento social.

El peligro, para Llinás, consiste precisamente en la predisposición a la «virtualidad» de nuestros cerebros. La promesa de mundos superficiales, algodónados, de evitación del conflicto, la problematización y la autonomía de los sujetos puede abrir las compuertas a que amplios sectores sociales se lancen a abulia y el consumo automático.

\*\*\*

Finalmente, desde la lingüística, para Raffaele Simone (2000), «La Tercera Fase, formas de saber que estamos perdiendo, ha sido puesta en marcha por la aparición de la informática y la telemática», y significan «un cambio de modalidad del lenguaje que está desplazando el acento desde formas estructuradas y precisas a formas genéricas y desestructuradas» del conocimiento inducidas por las nuevas tecnologías.

Su tercera «Fase» debemos encadenarla a las anteriores que predica: la primera, el invento de la escritura; la segunda, el invento de la imprenta; la tercera, la aparición

de la informática. En esta última, siglos XX y XXI, para Simone: «se ha producido una degradación cualitativa del saber general». En qué sentido y cómo: para Simone, el motor de cambio de la tercera fase son la televisión y el ordenador. Y el peligro surge del impacto indiscriminado y no razonado. «Hasta quien nunca ha ido al colegio o leído un libro puede absorber algún conocimiento, información u opinión de las imágenes de la televisión».

La escritura —sostiene, en cambio— nos permite expresar un saber más articulado, más refinado, más complejo —quizá porque activa una forma específica de funcionamiento de la inteligencia—. Hasta es posible que dicha complejidad y sutileza haya sido precisamente creada por la escritura, por una especie de extraordinario círculo virtuoso.

Para Raffaele Simone, el conocimiento en su Tercera Fase es menos articulado y sutil. La conversión técnica de estos cambios tiene un impacto consecuente con el cambio mental. Termina con una admonición un tanto pesimista:

Es posible que, con las nuevas modalidades de conocimiento, se lleguen a activar nuevos módulos o nuevas funciones en la mente; al mismo tiempo, viejos módulos y funciones, que sin darnos cuenta hemos tenido activados durante siglos, volverán a un estado de reposo, y quizás permanezcan así para siempre.

En una sana dialéctica de discusión pese al peso de los argumentos de estos tres autores, debemos examinar si existen argumentos contrarios o que los controvertan. Hace dos mil quinientos años, Platón, con un pie en la tradición oral y el otro en el nuevo mundo de la escritura, cuestionaba la escritura como hoy en día se tienen prejuicios y recelo frente a las nuevas tecnologías digitales que asumieron, de manera vicaria unas veces, y otras, de forma sustitutiva la gestión del conocimiento por parte de los humanos a través del recurso de las tecnologías de la palabra que han devenido en un crecimiento incremental y de máxima sofisticación. Obviamente, en el paso de la oralidad a la escritura, hubo pérdidas y ganancias, como lo señalaba el filósofo ateniense. Sin embargo, fue gracias a la escritura, y no a la oralidad, como conocemos en detalle su posición y argumentos.

Y hoy, con las nuevas tecnologías, el panorama es análogo. La tarea siguiente es conocer y esclarecer los argumentos en favor y el reconocimiento de evidentes

beneficios que vienen aparejados con el uso de los nuevos recursos digitales para la gestión de conocimiento a través del lenguaje.

## REFERENCIAS

- Brey, A. *et al.* (2009). *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*. Infonomía. Barcelona.
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje*. Alianza Editorial. Madrid.
- Eisenstein, E. (2005). *La revolución de la imprenta en la Europa moderna temprana*. 2.ª ed. Cambridge University Press. Cambridge.
- Hayakawa S. I. (1939). *El lenguaje en el pensamiento y en la acción*.
- Jakobson, R. (1981). *Lingüística y poética*. Cátedra, Madrid.
- McLuhan, M. (1962). *La Galaxia Gutemberg*. Prensa de la Universidad de Toronto. Toronto.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación*. Paidós Editorial. Barcelona.
- Llinás, R. (2001). *El cerebro y el mito del yo*. The MIT Press. Cambridge.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura: la tecnología de la palabra*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Platón (2003). *Diálogos*. Obra completa en 9 volúmenes. Volumen II: *Gorgias. Menéxeno. Eutidemo. Menón. Crátilo*. Editorial Gredos. Madrid.
- Simone, R. (2003). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Taurus. Madrid.
- Zubiría, M. (1995). *Teoría de las seis lecturas*. 1.ª ed. Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia. Bogotá.



Imagen referencial. En [Pexels](#), foto de Tove Liu.



INSTALACIÓN /  
PERFORMANCE

# **Aixa Portero**

## **Las raíces del vuelo**



Las raíces del vuelo, instalación, 2017-2018, sin ficha técnica.  
Se expuso en el Museo Nacional de Arte Contemporáneo de Bielorrusia.

Formada por volúmenes encuadernados de páginas en blanco suspendidos del techo y, bajo ellos, en el suelo, montoncitos de letras, moldeadas en un material en color negro, simulan haber caído de las páginas.

Información e imágenes [en la web de la autora](#).







BIOLOGÍA DE LA  
LECTOESCRITURA

## **Lectura, comprensión y análisis de obras literarias para que los estudiantes se conviertan en seres humanos capaces de expresar ideas**

Mónica S. Peralta y Tibisay M. Lamus

«Métodos para fortalecer el hábito lector y el uso de las herramientas digitales en educación»

En: *593 Digital Publisher CEIT. Revista digital de investigación científica multidisciplinar*, vol. 10, núm. 1 (2025). Licencia Creative Commons. Última consulta: 23 de julio de 2025.

## RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar los métodos que usan los docentes para fortalecer el hábito lector y el uso de las herramientas digitales en educación básica media de la Unidad Educativa Esperanza Eterna, Provincia de Pastaza, parroquia Puyo, sector La Primavera, durante el año lectivo 2023-2024. Metodológicamente, es encaminado a través de una investigación cuantitativa, haciendo uso del método inductivo-deductivo, con lo cual se recabaron los datos por medio de la técnica de la encuesta, teniendo como instrumento de indagación un cuestionario tipo Likert aplicado a los docentes de la mencionada institución. Los resultados demostraron que la mayoría de los docentes sí realizan prácticas para el fomento del hábito lector e incluso ellos mismos tienen esa costumbre, lo que es positivo para multiplicar la cultura de leer con frecuencia. Adicionalmente, los docentes utilizan con frecuencia el aula virtual, apoyados en dos aplicaciones digitales como son Canva y Prezi, toda vez que existe una amplia gama de *software* para incorporar en las actividades de promoción lectora. De esta manera, indica la utilización de esos dos programas cuando existe una amplia gama para motivar a los niños a la lectura y uso de herramientas digitales. Entre las conclusiones, se tiene que el proceso de enseñanza-aprendizaje cada día se va optimizando en fondo y forma, todo con el objeto de llegar de mejor manera al estudiantado, ya que el uso de herramientas tecnológicas facilita la interacción entre el docente y el estudiante, logrando que exista una mejor interacción.

**Palabras clave:** métodos; hábito lector; herramientas digitales; educación.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza y el aprendizaje de problemas en el futuro profesional docente tiene una de las tareas más importantes dentro del transcurso formativo de un individuo, por cuanto al compromiso que tiene de hacer el acompañamiento al estudiante durante el proceso pedagógico para crear un hábito de lectura en ellos. De esta manera, se considera que aplicar métodos didácticos innovadores sustentados en la digitalización, conlleva al fortalecimiento del hábito lector de los estudiantes de Básica Media, por tal motivo es imprescindible que el proceso educativo sea mejorado, lo cual permite que los estudiantes se conviertan en lectores aplicados y activos, que sean conscientes de lo que leen, establezcan lo que no, y utilicen habilidades apropiadas para resolver problemas de lectura y comprensión.

Cabe destacar, que el demandado uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en todos los espacios se da por el acelerado desarrollo y evolución de la ciencia misma que se sustenta en el deseo del saber, dominar, conocer y buscar resultados idóneos en los diferentes procesos productivos del ser humano a lo largo de la historia y el ámbito educacional no es la excepción, tal y como lo manifiesta Martínez (2020).

Por tal razón, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), exhorta a reforzar los sistemas de gestión de la educación, adoptando un enfoque humanista para garantizar que la tecnología se diseñe con la intención de servir a las personas de acuerdo con los marcos de derechos humanos acordados a escala internacional y que se saque provecho de las herramientas digitales como un bien común a efectos de apoyar la consecución del objetivo de desarrollo número cuatro, referente a la Educación hacia el año 2030.

De allí que las TIC hayan obtenido un destacado rol en el proceso de enseñanza - aprendizaje al utilizar herramientas tecnológicas en la praxis pedagógica de los docentes para mejorar su accionar al momento de impartir conocimientos, las cuales, según Alcívar *et al.* (2019), pueden clasificarse en medios audiovisuales (televisión), medios informáticos (computador) y medios telemáticos (videoconferencias). Con el uso de estas herramientas se crea un ambiente flexible en donde se llega a fomentar el deseo por aprender de manera significativa, cuya ejecución debe hacerse siguiendo las orientaciones curriculares cuyo empleo es indispensable en los centros educativos (Castillo, 2020).

En el caso de Ecuador, el gobierno ha diseñado una serie de políticas educativas tendientes al fomento de la lectura para que la misma se inicie en los hogares; y, en ese sentido, tanto la familia como las instituciones educativas juegan un papel importante. No obstante, los excesivos precios de los libros dificultan el acceso a la lectura. Asimismo, existen debilidades en la utilización de las TIC, originado principalmente por la falta de capacitación del docente y su resistencia a usarlas, a pesar de su rol como multiplicador del conocimiento, motivo por el cual es importante que estas sean consideradas debido a que con su aplicación tendrá la capacidad de diseñar nuevos métodos para la enseñanza a través de la innovación, tornando así más atractivo su ejercicio profesional al llamar la atención del estudiantado.

A juicio de Páez y Castro (2021), con la utilización de tales herramientas, en el desarrollo de los procesos de formación de los estudiantes se pueden detectar dificultades que circunden la falta del hábito lector como la falta de comprensión

lectora, el escaso acompañamiento en los hogares e incluso toca la parte emocional como la baja autoestima y la desmotivación.

Dentro de ese contexto debe considerarse que un niño que no sepa leer o escribir correctamente puede tener problemas en su desempeño social, así como bajo rendimiento académico con efectos negativos en la población, uno de ellos es la deserción escolar, siendo este el efecto más perjudicial ya que termina con el deseo de estudiar por parte de los alumnos.

Por consiguiente, debe prestársele especial atención al alto porcentaje de estudiantes que en opinión de Muso (2017) carecen de cimientos adecuados en los hábitos lectores, que impide el desarrollo de sus capacidades y destrezas en forma eficiente, considerándolo un problema en el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, a los docentes que se resisten a actualizar la metodología y estrategias motivado al desconocimiento de los contenidos que les limita a desempeñarse eficazmente en su ejercicio profesional.

Ahora bien, por medio de una observación propia, se han identificado falencias en el desarrollo y fortalecimiento de la competencia lectora y su comprensión en los estudiantes de Básica Media en la Unidad Educativa particular Esperanza Eterna, donde a pesar de la buena voluntad de los docentes los limitados recursos didácticos, así como la falta de material lúdico para efectuar un hábito lector, afecta la creación fructífera de los estudiantes, por lo tanto, es fundamental que se contemple la posibilidad de emplear recursos innovadores como herramientas digitales adecuados para la enseñanza del hábito lector, que facilite en el estudiante desarrollar sus habilidades, mejorar la reflexión y explorar la creatividad en todas las actividades que realice.

En consecuencia, debido a la insuficiente motivación e innovación por el docente y el exiguo acompañamiento de los padres de familia, existe una limitada comprensión de textos, que afecta su proceso de formación, lo cual incide en poco interés en la lectura, falta de creación de textos, párrafos y oraciones, es decir, se altera la comunicación con los demás.

Entre los principales problemas encontrados en los niños y niñas al momento de enseñar a leer están los procesos de memorización silábica, así como la falta de memoria fonológica, la dislexia, confusión de las letras y el grafismo.

La problemática se ve igualmente reflejada al momento de estructurar ideas, pensamientos, criterios, por parte de los estudiantes; quienes evitan tener interés por la lectura. También, inciden en estos procesos, la falta de apoyo de los padres. Tales

efectos se traducen en la problemática planteada de acuerdo con la realidad que atraviesa la comunidad educativa objeto del estudio.

Derivado de lo expuesto se plantea el objetivo de analizar los métodos para fortalecer el hábito lector y el uso de las herramientas digitales en educación básica media de la Unidad Educativa Esperanza Eterna, Provincia de Pastaza, parroquia Puyo, sector La Primavera, durante el año lectivo 2023-2024, en virtud de que la lectura es una intranquilidad intervenida de padres de familia, de maestros y maestras, autoridades educativas y de la colectividad en general debido a que en estos tiempos de cambio en los que se vive, se presume que la sociedad en Pastaza se vuelve cada día menos crítica y participativa, por lo cual, el área educativa que está sujeta a una constante comprobación, debe desarrollarse con pertinencia y calidad para dar respuesta a las necesidades del contexto social.

## **MÉTODO**

Esta investigación se sustenta en las bases del enfoque cuantitativo, el cual en palabras de Babativa (2017), se destaca por su objetividad por lo que además de seguir un proceso deductivo, permite llevar a cabo diversos experimentos que son cuantificables, cuyos resultados obtenidos permiten realizar proyecciones, generalizaciones y conexiones en una población, analizado los fenómenos a través de inferencias estadísticas derivadas de una muestra, con el objetivo de identificar relaciones de causa y efecto que se derivan de los problemas sociales.

Para ello, se empleó el método inductivo-deductivo, el cual, por un lado, facilita la conexión entre la teoría y la observación, lo que lleva a la acumulación de conocimientos e información dispersa. Por otra parte, permite deducir de la teoría los fenómenos que se están observando, contribuyendo así a la formación del conocimiento empírico o teórico, según corresponda (García, 2017; Bermúdez *et al.*, 2024).

La recolección de datos se llevó a cabo mediante encuestas, utilizando un cuestionario tipo Likert, dirigido a los docentes de quinto año de la Escuela General Básica de la Unidad Educativa Esperanza Eterna. Dado que se trata de una institución educativa con un número de matrículas determinado, se seleccionó de manera intencionada a los 6 participantes debido a su escaso número. En cuanto a las técnicas de análisis, se aplicaron métodos de estadística descriptiva.

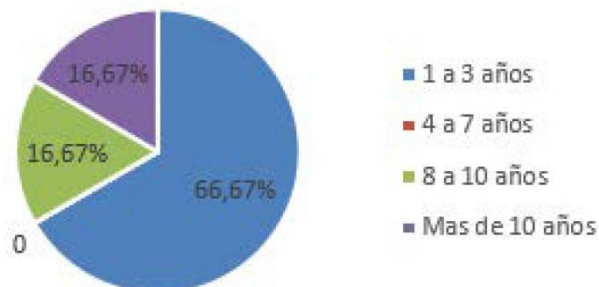
## RESULTADOS

**Tabla 1. Tiempo de servicio docente**

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
1 a 3 años	4	66.67 %
4 a 7 años	0	0 %
8 a 10 años	1	16.67 %
Mas de 10 años	1	16.67 %
Total	6	100 %

Nota. La Tabla 1 se construyó a partir de la aplicación de la encuesta realizada a los docentes de la Educación General Básica de la Unidad Educativa Esperanza Eterna.

**Figura 1. Pregunta 1 aplicada a docentes**



Nota. La Figura 1 corresponde a la pregunta 1 aplicada a docentes que hace referencia al tiempo de servicio.

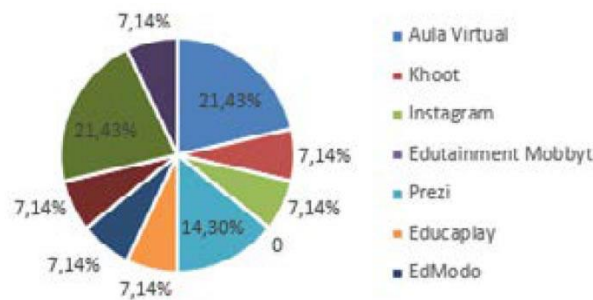
En la Figura que antecede, se evidencia que el 66.67 % de los docentes encuestados, manifiestan que tienen de 1 a 3 años de experiencia en el cargo, mientras que el 16.67 % más de 8 años como docentes.

**Tabla 2. Herramientas digitales utilizadas para enseñar a leer**

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Aula virtual	3	21.43 %
Kahoot	1	7.14 %
Instagram	1	7.14 %
Edutainment Mobbyt	0	0
Prezi	2	14.30 %
Educaplay	1	7.14 %
EdModo	1	7.14 %
Storyboard Method	1	7.14 %
Canvas	3	21.43
Geneally	1	7.14 %
Total	14	100 %

Nota. La Tabla 2 se construyó a partir de la aplicación de la encuesta realizada a los docentes de la Educación General Básica de la Unidad Educativa Esperanza Eterna.

**Figura 2. Herramientas digitales utilizadas para enseñar a leer**



Nota. La Figura 2 corresponde a la pregunta 2 aplicada a docentes que hace referencia a las herramientas digitales utilizadas.

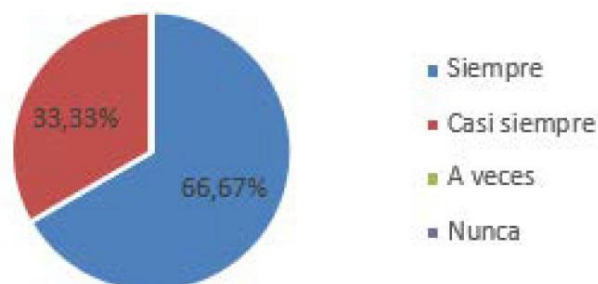
Los resultados arrojados en la Figura 2 dan cuenta de que el 21.43 % usa Canvas y Aula Virtual como las herramientas digitales más utilizadas por los docentes para realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, el 14.30 % usa Prezi, una herramienta digital atractiva para los docentes y estudiantes, finalmente, con el 1.74 %, las herramientas menos utilizadas son Kahoot, Educaplay, Genially, Instagram, EdModo o Story Board.

**Tabla 3. Aplica con frecuencia estrategias de comprensión lectora**

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	4	66.67 %
Casi siempre	2	33.33 %
A veces	0	0 %
Nunca	0	0 %
Total	6	100 %

**Figura 3. Aplica con frecuencia estrategias de comprensión lectora**



Nota. La Figura 3 corresponde a la pregunta 3 aplicada a docentes que hace referencia a la aplicación de estrategias de comprensión lectora.

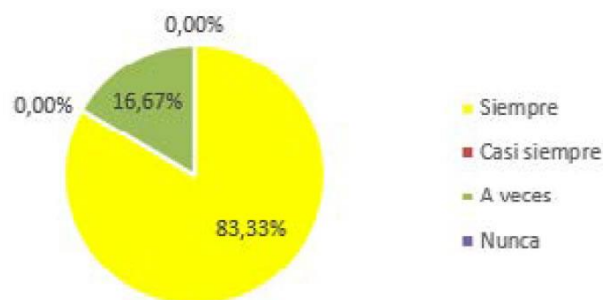
En la Figura 3 queda representado que el 66.67 % de la población docente declara que siempre aplica estrategias de comprensión lectora en sus estudiantes, por otro lado, el 33.33 % menciona que casi siempre lo hace.

**Tabla 4. Realiza análisis después de cada lectura**

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	5	83.33 %
Casi siempre	0	0 %
A veces	1	16.67 %
Nunca	0	0 %
Total	6	100 %

Nota. La Tabla 4 se construyó a partir de la aplicación de la encuesta realizada a los docentes de la Educación General Básica de la Unidad Educativa Esperanza Eterna.

**Figura 4. Realiza análisis después de cada lectura**



Nota. La Figura 4 corresponde a la pregunta 4 aplicada a docentes que hace referencia a la realización de análisis después de cada lectura.

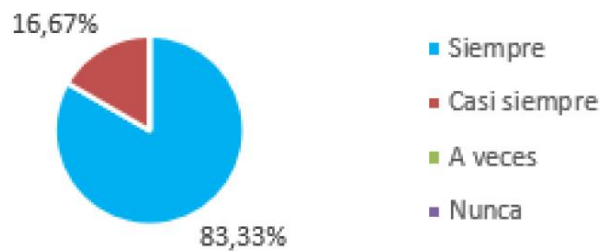
En la Figura 4 se observa que el 83.33 % de los docentes encuestados opina que siempre realizan un análisis de cada lectura para verificar el grado de conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes, no obstante, el 16.67 % dice que a veces realiza un análisis de cada lectura.

**Tabla 5. Considera importante la lectura para el aprendizaje**

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	5	83.33 %
Casi siempre	1	16.67 %
A veces	0	0 %
Nunca	0	0 %
Total	6	100 %

Nota. La Tabla 5 se construyó a partir de la aplicación de la encuesta realizada a los docentes de la Educación General Básica de la Unidad Educativa Esperanza Eterna.

**Figura 5. Considera importante la lectura para el aprendizaje**



Nota. La Figura 5 corresponde a la pregunta 5 aplicada a docentes que hace referencia a la importancia de la lectura para el aprendizaje.

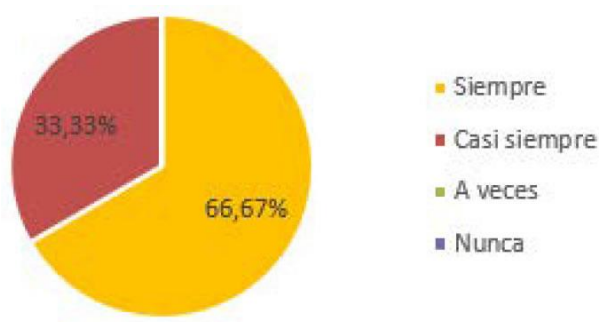
En la Figura 5, el 83.33 % de las personas alude a que siempre son importantes las diferentes lecturas que se puedan realizar para el aprendizaje y el 16.67 % indica que casi siempre son importantes estos métodos.

**Tabla 6. ¿Usted lee con frecuencia?**

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	4	66.67 %
Casi siempre	2	33.33 %
A veces	0	0 %
Nunca	0	0 %
Total	6	100 %

Nota. La Tabla 6 se construyó a partir de la aplicación de la encuesta realizada a los docentes de la Educación General Básica de la Unidad Educativa Esperanza Eterna.

**Figura 6. ¿Usted lee con frecuencia?**



Nota. La Figura 6 corresponde a la pregunta 6 aplicada a docentes que hace referencia a saber si el docente lee con frecuencia.

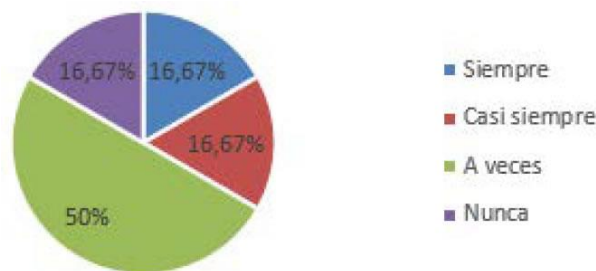
Aquí se devela que el 66.67 % de la muestra de sujetos encuestados afirma que siempre lee, pero el 33.33 % lo hace casi siempre.

**Tabla 7. La institución cuenta con los medios necesarios para fomentar la lectura**

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	1	16.67 %
Casi siempre	1	16.67 %
A veces	3	50.00 %
Nunca	1	16.67 %
Total	6	100 %

Nota. La Tabla 7 se construyó a partir de la aplicación de la encuesta realizada a los docentes de la Educación General Básica de la Unidad Educativa Esperanza Eterna.

**Figura 7. La institución cuenta con los medios necesarios para fomentar la lectura**



Nota. La Figura 7 corresponde a la pregunta 7 aplicada a docentes que hace referencia a saber si la institución cuenta con los medios necesarios para fomentar la lectura.

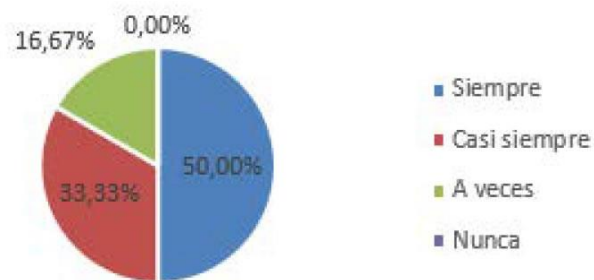
En la Figura 7, el 50 % de los individuos, responde que la institución «a veces» cuenta con los medios necesarios para fomentar la lectura y el 16.67 % menciona que siempre, casi siempre y nunca.

**Tabla 8. ¿Suele leer en su tiempo libre?**

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	3	50.00 %
Casi siempre	2	33.33 %
A veces	1	16.67 %
Nunca	0	0 %
Total	6	100 %

Nota. La Tabla 8 se construyó a partir de la aplicación de la encuesta realizada a los docentes de la Educación General Básica de la Unidad Educativa Esperanza Eterna.

**Figura 8. ¿Suele leer en su tiempo libre?**



Nota. La Figura 8 corresponde a la pregunta 8 aplicada a docentes que hace referencia a saber si el docente suele leer en su tiempo libre.

Lo que se demuestra en este gráfico es que el 50 % de los encuestados revela que siempre lee en su tiempo libre, el 33.33 % lo hace casi siempre y el 16.67 % a veces.

**Tabla 9. ¿Se realizan actividades de fomento de la lectura en la institución?**

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	3	50.00 %
Casi siempre	1	16.67 %
A veces	2	33.33 %
Nunca	0	0 %
Total	6	100 %

Nota. La Tabla 9 se construyó a partir de la aplicación de la encuesta realizada a los docentes de la Educación General Básica de la Unidad Educativa Esperanza Eterna.

**Figura 9. ¿Se realizan actividades de fomento de la lectura en la institución?**

Nota. La Figura 9 corresponde a la pregunta 9 aplicada a docentes que hace referencia a saber si el docente realiza actividades de fomento de la lectura en la institución.

En esta Figura 9, el 50 % afirma que siempre se realiza en la institución actividades que fomenten el hábito lector, aunque el 33.33 % menciona que a veces y el 16.67 % alude que casi siempre lo hace.

**Tabla 10. ¿Ejercita a sus estudiantes en la comprensión lectora?**

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	3	50.00 %
Casi siempre	3	50.00 %
A veces	0	0 %
Nunca	0	0 %
Total	6	100 %

Nota. La Tabla 10 se construyó a partir de la aplicación de la encuesta realizada a los docentes de la Educación General Básica de la Unidad Educativa Esperanza Eterna.

**Figura 10. ¿Ejercita a sus estudiantes en la comprensión lectora?**



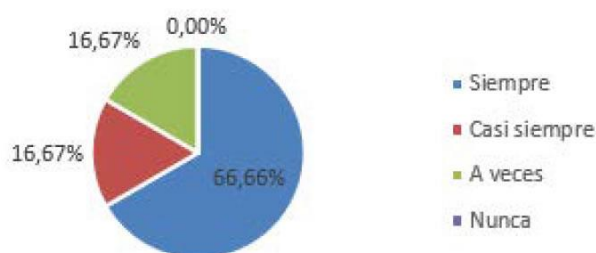
Nota. La Figura 10 corresponde a la pregunta 10 aplicada a docentes que hace referencia a saber si el docente realiza actividades de fomento de la lectura en la institución.

Aquí, en la Figura 10 se lee que el 50 % de los sujetos encuestados indica que los docentes ejercitan a los estudiantes en la comprensión lectora; por su parte, el restante 50 % dice que casi siempre lo hace.

**Tabla 11. ¿Termina los libros que empieza a leer?**

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	4	66.66 %
Casi siempre	1	16.67 %
A veces	1	16.67 %
Nunca	0	0 %
Total	6	100 %

Nota. La Tabla 11 se construyó a partir de la aplicación de la encuesta realizada a los docentes de la Educación General Básica de la Unidad Educativa Esperanza Eterna.

**Figura 11. ¿Termina los libros que empieza a leer?**

Nota. La Figura 11 corresponde a la pregunta 11 aplicada a docentes que hace referencia a saber si el docente termina los libros que empieza a leer.

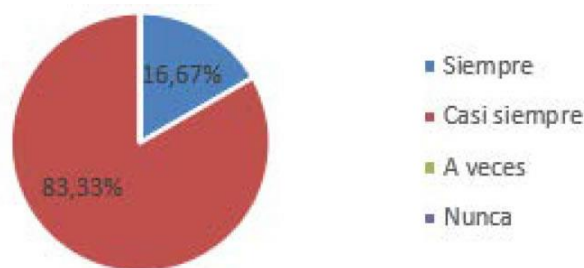
En esta Figura 11, el 66.66 % de los docentes señalaron que siempre termina un libro que ha empezado a leer, contrariamente al 16.67 % que asevera que casi siempre y a veces lo hace.

**Tabla 12. ¿Ha utilizado nuevos métodos para enseñar a leer?**

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	1	16.67 %
Casi siempre	5	83.33 %
A veces	0	0 %
Nunca	0	0 %
Total	6	100 %

Nota. La Tabla 12 se construyó a partir de la aplicación de la encuesta realizada a los docentes de la Educación General Básica de la Unidad Educativa Esperanza Eterna.

**Figura 12. ¿Ha utilizado nuevos métodos para enseñar a leer?**



Nota. La Figura 12 corresponde a la pregunta 12 aplicada a docentes que hace referencia a saber si el docente ha utilizado nuevos métodos para enseñar a leer.

En la Figura 12, el 83.33 % de los docentes apunta que casi siempre ha usado nuevos métodos para enseñar a leer, así como el 16.67 % dice que siempre lo hace.

## DISCUSIÓN

La primera pregunta realizada a los docentes encuestados se relaciona con su tiempo de servicio, de cuyas respuestas se interpreta que estos tienen experiencia en la formación de estudiantes, lo cual es considerado importante para su desempeño. Así,

lo expresan Hismeri *et al.* (2020), quienes afirman que en la práctica del oficio educativo se cultiva el saber pedagógico personal y subjetivo y con ello se interactúa mejor con los estudiantes por lo que se adquieren competencias para el manejo de su ejercicio en el abordaje de sus necesidades.

Cuando se interrogó a los docentes con respecto a las herramientas digitales utilizadas para enseñar a leer, quedó comprobado que evidentemente si se sirven de ellas para los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo la más destacada el aula virtual, seguido por Canvas y Prezi, en ese orden, lo cual es positivamente adecuado, dado que se aprovechan las diferentes aplicaciones que funcionan a través de Internet para poder compartir conocimientos; con esto, los estudiantes tienen una oportunidad para mejorar en su proceso mediado por las diversas plataformas digitales al usarlas de forma recurrente, e implementar las estrategias necesarias con adopción de la tecnología. El resultado anterior concuerda en gran medida con los aportes de Barcia y Mendoza (2020), quienes en su estudio encontraron a Prezi como un instrumento educativo vinculado a la web 2.0 de más utilidad en el ámbito educativo.

En el caso de la frecuencia con que se aplican las estrategias de comprensión lectora, las respuestas emanadas conllevan a interpretar que los docentes si tienen la disponibilidad de adaptarse a los cambios para poder generar nuevos métodos de enseñanza aprendizaje. De esta forma, se puede considerar de manera positiva esta acción para poder implementar las herramientas digitales. De allí que Ríos y Gonzáles (2020) mencionan la importancia que tiene el estimular hábitos lectores en los niños y niñas, mediante el desarrollo de actividades y de habilidades como la interpretación, análisis y comprensión lectora, por lo que las autoras proponen a través del uso de las TIC, dado que motiva al estudiante a aprender mediante los ambientes a los que normalmente están acostumbrados

Al preguntar si al docente si realiza análisis después de cada lectura, los resultados obtenidos tienden a no ser tan bajos, en este aspecto, Llangari (2023) propone que el objetivo de un buen aprendizaje es que los estudiantes tengan la capacidad de lograr comunicarse de manera coherente y creativa con el uso del pensamiento crítico y razonado, por lo tanto, realizar análisis de lectura permiten al estudiante involucrar criterios para que estos estén en consideración de los demás y poder discutirlos.

Con respecto a la importancia que los docentes le dan a la lectura para el aprendizaje. Estos opinaron que es fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto para un maestro como para un estudiante, por tal motivo es necesario que se lea más contenido, a fin de mejorar los procesos analíticos y críticos sobre diferentes temas. A ese tenor, Vega (2021) refiere que lectura es importante para los diferentes espacios

de aprendizaje ya que en el entorno educativo debe ser abordado para lograr mejores alcances en el hábito lector que se pretende adquirir en los estudiantes.

Una vez respondida la pregunta que busca saber si el docente lee con frecuencia, la mayoría de ellos respondió que, si lo hace, lo que evidencia un nivel de compromiso que demuestra la importancia de los docentes a adquirir un hábito de lectura desde el entorno educativo. En torno a ello, Muñoz *et al.* (2018) exponen que si el docente tiene un buen perfil lector adquiere óptimas competencias, realiza eficazmente su desempeño y multiplica sus conocimientos eficientemente.

Para saber si la institución cuenta con los medios necesarios que le permitan fomentar el hábito lector, la mitad de los docentes ha manifestado que a veces lo hacen. En ese sentido, la institución educativa es la que debe velar por el material de lectura para poder fomentar esta costumbre en los estudiantes.

El contar con herramientas necesarias al interior de una institución educativa es sin duda indispensable, pero en algunos casos en los que de manera física no se pueda, se debe acceder a uno virtual. De allí que Rodríguez *et al.* (2023) expresen que, en caso de no poder contar con ello, se puede implementar un blog digital para disminuir las dificultades que existan en los procesos de enseñanza aprendizaje en el ámbito de la lectura.

Con respecto a si los docentes suelen leer en su tiempo libre, el 50 % de ellos manifestó que siempre lo hace, lo cual es muy positivo; sin embargo, un 16.67 % de ellos opinó que a veces.

Al revisar estos resultados se hace un contrastar con los de la investigación de Amiama y Pacheco (2023), los cuales arrojaron que la práctica lectora de los docentes que ellos entrevistaron tiende a la baja, a pesar de que se perciben como buenos lectores, pero tienen poca vinculación con los libros que se prescriben en el canon escolar.

En cuanto a la realización de actividades para el fomento de la lectura en la institución, la mitad de los encuestados ha declarado que siempre se hacen, lo que indica la responsabilidad asumida en este sentido, al ser pieza clave para el adquirir esta costumbre por leer sin ejercer presión. En concordancia con lo expuesto Laguna (2023), cree que esas actividades son parte del trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes lo que tiende a convertirse en una fortaleza y con ello se pueden evidenciar los avances en el aprendizaje al permitir un mejoramiento en el rendimiento de niños y niñas; de este modo, la interacción entre estudiante y alumno será evidente y eficaz.

Asimismo, los docentes indican su opinión acerca de la ejercitación de sus estudiantes para la comprensión lectora. La mitad de ellos, señaló que siempre y el resto que casi siempre, lo que indica la voluntad de fomentar la acción de un hábito para mantenerlo con constancia, a través de estrategias que conlleven a valorar el interés por leer, tal y como lo alude Sailema (2023), al afirmar sobre lo fundamental que es formar estudiantes críticos y analíticos que, más que convertirse en estudiantes receptores de conocimientos, se convertirán en seres humanos con la capacidad de expresar las diferentes ideas de una forma responsable.

En relación a que si los docentes terminan los libros que empiezan a leer, se evidencia que existe un hábito lector en los profesores, por lo que se debe considerar esta fortaleza al momento de aplicar las estrategias didácticas ayudadas de herramientas tecnológicas. Según Munita (2017), el docente como sujeto lector didáctico que adquiere su profesorado para ejercer su práctica profesional adquiere un desarrollo de los planos individual y pedagógico de la relación con la cultura para leer.

Por otra parte, también se le pregunto a los docentes si ha utilizado nuevos métodos para enseñar a leer. De allí surgió un contundente 83.33 %, entre los métodos utilizados se encuentran las fichas de colores y las frases para armar o el mismo uso de las plataformas educativas utilizadas a través de Internet, lo que exalta su labor profesional. De acuerdo con Castañedo (2021), los estudiantes de manera constante deben estar expuestos a la lectura a través de diferentes herramientas otorgadas por los docentes, ya sea de forma física, digital y/o alguna otra actividad que implica un importante beneficio para desarrollar ese hábito lector que se busca implantar en los estudiantes.

## **CONCLUSIONES**

En el presente estudio se ha logrado alcanzar el objetivo, al analizar los métodos que tienen los docentes para fortalecer el hábito lector y el uso de las herramientas digitales en educación básica media de la Unidad Educativa Esperanza Eterna, provincia de Pastaza, parroquia Puyo, sector La Primavera, durante el año lectivo 2023-2024, partiendo del fenómeno observado relacionado con la falta de memoria fonológica, la dislexia, escaso material y los problemas familiares.

En consecuencia, se encontró que, a pesar de existir una amplia gama de plataformas para ser utilizadas en el aula a fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del hábito lector, los docentes utilizan mayormente solo el aula virtual, seguido por

Canvas y Prezi, Por lo que su uso es reducido, debido a que la gran mayoría de maestros no acceden a ellas, lo que es considerado como una limitante en virtud del impacto que tienen estas herramientas en la actualidad.

No obstante, el proceso de enseñanza-aprendizaje cada día se va optimizando en fondo y forma, todo con el objeto de llegar de mejor manera al estudiantado, ya que el uso de herramientas tecnológicas facilita la interacción entre el docente y el estudiante, logrando que exista una mejor interacción, dado que en la actualidad muchas familias cuentan al menos con un dispositivo electrónico en casa.

En este mismo orden de ideas, es necesario mencionar el hábito lector presente en los docentes, transferido a los educandos, al promover en ellos el amor por la lectura, a su vez, ampliar el léxico y mejorar su expresión para hablar y escribir. Al mismo tiempo, se siembra la cultura por la lectura con frecuencia y se incentiva en la culminación lectora de las obras literarias en su totalidad, para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, capaz de analizar y comprender el tema. Todas estas estrategias hacen del ser humano ciudadanos autónomos y emancipados capaz de tomar sus propias decisiones de forma correcta como ciudadanos libres de una nación.

## REFERENCIAS

- Alcívar, C., Vargas, V., Calderón, J., Triviño, C., Santillán, S., Soria, R., & Cárdenas, L. (2019). El uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes en las Universidades del Ecuador. *Revista Espacios*, 27.
- Amiama-Espailat, C., & Pacheco-Salazar, B. (2022). Perfil lector de docentes de los primeros grados y sus conocimientos sobre la enseñanza de lectoescritura inicial. *Revista Educación*, 46(2), 67- 83.
- Babativa Novoa, C. A. (2017). *Investigación cuantitativa*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.
- Barcia-Zambrano, A. S., & Mendoza-Vergara, G. M. (2020). Prezi como herramienta innovadora para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 6(5), 429-444.
- Bermúdez Sarguera, R., Casanova Montero, A. R., & Pentón Quinter, A. (2024). El método inductivo-deductivo es solo una entelequia filosófica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 43(2 may-ago), 261-279.

- Castanedo Alonso, J. M. (2021). Aplicación del aprendizaje dialógico en el área de Educación Física: Modelo inclusivo «Retos interactivos con Responsabilidad Compartida». Barcelona: Tesis Doctoral.
- Castillo López, D. (2020). Las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por maestros tutores de Educación Primaria en la Región de Murcia. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*.
- García Guerrero, J. (2017). Historia del método científico.
- Hismeri, Sanzan, G. C., Molina, C. A., Briceño, M. O., & Juan, J. E. S. (2020). Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo: una indagación narrativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250053.
- Lagua Chimborazo, M. M. (2023). Estrategia sustentada en el trabajo colaborativo para el desarrollo de la expresión escrita en estudiantes de séptimo año. Ambato- Ecuador.
- Llangari Morillo, A. A. (2023). Conciencia lingüística para el desarrollo de la lecto escritura que se identifican en las niñas y niños de inicial a 7.º año de Educación General Básica. Quito: Tesis para la obtención del título de maestría en educación.
- Martínez García, G. (2020). Recursos y herramientas comunicacionales ante los retos de la educación virtual. *Correspondencias & análisis*, (12).
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: «lectores que enseñan y profesores que leen». *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (17).
- Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J., & Riquelme, E. (2018). Profesores que leen y enseñan a leer: El lugar de la lectura durante la formación. *Revista Espacios*, 39(40).
- Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J., & Riquelme, E. (2018). Profesores que leen y enseñan a leer: El lugar de la lectura durante la formación. *Revista Espacios*, 39(40).
- Muso Avilés, K. F. (2017). Déficit de la lectura en proceso formativo de educación básica media (Bachelor's thesis, Latacunga: Universidad Técnica de Cotopaxi; Facultad de Ciencias Humanas y Educación; Licenciatura en Educación Básica).
- Muso Avilés, K. F. (2017). Déficit de la lectura en proceso formativo de educación básica media (Bachelor's thesis, Latacunga: Universidad Técnica de Cotopaxi; Facultad de Ciencias Humanas y Educación; Licenciatura en Educación Básica).

- Pacheco-Salazar, B., & Amiama-Espaillet, C. (2023). ¿Qué leen los docentes? Análisis de los libros que los docentes dominicanos declaran haber leído. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(2), 199-214.
- Páez Espitia, L. E., & Mercado Castro, E. C. (2021). Fortalecimiento de la lectura comprensiva mediante el recurso educativo digital Educaplay en segundo grado de la Institución Educativa Distrital Camilo Torres de Barranquilla (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena).
- Páez Espitia, L. E., & Mercado Castro, E. C. (2021). Fortalecimiento de la lectura comprensiva mediante el recurso educativo digital Educaplay en segundo grado de la Institución Educativa Distrital Camilo Torres de Barranquilla (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena).
- Ríos González, G., & González Cárdenas, Y. (2020). Estimular el uso del blog en los hábitos de lectura, en los estudiantes de educación básica primaria de la institución educativa María Auxiliadora, 2019. Lima, Perú: Tesis de estudio para obtener el título de Maestro.
- Rodríguez Gómez, E., Villamil Sarmiento, M. J., & Rodríguez Castellanos, R. E. (2022). El blog digital como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes del grado segundo de la IED Colegio Paulo VI. Cartagena de Indias, Colombia: Tesis de estudios universitarios de maestría.
- Sailema Tiban, C. d. (2023). Estrategia didáctica basada en el aprendizaje por descubrimiento para el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de Bachillerato Técnico. Ambato: Tesis de Maestría.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2015) UNESCO ICT Competency Framework for Teachers; 2018.
- Vega Vergara, S. C. (2021). Rincón de lectura y su impacto en el desarrollo de lenguaje de los niños del subnivel 1 de la unidad educativa Sebastián de Benalcázar. Babahoyo: Tesis de grado para la obtención del título de licenciado en ciencias de la educación.



Imagen referencial. En [Pexels](#), foto de Andy Barbour.



DISEÑO EDITORIAL EN  
MUSEOS

**Ellas Diseñan  
(1965-1925)**



Ellas Diseñan (1965- 2025) es la exposición que rinde homenaje a 27 diseñadoras mexicanas y, especialmente, a su trabajo en el diseño editorial, celebrada en el [Museo Franz Mayer](#) de la Ciudad de México del 25 de abril al 7 de septiembre de este año.

Comisariada por Paola Eguiluz.

Información y fotos del Museo, excepto la que figura sobre estas líneas, tomada de la web [Jaime García Chávez](#).







ENTREVISTA AL  
BIBLIOTECARIO



THE ALLEN MEMORIAL  
MEDICAL LIBRARY

## **La biblioteca se vale también de la relación permanente con el exterior, no solo de sus elementos**

Giuliana Vargas

«Ser bibliotecaria. Una experiencia en primera persona»

En: *Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, vol. 4 (2024); número temático: «La educación pública en tiempos de la Ley 1420». Última consulta: 23 de julio de 2025.

**Nota previa:** La entrevista de esta sección se sustituye hoy por un relato en primera persona de la bibliotecaria y profesora argentina Giuliana Vargas.

## RESUMEN

El presente trabajo trata sobre mi experiencia en el ámbito de las bibliotecas, desde que decidí estudiar Bibliotecología en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n.º 8 hasta mi inserción laboral actual, como docente de la carrera y bibliotecaria del Centro Literario Israelita y Biblioteca Max Nordau. Aunque prevalece la narrativa personal, se busca compartir las diferentes formas que se tejen para ejercer la profesión bibliotecaria según los planteos e intereses que construimos a lo largo de nuestra formación.

**Palabras clave:** formación profesional, bibliotecario, docencia, experiencia.

Escribir sobre la trayectoria propia no es tarea sencilla, principalmente por la carga personal y emotiva que se adiciona al proceso de escritura. Sin embargo, la revisión de los logros y fracasos alcanzados en un cierto lapso de tiempo dentro del campo profesional permite que no perdamos la costumbre de autoevaluarnos, en este caso, sobre nuestro rol profesional. En este trabajo, aspiro no solo a realizar una autoevaluación de mi trayectoria como bibliotecaria sino también a compartir mi experiencia formativa y profesional en primera persona. El ser bibliotecaria no comienza cuando nos recibimos, sino que tiene su punto de partida cuando decidimos profundizar sobre esta profesión.

Siendo sincera, nunca imaginé que sería bibliotecaria aun cuando siempre había sido «usuaria» de bibliotecas: tanto de la Biblioteca Escolar de mi colegio, que abría en el turno de mañana y estaba a cargo de Lorena, como de la Biblioteca Municipal de Ensenada que hasta el año 2012 se encontraba en el Polideportivo y que luego se trasladó a un edificio propio. Incluso conservo mi carnet de usuario, el cual necesitaba para sacar libros en préstamo. Por lo que, de alguna manera, estos espacios siempre fueron testigos de mi gusto por la lectura brindándome acceso a aquellos libros que me resultaban costosos de adquirir por mi cuenta. Pero, como afirmaba, el ser «usuaria» de biblioteca nunca me llevó a preguntarme «lo que hacen los bibliotecarios».

Estudiar Bibliotecología tuvo una doble motivación, ajena a mis propios intereses ya que, en principio, tenía decidido estudiar Historia en la Universidad Nacional de La Plata. En primer lugar, gracias a mi mamá. Ella se había recibido de docente hacía unos pocos años y quería estudiar la carrera para tener una mayor apertura laboral dentro de su ámbito de trabajo. Nunca me animé a preguntarle por qué me propuso que estudiemos juntas, recuerdo solamente que acepté sin siquiera cuestionar si podría, o siquiera preguntarme si me gustaba la carrera. En segundo lugar, y aunque me di cuenta unos años después, también fue gracias a una desconocida que, en la EXPO UNLP del año 2016, me comentó sobre la carrera de Bibliotecología. Aunque ya tenía decidido la carrera en la que me anotaría, cuando esta persona —de la que nunca supe su nombre— me vio leyendo los folletos de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, se acercó a contarme sobre lo que ella estudiaba: Bibliotecología y Ciencias de la Información. Poco tiempo después, mi mamá me convenció de estudiar «biblio» en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n.º 8. A diferencia de otros institutos de la Provincia de Buenos Aires, el Instituto Superior de Formación Técnica n.º 8 —o como lo llamamos quienes ya nos sentimos parte de él, «el 8»— se destaca por ofrecer modalidades mixtas de cursada, conocidas como: semipresencial semana intensiva, semipresencial vespertino y sabatina. Aunque cada modalidad tiene distintas características, existen momentos de encuentro —como las Prácticas Profesionalizantes o los llamados de mesa de finales— en donde es posible construir, desde la multiplicidad de experiencias personales y lugares de residencia, la cultura institucional del 8. Así, esta institución educativa logra que, ya sea cursando sábados o semanas completas de 8 a 20 horas, nos sintamos a gusto transitando esa inmensa cantidad de tiempo porque es posible tejer lazos que perduran en el tiempo. Esos lazos se construyen, en este caso, por medio de un espacio en común que nos invita a elegir la institución: las bibliotecas.

Si bien el Instituto 8 se caracteriza por tener estudiantes que viajan desde diferentes puntos del país, en mi caso particular tengo la posibilidad de vivir cerca de distintas casas de estudios, ya sea de institutos terciarios, como universitarios. Complementariamente, he tenido un apoyo familiar inmenso durante mis años de formación que me posibilitaba elegir y sostener mis dos intereses profesionales. Por lo que, en cierta forma, corría con una ventaja que agradezco.

Lejos de importar factores de cercanía, durante mi formación opté, en un primer momento, por la modalidad sabatina, aunque luego cambiaría por las semanas intensivas. En cada una de ellas conocí personas con distintas motivaciones que los llevaban a estudiar BIBLIO o BIE (nombres con los que coloquialmente nos referimos a las carreras de Bibliotecología, BIBLIO, o de Bibliotecario de Instituciones

Educativas, BIE). Ahora bien, debo mencionar que tanto de quienes fueron mis compañeros como de quienes hoy son mis estudiantes, admiraba y admiro el esfuerzo inconmensurable que implicaba planificar y organizar una semana fuera del hogar propio, de sus seres queridos y de su trabajo para poder formarse.

Durante los tres años de estudio que implicó la carrera aprendí a enamorarme de una profesión que conlleva una adquisición y apropiación de múltiples competencias. Como lo expresa el nuevo plan de estudios de la carrera,

La disciplina bibliotecológica en cuanto a procesos técnicos no es solo la descripción bibliográfica, implica otros componentes. Comprende una multiplicidad de dimensiones: técnicas, organizativas, tecnológicas, socio comunitarias, productivas, investigativas, de servicios y productos, de extensión cultural a la comunidad, de redes de interacción, entre otras, según las tipologías de bibliotecas existentes.

Como bibliotecarias y bibliotecarios intermediamos en el acceso a un derecho fundamental, el de acceso a la información. Por tal razón, nuestra labor se rige por las necesidades y demandas de información de nuestros usuarios. En la actualidad, esta tarea adquiere un tinte adicional ya que, a pesar de que se ha exponenciado la producción y difusión de información con el avance de las tecnologías, aún queda mucho para alcanzar condiciones de acceso igualitarias. Sumado a ello, las bibliotecas también cumplen un rol fundamental para garantizar la formación de usuarios autónomos en el uso, producción y divulgación de la información.

Ahora, como toda carrera profesional, la formación bibliotecaria no es simple. No solo comprende la aprehensión de múltiples tareas —tanto técnicas, como sociales y bibliotecológicas—, sino que también conlleva un aprendizaje constante en relación con los cambios que se producen en torno a la información. Sin embargo, puedo afirmar que la formación que se ofrece desde las diferentes casas de estudio en nuestro país, es sumamente amplia para que futuros profesionales de la información adquieran y se apropien de los conocimientos necesarios para adoptar un rol bibliotecario en diálogo con las necesidades y demandas de nuestros usuarios.

Así, durante los tres años de estudio, profundicé sobre el trabajo bibliotecario a través de la elaboración de proyectos que nacían según el tipo de unidad de información y las necesidades de cada comunidad de usuarios, la puesta en ejecución de distintos servicios de esta índole, como el de extensión, de información ciudadana, de DSI, entre otros; y la profundización sobre distintos aspectos teóricos que son necesarios para comprender y afianzar nuestra formación como profesionales de la información, ya fuera del campo específico u otros. A la par, adquiría práctica para la realización de los procesos técnicos-documentales, tarea bibliotecaria esencial para recuperar la

información ya sea a través de catálogos manuales o mediante el uso de diferentes sistemas de gestión bibliotecaria. Asimismo, afianzaba mis habilidades para la búsqueda, selección y análisis de la información, aspecto que es sumamente importante para poder generar nuevos productos y servicios para nuestros usuarios.

Aparte de la teoría, los espacios de prácticas profesionalizantes siempre resultaban un desafío. Desde el lado bibliotecario, porque permitían acercarnos desde diferentes planos a la cotidianeidad de las bibliotecas. Desde lo individual, porque permitían consolidar nuestra confianza futura para cuando estuviéramos «del otro lado». Particularmente, destaco no solo la posibilidad de salir del plano hipotético de nuestras ideas, sino también cómo los docentes que me acompañaron en cada proceso de práctica siempre tuvieron las palabras necesarias para darme un elixir de confianza sobre mi lado profesional que por mi propia cuenta no podría tener.

Esto último da cuenta de que la transición de una carrera profesional no solo se nutre de conocimientos y aprobar materias, sino que cobran especial relevancia los docentes que influyen en nuestro tránsito por las aulas. Estas personas, que poco tiempo después se transformaron en colegas, me brindaron herramientas no solo para insertarme en el campo laboral, sino también para construir una representación del carácter de profesional de la información que quería ser y que quiero seguir construyendo.

Por otro lado, en el transcurso de mi formación no había tenido la posibilidad de trabajar en alguna unidad de información, si bien ya había iniciado mi trayectoria laboral por medio de la docencia. Pero, apenas un año después de recibirme, comenzaría a potenciar mi lado bibliotecario combinándolo con el ejercicio docente en las aulas del instituto en el cual me había formado.

El ingreso a la docencia del nivel superior, a diferencia de otros niveles educativos, se da por medio de concursos docentes de antecedentes y oposición. La publicación y presentación de dichos concursos son muy acotados, sumado a las distintas instancias de evaluación que conllevan los mismos, que están a cargo de un jurado específico. Cuando era estudiante, incluso, había tenido la posibilidad de formar parte de aquellos jurados. No obstante, nunca me había imaginado en el lugar de postulante.

Aunque no contaba con experiencia, cuando una compañera me compartió la publicación de los mismos decidí animarme para, por lo menos, «intentar». El intento en la vida personal y profesional es algo necesario para seguir creciendo, sin importar si los resultados son positivos o negativos. Por lo que, gracias a esa difusión como también a las personas a las que escribí para que me guiaran en el cómo pensar un

concurso, siguiendo las normativas específicas que lo regulan, en pocos días y pocas horas de sueño, logré presentar diferentes propuestas pedagógicas para la carrera de Bibliotecario de Instituciones Educativas. Además, debo mencionar que esta tarea no habría sido posible sin mi paso por determinadas materias en la carrera de Historia, como los talleres de enseñanza, en donde previamente a las prácticas docentes, aprendí a elaborar propuestas pedagógicas. Seguramente, quienes lean este relato y trabajen en las aulas, reconocerán las dificultades y dudas que aparecen en el momento de elaboración de una propuesta didáctica.

Una vez presentadas las propuestas, pasó un tiempo hasta que me convocaron a la última instancia de evaluación, correspondiente a las entrevistas. El pasar a dicha instancia, en cierta forma, significaba que ese intento de presentarse en concurso no había sido en vano. No obstante, el hecho de haber meritulado o no ya representaba, a mi parecer, un avance dentro de mi rol profesional. Durante días, busqué cómo sería esa instancia de entrevista, aunque no existía un modelo específico ni un monólogo a seguir. También, repasé varias veces mis propuestas pedagógicas, corrigiendo aquellos errores que no había notado y modificando tanto la escritura como las ideas que había pensado en aquel momento. Esas entrevistas no solo fueron todas diferentes, sino que a medida que pasaba por ellas aprendía nuevas formas de entender esa combinación entre docencia y bibliotecología. En consecuencia, me hacía nuevas preguntas sobre la profesión y entendía que la docencia bibliotecaria no era nada ajena al estar al frente de una unidad de información, aunque las tareas difieran. Así, en el año 2021 comencé a trabajar como docente en las carreras de Bibliotecología del ISFT n.º 8. Es decir que volvía a aquel espacio con un cambio en el lugar que ocuparía.

El cambio de estudiante a docente dentro de la institución donde me había formado hacía aflorar muchos sentimientos, aunque principalmente imperaba la sensación de la construcción de un segundo hogar que, como mi familia, me hizo crecer desde otro lugar: el plano profesional.

Durante mi primer año como profesora, experimenté la tarea de enseñar desde la virtualidad de forma total debido a las medidas de prevención instaladas desde el año 2020 por la pandemia de COVID-19. Ese primer año implicó no solo poner en práctica por primera vez los conocimientos adquiridos como bibliotecóloga, sino también cuestionar las hipótesis de trabajo presentadas en las propuestas pedagógicas.

En la actualidad, aún sigo releendo y repensando esas planificaciones sobre todo gracias a las sugerencias que me transmiten tanto colegas como estudiantes, y considerando los cambios que se han ido produciendo en torno al campo

bibliotecológico. Meses después, se retomó la presencialidad y pude conocer personalmente a aquellos estudiantes que tenían interrogantes sobre el ser bibliotecario y las bibliotecas con ese mismo tinte de pasión que tenemos quienes amamos esta profesión.

A través de la docencia, también fui identificando intereses específicos sobre determinados temas que hacen a la bibliotecología. Si bien en un primer momento mi incorporación como docente fue a través de espacios curriculares distintos, actualmente mi ejercicio profesional se centra en torno a la Administración y Gestión de Bibliotecas y la Práctica Profesional. La elección de dichos espacios no fue azarosa ya que, durante mi transcurso como estudiante, fui comprendiendo y profundizando sobre la importancia que tienen ambos dentro de la carrera para entender a la biblioteca como un sistema complejo, que se vale no solamente de sus propios elementos, sino también de la relación permanente con el exterior. Asimismo, la lectura de ambos espacios permitió unificar la teoría y la práctica, aspectos que son centrales para poner en funcionamiento cualquier tipo de unidad de información. En ese sentido, esos planteos que habían nacido cuando ocupaba el asiento de estudiante, de alguna forma llevaron a que concursara posteriormente para formar parte de estas cátedras y que en la actualidad pueda continuar ampliando mis saberes en dichas áreas.

El ejercicio de la docencia en la carrera de bibliotecología no solo me ha llevado a seguir ampliando mi experiencia en determinadas temáticas, sino que también me ha guiado hacia nuevos espacios para seguir aprendiendo a ser bibliotecaria. En las aulas se estudian determinados contenidos y temas, pero también se enseña y aprende a partir de las preguntas que nos hacemos y el compartir diferentes experiencias individuales. En ese transcurso, nuevas interrogantes nacieron sobre mi futuro profesional que me llevaron a querer trabajar como bibliotecaria en su espacio concreto, la biblioteca. A raíz de ese interés personal y con la intencionalidad de adquirir nuevas prácticas dentro de las unidades de información, en noviembre de 2023 comencé a trabajar como bibliotecaria en el Centro Literario Israelita y Biblioteca Max Nordau, en la ciudad de La Plata. (NOTA DE LA AUTORA: El Centro Literario Israelita y Biblioteca Max Nordau (CLIMB) tiene como misión difundir el judaísmo desde una perspectiva laica y mantener viva la memoria y tradiciones tanto del pueblo judío como del argentino. Para más información sobre sus propuestas deportivas, educativas y culturales se puede consultar: <https://www.maxnordau.com.ar/>).

«El Max» es una institución judía fundada en principio como biblioteca en el año 1912. La intención de conformar un espacio bibliotecario dialogaba con el doble desafío de

brindar un espacio para mantener las tradiciones de los inmigrantes judíos y, a la vez, forjar una nueva identidad en estas nuevas tierras que los recibían. Aunque con el tiempo las formas para mantener esta biblioteca se fueron haciendo cada vez más complejas, el interés de sus socios por conservar y darle vida a este espacio nunca se inmutó. Es por ello por lo que, gracias a la incorporación al Sistema Provincial de Bibliotecas, se reanudaron las tareas para poder brindar un espacio de acceso, difusión y tratamiento de información referidos a la historia y la cultura judeo-progresista, tanto desde la biblioteca como desde el archivo histórico que fueron construyendo un grupo de activistas especializados en ciencias sociales en los últimos años.

La reactivación de este espacio resulta un desafío profesional que me permite afianzar mis conocimientos y habilidades como bibliotecóloga y docente por varios motivos. En primer lugar, porque el funcionamiento de una biblioteca no solo depende de contar con una colección y un profesional que desempeñe sus tareas específicas, sino que también se construye a partir de las decisiones e intenciones colectivas de quienes forman parte de esta organización. Y, en segundo lugar, porque como docente de la carrera, me permite ampliar el marco teórico que trabajamos en las aulas conjugándolo con experiencias bibliotecarias reales y con diferentes características.

Aunque cabe mucho trabajo por delante dentro de la biblioteca —en cuanto a su organización técnico-documental y la puesta en ejecución de los servicios, como así en otros aspectos— en tan poco tiempo me permitió ampliar mis interrogantes y motivaciones sobre mi profesión.

Además, otra de las razones que me anima en este trabajo, es la posibilidad de ser testigo de cómo se genera un sentido de pertenencia por medio de las bibliotecas. Todavía queda mucho trabajo por delante para seguir ampliando mi trayectoria, pero la producción de este escrito me ha permitido profundizar sobre sensaciones o preguntas que hasta ahora no me había hecho en voz alta. A la vez, invita a reflexionar en torno a que ninguna trayectoria profesional se construye desde lo individual. Esta experiencia se nutre tanto de intereses propios, que se fueron gestando con el correr del tiempo, como fundamentalmente de la enseñanza de diferentes personas que, directa o indirectamente, influyeron en la construcción de mi rol como docente y bibliotecaria.



RETRATO DE LECTOR

**Rembrandt**  
**Tito van Rijn, hijo del**  
**artista, leyendo**



Rembrandt, *Tito van Rijn (?), hijo del artista, leyendo*, hacia 1656-57.  
Colección del Museo de Historia del Arte de Austria, en Viena.  
Óleo sobre lienzo, 71,5 cm × 64,5 cm sin enmarcar.



\* Capítulo IV.A.2. del *Anuario de Estadísticas Culturales 2024* del Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno de España, con datos del INE en 2023. *Estos anuarios se van publicando casi al final del año siguiente a los datos*, en el mes de noviembre (es decir, al leer en el año en curso la última edición del anuario, estamos leyendo datos de dos años antes). A continuación, «Principales resultados» del apartado «Empresas culturales», en pág. 28 del *Anuario de Estadísticas Culturales 2024*. Esta síntesis de resultados se publica también como *extracto independiente*.

Las empresas con actividad principal cultural en el período recogido en esta edición del Anuario son 182 697.

86,8 % (158 620) operan en las industrias o los servicios culturales: edición; bibliotecas, archivos y museos; cinematografía; vídeo; radio; televisión; artes; espectáculos; y servicios técnicos de arquitectura (25,6 % del 86,8 %).

13,2 % (24 077) se dedican a actividades vinculadas con el comercio o el alquiler de bienes culturales.

El conjunto de estas empresas culturales constituye el 5,7 % de las censadas en el Directorio Central de Empresas (DIRCE).

En cuanto al empleo:

51,5 % no tiene asalariados.

46 % tiene de 1 a 5 trabajadores.

2,4 % emplea de 6 a 49 personas.

0,1 % cuenta con 50 asalariados en adelante.

Por ubicación:

19,4 % se encuentran en la Comunitat Valenciana.

19 % en la Comunidad de Madrid.

14,7 % en Andalucía.

10,4 % en Cataluña.

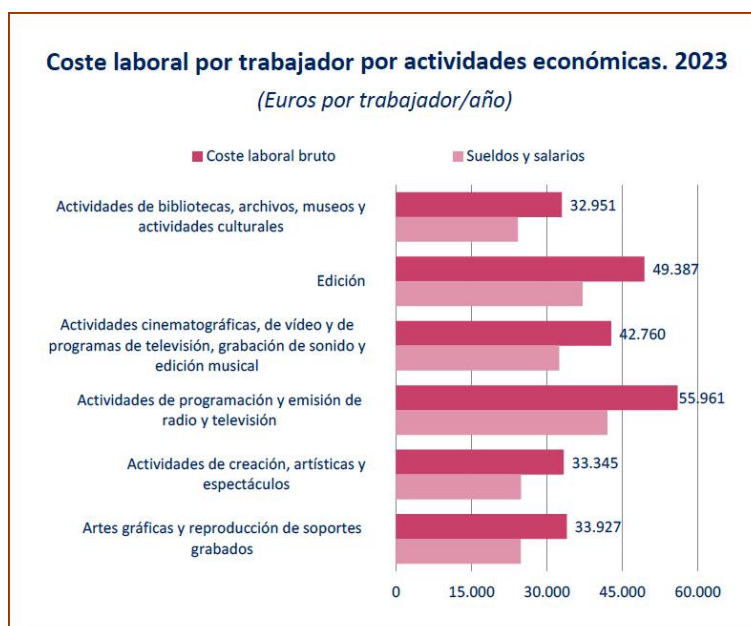
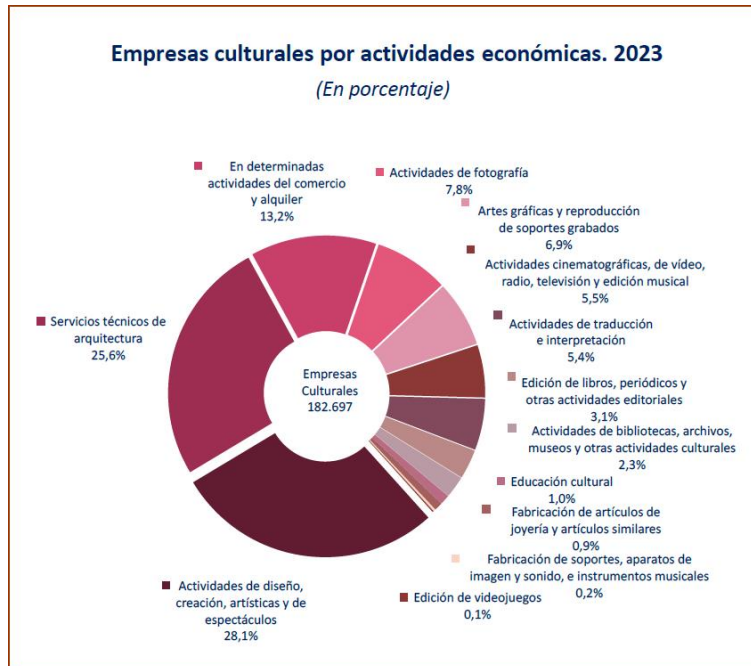





Imagen referencial. En [CNN](#), foto de Getty Images.





**Literatura infantil emocional**  
**TIC y crisis de la lectura**  
**Aixa Portero**  
**Comprensión lectora y expresión**  
**Ellas Diseñan**  
**El exterior de la biblioteca**  
**Rembrandt**  
**Cifras del mercado. Empresas culturales**

# **kronotipo** **de** **aldomanucio**

**n.º 80 (octubre-diciembre de 2025)**  
**año XX, n.º 4**  
**ISSN 1886-3515**