

# Desafíos y paradojas en la integración de las literaturas gráficas en el currículo educativo de la LOMLOE: un análisis desde Educación Infantil hasta Bachillerato

**Juan García Única**

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.98412>

Recibido: 21 de marzo de 2024 • Revisado: 10 de mayo de 2024 • Aceptado: 28 de junio de 2024

**ES Resumen:** Mediante un análisis cualitativo de los diferentes desarrollos curriculares de todas las comunidades autónomas de España, nos ocupamos de deducir cuál es el papel que juegan las literaturas gráficas en el marco de la nueva ley educativa (LOMLOE). Para ello, empezamos por fijar qué concepto de educación literaria impera tras la promulgación de dicha ley y qué entendemos por literaturas gráficas. A partir de ahí, procedemos a una interpretación de datos que nos lleva a ver cómo, junto a una incorporación notable y transversal a los diferentes currículos, algunos de los medios de literaturas gráficas mayoritarios, tal es el caso del álbum, el cómic y la novela gráfica, tienen una importancia desigual para el tipo de educación literaria que trata de implementarse en este momento en España. Asimismo, destacamos algunos de los usos y paradojas que definen la función que desempeñan otros medios de literaturas gráficas de presencia minoritaria en la actual legislación.

**Palabras clave:** Literaturas gráficas; educación literaria; Literatura Infantil y Juvenil (LIJ); competencia literaria; LOMLOE.

## EN Challenges and paradoxes in the integration of graphic literatures in the LOMLOE educational curriculum: an analysis from Infant Education to Sixth Form

**Abstract:** Through a qualitative analysis of the various curricular developments across all autonomous communities in Spain, we delve into understanding the role of graphic literatures within the context of the new educational law (LOMLOE). To do so, we begin by defining what concept of literary education prevails after the enactment of this law and what we mean by graphic literatures. From there we proceed to interpret data that leads us to see how, alongside a notable and transversal incorporation into the various curricula, some of the mainstream graphic literature mediums, such as picture books, comics, and graphic novels, have unequal importance for the type of literary education that is currently being implemented in Spain. Additionally, we highlight some of the uses and paradoxes that define the role of other minority graphic literature mediums present in the current legislation.

**Key words:** Graphic literatures; literary education; Children's and Youth Literature; literary competence; LOMLOE.

## FR Défis et paradoxes dans l'intégration des littératures graphiques dans le cursus éducatif LOMLOE : une analyse de l'École Maternelle au Lycée

**Résumé :** Par le biais d'une analyse qualitative des différents programmes scolaires de toutes les communautés autonomes d'Espagne, nous nous intéressons à déduire quel est le rôle des littératures graphiques dans le cadre de la nouvelle loi éducative (LOMLOE). Pour ce faire, nous commençons par déterminer quel concept d'éducation littéraire prévaut après la promulgation de ladite loi et ce que nous entendons par littératures graphiques. À partir de là, nous procédons à une interprétation des données qui nous amène à voir comment, en plus d'une incorporation notable et transversale dans les différents curriculums, certains des médias de littératures graphiques majoritaires, comme l'album, la bande dessinée et le roman graphique, ont une importance inégale pour le type d'éducation littéraire qui est en train d'être mis en œuvre en ce moment en Espagne. De plus, nous mettons en avant certains des usages et des paradoxes qui définissent la fonction que jouent d'autres médias de littératures graphiques de présence minoritaire dans la législation actuelle.

**Mots-clés :** Littératures graphiques ; éducation littéraire ; Littérature d'Enfance et de Jeunesse ; compétence littéraire ; LOMLOE.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. La educación literaria, de la teoría a la LOMLOE. 2.2. Las literaturas gráficas. 3. Metodología. 4. Algunos datos de relevancia. 5. Discusión. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

**Cómo citar:** García Única, J. (2024). Desafíos y paradojas en la integración de las literaturas gráficas en el currículo educativo de la LOMLOE: un análisis desde Educación Infantil hasta Bachillerato. *Didáctica. Lengua y Literatura* 36, Núm. especial, 73-84.

## 1. Introducción

La *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación*, más conocida como LOMLOE, parece haber venido a consolidar todavía más el abandono del viejo concepto de *enseñanza de la literatura* en favor del algo más moderno de *educación literaria*, lo cual, se mire por donde se mire, es una buena noticia. Entre otras cosas, se han incorporado términos, conceptos y prácticas que, si bien ya eran de curso común en la actual investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, no acababan de estar del todo instaurados en el día a día del aula y menos aún en el ámbito legislativo. Así, por ejemplo, no resulta extraño comprobar cosas como que, en el desarrollo curricular para ESO y Bachillerato que se hace en la comunidad autónoma de Aragón, nos encontremos con una llamada a implementar en el aula constelaciones literarias, según un interesante modelo propuesto hace ya algunos años en un libro magnífico (Jover, 2007). En general, todo parece haber virado, por lo menos sobre el papel, hacia el desarrollo de una competencia particular, llamada *competencia literaria*, que ya venía reclamándose como objetivo primordial del currículo desde hace más de treinta años (Colomer, 1991). Lo que quizá no parece tan claro que se haya superado del todo es una cierta idea de literatura según la cual esta sería, *grosso modo*, un arte caracterizado por usar como medio técnico de producción el lenguaje en su función estética. Ello nos sitúa ante algunas contradicciones en las que pensamos que no se repara lo suficiente.

En una categoría de literatura que nos interesa especialmente, la LIJ, en la que, como es el caso, la incorporación de códigos gráficos es del todo pertinente y mayoritaria, seguimos deslizándonos en nuestra percepción de la imagen con extrema facilidad hacia un cierto prejuicio alfabetizador. No es de extrañar que un viejo concepto de Debes (1969), el de *alfabetización visual*, que fue formulado en su día para designar al conjunto de competencias visuales que un ser humano puede desarrollar al ver, adquirir e integrar otras experiencias sensoriales, haya sido seguido con bastante fidelidad en España (Arias Villamar et al., 2021; Encabo Fernández y Jerez Martínez, 2013). Entendida como la capacidad humana para identificar, interpretar y comunicar el contenido específico visual y su significado más allá de la capacidad biológica para ver (Borges, 2012), la alfabetización visual se dota de una nomenclatura que, con frecuencia, traslada a lo visual las categorías de la gramática, de modo que a nadie le chirría demasiado que, aun cuando se hable de la necesidad de incorporar un matiz crítico en la percepción de lo visual (Bel Martínez et al., 2019; Chun, 2009; Valdés de León, 2012), demos por hecha con total naturalidad la existencia de una sintaxis de la imagen (Dondis, 2017), o que hablemos sin demasiado cuestionamiento previo de *textos visuales* o de *lectura de imágenes* (Arizpe y Styles, 2004; Borda Crespo, 2018). De ahí a reclamar la introducción de la alfabetización visual en la clase de Lengua, sobre todo en los niveles de Secundaria (Angelotti, 2007; Avgerinou y Ericson, 1997; Chun, 2009), media un paso muy corto. Pero quizá no sea tan sencillo.

Como primer objetivo, quisiéramos examinar y delimitar el concepto de *educación literaria* que se perfila en la LOMLOE, cosa que llevaremos a cabo a partir del contraste de sus claves teóricas más o menos tradicionales con la invitación a la práctica que se perfila entre líneas en el actual currículo. En segundo lugar, y dado que en este trabajo hablamos de un modo abierto de literaturas gráficas, propondremos una definición sucinta de lo que entendemos por tal cosa. Y, en tercer lugar, partiendo para ello del análisis cualitativo de los diferentes desarrollos curriculares autonómicos en las cuatro etapas pre-universitarias (de Infantil a Bachillerato), nos hemos propuesto indagar en cuál es el lugar que ocupan las literaturas gráficas en ellos y en cómo se puede entender su encaje dentro del concepto de educación literaria que tales desarrollos curriculares establecen.

## 2. Marco teórico

Como parte del marco teórico, vamos a considerar, por una parte, el concepto de *educación literaria* y, por otra, el de *literaturas gráficas*.

### 2.1. La educación literaria, de la teoría a la LOMLOE

La discusión en torno a lo que es o no es educación literaria ha sido casi obsesiva en España desde la última década del siglo XX. Podría decirse que el concepto surge por el empeño, en la construcción de la relación entre literatura y aula, de alejarse de todo conductismo y alinearse con los postulados del constructivismo. Por ello, se establece como alternativa, cuando no directamente como oposición, al concepto de *enseñanza de la literatura* (Colomer, 1991, 2006; Zayas, 2011). Desde que Colomer definiese la educación literaria como “la adquisición de una competencia lectora específica” (1991, p. 22), no son pocos los trabajos que han ido en esa línea (Cantero Serena y Mendoza Fillola, 2003; Caro Velarde, 2015; Cerrillo, 2015, 2016; Martín Vegas, 2018; Mendoza Fillola, 2005; Moreno Bayona, 2005; Zayas, 2011). Todo ello trae como consecuencia la superación de la concepción tradicional de la clase de Literatura como exposición de contenidos ordenados

conforme a una cronología histórica que debe ser memorizada por el alumnado, al cual se le considera un sujeto que adquiere las claves de una cultura nacional. En la actualidad, se busca sobre todo que comprenda. Por último, se incorpora la dimensión creativa o escrituraria, lo que Teresa Colomer llama “amplia interacción entre recepción literaria y expresión escrita” (1991, p. 30).

Fuera de España, sin embargo, el debate sobre la educación literaria había comenzado mucho antes, lo que no impidió que fuese igual de intenso que aquí, si es que no más, solo que transcurrió a partir de algunas claves muy diferentes: estas van desde el señalamiento de la perpetuación de un orden social desigual, que se daría mediante una determinada manera de llevar la literatura a las aulas (Gossman, 1971, 1982), a la reivindicación del humanismo clásico y su supuesto poder liberador frente al monopolio de la ideología capitalista (Feenberg, 1972), pasando por la incardinación de los estudios literarios en la historia de las ideas, la historia cultural y la sociología de la cultura, como hace Cox (1976), quien en el fondo propone que los estudios literarios no se organicen en términos principalmente del área de lenguaje. Esto último nos parece, en particular, importante para no caer en el reduccionismo de convertir la educación literaria en la mera traslación, en el campo de la literatura, del paradigma comunicativo que lleva tiempo imponiéndose (o intentándolo, al menos) en el campo de la lengua. Cuando eso sucede, a nuestro parecer, enfrentamos dos serios inconvenientes: por una parte, de este modo se consigue que no tenga más sentido hablar de Lengua y Literatura que de Lengua y Conocimiento del Medio, dado que el texto literario, ya lo hemos dicho, sería solo una modalidad más de las posibles dentro de una amplia tipología; por otra, la sola existencia de la LIJ, categoría a todas luces en auge, no puede explicarse en toda su extensión a partir de esta concepción puramente textualista de la literatura, toda vez que, como veremos, a menudo se inscribe sin complejos en el terreno de las literaturas gráficas. Tan sin complejos, de hecho, que no son pocos los casos en los que el texto ya no es que deje de ser el elemento protagónico, sino que incluso acaba por ser un elemento ausente, como sucede con los cómics o los álbumes silentes. A comienzos de la década de los ochenta del pasado siglo ya se hablaba de la “crisis” de la educación literaria (Gossman, 1982; Squire, 1985), siempre en busca de lugar frente a otras producciones culturales cada vez más mayoritarias.

No nos extrañe, pues, que el siglo XXI comenzase con la discusión en torno al lugar que ocupa la literatura en las sociedades democráticas. Juan Carlos Rodríguez (2011) hablaba hace más de una década de la pérdida de aura de la educación literaria en tanto forma de entender e inculcar la literatura como un modo de vida, un modo de pensar y de sentir. Y ahí radica uno de los problemas que nos interesa destacar: la educación literaria ya no tiene el sentido de construcción de identidades nacionales que tuvo la enseñanza de la literatura según el paradigma historicista del XIX, aunque hayamos prolongado dicho paradigma mucho más allá de lo razonable. Podría decirse, de otra forma, que la educación literaria carece de un propósito tan concreto y reconocible como ese a la hora de ser extendida por las enseñanzas medias, por lo que siempre se corre el riesgo de limitarse a reivindicarla de cuando en cuando desde un tenue idealismo más propio de la élite que siempre sublimó ese modo de vida hoy ya sin aura que de los adolescentes que aguardan en las aulas. En el fondo, nunca se ha tratado de una crisis de procedimiento o de paradigmas educativos, sino de una que afecta al interior mismo de los procesos de subjetivación y de construcción de las identidades. Más que un cambio de procedimientos, o de enfoque, o de paradigma, bien podría interesarnos cultivar un sentido de la educación literaria centrado en la relación de esta con los valores democráticos de las sociedades modernas. La expansión de los límites de lo cotidiano que propicia la imaginación literaria, como se ha observado alguna vez (Edmundson, 2004; Nussbaum, 1995), puede resultar muy conveniente para la salud de la democracia, en la medida en que el docente de literatura tiene el poder de romper clichés y la capacidad de ayudar a ver el mundo de otra manera menos estrecha y constreñida (Edmundson, 2013). Por eso es necesario “re-centrar” la educación literaria (Rabinowitz y Bancroft, 2014), interrogándonos acerca del tipo de conocimiento que la literatura puede proporcionarnos en el propósito de alcanzar una buena vida, tanto en términos individuales como colectivos (Cascardi, 2018; García Única, 2023).

Un examen atento de los principios por los que se define el concepto de *educación literaria* en la legislación estatal nos lleva a destacar cuatro aspectos:

- a) *La fundamentación de la relación docente/discente.* En las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, la labor de la primera figura (docente) se entiende como facilitadora de una primera aproximación de la segunda (discente) a la literatura. Estas etapas transcurren en las fases pre-lectora y de adquisición de la lectoescritura, en las cuales los agentes mediadores son fundamentales. Por eso se subraya, sobre todo en Primaria, ESO y Bachillerato, la importancia de la biblioteca.
- b) *Lo que se espera de los docentes.* En concreto, que sepan construir y diseñar itinerarios lectores que favorezcan la autonomía de los discentes y el carácter interdisciplinar de las prácticas. Al mismo tiempo, que sean agentes capaces de re-configurar el canon tradicional para incluir en él a las mujeres o la LIJ, pasando de las literaturas nacionales a la universal, incluyendo la oralidad y yendo más allá de los textos, hacia una multiplicidad de soportes. Se espera, en suma, que propicien situaciones de aprendizaje a través de la literatura.
- c) *Lo que se espera de los discentes.* Se pasa de la construcción de una identidad nacional a la de una identidad lectora, para lo cual son necesarias la progresión de la lectura autónoma, la adquisición del hábito lector, la práctica de la lectura por placer, la construcción de vínculos afectivos con lo leído y la capacidad de reflexión y análisis. Todo ello pasaría por el desarrollo de una serie de saberes competenciales básicos relacionados tanto con el reconocimiento de las diferentes modalidades textuales como con la capacidad para la interpretación. La insistencia en la expresividad y en la habilidad para producir textos indica que la propia producción de literatura se incorpora a las habilidades de la figura discente.

- d) *La relación dialógico-social entre ambas figuras.* La LOMLOE otorga, por lo menos sobre el papel, más relevancia a la conversación sobre literatura que a la adquisición memorística de contenidos, en consonancia con la orientación comunicativa imperante. Este aspecto introduce una dimensión ética, dado que, a diferencia de lo que ocurría con la enseñanza de la literatura, la educación literaria no se reduce al aprendizaje de una serie de formalidades, sino que se inscribe en el ámbito de los valores.

Veamos ahora qué sucede con las literaturas gráficas.

## 2.2. Las literaturas gráficas

El concepto de *literaturas gráficas*, que empleamos para aludir a aquellas obras de ficción que adoptan elementos gráficos como componentes esenciales y están, por lo menos en su origen, relacionadas de un modo u otro con el formato libro, lo consideramos dentro de otro concepto aún mayor, el de *ficción gráfica*, que preferimos a otras propuestas como las de *narratología cultural*, *narrativa gráfica* o *narratología transmedia*. Conviene, eso sí, hacer algunas aclaraciones al respecto. El concepto de *narratología cultural* lo emplea Baetens (2018) para insertar la narrativa gráfica dentro de un campo más amplio que desembocaría en los estudios sobre cine como subcampo específico. Aunque no lo llama así, también Mikkonen (2017) alude a una práctica heurística de la narratología que sería más o menos el equivalente. Por su parte, la narrativa gráfica, ampliamente estudiada (Baetens, 2018; Chute, 2008; Chute y DeKoven, 2006; Gardner y Herman, 2011; Mikkonen, 2017) sería para nosotros aquella parte de las producciones que, dentro de lo que vamos a llamar ficción gráfica, tienen una naturaleza eminentemente narrativa, ya formen parte de las que vamos a llamar en sentido estricto literaturas gráficas o de otros campos (como la narrativa cinematográfica o el videojuego, que no surgen en origen al amparo del formato libro). Por supuesto, también hay quien prefiere hablar de narratología y narrativa transmedia, poniendo el foco en el estudio y ejercicio de lo narrativo a través de los diferentes medios. Algunos estudios se centran en cómo las limitaciones y las características asociadas con medios particulares pueden afectar el diseño e interpretación de la narrativa (Gardner y Herman, 2011); otros, en los fenómenos transmediales que se manifiestan a través de una variedad de medios narrativos (Thon, 2016); Mikkonen (2017) utiliza el concepto para aludir a los sistemas de historias que involucran una producción a gran escala en una diversidad de medios; y Schiller (2018) ofrece una definición que pasa por considerar la narrativa transmedia como algo que hace referencia a un conjunto de fenómenos que abarca diversos aspectos, incluyendo las nuevas formas de contar historias y narrativas complejas dentro de un contexto cultural en el cual las redes sociales, la conectividad, las llamadas *culturas fans* y el intercambio de información en línea desempeñan un papel importante, al igual que el uso de estrategias de marketing y de modelos de negocio adecuados para dirigirse a las audiencias en el mundo de la conectividad digital.

Nada tenemos que reprocharle a ninguno de los tres conceptos, que nos parecen impecables, pero aun así creemos importante matizar por qué preferimos usar el término *ficción gráfica* a cualquiera de los otros tres que acabamos de exponer. Muy a grandes rasgos, consideramos que la ficción, de acuerdo con un concepto abierto, es aquello que proyecta, sobre un espacio significativo (el recuadro de la página o de la pantalla, por ejemplo), una hilazón de momentos de intensidad. Podría decirse que la ficción no se hace con los tiempos muertos del día a día, que quedan excluidos de ese espacio, sino a partir de los momentos de tiempo que nos resultan significativos. Junto a este tiempo significativo y este espacio significativo, la ficción se vale de un tercer elemento: la mirada exegética, que otorga agencia y tiende a ser doble, en tanto codifica la relación entre los dos elementos anteriores (producción) tanto como la descodifica más tarde (recepción). Desde esta perspectiva, la ficción da lugar a las obras de carácter narrativo, por supuesto, pero no solo. También aquellas que tienen un carácter poético o lírico son para nosotros resultado de la ficción, e incluso algunas de corte ensayístico e informativo.

Fijando este concepto pensamos que pueden asentarse bien algunas bases. Por ejemplo, la de empezar estableciendo, como de alguna manera ya hemos anticipado, que todas las literaturas gráficas son ficciones gráficas, pero no todas las ficciones gráficas son literaturas gráficas. El álbum, el cómic (con todas sus variantes y nomenclatura, de las que nos ocuparemos en la discusión de los resultados de esta investigación) o la fotonovela son ficciones gráficas que, además, por su apego al formato libro entran dentro de la categoría de literaturas gráficas. El cine o el videojuego, como ya dijimos antes, son ficciones gráficas, pero no literaturas gráficas. También resolvemos algunas contradicciones, porque el caso particular del álbum, un medio especialmente permeable a la hora de acoger e hibridar en su seno a diferentes géneros, desde el lírico al teatral, pasando por el ensayístico y narrativo, no se explica solo ni, desde luego, se explica siempre, como medio puramente narrativo. Establecido este marco, pasemos a examinar qué lugar ocupan las literaturas gráficas en el actual desarrollo curricular de la nueva ley educativa de todas las comunidades y ciudades autónomas de España.

## 3. Metodología

Para llevar a cabo nuestra investigación nos hemos propuesto realizar un análisis cualitativo de los diferentes desarrollos curriculares de todas las etapas pre-universitarias (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) de todas las comunidades y ciudades autónomas españolas<sup>1</sup>. Hemos consultado la concreción curricular no solo de las áreas relativas a la literatura, por más que

<sup>1</sup> Puede accederse a la consulta de todos los currículos autonómicos aquí: <https://goo.su/rhTl>.



estas, por razones evidentes, sean mayoritarias, sino también de todas aquellas que, de algún modo o de otro, aluden de manera transversal a las literaturas gráficas. Todos los currículos de todas las comunidades y ciudades autónomas se han tenido en cuenta. Organizado todo este material, que hemos archivado tomando como criterio las etapas educativas, y que en total ha supuesto más de una cincuentena de documentos, nos hemos valido de un software de análisis cualitativo (en concreto, de Atlas.ti) para buscar la frecuencia de palabras relacionadas con las literaturas gráficas. Descartados los términos redundantes o no válidos, hemos procedido a hacer la codificación, en la que hemos establecido como categorías los siguientes conceptos mayoritarios: *álbum*<sup>2</sup>, *cómic* y *novela gráfica* (ya veremos en la discusión de resultados de esta investigación por qué es importante distinguir entre estas dos últimas etiquetas para nuestros propósitos, aunque no falten quienes prefieran hacerlas equivaler). Junto a ellas, hay un pequeño grupo de conceptos que conforman categorías minoritarias, de muy escasa frecuencia en los desarrollos curriculares: *historieta*, *tira cómica*, *tebeo*, *manga* y *fotonovela*.

Una vez establecido este primer nivel de codificación, que ha sido inductivo, hemos continuado, esta vez de manera deductiva, asignando funciones a los códigos de las categorías mencionadas. En ellos queda explícito el papel de las literaturas gráficas en los diferentes desarrollos curriculares de la LOMLOE. Al objeto de hacer más inteligibles los datos, así como de trazar un panorama nacional mucho más justo y exacto, hemos marcado en cada categoría qué comunidades o ciudades autónomas asumen cada función determinada, y en qué etapa, en su desarrollo curricular. Pero pasemos a la exposición de los resultados.

4. Algunos datos de relevancia

Realizada la codificación del álbum, hemos detectado siete funciones básicas para las que suele emplearse: en primer lugar, como objeto que es susceptible de creación, esto es, de ser producido en el aula (func01); en segundo lugar, como forma de aproximación al patrimonio cultural universal (func02); en tercer lugar, como modo de propiciar la adquisición del hábito lector (func03); en cuarto, como herramienta para favorecer el desarrollo de las habilidades de interpretación (func04); una quinta función, cercana a la tercera, sería su capacidad para llevar a cabo una primera aproximación al lenguaje escrito (func05); en sexto lugar, también colindante con estas funciones quinta y tercera, como medio de contribución a la educación literaria (func06); y, en séptimo y último lugar, como instrumento facilitador de situaciones de aprendizaje.

Tabla 1. Presencia del álbum en las distintas comunidades autónomas

|   | Educación Infantil | Educación Primaria | ESO     | Bachillerato |
|---|--------------------|--------------------|---------|--------------|
| func01. Creación                                    |                    |                    | Galicia |              |
| func02. Lectura autónoma del patrimonio universal   |                    |                    |         | Aragón       |
| func03. Adquisición del hábito lector               |                    | Ceuta, Melilla     |         |              |
| Func04. Desarrollo de habilidades de interpretación |                    | Ceuta, Melilla     |         |              |
| func05. Aproximación al lenguaje escrito            | Navarra            |                    |         |              |
| func06. Contribución a la educación literaria       |                    | Cataluña           |         |              |
| func07. Facilitador de situaciones de aprendizaje   |                    |                    | Aragón  |              |

Fuente: elaboración propia

En cuanto al cómic, este es, con mucho, el medio proveniente de las literaturas gráficas que más presencia tiene en los diversos desarrollos curriculares, y por ende aquel al que más funciones se le atribuyen. Nosotros hemos delimitado hasta catorce de ellas: en primer lugar, el cómic se percibe como un medio especialmente adecuado para introducir de manera transversal en el aprendizaje de diversas disciplinas, tales como las Ciencias Sociales (func01), la Filosofía (func06) o las Matemáticas (func09); en su dimensión más cercana a la literatura, se percibe como un modo adecuado de comprensión e interpretación de textos escritos (func02) que favorece la aproximación al lenguaje escrito (func12), alienta la lectura autónoma del patrimonio universal (func08) y constituye un buen recurso para la mediación lectora y cultural (func11). De hecho, el cómic es visto en algunos desarrollos curriculares como una buena manera de desencadenar la producción de textos escritos (func10), en lo que se cifraría su capacidad para contribuir a la educación literaria (func13). Sin embargo, lo más frecuente es que se asocie, no ya con la literatura, sino con la educación plástica y audiovisual (func05), incluso en su dimensión más creativa (func03), sin dejar de percibirse tampoco, en la etapa de Bachillerato, como un objeto digno de estudio desde la perspectiva de la Historia del Arte

<sup>2</sup> Preferimos usar en este trabajo el término *álbum* al más habitual en España de *álbum ilustrado*, adjetivo este último que consideramos redundante la mayor parte de las veces (toda vez que un álbum puede no tener texto, pero siempre tendrá ilustraciones), o impreciso en unos pocos casos (dada la existencia de álbumes que incluyen fotografías dispuestas secuencialmente, sin ser en estricto álbumes fotográficos al uso). Huelga decir que en nuestra búsqueda hemos descartado la acepción del término como disco o conjunto de discos sonoros de larga duración, según la tercera acepción del Diccionario de la Lengua Española.

(func07). En algún caso se considera adecuado para la adquisición de competencias digitales (func04) y para propiciar situaciones de aprendizaje (func14).

Tabla 2. Funciones del cómic según la comunidad autónoma

|   | Educación Infantil | Educación Primaria  | ESO  | Bachillerato  |
|---|--------------------|---|--|---|
| func01. Ciencias sociales                               |                    | Castilla y León   | Aragón, Madrid   | Canarias  |
| func02. Comprensión e interpretación de textos escritos | Andalucía          | Andalucía, La Rioja, Ceuta, Melilla, Murcia                     | Aragón, Canarias, Galicia  | Aragón, Canarias, Galicia   |
| func03. Creación  |                    | Asturias, Comunidad Valenciana, La Rioja                        | Aragón, Canarias, Madrid   | Aragón, Canarias, Galicia, Murcia   |
| func04. Digitalización                                  |                    |   | Extremadura  |   |
| func05. Educación plástica y audiovisual                |                    | Andalucía, Canarias, Comunidad Valenciana, La Rioja, País Vasco | Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla La-Mancha, Ceuta, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Melilla, Murcia, Navarra, País Vasco | Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla León, Ceuta, Castilla La-Mancha, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Melilla, Murcia, Navarra  |
| func06. Filosofía                                       |                    |   | Andalucía  | Aragón  |
| func07. Historia del arte                               |                    |   |  | Aragón, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla León, Castilla La-Mancha, Ceuta, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Melilla, Murcia, Navarra |
| func08. Lectura autónoma                                |                    | Asturias, Ceuta, Comunidad Valenciana, Extremadura, Melilla     |  | Aragón, Comunidad Valenciana,   |
| func09. Matemáticas                                     |                    |   | Aragón   |   |
| func10. Producción de textos escritos                   |                    | Andalucía, Galicia  | Comunidad Valenciana   |   |
| func11. Recurso para la mediación lectora y cultural    |                    | Murcia  | Andalucía, Canarias, Extremadura, Galicia, Madrid  | Aragón, Canarias, Extremadura   |
| func12. Aproximación al lenguaje escrito                | Navarra            |   |  |   |
| func13. Contribución a la educación literaria           |                    | Cataluña, Madrid  | Aragón   |   |
| func14. Facilitador de situaciones de aprendizaje       |                    | Extremadura   |  |   |

Fuente: elaboración propia

Por lo que concierne a esa forma específica de cómic que llamamos *novela gráfica*, los datos del análisis nos muestran que este nombre solo aparece en unos cuantos desarrollos curriculares de las etapas de ESO y Bachillerato. Sus funciones, en este caso, sí están muy apegadas al campo semántico de la literatura, ya sea como herramienta para el desarrollo de la educación literaria (func01) y la mediación literaria y cultural (func02), ya como instrumento para aproximarse a la lectura autónoma del patrimonio universal, con especial hincapié en los clásicos de la literatura (func03). Parece, por lo demás, haber calado en alguna comunidad autónoma la idea de que la novela gráfica es una de las formas mediante las cuales pueden propiciarse situaciones de aprendizaje a través de la literatura (func04).

Tabla 3. Funciones de la novela gráfica según la comunidad autónoma

|   | Educación Infantil | Educación Primaria | ESO              | Bachillerato                     |
|---|--------------------|--------------------|------------------|----------------------------------|
| <b>func01. Contribución a la educación literaria</b>              |                    |                    | Aragón           |                                  |
| <b>func02. Herramienta para la mediación literaria y cultural</b> |                    |                    |                  | Aragón                           |
| <b>func03. Lectura autónoma del patrimonio universal</b>          |                    |                    | Aragón, Canarias | Aragón, Canarias, Ceuta, Melilla |
| <b>func04. Facilitador de situaciones de aprendizaje</b>          |                    |                    | Aragón           | Aragón                           |

Fuente: elaboración propia

Queda por delimitar un pequeño grupo de literaturas gráficas, la mayoría de ellas relacionadas con el arte secuencial que también practica el cómic. Tienen estas alguna aparición en los desarrollos curriculares, si bien su presencia es casi inexistente, hasta el punto de poder ser tildada de anecdótica. La fotonovela es mencionada como un buen medio para trabajar la educación plástica y audiovisual (func01) en Secundaria, mientras que la historieta se ramifica en dos sus funciones: como medio para la educación plástica y audiovisual (func01) y como objeto de estudio de la Historia del Arte (func02). El manga, la forma originaria de Japón del cómic, que como veremos en la discusión sorprende que solo se mencione una vez, es concebido como un buen medio para ejercitarse en la lectura autónoma del patrimonio cultural universal (func01). Y el tebeo, en este caso la forma española del cómic, aunque aparece poco es el que tiene un número de funciones más ramificadas, oscilando entre los campos de la literatura y del arte: se considera una buena forma de aproximación al lenguaje escrito en Educación Infantil (func01), un objeto susceptible de creación en Primaria (func02), una herramienta para la Educación Plástica en Bachillerato (func03) y para el conocimiento del patrimonio literario y cultural universal (func04), también en Bachillerato.

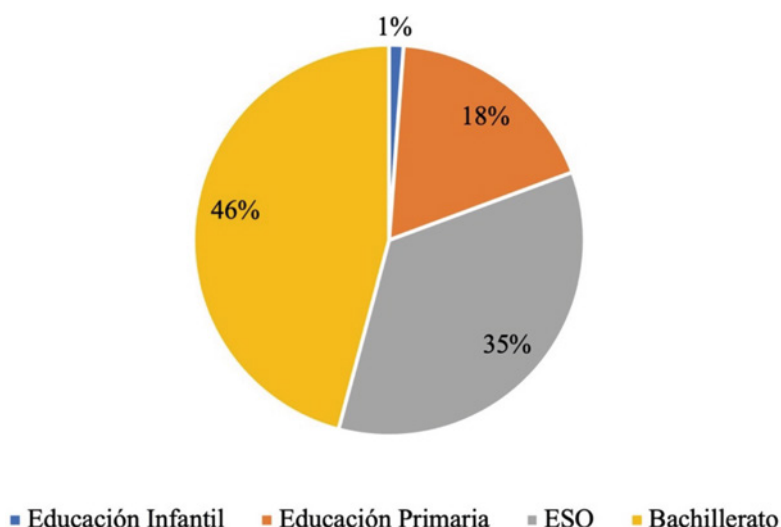
Tabla 4. Funciones de los medios minoritarios según la comunidad autónoma

| <b>FOTONOVELA</b>  | Educación Infantil | Educación Primaria | ESO                            | Bachillerato   |
|--|--------------------|--------------------|--------------------------------|----------------|
| <b>func01. Educación plástica y audiovisual</b>          |                    |                    | Andalucía, Extremadura, Madrid |                |
| <b>HISTORIETA</b>  | Educación Infantil | Educación Primaria | ESO                            | Bachillerato   |
| <b>func01. Educación plástica y audiovisual</b>          |                    |                    |                                | Extremadura    |
| <b>func02. Historia del arte</b>                         |                    |                    |                                | Ceuta, Melilla |
| <b>MANGA</b>   | Educación Infantil | Educación Primaria | ESO                            | Bachillerato   |
| <b>func01. Lectura autónoma del patrimonio universal</b> |                    |                    |                                | Aragón         |
| <b>TEBEO</b>   | Educación Infantil | Educación Primaria | ESO                            | Bachillerato   |
| <b>func01. Aproximación al lenguaje escrito</b>          | Madrid             |                    |                                |                |
| <b>func02. Creación</b>                                  |                    |                    | La Rioja                       |                |
| <b>func03. Educación plástica</b>                        |                    |                    |                                | Extremadura    |
| <b>func04. Lectura autónoma del patrimonio universal</b> |                    |                    |                                | Aragón         |
| <b>TIRA CÓMICA</b>                                       | Educación Infantil | Educación Primaria | ESO                            | Bachillerato   |
| <b>func01. Historia del arte</b>                         |                    |                    |                                | Murcia         |

Fuente: elaboración propia

En términos generales, la frecuencia de uso de las literaturas gráficas sobre el total de referencias encontradas (unas 336 en todos los documentos consultados) muestra un claro predominio de estas en los currículos de Bachillerato, con aproximadamente un 46% de las menciones totales, frente al escaso 1% que ocupan en la totalidad de desarrollos curriculares para la etapa de Educación Infantil, tal y como muestra la figura 1.

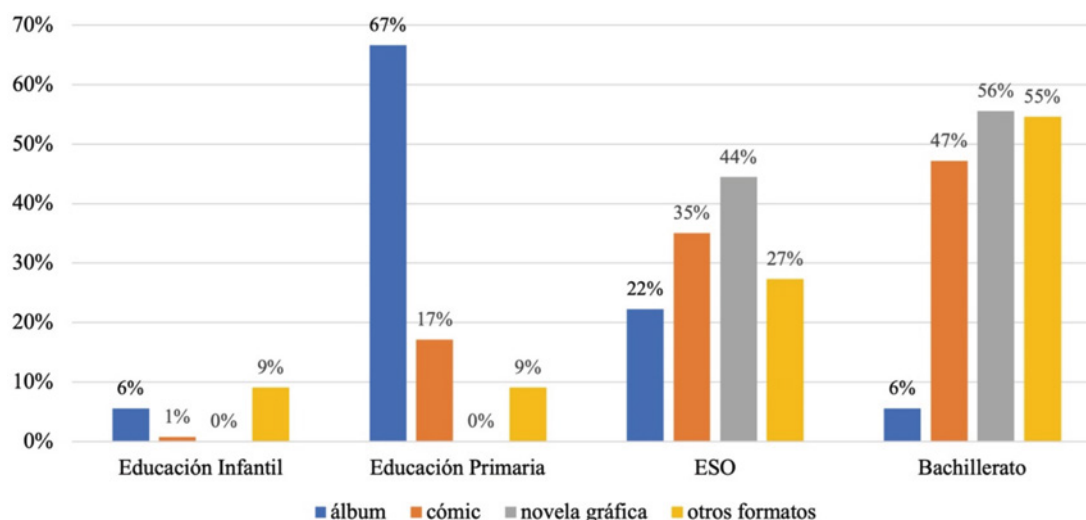
Figura 1. Frecuencia por etapas de las literaturas gráficas



Fuente: elaboración propia

Categoría a categoría de medios analizados, las frecuencias por etapas sobre las menciones totales encontradas quedan patentes en la figura 2:

Figura 2. Frecuencias de los diferentes medios por etapas



Fuente: elaboración propia

## 5. Discusión

Con respecto al álbum, lo primero que sorprende tras el análisis realizado de los diferentes desarrollos curriculares es la ausencia casi total en la etapa de Educación Infantil, en la que solo Navarra lo considera como forma de aproximación al lenguaje escrito. Este escaso interés contrasta de manera clara con la enorme atención que ha suscitado desde, por lo menos, finales de la década de los noventa entre el sector editorial y en la investigación literaria sobre LIJ (Silva-Díaz, 2016; Van der Linden, 2015), en especial si tenemos en cuenta que el origen de este medio se explica precisamente como modo de atender a las necesidades de la infancia pre-lectora (Castagnoli, 2017), sentido en el cual se continúa insistiendo hoy (Arizpe y Styles, 2004). En la Educación Primaria es donde más desarrollo encuentra, sin que, de todas formas, pueda concluirse en modo alguno que el álbum se haya incorporado al currículo de manera masiva. Únicamente en Cataluña se considera apto para desarrollar la educación literaria, mientras que los currículos de Ceuta y Melilla aluden a él como herramienta para la creación de hábitos lectores y para el desarrollo de las habilidades de comunicación. En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el álbum es prácticamente un medio desconocido para los diferentes currículos, con las honrosas excepciones de Galicia, que lo considera en su reclamo de estrategias para la lectura compartida, y Aragón, que lo tiene en cuenta como generador de situaciones de aprendizaje. También esta última comunidad es la única que incorpora el álbum al Bachillerato como herramienta de acceso al patrimonio literario y cultural universal.



El cómic es, con mucho, el medio más presente en el desarrollo curricular de las literaturas gráficas. En este caso, hay tres dimensiones que debemos considerar:

- a) Una, muy mayoritaria, tiende a ver al cómic como un medio circunscrito al ámbito plástico y artístico. Un buen número de desarrollos curriculares, como podemos comprobar en la tabla anteriormente expuesta, tiene en cuenta el cómic en su relación con la educación plástica y audiovisual, si bien vuelve a llamar la atención que ninguna comunidad o ciudad autónoma lo considera a este respecto para la etapa de Educación Infantil, y solo unas pocas (Andalucía, Canarias, Comunidad Valenciana, Rioja y País Vasco) para Primaria. En ESO y Bachillerato es, con diferencia, donde más predicamento tiene esta percepción del cómic, implementada por la gran mayoría de comunidades y ciudades autónomas. Sin salirnos del ámbito artístico, es objeto de reflexión teórica también en un grupo mayoritario de comunidades para la etapa de Bachillerato.
- b) La vertiente que aborda el cómic como un medio ligado al ámbito lingüístico y literario nos presenta cierta ambigüedad, porque, si bien no está demasiado representada, tampoco deja de ser cierto que se ramifica en múltiples funciones. Navarra es un caso insólito de tratamiento como herramienta de aproximación al lenguaje escrito en Educación Infantil. Más allá de eso, un pequeño grupo de comunidades y ciudades autónomas lo supone un medio apto para la lectura autónoma del patrimonio literario y cultural universal en Educación Primaria e, incluso, en los casos de Andalucía y Galicia, para la producción de textos escritos dentro de esa misma etapa. Una de las vertientes más cultivadas es la percepción como herramienta de mediación para el acercamiento a la literatura y las lenguas clásicas, función que, aunque tiene algún testimonio en Primaria (en concreto, en Murcia), se concentra sobre todo en Secundaria y, algo menos, aunque también, en Bachillerato. Los casos que lo consideran como una buena opción para la comprensión e interpretación de textos escritos, es decir, como herramienta hermenéutica que permite trabajar una competencia específica de comunicación y representación de la realidad, son minoritarios pero bastante transversales, extendiéndose desde Infantil, con el caso único de Andalucía, hasta Primaria, donde se concentra la mayor frecuencia de este aspecto, sin exclusión de las etapas de Secundaria y Bachillerato. Un asunto interesante es el abordaje del cómic como medio facilitador de la creación literaria, que tiene alguna pequeña reiteración en los desarrollos curriculares de Primaria, Secundaria y Bachillerato. En un pequeño grupo de comunidades, se enmarca de lleno dentro de la educación literaria en la etapa de Primaria (Cataluña y Madrid) y Secundaria (Aragón). Un caso único, pero no por ello irrelevante, es que en el desarrollo curricular de Primaria de Extremadura se relacione el cómic con las situaciones de aprendizaje.
- c) Y, finalmente, la que lo ve como herramienta multidisciplinar. En relación al área de Ciencias Sociales lo conciben Aragón y Madrid para Secundaria, Canarias para el Bachillerato y Castilla y León para Educación Primaria. En el área de Tecnología y Digitalización lo considera Extremadura para Secundaria. En la de Filosofía, Andalucía para la Secundaria. Y, en la de Matemáticas, Aragón para la ESO.

¿Qué sucede con la novela gráfica? Una vieja discusión de los lectores habituales de cómic, así como de los autores, se ha centrado siempre sobre la conveniencia o no de usar el término *novela gráfica*. Aunque no faltan valedores de la idea de que son cosas radicalmente distintas (Bucher y Manning, 2004; Campbell, 2007), e incluso de que la novela gráfica constituye por sí misma un medio (Baetens y Frey, 2015), lo cierto es que la opinión popular tiende a establecer que el término *novela gráfica* no es sino un intento algo esnob de prestigiar el medio del cómic, históricamente objeto de censura y de estereotipos negativos (Fernández Sarasola, 2019). Aunque el nombre no fue inventado por él, como tiende a pensarse, lo cierto es que Will Eisner lo popularizó al utilizarlo en 1978 para subtítular su obra magna, *Contrato con Dios*, en la búsqueda de una estrategia comercial: la de situar el medio del cómic, del arte secuencial, que diría el propio Eisner, en los canales de distribución de la literatura *tout court*. Sin embargo, si hacemos aquí una distinción entre novela gráfica y cómic no es porque pensemos que la primera posea una mayor calidad o indique el camino de algo más serio y respetable. En todo caso, cuando hablamos de novela gráfica, hablamos de un tipo de ficción gráfica que puede considerarse una forma particular de cómic (alejada de la serialidad la mayor parte de las veces, editada en un solo tomo, tendente a explorar historias cerradas en lugar de sagas o universos sostenidos en el tiempo, etc.), solo que de una forma particular de cómic que, así aludida, lleva aparejada una percepción social que importa para el currículo. No faltan autores que han defendido desde hace tiempo la conveniencia de incorporar un canon escolar de novela gráfica, aprovechando las virtudes pedagógicas de esta (Arnold, 2007; Barbre III y Tolbert, 2021; Behler, 2006; Gallo y Weiner, 2004). Pero, sobre todo, de cara a nuestra investigación, podemos observar que los currículos autonómicos tienden a insertar el medio del cómic en la esfera de la literatura y la lengua cuando aluden a él como novela gráfica. De hecho, en el Bachillerato de Aragón se la considera una herramienta de mediación para el aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras. Como un instrumento más para fomentar la educación literaria, aproximando los grandes clásicos de la literatura, se ve en el desarrollo curricular de algunas etapas de Bachillerato (Aragón, Canarias, Ceuta y Melilla) e incluso de Secundaria (Canarias). La comunidad de Aragón, la más activa en la incorporación de las literaturas gráficas al currículo, considera que pueden propiciarse situaciones de aprendizaje a partir de la novela gráfica en Secundaria y Bachillerato y que esta podría dar lugar a un aprendizaje significativo para la lectura autónoma del patrimonio literario y cultural universal en Secundaria.

No hay mucho que decir de los medios minoritarios, o hay que decir que es precisamente su escasa presencia el rasgo más significativo. Un dato que no puede dejar de llamarnos poderosamente la atención es que el manga, el medio más leído entre la infancia y la adolescencia con mucha diferencia, solo se menciona una

vez: cómo no, en el Bachillerato de Aragón, donde se lo concibe como una herramienta de educación literaria que puede contribuir a la lectura autónoma del patrimonio universal. El tebeo, término existente solo en español, producto de un país cuya predilección por el arte secuencial “hizo que España no solo fuera de tebeo, sino que también fuera del tebeo” (Altarriba, 2022, p. 11), tampoco se menciona mucho: en el Bachillerato de Extremadura se ve como una buena herramienta para la educación literaria; en el de Aragón, como medio para el fomento de la lectura autónoma de clásicos; en la Primaria de La Rioja se asocia a la producción de textos, tanto de manera individual como grupal; y Madrid, con buen criterio, habla de su potencial para el desarrollo del lenguaje escrito en Educación Infantil. Tan solo una vez aparece mencionada la tira cómica, y lo hace para ser incluida junto con el cómic y la novela gráfica como objeto de estudio de la Historia del Arte en el Bachillerato de Murcia. En el ámbito del arte encontramos también la historieta, que aparece como materia de la Historia del Arte en el Bachillerato de Ceuta y Melilla y como herramienta para la educación plástica y visual en el de Extremadura. La fotonovela, por su parte, otrora tan popular, apenas ha quedado reducida a la consideración de medio ligado a la educación plástica y visual en la Secundaria de Andalucía, Extremadura y Madrid.

## 6. Conclusiones

Llegados a este punto, pensamos que podemos establecer ya unas primeras conclusiones fiables. Aunque no son pocos los matices que nos vemos obligados a eliminar, confiamos en que la persona que se acerque a los datos que hemos puesto a su disposición pueda aprovecharlos para avanzar en aquellos terrenos en los que nosotros no nos hemos adentrado aquí. En todo caso, entre las conclusiones más importantes que entresacamos figuran tres que no quisiéramos dejar de comentar:

- a) Hay una paradoja extremadamente llamativa que atraviesa todos los desarrollos curriculares de todas las etapas. Pese a que asociamos las literaturas gráficas con el receptor infantil, e incluso con el pre-lector, lo cierto es que en la etapa de Educación Infantil es donde, con mucha diferencia frente a las otras tres, menos desarrollo curricular tienen. Pero es en esa etapa donde mejor servicio pueden prestar, sobre todo como herramientas para establecer un primer contacto con el objeto libro, algo fundamental para el posterior desarrollo del hábito lector. En el caso concreto del álbum, este hecho es especialmente llamativo, en tanto que la industria del medio y su consideración académica vienen conociendo un periodo de auge desde finales de los años noventa del pasado siglo. Lo adecuado no debiera ser hacer desaparecer el álbum del desarrollo curricular de Infantil, sino potenciarlo para, después, extenderlo a otras etapas donde su uso y sus posibilidades están muy infravaloradas. Por ejemplo, *Donde viven los monstruos* (1963), de Maurice Sendak, merecería estudiarse como el clásico de la literatura universal que es en Secundaria y Bachillerato. O pequeñas joyas como las cajitas de filosofía visual de la editorial Wonder Ponder, con textos de Ellen Duthie e ilustraciones de Daniela Martagón, podrían ser objeto de aplicación en absolutamente todas las etapas, desde Infantil hasta Bachillerato (y, por supuesto, la Universidad), de cara a fomentar la conversación sobre los problemas comunes que nos atañen. No está tan claro, además, que los álbumes que producen narradores como Shaun Tan acaben de ser del todo infantiles desde el punto de vista de la recepción que demandan. Tampoco que las lúdicas propuestas de Hervé Tullet, por poner otro ejemplo, no sean adecuadas para una primera labor de mediación entre el mundo de los libros y la primera infancia.
- b) Aunque el cómic, ya lo hemos dicho, es con mucho el medio con más densidad de frecuencia en los desarrollos curriculares, lo cierto es que plantea algunos problemas que no quisiéramos pasar por alto. En primer lugar, y en relación a lo anterior, se perciben una clara infrautilización y un cierto desconocimiento del cómic infantil. Pero autores como Ben Clanton, con su serie *Narval y Medu*, nos plantean un universo narrativamente muy rico con unos medios del todo al alcance de la mirada infantil (no solo, claro: sus obras aparentemente sencillas tienen muchos niveles de lectura). Por otra parte, el cómic aparece dotado de un cierto carácter instrumental: o sirve para aprender diversas materias o se debate entre la educación literaria y la educación plástica, con claro predominio de la segunda. En cierto modo, el mapa general de la situación evidencia que un sistema educativo construido a partir de ciertas rémoras decimonónicas, como la de la separación radical entre literatura y artes plásticas, no acaba de reunir las condiciones para dar cabida del todo a un campo, el de la ficción gráfica, que por naturaleza es interdisciplinar.
- c) Por último, y como rasgo más llamativo, detectamos una evidente desconexión entre el currículo, las prácticas lectoras (el manga, el medio más leído por el público infantojuvenil, es incomprensiblemente ignorado) y la investigación sobre LIJ (el álbum, un medio en auge que está viviendo una edad dorada, no acaba de ser del todo visto como un poderoso aliado para los docentes de Secundaria y Bachillerato).

Es urgente, en definitiva, abandonar el cliché logocéntrico de que la ilustración es un mero apoyo del aprendizaje lector, extender el fascinante universo gráfico que se le destina a la infancia también al currículo, donde no siempre está, y al ámbito juvenil y adulto, donde busca cada vez más estar. Necesitamos volver a encontrar claves para enriquecer nuestra vida en las narrativas gráficas y aprender todo lo posible de lo que leen aquellos a quienes, mal que bien, tratamos de no perder de un modo definitivo para la causa de la ficción. Porque dicha causa, sin duda, es noble.

## 7. Bibliografía

- Altarriba, Antonio (2022). *La España del tebeo*. Universidad de León.  
 Angelotti, Michael (2007). Graphic Lit. *World Literature Today*, 81(5), 4.

- Arias Villamar, John; Revuelta, Francisco; Acosta, Mónica y Rivera Miele, Angie Bibiana (2021). Alfabetización visual. *Actas de Diseño*, 37, 142-147. <https://doi.org/10.18682/add.vi37>
- Arizpe, Evelyn y Styles, Morag (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Arnold, Andrew D. (2007). Seeding your graphic literature library. *World Literature Today*, 81(2), 29-30.
- Avgerinou, Maria y Ericson, John (1997). A review of the concept of Visual Literacy. *British Journal of Educational Technology*, 28(4), 280-191. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00035>
- Baetens, Jan (2018). Stories and storytelling in the era of graphic narrative. En Ian Christie y Annie van den Oever (Eds.), *Stories* (pp. 27-43). Amsterdam University Press.
- Baetens, Jan y Frey, Hugo (2015). *The Graphic Novel. An Introduction*. Cambridge University Press.
- Barbre III, James O. y Tolbert, Joshua B. L. (2021). Graphic instructional pedagogy. *Journal of Thought*, 55(1/2), 37-56.
- Behler, Anne (2006). Getting started with graphic novels. A guide for the beginner. *Reference & User Services Quarterly*, 46(2), 16-21. <https://doi.org/10.5860/rusq.46n2.16>
- Bel Martínez, Juan Carlos; Colomer Rubio, Juan Carlos y Valls Montés, Rafael (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XX1*, 22(1), 353-374. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20008>
- Borda Crespo, María Isabel (2018). *Frederick de Leo Lionni; una propuesta didáctica de alfabetización visual para Educación Infantil*. En Estibaliz Aberasturi-Apraiz, Amaia Arriaga Azkarate e Idoia Marcellán-Baraze (Eds.), *Arte, ilustración y cultura visual. Diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela* (pp. 133-138). Universidad del País Vasco.
- Borges, Marta (2012). El papel de la ilustración en la alfabetización visual. En Helena Barbosa y Joana Quental (Eds.), *2<sup>nd</sup> International Conference. Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education. Creative Processes and Childhood-Oriented Cultural Discourses* (pp. 268-272). Universidade de Aveiro.
- Bucher, Katherine T. y Manning, M. Lee (2004). Bringing graphic novels into a school's curriculum. *The Clearing House*, 78(2), 67-72. <https://doi.org/10.3200/TCHS.78.2.67-72>
- Campbell, Eddie (2007). What is a graphic novel? *World Literature Today*, 81(2), 13-15.
- Cantero Serena, Francisco José y Mendoza Fillola, Antonio (2003). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En Antonio Mendoza Fillola (Ed.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 33-78). Prentice Hall.
- Caro Velarde, María Teresa (2015). Fundamentación científica de la Educación Literaria. En Pedro Guerrero Ruiz y María Teresa Caro Velarde (Eds.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 261-288). Pirámide.
- Cascardi, Anthony J. (2018). Literary education in a free society. *Journal of Philosophy of Education*, 52(4), 723-741. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12332>
- Castagnoli, Anna (2017). Sobre el origen del "álbum". *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 120, 5-9.
- Cerrillo, Pedro César (2015). *Literatura, siempre*. Ediciones Universidad de Cantabria.
- Cerrillo, Pedro César (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Chun, Christian W. (2009). Critical literacies and graphic novels for English-language learners: Teaching *Maus*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 144-153. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.2.5>
- Chute, Hillary (2008). Comics as literature? Reading graphic narrative. *PMLA*, 123(2), 452-465. <https://doi.org/10.1632/pmla.2008.123.2.452>
- Chute, Hillary y DeKoven, Marianne (2006). Introduction: Graphic Narrative. *Modern Fiction Studies*, 52(4), 767-782. <https://doi.org/10.1353/mfs.2007.0002>
- Colomer, Teresa (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lengua y Educación*, 9, 21-31.
- Colomer, Teresa (2006). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Cox, R. F. (1976). Five theses on literary education in the university. *Hermathena. A Trinity College Dublin Review*, 121, 25-35.
- Debes, John (1969). The loom of visual literacy: An overview. *Audiovisual Instruction*, 14(8), 25-27.
- Dondis, Donis A. (2017). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Gustavo Gili.
- Edmundson, Mark (2004). *Why Read?* Bloomsbury.
- Edmundson, Mark (2013). *Why Teach? In Defense of a Real Education*. Bloomsbury.
- Encabo Fernández, Eduardo y Jerez Martínez, Isabel (2013). Lingüística aplicada y alfabetización visual. El desarrollo de la competencia intercultural. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.
- Feenberg, Andrew (1972). Reflections on "Literary Education and Democracy". *MLN*, 87(7), 977-980.
- Fernández Sarasola, Ignacio (2019). *El pueblo contra los cómics*. ACyT.
- Gallo, Don y Weiner, Stephen (2004). Bold books for innovate teaching: Show, don't tell: Graphic novels in the classroom. *The English Journal*, 94(2), 114-117.
- García Única, Juan (2023). Educación literaria y bienestar. Para una didáctica de la literatura al servicio del desarrollo humano. En María del Pilar Núñez Delgado y María Santamarina Sancho (Eds.), *Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea* (pp. 15-32). Síntesis.
- Gardner, Jared y Herman, David (2011). Graphic narratives and narrative theory: Introduction. *SubStance*, 40(124), 3-133. <https://doi.org/10.2307/41300185>
- Gossman, Lionel (1971). Literary education and democracy. *MLN*, 86(6), 761-789. <https://doi.org/10.2307/2907441>
- Gossman, Lionel (1982). Literature and education. *New Literary History*, 13(2), 341-371. <https://doi.org/10.2307/468916>

- Jover, Guadalupe (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Octaedro.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Martín Vegas, Rosa Ana (2018). *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la educación primaria*. Síntesis.
- Mendoza Fillola, Antonio (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En María Carmen Utanda Higuera, Pedro César Cerrillo Torremocha y Jaime García Padrino (Eds.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mikkonen, Kai (2017). *The Narratology of Comic Art*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315410135>
- Moreno Bayona, Víctor (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación*, 153-167.
- Nussbaum, Martha C. (1995). *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*. Beacon Press.
- Rabinowitz, Peter J. y Bancroft, Corinne (2014). Euclid at the core: Recentring literary education. *Style*, 48(1), 1-34. <https://doi.org/10.5325/style.48.1.0001>
- Rodríguez, Juan Carlos (2011). *Tras la muerte del aura. En contra y a favor de la Ilustración*. Editorial Universidad de Granada.
- Schiller, Melanie (2018). Transmedia storytelling: New practices and audiences. En Ian Christie y Annie van den Oever (Eds.), *Stories*. Amsterdam University Press.
- Silva-Díaz, María Cecilia (2016). La investigación en el libro álbum. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 119, 27-37.
- Squire, James R. (1985). The Current Crisis in Literary Education. *The English Journal*, 74(8), 18-21. <https://doi.org/10.2307/816405>
- Thon, Jan Noël (2016). *Transmedial Narratology and Contemporary Media Culture*. University of Nebraska Press.
- Valdés de León, Gustavo A. (2012). De la "Alfabetidad Visual" a la Semiótica. Otra aproximación al "Lenguaje" Visual. *Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 39, 57-69. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi39.1758>
- Van der Linden, Sophie (2015). *Álbum[es]*. Ekaré, Variopinta y Banco del Libro de Venezuela.
- Zayas, Felipe (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Octaedro.