

**Propuesta de un corpus literario de narración gráfica contemporánea para la alfabetización de migrantes adultos**

***A proposal of a literary corpus of contemporary graphic narrative for adult migrant literacy***

**Lucía Pilar Cancelas-Ouviña**

Universidad de Cadiz

lucia.cancelas@gm.uca.es

**RESUMEN**

En este trabajo se propone la educación literaria como un complemento a la educación lingüística en la alfabetización de adultos en un idioma adicional tomando la narración gráfica como un canal de aprendizaje con múltiples posibilidades dentro del marco de la pedagogía de las multiliteracias y del pensamiento visual. Para ello, se ha seleccionado un corpus literario de álbumes ilustrados, cómics y novelas gráficas sin palabras para la alfabetización de migrantes que pueden servir de apoyo en la enseñanza de la lengua del país de acogida y que por su temática despiertan la resonancia afectiva de los lectores. A través de estos recursos no solo se fomenta la alfabetización lingüística, sino que también se aborda la alfabetización visual y emocional y el pensamiento crítico.

Palabras clave: narrativa gráfica, migración, multialfabetización, corpus literario.

**ABSTRACT**

*This paper proposes literary education as a complement to language education in adult literacy in an additional language, taking graphic narrative as a learning channel with multiple possibilities within the framework of the pedagogy of multiliteracies and visual thinking. To this end, a literary corpus of illustrated albums, comics and wordless graphic novels has been selected for migrant literacy that can be used to support the teaching of the language of the host country and that, given their subject matter, awaken the affective resonance of the readers. Through these resources, not only linguistic literacy is promoted, but also visual and emotional literacy and critical thinking are addressed.*

*Keywords: graphic narrative, migration, multiliteracy, literary corpus.*

## 1. CONTEXTUALIZACION

Éxodo, destierro, exilio, ostracismo son realidades que han acompañado al ser humano desde el principio de la humanidad. En el mundo globalizado actual en el que se acentúan las desigualdades entre el primer mundo y un tercer mundo que a través de internet tiene contacto con el mundo virtual soñado, las corrientes migratorias se han incrementado dramáticamente y las sociedades se encuentran con un gran flujo de población adulta que necesita integrarse de forma rápida en el país de acogida y para ello dominar el nuevo idioma se antoja una necesidad prioritaria.

La alfabetización de adultos migrantes es un gran desafío y es una actividad un tanto marginal ya que no es una actividad encuadrada en la enseñanza formal sujeta a un currículo ni a un itinerario determinado que deba seguir esta población. A su llegada al país de acogida los migrantes reciben fundamentalmente formación en centros de carácter social (ONGs, fundaciones, asociaciones, entidades sociales y religiosas...) donde la voluntariedad tanto de docentes como de los aprendices que participan es un elemento determinante. Por otro lado, la ausencia de formación específica en didáctica de segundas lenguas con adultos de los docentes/monitores suele ser una tendencia generalizada en esta formación permanente.

Si bien cada vez hay mayor disponibilidad de materiales en abierto que pueden ser de gran utilidad como los ofrecidos por el Centro Virtual Cervantes, La Liga Española de Educación, Cruz Roja, Junta de Andalucía entre otros. Editoriales como Santillana, Edinumen y SGEL también incluyen en su catálogo manuales para trabajar con personas migrantes de terceros países no alfabetizados o con dificultades lectoescritoras.

Algunos investigadores se han ocupado de analizar la oferta de materiales para la enseñanza del español a migrantes (García Parejo, 2003; Hernández y Villalba, 2003) y ofrecen una descripción y comparativa de los distintos manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera. Se observa que casi en su totalidad son materiales de carácter pedagógico con una clara orientación a la educación lingüística, estructurados en unidades temáticas en torno a las necesidades de los migrantes en la sociedad de acogida, incidiendo en la competencia lingüística y diversificando en su mayoría la lectoescritura y la comunicación oral. Se suelen plantear tareas que tienen o tendrán que acometer en contextos y situaciones reales. Tras estudiar el estado de la cuestión se aprecia que no suelen emplearse textos literarios en la alfabetización, que la educación literaria apenas se contempla y que la dimensión afectiva no está suficientemente tratada. Si bien es cierto, que el fomento de la lectura *per se* no tendría cabida en la fase de alfabetización temprana en la que se encuentra este colectivo, sí es posible plantear la inclusión de textos literarios auténticos que reúnan unas características específicas que se adapten a las necesidades de este alumnado.

La finalidad de este estudio es proponer la educación literaria como un complemento a la educación lingüística en la alfabetización de adultos en un idioma adicional, tomando la narración gráfica como un canal de aprendizaje con múltiples posibilidades dentro del marco de la pedagogía de las multiliteracidades y del pensamiento visual.

El presente artículo es el resultado de una investigación de corte cualitativo, centrada en el análisis bibliográfico de obras literarias de narrativa gráfica, y está estructurado en tres partes: en la primera se ofrece la fundamentación teórica del estudio subdividida a su vez en tres grandes bloques, en la segunda se describe el enfoque metodológico de la investigación y en la tercera se exponen los resultados. Como producto final se ofrece un corpus literario de narrativa gráfica para la alfabetización de migrantes adultos compuesto por novelas gráficas, álbumes ilustrados y cómics que tienen como denominador común el tema de la migración y que pueden servir de material de apoyo para las sesiones de alfabetización.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el marco teórico se analiza el rol de la educación literaria en la alfabetización de migrantes adultos poniendo el foco en el potencial de la narrativa gráfica; en segundo lugar, se propone el Pensamiento Visual (*visual thinking*) y la pedagogía de las multiliteracidades como recursos para el abordaje de la alfabetización multimodal y, en tercer lugar, se aborda la figura del mediador como elemento indispensable que asegure el éxito de este modelo.

### 2.1 La educación literaria en la alfabetización de migrantes: la narrativa gráfica

La educación literaria no suele ser una prioridad en la alfabetización de adultos y las obras literarias son un material secundario a la hora de impartir docencia pese a que su dimensión social y afectiva hace que sean especialmente recomendables como recurso pedagógico para trabajar en el aula con migrantes. Bataller y Reyes Torres (2019: 17) justifican el papel de la literatura argumentando que: "Del mismo modo que aprendemos nuestra primera lengua entrando en contacto con la literatura, también lo debemos hacer con la segunda y tercera para lograr un aprendizaje completo".

Foncubierta y Fonseca (2018) defienden en relación al proceso lector en segundas lenguas que:

La lectura se constituye, así, en uno de sus vehículos para el aprendizaje de la lengua extranjera, pero es también un recurso fundacional para su desarrollo intelectual y social, para la adquisición de la cultura meta y para el incremento de su interés por el conocimiento. (Foncubierta y Fonseca, 2018, p.14)

Estudios etnográficos a pequeña escala demuestran el valor de superar un enfoque funcional de alfabetización, a favor del desarrollo de la alfabetización crítica, en la cual la lectura es una actividad interpretativa (Young-Scholten y Peyton, 2018: 9).

Para que la educación literaria se desarrolle favorablemente en este contexto se deben considerar algunas variables como: a. Las características de los destinatarios, b. La selección adecuada de géneros y obras literarias, c. Las funciones de la educación literaria en el contexto educativo y d. Las actividades de mediación y fomento de la lectura que se propongan; ya que, debido a la deficitaria competencia lectora de los migrantes y a su bajo nivel de interlengua no todas las obras son aptas

para este fin. Es indispensable que la intervención educativa en esta línea se encamine en dos vertientes principales: la adecuación de los textos seleccionados y el establecimiento de vínculos entre el lector y el texto (Colomer, 1991).

Como punto de partida para el diseño posterior, se establece el perfil lector de los migrantes adultos en función de los siguientes parámetros:

<b>Nivel de alfabetización en su lengua materna</b>	<b>Nivel de alfabetización respecto a la segunda lengua</b>
<b>Ágrafos</b>	Principiantes absolutos: adultos que llegan por vez primera al país de acogida y necesitan una formación de emergencia para subsistir. Optan por cursos intensivos de corta duración
<b>Alfabetizados en su lengua materna</b>	Alfabetización de adultos migrantes que llevan un tiempo en el país de acogida y deciden mejorar su nivel idiomático y completar su proceso de alfabetización. Aspiran a la integración plena y a mejorar laboral y socialmente.

Tabla 1. Categorización de tipos de migrantes en función a su competencia idiomática en L1 y L2 (Elaboración propia)

En cuanto al género literario elegido, se opta por el narrativo y más concretamente por el subgénero de la narración gráfica que es definida por Hernández Ranz (2014) como:

Una forma de expresión artística en sí misma que acoge diferentes géneros o medios con sus peculiaridades. El cómic, el humor gráfico, la publicidad, en ocasiones, o el libro álbum son algunos de ellos. Estas obras narrativas que tienen la singularidad de contar historias en imágenes pueden ser ficcionales o no serlo. (Hernández Ranz, 2014, p.58)

La peculiaridad de la narración gráfica es que no se sirve de la palabra para contar historias, sino que utiliza la imagen estática en secuencias, apelando a dos modalidades de formato de información: verbal y visual (variación cromática, uso de iconos o gráficos). El dibujo ayuda a identificar sentimientos y emociones que de otra manera corren el riesgo de pasar desapercibidos si no se es un lector ávido o si la competencia lingüística resulta insuficiente para la tarea y obstaculiza en exceso la captación del mensaje. (Vázquez Aguado et al, 2008).

Dentro de la narración gráfica se elige la novela gráfica, los cómics y los álbumes ilustrados para su estudio por su potencial en la alfabetización. Se ha de reseñar que, aunque comparten la imagen como medio de expresión, existen diferencias destacables que deben ser tenidas en cuenta por el docente o mediador. Es habitual que se dé cierta confusión terminológica y que, a menudo, estos términos se empleen como sinónimos ignorando las diferencias conceptuales que los delimitan. No obstante, en muchos casos resulta bastante complejo establecer una clasificación precisa, pues hay obras de difícil catalogación por su temática y enfoque.

El vocablo novela gráfica fue acuñado en los años 80 tras la publicación de la obra *A Contract with God* (1978) de Will Eisner, centrada en los *Tenements* de New York, que eran las viviendas construidas para alojar a los inmigrantes judíos procedentes de Europa (Hernández Ranz, 2014), aunque hay referentes de novelas en imágenes

anteriores publicadas por Frans Masereel (1889-1972) al que se le considera el precursor de este subgénero.

Pese a que el nacimiento del término “novela gráfica” se sitúa en EE.UU., Barrero (2005) cita como apunte curioso que en España ya se utilizaba 30 años antes el subtítulo de “novela gráfica” para aludir a publicaciones de historietas:

La primera de ellas creemos que fue la colección de la editorial barcelonesa Reguera aparecida en torno a 1948, titulada precisamente *La novela gráfica*. Fue aquél un intento de hacer comulgar literatura con historieta en la España gris de la dictadura, con libritos de 20 páginas que adaptaban sintéticamente una obra novelística; la que abrió la colección fue *Jane Eyre* (Alma rebelde), con dibujos de Ramón Sabatés. Pasados unos años, desde 1960, algunos editores tomaron la decisión de añadir a los títulos de sus colecciones de historietas románticas o de acción el subtítulo “Novela gráfica” o “Novela gráfica para adultos” (...). Así asistimos a un desfile de títulos muy alejados del formato libro y del concepto concreto que hoy se quiere atribuir a *graphic novel*: *Sissi. Novelas gráficas* (Bruguera, 1959), *Celia. Novelas gráficas* (Bruguera, 1960), *Salomé. Novelas gráficas para adultos* (Toray, 1961)... (Barrero, 2005, p. 6).

La novela gráfica se define como una historia narrativa gráfica extensa de autoría única (autor=ilustrador) o compartida (autor e ilustrador) con un argumento literario complejo que está pensada como un todo y cuya historia se puede disfrutar por completo, de principio a fin, en una sola entrega. Tiene una dimensión estética y una estructura ordenada y se construye a partir de secuencias de imágenes dibujadas, pintadas o fotografiadas con un formato equivalente al de un libro tradicional de cartón y con lomo encolado. Pueden contener palabras, pero a veces solo se reducen al título o a algún paratexto. Hermoso y Roca (2012) la describen como un cruce entre literatura, cine e ilustración.

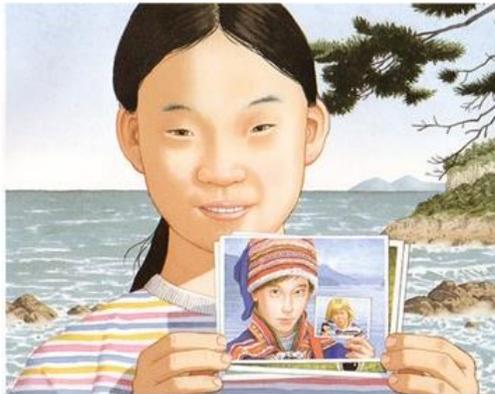


Ilustración 1. Ejemplo de novela gráfica. *Flotante (Flotsam)* (2007) de David Wiesner

Para Arizmendi (1975:7) el cómic es «una expresión figurativa, una narrativa en imágenes que logra una perfecta compenetración (interrelación) de palabra y dibujo gracias, fundamentalmente, a dos convenciones: la viñeta (que distingue la continuidad del relato en el tiempo y en el espacio) y el globo (que encierra el texto y delimita al protagonista)».

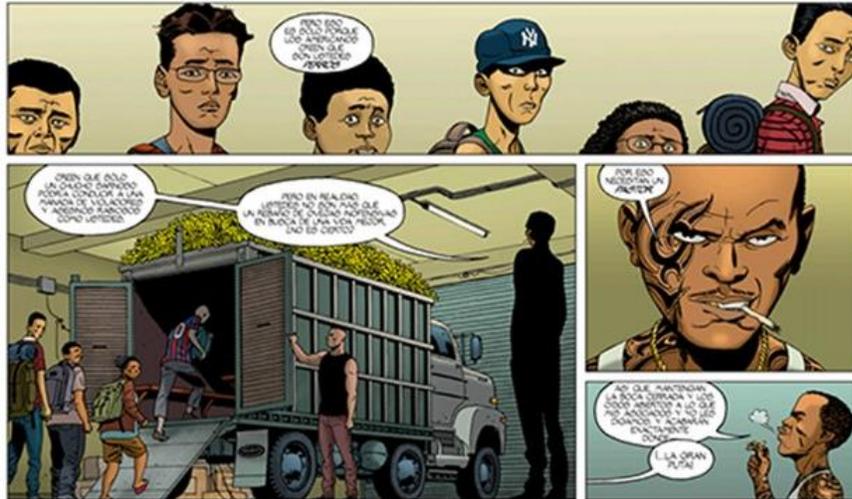
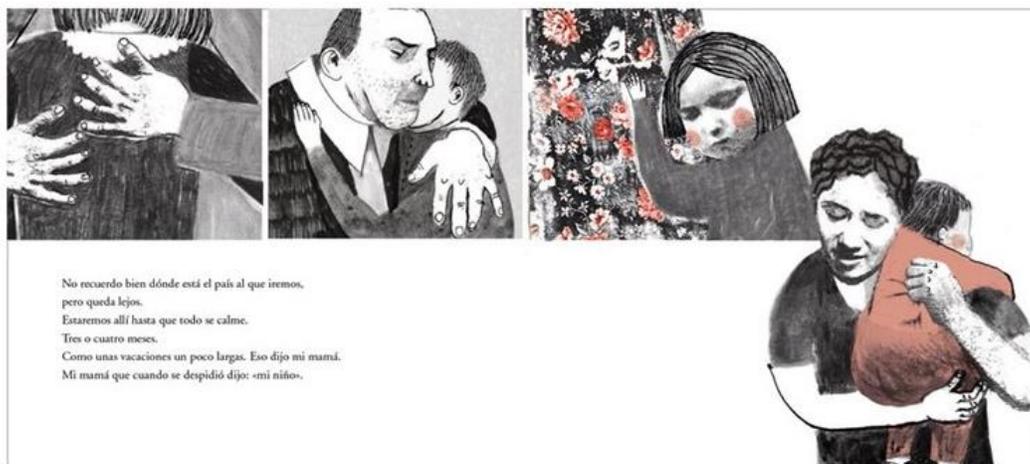


Ilustración 2. Ejemplo de cómic. Barrera (2019) de Vaughan, Martín y Vicente

En la academia hay un controvertido debate sobre si se pueden utilizar los términos novela gráfica y cómic como sinónimos. Si bien el nombre de novela gráfica se utiliza de forma indistinta para referirse a cualquier tipo de cómic convencional, no todas las novelas gráficas pueden ser consideradas cómics. La diferencia entre ambos estriba en que el cómic reúne unas convenciones iconográficas o códigos gráficos, como las viñetas, los globos y didascálicas, la metáfora visual, la onomatopeya, las líneas del movimiento y un tipo de lenguaje específico que son su seña de identidad y que no son compartidos por la novela gráfica que tiene un carácter más artístico, no utiliza bocadillos ni onomatopeyas, se centra más en la belleza estética de la ilustración y tiene una trama más elaborada.

El álbum ilustrado es una obra literaria en la que la imagen y el texto se funden para construir un mensaje conjunto, la imagen deja de ser un mero acompañamiento de la narración para adquirir la función de complementariedad o incluso convertirse en una historia paralela Tomasi (2014).



No recuerdo bien dónde está el país al que iremos,  
pero queda lejos.  
Estaremos allí hasta que todo se calme.  
Tres o cuatro meses.  
Como unas vacaciones un poco largas. Eso dijo mi mamá.  
Mi mamá que cuando se despidió dijo: «mi niño».

Ilustración 3. Ejemplo de álbum ilustrado. *Mexique, el nombre del barco* (2017) de Ferrada y Penyas

Mientras que la novela gráfica suele estar destinada a un público juvenil o adulto, el mayor volumen de álbumes ilustrados está concebido como obras infantiles; no obstante, en el mercado editorial también se encuentran álbumes ilustrados para adultos. En relación con los cómics, estos se diversifican para público infantil y adulto y existe una tipología claramente establecida dentro del mundo del cómic: cómics de superhéroes, cómics para adultos, cómics tipo de recuentos de vida, cómics bélicos, de humor, deportivos, de terror, de aventura, históricos, de ciencia ficción, fantásticos, costumbristas, románticos, mangas, mechas, anime, etc.

Los cómics objeto de estudio en este trabajo se encuadran en la modalidad de cómic tipo de "recuentos de vida" que es el nombre que reciben aquellos cómics que ofrecen relatos reflexivos sobre la vida. Por su parte, los álbumes ilustrados y novelas gráficas se engloban dentro de la tendencia del realismo social cuya finalidad es evidenciar realidades y temas que preocupan a la sociedad actual (Feminismo, migración, discriminación racial, conflictos bélicos, violencia de género, homofobia, exclusión social, ecologismo, etc.) vislumbrándose un atisbo de crítica social.

En cuanto a la alfabetización de adultos, la ventaja de la narración gráfica radica en que puede ser utilizada con personas ágrafas y con principiantes absolutos puesto que las imágenes facilitan la comprensión a aprendices que no dominan un nuevo idioma y constituyen un material auténtico de lectura, no diseñado en su origen con un fin pedagógico, que proporciona un placer estético promoviendo tanto la alfabetización lingüística como la alfabetización visual y emocional. Su componente eminentemente visual contribuye a romper las barreras idiomáticas y facilita la interacción profesor-alumno. A su vez, la narración gráfica responde a la demanda de nuevas formas de literatura más acordes con lectores habituados a la narración visual (cine, televisión, videoclips, publicidad, memes, etc.). El hecho de que lo visual precede al lenguaje verbal también justificaría la utilización de imágenes en la alfabetización, tal como argumenta Barry (1997, p. 69) "*Because vision developed before verbal language, images are a natural part of our primal sense of being and represent the deepest recesses of ourselves*".

Un subgrupo dentro de esta tipología son las novelas gráficas o álbumes ilustrados sin texto donde los autores optan por narraciones gráficas sin palabras para que el silencio confiera protagonismo y que el lector se focalice exclusivamente en las imágenes tal como sugiere Colón (2021: 12).

El silencio contribuye a crear una experiencia de lectura singular y compleja, en la que las ilustraciones cobran mayor fuerza pues la imagen fija, que no cuenta con el anclaje de texto, necesita una contemplación sosegada e introspectiva que difícilmente se puede conceder a la imagen en movimiento.

Para una lectura adecuada de este tipo de libros se requiere una alfabetización visual que enfatice la necesidad de observación e inferencia a partir de la narración construida en imágenes (Fittipaldi, 2015) y es indispensable la figura del mediador. El lenguaje visual utilizado es calificado por Bosch (2015) como un "idioma universal" entendible por cualquier lector que, independientemente de su lengua materna y de las lenguas que conozca, está decodificando imágenes y no palabras, fomentando así la observación, deducción, lógica, interpretación, imaginación y la abstracción conceptual.

Lartitegui (2014) denomina a la ausencia de texto de anclaje “la imagen muda” y respecto a la utilidad de los “libros mudos” sentencia que “el medio visual ha prestado su eficacia para superar los inconvenientes del analfabetismo en todo lo ancho de la historia del planeta” (2014: 12). A partir de la investigación realizada con niños migrantes Fittipaldi (2015: 19) dice sobre el potencial de los libros ilustrados sin texto que:

Libros como *Emigrantes o Flotante* constituyen propuestas que, sin una red de palabras de la cual asirnos, enfatizan en la necesidad de observación e inferencia a partir de la narración construida en imágenes. Es gracias a esta particularidad que todos los lectores pueden ir construyendo diversos sentidos más allá de su nivel de dominio de la lengua de acogida y, paradójicamente (sic), la lectura de este tipo de textos complejos invita a quienes se acercan a ellos a poner en palabras las conexiones halladas, así como las dudas o los cuestionamientos surgidos en el proceso.

Una vez que se ha reflexionado sobre el perfil del lector migrante y el género más adecuado para la inclusión de la competencia literaria en su alfabetización, el siguiente paso es seleccionar una temática que permita crear un itinerario lector acorde a sus gustos y necesidades y que puedan utilizar los docentes a demanda como recurso didáctico para sus clases, talleres o sesiones de alfabetización. Miquel López (1995: 252) dice con relación a la selección de materiales por parte de los docentes que:

Tanto cuando utilice materiales publicados como cuando los produzca el propio profesor, tendrá que rechazar todas aquellas propuestas que: - Traten temas ajenos a la realidad de los inmigrantes o que puedan resultarles irritantes o humillantes. -Tampoco se realizarán actividades que presupongan que comparten esquemas cognitivos que los occidentales damos como universales.

Los manuales que se emplean habitualmente para este fin presentan actividades poco atractivas carentes de resonancia afectiva que no conectan con sus emociones ni despiertan el deseo de compartir y verbalizar las duras experiencias que están viviendo. Por el contrario, el material literario sí ofrece la posibilidad de trabajar la competencia emocional. En relación a la importancia de las emociones como factor determinante del éxito del proceso lector el escritor Gonzalo Moure esgrime que:

La vía para hacer lectores pasa por los textos que sugieren una emoción, los que no acaban de explicarlo todo y tocan alguna tecla interior. Son los textos que contienen verdadera literatura, los que están llenos de preguntas, de emoción y de ambigüedad. (En Margallo, 2012: 75)

Si bien es cierto que la literatura tiene un papel reparador en situaciones de crisis que debe ser contemplado, se aconseja huir de la “literatura botiquitín” (Margallo, 2015), que busca el efecto espejo y rehuir de su instrumentalización promoviendo, en primer lugar, el disfrute y la interacción del lector con el texto literario. La lectura literaria debería ser un espacio que posibilita el encuentro, que convoca el diálogo y la discusión entre lectores (Fittipaldi, 2008). En esta misma línea Margallo (2015: 30) asevera que:

En situaciones de desarraigo como las que viven los recién llegados, experimentar encuentros significativos con la lectura resulta fundamental para dar forma a la propia experiencia (...). Los textos provocan emociones que nos conmueven, constituyen una vía para conectar la literatura y la propia vida.

Los textos literarios pueden desempeñar un rol para la adaptación de aquellos que han dejado su tierra para instalarse en un nuevo país. Esta experiencia implica un reto psicológico y ofrece la oportunidad de reflexionar sobre la experiencia para transformarla y transformarse (Fittipaldi, 2015). Esta población experimenta miedo, incertidumbre, aislamiento, sentimientos de rechazo, inadaptación y encontrar sus experiencias y vivencias en un libro surte un efecto catártico. En palabras de Fernández-Corbacho (2014:2):

Las experiencias de vida y aprendizaje, dentro y fuera del aula, hay que integrarlas con la reflexión, hay que observarlas y analizarlas conscientemente para poder asimilarlas o para crear conceptos, reglas abstractas que nos permitan aplicar lo aprendido.

El encuentro con textos que elaboren simbólicamente la propia experiencia de desarraigo contribuye a hacer habitable el espacio psíquico y elaborar el duelo por las pérdidas sufridas (Margallo, 2015). A su vez, la lectura ofrece perspectivas diversas, otras visiones de la realidad que pueden ser inspiradoras y ayudan a interpretar lo vivido desde otro prisma abriendo horizontes y relativizando la crudeza de la migración. La educación literaria también contribuye a la construcción de la nueva identidad brindando una oportunidad para huir de la fijación que tienen los migrantes en sus identidades de origen con el consiguiente peligro de la "guetización" y la negación a integrarse.

Aunque Margallo (2012) tiene como objeto de estudio los adolescentes y la literatura infantil y juvenil, ella detecta dos grandes necesidades a las que puede atender la educación literaria en el contexto de los recién llegados: aprender la lengua y relacionarse con textos estimulantes que ayuden a la construcción de su propia identidad y a la construcción de la propia identidad y a la delimitación de un espacio en el nuevo contexto.

Existen precedentes de investigaciones centradas en el campo de la Literatura Infantil y Juvenil sobre la contribución de la literatura en el proceso de adaptación de los recién llegados que es fácilmente extrapolable a los migrantes adultos. Respecto a los resultados del proyecto internacional *Visual Journeys: Understanding immigrant children's responses to the visual image in contemporary picturebooks* dirigido por Evelyn Arizpe y desarrollado conjuntamente por investigadores de las universidades de Columbia, Glasgow, Bolonia y la Universitat Autònoma de Barcelona, Fittipaldi (2015: 17) concluye que:

Las experiencias llevadas a cabo por el equipo GRETEL y por los demás grupos participantes del proyecto *Visual Journeys* apuntan a que el trabajo de lectura compartida y de discusión literaria con libros sin palabras como *Emigrantes* de Shaun Tan (BFE, 2007) o *Flotante* de David Wiesner (Océano, 2007), por ejemplo, pueden colaborar en la promoción de una sociedad más inclusiva en la medida en que posibilitan

una reflexión empática y compleja sobre las relaciones entre las sociedades y entre las personas, sobre la identidad y la alteridad.

Una vez justificada la viabilidad y conveniencia de integrar los textos literarios de narración gráfica en la alfabetización de migrantes surge la interrogante sobre qué abordaje se puede realizar para una alfabetización lingüística y visual adecuada de este colectivo. Como respuesta se proponen las estrategias de pensamiento visual y la pedagogía de las multiliteracidades que se detallarán en el apartado siguiente.

## **2.2 El Pensamiento Visual y la pedagogía de las multiliteracidades como alternativas para trabajar con narrativa gráfica**

Las obras de narrativa gráfica son textos multimodales que combinan dos sistemas semióticos (lingüístico y visual) de manera simultánea y están formadas por códigos verbales, icónicos, cromáticos y gráficos. Para poder interpretarlos y procesarlos adecuadamente se requiere una multialfabetización.

El concepto *multiliteracies* propuesto por el New London Group (NLG) en 1996 y traducido al español como multialfabetización o lectoescritura múltiple se ocupa de la alfabetización de las nuevas modalidades de representación textual desde la perspectiva del discurso multimodal que incluye la interpretación de diversos códigos (imágenes, colores, tamaños, etc.) que participan en la representación textual (Kress y van Leeuwen, 2001; Farias et al., 2010).

Farias et al. (2010: 61) afirman que:

De acuerdo a Kress (1997, 2003), los nuevos tipos de textos requieren diferentes conceptualizaciones y una nueva manera de pensar. Desde esta perspectiva, este autor también establece que la escritura se basa en la lógica del habla, mientras que lo gráfico se basa en la lógica de la imagen. Como consecuencia, la lectura de la información visual involucraría un proceso totalmente diferente en comparación a la lectura de un texto que sólo contiene palabras.

Para realizar el proceso de lectura de la información visual se puede recurrir a las Estrategias de Pensamiento Visual (*Visual Thinking Strategies*) (EPV, en adelante), también conocidas como Currículo de Pensamiento Visual (*Visual Thinking*). Éstas utilizan el arte como soporte para aprender cualquier disciplina a través de preguntas abiertas sobre una imagen (Kivatinetz & López, 2005).

Las Estrategias de Pensamiento Visual (EPV) se originaron en el Museo de Arte Moderno de Nueva York (MoMA) a mediados de la década de los años 70 auspiciadas por el educador Philip Yenawine y la psicóloga cognitiva Abigail Housen y constituyen una teoría de corte psicológico que debe ser tomada en cuenta para asegurar el éxito de la intervención didáctica que se propone en este estudio ya que fomentan la alfabetización visual y el desarrollo de las habilidades de pensamiento y comunicación. Este método se basa en que el educador plantee preguntas que ayuden al alumnado a reflexionar estableciendo situaciones de diálogo que sirvan para

modificar su forma de pensar y aprender. Los aprendices adquieren capacidades comunicativas y cognitivas, es decir, aprenden a pensar a medida que desarrollan la alfabetización y percepción visual.

Hay 3 preguntas clave que sirven para desarrollar las estrategias de pensamiento visual:

1. "¿Qué sucede en esta imagen?" Pregunta que supone la apertura de la discusión y facilita la creación de historias en el imaginario del observador.
2. "¿Qué ves en la imagen que te hace pensar eso?" Cuestión que invita a recabar evidencias para apoyar opiniones, fomentando el pensamiento crítico y el desarrollo del pensamiento artístico, histórico, científico y matemático.
3. "¿Qué más podemos encontrar en la imagen?" Ayuda a profundizar en los conocimientos, fomentando el hábito de examinar a conciencia y desarrollar un análisis riguroso de la realidad y el conocimiento.

A modo de ejemplo, para reflexionar y trabajar desde la oralidad en las sesiones de alfabetización con alumnado que no es principiante absoluto sobre la barrera lingüística y los sentimientos de impotencia e inseguridad ante un idioma que se desconoce, se pueden plantear estas preguntas de EPV centradas en una novela gráfica de Shaun Tan:



Ilustración 4. *Emigrantes (The Arrival)* Shaun Tan (2004)

Después del análisis, reflexión y debate se puede asociar una palabra generadora a cada viñeta que describa el sentimiento o emoción que experimenta el migrante y que servirá para abordar la educación emocional, a la vez que la alfabetización multimodal.

Otra forma de aproximarse a este corpus literario es a través de la pedagogía de las multiliteracidades basada en el uso de diferentes tipos de textos y recursos multimodales que respondan a las necesidades educativas de la sociedad digital y globalizada del siglo XXI y que sea compatible con el enfoque comunicativo y la interacción verbal (Bataller y Reyes, 2019). Para poder aplicar este enfoque a la enseñanza y el aprendizaje, el New London Group establece un "marco para los procesos del conocimiento" (*Knowledge processes framework*) que consiste en cuatro actos pedagógicos (New London Group 1996:85, Bataller y Reyes, 2019: 25)

- **Práctica en contexto y experimentación:** Es la inmersión en el uso de la lengua sin previa preparación para que los estudiantes reaccionen a los textos de manera espontánea y expresen sus ideas personales. El objetivo del instructor es activar las mentes de los alumnos y que estos usen sus conocimientos previos para empezar a crear otros nuevos.
- **Conceptualización:** Implica al aprendizaje de un metalenguaje para hablar de los textos en basado en el control y conocimiento de conceptos básicos que conducen al alumno a ser más consciente de cómo ciertos aspectos pueden denotar significados concretos.
- **Marco crítico y proceso de análisis:** Estudio en profundidad del texto y análisis de los elementos que lo componen con relación a ciertos contextos socioculturales o ideologías determinadas, por ejemplo, el léxico, las imágenes o las expresiones lingüísticas utilizadas por el autor, sus connotaciones sociales y su propósito.
- **Aplicación y práctica transformadora:** Puesta en práctica de las ideas y el conocimiento elaborado como resultado de los procesos anteriores. Permite al estudiante crear una nueva interpretación del texto aportando sus propias perspectivas.

Ambos enfoques tienen similitudes y se complementan. Mientras que la pedagogía de las multiliteracidades facilita la concreción estableciendo cuatro fases o momentos didácticos para el diseño de la situación de aprendizaje o propuesta didáctica que se plantee con una base literaria, las estrategias de pensamiento visual establecen las preguntas guías para iniciar la alfabetización visual.

Otra opción interesante, aunque menos conocida, que se podría aplicar con este colectivo es el *Método de cooperación interpretativa* de Martínez Ezquerro (2016), que consiste en que el lector desarrolle de forma compartida el conocimiento de la lectura abordada mediante la intervención en espacios de práctica colaborativa en los que el mediador estimula la reflexión conjunta. Esta técnica desarrolla la competencia interpretativa, esto es, la capacidad de comprender y reconstruir el sentido de una obra entendida como un tejido complejo de significación; asimismo, desarrolla destrezas comunicativas orales y escritas, el conocimiento de la lengua y, de forma especial, la competencia en educación literaria. Este método pivota en tres

elementos: dinámica de grupos, cooperación interpretativa y la integración curricular. Según Martínez Ezquerro “este ‘Método de cooperación interpretativa’ integra y otorga especial importancia a la oralidad con el fin de conseguir un lector competente, que interactúe y coopere con el texto y que aplique las estrategias necesarias para la comprensión y recreación literarias” (2016: 10).

### **2.3. El papel del mediador en la alfabetización de migrantes**

En las primeras etapas del proceso lector se necesita un acompañamiento: la figura del mediador. Los modelos de intervención propuestos en este trabajo requieren el trabajo de una lectura compartida y de discusión literaria donde la figura del mediador (docente, monitor, animador sociocultural, bibliotecario, etc.) se antoja indispensable para conducir el análisis, la conversación y la reflexión.

Margallo (2013) plantea la eficacia de la discusión y de la literatura compartida de textos literarios y confirma la rentabilidad de la discusión interpretativa en torno a los textos para el avance de la competencia literaria. En todas partes, diferentes profesionales subrayan la importancia de la mediación a través de un texto estético reconocido, compartido, que permita objetivar la historia personal, circunscribirla al exterior, y destacan la fuerza de la metáfora, del desvío mediante el alejamiento temporal o geográfico (Petit, 2009: 211).

Una de las funciones imprescindibles del mediador es “reconocer el libro adecuado para sus potenciales lectores, pero siempre teniendo en cuenta la palabra del lector” (Quiles, Palmer y Rosal, 2015: 89). Los mediadores deben saber seleccionar el material de lectura en función del nivel de competencia lingüística de partida, así mismo decidirán si ofrecen el texto completo, parcial o si solo seleccionarán algunos fragmentos. Para asegurarse un aprovechamiento por parte del alumnado el mediador deberá conocer obras que interesen a los aprendices y que conecten con sus gustos e intereses, debe tener conocimientos sobre la enseñanza de la lengua extranjera para realizar una adecuada transposición didáctica tomando decisiones relativas a la selección de material didáctico, diseño de actividades, planificación de las sesiones, etc. Además, en el caso de la alfabetización de adultos los mediadores deben servirse del andamiaje lingüístico indispensable en el proceso de comprensión de lectores novatos o inexpertos.

Además, Ballester (2007: 125) añade la función de acompañamiento docente que ha de proporcionar incentivos al lector a partir del descubrimiento de las emociones y de los valores culturales, estéticos y éticos que los textos literarios contienen.

El mediador puede tener una intervención directa promoviendo en clase actividades centradas en las diversas estrategias lectura del antes-durante y después, o potenciar la lectura extensiva mostrando y presentando obras sugerentes para que después el alumnado de forma autónoma se acerque a ellas. No se debe obviar los grandes beneficios que reportan la lectura por placer o extensiva con todo tipo de lectores, Young -Scholten y Peyton (2018: 9) afirman respecto a sus beneficios:

Que vienen avalados por un gran volumen de investigaciones sobre lectores principiantes y más avanzados que participan en programas de lectura escolar y en cuyo marco eligen con libertad qué, dónde, cuándo, y cómo leen, en vez de participar en actividades de lectura intensiva o en grupos con el objetivo de extraer información (Clarke, 2013; Krashen, 2004; Mori, 2002).

## 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez justificada la idoneidad del subgénero de la narración gráfica en la alfabetización de migrantes adultos se expone la metodología seguida en esta investigación de corte cualitativo centrada en análisis documental de obras literarias y en su posible aplicación en la alfabetización de adultos en un idioma adicional tomando la narración gráfica como un recurso didáctico para los talleres, cursos intensivos o sesiones que se realicen con estos migrantes.

Tomando como punto de partida esta cuestión principal se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Se puede integrar la educación literaria en la alfabetización de adultos en un idioma adicional?
- ¿Existe un corpus textual literario que se adecúe a las características de migrantes no alfabetizados?
- ¿La narración gráfica puede contribuir a trabajar la dimensión afectiva y social con una selección de obras que tengan resonancia afectiva para los migrantes?

Las respuestas a estas preguntas se hallan en el rastreo bibliográfico y estudio de obras literarias en las que el componente visual tiene un papel esencial (novelas gráficas, cómics y álbumes ilustrados), después se establecen unos criterios de análisis en función a la población de estudio y sus necesidades. Como resultado de este proceso, se presenta un corpus literario para la alfabetización de migrantes de terceros países no alfabetizados con una temática centrada en la experiencia vital que están viviendo.

La metodología elegida se estructura en torno a las siguientes fases:

1. Rastreo bibliográfico sobre publicaciones dentro de este subgénero que se ajusten a los objetivos e hipótesis de partida y que conecten con la función y tema que nos ocupa. Las fuentes de búsqueda son:

- Bases de datos de bibliotecas públicas andaluzas a través del Portal del Sistema Andaluz de Bibliotecas y Centros de Documentación (<http://www.bibliotecasdeandalucia.es/>).
- Catálogos de editoriales especializadas en narración gráfica y en literatura infantil y juvenil.
- Reseñas en revistas del ámbito literario.

- Búsquedas en redes sociales del ámbito literario (Lecturalia, Entrelectores, Beek Goodreads), en Blogs literarios y en canales de Booktubers.
- Búsquedas en Google académico de artículos de investigación especializados sobre esta temática.

2. La segunda fase es el análisis descriptivo de las obras desde una perspectiva multimodal para después proponer una selección fundamentada. En una parrilla de cotejo se vuelca la información sobre cada obra (autor, fecha de publicación, editorial, tipo de obra, extensión, sinopsis, edad de los posibles destinatarios, adecuación al estudio, tipo de texto, análisis del componente visual y paratextos).

3. El siguiente paso es establecer unos criterios de selección coherentes que ayuden a delimitar un corpus literario sobre la migración que facilite la elaboración de itinerarios lectores compatibles con la alfabetización de los migrantes.

Siguiendo los postulados de Colomer (1991) se ha concebido la selección de textos “no como una antología de grandes autores, sino como un recorrido en el aprendizaje de la comunicación literaria a partir del corpus que puede ser realmente comprendido por los alumnos”. (Colomer, 1991, p.28).

El objetivo final de toda selección de obras debe ser no solo el fomento de la competencia lectora y literaria del sujeto, sino que el corpus elegido cause sorpresa, promueva la interacción y la reflexión, constituya una fuente de placer estético y sobre todo que sean obras estimulantes que despierten el amor por la lectura. Además, en el campo que nos ocupa, deben contribuir a la mejora idiomática de la lengua del país de acogida.

Las obras se han seleccionado en función a los siguientes criterios:

<b>Temática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temática de la migración desde algún punto de vista.</li> <li>• Que aborden procesos migratorios de distintas épocas históricas, distintas zonas geográficas, etnias y razas.</li> <li>• Interés para los lectores.</li> </ul>
<b>Género</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subgénero Narración gráfica (novela gráfica, álbum ilustrado, comic).</li> </ul>
<b>Nivel lingüístico del texto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obras sin texto.</li> <li>• Brevedad de texto si lo hubiere acompañado de imágenes.</li> <li>• Lenguaje simple y asequible.</li> <li>• Léxico poco complejo.</li> </ul>
<b>Vinculación del texto con experiencias personales y emocionales del lector</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que produzcan resonancia afectiva en el lector.</li> <li>• Emociones, sentimientos, valores y actitudes que se reflejan en la obra.</li> </ul>
<b>Posibilidades de desarrollo didáctico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que sean de fácil comprensión y ayuden a salvar la barrera idiomática.</li> <li>• Que faciliten la comprensión lectora.</li> <li>• Que promuevan la memorización y retención de la lengua extranjera.</li> <li>• Aplicabilidad al aula.</li> </ul>

<b>Componente visual</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Papel protagonista de las imágenes.</li><li>• Calidad de las ilustraciones.</li><li>• Ilustraciones atractivas y con poder evocador.</li><li>• Relevancia de los paratextos.</li></ul>
<b>Materialidad y calidad del libro</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Calidad de la obra (tipo de papel, formato, etc.).</li><li>• Capacidad de captar la atención del lector por su diseño.</li></ul>

Tabla 2. Criterios de selección de obras (Elaboración propia)

4. La cuarta fase supuso la elaboración de un Corpus literario para la Alfabetización de migrantes adultos diversificado en novelas gráficas sin texto, álbumes ilustrados y cómics.

Se han planteado algunas dificultades a la hora de la selección de obras, puesto que algunas se encuentran en un limbo literario en cuanto al *target* población al que van inicialmente destinadas. Muchas de ellas, por el hecho de estar narradas en imágenes, se adjudican *a priori* a un público infantil y juvenil, pero cuando se analiza el trasfondo de la trama se aprecia que son obras para adultos por la profundidad del argumento y enfoque. Por otro lado, también hay obras ambivalentes que pueden ser consumidas por lectores de cualquier edad.

Así mismo, se ha incluido en este corpus algún álbum ilustrado infantil *El Viaje* (2019) o *Trenfugidos* (2016) porque estas obras pueden interesar a un migrante adulto que ve retratada la realidad que pudieran estar viviendo sus hijos y servirles de ayuda cuando tengan que dar respuestas a preguntas que les planteen. Además, estas obras infantiles conectan con su niño interior que se ve en situación de desamparo y que aflora con fuerza en esta situación tan extrema.

### **3. RESULTADOS: PROPUESTA DE CORPUS LITERARIO PARA LA ALFABETIZACIÓN DE MIGRANTES ADULTOS**

Los temas que se abordan en el corpus literario seleccionado centrado en la experiencia migratoria coinciden con los estresores que delimitan el Síndrome de Ulises (Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple) descrito por Anchotegui (2004): 1. Duelo por la soledad y separación de los seres queridos, 2. Duelo por el posible fracaso del proyecto migratorio, 3. Vivencias de carencia extrema y lucha por la supervivencia y 4. Miedos por los peligros del viaje migratorio, por la detención y la expulsión. A estos estresores Anchotegui le añade los clásicos de la migración: el cambio de lengua, de cultura, de paisaje...

Se ha realizado la selección de obras en el contexto de habla hispana para el aprendizaje del español como lengua extranjera, aunque las novelas gráficas sin texto pueden ser utilizadas para aprender cualquier lengua extranjera puesto que las imágenes son un lenguaje universal. Algunas obras pueden también encontrarse publicadas en el mercado editorial en otras lenguas.

Desde el punto de vista cronológico la selección se acota a obras contemporáneas publicadas en el S.XXI (2001-2021) que reflejan la complejidad del fenómeno migratorio.

Se ha procurado que haya representación de la migración desde un punto de vista global y multicultural mostrando historias que conecten con personas de etnias y

razas de todo lo ancho y largo del planeta, y que se reflejen tanto experiencias reales (*Mexique, el nombre del barco*, 2017) como historias ficticias (*Emigrantes* de Tan, 2004) situadas en un lugar indeterminado.

Todas las obras aportan una visión personal, comprometida y valiente alejada de las tendencias comerciales del mundo de la edición de los libros ilustrados. Destacan por la cuidadosa elección de las tipografías, los colores, los diseños de la cubierta, el gramaje del papel, la maquetación...

Se presenta el Corpus Textual de narración gráfica para la Alfabetización de migrantes adultos en tres tablas diferenciadas:

## NOVELAS GRÁFICAS SIN TEXTO

<b>Autoría Nacionalidad</b>	<b>Título</b>	<b>Fecha de publicación</b>	<b>Editorial</b>	<b>Nº de páginas</b>
Shaun Tan Australiano	<i>Emigrantes</i> Título original: <i>The Arrival</i>	2007	Barbara Fiore	104
David Wiesner Estadounidense	<i>Flotante</i> Título original: <i>Flotsam</i>	2007	Océano Travesía	40
Mariana Chiesa Mateos Argentina	<i>Migrando</i>	2010	Orecchio Acerbo Editore	64
Paola Formica Italiana	<i>Orizzonti</i>	2015	Carthusia	32
Angelo Ruta Italiano	<i>La Valiglia</i>	2019	Carthusia	36
Issa Watanabe Peruana	<i>Migrantes</i>	2019	Libros del Zorro Rojo	38
Peter Van den Ende Belga	<i>Travesía</i>	2020	Libros del Zorro Rojo	104

Tabla 3. Corpus de novelas gráficas sin texto (Elaboración propia)

## ÁLBUMES ILUSTRADOS

<b>Autoría Nacionalidad</b>	<b>Título</b>	<b>Fecha de publicación</b>	<b>Editorial</b>	<b>Nº de páginas</b>
Allen Say Japonés-estadounidense	<i>Té con leche</i> Título original: <i>Tea with milk</i>	2001	Everest	32
Liz Lofthouse (Autora) Australiana Robert Ingpen (Ilustrador) Australiano	<i>Ziba vino en un barco</i>	2008	Lóquez Ediciones	32
Pascale Francotte Belga	<i>Lejos de mi país</i>	2008	La galera	32
José Manuel Mateo (Autor) Mexicano Javier Martínez (Ilustrador) Español	<i>Migrar</i>	2011	Ediciones Ticolote	12

Maxine Trottier (Autor) Estadounidense Isabelle Arsenault (Ilustradora) Canadiense	<i>Migrant</i>	2011	Groundwood Books Ltd	40
Paul Fleischman (Autor) Estadounidense Bagram Ibatoulline (Ilustrador) Ruso	<i>El diario de la caja de fósforos</i>	2013	Editorial Juventud	40
Francesca Sanna Italiana Susana Rodríguez (Traductora) Española	<i>El Viaje</i>	2016	Impedimenta Editorial, S.L.	48
José Campanari-Español Evelyn Daviddi- Italiana	<i>Trenfugiados</i>	2016	La Fragatina Ediciones	36
M.ª José Ferrada (Autora) Chilena Ana Penyas (Ilustradora) Española	<i>Mexique, el nombre del barco</i>	2017	Libros del Zorro Rojo	32
Bessora (Autor) Belga Barroux (Ilustrador) Francés	<i>Alpha. Abiyán-Estación París Norte</i>	2017	Norma Editorial Editorial, S.A.	128
Marek Vadas (Autor) Eslovaco Daniela Olejmíková (Ilustradora) Eslovaca	<i>Huye</i>	2017	Barbara Fiore	48
Tessa Julia (Autora) Española Anna Gordillo (Ilustradora) Española	<i>Refugiada. La Odisea de una familia</i>	2017	La Galera	40
Fulvia Degl'Innocenti (Autora) Italiana Anna Forlati (Ilustradora) Italiana	<i>Yo soy Adila</i>	2019	Ediciones Jaguar	24
Eduard Altarriba Español	<i>Migrantes</i>	2020	Bang Ediciones	48
Amparo Bosque Española	<i>La Migración</i>	2021	Fineo	52
Rita Sineiro (Autora) Portuguesa Laia Domènech (Ilustradora) Española	<i>Colas de sueños</i>	2022	Akiara Books	40

Tabla 4. Corpus de álbumes ilustrados (Elaboración propia)

## CÓMICS

<b>Autoría</b>	<b>Título</b>	<b>Fecha de publicación</b>	<b>Editorial</b>	<b>Nº de páginas</b>
AA.VV.	<i>Viñetas de Vida</i>	2014	Astiberri	120

Craig Thompson Estadounidense	<i>Habibi</i>	2014	Astiberri Versión original en lengua inglesa (Faber and Faber)	672
Guillermo Abril Español Carlos Spottorno Húngaro-español	<i>La Grieta</i>	2016	Astiberri	168
Jaime Martín Español	<i>Jamás tendré 20 años</i>	2016	Norma Editorial	120
Javier de Isusi Español	<i>Asylum</i>	2017	Astiberri	104
Gabi Martínez (Guionista) Español AA.VV. (Dibujantes)	<i>Un Regalo para Kushbu. Historias que cruzan Fronteras</i>	2017	Astiberri	128
Autores Varios Benjamin Stora (Prefacio) Francés	<i>iTodos migrantes! – 60 viñetas de prensa</i>	2017	Akal Ediciones	120
Morten Dürr (Autor) Lars Horneman (Ilustrador) Daneses	<i>Zenobia</i>	2018	Barbara Fiore	104
Kim (Joaquim Aubert) Español	<i>Nieve en los Bolsillos: Alemania 1963</i>	2018	Norma Editorial	200
Brian K. Vaughan Estadounidense Marcos Martín y Muntsa Vicente Españoles	<i>Barrera</i>	2019	Gigamesh	200
Susanna Martín Segarra Española	<i>Irse o Morir</i>	2020	Norma Editorial	152
Andrea Ferraris Renato Chiocca Italianos	<i>La Cicatriz</i>	2020	Barbara Fiore	40
Elías Taño Español	<i>Garafía</i>	2021	La Oveja Roja	104
Guillermo Arriaga (Guionista) Humberto Ramos (Dibujante) Mexicanos	<i>Ana</i>	2021	Save the Children	24

Tabla 5. Corpus de cómics (Elaboración propia)

Cabe destacar la variedad y originalidad de los libros ilustrados aquí recogidos, cuyo análisis requeriría un estudio independiente de cada obra concretando la temática, el tratamiento de la migración, nivel idiomático acorde al Marco Común

Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL), el potencial didáctico desglosando los bloques de contenidos que se pueden trabajar con cada obra, especificando léxico, estructuras gramaticales, funciones de la lengua, aspectos socioculturales, valores, actitudes y emociones.

Como muestra, a continuación, se mencionan algunos de ellos para que se aprecie su valor y singularidad: el libro-objeto *Migrar* (2011) de Mateo y Martínez, que es un gran fresco desplegable ilustrado en blanco y negro, desarrolla la historia a la manera tradicional de los indígenas de Xalitla con papel amate doblado como biombo y narra la emigración de una madre mexicana indígena con su hijo hasta los Estados Unidos. El cómic *Barrera* (2019) de Vaughan, Martín y Vicente se distingue porque es una obra bilingüe que habla de las barreras tanto físicas como idiomáticas. Cada uno de sus dos protagonistas se expresan en su lengua materna: Liddy, una ranchera del sur de Texas habla en inglés, y Óscar, un hondureño que trata de llegar a Los Ángeles se comunica en español con el consiguiente proceso de cambio de código (*code-switching*) durante todo la historia. En el caso de *Té con leche* (2001) de Allen Say, la protagonista es una migrante de segunda generación cuyos padres deciden volver a su Japón natal y ella no quiere dejar el único hogar que había conocido en EE.UU. Su familia retorna a su país, pero May en Japón se siente extranjera, todos la llaman por su nombre japonés, Masako, y tiene que adaptarse a las costumbres niponas.

Gran parte de los libros ilustrados del corpus literario están editados por casas editoriales españolas especializadas exclusivamente en libros ilustrados y narrativa gráfica (Barbara Fiore Editora, Astiberri, Libros del Zorro Rojo, Norma Editorial, Bang Ediciones). Otras editoriales se centran en temas sociales que fomentan el pensamiento crítico (La Oveja Roja) o en libros sobre educación emocional, igualdad y diversidad cultural (Fineo Editorial). Solo hay dos editoriales en el corpus (Akal y Everest) de las consideradas punteras y líderes en el mercado. En menor medida aparecen libros publicados por editoriales extranjeras como la británica Faber & Faber o las italianas Carthusia y Orecchio Acerbo Editore.

Cada sello editorial tiene una política de contenidos distinta, aunque todas las obras tienen el denominador común del uso prioritario de la imagen y el realismo social: Astiberri es una editorial de cómics fundada en 2001 orientada a un público adulto y no necesariamente habituado a la historieta. Barbara Fiore Editores, fundada en 2004, aborda el tema de la muerte, la pérdida y otros problemas que normalmente escondemos y con los que tiene que convivir tanto el público infantil como adulto. Libros del Zorro Rojo, fundada en 2004, se ha consolidado como una editorial de referencia internacional en la edición de libros ilustrados para lectores de todas las edades. En su web oficial, afirman que proponen historias que conmueven; personajes reveladores, temas controvertidos y propuestas gráficas originales, distintivas y de alta calidad que construyen libros capaces de ampliar horizontes a nuevos lectores. Norma Editorial, fundada en 1977, es una editorial de cómics y libros ilustrados independiente. La Oveja Roja, editorial especializada en pensamiento crítico, quiere dar voz a quien merece ser escuchado y por desgracia no lo es según afirman en la presentación de su web. Bang es una editorial española de cómics nacida en 2004.

En función del nivel de competencia idiomática de los migrantes, los mediadores seleccionarán las obras o fragmentos que consideren más idóneos para utilizarlas en las clases de alfabetización. Las obras se pueden introducir paulatinamente en función del nivel de competencia que vayan adquiriendo con el idioma comenzando por

novelas gráficas sin texto, para proseguir con álbumes ilustrados donde el texto es mínimo y finalizando con cómics, aunque la selección se deja en última instancia a criterio del docente.

#### 4. CONCLUSIONES

En relación al proceso lector y la adquisición de la lectura en lengua extranjera Foncubierta y Fonseca (2018) diferencian entre los mecanismos cognitivos (procesos atencionales, memoria de trabajo, velocidad de procesamiento), los afectivos (motivación, autoestima, ansiedad) y los socio-culturales (integración social, alfabetización, sensibilización intercultural). Esta investigación ha justificado la idoneidad del corpus literario propuesto para trabajar los mecanismos afectivos y socio-culturales de la lectura con los migrantes adultos defendiendo que a través de estas obras además de una alfabetización multimodal se pueden trabajar las emociones. Según Rodríguez & Rincón (2005: 6):

Al leer, nuestra sensibilidad aflora, nos emocionamos, pero también comprendemos cómo funcionan las cosas, descubrimos otra manera de ver la realidad que nos da la posibilidad de construir un mundo personal distinto.

En cuanto al proceso de alfabetización no se debe olvidar que los textos literarios son de gran utilidad porque a partir de ellos se puede trabajar el léxico, las estrategias discursivas, los aspectos socioculturales, las emociones, etc.; las imágenes, a su vez, tienen una función facilitadora en el proceso de aprendizaje favoreciendo la comprensión lectora, la atención y la memorización (Vázquez Aguado et al., 2008). Por tanto, la utilización de textos literarios multimodales donde la imagen juega un papel protagonista tendrá un mayor impacto desde el punto de vista del aprendizaje con lectores noveles que entran en contacto con una lengua extranjera. La narrativa gráfica apela a varios canales sensoriales y es fácilmente adaptable a los migrantes adultos ofreciendo claves de lectura que posibilitan un análisis posterior.

Vázquez Aguado et al. (2008) defiende la capacidad del formato cómic para reflejar la realidad de la migración, aunque esta aseveración es extensible a otros formatos de la narrativa gráfica analizados en este estudio:

La capacidad de síntesis del cómic permite reflejar una visión del mundo en pocas viñetas. (...) Esta capacidad de síntesis y la potencia informadora del cómic resulta de gran utilidad en el tratamiento de un tema tan complejo como la inmigración y todo lo que ella comporta; aspectos como la interculturalidad, la diversidad en la sociedad y por ende cada vez más en las aulas, la comprensión de las diferencias y semejanzas existentes entre países en un mundo cada vez más globalizado y el conocimiento de las características económicas, sociodemográficas... de los países de origen de la inmigración, etc., son perfectamente temas abordables de modo dinámico e innovador a través de los cómics. (Vázquez Aguado et al., 2008: 339).

Ha quedado evidenciado en este trabajo que existe un amplio corpus literario para alfabetizar a migrantes en una lengua extranjera a través de la educación literaria que permite ir avanzado progresivamente en la lectura. Este corpus de

narrativa gráfica centrado en la migración se compone de 37 obras: 7 novelas gráficas sin texto (libros silenciosos), 16 álbumes ilustrados y 14 cómics.

Este es un corpus inédito de la mejor literatura de narración gráfica del mercado actual basado en un enfoque de multiliteracidad que permite trabajar la competencia emocional favoreciendo la dimensión afectiva y social a través de varios canales sensoriales. Un amplio espectro de emociones, tanto negativas como positivas, emanan de las páginas de estos libros ilustrados. A través de imágenes pictóricas evocadoras, alegóricas, fantásticas, tiernas y, en ocasiones, aterradoras e inquietantes se puede percibir desde el miedo, la incertidumbre, la inseguridad, la soledad, el duelo, la frustración, la añoranza, el desapego hasta la esperanza, la ilusión, la superación, el esfuerzo, la empatía y la solidaridad. Aunque hay libros que tratan el tema con dureza y gran realismo produciendo un enorme desgarramiento en el lector, la mayoría se caracterizan por la delicadeza, la sensibilidad y la maestría técnica de sus imágenes que cautivan a un lector que conecta y empatiza fácilmente con lo que se narra promoviendo valores como el respeto, la tolerancia, la valentía, la resiliencia. Para el migrante tiene una función catártica porque le permite reconocer sus emociones tomando distancia, verbalizar y compartir sus miedos y sus anhelos y fortalecerse psíquicamente para afrontar el duelo y poder superar el Síndrome de Ulises en el caso de que lo hubiese. En palabras de Egaña (2015: 5):

Las historias y las imágenes les ayudan a reconocer y expresar sus emociones a partir de la dualidad de la pérdida del hogar y la ganancia de una nueva casa, a la vez que facilitan su entendimiento y aprehensión de la diversidad y el pluralismo que traen consigo los movimientos migratorios.

Con este trabajo se logra uno de los objetivos primordiales propuestos consistente en proporcionar a los mediadores un repertorio de obras seleccionadas pensadas en este grupo de población que puedan ser integradas en la práctica sin necesidad de que tengan que realizar una búsqueda de recursos porque se les facilita un inventario amplio y variado.

Si se analiza el rango de fechas de publicación se aprecia una eclosión en la publicación de obras centradas en la migración en el quinquenio 2015-2020. Podría ser casual, pero el hecho de que los acuciantes problemas migratorios a escala mundial se hayan intensificado en los últimos años puede ser el motivo de esta tendencia en el mercado editorial y justificaría el interés de la comunidad científica y el incremento de investigaciones en esta línea.

Para finalizar es necesario destacar que este estudio tiene una proyección futura y sirve de base para investigaciones que se desarrollarán a corto y medio plazo, entre ellas:

- Diseñar un estudio empírico basado en la implementación de una propuesta de intervención inspirada en la pedagogía de las multiliteracidades y el método de cooperación interpretativa para migrantes adultos basado en este corpus literario con el objeto de obtener datos de tipo cuantitativo que validen su efectividad y aplicabilidad.
- Realizar una investigación centrada en la procedencia y origen de los autores y la forma en la que se describen los procesos migratorios y las historias de vida de los personajes. Se plantea analizar el corpus literario seleccionado desde la perspectiva biográfica de los autores (Lynn, 2010) para ver si se estas

obras se encuadran en la denominada "literatura migrante" (Segarra, 2014) o si son producto de la descripción de un hecho histórico o de una labor de documentación sobre historias de migrantes. Para avanzar en esta línea se ha profundizado en la biografía de autores e ilustradores destacando su lugar de origen en los datos ofrecidos en esta investigación.

## AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se realizó en el marco del Proyecto REF. PID2020-113460RB-I00 financiado por MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033: Multiliteracies for adult at-risk learners of additional languages (Multi-Lits).

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Anchotegui Loizate, J. (2004). Emigrar en situación extrema: el Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Norte de Salud Mental*, 5, (21), 39-52.
- Arizmendi, M. (1975). *El cómic*. Barcelona: Planeta.
- Arizpe, E., Colomer, T. & Martínez-Roldán, C. (2014). *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and "The Arrival"*. London: Bloomsbury Publishing.
- Ballester, J. (2007). *L'educació literària*, 2ª ed. (Educació. Sèrie Materials). València: Publicacions de la Universitat de València
- Barrero, M. (2005). La novela gráfica. Perversión genérica de una etiqueta editorial. *Literaturas*, 10, 1-24.
- Barry, A.M.S. (1997). *Visual intelligence: Perception, image, and manipulation in visual communication*. Albany: State University of New York Press.
- Bataller Catalá, A y Reyes Torres, A. (2019). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos clave en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un paradigma. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 13, (26), 13-30. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/306>
- Bosch Andreu, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras*. [Tesis doctoral Universitat de Barcelona]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/66127>
- Colomer, M.T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *CL&E*, 9, 18-31.
- Colón Castillo, M. J. (2021). Notas para la lectura de álbumes sin palabras. Discurso no ficcional y viaje migratorio. *Hachetetepe. Revista científica de Educación y Comunicación*, 23, 1-15. <https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/7706>
- Egaña, M.J. (2015). Migrar a través de las páginas de un libro. *Había una vez. Revista de Libros & Literatura Infantil y Juvenil*, 22, 4-6.
- Farias, M.; Obilinovic, K. y Orrego, R. (2010). Modelos de aprendizaje multimodal y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *UTE Teaching & Technology Universitas Tarraconensis*, 2, 55-74. <https://doi.org/10.17345/ute.2010.2.631>
- Fernández-Corbacho, A. (2014). *Aprender una Segunda Lengua desde un Enfoque Comunicativo Experiencial*, 1-3. Módulo 1-Programa de Desarrollo Profesional: *El enfoque comunicativo experiencial: claves para un aprendizaje duradero*, 1. Editorial Edinumen ([www.profele.es](http://www.profele.es))

- Foncubierta Muriel, J. y Fonseca Mora, M. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua y La Literatura. Educación*, 28, 11-42. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.11>
- Fittipaldi, M. (2008). Emigrantes: identidad y relación con los demás. *CLIJ. Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 21 (217), 50-53.
- Fittipaldi, M. (2015). La literatura como espacio de acogida y de reconstrucción identitaria. *Había una vez. Revista de Libros & Literatura Infantil y Juvenil*, 22, 12-21.
- García Parejo, I. (2003). Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la Educación de Personas Adultas. *Carabela*, 53 (Ejemplar dedicado a la enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes), 45-64.
- Hermoso, B & Roca, P. (2012, 1 de abril). Frans Masereel, sin palabras. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/cultura/2012/03/31/actualidad/1333208592\\_003603.html](https://elpais.com/cultura/2012/03/31/actualidad/1333208592_003603.html)
- Hernández García, M. & Villalba Martínez F. (2003). Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes, en *Carabela*, 53 (Ejemplar dedicado a La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes), 133-160.
- Hernández Ranz, O. (2014). *Esto no es una novela gráfica, es una pipa*. Zaragoza: Pantalia Publicaciones.
- Kivatinetz, M. y López, E. (2005). Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos? Visual thinking strategies: Innovative educational method or placebo effect for our museums? *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 209-239. <https://doaj.org/article/85d9493788614e56a74e33eaa2919da0>
- Kress, G. R. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres: Edward Arnold.
- Lartitegui, A. G. (2014). *Páginas mudas, libros elocuentes. Tramas visuales y discurso*. Zaragoza: Pantalia Publicaciones.
- Lynn, S. (2010). *Texts and contexts*. New York: Longman.
- Margallo González, A.M. (2012). El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 10, 69-85. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/888>
- Margallo González, A.M. (2013). Cuestiones metodológicas en torno a la investigación de las respuestas lectoras a álbumes ilustrados. *Cultura y Educación*, 25, 467-478. <https://mon.uvic.cat/aula-investigacio-llenqua/files/2015/12/Margallo.pdf>
- Margallo González, A.M. (2015). Una mano llena de libros. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 114, 27-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275826>
- Martínez Ezquerro, A. (2016). El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 14, 1-20. <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.14.1>
- Miquel López, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica.Lengua y Literatura*, 7, 241-254. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110241A/0>
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano Travesía.
- Quiles, M. C., Palmer, I. & Rosal, M. (2015). *Hablar, leer y escribir. El descubrimiento de las palabras y la educación lingüística y literaria*. Madrid: Visor Libros.
- Rodríguez, C. y Rincón, M. (2005). *Leamos con nuestros hijos. Guía para padres con niños de 0 a 6 años*. Bogotá: Fundalectura.
- Segarra Montaner, M. (2014). Literaturas migrantes. Jo també soc catalana de Najat El Hachmi. *Mètode: Revista de difusió de la Investigació*, 81, 72-77.
- Soto Aranda, B. y El-Madkouri, M. (2005). Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 10, <https://www.um.es/tonosdigital/znum10/estudios/R-Soto-ElMadkouri.htm>
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 1 (66), 60-93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

- Tomasi, S. (2014). La voz secreta de la ilustración: Una propuesta para la educación a la imagen. *Hachetetepe. Revista científica de Educación y Comunicación*, (8), 24-42. <https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/6273>
- Vázquez Aguado, O, Vaz García, P., Fernández Santiago, M., Fernández Borrero, M.A., León Jariego, J.C. y Agueded Gómez, J.I. (2008). Comics sobre migraciones: un medio de comunicación para público no especializado. *Migraciones*, 23, 337-347. <http://hdl.handle.net/10272/6370>
- Young-Scholten, M. y Peyton, J. K. (2018). Migrantes adultos con poca o ninguna instrucción formal: el aprendizaje de lenguas y alfabetización. *DobleLe. Español Lengua Extranjera. Revista de Lengua y Literatura*, 4, 5-21. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.39>