

Lectura y escritura creativa en un centro penitenciario masculino: una experiencia de educación literaria*

Creative reading and writing in a men's prison: a literary education experience

Blanca Hernández Quintana

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

blanca.hernandez@ulpgc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9848-213X>

DOI: 10.17398/1988-8430.44.97

Fecha de recepción: 11/02/2026
Fecha de aceptación: 05/05/2026

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Hernández Quintana, B. (2026). Lectura y escritura creativa en un centro penitenciario masculino: una experiencia de educación literaria. *Tejuelo*, 44, 97-128.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.44.97>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación *Escribir desde dentro. Escritoras canarias, feminismo y escritura: análisis de una experiencia educativa en un centro penitenciario masculino*. La autora agradece la colaboración de la dirección, la subdirección y los educadores del centro penitenciario Las Palmas I, así como la participación de los internos que formaron parte de esta experiencia de educación literaria.

Resumen: Este artículo analiza una experiencia de lectura y escritura literarias desarrollada en un centro penitenciario masculino desde la perspectiva de la educación literaria y el aprendizaje situado. La investigación adopta un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo e interpretativo, mediante un estudio de caso que concibe la literatura como una práctica cultural y formativa con capacidad para favorecer procesos de reflexión, expresión y construcción de sentido en contextos de privación de libertad. El objetivo principal es examinar la intervención educativa atendiendo tanto a las percepciones de los internos como a las dinámicas formativas que se generan en el aula. Los resultados evidencian el potencial educativo de la literatura en el ámbito penitenciario y respaldan la pertinencia de propuestas de educación literaria situadas, centradas en el proceso, el diálogo y la dimensión subjetiva de la experiencia lectora y escritora. El análisis permite identificar patrones recurrentes vinculados a la lectura como espacio de evasión simbólica, identificación y autorreflexión; a la conversación literaria como dinámica clave para la participación y la elaboración compartida de significado; y a la escritura creativa como vía de expresión emocional y resignificación de la trayectoria vital.

Palabras clave: educación literaria; centro penitenciario; lectura y escritura; didáctica; aprendizaje situado.

Abstract: This article examines a creative reading and writing experience developed in a men's prison from the perspective of literary education and situated learning. The study follows a qualitative, descriptive, and interpretative approach through a case study that conceives literature as a cultural and formative practice capable of fostering reflection, expression, and meaning-making in contexts of deprivation of liberty. The main objective is to analyse the educational intervention by considering both the inmates' perceptions and the formative dynamics generated in the classroom. The findings highlight the educational potential of literature in prison settings and support the relevance of situated literary education proposals focused on process, dialogue, and the subjective dimensions of reading and writing. The analysis identifies recurring patterns related to reading as a space for symbolic escape, identification, and self-reflection; literary discussion as a key mechanism for participation and shared meaning-making; and creative writing as a means of emotional expression and re-signification of personal life trajectories.

Keywords: literary education; prison; reading and writing; didactics; situated learning.

I

ntroducción

La literatura permite conocer mejor el mundo en el que vivimos, entre otras cuestiones, porque la ficción proporciona experiencias y perspectivas que funcionan como modelos paradigmáticos desde los que interpretar y transitar por los vericuetos y complejidades de la propia cotidianeidad. De este tránsito dimana un proceso dialógico entre el texto y el público lector que posibilita la exploración de vivencias, emociones y conflictos de diversa índole. Para Cerrillo, la lectura es “el diálogo entre las ideas escritas por un autor y los conceptos, opiniones, esquemas y actitudes de un lector” (1996, p. 21), un diálogo que propicia la identificación y el conocimiento.

Asimismo, existen otras perspectivas desde las que abordar el proceso lector. Jorge Comensal (2017) apunta que “leer es una introspección volcada hacia el mundo, un ensimismamiento centrífugo” (p. 46), de ahí que la lectura trascienda el ámbito de lo privado para configurarse en una suerte de intervención formativa en lo social que ayuda a interpretar y resignificar el mundo a partir de las representaciones que ficcionalizan la existencia.

La educación literaria, estructurada a partir de la didáctica, encuentra su principal “soporte en el fomento de los procesos lectores y en el desarrollo de la competencia literaria” (Dueñas, 2013, p. 144). La lectura, el diálogo literario y la escritura creativa son algunas de las propuestas didácticas utilizadas para la formación literaria al contribuir en la elaboración de significados personales y sociales. De esta manera, la literatura se convierte en una vía de acceso a la realidad, capaz de enriquecer el imaginario del público lector, informar de la realidad o abrir caminos a su fantasía (Núñez, 2001). Además de promover el pensamiento crítico y emocional o la libertad creativa, partiendo de la estética de la recepción (Iser, 1987; Jauss, 1995;), poner el foco en la convergencia entre texto y lector/a posibilita la construcción de nuevos significados, la elaboración de sus propias creaciones o la toma de conciencia de la capacidad de transformación de la lectura, tanto en el plano personal como en el social. Estos planteamientos formativos y didácticos adquieren una particular relevancia en contextos de encierro, donde las condiciones materiales, temporales y relacionales inciden de manera directa en las posibilidades de expresión, análisis crítico y comunicación.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, este estudio analiza las dinámicas de la educación literaria llevadas a cabo en un centro penitenciario masculino. Su objetivo general es examinar una experiencia educativa de lectura y escritura literarias desde una perspectiva situada, atendiendo tanto a las percepciones de los participantes como a las prácticas formativas que se generan en el aula. De manera específica, se pretende explorar los significados que los internos atribuyen a la lectura literaria, analizar el papel de la mediación educativa y de la conversación literaria para establecer una relación significativa con los textos y examinar la escritura creativa como expresión, reflexión y construcción de sentido. Se conciben como estrategias didácticas capaces de incidir profundamente en la subjetividad y en las posibilidades de resocialización de las personas privadas de libertad (García y Morantes, 2021; Rubin, 2025).

2. Marco teórico

En las últimas décadas, la didáctica de la literatura ha insistido en la necesidad de concebir la lectura y la escritura literarias como prácticas culturales y sociales que exceden el ámbito estrictamente escolar (Bombini, 2005; Cassany, 2009; Sánchez Lara, 2021). Desde esta perspectiva, dichos procesos formativos se entienden como aprendizajes situados, cuyo sentido se construye en relación con los contextos concretos en los que tienen lugar, las trayectorias vitales de los participantes y las comunidades en las que se inscriben (Sagástegui, 2004; Niemeyer, 2006). En línea con los planteamientos del aprendizaje situado, la lectura y la escritura literarias se entienden indisociables del contexto en el que se desarrollan y de las trayectorias vitales de quienes participan en ellas (Petit, 2015; Cid-García y Marcillo-Murillo, 2023). Este enfoque resulta especialmente relevante cuando las propuestas de educación literaria se llevan a cabo en contextos no ordinarios, marcados por situaciones de vulnerabilidad, con significado en el aquí y ahora, como es el caso de los centros penitenciarios.

El marco legal que rige el sistema penitenciario español establece que las penas privativas de libertad deben orientarse a la reeducación y la reinserción social de las personas internas, principio recogido de manera explícita en el artículo 25.2 de la Constitución Española (Constitución Española, 1978). Este principio se desarrolla en la Ley Orgánica General Penitenciaria, que reconoce la relevancia de las actividades educativas, culturales y formativas como instrumentos fundamentales para el desarrollo personal y la inclusión social de los internos (Ley Orgánica 1/1979). Asimismo, el Reglamento Penitenciario regula la implementación de programas educativos y socioculturales en los centros penitenciarios, subrayando su contribución a la adquisición de competencias, a la mejora de la autonomía personal y a la preparación para la vida en libertad (Real Decreto 190/1996).

A partir de este marco normativo, diversos estudios han señalado la necesidad de impulsar propuestas educativas y culturales que trasciendan enfoques meramente compensatorios y reconozcan a las

personas privadas de libertad como sujetos activos de aprendizaje (Parchuc, 2021; Ichaso y Parchuc, 2025). En este sentido, la educación literaria puede configurarse como una experiencia cultural y formativa que favorece la participación activa, la interpretación y la expresión personal, en consonancia con los principios de reeducación y reinserción social establecidos por la legislación penitenciaria.

Desde el paradigma del aprendizaje situado, que en este caso emerge de la interacción entre el lector, el texto y el contexto, los internos se incorporan progresivamente a las dinámicas a través de formas de participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991). Comienzan escuchando, comentando brevemente o escribiendo textos incipientes y avanzan hacia la formulación de interpretaciones propias, la lectura en voz alta de producciones personales o la consideración metacognitiva sobre el proceso lectoescriptor. La legitimidad de esta participación -garantizada por la mediación educativa y la ausencia de una evaluación normativa- resulta clave para que se impliquen en la intervención y construyan una relación constructiva con los textos.

A través de este proceso, como explica Riscanevo-Espitia (2016), las actividades se transforman en participación moviéndose en dirección centrípeta desde participaciones periféricas hasta llegar a estados de participación plena, creando historias y ciclos de trayectoria. En el contexto penitenciario, contribuyen, entre otras cuestiones, a la profundización identitaria desde una dimensión ontológica; activan principios de la educación popular y dialógica; configuran un contexto pedagógico concebido como un lugar de encuentro y formación; y refuerzan la defensa de los derechos humanos promoviendo la inclusión de las personas privadas de libertad (Bustelo, 2017; Parchuc, 2021; Ichaso y Parchuc, 2025) a través de la palabra.

Las palabras importan porque nos permiten comunicarnos, interpretar el mundo y construir nuestra propia mirada sobre él. A través del lenguaje aprendemos a ubicarnos en la realidad, a relacionarnos con las demás personas o a conocernos. La literatura es una de las múltiples formas en que se materializa esta capacidad humana de construir y representar la realidad a través del lenguaje. Además de reflejar el

mundo, los textos literarios lo interpretan o lo reconfiguran, proponiendo recreaciones desde las que pensar la trayectoria individual y colectiva (Cassany, 1995; Cerrillo, 1996; Colomer, 2011). La lectura de textos, el diálogo literario y la escritura creativa mejoran el uso de la palabra en todas sus dimensiones.

Por una parte, la lectura literaria ofrece referencias afectivas, un cúmulo secular de conocimientos, modelos de vida, testimonios, la iniciación a respuestas subjetivas que conectan con la vida propia e impulsan la autoconstrucción del sujeto (Sánchez Corral, 2003; Sanjuán, 2011; Dueñas, 2013). Al trasladar esta actividad a contextos de privación de libertad, la lectura literaria adquiere un sentido específico y particularmente significativo. Algunas de las investigaciones desarrolladas en contextos penitenciarios coinciden en que este tipo de formación crea vínculos, conduce al pensamiento reflexivo o generan saberes personales y colectivos para reconocer multiplicidades de vivencias ajenas desde las que comprender las propias (Pérez, 2001; Gómez, 2017; Díaz y Mora, 2018; Parchuc, 2020; Domínguez et al., 2022).

Por otra parte, el diálogo literario se configura como una estrategia inclusiva que posibilita la elaboración compartida de significados personales y sociales, las interacciones dialógicas en condiciones de igualdad y el desarrollo de la argumentación y comprensión crítica de la realidad social (Valls et al, 2008; Sanahuja, 2022). En el contexto penitenciario, la conversación literaria habilita un marco de expresión regulado y respetuoso en el que es posible tomar la palabra sin temor al juicio. Además de operar como un dispositivo de humanización, reconoce al participante en su condición de lector y sujeto de interpretación, capaz de abordar emociones, conflictos y trayectorias vitales de forma indirecta a través de la identificación con personajes y situaciones. Así, se propicia la empatía y la lectura sobre la propia experiencia sin necesidad de una exposición directa. A su vez, facilita la posibilidad de “mantener un diálogo con el afuera” (Bustelo, 2017, p. 195), ampliando los marcos de referencia través de la potencialidad de la palabra como herramienta simbólica.

En relación con los procesos de lectura literaria y conversación dialógica, la escritura creativa constituye una práctica complementaria que amplía las posibilidades de apropiación simbólica de los textos. En este marco, los talleres de escritura creativa han sido concebidos como espacios pedagógicos donde los participantes pueden reelaborar lo leído desde su propia experiencia, desarrollar competencias expresivas y construir narrativas personales, bajo una concepción de la educación literaria entendida como aprendizaje situado. A través de la escritura, los internos encuentran un medio para narrar(se), reinterpretar su trayectoria vital y ensayar otras formas de relación consigo mismos y con los demás. De este modo, la escritura se configura como un recurso pedagógico que articula reflexión, expresión y diálogo, favoreciendo la toma de conciencia, la autonomía subjetiva y la participación activa mediante las cuales van construyendo progresivamente una voz propia.

Al ofrecer nuevas perspectivas y fomentar el pensamiento crítico se reelabora el propio recorrido y posición dentro de un entramado social complejo (Ichaso, 2022). La escritura creativa se postula como vector para la consolidación de una conciencia crítica, posibilitando a los internos la resignificación de su pasado y la proyección de un futuro distinto (González et al., 2023). Además de canalización de emociones y pensamiento, la escritura se convierte en un arma transformadora, en evasión, en una posibilidad de pensar o en un ejercicio de introspección compartido a partir de las creaciones en el taller (Veiga et al., 2025). Las interpretaciones se construyen colectivamente y se validan por su pertinencia experiencial.

Para que los procesos de lectura, diálogo y escritura puedan consolidarse en contextos de especial vulnerabilidad, resulta fundamental la existencia de una mediación pedagógica capaz de sostener las condiciones de participación. En este sentido, la figura mediadora actúa como garante de las condiciones relacionales que hacen posible dicha participación. Además de seleccionar, sugerir u orientar, propone modos de leer y los somete a crítica (Fernández, 2016). Entendida como intervención pedagógica, posibilita la disminución de brechas mediante la ampliación de oportunidades de acceso a la cultura escrita y favorece procesos de subjetivación

(Frugoni, 2025; Veiga et al., 2025). Su acompañamiento resulta especialmente relevante cuando los participantes presentan trayectorias lectoras discontinuas. Al desempeñar un papel activo en la transformación social, dota a las personas en formación de herramientas que contrarrestan el desarraigo y favorecen su implicación en la vida colectiva (Freire, 1976), en consonancia con los principios de reeducación y reinserción social.

Las prácticas de educación literaria en contextos penitenciarios pueden favorecer la creación de comunidades interpretativas basadas en la escucha, el respeto y la ausencia de juicio, en las que el conocimiento se construye de manera compartida a través de la interacción entre los participantes. Estos espacios permiten generar vínculos simbólicos y experiencias colectivas de aprendizaje que contribuyen a resignificar la relación de las personas privadas de libertad con la lectura, la escritura y la palabra.

Desde esta perspectiva, el análisis de estas actividades en un contexto penitenciario permite comprender cómo los principios de la educación literaria se materializan en intervenciones educativas situadas, configuradas por las condiciones del marco institucional, las trayectorias lectoras y escriturales de los internos y las decisiones didácticas que orientan la mediación pedagógica.

3. Metodología

El presente estudio se enmarca en un proyecto de investigación iniciado en marzo de 2025, que se estructura en dos ejes de análisis complementarios: por un lado, *Educación literaria y construcción de la igualdad de género en un centro penitenciario masculino* y, por otro, *Lectura y escritura creativa en un centro penitenciario masculino: una experiencia de educación literaria*. En este trabajo se presenta el desarrollo de este segundo eje, centrado en la lectura y la escritura como práctica de educación literaria situada.

La metodología empleada es cualitativa de carácter descriptivo e interpretativo, orientada al análisis e interpretación de una experiencia de lectura y escritura literaria (Hammersley y Atkinson, 2001; Vasilachis, 2006), desarrollada en un centro penitenciario masculino. Se adopta un diseño de estudio de caso (Martínez, 2006; Soto y Escribano, 2017) dado el carácter situado, contextual y singular del estudio, que no persigue la generalización de resultados, sino la profundización en los significados, dinámicas y efectos formativos en un entorno de privación de libertad.

El enfoque metodológico integra principios de la investigación-acción educativa, en tanto que se diseña, implementa y evalúa las actividades de lectura y escritura, al tiempo que se observan y analizan de manera sistemática los procesos que se generan en el aula (Latorre, 2005; Cornejo y Salas, 2011; Hernández et al., 2014). Esta doble dimensión -intervención y análisis- atiende tanto a la planificación didáctica como a las respuestas de los participantes a lo largo del proceso formativo (Restrepo, 2004).

3. 1. Contexto y participantes

La investigación se ha llevado a cabo en el Centro Penitenciario Las Palmas I, de Las Palmas de Gran Canaria, con población interna masculina. La elección del centro se justifica por la posibilidad de desarrollar aprendizajes innovadores que integren lectura, escritura y mediación literaria, contribuyendo a la formación de lectores y escritores en un contexto caracterizado por la restricción de libertad y la limitación de recursos culturales. Además, permite analizar cómo las prácticas de educación literaria pueden generar espacios de reflexión y comunicación significativa en contextos no formales. La presente investigación se ha llevado a cabo en tres fases (ver Tabla 1).

Tabla 1

Fases de la investigación

Fase	Periodo	Descripción
Fase 1. Diseño del estudio	marzo de 2025	Delimitación del foco de la investigación, definición de los objetivos y diseño metodológico. Elaboración y validación de los instrumentos de recogida de información.
Fase 2. Intervención didáctica	abril-agosto de 2025	Desarrollo de la experiencia educativa de lectura y escritura literaria en el aula del centro penitenciario, con mediación docente, conversación literaria y propuestas de escritura creativa.
Fase 3. Recogida y análisis de datos	septiembre-octubre de 2025	Recogida de la información. Análisis y elaboración de los resultados.

Nota: la tabla sintetiza las principales fases del proceso de investigación desarrollado en el centro penitenciario. Fuente: elaboración propia

El módulo cuenta con una biblioteca, mesas y sillas para estudio. El salón de actos fue el lugar destinado para el taller al contar con un ordenador portátil y un proyector para visualizar los textos.

Los participantes presentan trayectorias educativas diversas, que incluyen desde estudios básicos incompletos hasta educación secundaria y universitaria. Poseen un nivel de lectura y escritura variable, lo que condiciona su contacto previo con la literatura y subraya la relevancia de la labor de mediación literaria. La lengua materna de la mayoría es el español.

La participación fue completamente voluntaria. Participaron 41 internos, con edades comprendidas entre los 21 y 72 años. La realización de las actividades fue libre, no evaluativa y continuada, lo que promovió un clima de confianza y una implicación progresiva en las tareas propuestas.

3. 2. Diseño de la intervención didáctica

La intervención se estructuró en un taller de veinte sesiones, organizado en una secuencia de actividades centradas en la lectura literaria, el debate mediado y la escritura creativa. Cada sesión formó parte de una continuidad didáctica única, por lo que el término *taller* se emplea para referir al conjunto global de la intervención, mientras que *sesión* designa cada uno de los encuentros semanales que lo conforman. La selección de los textos respondió a criterios literarios y pedagógicos, priorizando poemas, fragmentos literarios y obras breves y accesibles que facilitarían la lectura compartida, la conversación literaria y la implicación de los internos. Los textos literarios trabajados en cada una de ellas se recogen en el Anexo I.

Las actividades de escritura se plantearon de forma gradual, combinando propuestas de escritura guiada -como la continuación de finales alternativos de textos leídos, la reescritura desde el punto de vista de un personaje o la respuesta escrita a preguntas interpretativas-, ejercicios de reescritura y textos de creación personal. El énfasis no se situó en la corrección normativa, sino en los significados atribuidos a la lectura, la interpretación y la escritura literaria.

Las lecturas propuestas incluyeron composiciones de distintos autores/as, como Julia de Burgos, Gabriel Celaya, Natalia Sosa o Raúl Vacas (Anexo I). Los textos seleccionados se vinculan con situaciones cotidianas, la memoria de la infancia, las trayectorias vitales y las relaciones sociales, y abordan emociones, vínculos afectivos y situaciones de convivencia, conflicto o apoyo mutuo. Estas lecturas funcionaron como punto de partida tanto para los talleres de escritura como para la conversación literaria.

3. 3. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Para la recogida de datos se emplearon diversas técnicas e instrumentos, coherentes con el enfoque elegido para el estudio, y se llevó a cabo mediante una combinación de técnicas e instrumentos cualitativos, complementados con datos cuantitativos de carácter

descriptivo (Vasilachis, 2006), con el fin de obtener una comprensión amplia y contextualizada de la experiencia desarrollada.

En todo el proceso de recogida de datos se tuvieron en cuenta los principios éticos propios de la investigación educativa en contextos de especial vulnerabilidad. La participación del alumnado interno fue voluntaria y contó con consentimiento informado previo, garantizándose en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los datos obtenidos y los resultados. Para ello, los testimonios, producciones escritas y respuestas a los cuestionarios fueron codificados y tratados de forma anonimizada, evitando cualquier información que pudiera permitir la identificación de los participantes. Asimismo, el procedimiento de investigación fue previamente autorizado por la dirección del centro penitenciario y aprobado por el comité ético de la universidad de procedencia.

En primer lugar, se analizaron las producciones escritas elaboradas por los internos a lo largo de las sesiones, atendiendo a los temas recurrentes, las formas de expresión emocional y la resignificación de la vivencia personal.

En segundo lugar, se empleó la observación directa de las sesiones, registrada mediante notas de campo, con el objetivo de documentar aspectos relacionados con la implicación de los participantes, la dinámica del grupo, la recepción de las lecturas y el desarrollo de las actividades propuestas. Finalmente, se aplicó un cuestionario final compuesto por 15 ítems, que combinaban preguntas cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas tuvieron un carácter descriptivo y se orientaron a recabar información sobre la valoración general de las sesiones, incluyendo la utilidad percibida de la escritura literaria y el grado de motivación. Las preguntas abiertas, por su parte, permitieron recoger las percepciones de los participantes respecto a las lecturas y escrituras desarrolladas, las dificultades encontradas y el significado personal atribuido a la experiencia.

El cuestionario fue sometido a un proceso de validación mediante juicio de personas expertas, en el que participaron

profesionales del ámbito educativo y penitenciario. Estas personas revisaron cada ítem y propusieron ajustes hasta alcanzar un consenso en torno a su claridad y pertinencia.

Las citas literales incorporadas en el apartado de resultados proceden de distintas fuentes de información cualitativa: las intervenciones orales registradas en los diarios de observación durante las sesiones, las producciones escritas elaboradas por los participantes, las respuestas lectoras desarrolladas a partir de los textos trabajados y las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario final. Todas las citas fueron anonimizadas mediante códigos alfanuméricos (P1, P2, etc.) para preservar la confidencialidad de los participantes.

La combinación de estos instrumentos permitió la triangulación de datos (Hernández et al., 2014; Aguilar y Barroso, 2015), lo que contribuyó a reforzar la validez del análisis y a enriquecer la interpretación de los resultados al integrar las percepciones de los internos.

3. 4. *Procedimiento de análisis*

El corpus fue sometido a un análisis cualitativo de carácter temático e interpretativo (Krippendorff, 2002; Díaz Herrera, 2018), orientado a identificar patrones recurrentes vinculados a los significados que los participantes atribuyen a la lectura literaria (Gómez, 2017; Sanahuja, 2022) en un contexto de privación de libertad, al papel de la mediación educativa, la conversación literaria y la escritura creativa como práctica de expresión (Parchuc, 2020) y razonamiento en el ámbito penitenciario.

Las respuestas a las preguntas cerradas del cuestionario se analizaron de manera descriptiva, mientras que las respuestas abiertas se integraron en el análisis cualitativo general. El procedimiento se desarrolló de forma inductiva, a partir de la lectura reiterada del corpus y la identificación de unidades de significado, que dieron lugar a un proceso de codificación abierta. Posteriormente, los códigos fueron agrupados y reorganizados en categorías analíticas más amplias, hasta

configurar los ejes de análisis que estructuran la presentación de los resultados. La triangulación entre la observación participante, las producciones escritas y los datos procedentes del cuestionario contribuyó a reforzar la coherencia y la validez interpretativa del estudio.

El análisis se dio por concluido cuando los patrones identificados alcanzaron un criterio de saturación temática, es decir, cuando las categorías emergentes comenzaron a repetirse de forma consistente en el corpus analizado y la incorporación de nuevos datos no aportaba variaciones relevantes ni nuevos elementos interpretativos respecto a las categorías ya establecidas (Ortega-Bastidas, 2020; Esquivel, 2025).

3. 5. *Procedimiento*

La experiencia educativa se desarrolló a lo largo de cinco meses, con una periodicidad de una sesión semanal de dos horas de duración. La organización del centro permitió realizar las sesiones semanales en un horario fijo, favoreciendo la continuidad y la implicación de los internos.

Cada sesión se estructuró en torno a cuatro momentos principales: reflexión inicial en torno a una palabra (relacionada con el tema del texto), lectura compartida del texto, conversación literaria y una propuesta de escritura creativa. La lectura se realizó, según el caso, en voz alta por parte de la mediadora o de los propios participantes, lo que permitió la escucha y la atención al texto. Posteriormente, se propició un diálogo abierto en el que los internos pudieron compartir impresiones, interpretaciones y relaciones con su trayectoria personal, a partir de preguntas iniciales de carácter abierto y no directivo, tales como “¿qué le ha sugerido el texto?”, “¿con qué personaje o situación se han identificado?” o “¿hay alguna parte que les haya llamado especialmente la atención?”, sin imponer lecturas cerradas ni valoraciones normativas, convirtiendo el taller en un espacio seguro.

Las propuestas de escritura se plantearon como actividades de carácter no evaluativo, orientadas a la expresión personal y a la apropiación del lenguaje literario. Por ejemplo, en un taller, se les invitó a reescribir un poema leído adaptándolo a sus vivencias y emociones. Estas actividades permitieron explorar diferentes formas de expresión y construyeron momentos de diálogo compartido de los que se fueron tomando nota.

Por último, los participantes cumplieron el cuestionario final de carácter cualitativo y cuantitativo con el objetivo de recoger sus valoraciones sobre las lecturas y escrituras desarrolladas, así como sobre los significados atribuidos a los talleres.

3. 6. Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos propios de la investigación educativa en contextos vulnerables. Los textos y cuestionarios de los internos fueron tratados de forma anónima y utilizados exclusivamente para llevar a cabo esta investigación. De todo ello se les informó, subrayando el carácter voluntario de su participación. Para garantizar el anonimato se han sustituido los nombres reales por códigos alfanuméricos (P1, P2, P3...).

La implementación del taller en el centro penitenciario contó con la autorización expresa de la dirección del centro y con la aprobación de los responsables del área educativa y sociocultural, quienes valoraron previamente la viabilidad de la propuesta y su adecuación al contexto institucional. Asimismo, la intervención fue aprobada por el comité de ética de la universidad de procedencia, que evaluó el diseño metodológico, el tratamiento de los datos y las garantías de protección de los participantes.

Más allá del cuestionario final, el proceso fue objeto de un seguimiento continuo mediante la observación directa de las sesiones, el registro reflexivo de la persona investigadora y la coordinación periódica con los profesionales del centro penitenciario. Asimismo, la intervención contó con un proceso de validación y supervisión por parte

de personas expertas tanto del ámbito educativo de la universidad de procedencia como del contexto penitenciario, quienes valoraron el diseño, el desarrollo y la adecuación de las actividades propuestas. Este acompañamiento permitió supervisar de manera constante la intervención y garantizar su pertinencia ética, educativa y emocional para los participantes.

4. Resultados

Siguiendo criterios de credibilidad y rigor analítico, el análisis integrado de los datos procedentes de la observación participante -centrada en la interacción en las sesiones, los niveles de participación, las formas de intervención oral y la dinámica del grupo-; las producciones escritas -analizadas en términos de la tematización, uso de la primera persona, presencia de elementos autobiográficos y estrategias de construcción narrativa-; las respuestas lectoras -referidas a interpretaciones, niveles de comprensión y conexiones con la experiencia personal-; y el cuestionario final -organizado en torno a la valoración de la lectura, la escritura y la experiencia global de participación- permitió identificar una serie de resultados estructurados en cuatro ejes: los significados construidos en relación con la lectura literaria; el papel de la mediación educativa y la conversación literaria; la escritura creativa; y, finalmente, la valoración global expresada por los internos en el cuestionario final.

4. 1. Significados atribuidos a la lectura literaria en un contexto de privación de libertad

Los resultados muestran que los participantes atribuyen a la lectura literaria un valor que trasciende el mero entretenimiento, configurándose como un contexto de evasión simbólica, reflexión personal y conexión con recorridos propios y ajenos. El análisis cualitativo de los discursos de los participantes, de las respuestas lectoras escritas y de las intervenciones orales registradas durante las sesiones, permitió identificar diversas categorías emergentes relacionadas con los significados atribuidos a la lectura literaria en

contexto penitenciario. Concretamente, los testimonios fueron agrupados en tres códigos principales: evasión simbólica del entorno penitenciario, reflexión y autoconocimiento personal y conexión emocional con experiencias propias y ajenas. Estas categorías evidencian que los participantes atribuyen a la lectura un valor que trasciende el mero entretenimiento, al configurarse como una práctica que les permite distanciarse temporalmente del contexto de privación de libertad, reinterpretar sus propias trayectorias vitales y generar procesos de identificación con las historias, personajes y experiencias compartidas durante el taller. El análisis permitió identificar patrones recurrentes en los significados asociados a la lectura en un contexto de privación de libertad, entre los que destaca la lectura como vía de distanciamiento del entorno penitenciario. Algunos participantes señalan que, gracias a la lectura, pueden “salir mentalmente del módulo” (P3), “olvidarme por un rato de dónde estoy” (P23) o que la lectura les produce “sensaciones que te pueden hacer liberarte, incluso transportarte fuera de estos muros” (P19).

Otro patrón recurrente se vincula con la identificación con las tramas y los personajes narrativos. En este sentido, los participantes manifiestan que “hay cosas de los personajes que me recuerdan a mí y me hacen pensar en lo que he vivido” (P17) o que “hay historias que parecen hablar de mi vida” (P15). Asimismo, la lectura es concebida como un instrumento para la observación personal, al permitirles “pensar en las cosas que hice y en cómo podría haber sido diferente” (P30) o “descubrir en mí algo que me llama la atención” (P40).

De manera complementaria, algunos participantes reconocen que, antes de los talleres, asociaban la lectura a una obligación escolar carente de sentido (“en el colegio no me gustaba leer”, P25). Tras la intervención, la lectura comienza a percibirse como una práctica significativa en el presente, vinculada al pensamiento y la reflexión personal (“veo que leer ayuda a pensar en muchas cosas”, P38).

4. 2. Mediación educativa y conversación literaria en la construcción de una relación significativa con los textos

En relación con la mediación educativa, el análisis de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios finales, de las intervenciones orales, de los registros de observación de las sesiones, las respuestas lectoras escritas y las respuestas abiertas del cuestionario final de los participantes permitió identificar dos categorías recurrentes: el valor de la conversación literaria como herramienta de interpretación compartida y la relevancia del acompañamiento docente en la implicación lectora. Estas categorías aparecieron de forma reiterada en los discursos de una parte significativa del grupo participante (41 internos) a lo largo de las distintas sesiones del taller.

En concreto, 28 participantes hicieron referencia explícita a la importancia del diálogo grupal como estrategia para comprender mejor los textos y ampliar sus interpretaciones. Los participantes destacan que la conversación literaria favorece el contraste de perspectivas y el acceso a lecturas diversas de una misma obra. Esta tendencia se refleja en afirmaciones como: “hablar de lo que leemos entre todos me ayuda a entender mejor el texto y a ver cosas que yo solo no veía” (P2), “me gustan los debates porque hay muchas opiniones y son respetables” (P15) o “no había entendido el poema así hasta que escuché a los demás” (P13). De forma complementaria, los registros de observación evidenciaron que las interacciones grupales favorecieron progresivamente el intercambio interpretativo y el aprendizaje entre iguales.

Asimismo, 24 participantes destacaron el papel de la mediación docente como un acompañamiento que legitima las interpretaciones personales y facilita la implicación progresiva en la actividad lectora. En este marco, la lectura deja de percibirse como una tarea escolar para convertirse en una experiencia compartida, caracterizada por la ausencia de respuestas cerradas y el respeto por la diversidad interpretativa. Así lo expresan comentarios como: “aquí no hay respuestas buenas o malas, cada uno dice lo que siente y eso anima a participar” (P5), “nadie te dice que estás equivocado por interpretar distinto” (P17) o “te hace

preguntas, no te da las respuestas, es como si fuera filosofía en vez de literatura” (P22).

4. 3. La escritura creativa como práctica de expresión, reflexión y construcción de sentido

El análisis de las producciones escritas elaboradas durante el taller, de las intervenciones orales registradas mediante la observación participante y de las respuestas abiertas del cuestionario final pone de manifiesto patrones recurrentes que conciben la escritura creativa como un ejercicio de expresión emocional y reflexión personal en el contexto penitenciario. La escritura emerge como una dinámica especialmente valorada al permitir la exteriorización de emociones y pensamientos difíciles de verbalizar, como reflejan expresiones recogidas en el cuestionario final y en los intercambios desarrollados durante las sesiones: “cuando escribo me siento fuera, aunque sea un rato” (P24), “al escribir puedo decir cosas que normalmente no digo en voz alta” (P9), “ponerlo en el papel me deja más tranquilo” (P3) o “escribir aquí es como sacar cosas que llevaba guardadas, es un desahogo” (P17).

En numerosas producciones escritas, los internos recurren a la primera persona para narrar episodios significativos o expresar reflexiones vinculadas a su trayectoria vital, como se observa en afirmaciones del tipo: “quiero pedir perdón por el daño que he hecho” (P12). Este uso de la escritura autobiográfica aparece asociado a la lectura previa de textos literarios, que en las producciones y comentarios de los participantes se presenta como un estímulo para la reflexión personal. Este hallazgo dialoga con estudios previos que han señalado el potencial de la escritura autobiográfica en contextos educativos y de vulnerabilidad como herramienta que posibilita la mejora del bienestar psicológico, la reconstrucción narrativa, la elaboración emocional y la producción de sentido. Diversas investigaciones han destacado el valor de la escritura biográfica por su capacidad para favorecer procesos de autorreflexión, construcción identitaria y resignificación de experiencias vividas, permitiendo reinscribirse en ellas desde una posición más reflexiva y reparadora (Lejeune, 2005; Pennebaker y Evans, 2014).

De forma complementaria, las respuestas abiertas del cuestionario final y las intervenciones orales registradas durante las sesiones muestran que la escritura es concebida como un instrumento para pensar la propia experiencia y dotarla de sentido. Algunos participantes destacan que el proceso de escritura les ayuda a ordenar ideas y a mirarse desde otra perspectiva: “escribir me sirve para pensar mejor las cosas y entenderme a mí mismo” (P1). Las producciones escritas ponen de relieve el valor de la escritura creativa como una experiencia que facilita la expresión y articulación de emociones y recuerdos que, según los propios participantes, difícilmente emergen en otros contextos.

En este marco, los participantes señalan que escribir les ayuda a “ordenar la cabeza” (P7) o a “ver mi historia desde fuera” (P5). Describen el taller como “un pequeño crecimiento personal” (P21) o destacan la oportunidad de expresarse públicamente a pesar de su timidez: “soy una persona tímida, pero en este taller quería que llegara el día para expresar lo que había escrito y sentirme útil” (P34).

El análisis muestra asimismo que la escritura creativa se ve reforzada por su vinculación con la lectura y la conversación literaria, configurándose como una práctica integrada en el conjunto del grupo participante. En concreto, 31 de los 41 participantes (aproximadamente el 75%) hace referencia a la lectura como detonante del proceso de escritura en sus producciones o intervenciones, tal como expresan algunos de ellos: “después de leer el cuento me dieron ganas de escribir el mío” (P2) o “me inspiré en lo que contaba el poema para contar algo personal” (P9). En este sentido, la escritura aparece estrechamente vinculada a la experiencia lectora compartida, así como al intercambio colectivo desarrollado en las sesiones.

4. 4. Resultados del cuestionario final

Los resultados del cuestionario final confirman los datos obtenidos mediante el resto de técnicas de recogida de información. El instrumento estuvo compuesto por ocho preguntas: cinco preguntas

cerradas de escala valorativa orientadas a medir el grado de satisfacción con la experiencia y tres preguntas abiertas destinadas a profundizar en la percepción subjetiva de los participantes. Las preguntas cerradas abordaron tres dimensiones principales: valoración de la lectura literaria, experiencia de escritura creativa y percepción del clima de participación y mediación educativa.

Las respuestas cerradas reflejan una valoración mayoritariamente positiva de la experiencia, especialmente en relación con el disfrute de la lectura y la utilidad de la escritura como forma de expresión personal. Más del 80 % de los participantes señala que su participación ha modificado su percepción de la lectura literaria, mientras que en torno al 70 % indica que la experiencia le ha ayudado a descubrirse a sí mismo. Un porcentaje similar afirma sentirse más seguro a la hora de escribir textos propios. Estos datos proceden del análisis cuantitativo descriptivo de las respuestas cerradas del cuestionario final (41 participantes en total), realizado mediante recuento de frecuencias y cálculo de porcentajes sobre las opciones de respuesta.

En cuanto a las preguntas abiertas, el cuestionario incluía tres cuestiones principales: (1) ¿Cómo ha influido su participación en los talleres en su forma de entender la lectura?, (2) ¿Qué le ha aportado la escritura dentro de esta experiencia? y (3) Describa cómo se ha sentido durante las sesiones. El análisis cualitativo de estas respuestas se realizó mediante un proceso de categorización temática, a partir del cual se identificaron patrones recurrentes relacionados con la libertad expresiva, la reflexión personal y el bienestar subjetivo.

Las citas literales incluidas en este apartado proceden específicamente de las preguntas abiertas, cuyo objetivo fue complementar los datos cuantitativos y profundizar en la experiencia subjetiva de los participantes. De manera recurrente, los internos valoran la posibilidad de leer y escribir sin sentirse juzgados y destacan el carácter enriquecedor de los talleres: “me encanta que podamos participar y la oportunidad de darnos voz” (P26) o “los talleres son sensibles, son distracción y aprendizaje” (P14).

Por último, el cuestionario final constituye el cierre del proceso de triangulación metodológica, al confirmar y reforzar los hallazgos obtenidos mediante la observación participante, las respuestas lectoras y las producciones escritas, y al evidenciar el impacto global de la intervención en términos de experiencia lectora, escritura creativa y autopercepción de los participantes.

De manera general, los registros de observación realizados durante las veinte sesiones evidenciaron un clima sostenido de respeto, escucha activa y una participación progresivamente más frecuente por parte del conjunto del grupo.

5. Discusión

Los hallazgos de este estudio reafirman el valor de la lectura y la escritura literarias como experiencias formativas significativas en entornos de privación de libertad. Estos resultados se alinean con los enfoques de la educación literaria que conciben el encuentro con los textos como un proceso situado y socialmente mediado. En este sentido, la lectura literaria se vincula con procesos de evasión simbólica, identificación y autorreflexión (Dueñas, 2013; Petit, 2015), en consonancia con investigaciones que subrayan la relevancia de estas funciones en contextos de vulnerabilidad (Parchuc, 2020).

La resignificación de la lectura observada en los participantes, quienes transitan de una asociación con la obligación escolar a reconocerla como una praxis con sentido en el presente, pone de relieve la importancia de la mediación educativa y de las condiciones en las que se desarrolla la experiencia lectora. Aunque la participación inicial en el taller fue limitada, las dinámicas asociadas a la participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991) favorecieron una implicación progresiva de los internos, facilitando su incorporación gradual a las actividades propuestas.

Desde la perspectiva dialógica de la lectura (Cerrillo, 1996; Comensal, 2017), los resultados evidencian cómo el significado emerge del diálogo entre el texto, el lector y el contexto. Este proceso adquiere una intensidad particular en el entorno penitenciario, dadas las condiciones de encierro y la carga biográfica que atraviesa las experiencias lectoras (Ichaso, 2022).

Asimismo, la mediación educativa y la conversación literaria se configuran como elementos clave en la conformación de comunidades lectoras basadas en la escucha y el reconocimiento de la pluralidad interpretativa. La legitimación de las lecturas personales y la ausencia de respuestas cerradas favorecen la implicación de los internos y transforman el encuentro con los textos en una experiencia de aprendizaje significativo, tal como se ha observado en las interacciones y producciones analizadas. Estos hallazgos coinciden con planteamientos que sitúan la conversación literaria como eje vertebrador de la educación literaria (Bombini, 2005; Sánchez Lara, 2021). En el contexto penitenciario, esta dimensión dialógica adquiere una relevancia específica al habilitar espacios para la palabra y el pensamiento, escasos en la rutina institucional (Veiga et al, 2025).

En relación con la escritura creativa, los resultados confirman su validez como experiencia formativa orientada a la expresión emocional y la elaboración de sentido (Cassany, 1995; Colomer, 2011). A través de la escritura, los participantes logran distanciarse de la experiencia vivida, experimentar con otras voces y narrativas posibles y reelaborar simbólicamente aspectos de su trayectoria vital, en línea con concepciones que entienden la escritura como un espacio de subjetivación y construcción de la experiencia (Frugoni, 2025). La interrelación entre lectura, conversación y escritura refuerza el carácter integrado de las estrategias didácticas, promoviendo la participación activa y el pensamiento reflexivo.

Desde esta perspectiva, el estudio aporta evidencias empíricas relevantes para la didáctica de la literatura sobre prácticas de lectura y escritura literarias en contextos penitenciarios. Los resultados contribuyen a visibilizar el potencial educativo de la literatura como

herramienta de mediación simbólica en situaciones de especial vulnerabilidad, reforzando su valor formativo más allá de los marcos escolares tradicionales. Al poner el acento en las dimensiones personales y relacionales, el uso de la palabra se vincula con procesos de desarrollo comunicativo, social y emocional, especialmente en competencias como la escucha, el respeto, la argumentación y el reconocimiento del otro.

En síntesis, los hallazgos respaldan la idoneidad de propuestas de educación literaria situadas en contextos penitenciarios, alejadas de enfoques instrumentales o meramente compensatorios y orientadas a la creación de pensamiento, diálogo y expresión significativa para los participantes. No obstante, el carácter contextual y situado de la investigación aconseja interpretar los resultados con cautela y pone de manifiesto la necesidad de futuras investigaciones que amplíen el análisis a otros centros, perfiles de participantes y temporalidades, con el fin de profundizar en el alcance y las condiciones de este tipo de intervenciones.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos y de su análisis a la luz del marco teórico, este estudio permite establecer una serie de conclusiones relevantes sobre el valor formativo de la lectura y la escritura literarias en contextos de privación de libertad. La experiencia analizada pone de manifiesto que la educación literaria, cuando se concibe desde un enfoque situado, mediado y centrado en el proceso, puede generar condiciones favorables para la reflexión, la expresión y la elaboración activa de significado, incluso en entornos atravesados por restricciones institucionales y simbólicas.

En primer lugar, los resultados evidencian una resignificación de la lectura literaria por parte de los participantes, quienes pasan a concebirla como un espacio de evasión simbólica, autorreflexión e identificación con experiencias propias y ajenas. Este desplazamiento respecto a concepciones previas asociadas a la obligatoriedad escolar

subraya la capacidad de la literatura para activar procesos de introspección, empatía y pensamiento crítico, siempre que se den condiciones que reconozcan la legitimidad del lector y de su experiencia vital.

En segundo término, la mediación educativa y la conversación literaria se configuran como elementos clave en la construcción de una relación significativa con los textos. El diálogo compartido, la ausencia de interpretaciones cerradas y el reconocimiento de las lecturas personales favorecen la implicación progresiva de los internos y contribuyen a la creación de un clima de confianza y respeto. Estos hallazgos refuerzan la pertinencia de modelos de educación literaria basados en la escucha activa, la formulación de preguntas y la co-construcción del sentido, especialmente en contextos donde las oportunidades para la expresión y el intercambio reflexivo son limitadas.

Asimismo, la escritura creativa se consolida como una práctica de especial relevancia para la expresión emocional y la elaboración simbólica de la experiencia personal y colectiva. La posibilidad de escribir sin una evaluación normativa favorece la asunción de riesgos expresivos, la exploración de emociones y la narración de la propia trayectoria desde nuevas perspectivas. La interrelación entre lectura, conversación y escritura refuerza el carácter integrado de la intervención y amplía su potencial formativo.

Desde una perspectiva pedagógica, el estudio pone de relieve la necesidad de diseñar propuestas de educación literaria situadas, sensibles al contexto y orientadas prioritariamente al proceso, más que al producto final. En el ámbito penitenciario, este tipo de intervenciones contribuye a la creación de espacios de sentido y de reconocimiento, más allá de la mera ocupación del tiempo, en consonancia con una concepción amplia de la educación.

Por último, es necesario reconocer algunas limitaciones del estudio, derivadas de su carácter contextual y del diseño de estudio de caso, así como del tamaño de la muestra, lo que aconseja interpretar los

resultados con prudencia. Estas limitaciones no invalidan los hallazgos, sino que abren líneas de continuidad para futuras investigaciones.

En esta línea, futuras investigaciones podrían ampliar el número de participantes, incorporar diseños longitudinales o analizar de forma comparativa experiencias desarrolladas en otros centros penitenciarios. Pese a estas consideraciones, los resultados obtenidos respaldan la pertinencia de promover la educación literaria como una vía legítima en contextos de especial vulnerabilidad, contribuyendo a consolidar un campo de estudio relevante para una didáctica de la literatura comprometida con los contextos y con los sujetos que los habitan.

Referencias bibliográficas

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

Bombini, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Lugar Editorial.

Bustelo, C. (2017). *Experiencias de formación en contextos de encierro: Un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4363>

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Paidós.

Cerrillo, P. (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cid-García, M., y Marcillo-Murillo, D. (2023). El aprendizaje situado: una oportunidad para la práctica pedagógica innovadora, crítica y reflexiva. *Revista Científica Hallazgos*, 8(3), 316-329.

Colomer, T. (2011). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

Comensal, J. (2017). *Yonquis de las letras*. La Huerta Grande.

Constitución Española. (1978). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

Cornejo Cancino, M., y Salas Guzmán, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>

Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum. Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>

Díaz Pontones, M., y Mora Gutiérrez, L. A. (2018). La educación superior en contextos carcelarios, el caso de la Ciudad de México. *Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 3(1), 14-20. <https://doi.org/10.33936/recus.v3i1.1278>

Domínguez, Q., Sánchez, E., y Ojeda, M. (2022). “Miradas otras”: promoviendo prácticas de lectura y escritura desde una cárcel mexicana. *Sinéctica*, (58), 1-23. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-005)

Dueñas Lorente, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239

Esquivel, J. (2025). Saturación de la información. Tamaño de muestra según diseños de investigación cualitativa. *Edutech*, 10(1), 1-9. <https://doi.org/10.62701/revedutech.v10.5460>

Fernández Cobo, R. (2016). La enseñanza de la lectura literaria en el siglo XXI: la teoría de la lectura de Ricardo Piglia en el nivel universitario. *Tejuelo*, 24, 205-227. DOI: 10.17398/1988-8430.24.1.205

Freire, P. (1976). *La educación como practica de la libertad*. Siglo XXI.

Frugoni, S. (2025). La palabra apropiada. Escenas de enseñanza y formación en la cárcel. *Artelogie*, 23, 1-12. <https://doi.org/10.4000/14zmu>

García Villalba, C., y Morantes Valencia, F. (2021). Escribir para liberar. Experiencias de creación literaria en la cárcel y

penitenciaria de media seguridad de El Espinal-Tolima, Colombia. *Revista Investigium IRE*, XII (1), 61-70.

Gómez Pérez, M. (2017). Los derechos humanos en las cárceles y centros de reclusión penitenciaria de México. En S. García Ramírez y O. Islas de González (comps.). *Evolución del sistema penal en México. Tres cuartos de siglo* (pp. 77-97). Instituto Nacional de Ciencias Penales.

González Novoa, A., González-Luis, M., Perera Méndez, P., y Martín Hurtado, M. D. (2023). Arte, experiencia, educación y palabras prisioneras: érase una vez una pedagogía penitenciaria con alas. *Revista Curriculum*, 36, 107-128. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.06>

Hammersley, M., y Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Ichaso, I. (2022). Cruces de lenguas: la escritura en la cárcel frente a la lengua jurídica. *El taco en la brea*, 15, 109-125. <https://doi.org/10.14409/tb.2022.15.e0066>

Ichaso, I., y Parchuc, J. P. (2025). Escritura en la cárcel y usos de la literatura. *Artelogie*, 23, 1-6. <https://doi.org/10.4000/15075>

Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Taurus.

Jauss, H. (1995). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Taurus.

Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. Graó.

Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lejeune, P. (2005). *Signes de vie. Le pacte autobiographique*: Seuil.

Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 239, de 5 de octubre de 1979. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1979/BOE-A-1979-23708-consolidado.pdf>

Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, 341, 99-121.

Núñez Ruiz, G. (2001). *La educación literaria*. Síntesis.

Ortega-Bastidas, J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica “desde” y “para” la investigación cualitativa. *Interciencia*, 45(6), 293-299.

Parchuc, J. P. (2021). Un hilito de luz: usos de la literatura y otras formas de arte y organización en la cárcel. *Educação Unisinos*, 25, 1-17. <https://doi.org/10.4013/edu.2021.251.11>

Parchuc, J. P. (2020). Escribir en la cárcel: acciones, marcos, políticas. *Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación*, 128, 67-81. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/42669>

Pennebaker, P., y Evans, J. (2014). *Expressive Writing: Words That Heal*. Idyll Arbor.

Pérez Pulido, M. (2001). Prácticas de lectura en prisión: estudio de actitudes y comportamiento de los reclusos en el centro penitenciario de Badajoz. *Anales de documentación*, 4, 193-214. <http://hdl.handle.net/10201/3726>

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.

Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 40, de 15 de febrero de 1996. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-3307-consolidado.pdf>

Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55.

Riscanevo-Espitia, L. (2016). La teoría de la práctica social del aprendizaje en la formación de profesores de matemáticas. *Revista de investigación, desarrollo e innovación*, 7(1), 93-110. <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n1.2016.5635>

Rubin, M. J. (2025). La escritura solidaria. Formas de la edición en contextos de encierro. *Artelogie*, 23, 1-15. <https://doi.org/10.4000/14zn2>

Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica*, 24, 30-39.

Sanahuja Ribés, A. (2022). La Tertulia Literaria Dialógica como estrategia inclusiva: convivencia, participación democrática y aprendizajes en el aula de Educación Primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15, 46-56.
<https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialII.4591>

Sánchez Lara, R. (2021). Prácticas de lectura y escritura: la importancia de re-pensar al sujeto complejo para la justicia educativa. *Revista Contextos*, 48, 1-16.
<https://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1593/1644>

Sánchez Corral, L. (2003). Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 291-317). Prentice Hall.

Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07

Soto Ramírez, E., y Escribano Hervis, E. (2017). El método de estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D. Arzola (Coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa* (pp. 203-222). Rediech.

Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacción es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 46, 71-87.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Veiga, F., Jara, N., y Rognoni, N. (2025). Tramas y derivas: experiencias educativas y de mediación a la lectoescritura en cárceles de Uruguay. *Arteloge*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.4000/14zn4>

Anexo I

Relación de obras literarias de las que se seleccionaron los fragmentos y poemas trabajados en las sesiones del taller.

- Baroja, P. (2011). *El árbol de la ciencia*. Alianza.
- Bradbury, R. (2022). *Fahrenheit 451*. Libros del Zorro Rojo.
- Burgos, J. (2019). *Yo soy mi ruta*. Torremozas.
- Celaya, G. (1977). *Cantos iberos*. Turner.
- Cervantes, M. (2005). *Don Quijote de la Mancha*. Cátedra.
- Cortázar, J. (2000). *Historias de cronopios y famas*. Santillana.
- Huxley, A. (2022). *Un mundo feliz*. Debolsillo.
- Joyce, J. (1994). *Ulises*. Tusquets.
- Kafka, F. (1988). *La metamorfosis*. Acento Editorial.
- Monterroso, A. (2022). *Obras completas (y otros cuentos)*.

Alianza.

- Orwell, G. (2013). *1984*. Debolsillo.
- Proust, M. (1995). *Por el camino de Swann*. RBA Editores.
- Salinger, J. D. (2008). *El guardián entre el centeno*. Alianza.
- Sosa, N. (2018). *No soy Natalia*. Torremozas.
- Unamuno, M. (2006). *Man Manuel bueno, mártir*. Cátedra.
- Vacas, R. (2008). *Consumir preferentemente*. Anaya.
- Vila-Matas, E. (2002). *El mal de Montano*. Anagrama.
- Whitman, W. (2012). *Hojas de hierba*. Alianza.