

ISSN: 1988-8430
DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.17398/1988-8430](http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430)



Tejuelo

Nº 44. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación
Año XVIII. Septiembre de 2026

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObra Derivada 4.0 Internacional 4.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra. No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Autoría-Atribución: Deberá respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. No Derivados: No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Grupo de investigación “Educación, Cultura y Territorio” (SEJ036), de la Universidad de Extremadura: <https://opendata.unex.es/investiga/grupos-de-investigacion/SEJ036>

Editores y Coordinadores: José Soto Vázquez y Ramón Pérez Parejo

Cáceres, 2026

275 páginas

ISSN: 1988-8430

URL: <https://tejuelo.unex.es/tejuelo>

DOI: <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430>

Grupo de Investigación
Educación, Cultura y Territorio
Universidad de Extremadura



EDITORES / EDITORS

Dr. D. José Soto Vázquez, Universidad de Extremadura
Dr. D. Ramón Pérez Parejo, Universidad de Extremadura

Editor asociado / Associate Editor

Dr. Ramón Tena Fernández, Universidad de Extremadura

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Dr. Enrique Barcia Mendo, Universidad de Extremadura, Spain
Dra. Natividade Pires, Universidad de Castelo Branco, Portugal
Dra. Loretta Frattale, Università di Roma Tor Vergata, Italy
Dra. Silvia Valero, Universidad de Cartagena, Colombia
Dr. Alberto Bustos Plaza, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. Joaquín Villalba Álvarez, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. José Roso Díaz, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. Francisco Javier Grande Quejigo, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. Jesús Cañas Murillo, Universidad de Extremadura, Spain
Dra. Dimitrinka G. Nikleva, Universidad de Granada, Spain
Dra. Hanna Martens, Universidad de Extremadura, Spain
Dra. Christiane Neveling, Universidad de Leipzig, Germany

CONSEJO ASESOR- CIENTÍFICO/SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

Dra. Tania Rosing, Universidad de Passo Fundo, Brazil
Dr. Giuseppe Trovato, Università Ca' Foscari, Italy
Dr. Carlos Lomas, CPR Gijón, Spain
Dra. Noelia Ibarra Rius, Universidad de Valencia, Spain
Dr. Jesús Laborda García, Universidad de Alcalá de Henares, Spain
Dr. Jorge Chen Sham, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
Dr. Manuel Francisco Romero Oliva, Universidad de Cádiz, Spain
Dra. Annegret Thiem, Universität de Paderborn, Germany
Dra. Eva Hñesta Mena, Universidad de Oviedo, Spain
Dr. Xavier Escudero, Université du Littoral-Côte d'Opale (Boulogne-sur-Mer), France
Dra. Ester Trigo Ibáñez, Universidad de Cádiz, Spain
Dr. Dordre Cuvardie García, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
Dra. Noemí Suárez Monzón, Universidad Iberoamericana del Ecuador, Ecuador
Dra. María del Carmen Fonseca, Universidad de Huelva, Spain
Dra. Claudia Gatzemeier, Universidad de Leipzig, Germany
Dra. Verónica Ríos, Universidad de Costa Rica, Costa Rica

CONSEJO DE REVISIÓN / REVIEW BOARD

Dra. Magdalena López Pérez, Universidad de Extremadura, Spain
Dra. Ana Margarida Ramos, Universidad de Aveiro, Portugal
Dr. Antonio Ricardo Mira, Universidad de Évora, Portugal
Dra. Magda Zavala, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
Dra. Sophie Von Werder, Universidad de Antioquia, Colombia
Dr. Juan Antonio Garrido Ardila, University of Malta y Universiteit van Amsterdam, Holanda
Dra. Ana María Ramos García, Universidad de Granada, Spain
Dr. Winston Alfredo Morales Chavarro, Universidad de Cartagena, Colombia
Dra. María Dolores Castrillo de Larreta-Azelain, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain
Dra. Lourdes Sánchez Vera, Universidad de Cádiz, Spain
Dr. Ana María Machado, Universidad de Coimbra, Portugal
Dra. Beatriz Sánchez Hita, Universidad de Cádiz, Spain
Dra. María Carreño López, Universidad de Almería, Spain
Dra. Olga Vallejo Murcia, Universidad de Medellín, Colombia

Dr. Iván Alexis Candia, Universidad de Playa Ancha, Chile
Dra. María José García Folgado, Universidad de Valencia, Spain
Dr. António Apolinário Lourenço, Universidad de Coimbra, Portugal
Dra. Raquel Gutiérrez Sebastián, Universidad de Cantabria, Spain
Dr. Jorge Daniel Mendoza Puertas, Universidad de Ulsan, Korea, Republic Of
D^a. Julie Wilhelm, Iowa State University, United States
Dr. Agustín Reyes Torres, Universidad de Valencia, Spain
Dr. José Antonio Leal Canales, IES "Luis de Morales", Arroyo de la Luz, Spain
Dr. Marco Antonio Pérez Durán, Universidad Autónoma San Luis de Potosí, Mexico
Dra. Esperanza Morales López, Universidad de A Coruña, Spain
Dra. Irene Sánchez Carrón, IES "Norba Caesarina", Cáceres, Spain
Dr. Moisés Sella Sastre, Universidad de Lleida, Spain
Dra. Olga Moreno Fernández, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Spain
Dr. Fermín Ezpeleta Aguilar, Universidad de Zaragoza, Spain
Dr. Paulo Lampreia Costa, Universidad de Évora, Portugal

Dra. Lidia Uso Viciado, Universidad de Barcelona, Spain
Dr. Santiago Pérez Aldeguer, Universidad de Zaragoza, Spain
Dra. Alana Gómez Gray, Universidad de Guadalajara, Mexico
Dra. Angela Balça, Universidad de Évora, Portugal
Dr. José Luis Losada, Universidad de Wrocław, Poland
Dra. Mariona Casas Descuras, Universidad de Vic, Spain
Dr. Juan José Lanz, Universidad del País Vasco, Spain
D^a. Inmaculada Sánchez Leandro, IES "Torrente Ballester", Miajadas, Spain
Dr. Antonio Sáez Delgado, Universidad de Évora, Portugal
D. Luis Gomes, Universidad de Castelo Branco, Portugal
Dra. Montserrat Pons Tovar, Universidad de Málaga, Spain
Dra. Coronada Carrillo Romero, IES "Al-Qazeres", Cáceres, Spain
Dr. Carlos Pazos Justo, Universidade do Minho, Portugal
Dra. Herminda Otero Doval, Universidade do Minho, Portugal
Dr. Pedro Dono López, Universidade do Minho, Portugal
Dr. Francisco García Marcos, Universidad de Almería, Spain
Dra. María Victoria Mateo, Universidad de Almería, Spain
Dra. Ana Diaz-Pérez Taboada, Universitat de Barcelona, Spain
Dr. José M. de Amo, Universidad de Almería, Spain
Dra. Mercedes Molina Moreno, Universidad de Granada, Spain
Dra. Gisela Quintero, Universidad Nacional de Educación, Ecuador
Dra. Juli Palou, Universitat de Barcelona, Spain
Dra. Eva Tresserras, Universitat de Barcelona, Spain
Dra. Núria Sánchez Quintana, Universitat de Barcelona, Spain
Dra. Rosa Gil, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain
Dra. Susana Sánchez Rodríguez, Universidad de Cádiz, Spain
Dra. Encarni Carrasco, Universitat de Barcelona/Universidad de Castilla La Mancha, Spain
Dra. María Martínez Deyros, Instituto Politécnico de Braganza, Portugal
Dra. María Mar Soliño Pazó, Universidad de Salamanca, Spain
Dra. Marta Sanjuán, Universidad de Zaragoza, Spain
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Spain
Dr. José Domingo Duñas, Universidad de Zaragoza, Spain
Dr. Joan Marc Ramos, Universidad de Barcelona, Spain
Dra. Virginia Calvo, Universidad de Zaragoza, Spain
Dr. Juan Senis, Universidad de Zaragoza, Spain
Dr. Simone Greco, Universidad de Bari, Italy
Dra. Carolina Margarita González Ramírez, Universidad de Valparaíso, Chile
Dra. Milagrosa Parrado Collantes, Universidad de Cádiz, Spain
Dr. Zósimo López Pena, Universidad Internacional de la Rioja, Spain
Dra. Deniz Ozcan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Turkey.
Dra. Alexandra Santamaría Urbieto, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.
Dra. Elena Alcalde Peñalver, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.
Dra. Cristina Calle Martínez, Universidad Complutense de Madrid, Spain.

Dra. Belén Díez Bedmar, Universidad de Jaén, Spain.
Dra. Elena Serrano Moya, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.
Dr. Zehra Özcinar, Atatürk Teacher Training Academy, Cyprus.
Dr. Huseyin Uzunboylu, Near East University, Nicosia, Cyprus.
Dr. Zeynep Genç, Near East University, Nicosia, Cyprus
Dr. Semih Çalışkan, Aydın University, Istanbul, Turkey.
Dr. Ahmet Güneçli, Lefke European University, Turkey.
Dra. Badrie, EL-Daw, Lebanese University, Lebanon.
Dr. Ali Rahimi, Bangkok University, Thailand.
Dra. Aydan Irgatoglu, Baskent University, Ankara, Turkey.
Dr. Fatih Yavuz, Balıkesir University, Turkey.
Dra. Mukaddes Sakallı Demirok, Near East University, Nicosia, Cyprus.
Dra. Özge Hacıfazlıoğlu, Hasan Kalyoncu University, Turkey.
Dra. Elsa de Jesus Roma Nunes, Escola Secundária André de Gouveia, Évora, Portugal.
Dra. Inmaculada Clotilde Santos Díaz, Universidad de Málaga, Spain.
Dra. María Remedios Fernández Ruiz, IES Gerald Brenán de Alhaurín de la Torre (Málaga), Spain.
Dra. Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, Universidad de Málaga, Spain.
Dr. José Manuel Foncubierta, Universidad de Huelva, Spain.

Dr. José Luis Estrada, Universidad de Cádiz, Spain.
Dr. Ramón Tena Fernández, Universidad de Zaragoza, Spain.
Dra. María Luisa Aznar Juan, Universidade de Coimbra, Portugal.
Dra. Lola Sánchez Hernández, Università Degli Studi dell' Aquila, Italia.
Dra. Magdalena León Gómez, Università Degli Studi dell' Aquila, Italia.
Dr. Pablo Agustín Artero Abellán, Universidad Complutense de Madrid, Spain.
Dr. Rubén González Vallejo, Universidad de Salamanca, Spain.
Dr. Alberto Escalante Varona, Universidad de La Rioja, Spain.
Dra. Carolina M. González Ramírez, Pontificia Católica de Valparaíso, Chile.
Dr. Manuel José de Lara Ródenas, Universidad de Huelva, Spain
Dr. José Hernández Ortega, Universidad Complutense de Madrid, Spain.
D.ª María Garrido Serrano, Universidad de Castilla-La Mancha, Spain
Dra. María Nieves González Pérez, Universidad de Castilla-La Mancha, Spain
Dr. Xandra Santos Palmou, Université d'Artois, France

La revista, especializada en la Didáctica de las Lenguas y de las Literaturas, en Literatura Infantil y Juvenil y en Educación, está indexada en los siguientes medios de documentación bibliográfica.

Bases de datos de citas

SCOPUS de Elsevier, desde 2018. Cuartil Q1 (2025). Factor de impacto 0,47.
JCI. "Emerging Sources Citation Index", desde 2015. Cuartil Q2 (2024). JCI: 0,51.

Sistemas de evaluación y e-Sumarios

FECYT: Sello de Calidad de Revistas Científicas Españolas 2024 (Ministerio de Ciencia e Innovación). C1, 77,56, revista número 2.

Dialnet Métricas. Impacto 2024: 0,71; Revista 1 de 124 en Filología hispánica Q1.

ANVUR (Agencia Nacional Italiana de Evaluación del Sistema Universitario y de Investigación). Incluida en el Área 10, como revista científica de Clase A (desde el 10/10/2022).

Journal Schoolar Metrics (Arts, Humanities and Social Sciencies) de EC3 Research Group: Evaluación de la Ciencia y la Comunicación Científica (Universidad de Granada). Periodo 2010-2014. Incluida en tres categorías: Educación, Q3; Lenguaje y lingüística, Q2; Literatura, Q1. En este periodo la revista obtuvo en el H5 Index (6) y H5 Median (12) de un total de H Citations (80).

Sherpa Romeo: color "grey".

CIRC 2024 (Clasificación Integrada de Revistas Científicas): Ciencias Sociales A+; Humanidades A+.

REDIB. Clasificación global de 2020: 310 de 1199. Q1. Percentil Factor de Impacto: 20,151.

Index Copernicus Value (ICV), 2023. MSHE: 40.

MLA (Modern Language Association)

Erih plus: incluida desde el 28 de julio de 2015.

Ulrich's Periodicals Directory: Incluida en la categoría lingüística y literatura.

MIAR: ICDS 2026: 9.6.

Latindex (directorío y catálogo) v. 2.0: 37 criterios cumplidos.

DOAJ; **IRESE**; **REDINED**; **CARHUS PLUSH** +

Artículos /Articles

Alfabetización informacional y disposiciones lectoras en futuros docentes en entornos digitales

Information Literacy and Reading Dispositions among Pre-service Teachers in Digital Environments

Leonel Abarzúa

Universitat de Barcelona

labarzua@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4661-8706>

Alba Ambrós-Pallarés

Universitat de Barcelona

aambros@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4450-2067>

DOI: 10.17398/1988-8430.44.07

Fecha de recepción: 06/03/2026
Fecha de aceptación: 05/05/2026



Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Abarzúa, L. y Ambrós-Pallarés, A. (2026). Alfabetización informacional y disposiciones lectoras en futuros docentes en entornos digitales. *Tejuelo*, 44, 7-38.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.44.07>

Resumen: La alfabetización informacional es una competencia clave en la educación superior y adquiere una complejidad particular en la formación inicial del profesorado, donde los futuros docentes son a la vez aprendices y mediadores de estas competencias. Este estudio adoptó un enfoque de métodos mixtos: en la fase cualitativa participaron tres estudiantes del grado en Maestro de Educación Infantil, cuyas prácticas fueron analizadas mediante entrevistas semiestructuradas. A partir de estos resultados se elaboró un cuestionario que se aplicó en la fase cuantitativa a 569 estudiantes del mismo grado. Los datos se analizaron mediante estadísticos descriptivos, ANOVA unifactorial y correlaciones bivariadas. Los hallazgos muestran una progresiva incorporación de convenciones informacionales académicas a lo largo del grado, aunque la evaluación de la información se basa con frecuencia en indicadores formales o en la confianza atribuida a determinadas plataformas. Asimismo, se identificaron perfiles diferenciados de interacción con la información digital asociados a las disposiciones lectoras del alumnado. Los resultados corroboran que la alfabetización informacional se relaciona con el modo en que el alumnado se posiciona como lector crítico frente a los textos y evidencia la necesidad de reforzarla en la formación del profesorado.

Palabras clave: alfabetización informacional; lectura; formación profesional; pensamiento crítico; internet.

Abstract: Information literacy is a key competence in higher education and acquires particular complexity in initial teacher education, where future teachers are simultaneously learners and mediators of these competences. This study adopted a mixed-methods approach. In the qualitative phase, three students enrolled in the Bachelor's Degree in Early Childhood Education participated, and their practices were analysed through semi-structured interviews. Based on these findings, a questionnaire was developed and administered in the quantitative phase to 569 students from the same programme. Data were analysed using descriptive statistics, one-way ANOVA, and bivariate correlations. The findings reveal a progressive incorporation of academic information conventions throughout the degree programme, although the evaluation of information frequently relies on formal indicators or on trust attributed to particular platforms. In addition, differentiated profiles of interaction with digital information were identified, associated with students' reading dispositions. The results corroborate that information literacy is related to the way students position themselves as critical readers in relation to texts and highlight the need to strengthen this competence in teacher education.

Keywords: information literacy; reading; vocational training; critical thinking; internet.

I

ntroducción

La alfabetización informacional (ALFIN) es una competencia esencial en la formación del profesorado del siglo XXI (García-Roca y Amo, 2023). Los marcos institucionales de referencia (ACRL, 2023; Wilson et al., 2011) identifican tres funciones que la ALFIN desempeña en la formación docente: apoyar el trabajo académico de los propios estudiantes, preparar a los futuros docentes para las demandas de investigación de su carrera profesional, y capacitarlos para acompañar el desarrollo informacional de su futuro alumnado. Esta triple función confiere a la ALFIN en la formación inicial una dimensión específica y compleja: los futuros docentes no son únicamente aprendices de competencias informacionales, sino también mediadores responsables de su transmisión pedagógica (Otero-Mayer et al., 2021). La investigación empírica revela de forma sistemática una brecha

significativa entre la competencia informacional que los futuros docentes creen poseer y la que efectivamente demuestran. En el contexto español, Nieto-Isidro et al. (2022), en un estudio con 442 docentes en activo y en formación inicial, mostraron que la competencia informacional autopercebida está sistemáticamente sobrevalorada respecto a la observada en todos los grupos analizados, siendo la búsqueda y la evaluación de la información las dimensiones con valores más bajos, especialmente entre los futuros docentes. Este hallazgo revela que la familiaridad con las tecnologías digitales no garantiza el desarrollo de prácticas informacionales solventes.

Los entornos digitales actuales intensifican esta problemática al transformar profundamente las condiciones en que circula la información académica. La revisión sistemática de Barbosa-Chacón et al. (2025), que analiza 24 estudios sobre competencias informacionales en la formación inicial docente, identifica la evaluación de la información como el horizonte de investigación más problemático y menos desarrollado en este campo. La sobreabundancia de fuentes de distinta naturaleza y calidad, junto con la ausencia de filtros institucionales claros en los entornos de búsqueda digital, genera condiciones en las que los criterios de evaluación superficiales, como la procedencia de la plataforma, la posición en los resultados del buscador o la reputación del autor, sustituyen al análisis crítico del contenido. Kulju et al. (2024) constataron que, si bien la mayoría de los futuros docentes era capaz de diferenciar textos en línea más o menos fiables, mostraban dificultades para justificar esa evaluación, y que sus creencias previas dificultaban cuestionar la credibilidad de los textos menos fiables.

Estos hallazgos apuntan hacia la necesidad de repensar el lugar de la ALFIN en los programas de formación inicial del profesorado: no como un conjunto de habilidades técnicas añadidas al currículo, sino como una competencia transversal que requiere atención pedagógica explícita y sostenida, especialmente en lo que se refiere a la evaluación crítica de fuentes en entornos digitales. Tomando como referencia el actual grado de Educación Infantil de la Universidad de Barcelona, en el que se enmarca la presente investigación, en la memoria de

verificación del grado (acorde con la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre) no aparece ninguna competencia transversal que mencione explícitamente la alfabetización informacional. No obstante, algunas de las capacidades que la definen están presentes en dos de sus competencias transversales (Universitat de Barcelona, 2008).

La ALFIN no puede disociarse del contexto institucional en el que tiene lugar, puesto que es una práctica social situada (Lloyd, 2007). A través de la socialización académica, los estudiantes universitarios interiorizan las convenciones informacionales que la institución legitima como válidas (Carlino, 2013; Lea y Street, 2006) y construyen progresivamente una identidad epistémica propia en relación con las fuentes y los textos académicos (Folk, 2021; Lillis, 2021). Recientes investigaciones empíricas de la ALFIN en docentes muestran que el acceso a fuentes académicas puede coexistir con una evaluación acrítica de su contenido por diferentes razones. Zimmermann et al. (2022) apuntan a que los estudiantes de educación se basan en sus creencias previas sin cuestionar su fiabilidad. En cambio, Bruno et al. (2025), con docentes en activo, hallaron un perfil acrítico por delegar la fiabilidad en la plataforma de procedencia. La distinción entre el reconocimiento de fuentes legítimas y su evaluación crítica constituye, por tanto, el núcleo del problema que este estudio aborda, y remite a la necesidad de comprender la ALFIN no como un conjunto de habilidades técnicas, sino como una práctica epistémica que requiere un posicionamiento activo y crítico del lector frente a la información.

La ALFIN implica una dimensión lectora que determina la calidad del procesamiento crítico de los textos académicos, como se apuntó en los párrafos anteriores. En entornos digitales, esta dimensión adquiere una complejidad particular, dado que los textos digitales presentan estructuras no lineales e hipervinculadas que obligan al lector a navegar entre múltiples fuentes y evaluar materiales de forma continua (Bruggink et al., 2025). En este marco, el compromiso lector opera como elemento articulador entre las disposiciones hacia la lectura y la evaluación crítica de la información (Guthrie y Wigfield, 2000). Trixa y Kaspar (2024) constataron, en un estudio con 371 futuros docentes, que la familiaridad con entornos digitales no se traduce en

estrategias de evaluación reflexiva, evidenciando que el acceso a recursos digitales no garantiza por sí solo prácticas lectoras académicamente solventes.

La ausencia de compromiso lector activo y crítico se manifiesta en patrones de lectura superficial que Wolf (2018) describe como consecuencia de la exposición prolongada a entornos digitales fragmentados: el escaneo y la búsqueda selectiva resultan funcionales para la navegación. Estos son insuficientes para la evaluación crítica del contenido, entendida como la capacidad de interrogar los textos en cuanto a su fiabilidad, pertinencia y posicionamiento epistemológico (Cervetti et al., 2001), puesto que depende del grado de implicación activa del lector en la construcción de significado, y no puede reducirse al reconocimiento de características formales o visuales de las fuentes (Lawless y Kulikowich, 1998; Salmerón et al., 2024).

La investigación en el contexto español sobre ALFIN en la formación inicial del profesorado se ha desarrollado mayoritariamente desde un enfoque de competencia digital instrumental, centrado en la búsqueda y gestión de la información, sin atender a la dimensión lectora ni a las disposiciones del sujeto frente a los textos académicos (Nieto-Isidro et al., 2022). No obstante, estudios recientes comienzan a ampliar esta perspectiva al incorporar el análisis de las prácticas y preferencias de lectura en entornos digitales, atendiendo a dimensiones como la multitarea, la lectura en pantalla o las elecciones de soporte (Jiménez-Fernández et al., 2026; Rovira et al., 2026; Santos-Díaz et al., 2026). En este marco, el presente estudio se sitúa en continuidad con estas líneas emergentes y contribuye a su desarrollo mediante un análisis integrado de las prácticas de alfabetización informacional y de las disposiciones lectoras del alumnado de Educación Infantil en entornos digitales con fines académicos, explorando en qué medida su posicionamiento como lectores se vincula con su interacción con la información académica.

Este objetivo se operacionalizó en tres objetivos específicos, coherentes con las distintas fases de la investigación mixta que se llevó a cabo:

- Explorar la elección de fuentes, las estrategias de búsqueda, los criterios de selección y las disposiciones lectoras del alumnado (fase 1: cualitativa).
- Delimitar dichas prácticas, identificando diferencias significativas en función del curso académico (fase 2: cuantitativa).
- Identificar perfiles diferenciados de interacción con la información digital a partir del análisis de las relaciones entre prácticas informacionales y disposiciones lectoras (fase 2: cuantitativa).

1. Metodología

Este estudio se desarrolló mediante un enfoque de métodos mixtos con un diseño secuencial exploratorio (Creswell y Plano-Clark, 2018). Este diseño permitió explorar en profundidad las prácticas de alfabetización informacional y las disposiciones lectoras en contextos académicos digitales de un grupo de estudiantes para después operacionalizar estas prácticas y disposiciones en un instrumento que posibilitara su análisis en una muestra más amplia. De este modo, se favoreció la articulación entre la exploración y comprensión situada de las prácticas y disposiciones con un análisis cuantitativo que facilitó la identificación de tendencias y perfiles diferenciados. En consecuencia, la investigación se desarrolló en tres fases:

- Fase 1 de corte cualitativo.
- Fase intermedia de integración de las fases cualitativa y cuantitativa.
- Fase 2 de corte cuantitativo.

En la fase 1 se exploró la elección de fuentes, las estrategias de búsqueda, los criterios de selección y las disposiciones lectoras del alumnado. En la fase intermedia se elaboró un cuestionario ad hoc a partir de los hallazgos de la fase 1. En la fase 2 se aplicó el instrumento y se analizaron estadísticamente los datos obtenidos. En el presente artículo se reportan los resultados correspondientes a las fases 1 y 2,

orientados al análisis de las prácticas de alfabetización informacional desarrolladas por los futuros docentes y sus disposiciones lectoras. La fase intermedia, centrada en el diseño y la validación psicométrica del instrumento, se recoge en publicaciones previas (Abarzúa-Ceballos, 2023; Abarzúa-Ceballos et al., 2024).

1. 1. Participantes

En la fase 1 participaron tres estudiantes de tercer curso del grado en Maestro de Educación Infantil de la Universitat de Barcelona, identificados mediante seudónimos: Clara, Gabriel y Marta. Se seleccionó este curso como criterio de inclusión porque sus estudiantes ya han superado el ecuador de la formación y, por tanto, poseen una visión más completa del grado. La participación fue voluntaria (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) y se realizó un llamado general a colaborar a todos los estudiantes a través de una asignatura del grado, previa autorización de la profesora responsable y de las autoridades de la facultad. Los tres participantes disponían de ordenador portátil y acceso a internet en el domicilio, lo que permitió situar sus prácticas en un contexto de acceso generalizado a recursos digitales.

En la fase 2 la selección correspondió a un muestreo no probabilístico por participación voluntaria. Participaron 569 estudiantes del grado analizado (N=1055) lo que corresponde al 53.9% de la población estudiada. Del total, 159 participantes cursaban primer año, 153 segundo, 115 tercero y 142 cuarto. La edad media fue de 21.25 años (DT=2.85) con rangos entre los 18 y los 41 años. El 94.99% se identificó con el género femenino, el 4.92% con el masculino y el 0.18% como persona no binaria. Los participantes presentaban un acceso generalizado a recursos digitales: el 99.82% disponía de internet en casa y móvil, y el 96.49% de ordenador de uso exclusivo.

1. 2. Instrumentos

En la fase 1 se desarrollaron entrevistas semiestructuradas con cada uno de los participantes (Massot et al., 2019). Se elaboró un guion orientativo que permitió mantener cierta flexibilidad durante la entrevista, de modo que fuera posible profundizar en aquellos aspectos que resultaran relevantes. El guion es el siguiente:

- ¿Cómo es tu experiencia con internet y las redes sociales? ¿En qué contexto los usas? ¿Nos puedes dar ejemplos?
- ¿A dónde recurres en la web cuando necesitas saber algo para algún trabajo académico?
- ¿Nos puedes contar sobre tu relación con la fiabilidad de la información?

Se comenzó con una pregunta de carácter descriptivo con el propósito de generar un ambiente de confianza (Taylor y Bogdan, 1986), ya que este tipo de preguntas alude a experiencias que se perciben como significativas y se desean compartir (Palou, 2008).

Para la fase 2 se utilizó un cuestionario ad hoc de tipo Likert, de carácter autodeclarado, que se elaboró a partir de los resultados obtenidos en la fase 1. El diseño de este instrumento se describe en Abarzúa-Ceballos (2023) y su validación psicométrica en Abarzúa-Ceballos et al. (2024). En el presente estudio se reportan únicamente las escalas relacionadas con las prácticas de alfabetización informacional, en coherencia con los objetivos planteados. En concreto, se analizaron tres escalas (41 ítems en total) denominadas de la siguiente manera:

- Fuentes de información (12 ítems).
- Búsqueda, selección y evaluación de la información (16 ítems).
- Disposiciones lectoras (13 ítems).

La consistencia interna del instrumento se midió a través del Alfa de Cronbach, obteniendo una buena fiabilidad ($\alpha = 0.89$).

1. 3. Recolección y análisis de datos

En la fase 1 se grabaron las entrevistas y se transcribieron estableciendo códigos para interpretar los aspectos no verbales como los silencios o los énfasis dados por el volumen de la voz (Calsamiglia y Tusón, 2015). Luego se establecieron unidades de análisis fragmentando las entrevistas en temas que en su mayoría se iniciaban con una pregunta hecha por el entrevistador (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Posteriormente, se realizó el análisis bajo las premisas del análisis del discurso en interacción (Corsi y Fons, 2023; Kerbrat-Orecchioni, 2005; Palou, 2008). Se abordaron las dimensiones temática y enunciativa del discurso. La primera permitió identificar las prácticas de alfabetización informacional mencionadas por los participantes (¿qué dice?), mientras que la segunda posibilitó reconocer las disposiciones explícitas e implícitas reflejadas en su modo de posicionarse y valorar los contenidos (¿cómo lo dice?). En la tabla 1 se presenta un ejemplo de estos análisis.

Tabla 1
Ejemplo de análisis cualitativo

Transcripción fragmento 8: líneas 170 a 193	Interpretación temática y enunciativa: ¿qué dice? ¿cómo lo dice?
Entrevistador: vale cuando buscas información en internet ¿cómo e:: identificas de que la información sea fiable o no?	El entrevistador le pregunta sobre cómo se cerciora de la fiabilidad de la información.
Gabriel: mhm mhm mhm	Con tres marcadores de duda piensa su respuesta.
Entrevistador: ¿o no la identificas?	El entrevistador le especifica su pregunta.
Gabriel: sí sí obviamente supongo que a nivel madurativo como alumno vamos viendo qué páginas son fiables y qué no o sea obviamente con el paso del tiempo descubrimos que:: Wikipedia ya no es muy fiable a:: la famosa Rincón del Vago tampoco/	Inicia su respuesta con dos adverbios afirmativos y un marcador de certeza: <i>sí sí obviamente</i> . Luego matiza con la expresión modalizadora <i>supongo que</i> . Y agrega, utilizando la primera persona plural, que a medida que como estudiantes van avanzando en la carrera, van dejando en desuso aquellos sitios web que no tienen rigurosidad con el contenido que presentan.

Fuente: elaboración propia

Después del análisis discursivo de cada fragmento, se elaboró una síntesis de cada uno de ellos para poner en relación cada uno de los aspectos identificados. Esto permitió acceder a un grado mayor de abstracción, desde el cual se abstrajeron las prácticas y disposiciones de cada participante. Luego, estas se categorizaron de manera conjunta de acuerdo con su pertinencia temática (Hernández-Sampieri, 2018; Pérez, 2016), siguiendo cuatro categorías preestablecidas y coherentes con los propósitos de este estudio: (1) Búsqueda de información. (2) Selección de información. (3) Contraste de información. (4) Disposiciones lectoras. La validación de los análisis se realizó mediante una evaluación de expertos (Aguilar y Barroso, 2015; Denzin, 1970). Dos especialistas en investigación cualitativa revisaron y compararon los resultados, y las discrepancias fueron discutidas hasta alcanzar consenso, garantizando así la confiabilidad y precisión de los hallazgos de esta fase.

Para el desarrollo de la fase 2 se utilizó el software SPSS 26. Se comenzó con un análisis descriptivo a través de la media (M) y la desviación típica (DT) para tener un panorama general de las prácticas y creencias de todo el grado. Luego, se realizó un análisis inferencial mediante una ANOVA unifactorial, con el fin de identificar diferencias significativas entre los cursos y las puntuaciones medias obtenidas en cada escala del cuestionario. Previamente, se verificó la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene, requisito que se cumplió en todos los casos ($p > .05$). Se adoptó un nivel de significación de $p < .05$, y cuando se detectaron diferencias significativas se aplicó la prueba de Bonferroni para identificar los grupos en cuales se producían las diferencias. Finalmente, se realizaron análisis de correlaciones bivariadas mediante el coeficiente de Pearson con el fin de examinar las relaciones entre determinadas prácticas de alfabetización informacional y las disposiciones lectoras del alumnado. Para ello, se seleccionaron dos ítems del cuestionario como indicadores contrastivos: la relación entre el contenido y el tema, considerada un indicador de lectura activa y crítica en entornos digitales, y la confianza en la información encontrada, interpretada como un indicador de ausencia de evaluación crítica de las fuentes.

Esta investigación contó con la aprobación del Comité de Bioética de la Universitat de Barcelona. Los participantes fueron informados de los objetivos del estudio y firmaron un consentimiento informado antes de su participación.

2. Resultados

2. 1. Resultados cualitativos correspondientes a la fase 1

En la tabla 2 se presentan las prácticas identificadas en esta fase a partir del análisis discursivo de las entrevistas de Clara, Gabriel y Marta con una duración total de 2 horas y 27 minutos. Se analizaron 20 fragmentos que implicaron un total de 3.687 palabras. Una selección de ellos se puede consultar en este enlace: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.32256999>.

Tabla 2
Prácticas de alfabetización informacional de la fase 1

Categoría	Síntesis de resultado cualitativo	Participantes
Búsqueda de información	Uso de bases de datos y recursos institucionales para la localización de información académica	Clara, Marta, Gabriel
	Persistencia de prácticas de consulta analógica	Clara, Marta
Selección de información	Orientación de la selección a partir de metadatos (autor, fecha, tipo de documento y referencias bibliográficas)	Clara, Marta, Gabriel
	Diferenciación de fuentes en función del tipo de tarea (teórica o práctica)	Clara, Marta
Contraste de información	Confianza en las plataformas de búsqueda como indicador de fiabilidad	Clara, Marta, Gabriel
Disposiciones lectoras	Preferencia por la lectura en soporte impreso	Clara, Marta, Gabriel
	Dificultad para mantener la atención sostenida en la lectura en pantallas	Marta, Gabriel

Fuente: elaboración propia

Sobre la búsqueda de información, los tres participantes describieron un proceso de apropiación progresiva de estrategias de búsqueda y selección de información académica en entornos digitales, caracterizado por un desplazamiento desde prácticas informales hacia procedimientos más sistemáticos y ajustados a las normas institucionales universitarias. Todos reconocen que, al llegar a la universidad, aprendieron que no cualquier sitio web es adecuado para estudiar o elaborar trabajos académicos, y comenzaron a utilizar bases de datos como Google Scholar o Dialnet. Sin embargo, persisten diferencias: mientras Clara y Marta emplean principalmente recursos institucionales o bases de datos, Gabriel recurre con frecuencia a Google, añadiendo términos como artículo o académico para refinar la búsqueda:

o sea de buscar | busco directamente en Google si no la que busques ya un tema pones artículos o pones académico entonces ya:: directamente te va a buscar todo lo que son | trabajos/ trabajos finales/ artículos/ y es como que te limita más te especifica específica más lo que es la búsqueda. (Gabriel. F8: 170-193).

Aunque el entorno digital constituye la principal fuente de información, las prácticas analógicas no han desaparecido. Clara y Marta siguen acudiendo a las bibliotecas físicas:

o sea si a lo mejor tengo que buscar yo que sé si:: es un libro pues sí que busco que esté en la biblioteca y me lo leo de la biblioteca | pero si:: no | de ahí (busco en internet). (Clara. F8: 121-132).

En cuanto a los criterios de selección de la información, los tres estudiantes mencionaron elementos como el autor, la fecha de publicación, el tipo de documento y las referencias bibliográficas. En sus discursos, estos criterios se relacionan con información paratextual que orienta sus decisiones de selección durante la búsqueda en bases de datos y sitios especializados:

a ver intento que sea:: años recientes que no sean súper antiguos | intento buscar cosas recientes/ | y:: luego también que me baso bastante en:: autores que hayamos trabajado también | o sea si hay un autor que

hayamos trabajado pues:: pues cojo ese | y si no intento buscar autores que hable::n sobre lo que estoy buscando/ | o sea no:: no irme por | cosas que no hay y que no tocan también. (Marta. F5: 100-126).

Asimismo, se observó que las fuentes utilizadas varían según el propósito de la búsqueda. Para trabajos teóricos recurren a bases de datos o aplicaciones institucionales, mientras que para actividades prácticas consultan blogs o redes sociales como Instagram:

bueno cuando tengo que buscar cosas así como de juegos y tal | e:: intento buscar como blogs y e:: cosas así de:: escuelas | para basarme en cosas que haya hecho otros profesores | o sea no intento busca::r cosas que pueda poner cualquiera | sino que intento buscar siempre que sean actividades que hayan hecho otras escuelas también. (Marta. F6: 127-149).

Respecto al contraste de información, la utilización de plataformas como Google Académico se asocia a una mayor confianza en los resultados obtenidos, sin que se expliciten de forma sistemática otros procedimientos de contraste entre fuentes en el momento de seleccionar información:

Entrevistador: vale ¿usas Wikipedia?

Clara: |e::| antes cuando de empezar en la uni sí | para como:: fuente de información | hasta que también me enteré que la puedes editar en cualquier momento | y hasta que dijeron Wikipedia como fuente de conocimiento cero | dije vale pongámonos a buscar en el Google Académico | lo que salga ahí bienvenido sea. (Clara. F6: 89-103).

Respecto a las disposiciones lectoras, los tres participantes expresaron una preferencia por el soporte impreso. Aunque el material universitario se distribuye mayoritariamente en formato digital, tanto Clara como Marta y Gabriel señalaron recurrir a la impresión cuando el contenido requiere una lectura más detenida:

lo que es preferencia prefiero en papel la verdad | porque:: al estar leyendo:: mhm con lo que ves en la pantalla no:: | no acaba de llamar de captar mi atención y me quedo como aborreciendo. (Gabriel. F2: 27-42).

Estos resultados cualitativos sugieren que la incorporación de las convenciones informacionales universitarias podría no ir acompañada, en todos los casos, de un posicionamiento crítico frente a la información ni de disposiciones lectoras orientadas hacia la implicación activa con los textos académicos.

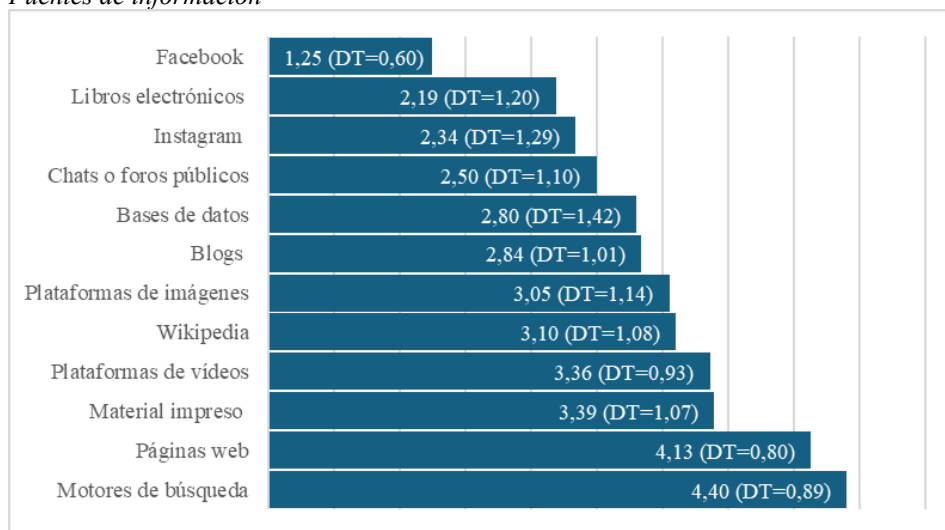
2. 2. Resultados cuantitativos correspondientes a la fase 2

2.2.1. Resultados de los análisis descriptivos

En la figura 1 se muestran las medias de las fuentes de información utilizadas por el alumnado de todo el grado con fines académicos. Los resultados evidencian predominio de los motores de búsqueda y páginas web. Con medias intermedias se presentan el material impreso, como libros y manuales, y las plataformas de vídeos. En un nivel inferior aparecen fuentes como Wikipedia, las plataformas de imágenes, los blogs y las bases de datos como Dialnet o Google Scholar. Por su parte, los valores más bajos corresponden a chats o foros públicos, libros electrónicos y redes sociales.

Figura 1

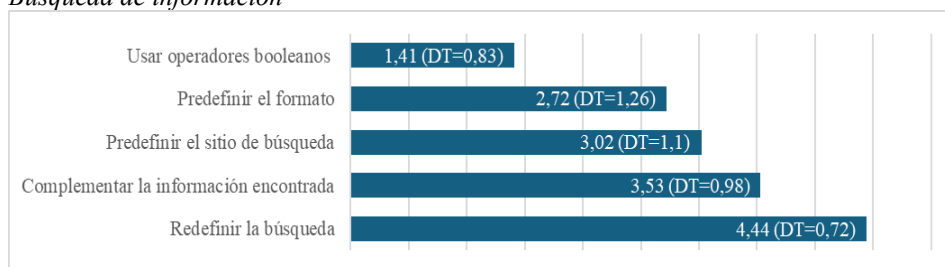
Fuentes de información



Fuente: elaboración propia

La figura 1 muestra las medias de las actividades realizadas durante la búsqueda de información. Estos resultados pueden agruparse en dos tipos de actividades: las vinculadas a la planificación de la búsqueda y las que se desarrollan una vez iniciada. Los descriptivos indican una mayor presencia de acciones orientadas al ajuste y la ampliación de la búsqueda que de aquellas centradas en su planificación inicial. Las actividades con mayor media corresponden a redefinir la búsqueda mediante el cambio de palabras clave o de lengua cuando no se encuentra lo necesario, seguida de complementar la información encontrada en internet con otras fuentes. Por su parte, la actividad con la media más baja es el uso de operadores booleanos.

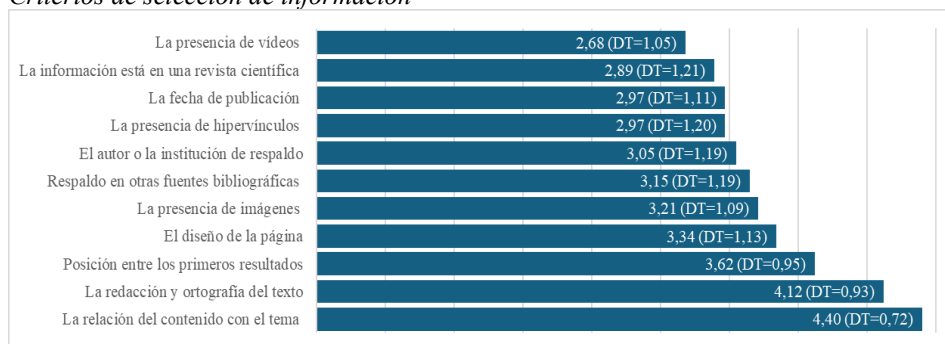
Figura 2
Búsqueda de información



Fuente: elaboración propia

La figura 3 muestra las medias de los criterios que el alumnado declara utilizar para seleccionar información en internet con fines académicos. Se identifican dos criterios con medias altas: la relación del contenido con el tema y la redacción y ortografía del texto, ambos vinculados al contenido y a la calidad lingüístico-discursiva de los textos. Las medias bajas corresponden a la fecha de publicación de la información, la presencia de hipervínculos, que la información esté en una revista científica y la presencia de vídeos, criterios asociados a características de los entornos digitales y a metadatos.

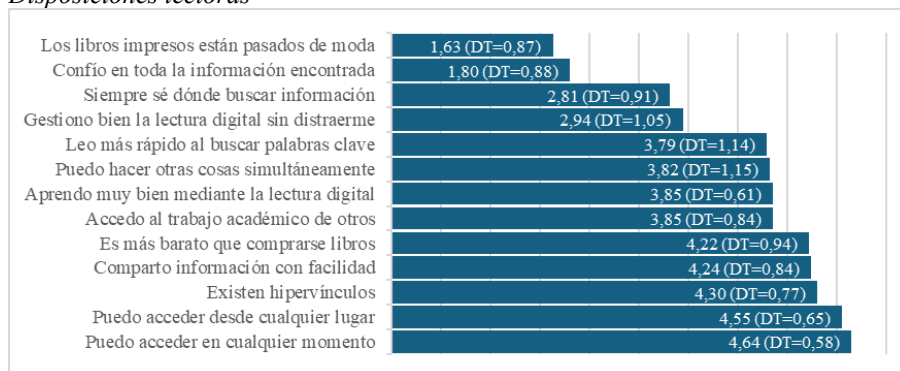
Figura 3
Criterios de selección de información



Fuente: elaboración propia

La figura 4 muestra las medias de las afirmaciones vinculadas a las disposiciones lectoras en entornos digitales. Se identifican afirmaciones con medias altas relacionadas con el acceso a la información y las posibilidades de circulación en entornos digitales como: poder acceder en cualquier momento y desde cualquier lugar, la existencia de hipervínculos y compartir información con facilidad, además de considerar que la lectura digital es más barata que comprarse libros. Las medias bajas corresponden al saber gestionar bien la lectura digital sin distraerse, siempre saber dónde buscar información, confiar en toda la información encontrada y considerar que los libros impresos están pasados de moda.

Figura 4
Disposiciones lectoras



Fuente: elaboración propia

2.2.2. Resultados de los análisis inferenciales (ANOVA)

La tabla 3 muestra seis fuentes con diferencias significativas entre cursos. Las bases de datos presentan el incremento más pronunciado a lo largo del grado, con diferencias significativas entre casi todos los cursos. Los blogs y los libros electrónicos también aumentan progresivamente, con valores superiores en tercero y cuarto respecto a primero. En sentido contrario, Wikipedia, Instagram y las plataformas de vídeo presentan un uso decreciente: Wikipedia es más utilizada en primero que en tercero y cuarto, Instagram en primero que, en tercero, y las plataformas de vídeo en primero y segundo frente a tercero y cuarto. En la tabla 3 se observa que el análisis arrojó diferencias estadísticamente significativas en tres actividades de búsqueda de información. En el uso de operadores booleanos, el alumnado de cuarto curso declara realizar esta actividad con mayor frecuencia que el de segundo. En la redefinición de las búsquedas mediante el cambio de palabras clave, se observa un uso más recurrente en tercer curso en comparación con segundo. Por último, en la práctica de complementar la información encontrada en internet con otras fuentes, primero y tercero muestran valores superiores a cuarto.

Tabla 3

ANOVA: Fuentes de información

Ítems	1.º curso	2.º curso	3.º curso	4.º curso	Sig.	B*
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
Blogs	2.69(1.06)	2.84(1.04)	3.10(0.97)	2.82(0.94)	.01	3>1
Wikipedia	3.45(0.93)	3.22(1.04)	3.04(1.10)	2.63(1.09)	<.00	1>3 1>4 2>4 3>4
Bases de datos	1.99(1.21)	2.59(1.40)	3.44(1.38)	3.39(1.15)	<.00	2>1 3>1 4>1 3>2 4>2
Instagram	2.56(1.50)	2.23(1.28)	2.12(1.19)	2.38(1.10)	.03	1>3
Vídeos	3.57(1.00)	3.43(0.97)	3.27(0.86)	3.12(0.79)	<.00	1>3

						1>4 2>4
Libros electrónicos	1.81(1.03)	2.07(1.15)	2.72(1.29)	2.30(1.17)	<.00	3>1 4>1 3>2 3>4

*Prueba Bonferroni Fuente: elaboración propia

Tabla 4

ANOVA: búsqueda de información

Ítems	1.º curso	2.º curso	3.º curso	4.º curso	Sig.	B*
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
Usar operadores booleanos	1.40(0.84)	1.22(0.62)	1.49(0.91)	1.58(0.93)	.002	4>2
Redefinir la búsqueda	4.40(0.73)	4.36(0.78)	4.61(0.63)	4.44(0.70)	.03	3>2
Complementar la información encontrada	3.62(1.01)	3.56(0.93)	3.66(0.94)	3.31(0.98)	.01	1>4 3>4

*Prueba Bonferroni Fuente: elaboración propia

La tabla 5 presenta los resultados de las prácticas de selección de información en internet. En relación con el criterio basado en la autoría de un texto o en la institución de respaldo de la información, el alumnado de segundo, tercero y cuarto concede mayor relevancia que el de primero. Lo mismo ocurre respecto a que la información esté publicada en una revista científica. En este último criterio, además, tercero y cuarto superan a segundo. Asimismo, el alumnado de cuarto curso valora más la fecha de publicación y el respaldo en otras fuentes bibliográficas en comparación con primero. Finalmente, en la presencia de hipervínculos se observa que el alumnado de segundo curso otorga mayor importancia a este criterio que el de primero, tercero y cuarto.

Tabla 5*ANOVA: criterios de selección de información*

Ítems	1.º curso	2.º curso	3.º curso	4.º curso	Sig.	B*
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
Presencia de hiper-vínculos	2.87(1.09)	3.28(1.11)	2.87(1.05)	2.85(1.13)	.001	2>1 2>3 2>4
La fecha de publicación	2.65(1.25)	2.99(1.29)	3.02(1.08)	3.27(1.07)	<.001	4>1
El autor o la institución de respaldo	2.62(1.26)	3.06(1.14)	3.35(1.22)	3.27(1.02)	<.001	2>1 3>1 4>1
Respaldo en otras fuentes bibliográficas	2.83(1.28)	3.14(1.19)	3.43(1.11)	3.32(1.08)	<.001	4>1
La información está en una revista científica	2.28(1.16)	2.88(1.18)	3.29(1.11)	3.26(1.10)	<.001	2>1 3>1 4>1 3>2 4>2

*Prueba Bonferroni Fuente: elaboración propia

La tabla 6 presenta las disposiciones lectoras del alumnado vinculadas a los entornos digitales. En este marco, se observa que el alumnado de primer curso declara con mayor frecuencia que utiliza internet para leer porque le permite realizar otras actividades simultáneamente, en comparación con tercero y cuarto. Asimismo, el alumnado de segundo curso muestra una mayor valoración que el de cuarto en la afirmación referida a que prefiere leer en internet porque resulta más rápido, al permitir buscar palabras clave y centrarse únicamente en la información de su interés. En relación con la afirmación de que se prefiere leer en internet porque permite compartir información con facilidad, primero, segundo y tercero presentan puntuaciones superiores a cuarto. Finalmente, se registra una diferencia en la percepción de que la experiencia de aprendizaje mediante los entornos digitales es positiva, con valores más altos en primer curso respecto a cuarto.

Tabla 6

ANOVA: Disposiciones lectoras

Ítems	1.º curso	2.º curso	3.º curso	4.º curso	Sig.	B*
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
Puedo hacer otras cosas simultáneamente	4.11(1.07)	3.87(1.12)	3.68(1.23)	3.56(1.13)	.001	1>3 1>4
Leo más rápido al buscar palabras clave	3.84(1.08)	3.90(1.11)	3.90(1.15)	3.54(1.21)	.024	2>4
Comparto información con facilidad	4.28(0.79)	4.34(0.84)	4.31(0.74)	4.02(0.95)	.005	1>4 2>4 3>4
Aprendo muy bien mediante la lectura digital	3.98(0.58)	3.83(0.59)	3.85(0.63)	3.71(0.64)	.002	1>4

*Prueba Bonferroni Fuente: elaboración propia

3.2.3. Resultados de las correlaciones bivariadas

Como se muestra en la tabla 7, el alumnado que relaciona el contenido con el tema presenta correlaciones positivas con el uso de fuentes informativas formales y semiformales, y una correlación negativa con el uso de redes sociales. En relación con las estrategias de búsqueda, existen asociaciones positivas con procesos de planificación, reformulación y contraste de fuentes. Asimismo, este perfil se vincula con criterios de selección relacionados con indicadores formales de calidad y credibilidad, como la corrección lingüística, la autoría institucional, el respaldo intertextual y la procedencia de publicaciones científicas. En cuanto a las disposiciones lectoras, se asocia con una valoración positiva de la accesibilidad, la conectividad hipertextual, la circulación rápida de la información y la integración de fuentes

académicas, así como con una experiencia de aprendizaje positiva vinculada a la lectura digital. Por el contrario, se observan relaciones negativas con la confianza indiscriminada en la información y con la desvalorización de libros impresos.

Tabla 7

Correlaciones de variable de lectura activa y crítica

Variable	Valores	Variable	Valores	Variable	Valores
Páginas web	r = .274 p = .000	Blogs	r = .190 p = .000	Motores de búsqueda	r = .132 p = .002
Base de datos	r = .103 p = .014	Facebook	r = -.115 p = .006	Instagram	r = -.113 p = .007
Material impreso	r = .129 p = .002	Predefinir sitio de búsqueda	r = .133 p = .002	Redefinir la búsqueda	r = .302 p = .000
La redacción y la ortografía	r = .259 p = .000	El autor o la institución	r = .122 p = .003	Respaldo en otra bibliografía	r = .155 p = .000
La información está en una revista científica	r = .097 p = .021	Acceso desde cualquier lugar	r = .227 p = .000	Acceso en cualquier momento	r = .216 p = .000
Existen hipervínculos	r = .088 p = .036	Comparto información con facilidad	r = .128 p = .002	Confío en toda la información encontrada	r = -.122 p = .003
Accedo al trabajo académico de otros	r = .153 p = .000	Los libros están pasados de moda	r = -.152 p = .000	Aprendo muy bien con lectura digital	r = .175 p = .000

Fuente: elaboración propia

Tal como se observa en la tabla 8, el alumnado que manifiesta una alta confianza en la información encontrada presenta correlaciones positivas con el uso de redes sociales y plataformas multimodales. Asimismo, se asocia con criterios de selección centrados en elementos formales y visuales en los motores de búsqueda. En relación con las prácticas de uso de la información, este perfil se vincula con una orientación hacia la inmediatez, la multitarea, la circulación rápida de contenidos y una elevada autopercepción de competencia digital. Por el

contrario, se observan correlaciones negativas con estrategias de reformulación de la búsqueda y con el establecimiento de relaciones semánticas entre contenido y tema.

Tabla 8

Correlaciones de variable ausencia de evaluación crítica

Variable	Valores	Variable	Valores	Variable	Valores
Chats o foros públicos	r = .107 p = .011	Facebook	r = .090 p = .032	Instagram	r = .167 p = .000
Plataformas de vídeos	r = .146 p = .000	Plataformas de imágenes	r = .147 p = .000	Predefinir el formato	r = .099 p = .018
Redefinir la búsqueda	r = -.166 p = .000	La relación del contenido con el tema	r = -.122 p = .003	El diseño de la página	r = .083 p = .048
La presencia de imágenes	r = .151 p = .000	La presencia de vídeos	r = .194 p = .000	La presencia de hiper-vínculos	r = .151 p = .000
Posición entre los primeros resultados	r = .105 p = .012	Puedo hacer otras cosas simultáneamente	r = .158 p = .000	Leo rápido al buscar palabras clave	r = .162 p = .000
Comparto información con facilidad	r = .089 p = .035	Accedo al trabajo académico de otros	r = .151 p = .000	Los libros impresos están pasados de moda	r = .361 p = .000
Siempre sé dónde buscar información	r = .411 p = .000	Gestiono bien la lectura digital sin distraerme	r = .261 p = .000		

Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permiten dar respuesta al objetivo general de este estudio, orientado a analizar de forma integrada las prácticas de alfabetización informacional y las disposiciones lectoras de futuros docentes de Educación Infantil en entornos digitales con fines académicos, explorando en qué medida el posicionamiento lector del alumnado se vincula con su interacción con la información académica. En este sentido, los hallazgos son consistentes con investigaciones previas que señalan que el alumnado universitario incorpora progresivamente las convenciones informacionales propias del contexto académico (Folk, 2021). Este proceso ha sido descrito como parte de la socialización académica, mediante la cual los estudiantes aprenden a reconocer y utilizar aquellas fuentes y criterios que la institución legitima como válidos para la producción de conocimiento (Lea y Street, 2006).

Asimismo, las evidencias coinciden con estudios que advierten que la evaluación de la información digital suele basarse en indicadores superficiales como la plataforma de procedencia o la posición en los resultados del buscador, más que en un análisis crítico del contenido (Bruno et al., 2025; Trixa y Kaspar, 2024). En efecto, la convergencia entre el análisis cualitativo y el cuantitativo sugiere que el desplazamiento hacia el uso de fuentes académicas no implica necesariamente el desarrollo de una evaluación crítica de la información. La confianza atribuida a plataformas como Google Académico resulta ilustrativa de este fenómeno, al ser percibidas como garantes de fiabilidad en sí mismas, tal como expresa la afirmación de una participante: “lo que salga ahí, bienvenido sea” (Clara, F6: 103). En coherencia con lo anterior, el uso exclusivo de criterios de selección como el nombre del autor o la fecha de publicación sugiere, como señalan Lawless y Kulikowich (1998) y Salmerón et al. (2024), una ausencia de compromiso lector y una cierta mecanización de los procesos de búsqueda y selección de información, basada en las características formales y visuales de los textos digitales.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la alfabetización informacional no puede reducirse al reconocimiento de características visuales de los textos, sino que requiere propiciar una implicación activa del lector en la interpretación y valoración de la información. Uno de los aportes más relevantes de este estudio es precisamente la identificación de perfiles diferenciados de interacción con la información digital que ilustran esta distinción. El perfil asociado a establecer relaciones entre el contenido y el tema refleja un compromiso lector de carácter cognitivo y evaluativo, orientado a la construcción de significado y a la verificación crítica de las fuentes, en el sentido descrito por Guthrie y Wigfield (2000). Por el contrario, el perfil asociado a una mayor confianza en la información se vincula con criterios menos exigentes desde el punto de vista evaluativo y con una orientación hacia la inmediatez y la circulación rápida de contenidos, lo que puede interpretarse como una forma de práctica informacional situada que ha interiorizado las convenciones del entorno digital sin desarrollar un posicionamiento epistémico crítico frente a ellas (Lloyd, 2007).

A partir de estos hallazgos, resulta necesario reconsiderar el modo en que se aborda la ALFIN en la formación inicial del profesorado. Su enseñanza debería integrarse de forma transversal como competencia epistémica vinculada a la lectura académica, mediante tareas que exijan justificar explícitamente los criterios de evaluación utilizados y situaciones de aprendizaje que promuevan la lectura profunda. Este desafío se intensifica ante la expansión de la inteligencia artificial generativa, cuyo uso creciente puede profundizar la tendencia hacia la lectura superficial y la delegación acrítica de la evaluación de la información en sistemas automatizados (Baldrich *et al.*, 2024; Sanz-Tejeda *et al.*, 2026).

Este imperativo formativo no se limita a la universidad, ya que el desarrollo de la alfabetización informacional debe iniciarse desde las primeras etapas educativas. En España, el currículo de educación infantil derivado de la LOMLOE (2022) incorpora esta orientación poniendo énfasis en el análisis crítico en varias competencias clave, como la competencia digital, la competencia matemática y en ciencia,

tecnología e ingeniería, y la competencia emprendedora, en consonancia con las Recomendaciones del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018. En el caso de Cataluña, el currículo se organiza en torno a cuatro ejes complementarios con el propósito de favorecer que los niños y las niñas se conviertan en personas capaces de intervenir de forma activa, solidaria y crítica en el mundo que los rodea (Departament d'Educació, 2023).

En el contexto del debate sobre los nuevos planes de estudio abierto a raíz de la LOSU (Real Decreto 822/2021), los resultados de esta investigación pueden contribuir a orientar la discusión sobre el modelo formativo de los grados de Educación. En el borrador del Libro Blanco de Educación Infantil (2025), la alfabetización informacional no aparece mencionada de forma explícita entre las competencias de los futuros docentes, mientras que sí se enfatizan otras competencias vinculadas al uso de tecnologías digitales. No obstante, la necesidad de desarrollar una actitud crítica en relación con la información aparece implícitamente en la descripción de diversas asignaturas, lo que sugiere la conveniencia de fortalecer su vínculo con las disposiciones lectoras necesarias para la lectura crítica de fuentes digitales.

Aunque el diseño mixto permitió integrar una exploración cualitativa en profundidad con un análisis cuantitativo amplio, futuras investigaciones podrían ampliar la muestra a otras titulaciones y universidades, incorporar diseños longitudinales que permitan analizar la evolución de las prácticas de alfabetización informacional y de las disposiciones lectoras a lo largo de la formación docente, y complementar los datos con pruebas en situaciones reales.

Referencias bibliográficas

Abarzúa-Ceballos, L. (2023). *Exploración de las prácticas de lectura digital académica en estudiantes de un grado de Educación: Investigación con métodos mixtos* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/691345>

Abarzúa-Ceballos, L., Ambrós-Pallarés, A., y Ruiz-Bueno, A. (2024). Construcción y validación de un cuestionario sobre prácticas de lectura digital académica para estudiantado universitario de formación inicial de profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 33–59. <https://doi.org/10.6018/rie.548111>

Association of College and Research Libraries. (2023). *Companion document to the ACRL Framework for information literacy for higher education: Instruction for educators*. American Library Association. <https://acrl.libguides.com/ed/Welcome>

Aguilar, S., y Barroso, 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>

Baldrich, K., Domínguez-Oller, J. C., y García-Roca, A. (2024). La Inteligencia Artificial y su impacto en la alfabetización académica: una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI*, 42(3), 53–74. <https://doi.org/10.6018/educatio.609591>

Barbosa-Chacón, J., Martínez-Líbano, J., y Mendoza, M. (2025). Competencias informacionales en la formación inicial docente: una revisión sistemática de la literatura. *Investigación bibliotecológica*, 39(102). <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2025.102.58946>

Bruggink, M., Swart, N., van der Lee, A., y Segers, E. (2025). Theories of digital reading. En *Teaching reading comprehension in a digital world* (pp. 1–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-75121-9_1

Bruno, N., De Santis, A., y Moriggi, S. (2025). Teachers competencies in evaluating digital sources and tackling disinformation: implications for media literacy education. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 21(1), 85-99. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1136182>

Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2015). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (3ª edición). Ariel.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es.

Cervetti, G., Pardales, M. J., y Damico, J. S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational

goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9), 80–90.

Consejo de la Unión Europea (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a la promoción de los valores comunes y la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza* (2018/C 195/01). *Diario Oficial de la Unión Europea*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01))

Corsi, A., y Fons, M. (2023). Los inicios de la lectura y la mediación afectiva en contextos plurilingües e interculturales. *Tejuelo*, 38, 43-70. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.43>

Creswell, J., y Plano-Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3ª Ed.). Sage.

Denzin, N. (1970). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Aldine.

Departament d'Educació, Decret 21/2023, de 7 de febrer, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil, basado en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Infantil. DECRET 21/2023, de 7 de febrer, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil.

Folk, A. L. (2021). Exploring the development of undergraduate students' information literacy through their experiences with research assignments. *College & Research Libraries*, 82(7), 1035–1055. <https://doi.org/10.5860/crl.82.7.1035>

García-Roca, A., y Amo, J. M. (2023). La Alfabetización Mediática e Informacional en un contexto de desinformación. *Tejuelo*, 37, 99-128. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.99>

Gobierno de España (2021). *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad*. *Boletín Oficial del Estado*, 233, 29 de septiembre de 2021. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-15781

Gobierno de España (2022). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. *Boletín Oficial del Estado*, 28, 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>

Guthrie, J. T., y Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd Ed.). Lawrence Erlbaum.

Grupo de trabajo (2025). Borrador del *Libro Blanco en el grado de Educación Infantil*. Documento de trabajo.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, Ch. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.

Jiménez-Fernández, R., Heredia, H., y Parrado, M. (2026). Perfiles de estudiantes universitarios ante la lectura digital. Un estudio referido a la multitarea o multitasking. *Forma y Función*, 39(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v39n1.116075>

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.

Kulju, P., Hämäläinen, E. K., Mäkinen, M., Räikkönen, E., y Kiili, C. (2024). Pre-service teachers evaluating online texts about learning styles: there is room for improvement in justifying the credibility. *Frontiers in Education*, 9, Article 1451002. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1451002>

Lawless, K., y Kulikowich, J. (1998). Domain knowledge, interest and hypertext navigation: A study of individual differences. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 7(1), 51-70.

Lea, M. R., y Street, B. V. (2006). The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368–377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11

Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia (Trad. L. Eisner). *Enunciación*, 26, 55-67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987> (Obra original publicada en 2019).

Lloyd, A. (2007). Recasting information literacy as sociocultural practice: Implications for library and information science researchers. *Information Research*, 12(4). paper colis34. CSU267463.pdf

Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2019). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 321-358). La Muralla.

Nieto-Isidro, S., Martínez-Abad, F., y Rodríguez-Conde, M. J. (2022). Competencia informacional observada y auto-percibida en docentes y futuros docentes y su relación con variables socio-demográficas. *Revista de Educación*, 396, 35–64. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-529>

Otero-Mayer, A., Vélaz-de-Medrano, C., y Expósito-Casas, E. (2021). Reforzar las competencias docentes en Educación Infantil: una mirada desde las actividades del aula. *Revista De Educación*, 393, 181-20. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89849>

Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa de primària*. Institut d'Estudis Catalans.

Pérez, M. (2016). *Estudi longitudinal de les creences sobre l'alfabetització inicial de tres estudiants del Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/586075>

Rovira-Collado, J., Ruiz-Bañuls, M., y Martínez-Carratalá, F. A. (2026). Lectura en pantallas del alumnado en formación en los grados de maestro/a de educación infantil y de educación primaria. *Forma y Función*, 39(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v39n1.114084>

Salmerón, L., Altamura, L., Gil, L., y Mañá, A. (2024). Design of effective digital reading comprehension environments. En A. Gegenfurtner y I. Kollar (Eds.), *Designing effective digital learning environments* (pp. 24-38). Routledge.

Santos Díaz, I. C., Maqueda Cuenca, E., y Trigo Ibáñez, E. (2026). Leer para aprender: un análisis de las preferencias de lectura en papel de docentes en formación. *Forma y Función*, 39(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v39n1.114268>

Sanz-Tejeda, A., Domínguez-Oller, J., Baldaquí-Escandell J., Gómez-Díaz, R., y García-Rodríguez, A. (2026). The impact of generative AI on academic reading and writing: a synthesis of recent evidence (2023–2025). *Frontiers in Education*, 10:1711718. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1711718>

Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Trixa, J., y Kaspar, K. (2024). Information literacy in the digital age: information sources, evaluation strategies, and perceived teaching competences of pre-service teachers. *Frontiers in Psychology*, 15, Article ID: 1336436. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1336436>

Universitat de Barcelona. (2008). Memòria de verificació del Grau de Mestre en Educació infantil. <https://www.educacion.gob.es/ruct/estudiouniversidad.action?codigoCiclo=SC&codigoEstudio=2500290&actual=universidad>

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C. K. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>

Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper.

Zimmermann, M., Engel, O., y Mayweg-Paus, E. (2022). Pre-service teachers' search strategies when sourcing educational information on the Internet. *Frontiers in Education*, 7: 976346. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.976346>

Las geografías literarias y la didáctica de la lengua y la literatura. Revisión de alcance PRISMA-ScR para España e Hispanoamérica

Literary Geographies and the Didactics of Language and Literature: A PRISMA-ScR Scoping Review for Spain and Hispanoamerica

René Camilo García-Rivera

Universidad Rey Juan Carlos

rc.garcia.2024@alumnos.urjc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0238-1711>

Lis García-Arango

Universidad de La Laguna

lgarcara@ull.edu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6305-4530>

DOI: 10.17398/1988-8430.44.39

Fecha de recepción: 03/01/2026
Fecha de aceptación: 29/05/2026



OPEN  ACCESS

García-Rivera, R. C. y García-Arango, L. (2026). Las geografías literarias y la didáctica de la lengua y la literatura. Revisión de alcance PRISMA-ScR para España e Hispanoamérica. *Tejuelo*, 44, 39-74.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.44.39>

Resumen: El artículo reporta una revisión de alcance PRISMA-ScR sobre el uso didáctico de las geografías literarias en asignaturas de Lengua y Literatura en Educación Secundaria y Bachillerato en España e Hispanoamérica. El estudio sigue el protocolo de la extensión PRISMA para revisiones de alcance (Tricco et al., 2018) con el objetivo de mapear la producción académica publicada entre 2015 y 2025 en cinco bases de datos especializadas. Tras el proceso de cribado, se analizan 45 publicaciones mediante un proceso de extracción de datos estructurado. Las preguntas de investigación abordan el alcance, las tendencias teórico-metodológicas, los enfoques didácticos y las lagunas identificadas en la literatura. Los resultados muestran una presencia consolidada de las geografías literarias como recurso metodológico —especialmente a través de las rutas literarias—, con una marcada concentración territorial en España y representación limitada de Hispanoamérica. La revisión identifica carencias en la evaluación cuantitativa del impacto y en la diversificación geográfica de la investigación, y señala líneas prioritarias para estudios futuros.

Palabras clave: geografías literarias; educación literaria; educación secundaria; aprendizaje experiencial; revisión de alcance.

Abstract: This article reports a PRISMA-ScR scoping review on the didactic use of literary geographies in Language and Literature subjects in Secondary and High School education in Spain and Latin America. Following the PRISMA extension protocol for scoping reviews (Tricco et al., 2018), the study aims to map the academic production published between 2015 and 2025 across five specialized databases. After the screening process, 45 publications were analyzed through a structured data extraction process. The research questions address the scope, theoretical-methodological trends, didactic approaches, and gaps identified in the literature. The results show a consolidated presence of literary geographies as a methodological resource—particularly through literary routes—with a marked territorial concentration in Spain and limited representation of Latin America. The review identifies deficiencies in the quantitative assessment of impact and in the geographical diversification of research, while pointing out priority lines for future studies.

Keywords: literary geographies; literature education; secondary education; experiential learning; scoping review.

I

ntroducción

La didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura —como la del resto de las materias educativas— ha experimentado cambios radicales en los últimos tiempos. La irrupción de las metodologías activas ha impulsado el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante múltiples estrategias innovadoras, entre ellas, las que pueden agruparse en torno a las geografías literarias.

El concepto de geografías literarias, inscrito en el llamado giro espacial, aparece desde finales de la década de 1990 con autores como Bertrand Westphal, Michel Collot y Robert Tally. El término puede considerarse una categoría «paraguas» que engloba distintas corrientes emparentadas entre sí, como la geocrítica, las geopoéticas y las rutas literarias. De diferentes formas, estas prácticas llegan al aula de lengua y literatura con el fin de potenciar la motivación y el fomento lector.

El término en cuestión se utiliza para referirse a diversas corrientes teóricas que comparten el interés por las relaciones entre literatura y espacio. Entre las principales destaca la geocrítica, formulada por Bertrand Westphal en textos como *Réel, fiction, espace*, *Le monde plausible. Espace, lieu, carte* y *La cage des méridiens* (2007,

2011 y 2016). Aquí, el autor francés estudia las interacciones entre espacios reales y ficticios y la manera en que la literatura representa, transforma y humaniza el espacio. Inscrita en el giro espacial, esta tendencia defiende un enfoque interdisciplinario y multifocal que concibe el espacio como una construcción dinámica y cultural.

En diálogo con las propuestas de Westphal se sitúa la obra de Michel Collot (2011), quien indaga en la geopoética como un mecanismo de influencia del espacio sobre las formas, géneros y procesos de creación literaria. Desde una perspectiva fenomenológica, Collot entiende el paisaje como resultado de la interacción entre el ser humano y el territorio, pues plantea que el espacio no solo inspira temas, sino que genera innovaciones formales, especialmente visibles en la literatura contemporánea y postmoderna.

Por último, la tercera corriente más relevante puede considerarse la cartografía literaria, aproximación desarrollada por Robert T. Tally Jr. (2015 y 2017) y quien concibe la literatura como una forma de mapeo. Para este autor, los textos literarios funcionan como mapas que median entre el sujeto y el espacio, combinando dimensiones reales, simbólicas y metafóricas. Esta visión otorga a la escritura un valor ontológico, al entenderla como una respuesta humana a la desorientación y la necesidad de situarse en el mundo.

Aunque la investigación sobre este tema en cuanto recurso didáctico ha experimentado un crecimiento sostenido desde 2015 —especialmente en el contexto hispanohablante—, la producción existente presenta una notable heterogeneidad temática y teórico-metodológica (Tally, 2022) que dificulta una visión de conjunto. El campo transita desde las geografías literarias estructuralistas-morettianas hacia enfoques posmodernos adscritos a las Geohumanidades (Richardson et al., 2011), que tienden a ser posestructuralistas (Piatti, 2009) y digitales (Bodenhamer et al., 2010). Este tránsito genera una producción dispersa y heterogénea para la que resultan especialmente pertinentes las revisiones de alcance.

El presente artículo indaga en el uso didáctico de las geografías literarias en la enseñanza formal. Para ello, se propone el objetivo de reportar una panorámica sobre el uso de las geografías literarias en la enseñanza de la lengua y la literatura en el ámbito hispano, a partir de la producción académica publicada a tal efecto durante los últimos 11 años.

Las revisiones de alcance, una metodología originalmente pensada por Arksey y O'Malley (2005), tiene el objetivo principal de identificar la producción científica disponible sobre un tema concreto, así como sintetizar sus principales tendencias, detectar lagunas y proponer proyecciones de mejora. Posteriormente, el Joanna Briggs Institute consolidó este marco mediante la propuesta de lineamientos estrictos para el diseño, ejecución y reporte final de las revisiones (Peters et al., 2020).

Este trabajo, por su parte, se adhiere a las directrices enunciadas en la declaración *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* (PRISMA), procedimiento legitimado por numerosas investigaciones en los últimos años. Como ventaja del protocolo se señala la transparencia y replicabilidad, así como sus aportes para sistematizar el mapeo bibliográfico y la delimitación de un campo de estudio (Tricco et al., 2018). En este caso, responder cómo la enseñanza de lengua y literatura se ha valido de las geografías literarias como recurso didáctico en España e Hispanoamérica.

La revisión aborda un tema de interés relacionado con la renovación educativa y la evaluación y sistematización de experiencias prácticas con metodologías activas en la enseñanza. Además, tendría el valor de ser la primera revisión de alcance realizada sobre el uso didáctico de las geografías literarias en el ámbito hispano. Finalmente, la investigación se alinea con las demandas actuales del sistema educativo; entre ellas, respalda las políticas que abogan por la interdisciplinariedad en el aprendizaje, el enfoque experiencial y el uso de recursos digitales y tecnológicos en la enseñanza.

1. Objetivos y preguntas de investigación

Esta revisión se propone el objetivo general de reportar una panorámica sobre el uso de las geografías literarias en las aulas de Lengua y Literatura en el ámbito hispano, a partir de la producción académica publicada a tal efecto entre 2015 y 2025. Además, el trabajo plantea como objetivos específicos los siguientes: 1) recopilar en un listado la bibliografía revisada, 2) describir los principales rasgos formales y de contenido de la muestra, 3) sintetizar las ideas y factores comunes de la bibliografía y 4) interpretar la bibliografía, reconociendo sesgos, carencias y posibilidades para la mejora en la investigación y la aplicación de las geografías literarias en el contexto estudiado.

Con el propósito de operativizar cada uno de estos objetivos, se plantean sendas preguntas de investigación que pueden resumirse en los siguientes términos:

- PI 1: ¿Cuál es el alcance —extensión, distribución geográfica y temporal, impacto y características formales— de la producción académica sobre el uso didáctico de las geografías literarias en España e Hispanoamérica publicada entre 2015 y 2025?
- PI 2: ¿Qué enfoques funcionales según los objetivos, temas y contenidos presenta la producción académica revisada?
- PI 3: ¿Qué corrientes teóricas de las geografías literarias predominan en la producción científica estudiada?
- PI 4: ¿Qué rasgos didáctico-metodológicos poseen las propuestas didácticas sobre geografías literarias?

2. Método de la revisión

2.1 Protocolo

La revisión adoptó los estándares del protocolo de revisión de alcance PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018) (disponible en <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30178033/>) y fue revisado por los dos

investigadores del equipo. El protocolo específico del trabajo aún no está públicamente disponible, pero si se desea acceder a él, puede solicitarse por correo electrónico a las direcciones declaradas por los autores del artículo.

2. 2 Criterios de elegibilidad

Para incluir o excluir los registros hallados, se consideró una serie de criterios como el enfoque didáctico del texto, el tipo de publicación, el ámbito geográfico, la accesibilidad, el idioma, el nivel educativo y la fecha de publicación. Para más detalle, revisar a continuación la Tabla 1.

Tabla 1

Criterios de elegibilidad

Dimensión	Inclusión	Exclusión
Tipo de publicación	Artículos en revistas revisadas por pares, actas de congreso, capítulos de libro, informes de investigación de instituciones educativas o científicas	Artículos divulgativos, notas de prensa, reseñas
Enfoque del estudio	Revisiones teóricas sobre geografías literarias en el ámbito educativo; propuestas didácticas; evaluaciones de impacto	Estudios exclusivamente literarios sin dimensión pedagógica; trabajos sin enfoque educativo
Accesibilidad	Texto de libre acceso completo en la base de datos	Texto no disponible completa o parcialmente
Ámbito geográfico y cultural	España e Hispanoamérica; estudios internacionales aplicados a la enseñanza del español	Investigaciones fuera del contexto hispano sin aplicación al español
Nivel educativo	ESO, Bachillerato, Educación Primaria, Educación Superior, ELE y enseñanzas profesionales	Educación no formal
Fecha de publicación	2015–2025	Anterior a 2015
Idioma	Español, inglés y lenguas cooficiales de España	Otras lenguas sin traducción disponible

Nota: la tabla expone los criterios para la revisión de alcance. Fuente: Elaboración propia

2. 3 Fuentes de información

En las revisiones de alcance, una decisión crítica radica en la selección de las fuentes de información. Para el presente estudio, se consideró pertinente seleccionar a Web of Science (WoS), Scopus, Dialnet, Redalyc y Redined. La elección de Web of Science (WoS) y Scopus se explica por el alto factor de impacto de sus revistas indexadas, así como los rigurosos procesos de selección por pares de estas publicaciones; gracias a su prestigio, son consideradas en el mundo como las bases de datos de referencia para la investigación científica. Por su parte, en Dialnet y Redalyc se encuentra una notable variedad de publicaciones académicas en español, pues ambas están especializadas en el ámbito ibérico e iberoamericano. Dialnet, por ejemplo, permite el acceso a revistas científicas, tesis doctorales y libros relevantes del área de estudio. Por otro lado, Redalyc cuenta con más de 800 mil artículos, de 1730 revistas provenientes de 36 países (entre ellos, la mayoría de habla hispana e inglés). La selección de ambas bases de datos dotó de mayor fiabilidad la revisión de alcance, pues a pesar de cierta redundancia se aumentó el rango de búsqueda.

Finalmente, se decidió integrar Redined —una plataforma auspiciada por el Ministerio de Educación de España junto con las comunidades autónomas— porque se especializa en la recopilación y difusión de la producción científica en el campo de la educación. A diferencia de otras bases más centradas en la publicación periódica (como Scopus o WoS), Redined permite acceder a literatura que no siempre es publicada en revistas indexadas, pero que tiene un gran valor metodológico, contextual y práctico.

En esta revisión no se realizó búsqueda en literatura gris ni contacto con autores para identificar fuentes adicionales, lo cual, si bien es coherente con el criterio de accesibilidad previamente enunciado, constituye una limitación en el diseño del trabajo.

2. 4. Estrategia de búsqueda

Para trazar la estrategia de búsqueda se realizó una revisión previa sobre las discusiones teóricas en torno a las geografías literarias. En estas lecturas se comprobó el uso de vocablos variados para referirse a los mismos conceptos (por ejemplo, geografía literaria/s, atlas literario, mapa literario, etc.) y la frecuente omisión del término didáctica en los títulos. Para sortear esta dispersión terminológica, se eligieron descriptores más amplios como “*geografía* literaria**”, “*ruta literaria*”, “*mapa literario*”, *geocrítica* y *geopoética*. Para contextualizar la búsqueda en el campo de interés de la revisión, se definieron también palabras clave como *didáctica**, *educación* y *aprendizaje*. La estrategia incluyó los términos booleanos AND y OR para identificar aquellas referencias donde se intersecan el objeto de estudio (las geografías literarias) y el ámbito de interés (la educación). En este sentido, el código de búsqueda insertado en el buscador de las cinco bases de datos quedó conformado así: (“geografía* literaria*” OR “ruta* literaria*” OR “mapa literario” OR geocrítica OR geopoética*) AND (didáctica OR aprendizaje OR educación).

En cuanto al proceso de búsqueda, cada investigador lo realizó por separado según los criterios aquí expuestos, siendo la última búsqueda en septiembre de 2025. El cotejo de los resultados no arrojó ninguna diferencia para dirimir.

En relación con los idiomas, es pertinente aclarar que en WoS, Scopus y Redalyc se filtró según el criterio de las lenguas aceptadas para la revisión (inglés, castellano y lenguas cooficiales). En el caso de Dialnet y Redined, que no poseen esta capacidad técnica, el control se realizó manualmente durante el cribado.

Para la revisión en Scopus, se filtró la búsqueda por las áreas de conocimiento de Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Multidisciplinar.

2. 5. Procedimiento para el cribado de las publicaciones

Para cribar los resultados de la búsqueda y definir las referencias incluidas en la revisión se desarrolló un procedimiento en tres fases. Primero, buscar en cada una de las cinco plataformas académicas con el código de búsqueda previamente definido; a continuación, eliminar las publicaciones duplicadas. En un segundo momento, cribar los títulos, palabras clave y resúmenes de acuerdo a los criterios de elegibilidad expuestos en la Tabla 1 del presente informe. El tercer y último paso consistió en la lectura y evaluación de cada texto completo. En este paso, los motivos de exclusión se registraron sistemáticamente en el diagrama de flujo exigido por el protocolo Prisma-ScR (Anexo 1).

En cuanto a la forma de proceder, los dos autores realizaron los tres pasos de manera independiente, y cada uno revisó un total de 274 registros. Los casos de desacuerdo se resolvieron por consenso.

2. 6. Procedimiento para el cribado de las publicaciones

El análisis de la muestra se realizó mediante una tabla de extracción de datos predefinida (Anexo 2), que fue desarrollada por los autores desde la planificación del estudio. El diseño de este instrumento (tanto las variables como sus indicadores) respondió a dos cuestiones fundamentales: por una parte, estar alineados con los objetivos y preguntas de investigación; por la otra, sintetizar la revisión bibliográfica previa sobre las principales corrientes teóricas de las geografías literarias que se mencionan en la introducción del artículo.

El procedimiento de análisis se desarrolló de manera simultánea e independiente por cada autor. Tras el cotejo según las pautas de la mencionada tabla de extracción, se registraron los datos bibliométricos y las clasificaciones según las variables interpretativas (ver Anexo 2 y epígrafe 2.8) de manera individual. Una vez concluida la revisión, se contrastaron los resultados y los puntos de desacuerdo se resolvieron en una discusión.

En cuanto a pruebas de calibración, se reconoce como una limitación del trabajo no haberlas realizado, a pesar de que la revisión de los 45 textos se desarrolló sin inconvenientes.

2. 7. Variables de extracción de datos

Las variables para extraer los datos se agruparon en dos tipos: 1) las características formales y bibliométricas, 2) aspectos de contenido que implican variables interpretativas. En el caso del primer grupo, se consideraron aspectos como el título, nombre de la publicación, lugar de la editorial, tipo de publicación (artículos, actas de congreso, capítulos de libro, informes de investigación), cuartil de la publicación (en el caso de que corresponda), año, autores, institución de afiliación de los autores, lugar de la institución de afiliación de los autores, idioma, cantidad de autores, fuente de la recuperación y cantidad de citas. Para este último ítem se utilizaron los datos de Google Scholar, plataforma que, si bien tiene mayor cobertura y ofrece estadísticas centralizadas, tiende a sobreestimar el número de referencias al incluir fuentes no revisadas por pares, lo cual constituye una limitación del estudio.

En el caso del segundo grupo, los aspectos de contenido que implican cuestiones interpretativas (Anexo 2), se definieron las siguientes variables: agrupamiento temático (estudio teórico general, propuesta didáctica, evaluación de impacto o resultados), corriente de geografías literarias abordada (geocrítica, geopoética, cartografía literaria, mixto), género literario de la propuesta (narrativa o lírica), metodología pedagógica de la propuesta, nivel educativo de la propuesta, e instrumentos de evaluación de los proyectos (cuantitativos, cualitativos o mixtos).

2. 8. Métodos de síntesis de los resultados

Los datos extraídos se sintetizaron mediante dos procedimientos complementarios. Por una parte, la información bibliométrica y las características formales de las publicaciones, las cuales responden a la PI1 y se exponen mediante estadísticas descriptivas (frecuencias,

porcentajes, distribución temporal) representadas en tablas y gráficos. Por otra parte, los aspectos de contenido (que responden a las PI 2, 3 y 4) se sintetizan mediante un análisis categorial narrativo que agrupa los textos según las variables interpretativas definidas en la tabla de extracción de datos (Anexo 2). Para una mejor comprensión, la síntesis de los resultados de las variables interpretativas (epígrafe 3.2) abordará sucesivamente cada una de las preguntas de investigación.

3. Resultados

3. 1. Selección de publicaciones

La búsqueda en las cinco bases de datos arrojó 274 registros. Scopus fue la plataforma con más resultados (120), seguida de Redalyc (64), Dialnet (61), Redined (28) y WoS (1). En la primera revisión se identificaron 26 duplicados, por lo que 248 pasaron a la fase de cribado. De estos, 19 resultaron inaccesibles (principalmente capítulos de libro sin versión digital), lo que redujo a 229 los textos evaluados para elegibilidad. Tras aplicar los criterios de elegibilidad, 184 registros fueron excluidos. El principal motivo de exclusión (166 casos) fue la ausencia de dimensión didáctica en el enfoque de los trabajos; la mayoría correspondían a estudios estrictamente literarios. Otros motivos fueron: idioma no incluido (3 artículos en portugués), tipo de publicación no elegible (15 referencias: 11 reseñas, 3 artículos de divulgación, 1 noticia). En resumen, el total de textos incluidos para la revisión de alcance es de 45 registros, los cuales se pueden consultar en el Anexo 3. Finalmente, el diagrama de flujo exigido por la declaración PRISMA-ScR se presenta en el Anexo 1.

3. 2. Rasgos formales y bibliométricos de la muestra. Síntesis para PI 1

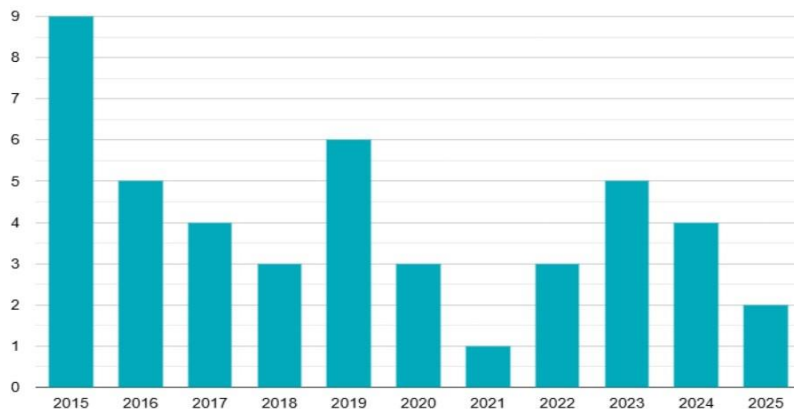
Para la elaboración de este apartado, que responde a la PI1 (ver epígrafe 1.1 del presente artículo), se analizaron los 45 textos incluidos en la revisión.

En cuanto a la distribución cronológica (Gráfico 1), 2015 aparece como el año más fructífero (9 registros); por el contrario, 2021 resultó el más deprimido (1). Aunque desde entonces se aprecia una

recuperación, la producción pospandemia (media de 4 referencias anuales en 2022–2024) no iguala el ritmo prepandemia (media de 5,4 entre 2015–2019). La búsqueda se realizó en septiembre de 2025, lo que implica un posible desfase al momento de publicación.

Gráfico 1

Registros por año



Nota: el gráfico expone la cantidad de registros por año en el período 2015-2025.

Fuente: Elaboración propia

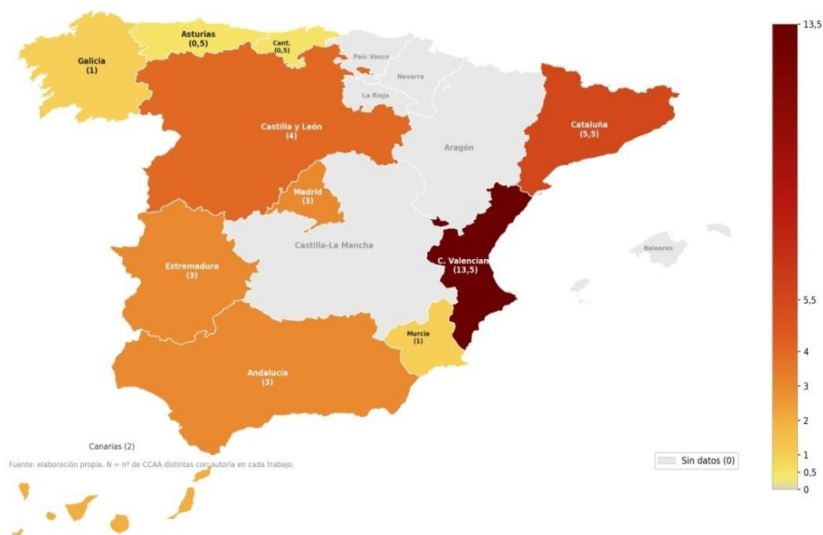
Respecto a la tipología textual, predominan los artículos académicos (34, un 76 % del corpus), seguidos de capítulos de libro (6) e informes de investigación (5). Cabe señalar que, en el proceso de recuperación, se excluyeron 14 capítulos de libro por falta de accesibilidad, lo que potencialmente habría cambiado la composición de la muestra.

En cuanto a la distribución por idiomas, la mayoría de los textos utilizan el castellano (33, un 73 %), seguidos del catalán (11) y el gallego (1). El análisis proporcional —cruzando el número de publicaciones con el número de hablantes estimado (Instituto Cervantes, 2024; Institut d'Estadística de Catalunya, 2023)¹— revela una producción per cápita veinte veces superior en catalán respecto al castellano.

¹ Según estas fuentes, existe en el mundo alrededor de 10 millones de catalanoparlantes frente a los 450 millones del español.

Ilustración 1

Afiliación geográfica de los autores



Nota: La ilustración representa la distribución geográfica de los autores españoles según las Comunidades Autónomas. Fuente: Elaboración propia. Herramienta: Claude AI

Esta desproporción lingüística se encuentra correlacionada con la distribución geográfica de los autores. Para considerar esta localización, se tiene en cuenta el lugar de la institución de afiliación declarada en el texto. A nivel de país, España aporta 37 publicaciones (82 % de la muestra); Colombia, 3; y con una publicación cada una: Argentina, Costa Rica, Paraguay, Portugal y Suiza. Sin embargo, si se mira con más detenimiento al interior de España (Ilustración 1), la distribución por Comunidades Autónomas quedaría de la siguiente manera: Comunidad Valenciana (13,5 registros) y Cataluña (5,5), lo que resulta consistente con la distribución idiomática. Les siguen Castilla y León (4), Extremadura (3), Andalucía (3), Madrid (3), Islas Canarias (2), Murcia (1), Galicia (1), Asturias (0,5) y Cantabria (0,5)².

² Los registros fragmentados se debe a que en textos con más de un autor de diferentes comunidades autónomas se ha realizado una distribución proporcional.

Desde el punto de vista editorial, los 45 registros se reparten entre 21 revistas, instituciones o editoriales. Las publicaciones con mayor representación son *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación* (4), *Ítaca. Revista de Filología* (3), el Repositorio Gredos de la Universidad de Salamanca (3), *Lenguaje y textos* (2), *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (2) y *Ogigia. Revista electrónica de Estudios Hispánicos* (2).

El impacto de las publicaciones, calculado mediante las estadísticas de citación de *Google Scholar*, evidencia una distribución desigual entre unos pocos textos con alta repercusión y una mayoría que apenas genera referencias. Si bien en términos absolutos estas cifras deben tomarse con cautela —debido a, como se mencionó previamente, la cuestionable fiabilidad del buscador en este aspecto— sí esbozan un panorama bastante fidedigno en términos relativos, pues los 45 registros se encuentran incluidos en esta plataforma y estarían sujetos a la misma distorsión. Considerando estas aprehensiones, se encontró un total de 168 citas para el total de la muestra, lo que supone una media de 3,73 referencias por registro. Sin embargo, las 10 publicaciones agrupadas en los índices de mayor calidad (Q1 del *Scimago Journal Rank*), acaparan 82 citas, lo que supone un promedio de 8,2 por cada una.

En cuanto a la calidad de las publicaciones (Tabla 2), para lo cual solo se consideran los 34 artículos, se ha tomado como referencia el mencionado *Scimago Journal Rank*. Según este criterio, se aprecia una concentración en los dos extremos del espectro: mientras los cuartiles centrales quedan prácticamente vacíos, las publicaciones se concentran en Q1 (10) y en revistas que no están registradas en este índice (21).

Tabla 2*Distribución de artículos según cuartiles SJR*

Cuartil SJR	Q1	Q2	Q3	Q4	No registrada
Cantidad	10	0	1	2	21

Nota: la tabla expone la distribución de los artículos de revista según el cuartil de la publicación en el *Scimago Journal Report*. Fuente: elaboración propia

Por último, en relación con la cantidad de autores, se identificaron 56 investigadores que firman al menos una publicación; entre los más prolíficos se halla Jerónimo Méndez Cabrera (Universitat de València, 4); Francesc Rodrigo Segura (Universitat de València, 3); Alexandre Bataller Català (Universitat de València, 3); Miguel Sánchez García (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2); y Àngels Gregori Parra (Universitat de València, 2). En relación con rasgos más generales, la media se sitúa en 1,44 autores por texto, con 28 registros firmados por una persona, 14 escritos a dúo y 3 publicados en trío.

3. 3. Síntesis de resultados y variables interpretativas

El procedimiento para responder las PI 2 y 3 (ver epígrafe 1.1) requirió un análisis cualitativo sobre el contenido de los 45 textos incluidos en la revisión. En el caso de la PI 4, por la propia naturaleza de la pregunta, solo se trabajó con las propuestas didácticas.

3. 3. 1. Síntesis de resultados para PI 2

Los enfoques funcionales de los textos se describen a través de la variable V01. Según los indicadores definidos para este ítem, el agrupamiento de los registros quedaría de la siguiente manera: 15 publicaciones tipo a (estudios teóricos), 17 tipo b (propuestas didácticas) y 13 tipo c (evaluación de impacto o resultados)³.

En el caso de los estudios teóricos, se identifica como elemento común el reconocimiento del espacio para la mediación literaria y educativa, así como la interdisciplinariedad como sustento para los

³ Para explorar en detalle la composición de cada grupo, visitar el Anexo 3 donde aparece la información pormenorizada de cada registro.

marcos y reflexiones conceptuales. Todos los registros enfatizan la importancia de vincular la literatura con lugares concretos y próximos al estudiante, lo cual facilita la generación de aprendizajes significativos. Las principales diferencias derivan —como se verá a continuación— de la adherencia a las distintas corrientes teóricas de las geografías literarias: mientras algunos registros focalizan la argumentación en la vivencia emocional y sensorial de los espacios, otros priorizan la multifocalidad o la estructura metodológica de la experiencia didáctica.

En este apartado destaca el artículo *Los itinerarios de lectura y las constelaciones literarias como artefactos didácticos*, de Alberto E. Martos García (2025). En el texto, el autor realiza una revisión teórica y de estudios de caso significativos donde integra conceptos como itinerarios de lectura, constelaciones literarias y multimodalidad. Finalmente, ofrece criterios objetivos para el diseño de propuestas didácticas innovadoras, sugerencias de buenas prácticas y herramientas digitales como ATLAS TI y TV Tropes.

Igualmente relevantes resultan las aportaciones de Joan Marc Ramos Sabaté y Margarida Prats Ripoll (2019), quienes en *Procés de creació d'unprotocol d'anàlisi de rutes literàries des de la perspectiva de la recerca de Didàctica de la Literatura* proponen un sistema específico para evaluar y validar las rutas literarias como herramienta didáctica metodológicamente sólida. La intención del trabajo consiste en dotar a los profesores para pasar “de la innovació docent a la recerca en la didàctica de la literatura” (p. 100). El texto argumenta la necesidad de superar el enfoque meramente práctico y anecdótico de estas experiencias; en cambio, abogan por construirlas a partir de un marco conceptual riguroso, capaz de integrar nociones formativas curriculares y extracurriculares. En concreto, el protocolo propone diferentes fases para construir las rutas: primero, diseñarlas acorde al nivel educativo; después, recoger las valoraciones de los participantes, lo cual se puede realizar mediante cuestionarios pre-post; por último, validar la actividad a través de pruebas piloto en contextos reales. Adicionalmente, junto a certificar la eficacia pedagógica evaluada en las fases 2 y 3, esboza una serie de criterios para el diseño apropiado de la ruta (fase 1). Entre ellos,

se encuentran la pertinencia del texto o autor seleccionado, que se considera a partir de su calidad y relevancia literaria; la adecuación territorial, donde se valora la relación entre el espacio recorrido y la obra literaria; y como tercer criterio, el enfoque en el aprendizaje significativo, que, aunque se perfila antes de implementar la actividad, se consolida *a posteriori* mediante la reflexión del alumnado sobre la experiencia.

Las propuestas didácticas (V01 b) constituyen el grupo más numeroso de la muestra, con 17 registros. Aunque en un próximo epígrafe se profundizará en sus características como parte de la respuesta a la PI 4, en este punto vale mencionar que su estudio revela una presencia constante y consistente en la última década como recurso educativo en el contexto hispanohablante.

En relación con los estudios de evaluación de impacto o resultados (V01 c), las 13 publicaciones coinciden en tres ejes transversales. Primero, delimitar el ámbito de la experiencia; a partir de este criterio, consideran si la propuesta se alinea con el contexto, pues las actividades y objetivos deben ajustarse al marco de implementación. En segundo lugar, las investigaciones definen el tipo de impacto evaluado; se abordan dimensiones generales (como la cognitiva, la actitudinal y la competencial) y/o temas específicos (como el aprendizaje de contenidos curriculares, la sensibilización social o la educación patrimonial). El tercer eje de convergencia atañe a los instrumentos de evaluación; cada artículo detalla las técnicas utilizadas para arribar a conclusiones (entre los más frecuentes se encuentran los cuestionarios, las entrevistas, las rúbricas y la observación directa).

En cuanto al tipo de investigación, la tendencia resulta incontestable: los 13 registros se adscriben a la metodología cualitativa; solo tres ejemplos —Torrents i Sunyol y Bataller Català (2023); Méndez Cabrera y Rodrigo Segura (2023) y Comas Barenys y Güell Devesa (2024)— aplican una herramienta cuantitativa, aunque en cada caso de manera subsidiaria. La argumentación en los otros textos se sustenta exclusivamente en técnicas interpretativo-reflexivas, lo que

calza con marcos teóricos que priorizan la relevancia de la dimensión experiencial de las geografías literarias.

Además de la falta generalizada de evidencia cuantitativa, la mayoría de los trabajos acotan la pesquisa a períodos breves y casos puntuales, lo cual reduce la fiabilidad para evaluar el impacto duradero y profundo de las propuestas didácticas. La excepción resulta el artículo *La geografía de los clásicos: rutas literarias para el fomento lector y la promoción del patrimonio* (Méndez Cabrera y Rodrigo Segura, 2019), que sintetiza una experiencia de cuatro años y constituye el texto de mayor impacto en toda la muestra (27 citas).

Como elemento común, estas investigaciones reconocen la validez de las geografías literarias como recurso didáctico para el aprendizaje en las asignaturas de lengua y literatura. En especial, destacan la relación emocional y estética entre la literatura y el espacio como catalizador para reforzar la motivación intrínseca, la interiorización de contenidos curriculares y la construcción del aprendizaje significativo. El trabajo de José Leonardo Ruiz Méndez (2018) lo explicita en los siguientes términos: “la vivencia de una pedagogía que articule el pensamiento con los sentimientos y las emociones, es una oportunidad para estetizar el mundo de la vida cotidiana con lo cual se pueden encontrar respuestas a las problemáticas ambientales existentes” (p. 68).

En relación con los instrumentos de medición, se identifica el papel activo del estudiantado en la evaluación de las propuestas. La mayoría de los trabajos apelan a la autoevaluación mediante herramientas como diarios de campo —en Molina y Colombo (2021) y Merchancano-Benevides (2015)—, rúbricas revisadas por pares —en Casal de Arriba, Díaz-Faes González y Frieria Moreno (2019)— y discusiones mediante tertulias y/o grupos focales —en Mulet Cugat (2019).

A pesar de las notables coincidencias entre los textos del grupo, la muestra demuestra divisiones sobre un factor central: la replicabilidad de los resultados y la transferencia de los proyectos.

Mientras algunas investigaciones omiten (o, en su defecto, argumentan con vaguedad) la extrapolación de los resultados hacia contextos diferentes, otras promueven la proyección de la experiencia para otros contextos. En este último grupo sobresale el trabajo de Méndez Cabrera y Rodrigo Segura (2023), donde se propone un conjunto de acciones docentes para la formación del profesorado; el de Sánchez García (2020), que argumenta la viabilidad del modelo de Bilenio Publicaciones para el fomento lector en otras regiones insulares y periféricas; y también el de Méndez Cabrera y Rodrigo Segura (2019), que apunta recomendaciones para adaptar las rutas literarias de los clásicos en territorios distintos de la Comunidad Valenciana.

3. 3. 2. *Síntesis de resultados para PI 3*

El comportamiento de la variable V02 revela un panorama desequilibrado entre las distintas corrientes de las geografías literarias (Tabla 3). De los 45 registros de la revisión, 34 se adscriben a las cartografías literarias como marco de referencia principal. En gran medida, la desproporción responde a las numerosas publicaciones sobre rutas literarias, pues hasta 27 textos asumen este concepto como eje estructurador.

Tabla 3

Distribución de registros según corrientes teóricas

Variable V02	(a) geocrítica	(b) geopoética	(c) cartografía literaria
Cantidad	2	9	34

Nota: la tabla expone la distribución de los artículos según las corrientes teóricas de las Geografías Literarias. Fuente: elaboración propia

Junto al mencionado artículo de Méndez Cabrera y Rodrigo Segura (2019), destacan las tesis *Las rutas literarias en el marco de la educación literaria y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos* (Barriga Galeano, 2017) y *Los programas de cooperación territorial y las políticas educativas de la democracia en España* (García Rodríguez, 2015). Estos trabajos demuestran la variedad y dispersión de líneas dentro de las cartografías literarias (ya de por sí una subcategoría de las geografías literarias), pues adoptan objetivos y enfoques teórico-metodológicos radicalmente distintos: mientras el primero evidencia un

carácter didáctico-instrumental más asociado a la literatura aplicada, el segundo propone una reconstrucción histórica que puede encuadrarse en los estudios culturales. De igual modo, los registros *Rutas literarias: (inter)espacio didáctico para leer, caminar y hablar el libro* (Sánchez García y Suárez-Robaina, 2025) y *Llegenda i paisatge com a elements de mediació literària. Encantades i pedagogia de l'imaginari* (Bataller Catalá, 2020) ejemplifican la variedad de los métodos investigativos, pues a la tradicional revisión bibliográfica incorporan la etnografía y la observación participante, respectivamente.

La segunda corriente de mayor prevalencia resultó la geopoética (V02 b), con nueve representantes. Entre ellos, se identifica una notable variedad interna, pues algunos ejemplos se asocian más a los postulados del *paysage-pensée* de Collot —(Méndez Cabrera, 2019) y (González Canalejo, 2015)—, mientras otros se aproximan a la ecología de Kenneth White (1994) —(Ruiz Méndez, 2018), (Muriel Valencia y Chacón Ramírez, 2021) y (Quiles Cabrera y Sánchez García, 2018)—. Con independencia de las fuentes conceptuales, estos textos se coinciden en la reflexión sobre el vínculo emocional y estético que existe entre el territorio y la literatura, la creación artística y el potencial de dicho nexo como recurso didáctico. Asimismo, los autores plantean recurrentemente la conexión sentimental entre la palabra y el espacio como catalizador para el aprendizaje significativo, pues argumentan que la experiencia poética del lugar no se reduce a la contemplación estética, sino que activa una relación sensible, ética y política con el espacio habitado.

Por último, la geocrítica (V02 a) constituye la corriente teórica de menor representación, pues solo dos publicaciones la asumen: *Literatura por tareas y gamificación: novela policiaca y geografías culturales* (Núñez Sabarís et al., 2019) y *Mujeres escritoras y experiencias interdisciplinarias y territoriales en educación literaria: el caso de Maria Ibars en Dénia* (Torrents i Sunyol y Bataller Catalá, 2023). En el primer estudio, mediante recursos como la creación de escenarios reales, se establece un contrapunteo entre el espacio geográfico de la ciudad de Vigo y sus representaciones ficcionales en la novela *La playa de los ahogados* (Domingo Vilar, 2009) y su

adaptación cinematográfica homónima (2015), con el objetivo de estimular la lectura, la imaginación y la escritura por parte del alumnado. En tanto, el segundo estudio adscribe a la geocrítica mediante la multifocalidad, pues pretende analizar los aportes de las obras de Maria Ibars (tanto narrativa como poética) a la configuración de la marca territorial de Dénia, municipio costero de Alicante.

Durante el cribado de la variable V02 se identificó un fenómeno que explica —al menos parcialmente— el bajo resultado de esta corriente teórica. Si bien algunos registros comienzan con la multifocalidad característica de la geocrítica, posteriormente derivan hacia el planteamiento de rutas literarias, proyecto que define los objetivos y la estructura de los trabajos. Así ocurre, por ejemplo, en los artículos de Sánchez García (2020) y Selfa Sastre (2023). En ambos casos, los autores parten de las reconstrucciones literarias en diversas obras sobre territorios de Gran Canaria y León, respectivamente; pero en vez de proseguir el análisis con los contrastes o convergencias en la representación de estos espacios, más bien los asumen como hitos para el diseño de recorridos literarios. En este sentido, la geocrítica opera como un sustrato conceptual relevante, pero con limitaciones para cristalizar en propuestas metodológicas concretas.

3. 3. 3. Síntesis de resultados para PI 4

La revisión de las 17 propuestas didácticas según la tabla de extracción de variables (Anexo 2) revela características consistentes para describir los rasgos didáctico-metodológicos de la muestra.

Un hallazgo relevante radica en el nivel educativo al que están orientadas las propuestas didácticas (V04), pues en su mayoría se dirigen a estudiantes de enseñanza secundaria y superior (10); del resto, cuatro se destinan a un público transversal (incluidos jóvenes de Secundaria, Bachillerato, Grado y Máster), dos a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera y una al alumnado de primaria (Tabla 4).

Tabla 4*Distribución de las propuestas didácticas según el nivel educativo*

Nivel educativo	Primaria	Medio	Superior	ELE	Transversal
Cantidad	1	7	3	2	4

Nota: la tabla expone la distribución de las propuestas según el nivel educativo al que están destinadas. Fuente: elaboración propia

Los géneros literarios que vertebran las propuestas (V05) también demuestran un cierto equilibrio, aunque con ventaja para las narraciones (10), seguido de la poesía (6) y uno mixto donde se integran ambas. Sin embargo, en la cuestión teórica y metodológica se aprecia un desbalance en favor de ciertas corrientes: de las 17 publicaciones, doce se adscriben al marco de las cartografías o rutas literarias, cuatro a la geopoética y una a la geocrítica. En estrecho vínculo con tal distribución, las metodologías pedagógicas (V03) demuestran un comportamiento similar: al decantarse por instrumentos afines al objetivo didáctico (y dada la prevalencia de actividades inmersivas como las rutas literarias), los docentes eligen el aprendizaje experiencial y/o contextual en trece ocasiones; solo se encuentran dos ejemplos de aprendizaje basado en tareas —Quiles Cabrera y Sánchez García (2018) y Fuentes Chaves (2015)—, uno de gamificación (López Santos y Cuesta Torre, 2024), y el de Núñez Sabarís et al. (2019), donde integran tanto el Aprendizaje basado en tareas como la Gamificación.

En cuanto al espacio geográfico (V07), existe una clara tendencia hacia las áreas urbanas, pues el 41,18 % de los trabajos las prefieren (7 propuestas); comparativamente, los espacios rurales solo aportan cuatro registros y los mixtos dos. En esta variable destacan los espacios tradicionales como el aula, el centro y las rutas virtuales (4); así se demuestra la versatilidad de las geografías literarias para adaptarse al entorno educativo sin la necesidad de salir del centro, con el consecuente ahorro en recursos, tiempo y organización logística que conllevan los traslados. Los trabajos de Gregori Parra (2016) y López Santos y Cuesta Torre (2024) son los más ilustrativos de este punto.

Desde la perspectiva de la estructura, las propuestas evidencian un patrón común. La mayoría siguen un modelo equivalente al de Ramos Sabaté y Prats Ripoll (2019), pues dividen la actividad en tres

fases: preparación, experiencia y reflexión/valoración. Aunque la última etapa demuestra carencias en algunos casos (debido a la endeblez y vaguedad de los instrumentos de validación), sobresale la rigurosidad del artículo de López Santos y Cuesta Torre (2024), donde se triangulan técnicas cualitativas (como las rúbricas y la observación) con herramientas cuantitativas como encuestas de satisfacción.

En relación con la temporalidad, se identifican casos de sesión única (Samper Prunera, 2020) y otros de varios meses de duración (Martino Alba, 2017); el consenso se encuentra en distribuir las actividades durante varias sesiones para facilitar la apropiación gradual del contenido.

Por último, la integración de la tecnología (V06) divide la muestra de forma casi simétrica: el 47 % (8 de las 17 propuestas) define el uso de las TICS como un requisito indispensable para su ejecución (mediante cartografía digital con Google Earth, códigos QR o geolocalización interactiva), mientras que el 53 % (9 propuestas) prescinde de la mediación virtual y prioriza la inmersión analógica y los soportes físicos.

4. Discusión

4.1. *Resumen de la evidencia*

La presente revisión confirma la presencia de las Geografías Literarias como un recurso didáctico consistente entre 2015 y 2025 en la enseñanza de la lengua y la literatura en el ámbito hispano, en especial en su variante de las rutas literarias. Esta preponderancia no resulta fortuita, pues características como la replicabilidad, la escalabilidad y —en las versiones más sencillas— los bajos requerimientos materiales, la vuelven idónea para su aplicación en el ámbito educativo.

Desde el punto de vista temático, destaca el relativo equilibrio entre las modalidades de estudios teóricos (15), propuestas didácticas (17) y evaluación de proyectos (13). Esta distribución demuestra el

interés por impulsar el ciclo investigativo y abordar el tema desde una perspectiva holística: primero, creando un sustento conceptual para el desarrollo del tema; luego, diseñando actividades didácticas concretas para llevarlas a cabo; por último, midiendo su efectividad e impacto mediante estudios de resultado.

Epistemológicamente, se observa la hegemonía de la mencionada cartografía literaria como corriente teórica de referencia, con 34 registros (75,56 % de la muestra). Esto relega a la geopoética como tendencia secundaria (9 publicaciones y 20 %); mientras, las dos adscripciones a la geocrítica (4,44 %), aunque valiosas, reflejan el impacto residual de esta línea. De igual modo, la revisión evidencia la profunda asimetría territorial de la producción científica sobre el tema, la cual se concentra fundamentalmente en España (82 %) —especialmente en regiones de la Comunidad Valenciana y Cataluña.

4.2. Limitaciones

Los resultados de esta revisión presentan ciertas limitaciones que se deben tener en cuenta. Como primer elemento, la búsqueda se restringió únicamente a cinco bases de datos académicas, lo cual excluyó otras fuentes de literatura gris. Esta decisión, pese a ser coherente con el criterio de accesibilidad declarado en el protocolo, implica la ausencia de numerosos materiales que podrían haber enriquecido la muestra —en especial provenientes desde Hispanoamérica, donde la producción académica no siempre se canaliza a través de revistas indexadas. En segundo lugar, la exclusión de 14 capítulos de libro por falta de acceso digital introduce una desviación potencial del análisis, tanto sobre la composición tipológica como sobre los contenidos.

Asimismo, las estadísticas de citación para medir el impacto se obtuvieron de Google Scholar, una plataforma que si bien ofrece mayor cobertura que WoS y Scopus tiende a sobreestimar el número real de referencias. Este dato debe leerse, por tanto, en clave relativa y comparativa, no como medida absoluta de impacto. Finalmente, no se realizaron pruebas de calibración previa entre los dos revisores, lo que

supone una limitación metodológica reconocida en el protocolo PRISMA-ScR.

A pesar de estas restricciones, la revisión cumple con los estándares del protocolo PRISMA-ScR y ofrece, hasta donde se tiene constancia, la primera síntesis sistemática sobre el uso didáctico de las geografías literarias en el ámbito hispano, lo cual le otorga un valor relevante para futuras investigaciones.

Conclusiones

En respuesta a la PI 1, la producción académica sobre el uso didáctico de las Geografías Literarias en el ámbito hispano es modesta en términos absolutos (45 referencias en once años), pero muestra una presencia continuada, un crecimiento sostenido hasta 2019 y la recuperación pospandemia. En términos territoriales, se aprecia una marcada concentración, pues más del 80% de los trabajos procede de España (fundamentalmente de la Comunidad Valenciana y Cataluña). En coherencia con este dato, la distribución idiomática revela una sobrerrepresentación del catalán, mientras que Hispanoamérica permanece claramente infrarrepresentada. En cuanto a la calidad se aprecia un comportamiento polarizado, pues coexisten 10 publicaciones en revistas Q1 con 21 en revistas no indexadas. Por último, la tipología de textos demuestra la prevalencia de los artículos, con 34 registros (76 %); les siguen los capítulos de libros (6) e informes de investigación (5).

En relación con la PI 2, se aprecia un equilibrio saludable entre la teorización y la praxis, con 15 estudios teóricos, 17 propuestas didácticas y 13 evaluaciones de impacto. La prevalencia de las actividades didácticas demuestra la utilidad que el profesorado atribuye a estas prácticas, aunque aún con limitaciones compartidas con los estudios de resultados: la práctica totalidad recurre exclusivamente a metodología cualitativa y los períodos de observación son breves. Esto limita la capacidad del campo para demostrar el impacto real de las

Geografías Literarias y plantea un desafío para la transferencia y replicabilidad en otros entornos educativos.

Respecto a la PI 3, la cartografía literaria —y dentro de ella las rutas literarias— domina la producción académica revisada (34 de 45 registros); en tanto, la geopoética y la geocrítica ocupan lugares más bien marginales, con 9 y 2 representantes respectivamente. Tal desequilibrio induce a pensar que el campo ha asimilado más fácilmente la dimensión práctica e itinerante de las geografías literarias, frente a los enfoques más críticos y teóricos. Los rasgos inherentes a la ruta literaria (escalabilidad, replicabilidad y motivación inmediata) parecen más atractivos para investigadores y docentes que la tendencia a la reflexión abstracta de la geocrítica y la geopoética, corrientes que frecuentemente aparecen como trasfondo conceptual pero sin articularse metodológicamente.

En cuanto a la PI 4, la revisión de los 17 registros clasificados como propuestas didácticas arroja características reconocibles. Entre ellas, el patrón estructural presente en todos los trabajos, los cuales se dividen en tres momentos o fases: preparación, ejecución de las actividades y evaluación. Asimismo, se aprecia el uso reiterado de la metodología del Aprendizaje contextual y/o experiencial (13 veces), una ligera ventaja de la narrativa sobre la poesía como género vehicular (10 frente a 6, y uno mixto), y la enseñanza media y superior como niveles educativos predilectos. El uso de las TICS divide la muestra casi a la mitad: mientras ocho registros las incorporan como un requerimiento obligatorio, nueve prescinden de ellas. Este panorama induce conclusiones mixtas, porque, si bien demuestra flexibilidad y adaptación ante potenciales carencias materiales, también deja entrever una limitada integración entre tecnología y didáctica. Finalmente, la ubicación geográfica de las propuestas evidencia la inclinación hacia los entornos urbanos (7), y en menor medida los contextos rurales (4), espacios tradicionales como el centro (4, incluidas rutas virtuales desarrolladas en el aula) y mixtos (2).

Referencias bibliográficas

Arksey, H., y O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32.

Barriga Galeano, E. (2017). *Las rutas literarias en el marco de la educación literaria y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/6046>.

Bataller Català, A. (2020). Llegendes i paisatge com a elements de mediació literària. Encantades i pedagogia de l'imaginari. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 23, 7–23. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/clr/article/view/4151>.

Bataller Català, A. (2023). Experiencias didácticas en rutas literarias: patrimonio, turismo literario y nuevas tecnologías. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 32, 231–249. <https://doi.org/10.18172/con.5658>.

Bodenhamer, D. J., Corrigan, J., y Harris, T. M. (Eds.). (2010). *The spatial humanities: GIS and the future of humanities scholarship*. Indiana University Press.

Casal de Arriba, M., Díaz-Faes González, M., y Frieria Moreno, M. M. (2019). Compartir creaciones: proyectos intercentros de escritura y lectura como propuesta metodológica. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 31, 11–28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7444721>.

Colloot, M. (2011). *La pensée-paysage*. Actes Sud.

Comas Barenys, C., y Güell Devesa, M. (2024). La poesia en la quotidianitat mitjançant la realització d'una ruta literària amb alumnat de 1r d'ESO. *Temps d'Educació*, 66, 159–176. <https://doi.org/10.1344/TempsEducacio2024.66.10>.

Fuentes Chaves, M. del M. (2015). *El español de América a través de la literatura en el aula de E/LE* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Salamanca]. RedELE. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2015/memorias-master/maria-del-mar-fuentes-chaves.html>.

García Rodríguez, F. M. (2015). *Los programas de cooperación territorial y las políticas educativas de la democracia en España* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. GREDOS. <https://gredos.usal.es/handle/10366/129405>.

González Canalejo, A. (2015). *El regeneracionismo y la Institución Libre de Enseñanza en el descubrimiento de las montañas españolas: Guadarrama y Gredos* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/128320>.

Gregori Parra, À. (2016). La planificació i la realització d'una ruta poètica com a proposta de millora de l'educació literària i com a eina d'integració en l'entorn. Ítaca. *Revista de Filologia*, 7, 41–47. <https://doi.org/10.14198/ITACA2016.7.04>.

Hilario, P. (2015). Los recursos educativos no formales en la educación formal: aproximación a los museos y las rutas literarias como textos. *Letra 15: Revista Digital de la Asociación de Profesores de Español*, 4, 1–12. <https://www.letra15.es/repositorio/Letra15-04-12-Pedro.Hilario-Recursos.educativos.no.formales.en.la.educacion.formal.pdf>.

Ibarra Rius, N., y Ballester Roca, J. (2017). Ecología, lectura literaria, patrimonio y cultura en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(3), 41–52.

Institut d'Estadística de Catalunya. (2023). *Estadístiques lingüístiques de Catalunya*. <https://www.idescat.cat>.

Instituto Cervantes. (2024). *El español: Una lengua viva. Informe 2024*. Instituto Cervantes.

López Santos, M., y Cuesta Torre, L. (2024). “Crime Room El enigma de Larra”: la innovación docente a través de los juegos deductivos. En M. López-Aguado, M. Fernández Álvarez, y A. Ponce Rodríguez (Coords.), *Innovación docente en la Universidad de León* (pp. 93–100). Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.

Martino Alba, P. (2017). La literatura como recurso cultural para la creación de nuevos productos turísticos. *methaodos.revista de ciencias sociales*, 5(1), 48-61. <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v5i1.147>.

Martos García, A. E. (2025). Los itinerarios de lectura y las constelaciones literarias como artefactos didácticos. *Tejuelo*, 41, 171–198. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.171>.

Méndez Cabrera, J. (2019). Educación literaria y manga: El caminante de Taniguchi como modelo didáctico de deriva poética. *Tebeosfera: Cultura Gráfica*, 3ª época (10). https://www.tebeosfera.com/documentos/educacion_literaria_y_manga_el_caminante_de_taniguchi_como_modelo_didactico_de_deriva_poetica.html.

Méndez Cabrera, J., y Rodrigo Segura, F. (2019). La geografía de los clásicos: rutas literarias para el fomento lector y la promoción del patrimonio. *Tejuelo*, 29, 217–244. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.217>.

Méndez Cabrera, J., y Rodrigo Segura, F. (2023). Metodologies competencials en la formació literària de mestres: experiències didàctiques per fomentar el pensament reflexiu. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 13, 22–37. <https://doi.org/10.1344/did.2023.13.22-37>.

Merchancano-Benevides, O. D. (2015). Geopoéticas sur: paisaje Andino-Nariñense y educación ambiental. *Geograficidade*, 5(1), 126–150. <https://doi.org/10.22409/geograficidade2015.50.a12933>.

Molina, M. E., y Colombo, L. M. (2021). Escribir para aprender en dos disciplinas: construcción conjunta del conocimiento y extensión del tiempo didáctico. *Educação e Pesquisa*, 47, e236782. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147236782>.

Mulet Cugat, G. (2019). Conspirando a favor de la lectura: clubs de lectura y rutas literarias. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentación*, 42. <https://doi.org/10.1344/BiD2019.42.15>.

Muriel Valencia, P. A. y Chacón Ramírez, C. A. (2022). Geo-poéticas del contacto en el aula-lugar: Pensamiento ambiental del joven en tiempos de crisis. En: Zamudio Tobar, G. y Portilla Portilla, M. (eds. científicas). *Huellas, contextos y saberes educativos: otras maneras de ser, hacer y pensar* (pp. 11-31). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://doi.org/10.35985/9786287501812.1>.

Núñez Sabarís, X., Cea Álvarez, A. M., y Silva Dias, A. (2019). Literatura por tareas y gamificación: novela policíaca y geografías culturales. *Tejuelo*, 30, 261–288. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.261>.

Peragón López, C. E. (2024). (Re)conociendo a Federico García Lorca en el espacio público: El paisaje lingüístico lorquiano como fuente para la educación literaria. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 36, 153–176. <https://doi.org/10.24197/ogigia.36.2024.153-176>.

Peters, M. D. J., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A. C., y Khalil, H. (2020). Chapter 11: Scoping reviews. En E. Aromataris y Z. Munn (Eds.), *JBÍ manual for evidence synthesis*. Joanna Briggs Institute. <https://doi.org/10.46658/JBÍMES-20-12>.

Piatti, B. (2009). Mapping literature: Towards a geography of fiction. *Cartographica*, 44(3), 179–194.

Quiles Cabrera, M. del C., y Sánchez García, R. (2017). Educación medioambiental a través de la LIJ: Claves para la formación del profesorado en los grados de magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(90), 65–77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6246403>.

Ramos Sabaté, J. M., y Prats Ripoll, M. (2019). Procés de creació d'un protocol d'anàlisi de rutes literàries des de la perspectiva de la recerca de Didàctica de la Literatura. *Didacticae: Revista de Investigació en Didàctiques Específiques*, 5, 99–114. <https://doi.org/10.1344/did.2019.5.99-114>.

Richardson, D., Castree, N., Goodchild, M. F., Kobayashi, A., Liu, W., y Marston, R. A. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of human geography*. SAGE.

Ruiz Méndez, J. L. (2018). Ambientes sonoros de aprendizaje: una estrategia didáctica que promueve la educación ambiental. *Paideia Surcolombiana*, 23, 42–64. <http://dx.doi.org/10.25054/01240307.1686>.

Samper Prunera, E. (2020). La ruta «Espais llegendaris de Tarragona»: quan la llegenda torna a la ciutat. *Estudis de Literatura Oral Popular / Studies in Oral Folk Literature*, 9, 141–158. <https://doi.org/10.17345/elop2020141-158>.

Sánchez García, M. (2020). Los itinerarios lectores en Gran Canaria: Propuesta editorial innovadora. *Lenguaje y Textos*, 52, 113–123. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.13997>.

Sánchez García, M., y Suárez-Robaina, J. R. (2025). Rutas literarias: (inter)espacio didáctico para leer, caminar y hablar el libro. *Tejuelo*, 41, 137–170. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.137>.

Selfa Sastre, M. (2023). La recuperación de la memoria histórica y del paisaje a partir del texto literario: El caso de pueblos anegados por embalses. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 24, 23–42. <https://doi.org/10.60940/hermusv24id422970>.

Tally, R. T., Jr. (2015). *Literary cartographies: Spatiality, representation, and narrative*. Palgrave Macmillan.

Tally, R. T., Jr. (2017). *Topophrenia: Place, narrative, and the spatial imagination*. Indiana University Press.

Tally, R. T., Jr. (2022). *For a ruthless critique of all that exists: Literature, spatiality, and the geocritical imagination*. Zero Books.

Torrents i Sunyol, M., y Bataller Català, A. (2023). Mujeres escritoras y experiencias interdisciplinarias y territoriales en educación literaria: el caso de Maria Ibars en Dénia. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 34, 133–151. <https://doi.org/10.24197/ogigia.34.2023.133-151>.

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>.

Westphal, B. (2007). *La géocritique: Réel, fiction, espace*. Les Éditions de Minuit.

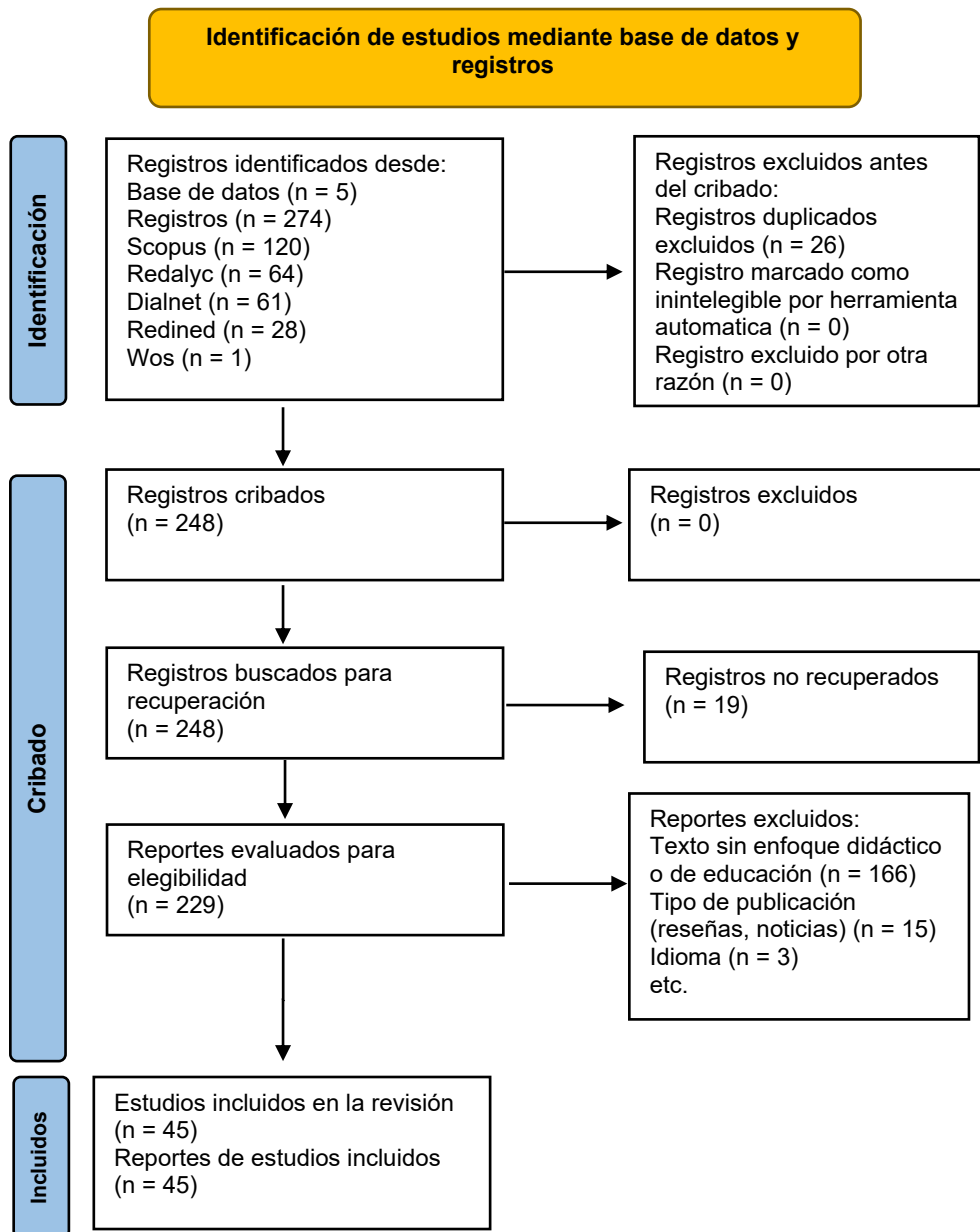
Westphal, B. (2011). *Le monde plausible: Espace, lieu, carte*. Les Éditions de Minuit.

Westphal, B. (2016). *La cage des méridiens: La littérature et l'art contemporain face à la globalisation*. Les Éditions de Minuit.

White, K. (1994). *Le plateau de l'albatros: Introduction à la géopoétique*. Grasset.

Anexo 1: Source: Page M. J., et al. BMJ 2021; 372: n.º 71. doi: 10.1136/bmj.n71.

This work is licensed under CC BY 4.0. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Anexo 2: operativización de las variables interpretativas

Código	Variable	Definición operativa	Indicadores de identificación
V01	Agrupamiento temático	Clasificación del registro según su propósito principal: (a) estudio teórico general, (b) propuesta didáctica, (c) evaluación de impacto o resultados	a) Predomina la reflexión conceptual sobre geografías literarias sin presentar una propuesta didáctica concreta; b) Presenta objetivos de aprendizaje, actividades y temporalización; c) Evalúa resultados de una experiencia ya realizada con datos de evaluación
V02	Corriente de geografías literarias	Corriente teórica predominante en el texto: (a) geocrítica (multifocalidad, espacios reales vs. ficticios), (b) geopoética (experiencia encarnada del lugar, creación literaria y ecología), (c) cartografía literaria (mapeo, rutas, itinerarios)	a) Geocrítica: analiza la representación de un mismo espacio en múltiples textos/autores; b) Geopoética: vincula la visita/experiencia de un lugar con la creación poética o lectora; c) Cartografía literaria: diseña o analiza itinerarios, mapas o atlas literarios
V03	Metodología pedagógica	Enfoque pedagógico principal de la propuesta: (a) aprendizaje experiencial/contextual, (b) aprendizaje basado en tareas, (c) gamificación, (d) otro	a) Experiencial: la actividad implica desplazamiento o inmersión en el espacio literario; b) Basado en Tareas: la unidad se organiza en torno a un reto o problema que requiere la creación de un producto final comunicativo.; c) Gamificación: emplea mecánicas de juego; d) Otro: enfoques no clasificados
V04	Nivel educativo	Nivel educativo al que se dirige la propuesta o estudio	Declarado explícitamente en objetivos, muestra o contenido del texto.

			(a) primaria, (b) media (secundaria o bachillerato), (c) superior (grados o posgrados), (d) ELE, (f) transversal (varios niveles)
V05	Género literario	Género literario predominante en la propuesta didáctica	(a) narrativa: novela, cuento, relato; (b) poesía: poema, lírica; (c) mixto: combina géneros
V06	Uso de tecnología de la información	Recursos digitales indispensables para la propuesta didáctica	a) Si (la actividad demanda obligatoriamente recursos virtuales para su realización) b) No (la actividad no demanda obligatoriamente recursos virtuales para su realización)
V07	Espacio geográfico	Lugar donde se proyecta realizar la actividad	a) aula/centro/virtual: la actividad se desarrolla en el aula, la institución o plataformas digitales, papel y similares. b) urbano: a través de ciudades y pueblos de más de 30 mil habitantes o densidad mayor a 100 hab/ km². c) Rural: campo abierto, caminos, pueblos con menos de 30 mil habitantes o densidad inferior a 100 hab/ km². d) Mixto: Integra varias categorías.

Anexo 3: característica de cada registro de la revisión

René Camilo García-Rivera: conceptualización, metodología, análisis formal. redacción-revisión y edición.

Lis García-Arango: conceptualización, metodología, análisis formal. redacción-revisión y edición.

USO DE LA IA

Se utilizó Claude IA (Anthropic) para la elaboración de la ilustración 1 sobre la distribución territorial de los registros, así como para la conversión de Excel a PDF del Anexo 3. También se utilizó Gemini (Alphabet) para la traducción de la declaración PRISMA-ScR al castellano. Todo el contenido generado fue verificado y editado por los autores, quienes asumen la responsabilidad total del manuscrito.

Las lecturas de ficción en la ESO y los criterios de selección^{*}

Fiction readings in ESO and selection criteria

Encarna Pascual Montava

Universitat de València ERI-Lectura

epascual@colegiosanfrancisco.org

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-9045-5886>

Cristina Vargas

Universitat de València ERI-Lectura

Cristina.Vargas@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4451-4663>

Gemma Lluch

Universitat de València ERI-Lectura

Gemma.Lluch@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9976-5940>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.44.75

Fecha de recepción: 22/01/2026

Fecha de aceptación: 05/05/2026



Pascual Montava, E.; Vargas, C. y Lluch, G. (2026). Las lecturas de ficción en la ESO y los criterios de selección. *Tejuelo*, 44, 75-96.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.44.75>

^{*} Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación “Fomento del hábito lector en alumnado de Secundaria en la Comunidad Valenciana. Lecturas y estrategias de intervención” CIAICO/2024/201, financiado por la Generalitat Valenciana. <https://go.uv.es/s4XH5WF>

Resumen: El estudio presenta los resultados de encuestas realizadas durante el curso 2022-2023 a 987 estudiantes y 175 profesores de centros de ESO en la Comunidad Valenciana. Los objetivos son identificar las lecturas obligatorias del alumnado y determinar los criterios de selección del profesorado. Los resultados muestran que, entre los 10 libros más leídos en una asignatura, todos son de ficción narrativa: dos de literatura canónica española, uno del canon juvenil y el resto de literatura juvenil contemporánea. Mientras los estudiantes mencionaron títulos específicos tanto de los libros leídos en las asignaturas como de los que les gustan, el profesorado no aportó títulos significativos. Además, la variabilidad en el número de lecturas obligatorias asignadas por los docentes sugiere la falta de consenso sobre la cantidad adecuada de lecturas. Finalmente, se comparan los resultados de los títulos identificados por los estudiantes con los más leídos en la plataforma Librarium (Junta de Extremadura), en los clubes de lectura de Galicia y en las bibliotecas españolas.

Palabras clave: lectura escolar; canon escolar; educación literaria; criterios selección lecturas.

Abstract: The study presents the results of surveys carried out during the 2022-2023 academic year with 987 students and 175 teachers from secondary schools in the Valencian Community. The objectives are to identify the students' required readings and to determine the teachers' selection criteria. The results show that among the 10 most read books in a subject, all are narrative fiction: two from Spanish canonical literature, one from the youth canon, and the rest from contemporary youth literature. While students mentioned specific titles of both the books read in the subjects and those they like, teachers did not provide significant titles. In addition, the variability in the number of required readings assigned by teachers suggests a lack of consensus on the appropriate amount of reading. Finally, the results of the titles identified by students are compared with those most read on the Librarium platform (Junta de Extremadura), in reading clubs in Galicia and in Spanish libraries.

Keywords: school reading; school canon; literary education; reading selection criterion.

I

ntroducción

Una de las líneas recurrentes en los estudios literarios contemporáneos se ha centrado en cómo se configura el corpus de lecturas destinado a la infancia y la adolescencia. Desde esta perspectiva, la selección de obras se ha entendido como una práctica cultural, atravesada por marcos ideológicos, institucionales y estéticos que condicionan la construcción del canon infantil y juvenil.

En este entramado, la figura del mediador adquiere un papel clave como agente de prescripción. En el ámbito bibliotecario, el trabajo de Lundin (2004) constituye un referente fundamental al analizar los criterios que orientan la adquisición y recomendación de libros. Particularmente significativa resulta su aproximación comparativa entre la práctica bibliotecaria general y la especializada en literatura infantil y juvenil, en la medida en que permite problematizar las lógicas diferenciadas que operan en la valoración, clasificación y circulación de los textos dirigidos a lectores en formación: “While adult

literature emanated from diverse influences, children's literature more clearly bears the marks of the librarians who assumed this literary domain as their own" (Lundin, 2004, p. 30).

Si la investigación se orienta a indagar qué leen los adolescentes durante su paso por la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el ámbito escolar, una exploración mediante la herramienta Scopus-IA pone de manifiesto la limitada presencia de estudios centrados, por un lado, en la identificación de los títulos concretos que conforman dichas prácticas lectoras y, por otro, en el análisis de los criterios que guían al profesorado en su selección.

Existe, no obstante, un amplio consenso en la literatura especializada en torno a la necesidad de fundamentar la selección de lecturas escolares en criterios objetivos, sistemáticos y explícitos que orienten la elección de los textos que deben integrar el itinerario lector del alumnado. No obstante, investigaciones como la de Jiménez Fernández y Mora Suárez-Varela (2024), centrada en las obras de literatura infantil y juvenil seleccionadas por docentes de España, Ecuador y Colombia para la configuración de bibliotecas de aula, evidencian que dicho consenso no siempre se traduce en prácticas sistemáticas. Sus resultados muestran que la selección de lecturas no se rige necesariamente por criterios rigurosos y explicitados, sino que con frecuencia se apoya en la tradición, las preferencias personales o la experiencia docente previa. Este predominio de criterios subjetivos introduce una notable variabilidad en las propuestas lectoras, dependiente en gran medida del profesorado responsable de cada grupo.

La encuesta constituye la herramienta metodológica predominante en los estudios orientados a medir los hábitos lectores del alumnado de Educación Secundaria, en tanto que permite recabar información sistemática sobre frecuencias de lectura, preferencias genéricas, prácticas culturales asociadas y actitudes hacia la lectura. Por ejemplo, Trigo Ibáñez, Santos Díaz y Sánchez Rodríguez (2020) la realizan a 856 informantes de 1.º de ESO en centros públicos de 7 provincias de España durante el curso escolar 2017-2018; entre otros, ofrecen resultados sobre los géneros preferidos que fueron los libros de

aventuras (23,48%), humor (16,59%), ciencia ficción (14,95%), terror (13,32%) y misterio o espionaje (9,46%); en el lado opuesto están los más vinculados al ámbito académico, como la poesía (1,05%), la literatura clásica (1,75%), la historia o la política (2,10%) y las biografías o autobiografías (2,34%). Comparan los resultados con el estudio realizado en la provincia de Salamanca (Muñoz y Hernández, 2011, p. 619) a 725 alumnos de 1.º y 4.º de ESO durante el curso 2005-2006 ya que son similares: los adolescentes se decantan por libros similares: aventuras, humor, terror, misterio o espionaje, deportes y música, siendo poco llamativo su gusto por libros similares de historia y política, poesía, literatura clásica o autobiografía.

En la misma línea, Soto-Vázquez et al. (2021) realizaron una encuesta a 4.392 estudiantes de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura para conocer el tiempo dedicado a la lectura, la compra de libros o los géneros literarios preferidos. De estos, los libros de ficción son los preferidos.

Con la finalidad de contribuir a esta línea de investigación, el presente artículo expone los resultados de una encuesta diseñada para trazar un mapa de las prácticas lectoras de la Comunidad Valenciana. En concreto, el estudio se centra en las lecturas realizadas en Educación Secundaria Obligatoria, así como en los criterios de selección señalados tanto por el alumnado como por el profesorado.

1. Método

1.1. Participantes

En el estudio participaron 987 estudiantes; el 50,6% (n = 499) eran alumnas. La distribución por cursos fue relativamente equilibrada: 1.º de ESO (28,1%; n = 277), 2.º de ESO (24,0%; n = 237), 3.º de ESO (28,8%; n = 284), 4.º de ESO (13,3%; n = 131). Asimismo, se incluyó alumnado perteneciente a los grupos PMAR/PDC, PR4 y PAC (5,7%; n = 56).

En el caso del profesorado, participaron 175 docentes. El 70,3% eran profesoras y la experiencia media docente fue de 13,6 años (DT = 9,35). Por áreas de conocimiento, el 56% (n = 98) pertenecía a Humanidades, Ciencias Sociales y Educación Artística; el 18,9% (n = 33) a Ciencias Biológicas, Tecnología e Informática; y el 17,1% (n = 30) a Matemáticas, Física y Química. Aproximadamente la mitad de la muestra impartía docencia en los distintos cursos de Educación Secundaria Obligatoria: 1.º de ESO (55,4%; n = 97), 2.º de ESO (45,7%; n = 80), 3.º de ESO (47,4%; n = 83), 4.º de ESO (41,7%; n = 73). Este porcentaje que se reduce al 25,1% (n = 44) en el caso de los grupos PMAR/PDC, PR4 y PAC.

Dado que se trataba de menores de edad, el estudio contó con la autorización de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana para su realización en 25 centros públicos. Tras dicha autorización, la Secretaría Autonómica d'Educació i Formació Professional remitió la información del estudio a los centros educativos a través de las direcciones territoriales correspondientes. La participación de cada centro fue aprobada por su respectivo consejo escolar. Además, se obtuvo el consentimiento informado de todas las personas participantes antes de la administración de los cuestionarios.

Asimismo, el reanálisis de las bases de datos utilizadas en el presente trabajo ha sido aprobado posteriormente por la Comisión de Ética en Investigación de la Universitat de València (referencia: MAGPED-4339056).

1.2. Instrumentos

La información se obtuvo mediante una encuesta multiinformante elaborada específicamente para el estudio y dirigida al alumnado, al profesorado y a los equipos directivos. El diseño de los cuestionarios se desarrolló mediante un proceso que incluyó, primero, la revisión de la literatura previa. A continuación, el equipo investigador realizó una selección, adaptación y elaboración de ítems de acuerdo con los objetivos de investigación. Posteriormente, un panel formado por cinco

personas expertas en literatura juvenil y educación evaluó la adecuación y validez de contenido de las preguntas.

Finalmente, se realizó una prueba piloto con 57 alumnos y alumnas, lo que permitió depurar y reformular diversos ítems para adecuarlos a los objetivos de la investigación y garantizar la claridad y adecuación del lenguaje empleado en cada una de las versiones.

Los resultados que se presentan en este artículo, centrados en las lecturas en Educación Secundaria Obligatoria y en los criterios de selección señalados por el alumnado y el profesorado, forman parte de una investigación más amplia sobre las lecturas realizadas en las aulas valencianas, los agentes implicados en su selección y propuesta, las prácticas educativas asociadas y el uso de la biblioteca escolar. Aunque las encuestas originales incluían diferentes bloques temáticos relacionados con estas dimensiones, el presente trabajo se centra exclusivamente en algunas de las variables incluidas en el bloque “Lecturas” de los cuestionarios dirigidos al alumnado y profesorado, así como un ítem del bloque “Plan para el fomento de la lectura” (ítem P34) en el cuestionario del profesorado. La encuesta dirigida al alumnado incluía seis preguntas relacionadas con las prácticas lectoras, las preferencias de lecturas y los criterios de selección de obras en el contexto escolar (ver Tabla 1).

Tabla 1

Preguntas de la encuesta dirigida al alumnado

Código	Preguntas
[A] 17	¿Cómo escogéis habitualmente en clase los libros de lectura?
[A] 21	¿Cuántos libros leíste el curso pasado de lectura obligatoria en las siguientes asignaturas? ¿3 libros? ¿2 libros? ¿1 libro?
[A] 22	La mayoría de los libros los lees... Por placer, por obligación (estudios), otros.
[A] 23	Escribe los títulos de 2 libros que hayas leído este curso en alguna asignatura.
[A] 24	Los 2 libros que más te han gustado en tu vida, los has leído en alguna asignatura o por tu cuenta ¿Podrías escribir los títulos?
[A] 25	¿Cuál es tu libro preferido?

Nota: la tabla expone el código identificativo y la pregunta

En el caso del cuestionario dirigido al profesorado (Tabla 2) se analizaron distintas preguntas relacionadas con la presencia de la lectura en las asignaturas, las lecturas obligatorias y los criterios de selección de obras literarias.

Tabla 2

Preguntas de la encuesta dirigidas al profesorado

Código	Preguntas
[P] 19	¿Con qué frecuencia la lectura forma parte del trabajo que tiene que realizar el alumnado en tu asignatura?
[P] 32	¿Hay lecturas obligatorias en tus asignaturas?
[P] 33	Si hay lecturas obligatorias en tus asignaturas, ¿qué criterios utilizas para escoger los libros de lectura?
[P] 34	¿Cuándo habéis elaborado el listado actual de libros de lectura?
[P] 35	Durante el curso escolar 2021-2022, ¿cuántos libros de lectura obligatoria leyó tu alumnado?
[P] 36	Si en tus asignaturas hay lecturas obligatorias, ¿podrías escribir 2 títulos?
[P] 37	¿Cómo se escoge habitualmente en clase los libros de lectura?

Nota: la tabla expone el código identificativo y la pregunta

Las preguntas procedían tanto de la adaptación de instrumentos utilizados en investigaciones previas, como de la elaboración específica para este estudio ya que los anteriores no recogían algunos de los objetivos (Vargas, Pascual Montava y Lluch, 2026).

En ambos casos, el formato de respuesta era variado e incluía preguntas cerradas y preguntas abiertas. Las abiertas, relativas a títulos y preferencias lectoras, fueron categorizadas posteriormente para su análisis.

1.3. Procedimiento

Las encuestas se llevaron a cabo durante el curso académico 2022-2023 en los veinticinco centros públicos participantes de la Comunitat Valenciana (cinco centros en la provincia de Castellón, ocho en la de Alicante y doce en la de Valencia).

La recogida de datos se realizó mediante cuestionarios digitales administrados a través de LimeSurvey, plataforma gestionada por la Universitat de València, una vez obtenidas las autorizaciones institucionales correspondientes. Los equipos directivos de los centros escolares remitieron la información del estudio y los enlaces de acceso al profesorado, que facilitó la cumplimentación del cuestionario al alumnado.

Los participantes recibieron información sobre los objetivos del estudio, la confidencialidad de los datos y el tratamiento de la información. Con respecto al alumnado, el cuestionario se administraba en el centro escolar. La duración era aproximadamente de 15 minutos. Todos los cuestionarios podían responderse en valenciano o en castellano. La participación era voluntaria y anónima, y todos los participantes dieron su consentimiento informado antes de cumplimentar el cuestionario.

Una vez finalizada la recogida de datos, las respuestas fueron revisadas y codificadas para su análisis. Las respuestas abiertas fueron unificadas y agrupadas en categorías. Se realizaron análisis descriptivos básicos para las variables cualitativas y cuantitativas, incluyendo frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas, mediante IBM SPSS Statistics.

2. Resultados

Este apartado presenta los datos relativos a los títulos concretos leídos y a los criterios empleados para su selección, a partir de las respuestas proporcionadas por el alumnado y el profesorado. De este modo, se posibilita el contraste entre ambas perspectivas, lo que permite identificar convergencias y divergencias de los principios que orientan las prácticas lectoras en la Educación Secundaria Obligatoria.

2. 1. Lecturas y criterios de selección del alumnado

Los resultados de las 987 encuestas del alumnado sobre los títulos que han leído en el curso 2022-2023 en alguna asignatura (A23) aportan un total de 273 títulos diferentes y cuando responden sobre su libro preferido (A25), 380 títulos diferentes.

Para añadir contexto, es importante conocer el dato que aporta el alumnado cuando se le pregunta sobre la cantidad de libros de lectura obligatoria durante el último curso (A21). La respuesta es de 3 libros durante el curso en la asignatura de valenciano y 3 en la de castellano; 1, en la de inglés y 1 en geografía e historia; aunque la encuesta se refería a todas las asignaturas, no aportan más información.

Cuando se les pregunta (A24) sobre si los dos libros que más les han gustado en su vida los han leído en alguna asignatura, pueden elegir dos opciones: a la opción asignatura contestaron un 44% (n = 434) que sí y un 56% (n = 553) que no; a la opción, por mi cuenta, el 74,6% (n = 736) sí, y 25,4% (n = 251) no. Sin embargo, cuando se les pide que anoten los 2 libros que más les han gustado, tanto leídos por su cuenta como en una asignatura (A24) o sobre sus libros preferidos (A25), hay muchas similitudes en el listado de los 10 títulos más mencionados. En la Tabla 3 se presentan los libros leídos y preferidos por el alumnado de la ESO.

Tabla 3

Libros leídos y preferidos por los estudiantes (A23, A24, A25)

Título de los libros...	A23 leídos en una asignatura	A24 que más les gustan y leídos en una asignatura	A24 que más les gustan y leídos por su cuenta	A25 preferidos
<i>La vuelta al mundo en 80 días, La volta al món en 80 dies, Jules Verne</i>	1-88	0-5	0-4	9-10
<i>Invisible, Eloy Moreno</i>	2-82	2-32	6-15	3-25

<i>La casa de Bernarda Alba</i>, F. García Lorca	3-62	0-1	0	0-2
<i>Mentira</i>, Care Santos	4-59	1-45	0-2	6-23
<i>Marina</i>, Gemma Pasqual / C. Ruiz Zafón	5-42	5-12	0	15-7
<i>El lazarillo de Tormes</i>, Anónimo	6-36	0-2	0	0-1
<i>El diario de Greg</i>, Jeff Kinney	7-35	4-13	2-28	1-32
<i>El savi del Nil</i>, Jesús Cortés	8-35	0	0	0
<i>Crónicas de la torre</i>, Laura Gallego	9-32	3-31	8-12	7-18
<i>Verdad</i>, Care Santos	10-31	4-13	0-3	0-3
<i>Harry Potter</i>, J.K. Rowling	0-1	0	4-21	3-24
<i>Los futbolísimos</i>, Roberto Santiago	0-5	0-1	5-21	5-24
<i>Antes de diciembre</i>, Joana Marcús	0-2	0-2	1-28	2-32
<i>Gerónimo Stilton</i>, Elisabetta Dami	0-2	0	3-22	8-12
<i>Boulevard</i>, Flor M. Salvador	0-1	0-1	7-13	12-8
<i>Culpa mía</i>, Mercedes Ron	0	0-1	0-9	10-10
<i>Wonder</i>, R.J. Palacio	0	0-1	0-3	11-9

Nota: el primer número indica el ranking y el segundo las veces que ha sido citado el libro; en el primer caso el 0 indica que el lugar que ocupa no es significativo dado que ha sido mencionado en muy pocas ocasiones.

El libro más leído es un clásico de la literatura juvenil, *La vuelta al mundo en 80 días/La volta al món en 80 dies*, citado tanto en castellano como en valenciano. Esta novela, escrita por Jules Verne en 1873, experimentó un resurgimiento a finales del siglo XX, conocido como éxito suplente (Escarpit, 1971, p. 108). Este fenómeno se refiere a las diversas adaptaciones de la obra que se volvieron populares entre un público diferente al original, en este caso, los adolescentes. Desde esta perspectiva, puede considerarse un clásico. Sin embargo, este título no se encuentra entre los libros preferidos por los lectores.

Existe una coincidencia entre el segundo libro más leído en una asignatura y el que más les ha gustado leer en clase: *Invisible*, escrito por Eloy Moreno. Además, hay otra coincidencia: *Antes de diciembre*, de Joana Marcús, ocupa el primer lugar en la categoría de libros leídos por su cuenta (1-28) y el segundo lugar en la categoría de libros preferidos (2-32). *El diario de Greg*, de Jeff Kinney, aparece en segundo lugar en la categoría de libros leídos por su cuenta (2-28) y en primer lugar en la categoría de libros preferidos (1-32).

Entre los 10 libros más leídos en una asignatura, todos son ficción narrativa. Dos de ellos pertenecen a la literatura canónica española; uno del canon juvenil y el resto literatura juvenil contemporánea. Mientras los libros citados por los estudiantes que les gustan todos son ficción narrativa escrita exclusivamente para ellos; es decir, literatura juvenil.

La mayoría de los libros que aparecen en las cuatro columnas son libros de literatura juvenil que responden al modelo discursivo simple, es decir, organizan los hechos siguiendo un esquema narrativo formado por cinco secuencias. Es la estructura narrativa prototípica de este género y cronológicamente los hechos siguen una progresión lineal como, por ejemplo, de los títulos *Los diarios de Greg*, *Los futbolísimos* o *Gerónimo Stilton*.

Se trata de diferentes títulos publicados en forma de serie con una características compartidas (Lluch, 2024, p. 155): la media de libros que forman la serie es de 10 títulos, sin contar los protagonizados por

Geronimo Stilton que cuentan con 96, más otros extras; el primer libro de cada serie presenta a los protagonistas, los escenarios y las características discursivas y paratextuales que se repiten en todos los libros de la serie; están protagonizados mayoritariamente por un grupo de niños y niñas con una edad similar a la del lector o por un personaje que se rodea por unos secundarios fijos.

También siguen este modelo los libros autoconclusivos *Invisible*, *Wonder*, *Mentira*, *Verdad*, *Antes de diciembre* o *Marina*. Leibrandt (2014) analiza la construcción de la identidad en la novela de adolescencia postmoderna y destaca la referencia crítica a nuestro tiempo, el afán de describir las condiciones de vida reales de los jóvenes y de documentar sus intentos de autoafirmación en el contexto de la vida cotidiana; por tanto, puede ser leída como una novela de época.

En esta línea, novelas como *Invisible* con más de 50 ediciones en 2024 desde su publicación en 2018, presente en las listas de los más vendidos y traducida a diferentes lenguas y con adaptación audiovisual, o la obra de Laura Gallego, son un ejemplo ya que sitúan en el centro de la narración al protagonista en la etapa de su crisis de identidad provocada, sobre todo, por la interacción consigo mismo, con los otros y el entorno. Este tipo de libros responde a la actitud principal que los menores destacan hacia la lectura: un 82,8% perciben la lectura como una actividad que “ayuda a comprender el mundo que nos rodea” (Conecta, 2024).

A la pregunta (A17) sobre cómo escogen en clase los libros de lectura, de las 987 respuestas, el 10,9% (n = 108) del alumnado respondió que cada uno escoge qué quiere leer. Esta respuesta se complementa con la de “cada uno escoge, de un listado, el libro que quiere leer” donde el 5,9% (n = 58) responde que sí. Y, cuando se les pregunta “todos leemos los mismos libros, que escoge el profesorado”, el 64,3% (n = 635) responde que sí y se matiza con la respuesta “depende de las asignaturas, a veces leemos el mismo libro y a veces escogemos el que queremos leer”, en la que el 22,6% (n = 223) responde que sí.

2. 2. Lecturas y criterios de selección del profesorado

Aunque se solicitó la participación de todo el profesorado debido a que la LOMLOE establece que la lectura debe formar parte de todas las asignaturas, solo el 47,4% ($n = 83$) indica que asigna lecturas obligatorias (P35). Entre quienes sí las asignan, el número de libros varía según el curso, con un rango que oscila entre 1 y 9 libros y un promedio aproximado de 3 lecturas obligatorias por curso.

Un 47,4% ($n = 83$) del profesorado, de las 175 respuestas a P32, afirma que hay lecturas obligatorias en sus asignaturas y, aunque un 77,1% ($n = 125$) no contesta cuando se les pregunta cuándo han elaborado el listado actual de libros de lectura (P34), del porcentaje que contesta, más del 17,7% ($n = 31$) afirma que el listado de lecturas se ha elaborado durante el mismo curso escolar.

Sobre quién es el responsable de la elección de estas lecturas (P37), un 7,4% ($n = 13$) afirma que el alumnado escoge libremente el libro que quiere leer (P37) y un 10,9% ($n = 9$) que lo hace de un listado propuesto por el profesorado. El dato que llama la atención de esta pregunta es que en ambos casos el 52,6% ($n = 92$) no responde.

Las respuestas sobre si los criterios que utilizan para escoger los libros de lectura se establecen a partir de la selección de 3 de los 8 criterios que la pregunta ofrece (P33); de nuevo, los que no han respondido son un 54,3% ($n = 95$); del 45,7% restante, el 28,6 ($n = 30$) afirma que el criterio utilizado es la recomendación del profesorado y los que establece el Departamento. El resto de criterios como si eligen los libros porque les atrae el tema y el autor, por las recomendaciones de editoriales, periódicos, revistas, webs o redes sociales, no supera el 6%.

2.3. Las divergencias entre el profesorado y el alumnado

Mientras los estudiantes aportaron títulos concretos, tanto de los libros leídos en las asignaturas, como de los que les gustan, un número significativo del profesorado no aportó títulos significativos. La

variabilidad en el número de lecturas obligatorias asignadas por los docentes sugiere que no hay un consenso claro sobre la cantidad adecuada de lecturas. Además, solo el 47,7% de los docentes asigna lecturas obligatorias.

La comparación de los resultados del alumnado y del profesorado sobre la elección de libros de lectura muestra una discrepancia entre la percepción de ambos sobre la obligatoriedad de las lecturas. Los estudiantes sienten que la mayoría de las lecturas son obligatorias, mientras que menos de la mitad de los profesores reportan imponer lecturas obligatorias.

Sobre la elección libre y de listados, los estudiantes perciben una mayor libertad de elección individual que la reportada por los profesores, mientras que los profesores indican una mayor frecuencia de elección de listados que la percibida por los estudiantes. Además, la mayoría de los profesores no responde sobre cuándo se elabora el listado de lecturas, lo que podría indicar una falta de claridad o comunicación en este aspecto.

Conclusiones

Es importante destacar que solo el 47,7% de los docentes asigna lecturas obligatorias. La mayor representación de docentes de Humanidades y Ciencias Sociales podría influir en los tipos de lecturas seleccionadas, posiblemente favoreciendo textos relacionados con estas áreas.

De hecho, todos los libros son de ficción narrativa y ligados a la asignatura de lengua y de literatura en valenciano o en castellano. Esto priva a los estudiantes de una mayor diversidad en las lecturas obligatorias en las que no aparece la lectura de no ficción o de temas de actualidad. El resultado se da a pesar de que la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) en el artículo 26, de Educación Secundaria Obligatoria especifica que “2. En esta etapa se prestará especial atención a la adquisición y desarrollo de las competencias establecidas y se

fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. Con el fin de promover el hábito de la lectura, debe dedicarse un tiempo a la práctica docente de todas las materias”. Por lo tanto, ni el profesorado ni el alumnado ofrece títulos que pudieran estar ligados a otras asignaturas.

Para corroborar que los resultados obtenidos no se circunscriben exclusivamente a la comunidad autónoma analizada, se llevó a cabo un análisis comparativo cuyos hallazgos respaldaron dicha hipótesis. En esta línea, los resultados de los centros de Secundaria de la Comunidad Valenciana comparten características discursivas con (Tabla 4) los más leídos en los centros de la Extremadura (Junta de Extremadura, 2023) a través de la plataforma de préstamo digital Librarium, los 50 libros más leídos en los clubes de lectura de Galicia (Xunta de Galicia, 2022) y las de las bibliotecas españolas (Lluch, 2024).

Tabla 4

Libros más leídos en Extremadura, Galicia y las bibliotecas públicas españolas

Junta Extremadura 2023	<i>Erik Vogler 1: Los crímenes del rey blanco</i> , Beatriz Osés García
	<i>Lazarillo de Tormes</i> , Anónimo
	<i>La vuelta al mundo en 80 días</i> , Jules Verne
	<i>El asesinato de la profesora de lengua</i> , Jordi Sierra i Fabra
	<i>El asesinato del profesor de matemáticas</i> , Jordi Sierra i Fabra
Xunta de Galicia 2022	<i>Invisible</i> , Eloy Moreno
	<i>Infamia</i> , Leticia Costas
	<i>O que sei do silencio</i> , Andrea Maceiras Lafuente
	<i>Os menos da variola</i> , Eva María Mejuto Rial
	<i>Engurras</i> , Paco Roca
	<i>22 segundos</i> , Eva María Mejuto Rial
	<i>Cartas de invierno</i> , Agustín Fernández Paz
	<i>O corazón de Xúpiter</i> , Leticia Costas

	<i>Mentira</i> , Care Santos
Lluch, 2024	<i>Harry Potter</i> , Joanne Rowling
	<i>Diarios de Greg</i> , Jeff Kinney
	<i>Obra de Laura Gallego</i> , Laura Gallego
	<i>Obra de Blue Jeans</i> , Blue Jeans
	<i>Los futbolísimos</i> , Roberto Santiago
	<i>Invisible</i> , Eloy Moreno
	<i>After</i> , Anne Todd
	<i>Mentira, Verdad, Miedo</i> , Care Santos

Nota: elaboración propia a partir de los datos de la Junta de Extremadura (2023), Xunta de Galicia (2022) y Lluch (2024)

El análisis comparativo de estos libros muestra unas ficciones que comparten un patrón narratológico y unas características discursivas similares, en las que hay una presencia de series y sagas. Por ejemplo, los libros de *Erik Vogler*, *Mentira, Verdad, Miedo*; o los dos títulos de Sierra i Fabra responden a esta forma de editar ficción narrativa para niños y adolescentes.

Discursivamente, la serie es un conjunto de libros que repiten un patrón narratológico similar, se centran en un argumento que se replica en cada libro, cuyos hechos se organizan en una secuencia quinaria y están protagonizados por los mismos personajes. Greenlee, Monson, Taylor (1996, p. 216) afirman que se trata tanto de una “Juvenile formula series books are big business” como de una recomendación fácil para los padres, docentes y bibliotecarios. Los datos de Merga y Roni (2017, p. 621) son más concluyentes cuando en un estudio basado en las respuestas de los lectores afirman que las series ofrecen una familiaridad atractiva y permite al lector relacionarse profundamente con los personajes a medida que avanzan en viajes internos y externos a través de numerosos libros y para los mediadores, son confiables porque ofrecen experiencias comparables.

Además, como *Invisible*, los libros *O que sei do silencio*, *Os menos da varíola*, *22 segundos* y *O corazón de Xúpiter* responden a la novela de adolescencia postmoderna (Leibrandt, 2014) sobre la vida real de los jóvenes que pueden leerse como una novela de época y responden a que el 82,8% de los menores perciben la lectura como una actividad que ayuda a comprender el mundo (Conecta, 2024).

Fuera de este marco, se sitúan la novela gráfica *Engurras* de Paco Roca sobre Alzheimer y se repiten los títulos del *Lazarillo de Tormes* y *La vuelta al mundo en 80 días*, estos dos títulos de la literatura clásica.

Discusión

Los centros de Secundaria eligen como lectura libros que buscan satisfacer los gustos del alumnado y adaptarse a sus preferencias lectoras. Lo paradójico es que estos datos se enmarcan en un contexto en el que desciende la valoración de la lectura.

En el estudio realizado, a la pregunta de si leen por placer (A22), un 40% de los estudiantes encuestados responden que sí y a la de si leen por obligación, un 68% responde que sí lo hacen. Los datos coinciden con los de la encuesta de hábitos culturales del Gobierno de España (2022, p. 183) en la que la franja de edad de los entrevistados más jóvenes (de 15 a 19 años) responde que los motivos principales por los no lee o no lee más son la falta de tiempo (52,8%), no tiene interés (21,7%) o no le gusta (11,6%).

Estos resultados confirman la tendencia que el informe PISA (OECD 2019, p. 27) detectó entre 2009 y 2018 en los estudiantes de 15 años que parecen leer menos por ocio y leer menos libros de ficción; en cambio, aumentaba la lectura para satisfacer sus necesidades prácticas. En definitiva, un número mayor de estudiantes consideraba que leer es “una pérdida de tiempo” (+5 puntos porcentuales, en promedio) y menos estudiantes leen por placer (-5 puntos porcentuales).

Por otra parte, la percepción de que la literatura canónica propone experiencias lectoras más profundas se ratifica con los resultados del estudio de Lenhart et al. (2023). La principal conclusión es que la lectura de ocio en general no parece tener un impacto significativo en el comportamiento prosocial o en el ajuste social, pero la lectura de literatura clásica moderna sí muestra una asociación positiva con estas variables. El estudio, basado en datos del National Educational Panel Study (NEPS) de Alemania, analizó a más de 6.000 estudiantes de 5º a 9º curso. Se investigó la frecuencia de lectura por placer y la exposición a distintos géneros literarios (clásica, popular, no ficción, cómics), así como el comportamiento prosocial y el ajuste social, utilizando el Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) con informes de estudiantes y padres. Además, se evaluó la inteligencia no verbal mediante un test de matrices. Para el análisis, se emplearon modelos de panel cruzado para explorar las relaciones bidireccionales entre la lectura y el comportamiento social a lo largo del tiempo, y modelos de ecuaciones estructurales para examinar los efectos acumulativos de la lectura y el género. Se realizaron análisis adicionales para verificar la robustez de los resultados, considerando variables como el género, la competencia lectora y la apertura a la experiencia.

Por tanto, es necesario continuar el análisis sobre el tipo de lectura que estará presente en los centros de Secundaria y en las diferentes asignaturas para diversificar temas y géneros y el uso de criterios de selección centrados en los análisis discursivos de las obras o en los resultados de estudios sobre el impacto de su lectura.

El estudio presenta, como principal limitación, su circunscripción a un ámbito geográfico específico. No obstante, aporta como contribución relevante el diseño y validación de un instrumento de recogida de datos (una encuesta multiinformante dirigida al alumnado, al profesorado y a los equipos directivos) elaborado ad hoc para la investigación (Vargas, Pascual Montava y Lluch, 2026).

Este instrumento, por su carácter transferible, puede ser aplicado en otros contextos, lo que permitiría ampliar la muestra y favorecer estudios comparativos en diferentes entornos educativos.

Los datos obtenidos se revelan especialmente útiles para atender la responsabilidad que compete a la institución educativa: la de determinar qué, cómo y cuándo deben leerse las obras de calidad, así como la de promover y orientar el acercamiento de los jóvenes a dichas lecturas desde criterios formativos y culturales sólidos (Cerrillo y Sánchez-Ortiz, 2019, p. 27).

Referencias bibliográficas

Cerrillo, P. C., y Sánchez-Ortiz, C. (2019). Clásicos e hitos literarios. Su contribución a la educación literaria/ Classics and literary milestones. Their contribution to literary education. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 29, 11-30. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.11>

Conecta (2024). Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España. 2023. Federación de Gremios de Editores de España. <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2023-presentacion.pdf>

Escarpit, Robert (1971). *Sociología de la literatura*. Oikos-Tau.

Gobierno de España (2022). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2021-2022*. Ministerio de Cultura y Deporte. <https://www.cultura.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/cultura/mc/ehpc.html>

Greenlee, A. A., Monson, D. L., y Taylor, B. M. (1996). The lure of series books: Does it affect appreciation for recommended literature? *The Reading Teacher*, 50, 216–225.

Jiménez Fernández, C. M., y Mora Suárez-Varela, V. L. (2024). Selección y valoración de LIJ para bibliotecas de aula: comparativa entre España, Ecuador y Colombia /Selection and appraisal of LIJ for the library of the class: comparison between Spain, Ecuador and Colombia. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 39, 37-62. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.37>

Junta de Extremadura (2023). *Librarium. Plataforma de préstamo digital y clubes de lectura de las bibliotecas escolares extremeñas. Informe 2023*. Consejería de Educación, Ciencia y FP.

<https://librarium.educarex.es/info/informe-sobre-librarium-2023-01324157>

Leibrandt, I. (2014). La construcción de la identidad en la novela de adolescencia postmoderna. *Impossibilia*, 8, 138-154. <http://hdl.handle.net/10481/45255>

Lenhart, J., Richter, T., Appel, M. et al. (2023). Adolescent leisure reading and its longitudinal association with prosocial behavior and social adjustment. *Scientific Reports*, 13, 9695. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-35346-7>

Lundin, A. (2004). *Constructing the canon of children's literature: beyond library walls and ivory towers*. Routledge.

Lluch, G. (2024). Las lecturas de los jóvenes en la biblioteca. En *Los libros que leemos. ¿Quién, dónde y quién lo decide?* (pp. 147-162). Tirant lo Blanc.

Merga, M. K., y Roni, S. M. (2017). Choosing Strategies of Children and the Impact of Age and Gender on Library Use: Insights for Librarians. *Journal of Library Administration*, 57 (6), 607-630. <https://doi.org/10.1080/01930826.2017.1340774>

Muñoz, J. M., y Hernández, A. H. (2011). Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales? *Revista de Educación*, 354, 605-628. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-354-013

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

Soto-Vázquez, J., Jaraíz-Cabanillas, F. J., Gutiérrez-Gallego, J. A., y Pérez-Parejo, R. (2021). Analysis of reading habits in secondary education in Extremadura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e19, 1-20. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e19.3857>

Trigo Ibáñez, E., Santos Díaz, I. C., y Sánchez Rodríguez, S. (2020). ¿Qué leen los adolescentes españoles? Un estudio de los consumos de lectura analógica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 54-71. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.278>

Vargas, C., Pascual Montava, E., y Lluch, G. (2026). *Instrumento de investigación sobre el canon lector escolar en*

Secundaria: cuestionarios validados para alumnado, profesorado y equipo directivo. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.20270437>

Xunta de Galicia (2022). *Clubs de lectura en centros de ensino secundario. Curso 2020/2021. Informe.* Bibliotecas escolares de Galicia.

[https://www.edu.xunta.gal/biblioteca/blog-antigo/files/INFORME_CLUBS_LLECTURA_20_21_V1%20\(1\).pdf](https://www.edu.xunta.gal/biblioteca/blog-antigo/files/INFORME_CLUBS_LLECTURA_20_21_V1%20(1).pdf)

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 facilitaran 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.

Revisión sistemática sobre Recursos Educativos Abiertos en la enseñanza de Lengua y Literatura

Systematic review about Open Educational Resources in the teaching of Language and Literature

Patricia Araya Flores

Universidad de Granada

patricia2021@correo.ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-4574-2836>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.44.129

Fecha de recepción: 16/01/2026
Fecha de aceptación: 05/05/2026



Araya Flores, P. (2026). Revisión sistemática sobre Recursos Educativos Abiertos en la enseñanza de Lengua y Literatura, *Tejuelo*, 44, 129-160.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.44.131>

Resumen: Esta investigación presenta una revisión sistemática sobre el uso, percepción e impacto de los REA en la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Siguiendo el protocolo PRISMA 2020 y el marco ReSiste-CHS, se analizó un corpus de 55 artículos publicados tras la Recomendación de la UNESCO (2019). Los resultados revelan un crecimiento de la producción científica, con un cénit en 2023 impulsado por la digitalización post-pandemia. Se observa una hegemonía del Norte Global y una concentración masiva en Educación Superior (81.8%), orientada a la escritura académica y la enseñanza del inglés. Respecto a la competencia comunicativa, los REA transitan de destrezas tradicionales hacia alfabetizaciones multimodales, translingüismo y literacidad crítica. Se concluye una valoración positiva de docentes y estudiantes, quienes perciben estos recursos como dispositivos de innovación que promueven la justicia social y el empoderamiento docente. No obstante, persisten barreras técnicas y vacíos de investigación en etapas obligatorias y en el estudio del español como lengua vehicular.

Palabras clave: recursos educativos abiertos; didáctica de las lenguas y las literaturas; innovación educativa; revisión sistemática.

Abstract: This research presents a systematic review of the use, perception, and impact of OER in the Didactics of Language and Literature. Following the PRISMA 2020 protocol and the ReSiste-CHS framework, a corpus of 55 articles published after the 2019 UNESCO Recommendation, was analyzed. Results reveal a growth in scientific production, peaking in 2023 driven by post-pandemic digitalization. A hegemony of the Global North and a massive concentration in Higher Education (81.8%) is observed, focused on academic writing and English language teaching. Regarding communicative competence, OER transit from traditional skills toward multimodal literacies, translinguaging, and critical literacy. A positive evaluation from teachers and students is concluded, as they perceive these resources as innovation devices promoting social justice and teacher empowerment. However, technical barriers and research gaps persist in compulsory education stages and in the field of Spanish as a language of study.

Keywords: open educational resources; teaching language and literature; educational innovation; systematic literature review.

I

ntroducción

Los Recursos Educativos Abiertos (en adelante, REA) han revolucionado la forma de enseñar Lengua y la Literatura respondiendo a distintas demandas del campo disciplinar, como la importancia de superar el enfoque tradicional centrado en la enseñanza de lengua teórico, histórico, gramatical y muchas veces descontextualizado, hacia una enseñanza de lengua con enfoque en el desarrollo de la competencia comunicativa y su uso consciente en situaciones reales como instrumento de expresión y comunicación (Camps, 1993). Debido a la omnipresencia de la cultura digital en el contexto de la sociedad de la información y a la diversidad de contextos para la enseñanza de Lengua y Literatura, las comunidades educativas han debido innovar para transmitir adecuadamente la importancia del lenguaje en la formación integral de las personas para toda la vida.

Según la UNESCO 2019, los REA son materiales de enseñanza y aprendizaje en cualquier formato liberados con licencia abierta que permite su uso, edición y redistribución. Wiley y Hilton (2018) teorizan sus atributos a través de las 5R: retener, reutilizar, revisar, remezclar y

redistribuir recursos educativos de calidad. Asimismo, estos materiales destacan por fomentar los principios de diseño universal del aprendizaje (DUA), que buscan el acceso universal a la educación ya que cumplen con principios de accesibilidad y flexibilidad (Santos-Hermosa y Abadal, 2022; Rubio Perea, 2023).

Esta revisión sistemática es producto de la necesidad de identificar las tendencias temáticas sobre la producción científica de REA en el campo de Lengua y Literatura. Para ello se han propuesto las siguientes preguntas que han guiado esta investigación: ¿Cómo y dónde se aplican los REA?, ¿cómo los recibe el alumnado y el profesorado?, ¿qué hallazgos ofrece a la Didáctica de la Lengua y la Literatura?

1. Los REA en la enseñanza de Lengua y Literatura

La Didáctica de la Lengua y la Literatura (en adelante, DLL)

ha buscado mediante las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) la forma de trascender el enfoque tradicional y encontrar nuevas formas que motiven al estudiante a participar en el proceso de desarrollar la lengua con motivación y compromiso (Gómez García et al. 2025; Santos-Hermosa y Abadal, 2022). Desde videos educativos creados por estudiantes que usan el lenguaje para comunicarse y compartir ideas (Kuder, 2021; Olivier, 2019), hasta sofisticados software de análisis del lenguaje creados por informáticos (Çalışkan y Güngör, 2024; Kic-Drgas et al., 2023; Ramírez-Montoya, 2020), la filosofía de la pedagogía abierta se materializa en los REA aplicados en la clase de lengua. En este sentido, los REA son una herramienta capaz de renovar la enseñanza de la Lengua y la Literatura (Ballester Pardo et al, 2024; Bonilla-Calero, 2022; Mora-Monroy et al., 2023; Rubio Perea, 2023).

La DLL es un campo multidisciplinar en consolidación, que tiene como objeto de estudio los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Esta disciplina ha evolucionado desde enfoques tradicionales, centrados en la gramática y en el rol del profesor, hacia nuevos enfoques que buscan el desarrollo de competencias comunicativas, el fomento del pensamiento crítico y la metacognición en los procesos de lecto-escritura de los estudiantes (Camps, 2012). Según Cassany et al. (2003), hoy existen nuevas prácticas comunicativas desde géneros discursivos, estructuras, registros y formas particulares, “como consecuencia, también evolucionan los procesos cognitivos implicados en la interacción, la lectura o la escritura y se aventuran cambios significativos en la cultura y las formas de pensamiento de las sociedades” (p. 2).

Debido a la transversalidad del lenguaje y su papel como medio constitutivo de conocimiento, el desarrollo de habilidades comunicativas se materializa en diversas disciplinas y niveles educativos. Esta premisa permite identificar el aprendizaje de lengua materna en las etapas de infantil, primaria y secundaria; la instrucción de segundas lenguas en contextos universitarios y profesionales; y la alfabetización académica con fines específicos. Según Guillen (2012), nos encontramos ante un objeto de estudio de relativa unificación, cuya transversalidad se sitúa por encima de la especificidad disciplinar. Núñez-Delgado et al. (2010) y Lomas et al. (1993) sostienen que todo docente actúa como profesor de lengua al emplearla para dar a conocer su objeto de conocimiento.

Según Camps (2012), “los contenidos de la enseñanza de lenguas se ven influidos por la evolución y el cambio en los estudios lingüísticos” (p. 163). Así, la marcada diferencia de usos de la lengua en la escuela —impulsada por la globalización, los flujos migratorios y las condiciones sociofamiliares— exige que los instrumentos mediadores, como libros de textos o herramientas informáticas, experimenten transformaciones para adaptarse a estos nuevos escenarios comunicativos. Asimismo, Condor-Pinenla et al. (2025), plantea que “las aulas se caracterizan actualmente por una gran diversidad cultural,

social y lingüística, resultado de procesos de migración, multiculturalismo y plurilingüismo que enriquecen, pero también complejizan la enseñanza de la lengua y la literatura” (p. 104). En este contexto, los REA visibilizan la diversidad lingüística al integrar recursos bilingües y multimodales que validan la lengua materna del estudiante como un activo.

2. Método

La presente investigación se ha realizado como una revisión sistemática bajo el marco ReSiste-CHS (Codina, 2018), el cual estructura el proceso en cuatro fases: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis. Para garantizar el rigor y la transparencia del proceso, se ha seguido rigurosamente el protocolo PRISMA 2020.

2. 1. Fase de búsqueda

La búsqueda inicial se realizó en cuatro bases de datos científicas: Web of Science (n=152), Scopus (n=120), Education Collection (n=288) y Dialnet (n=46), arrojando un total de 606 registros. Se aplicó una ecuación de búsqueda unificada que combinó términos relacionados con los Recursos Educativos Abiertos y descriptores específicos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura validada mediante tesauros especializados (ERIC, UNESCO, Europeo de la Educación).

("open educational resource*" OR "recurso* educativo* abierto*") AND ("language teaching" OR "enseñanza de lengua*" OR "language learning" OR "aprendizaje de lengua*" OR "language instruction" OR "instrucción de lengua*" OR "language skill*" OR "habilidad* lingüística*" OR reading OR lectura OR writing OR escritura OR "communicative competenc*" OR "competencia* comunicativa*" OR literacy OR alfabetización OR "literature education" OR "educación literaria")

Tabla 1

Base de datos

Base de datos	Razón de elección
Education Collection UGR	Especializada en educación Incluye ERIC Acceso a textos completos de alta calidad
Web of Science (WOS)	Alta rigurosidad metodológica

	Categoría: Educational and Educational Research Publicaciones de prestigio internacional
Scopus	Amplia cobertura multidisciplinar Incluye revistas en ciencias sociales y educación
Dialnet	Ámbito hispanoamericano e iberoamericano

Nota: elaboración propia

2. 2. Fase de Evaluación

De los 606 resultados obtenidos, se procedió a la eliminación de duplicados (236), lo que resultó en un cuerpo de 357 registros únicos para evaluación. Posteriormente, se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión a los títulos, resúmenes y palabras clave de estos registros, seleccionando 100 reportes para la fase de recuperación de texto completo.

Tabla 2

Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión	Exclusión
Estudios empíricos sobre recursos educativos abiertos (REA/OER) en contextos educativos	Estudios que no tratan de forma clara sobre REA/OER
Estudios centrados en la enseñanza y aprendizaje de lenguas y literatura, o en la DLL	Estudios fuera del campo de la DLL o sin relación suficiente con el área
Estudios que analicen el uso, la implementación, la percepción, el efecto o el valor pedagógico de los REA/OER	Artículos que no sean empíricos Estudios fuera del rango de años fijado Estudios en idiomas no contemplados por el protocolo

Nota: elaboración propia

2. 3. Fase de Análisis

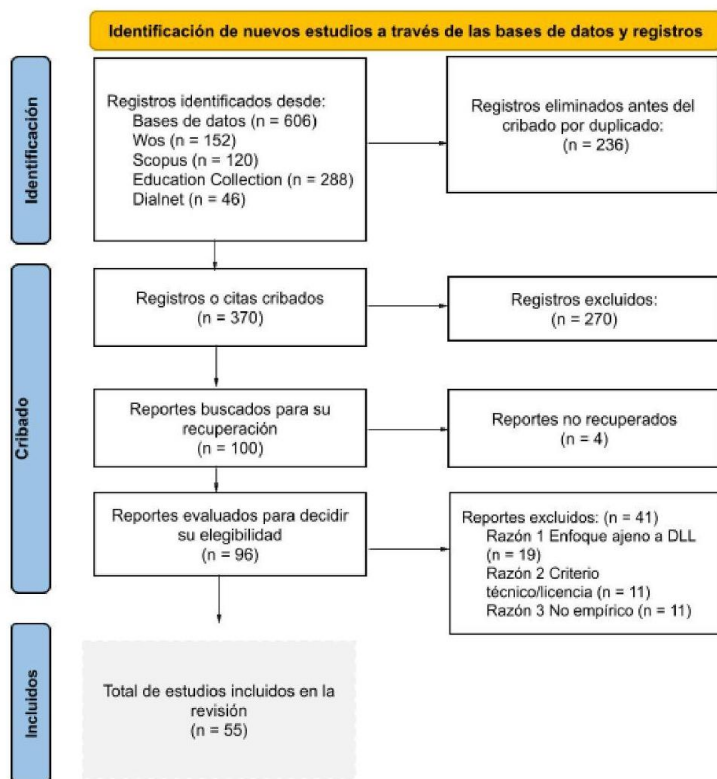
De los 100 reportes seleccionados, se excluyeron 4 artículos cuya recuperación no fue posible tras una búsqueda razonable y contacto con los autores, declarándose esta limitación como un problema de acceso. Se realizó la lectura completa de los 96 artículos restantes, aplicando criterios de elegibilidad específicos centrados en el uso empírico de REA bajo licencias abiertas y su vinculación directa con el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas.

2. 4. Fase de Síntesis

Tras este proceso de filtrado fino, se excluyeron 41 documentos por razones de falta de pertinencia temática, ausencia de evidencia empírica o incumplimiento de la definición técnica de REA. Finalmente, el corpus de estudio quedó constituido por 55 artículos científicos, los cuales fueron sistematizados en una matriz de análisis para responder a las preguntas de investigación planteadas.

Figura 1

Diagrama de flujo



Nota: elaboración propia basada en el protocolo PRISMA 2020

Una vez obtenido el número final de artículos se procedió a realizar el análisis de resultados que fueron ordenados en una tabla que sintetiza los principales hallazgos (ANEXO 1).

3. Resultados

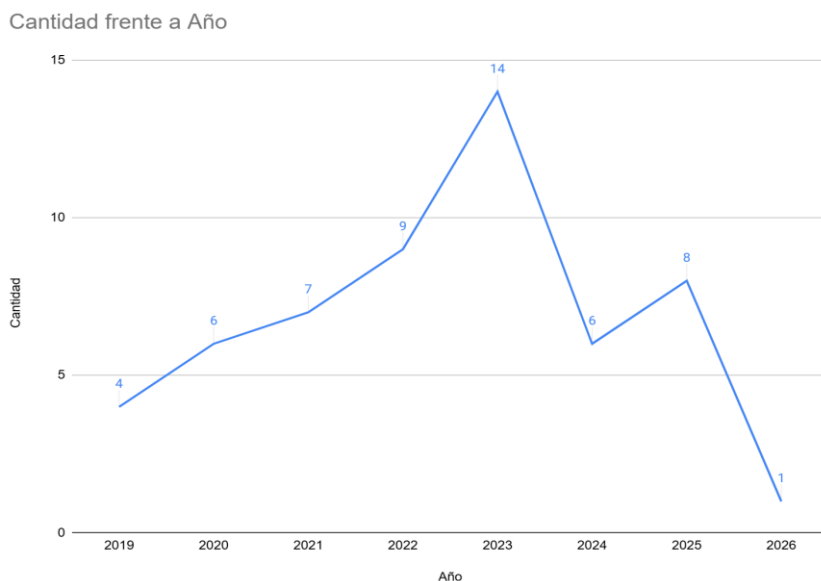
La producción científica analizada (n=55) muestra una evolución significativa en el uso de los REA dentro de la DLL tras la recomendación de la UNESCO de 2019. A continuación, se detallan los hallazgos organizados según las preguntas de investigación.

RQ1. ¿Cómo y dónde?

La producción académica sobre REA en la enseñanza de lengua y literatura se aborda principalmente desde un enfoque cualitativo (43%) destacando investigaciones sobre la reflexividad docente y la justicia social (Abas, 2023; Atkinson y Corbitt, 2022). Seguido de cerca por los estudios mixtos (40%) que triangulan percepciones y prácticas en entornos diversos (Kharrufa et al., 2022; Karatay y Hegelheimer, 2021), mientras que los cuantitativos representan el 16% enfocándose en métricas de rendimiento y accesibilidad lingüística (LeMire, 2024; Huertas-Abril y Muszyńska, 2022). Los sujetos de la muestra son principalmente estudiantes (65,45%) y profesores (60%) en intervención con REA en el aula de lengua. En general, la investigación presenta una tendencia de crecimiento desde la recomendación de la UNESCO en 2019 y hasta el 2025.

Figura 2

Distribución temporal



Nota: elaboración propia

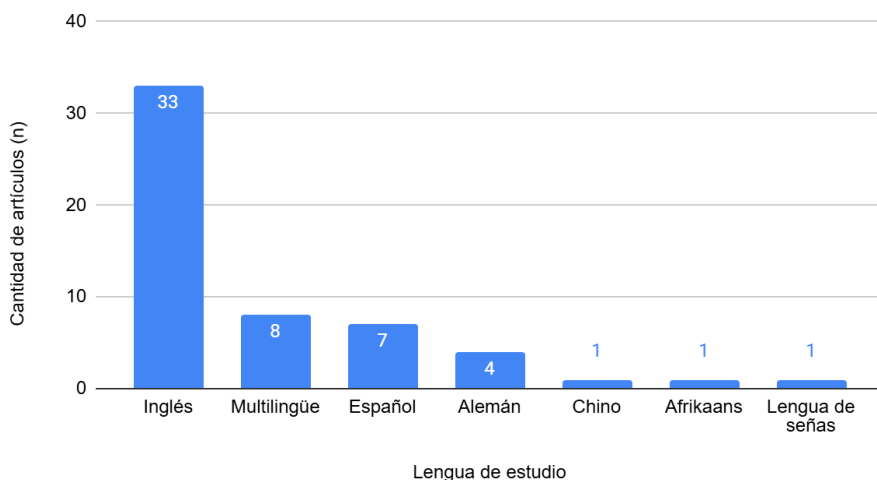
Como se observa en la figura 2, la investigación alcanza su punto más alto en el año 2023 (25,45%) cuyos enfoques están principalmente en investigar la calidad pedagógica, la agencia del autor y el impacto social de los REA. Además, se observa una fuerte caída en lo que va del año 2026 con solo 1 documento publicado (Chang y Windeatt, 2026).

La lengua de publicación predominante fue el inglés (94,5%) en tanto que solo el 5,5% se difundió en español destacando en este último grupo trabajos sobre formación docente, poesía infantil y rediseño curricular (Ballester Pardo et al., 2024; Fernández-Ulloa, 2023; Rubio Perea, 2023). En cuanto al país de publicación, se observa la hegemonía del Norte Global, principalmente Estados Unidos, Reino Unido, España y Canadá.

Figura 4

Lengua de estudio

Cantidad de artículos (n) frente a Lengua de estudio



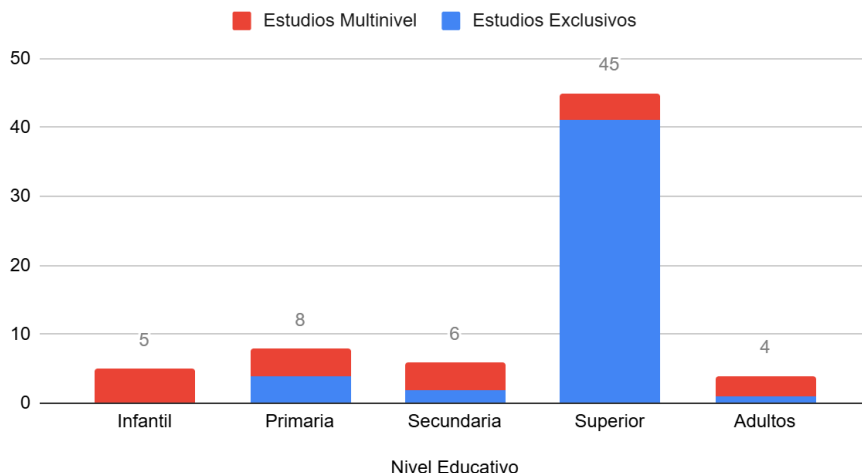
Nota: elaboración propia

Un hallazgo importante es la emergencia de un bloque multilingüe (14,5%), impulsado por plataformas internacionales que promueven el translingüismo (Doherty y Norton, 2025; Zimmermann et al., 2023). En cambio, se detecta un vacío crítico tanto en estudios sobre personas sordas (1,8%) (Weber y Skyer, 2022) como en el estudio del español (12,7%), el cual se concentra casi exclusivamente en la educación superior (Fernández-Ulloa, 2023; Rovira-Collado et al., 2023; Rubio Perea, 2023), mientras que las etapas de primaria y secundaria quedan desatendidas.

Figura 5

Nivel educativo

Estudios Exclusivos y Estudios Multinivel



Nota: elaboración propia

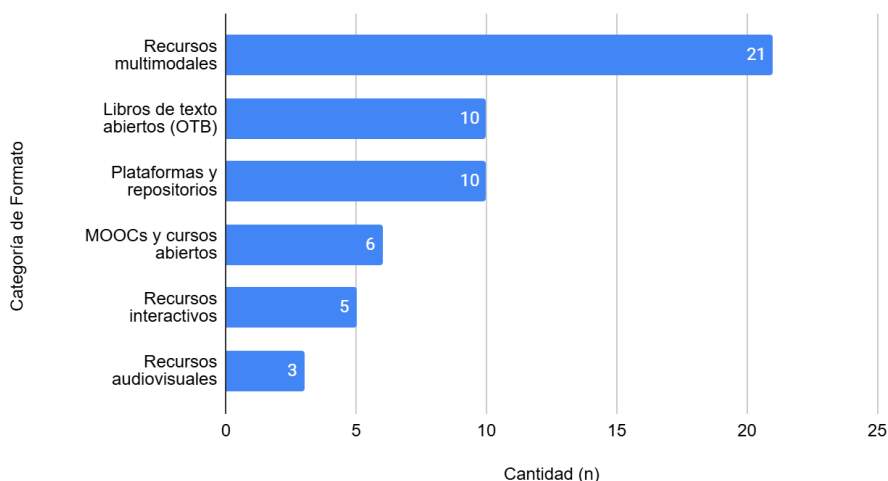
La figura 5 expone la marcada hegemonía de la educación superior que concentra el 81,8% de la producción científica total. En este nivel, la investigación se focaliza principalmente en la escritura académica y técnica, la enseñanza de lenguas para fines específicos y la formación docente. Por otro lado, existen varios estudios que hacen un abordaje multinivel. Entre ellos destaca Çalışkan y Güngör (2024) y Weber y Skyer (2022), cuyos estudios abordan todos los niveles educativos desde infantil a adulto. Ningún estudio se enfoca exclusivamente en la enseñanza infantil. La presencia de formación de adultos destaca por cursos abiertos y/o para inmigrantes y refugiados. Mientras que los artículos de primaria se enfocan en poesía y literatura, en secundaria lo hacen en argumentación crítica.

En cuanto al tipo de material educativo diseñado, todos los artículos reportaron uso exclusivo de soporte digital. En lo relativo al formato, este varía y se ve enriquecido por los contextos digitales y la tecnología educativa de vanguardia.

Figura 6

Tipo de REA: Clasificación principal

Cantidad (n) frente a Categoría de Formato



Nota: elaboración propia

La figura 6 muestra que los recursos multimodales son los más utilizados dado que integran diversos formatos como video, imagen, juegos, ejercicios, texto, entre otros. Seguidos por los libros de texto abierto, cuyo análisis ha evolucionado desde la comparación de costos con textos tradicionales, a la construcción sofisticada de materiales centrados en la reflexividad del autor y en el razonamiento pedagógico. Asimismo, los MOOC y LMOOC siguen dominando entornos de adultos que aprenden lenguas extranjeras. Estas tipologías ofrecen diversidad a los estilos de aprendizaje de lengua.

RQ2. ¿Cómo los recibe la comunidad educativa?

Las investigaciones analizadas muestran que la percepción de los REA por parte de estudiantes y profesores es principalmente positiva. Las comunidades valoran sobre todo el formato llamativo de los REA destacando la motivación y empoderamiento en las tareas (56.4%) evidenciando mayor compromiso en comparación con materiales tradicionales (Chanh, 2025; Panday-Shukla, 2024). Por otro

lado, se valora la calidad del recurso (27.3%) en términos de efectividad (Burrows et al., 2022; Zimmermann et al., 2023). Asimismo, se valora la búsqueda de justicia social (21.8%) en diseños que buscan equidad y representatividad (Abas, 2023; La Croix et al., 2023; Paesani et al., 2023).

A continuación, se ordenaron en una tabla los resultados sobre la percepción de aspectos positivos reportados en estudiantes y profesores.

Tabla 3
Percepciones positivas de estudiantes y profesores frente al uso de REA

Estudiante	Profesores
Mejora en el aprendizaje 65.5%	Alta valoración por utilidad percibida 43.6%
Reducción de costos 60.0%	Transformación pedagógica, integración de habilidades digitales 32.7%
Motivación e identificación (Retroalimentación, orgullo, logro) 50.9%	Diseño basado en flexibilidad e inclusión 21.8%
Facilidad de acceso y disponibilidad 41.8%	Reflexión y conciencia metacognitiva 20.0%
Aumento del compromiso 38.2%	Autonomía en el diseño 16.4%
Estudiante como prosumidor 21.8%	Agencia: aumento de compromiso y confianza 14.5%
Aumento de calificaciones (GPA) 16.4%	Sostenibilidad: recomendación a colegas 12.7%

Nota: elaboración propia

En cuanto a los aspectos negativos, limitaciones o necesidades percibidas por docentes y estudiantes destacan las barreras técnicas (34.5%), como la conexión a internet o los dispositivos (Burger et al., 2025; Chen, 2020; Malykhin et al., 2019); formato y navegabilidad poco intuitiva (23.6%); la densidad léxica de información y velocidad de habla acelerada en materiales (12.7%), analizadas por Liu (2021) y Rets et al. (2023); y, finalmente, las limitaciones de diseño tanto estética como funcional presentes en el 18.2% de los trabajos (Chang y Windeatt, 2026; Weber y Skyer, 2022).

Tabla 4
Percepciones negativas de estudiantes y profesores frente al uso de REA

Estudiante	Profesores
Competencia tecnológica (brecha digital) 25.5%	Tiempo desproporcionadamente demandante 20.0%
Necesidad de andamiaje 20.0%	Necesidad de guías de usuario 16.4%
Barrera lingüística 14.5%	Dificultad de contextualización/transformación 12.7%
Confianza en materiales gratuitos (calidad) 12.7%	Desconocimiento de licencia abiertas 10.9%
Motivación por factores externos 9.1%	Tensión entre ética y rendición de cuentas 9.1%

Nota: elaboración propia

RQ3. ¿Qué hallazgos ofrece a la DLL?

Entre los hallazgos más significativos se consolida la evolución paradigmática del abordaje de REA en la DLL. Esta transición parte de estudios centrados en accesibilidad (Chen, 2020) o reducción de costos asociados al aprendizaje (Fernández-Ulloa, 2023), hacia una discusión didáctica más profunda que entiende los REA como instrumento político y pedagógico orientado a la justicia social, la equidad y la representación de minorías (Abas, 2023; La Croix et al., 2023; Paesani et al., 2023).

A su vez el abordaje de la enseñanza de lengua pasa de enfocarse únicamente en destrezas lingüísticas y comunicativas tradicionales basales (leer, escuchar, hablar, escuchar, gramática y vocabulario), hacia la materialización de un enfoque por competencias integrado en el contexto de la sociedad del conocimiento. En escenario emergen nuevas formas de enseñar la lengua como la lectura multimodal (Ballester Pardo et al., 2024), la alfabetización digital (Kic-Drgas et al., 2023), el multilingüismo (Zaidi et al., 2022), el translingüismo (Doherty y Norton, 2025) y el desarrollo del pensamiento crítico ante problemáticas sociales complejas (Abas, 2023).

La tabla 5 categoriza las destrezas tradicionales según la recurrencia conceptual de los artículos y enfoques del REA. La segunda columna especifica los conceptos utilizados en los artículos categorizados semánticamente para simplificar su análisis y síntesis.

Tabla 5
Destrezas lingüísticas y comunicativas tradicionales

Categoría	Incluye	Porcentajes
Escritura	Escritura académica, producción textual, escritura técnica y profesional, composición narrativa, integridad académica, paráfrasis, ortografía y puntuación. Alfabetización bimodal (señas).	61.8%
Gramática y vocabulario	Vocabulario académico y especializado (ESP), gramática, análisis sintáctico y morfológico, léxico y semántica, corrección lingüística, precisión lingüística	60.0%
Lectura	Comprensión lectora, lectura académica, prelectura, niveles de legibilidad (Lexile), inferencia, activación de conocimiento previo, fluidez lectora.	56.4%
Oralidad	Speaking, interacción oral, presentaciones, pronunciación, expresión de opiniones, comunicación no verbal.	50.9%
Escucha	Listening, comprensión auditiva académica, escucha activa y reflexiva, procesamiento de velocidad de habla.	40.0%

Nota: elaboración propia

Los resultados muestran que las destrezas con mayor presencia en el corpus son la escritura, la gramática y el vocabulario (Bellés-Fortuño y Martínez-Hernández, 2021; Zulaiha y Triana, 2023). Le siguen la lectura y la oralidad (Kuder, 2021; Panday-Shukla, 2024), mientras que la menos representada es la escucha (Liu, 2021; Zaidi et al. 2022). La enseñanza de lengua de señas se articula con la escritura desde una perspectiva bimodal.

La competencia lingüística y comunicativa es la más evidente manteniéndose tanto en estudios exclusivos de estas áreas como en textos con temáticas emergentes. La competencia literaria es representada por seis artículos que abordan desde la enseñanza de la poesía infantil (Ballester Pardo et al., 2024) hasta el teatro barroco

(Fernández-Ulloa, 2023). Su presencia se encuentra mediada por la destreza de la lectura crítica y en análisis de estructuras textuales.

La tabla 6 categoriza las destrezas emergentes identificadas en la revisión, las cuales han sido agrupadas semánticamente para reflejar los nuevos enfoques competenciales y transversales detectados en los artículos analizados.

Tabla 6

Destrezas emergentes en la didáctica de la lengua y la literatura

Categoría	Incluye	Porcentajes
Alfabetización digital	Navegación, plataformas, búsqueda y curaduría de información, competencia metalingüística digital, gestión de manuscritos digitales, ética digital.	41.8%
Multimodalidad	Lectura multimodal, interpretación de video, imagen e hipermedia, alfabetización visual, transmediación, diseño de artefactos digitales (cómic, pósteres)	36.4%
Competencia intercultural	Interacción entre culturas, diversidad lingüística, conciencia cultural y ética, alfabetización cultural dialógica, pedagogía decolonial.	27.3%
Multilingüismo	Aprendizaje/transición entre lenguas, translenguaje, competencia bilingüe y bimodal, identificación de interferencias de L1, literacidad transnacional.	14.5%
Colaboración y cocreación	Producción colectiva, participación, retroalimentación por pares, negociación de significados, construcción de comunidades de práctica.	10.9%
Pensamiento crítico	Análisis crítico de información y medios, reflexividad docente y discente, razonamiento pedagógico, desarrollo de argumentos complejos.	23.6%

Nota: elaboración propia

Finalmente, se representa la evolución longitudinal de los estudios mediante un mapa de calor representa el abordaje de la competencia comunicativa según los enfoques tradicionales o emergentes.

Figura 9*Desarrollo de la competencia comunicativa*

	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Tradicionales	2	2	7	1	6	2	2	0
Emergentes	2	4	0	8	8	4	6	1

Nota: elaboración propia a partir del corpus analizado

En conclusión, los resultados evidencian una evolución en el abordaje hacia una pedagogía más consciente, inclusiva que se ajusta a las características de la sociedad actual.

4. Discusión

La primera pregunta, permitió validar la recomendación de la UNESCO (2019) que motivó la investigación y creación de REA en varios contextos educativos. El pico de producción coincide con el impacto diferido de la crisis sanitaria del COVID 19, la cual llevó a la necesidad de recursos y una transición abrupta hacia la digitalización donde los REA se consolidaron como una alternativa. Esto coincide con Kanoksilapatham (2021), quien destaca la pandemia como un impulsor clave hacia la virtualidad, y con Panday-Shukla (2024), quien insiste en la importancia de la competencia digital en estudiantes y profesores. El diseño cualitativo y mixto dominante permitió defender que el aumento de la investigación no solo fue en cantidad sino también en complejidad y profundidad didáctica en torno a la competencia comunicativa.

La baja producción de 2026 se explica, principalmente, por ser el año en curso, aunque también podría estar mediada por el cuestionamiento constante de la calidad de los REA. Esta idea coincide con Cox y Trotter (2017) y Santos-Hermosa y Abadal (2022), quienes indican que los profesores dudan de la combinación calidad-gratuidad. Por otra parte, también hay quienes plantean que los REA creados presentan un desconocimiento de lo que es realmente la inclusión y que muchos formatos no son realmente accesibles. El proyecto europeo

Equi-T evidenció esta falta y propuso una lista de verificación de aspectos como didáctica inclusiva, sensibilidad a la diversidad y accesibilidad.

Otra posible causa puede ser el desplazamiento del foco hacia la inteligencia artificial (IA). Chen (2020) sostiene que los puntos menos utilizados en su estudio fueron el chatbot y la IA, y que es un tema pendiente. Este fenómeno puede explicarse mediante el modelo del *Hype Cycle* (Ciclo de sobreexpectación). Fenn y Raskino (2008), sostienen que las tecnologías educativas suelen atravesar modas. Para evitar que los REA sean desplazados por la "novedad" de la IA, hace falta una visualización de ambos como ecosistemas perfectamente compatibles. Los REA aportan el marco ético y el toque humano a los materiales creados por IA.

La predominancia del Norte Global en producción sobre el tema se explica, en parte, porque el movimiento nació en estas latitudes, por lo que su producción es sostenida con políticas y leyes educativas consolidadas que forman parte de la cultura escolar. No obstante, este escenario evidencia un sesgo de madurez institucional y ventaja histórica en el que quienes investigan y publican siguen una perspectiva anglocéntrica. Esto representa la invisibilización de otras voces históricamente marginadas. Arinto et al. (2017) y Toledo (2017) denuncian esto sosteniendo que se refuerza la hegemonía epistémica del norte. Los resultados persisten en lo que Ramírez-Montoya (2020) plantea sobre la poca producción en África y América.

Para Hautemo e Ithindi (2025), los estudiantes no siempre se ven representados en los REA, evidenciando con ello un colonialismo epistémico dado que se les impone una visión de mundo que no es la suya. Frente a esto, Gómez García et al. (2025) abogan por la creación de REA en español lo que garantiza que los estudiantes puedan analizar y comprender su propia lengua, evitando la dependencia de marcos conceptuales anglosajones. El uso de REA facilita que el alumnado perciba que la lengua es de los hablantes y no de los libros de texto, transformando a los estudiantes en agentes que negocian significados y se apropian del código.

De acuerdo con Guillen (2012), se evidencia la funcionalidad interdisciplinar de la enseñanza de lengua en la educación superior a partir de la competencia comunicativa imprescindible para el éxito educativo, personal y profesional. Se refuerza lo indicado por Escamez Pastrana (2018), quien señala que el uso de REA en secundaria recae fundamentalmente en la voluntad individual de cada docente. Por más esfuerzos que se dispongan, solo el docente gestionando todo el ecosistema no es posible el desarrollo de los REA. Los esfuerzos deben centrarse no solo en subir contenido a repositorios, sino en proporcionar capacitación digital, mejorar la infraestructura y fomentar redes de apoyo docente. Cubrir los niveles de primaria y secundaria es una necesidad imperiosa.

En relación con la segunda pregunta, se concluye una valoración positiva de los REA. Se evidenció que existe una triangulación necesaria entre los principales actores del proceso educativo como un ecosistema. De acuerdo con Camps (2012) y Condor-Pinenla et al. (2025) se reconoce la naturaleza compleja y situada de la enseñanza de la lengua. Los resultados coinciden con lo que Rubio Perea (2023) y Santamarina Sancho y Núñez Delgado (2023) señalan sobre el incremento de la motivación y el compromiso hacia la tarea.

Para que el uso de REA sea sostenible en el área de la DLL, es imperativo transitar desde la voluntad docente individual hacia un marco institucional que garantice tiempo y redes de colaboración (La Croix et al., 2023; Mikroyannidis et al., 2023). Los resultados de la revisión indican que barreras como la inestabilidad de internet (Orwenjo y Erastus, 2021) no son meros problemas técnicos, sino limitaciones importantes que restringen el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la falta de apoyo económico e infraestructural no solo dificulta el movimiento abierto, sino que perpetúa una brecha en la alfabetización digital y comunicativa de los estudiantes, impidiendo que el diseño de materiales se traduzca en una verdadera justicia social educativa.

En consonancia con Fernández-Ulloa (2023), Rubio Perea (2023), y Wiley y Hilton (2018), los docentes reportan una transformación de rol desde agentes pasivos a uno activo que edita y crea REA. La implementación de REA impulsa un cambio hacia una pedagogía abierta, donde docentes y estudiantes se configuran como prosumidores y co-creadores de materiales educativos. Así, el profesorado se empodera de su clase resistiendo la colonización de currículum. Sin embargo, el esfuerzo cognitivo que significa diseñar REA es extenuante, por ello es necesario disponer de equipos que hagan girar la sostenibilidad de los REA para utilizarlos como señala Wiley y Hilton (2018).

En la tercera pregunta, los hallazgos coinciden con Blyth (2017) y Boubekur y Rovira-Collado (2024), quienes han demostrado que el uso de REA mejora las competencias lingüísticas y comunicativas, resultan atractivos para los estudiantes debido a su multiformato y permiten a los docentes repensar la enseñanza de la lengua. Sin embargo, se plantea la necesidad constante de andamiaje de parte del profesor para acompañar el proceso, seguido de la necesidad de desarrollo de la competencia digital.

El carácter transversal de la lengua y la esencia misma del concepto de competencia permiten señalar que las destrezas analizadas en los artículos no se presentan de manera aislada, sino mediante procesos de transmediación o literacidad integrada. Esta perspectiva implica que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante traslada y traduce contenidos de un sistema de signos a otro para construir significados más complejos (Doherty y Norton, 2025). Se observa, por ejemplo, cómo la lectura crítica de un REA actúa como detonante para la posterior escritura de impresiones, diarios de autoevaluación, o la composición de narrativas visuales en formato de cómic (Abas, 2023; Zhang, 2024).

De este modo, los resultados de esta revisión demuestran que los REA no funcionan como unidades fragmentadas, sino como ecosistemas que desarrollan la competencia comunicativa de forma holística y funcional (Rovira-Collado et al., 2023).

Conclusión

A partir de esta investigación, es posible concluir que el uso de REA en la enseñanza de Lengua y Literatura ha experimentado una evolución paradigmática: ha transitado desde un interés inicial centrado en la accesibilidad técnica y económica hacia un enfoque de competencia comunicativa y las prácticas del mundo globalizado. Esta transición integra dimensiones esenciales como multilingüismo, multimodalidad, translingüismo y alfabetización digital. Los resultados demuestran que las experiencias con REA son exitosas en las aulas, ya que los estudiantes reportan una mayor motivación e identificación con los contextos de aprendizaje.

No obstante, este estudio presenta limitaciones metodológicas que deben ser consideradas. La principal es la pérdida de información derivada de la imposibilidad de recuperar 4 de los 100 artículos en la fase de evaluación, debido fundamentalmente a barreras de acceso económico y suscripciones restrictivas. Asimismo, persiste un vacío crítico en la investigación y uso en contextos del Sur Global, especialmente en Latinoamérica, lo que evidencia la necesidad de combatir la actual hegemonía lingüística y geográfica del Norte Global. Estas brechas representan una oportunidad para que los docentes, agentes políticos y la comunidad escolar en general colaboren en el fortalecimiento de un ecosistema de sostenibilidad para la educación abierta.

La transformación de la DLL responde a los cambios de la sociedad contemporánea. El fomento de los REA no es una innovación educativa epidérmica, sino profunda y paradigmática. Potenciar el uso de materiales abiertos es, por tanto, una necesidad imperiosa para garantizar una enseñanza de la lengua que sea no solo inclusiva y equitativa, sino plenamente coherente con la naturaleza dinámica de la comunicación en el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

Abas, S. (2023). Critical multimodal literacy practices in student-created comics. *Literacy*, 57(2), 114–125. <https://doi.org/10.1111/lit.12324>

Arinto, P., Hodgkinson-Williams, C., y Trotter, H. (2017). OER and OEP in the Global South: Implications and Recommendations for Social Inclusion. In C. Hodgkinson-Williams y P. B. Arinto (Eds.), *Adoption and impact of OER in the Global South* (pp. 577–592). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.1094869>

Atkinson, D., y Corbitt, S. (2022). Developing a Corequisite Writing Textbook: How Two Novices Handled the Complex Nature of Open Textbook Production. *IARTEM e-Journal*, 14(1), 1–21. <https://doi.org/10.21344/iartem.v14i1.974>

Ballester Pardo, I., Martínez Giménez de León, O., y Ruiz Bañuls, M. (2024). Recursos Educativos Abiertos para trabajar la poesía infantil mexicana en el aula. Didáctica. *Lengua y Literatura*, 36(Núm. especial), 37–48. <https://dx.doi.org/10.5209/dill.95196>

Bellés-Fortuño, B., y Martínez-Hernández, A. I. (2021). The use of Wordclouds for vocabulary retention in the English for Psychology Classroom. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 27(1), 48–67. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2020.12995>

Blyth, C. S. (2017). Open Educational Resources (OERs) for language learning. En S. Thorne y S. May (Eds.), *Language, Education and Technology* (3rd Ed., pp. 169–179). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02328-1_14-1

Bonilla-Calero, A. I. (2022). Prácticas colaborativas en la enseñanza de segundas lenguas: creación de un repositorio de recursos didácticos en open access por docentes y estudiantes de educación secundaria y por personal bibliotecario. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (22), 173–194. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.668>

Boubekur, A., y Rovira-Collado, J. (2024). Diseño y explotación de los Recursos Educativos Abiertos (REA) para la enseñanza de la literatura en español a distancia. *AlNaciriya, Revue des Recherches Sociologiques et Historiques*, 15(01), 518-540. <https://asjp.cerist.dz/en/article/250186>

Burger, M., Zwane, D. P., Sanders, D. A., y Miller-Weber, K. C. (2025). Exploring open education resources for teaching pre-reading in the intermediate phase. *South African Journal of Childhood Education*, 15(1), 1–20. <https://doi.org/10.4102/rw.v16i1.519>

Burrows, M., Staley, K., y Burrows, K. M. (2022). The Potential of Open Educational Resources for English Language Teaching and Learning: From Selection to Adaptation. *English Teaching Forum*, 60(2), 2–9. https://americanenglish.state.gov/files/ae/60_2_pg02-09_cx2_corrected.pdf

Çalışkan, S., y Güngör, F. (2024). English Teachers' Intentions to Continue Using Open Educational Resources Language Processing Technologies. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53(2), 886–923. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1418754>

Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y Aprendizaje*, 16(62-63), 209-217. <https://doi.org/10.1080/02103702.1993.10822383>

Camps, A. (2012). Intervención, innovación e investigación. Una relación necesaria para las didácticas. *Enunciación*, 17(2), 161-168. <https://doi.org/10.14483/22486798.4434>

Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41. <https://doi.org/10.35362/rie590455>

Cassany, D. (2004). La alfabetización digital. En V. M. Sánchez Corrales (Ed.), *Actas. XIII Congreso Internacional de ALFAL* (pp. 3–20). Universidad de Costa Rica.

Chang, H., y Windeatt, S. (2026). Usability Testing for an Open Educational Resource to Teach Language and Culture. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 27(1), 72–90. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v27i1.8870>

Chanh, N. H. (2025). Open Educational Resources from Vietnamese Students' Perceptions in the Foreign Language Learning Classroom. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 10(2), 303-320. <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v10i2.2103>

Chen, H. H. J. (2020). Developing an OER Website and Analyzing Its Use during the COVID-19 Pandemic. *Proceedings of TALE 2020*. <https://doi.org/10.1007/s42321-020-00067-x>

Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. Máster Universitario en Comunicación Social, Universitat Pompeu Fabra.

Condor-Pinenla, H. F., Chuquimarca-Jácome, S. R., Campaña-Rodríguez, D. A., y Moreno-Santamaría, J. P. (2025). La enseñanza de la Lengua y la Literatura: Reflexiones teóricas y aportaciones pedagógicas. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 3(6), 100-114. <https://doi.org/10.53877/zhm0b681>

Cox, G., y Trotter, H. (2017). Factors shaping lecturers' adoption of OER at three South African universities. En C. Hodgkinson-Williams y P. B. Arinto (Eds.), *Adoption and impact of OER in the Global South* (pp. 287–347). African Minds. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1094852>

Doherty, L., y Norton, B. (2025). Navigating "difficult knowledge" in digital stories: Teacher agency, transmediation and translanguaging approaches. *Journal of Language and Literacy Education*, 21(1), 1–18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1474043.pdf>

Escámez Pastrana, A. M. (2018, mayo). Los Recursos Educativos Abiertos (REA) y su contribución a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Secundaria [Comunicación en congreso]. II Jornadas Internacionales sobre Gestión de la Innovación Pedagógica Sostenible, Universidad de Málaga, España. OER Knowledge Cloud

Fenn, J., y Raskino, M. (2008). *Mastering the hype cycle: How to choose the right innovation at the right time*. Harvard Business Press.

Fernández-Ulloa, T. (2023). Rediseñar un curso de grado en español considerando la asequibilidad, la diversidad, la equidad y los estilos de aprendizaje. Plan y resultados. *El Guiniguada*, 32, 38–60. <http://orcid.org/0000-0001-5146-4516>

Gómez García, L. V., Morales-Robles, E., y Morgado, M. (2025). Diseño e implementación de recursos educativos abiertos mediante telecolaboración: análisis de su contribución al desarrollo de competencias genéricas en alumnado universitario portugués y chileno. *Tejuelo*, 42, 263-292. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.263>

Guillén Díaz, C. (2012). El área de didáctica de la lengua y la literatura: Identidad y entidad de una disciplina específica. Algunas

actualizaciones de orden institucional y académico. *Enunciación*, 17(1), 158-176. <https://doi.org/10.14483/22486798.4238>

Hautemo, M., y Ithindi, S. N. (2025). Building trust in open educational resources for multiliteracies in English and Applied Linguistics. *Journal of Learning for Development*, 12(1), 1-27. <https://doi.org/10.14426/cristal.v13iSI2.2455>

Huertas-Abril, C. A., y Muszyńska, A. (2022). Learning Design Preferences in LMOOCs: An International Comparative Study. *iJET*, 17(04), 235. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.291106>

Kanoksilapatham, B. (2021). OER as Language Online Lessons to Enhance Thai University Students' English Language Skills in the COVID-19 Pandemic Era. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 27(2). <http://doi.org/10.17576/3L-2021-2702-10>

Karatay, Y., y Hegelheimer, V. (2021). CALL Teacher Training-Considerations for Low-Resource Environments. *ReCALL*. <https://doi.org/10.1558/cj.20159>

Kharrufa, A., Satar, M., Dodds, C. B., y Seedhouse, P. (2022). Supporting Non-Expert Users in Authoring Tasks for Learning Language and Culture: Evaluation Study. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 12(1), 1-22. [10.4018/IJCALLT.315278](https://doi.org/10.4018/IJCALLT.315278)

Kic-Drgas, J., Pereira, R., Kılıçkaya, F., y Seferoğlu, G. (2023). Polish, Portuguese, and Turkish EFL teachers' perceptions on the use of OER language processing technologies in MALL. *ReCALL*, 35(1), 1-17. <https://doi.org/10.1017/S0958344023000058>

Kuder, E. (2021). Digital Coursework for Language for Specific Purposes Courses. *Hispania*, 104(4), 625-639. <https://doi.org/10.1353/hpn.2021.0131>

La Croix, L., Miller, S. E., Austin, K. S., Schull, C. P., y Kidd, J. K. (2023). Advancing Equity through Collaborative Partnerships: Developing an Emergent Literacy Open Educational Resource (OER). *Teacher Educators' Journal*, 16(2), 228-248. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1402012.pdf>

LeMire, S. (2024). Beyond Cost Savings: The Impact of Open Textbooks on Writing Studies Course Grades. *Evidence Based Library and Information Practice*, 19(2), 51-62. <https://doi.org/10.18438/ebliip30490>

Liu, C. Y. (2021). Examining the Implementation of Academic Vocabulary, Lexical Density, and Speech Rate Features on OpenCourseWare and MOOC Lectures. *English for Specific Purposes*, 64, 1–15. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1987274>

Lomas, C., Osoro, A., y Tusón, A. (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Paidós.

Malykhin, O., Aristova, N., y Dybkova, L. (2019). Developing Future English Teachers' Overall Communicative Language Ability: Open Educational Resources Usage. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 11(4 Suppl. 1), 134–155. <https://doi.org/10.18662/rrem/182>

Manowaluilou, N. (2020). Development of open educational resources for supporting academic English in higher education. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(2), 238–243. retrieved from <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/kjss/article/view/240432>

Mikroyannidis, A., Perifanou, M., y Economides, A. A. (2023). Developing a Sustainable Online Platform for Language Learning across Europe. *Computers*, 12(7), 140. <https://doi.org/10.3390/computers12070140>

Mora-Monroy, G., Sanabria, L., Varón, C. y Roca, K. (2023). Recurso educativo digital abierto para la enseñanza de español a estudiantes sordos universitarios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 123-143. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100123>

Morawski, M., y Budke, A. (2023). Teaching Written Argumentation to High School Students Using Peer Feedback Methods—Case Studies on the Effectiveness of Digital Learning Units in Teacher Professionalization. *Education Sciences*, 13(268), 1–25. <https://doi.org/10.3390/educsci13030268>

Nguyen, H. C. (2025). Open Educational Resources from Vietnamese Students' Perceptions in the Foreign Language Learning Classroom. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, 10(2). <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v10i2.2103>

Núñez-Delgado, M. P., Fernández-de-Haro, E., y Romero-López, A. (2010). Conocimiento del profesor universitario de lengua y literatura española y su didáctica en relación con el desarrollo de la

planificación curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 921-944.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000300011

Olivier, J. (2019). Short instructional videos as multimodal open educational resources in a language classroom. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 28(4), 381-409.
<https://www.learntechlib.org/primary/p/184901/>

Orwenjo, D. O., y Erastus, F. K. (2021). Teachers' Perceptions of OER: The Case of Open Resources for English Language Teaching (ORELT) in Kenya. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(1). <https://doi.org/10.56059/jl4d.v8i3.529>

Paesani, K., Goodspeed, L., y Menke, M. (2023). Creating Social Justice Instructional Templates: Frameworks, Process, and Lessons Learned. *L2 Journal*, 15(1), 1-19.
<https://doi.org/10.5070/L215158426>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(n71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Panday-Shukla, P. (2024). Comparing an open educational resource and a traditional textbook: Learner outcomes and engagement. *Foreign Language Annals*, 57(2), 425-449.
<https://doi.org/10.1111/flan.12727>

Proyecto EQui-T. (2023). Equity in teacher education: Checklist for accessible OER. <https://equi-t-academy.eu/>

Ramírez-Montoya, M. S. (2020). Challenges for Open Education with Educational Innovation: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 12(17), 7053.
<https://doi.org/10.3390/su12177053>

Rets, I., Coughlan, T., Stickler, U., y Astruc, L. (2023). Accessibility of Open Educational Resources: how well are they suited for English learners? *Open Learning*, 38(1), 38-57.
<https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1769585>

Rets, I., y Rogaten, J. (2021). To simplify or not? Facilitating English L2 users' comprehension and processing of OER in English using text simplification. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(3), 1–26. <https://doi.org/10.1111/jcal.12517>

Rovira-Collado, J., Ruiz-Bañuls, M., y Mateo-Guillen, C. (2023). An L-MOOC to Improve Communicative Competence From Blended Learning to OERs in the University Classroom. *Education Sciences*, 13(655), 1–16. <https://doi.org/10.3390/educsci13070655>

Rubio Perea, E. M. (2023). Recursos Educativos Abiertos (REA) en la formación inicial docente: aproximación tecnológica en la enseñanza de Lengua. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 9(2), 134-148. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2023.v9i2.15386>

Santamarina Sancho, M., y Núñez Delgado, P. (2023). El concepto de educación literaria desde la literacidad crítica: Hacia una epistemología ampliada. En C. Correa-Arias y A. Caro-Beltrán (Coords.), *Encuentro de literacidades y oralidades. Posibles vías para epistemologías hospitalarias en tiempos de incertidumbres* (pp. 122-132). Octaedro.

Santos-Hermosa, G., y Abadal, E. (2022). Recursos educativos abiertos: Una pieza fundamental para afrontar los actuales retos de la Educación Superior. *Octaedro. Edicions de la Universitat de Barcelona*. <http://hdl.handle.net/2445/185612>

Toledo, A. (2017). Open Access and OER in Latin America: A survey of the policy landscape in Chile, Colombia and Uruguay. En C. Hodgkinson-Williams y P. B. Arinto (Eds.), *Adoption and impact of OER in the Global South* (pp. 121–141). African Minds; International Development Research Centre. 10.5281/zenodo.1094840

UNESCO. (2019). Recomendación sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370936>

Weber, J., y Skyer, M. (2022). The Aesthetics of OER, Deaf Pedagogy, and Curriculum Design Contra the “Wicked” Policy of Deaf Education. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 73–96. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.33083>

Wiley, D., y Hilton III, J. L. (2018). Defining OER-Enabled Pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3601>

Zaidi, R., Metcalfe, R., y Norton, B. (2022). Dual Language Books Go Digital: "Storybooks Canada" in French Immersion Schools and Homes. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 26(1), 84–86. <https://doi.org/10.1177/1086296X20939559>

Zhang, S. (2022). Intermediate-Level Language Learners' Use of Online Accessible Resources to Supplement Learning: An Exploratory Study. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 13(2).

Zhang, X. (2024). Innovating Students' Learning: A Case Study of University Second Language Students' Uptake of OER through Self-Assessment Activities. *Education and Information Technologies*, 29, 13839–13857. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12413-0>

Zimmermann, C., Mayweg-Paus, E., Ruwe, F., y Maine, F. (2023). Teacher Evaluations of OER Designed to Support Dialogic Cultural Literacy Learning in Schools. *Interactive Learning Environments*, 31(3), 1–15. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1913603>

Zulaiha, D., y Triana, Y. (2023). Students' Perception toward the Use of Open Educational Resources to Improve Writing Skills. *Studies in English Language and Education*, 10(1), 174–196. <https://doi.org/10.24815/siele.v10i1.25797>

Los nuevos periplos de la lectura a través de la Red Internacional de Universidades Lectoras

The new journeys of reading through the International Network of Reading Universities

Elsa Margarita Ramírez Leyva

Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información
Universidad Nacional Autónoma de México.

eramirez@unam.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8407-9059>

DOI: 10.17398/1988-8430.44.161

Fecha de recepción: 05/01/2026

Fecha de aceptación: 05/05/2026

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Ramírez Leyva, E. M. (2026). Los nuevos periplos de la lectura a través de la Red Internacional de Universidades Lectoras. *Tejuelo*, 44, 161-190.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.44.161>

Resumen: La Red Internacional de Universidades Lectoras, RIUL, creada por Eloy Martos Núñez, a la fecha está integrada por 47 universidades, tanto de Europa como de América Latina. La RIUL se destaca por su filosofía politextual y policontextual que, a partir de la lectura y la escritura académicas, como eje primigenio, a lo largo de su trayectoria ha integrado distintos tipos de lenguajes y contextos; tales como la ecolectura y la lectura de los distintos bienes patrimoniales. Las lecturas múltiples, con base en el poder del lenguaje, promueven su aprovechamiento no solo con fines académicos y estéticos, sino también dirigiendo sus objetivos hacia la inclusión, la reducción de brechas para construir entornos sustentables, la difusión y la preservación de los patrimonios; así como una cultura de paz. La politextualidad y policontextualidad de la RIUL se extienden mediante actividades, publicaciones y cursos; lo cual ha coadyuvado a la formación integral universitaria. En este texto abordaremos los periplos que ha transitado la RIUL para abrir nuevas modalidades y espacios de lectura, desde los ámbitos universitarios hacia otros contextos, lo que la distingue como pionera en este ámbito.

Palabras clave: Red de Universidades Lectoras; lectoescritura; polialfabetización; politextualidad; policontextualidad; ecolectura; lectura patrimonial.

Abstract: The International Network of Reading Universities, RIUL, created by Eloy Martos Núñez, to date is made up of 47 universities, both from Europe and Latin America. The RIUL stands out for its polytextual and polycontextual philosophy that, based on academic reading and writing, as its primary axis, throughout its history it has integrated different types of languages and contexts such as ecolectura and the reading of different goods. patrimonial. Multiple readings, based on the power of language, promote its use not only for academic and aesthetic purposes, but also towards inclusion, the reduction of gaps to build sustainable environments, the dissemination and preservation of heritage and a cultural peace. The polytextuality and polycontextuality of the RIUL are extended through activities, publications and courses, which has contributed to comprehensive university education. In this text we will address the journeys that the RIUL has taken to open new modalities and spaces of reading from university environments to other contexts, which distinguishes it as a pioneer.

Keywords: Network of Reading Universities; literacy; poly literacy; polytextuality; poly contextuality; ecolectura; heritage reading.

La Red pretende esquivar las dicotomías tradicionales entre Ciencias y Letras o Tecnología y Humanismo, que tanto daño han hecho. Todas las prácticas pueden ser puestas en valor, en el contexto y con el objetivo adecuado: desde un libro de poemas a un blog, desde la lectura en voz alta a la escritura multimedia.

Red Internacional de Universidades Lectoras.

Introducción

La lectura en el ámbito universitario empezó a cobrar relevancia en la década de los años setenta tanto en Inglaterra como en Estados Unidos; esto sucedió al detectar dificultades en el alumnado para comprender e interpretar los textos académicos. Además de en la lectura, también se observaron dificultades en la escritura, e incluso en la oralidad; de ahí se derivó el concepto de alfabetización académica. De este modo se reconoce que el aprendizaje de la lectura y de la escritura no se logra en una etapa y nivel escolar determinado, sino que las capacidades deben seguir desarrollándose a lo largo de la vida; y de ello hemos sido testigos.

A lo largo de este siglo, la oralidad, la escritura y la lectura, en sus ámbitos tradicionales, ahora integrados en el digital; han dado lugar a la alfabetización multimedia y transmedia y, como veremos en este artículo, son parte de la filosofía politextual y policontextual, completando de manera transversal la educación universitaria, fortaleciendo con ello la formación integral de profesionistas del presente y del futuro de la Red de Universidades Lectoras, RIUL; en la cual ha sido incorporada la ecolectura, que está orientada al descifrado, comprensión e interpretación de los ecosistemas. Dicha filosofía propone la integración de diferentes lenguajes, capacidades intelectuales y estéticas, conocimientos de diversas disciplinas y de géneros literarios y artísticos; además de diversos contextos que abarcan el ámbito natural, social y digital. Asimismo, la RIUL viene impulsando las lecturas de los distintos tipos de patrimonios; tales como el material, el inmaterial, el natural y el documental, lo que requiere conocer diferentes lenguajes y desarrollar la capacidad para comprenderlos e interpretarlos, tanto en el nivel explícito como en el implícito.

En este artículo se emprende una travesía por las distintas aportaciones sociales, ecológicas y patrimoniales de la RIUL, las cuales están orientadas a expandir los ámbitos tradicionales de la lectura universitaria y sus alcances en la formación de las generaciones de estudiantes, profesionales, académicos e investigadores.

1. Poli-alfabetización en las universidades

Desde finales del siglo XX, la escritura, la lectura y la oralidad empezaron a ser objeto de atención en las universidades de Inglaterra, Estados Unidos, Australia y también en el resto de Europa; y a inicios del XXI también en América Latina, pues se han identificado dificultades entre el alumnado para adecuar esas competencias a los géneros académicos, a los diversos lenguajes, a la terminología, así como a los conceptos, teorías y metodologías; ya que tienen características particulares acordes a cada campo de conocimiento. En la actualidad se han elevado las exigencias de comprensión, interpretación, lectura crítica y creatividad, características que están

involucradas en transformar la información en el proceso de aprendizaje, así como en la adquisición de conocimientos y experiencias; las cuales se comunican a través de distintos lenguajes, géneros y medios de comunicación acordes a dicho contexto disciplinar.

Al respecto, Martos considera que “[...] la alfabetización integral del universitario en lectura y la escritura, es una obligación y un compromiso de nuestras universidades, no sólo para formar profesionales más competentes sino para formar ciudadanos más libres, pues poli-alfabetización, ciudadanía y democracia son hoy conceptos indisolubles” (Quiles, 2011, p. 2). Este autor empezó a concretar la idea citada en el I Simposio de Universidades Lectoras celebrado en Badajoz el año 2006, en el marco de la Red de Ciudades y Pueblos Lectores y Escritores. Ahí, Martos propuso la creación de un círculo de universidades con el objetivo de iniciar vínculos y una colaboración conjunta para impulsar la alfabetización académica. Un año después, en 2007, el Círculo se transformó en la Red Internacional de Universidades Lectoras, RIUL, con sede en la Universidad de Badajoz, en donde catorce instituciones de educación superior suscribieron el convenio marco (Quiles, 2011, p. 2). Hoy, la RIUL está integrada por 46 universidades de Argentina, Chile, China, El Salvador, España, Italia, México, Nicaragua, Portugal, Rusia y Venezuela.

Desde ese Primer Simposio, celebrado hace ya 17 años, identificamos que, al proponer Martos el concepto de poli-alfabetización como un proceso de formación integral, aportaba una nueva noción, la de “Ecosistemas de la lectura”, sobre las competencias de lectura y escritura que se extiende y desborda las dimensiones tradicionales del contexto, el texto y las prácticas temáticas abordadas en torno a estos dos componentes básicos en la sociedad del presente siglo XXI, tales como: leer para comunicarse y aprender; lectura funcional; alfabetización académica; lectura por placer; historia de la lectura y de la literatura; textos y multidiscursos; la lectura y las tecnologías de la información y la comunicación, (TICs.) Además, se incluyó un simposio virtual en el que se abordaron los siguientes tópicos: la lectura y la universidad; lecturas fantásticas; la biblioteca ideal de un universitario; espacios y tiempos de la lectura; animar a leer

y a escribir en distintos contextos culturales; lectura y escritura multimedia y las TICs. Asimismo, hubo exposiciones de libros, talleres y encuentros entre escritores, en los que se impulsó la idea de que la lectura también tuviera una función de socialización más allá del entorno universitario.

La poli-alfabetización y la formación integral: filosofía base de la Red Internacional de Universidades Lectoras

Los conceptos poli-alfabetización y formación integral, que constituyen la filosofía de la RIUL, se orientan a potenciar el papel de la lectura y la escritura en la universidad, no solo como herramientas de trabajo (la llamada “alfabetización académica”), sino como vehículo de promoción integral del universitario:

Reivindicar la lectura y la escritura como competencia básica y transversal es, además, una manera “militante” de actuar como universitario en la sociedad, pues necesitamos no sólo buenos profesionales sino ciudadanos con una visión crítica, imaginativa, que sepan debatir, dialogar, discrepar, y todo ello se aprende y se mejora leyendo y escribiendo en el amplio sentido de dichos conceptos, y con ayuda no sólo de lo que se conoce como alfabetización básica (leer y escribir en el sentido convencional), sino de la alfabetización informacional, digital, etc., puesto que estamos en un mundo donde la información, el conocimiento y los medios de comunicación convergen continuamente (Red Internacional de Universidades Lectoras. <https://universidadeslectoras.es>).

Otro aspecto de la poli-alfabetización y de la formación integradora, se orienta a:

Esquivar dicotomías tradicionales entre Ciencias y Letras o Tecnología y Humanismo, que tanto daño han hecho. Todas las prácticas pueden ser puestas en valor, en el contexto y con el objetivo adecuado: desde un libro de poemas a un blog, desde la lectura en voz alta a la escritura multimedia. Todo ello integrando todos los recursos humanos, materiales e institucionales de las Universidades, su profesorado, alumnado, bibliotecas universitarias, etc. Igualmente, la Red no sólo hace actividades formativas o de difusión sino también pretende articularse como una unidad de I + D, emprendiendo acciones de investigación de

ámbito interuniversitario y sobre las temáticas ya mencionadas (Red Internacional de Universidades Lectoras. <https://universidadeslectoras.es> [s.f.]).

El propósito de la filosofía de la Red es que la poli-alfabetización actúe en dos dimensiones: los textos y los contextos, como queda especificado a continuación, con el fin de:

[...] fomentar una práctica politextual y policontextual, esto es, integrando diversos lenguajes y contextos, como el aula, la biblioteca u otros espacios y recursos que la Universidad puede dinamizar como lugares para el aprendizaje, el diálogo y la creación. Es lo que se conoce como alfabetización múltiple, que no tiene más remedio que integrar las nuevas vías de acceso a la información (Internet, por ejemplo) o los nuevos lenguajes (Red Internacional de Universidades Lectoras. <https://universidadeslectoras.es> [s.f.]).

Respecto a la alfabetización múltiple, esta tiende a acrecentarse y diversificarse debido a las TICs. Acerca de ello, Gutiérrez identifica las siguientes modalidades:

[...] alfabetización múltiple, multialfabetizaciones, multiliteracidad, alfabetización extendida, transalfabetización, alfabetización multimodal, nuevas alfabetizaciones o alfabetizaciones múltiples [...] alfabetización en inteligencia artificial; alfabetización de realidad virtual, alfabetización de datos, códigoalfabetización [...] para cualquier persona, independientemente de su profesión, debemos garantizar una alfabetización múltiple que incluya la formación básica en TIC y medios, necesaria para la ciudadanía democrática en la sociedad tecnologizada (Gutiérrez, 2022, pp. 3-12).

Los docentes, investigadores y bibliotecólogos estamos ante nuevos desafíos, ya que la politextualidad y la policontextualidad se siguen diversificando, ahora con herramientas capaces de generar diversos tipos de textos, imágenes y modalidades sonoras, las cuales requieren nuevas alfabetizaciones y capacidades, además de la alfabetización académica, informacional, digital y ética, que invitan a elaborar preguntas o instrucciones, las llamadas “prompts”; necesarias para una correcta interacción con sistemas de inteligencia artificial. De esta forma, se vuelve indispensable fortalecer tanto la lectura crítica como la escritura, a fin de tener las posibilidades de acceder y usar esa

gran cantidad de información para así aprovechar el potencial de la inteligencia artificial, el de la realidad virtual y el de los inventos virtuales que estén por venir, a fin de transformar todo ello en conocimientos, innovación, experiencias, solución de problemas y finalmente en aprendizaje de vida.

La lectura politextual y policontextual

La lectura politextual y policontextual que la RIUL ha revalorado y renovado, de alguna manera ha estado activa en el mundo real, a través de diversos lenguajes que los seres humanos han creado para obtener información, comunicarse, crear e inventar. Pruebas de ello son los lenguajes orales, los gestuales y los registros en las pinturas rupestres, esos primeros trazos que podríamos considerar los antecedentes de la escritura, posiblemente con la intención de transmitir algún mensaje, y quizá también entrañaba alguna clase de placer elaborarlas. A algunas modalidades todavía no se les han dado la categoría de lectura, ya que las capacidades y prácticas se han centrado en el texto y en el contexto del imperio de la palabra escrita y de los objetos físicos en el que se registran y difunden. Los diversos lenguajes del mundo real, como los de signos sonoros, cromáticos, geométricos, del cosmos –Copérnico identificó en esa lectura al Sol como el centro y a los planetas que giran a su alrededor–; incluso la lectura de lo intangible –la lectura de la información del tiempo y de los tipos de climas, el desciframiento de los antiguos calendarios, las estaciones–; el lenguaje matemático –un ejemplo es el número áureo que se ha identificado en edificaciones antiguas–han creado diversas lecturas. Sobre esto, Freire (2004) afirma: “La lectura del mundo precede a la lectura de las palabras, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de aquél” (p. 94).

Asimismo, respecto a la politextualidad, Barthes (1994), refiere, desde la perspectiva de la pertinencia de la lectura, que:

En este dominio de la lectura, no hay pertinencia de objetos: el verbo leer, que aparentemente es mucho más transitivo que el verbo hablar, puede saturarse, catalizarse, con millones de complementos de objetos: se

leen textos, imágenes, ciudades, rostros, gestos, escenas, etc. Son tan variados estos objetos que no me es posible unificarlos bajo ninguna categoría sustancial, ni siquiera formal; lo único que se puede encontrar en ellos es una unidad intencional: el objeto que uno lee se fundamenta tan sólo en la intención de leer: simplemente es algo para leer, un *legendum*, que proviene de una fenomenología, y no de una semiología (pp. 40-41).

Esa intención de leer requiere de la formación politextual y policontextual, necesaria en la lectura del mundo real y ahora del digital que ha transitado a la lectura transmedia, la cual es una modalidad simultánea entre texto, imágenes fijas y en movimiento, contenidos sonoros, con enlaces a distintos recursos, sitios y medios, con avances de la tecnología de realidad aumentada e inteligencia artificial. Los textos y contextos se expanden más allá de los ámbitos tradicionales y presenciales, con ello se diversifican las modalidades y prácticas de lectura que contribuyen a la formación integral intelectual y estética, además de la creación o consolidación de actitudes solidarias, valores y ética, necesarias no solo para la actividad profesional, sino también para ejercer una ciudadanía responsable con las comunidades locales, regionales y del mundo; e igualmente con todas las formas de vida natural del planeta, tanto del presente como del futuro, las cuales son parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

A continuación, se analizan las aportaciones y los alcances de la filosofía de la RIUL relativas a la politextualidad y a la policontextualidad, mismas que abren nuevas dimensiones aparte de las formas tradicionales de la lectura y la palabra escrita, visual, sonora y de sus contextos dentro del mundo real y digital; ampliando dichos contextos tradicionales hacia diversos ámbitos, como se evidencia en las actividades de la Red a lo largo de estos años.

2. Las transformaciones del contexto, el texto y las prácticas de lectura hacia el ámbito politextual y policontextual

En el análisis descriptivo de los temas centrales de las distintas actividades y productos de la RIUL, identificamos la politextualidad y la policontextualidad, como elementos clave que conforman su filosofía

y que a su vez se enmarcan en la concepción de la complejidad que propone Morin respecto a la educación tradicional. En ella, el autor citado identifica “[...] una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios” (1999, p. 15). Y agrega:

Los desarrollos propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad. En consecuencia, la educación debe promover una «inteligencia general» apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global (Morin, 1999, p. 17).

En este sentido, una contribución para enfrentar los desafíos de la complejidad es la lectura con enfoque transdisciplinar, la cual ha sido propuesta por la RIUL. En ella se destacan los nexos entre las humanidades y las ciencias sociales, además de otros ámbitos del conocimiento (ciencia, tecnología, economía) a partir de perspectivas interdisciplinarias/multidisciplinarias que abren la práctica de la lectura y amplían las dimensiones politextual y policontextual que, como ya se mencionó, van acordes con la visión de la complejidad en diferentes propuestas de lectura.

En sus diversas actividades, conferencias, seminarios y publicaciones, la RIUL ha abordado diferentes temáticas en torno a la lectura y a la escritura en el ámbito universitario, entre ellas se encuentran: la alfabetización académica; el fomento a la lectura en las bibliotecas universitarias; los soportes digitales y en red; las potencialidades y la formación de nuevos lectores; las capacidades lectoras, informativas, digitales, transmediáticas y de investigación en la formación de profesionales y las nuevas literacidades académicas, entre otras. Es de destacar que la RIUL ha abordado temas que han sido poco estudiados, tales como la ecolectura; el patrimonio cultural, natural e inmaterial; la función de la lectura y la literatura en la construcción de la paz, lo que coloca a la Red entre las pioneras. Son el tipo de cuestiones que abordamos en este artículo.

Ecolectura

La ecolectura es un término que la RIUL creó y se enmarca en la politextualidad y la policontextualidad, por medio de las cuales se entrelazan las ciencias sociales y las humanidades, las ciencias exactas y los estudios artísticos (ecocrítica, geografía y urbanismo, bioética, ecoturismos, etc.). Esta nueva disciplina plantea la conquista de nuevos territorios, en donde se llevan a cabo prácticas, experiencias y proyectos sobre la lectura y la escritura en el contexto ecológico; en lo referente al entorno natural con sus elementos: tierra, aire, agua y fuego. Por medio de ella se analizan las interacciones que se gestan y transforman los factores físicos, biológicos y sociales que influyen en las relaciones entre los organismos humanos, vegetales, de la fauna y del medio natural, con el propósito de reconstruir las relaciones y lograr una armonía que permita el desarrollo sostenible, que es de una alta complejidad, por lo que se requiere conocer las partes y el todo, como afirma Morin (1999, p. 29).

El mundo se convierte en una textualidad que puede ser descifrada a través de distintos lenguajes y que la RIUL ha promovido en temas como el ecopatrimonio, el agua, el patrimonio natural y el cultural. Se trata de itinerarios y rutas que, en conjunto con la lectura de nuestro entorno, conforman el desarrollo sostenible. Otro aspecto a destacar es la transversalidad llevada a cabo a través de proyectos académicos, literarios, artísticos, educativos y sociales de las distintas disciplinas, lo cual implica, por ejemplo, los nombres de un mar, un río, un monte o una cueva, elementos que nos hablan de una memoria cultural, indicando la pertenencia a una comunidad o paisajes y denotan a su vez vínculos ancestrales que conforman señas de identidad hallados en los ecosimbolismos, la ecopoesía, la literatura en su relación con la ecología y la ecocrítica (referida esta última al estudio de la relación cercana o conflictiva entre sujeto y naturaleza en las obras literarias).

El análisis de ambas partes, sujeto y naturaleza, permite reconocer, en primer lugar, el valor simbólico, cultural, social y estético del poder de la naturaleza; el cual incluso se eleva a la categoría de deidades y vivía o persistía antes en armonía. Dichas entidades han dado lugar a

leyendas, mitologías y rituales consignados en la literatura; por otra parte, está el lado opuesto, donde el comportamiento humano dominante somete a la naturaleza para obtener beneficios, tema también presente en la literatura; por ejemplo, la que trata de las guerras u otros hechos que afectan al medio ambiente e incluso a bienes patrimoniales. Es un gran desafío lograr acercarnos a la cuestión de la armonía entre seres los seres humanos y la naturaleza, como imaginamos debió ser la vida de nuestros ancestros, según lo referido en sus leyendas y mitologías. Como apunta Martos, los mitos o las leyendas “[...] no son ya esas historias arcaicas y más o menos pintorescas, sino que sabemos que la narratividad sigue siendo un elemento básico de nuestra cultura, como vemos en el cine, pero también cuando viajamos o hacemos turismo” (Martos, citado en Quiles, 2011, p. 3).

En la actualidad, el entorno natural empieza a revalorarse y se le reconoce cierta identidad y reacciones propias, según sus características dadas y las relaciones con sus habitantes. Como aseveran Martos y Martos: “Al poner el énfasis en la naturaleza como sujeto y no como objeto, es decir, no como simple telón de fondo o decorado sobre el que se mueven los agentes, se ponen en valor entonces nuevos enfoques” (2013, p. 73). Lo anterior es importante pues, por lo general, la naturaleza en los géneros literarios o cinematográficos no es un tema de análisis; es decir, no se le considera parte de la narrativa. Ante esto, cobra mucho sentido lo afirmado por los autores, tanto para conocer a las culturas ancestrales como para fomentar la conciencia ecológica que se pretende incrementar y arraigar en las sociedades. De todo ello ha surgido la ecoestética, que se deriva de la admiración a la belleza, no solo por su apariencia sino también por su comportamiento y aprecio por lo que aporta a la vida, y que debe transformarse en acciones para su valoración y preservación. Al respecto, Merchán refiere:

[...] toda estética de la Naturaleza es inicialmente interdisciplinar. Por lo mismo, parece que hay unos acercamientos que resultan primordiales para las indagaciones del filósofo actual, por ejemplo, los del Arte, la Historia, la Ética y la Ciencia. Los métodos del Arte nos permiten comparar y situar lo propio del objeto y su apreciación, los de la Historia dan cuenta de nuestra dialéctica con la Naturaleza, la Ética nos sirve para generar modelos plausibles de actuar y la Ciencia nos

permite reconocer objetivamente la Naturaleza en sus relaciones ecosistémicas (2019, p. 110).

Un aspecto en el que la RIUL ha puesto especial énfasis es la ecolectura del agua, elemento vital para la vida, como veremos a continuación.

Ecolectura del agua

Entre los temas que la RIUL ha abordado desde 2011 en varios de sus eventos, cursos y publicaciones relacionados con la ecolectura multidisciplinar, multialfabética y contextual, el agua tiene una categoría primordial. Este elemento cabe dentro de la textualidad y la politextualidad de distintas épocas, lugares, ecología, patrimonio y de diferentes factores que ponen en riesgo a este componente vital y en general al ecosistema natural.

Martos y Martos han dado un lugar especial al tema del agua a través de la mitología, las leyendas y otros géneros; buscando de esta forma que sea revalorada. En el libro *Memorias y mitos del agua en la Península Ibérica* de su autoría, publicado en 2011, el prologuista Puigvert i Solà, destaca:

[Este libro] sólo puede ser fruto de una larga experiencia investigadora por parte de sus autores en el campo de la etnografía y la didáctica de la discusión teórica, desde la narratología, la etnopoética y otras disciplinas, acerca de las fronteras entre mito, cuento, leyenda y otras formas del patrimonial oral. Más allá del debate teórico, lo cierto es que hay textos «anclados», «vinculados» a un espacio y a un tiempo, a un cronotopo, como ocurre con las leyendas. Aparte de su verosimilitud o credibilidad, lo cierto es que dibujan unas coordenadas espacio-temporales que podemos rastrear (Puigvert i Solà, citado en Martos y Martos, 2011a, p. 28).

El agua es uno de los temas que ha cobrado especial atención para los organismos mundiales, ante el riesgo del deterioro ambiental de los últimos años. La prevención y recuperación de dicho elemento conforman uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de la

Agenda 2030 de las Naciones Unidas: el objetivo 6 Agua limpia y saneamiento (ONU, 2015). Asimismo, en el caso del reino marino, en enero de 2021 la ONU nombró el Decenio de las Naciones Unidas de las Ciencias Oceánicas para el Desarrollo Sostenible (2021-2030), con la finalidad de unir esfuerzos de todos los países y sectores en busca de soluciones y acciones. Como apunta la UNESCO, los océanos son fundamentales en la vida de la tierra y de los seres humanos; en 2016 se realizó una evaluación a nivel mundial de estos y se encontró que “[...] gran parte del océano ahora está seriamente degradado, con cambios y pérdidas en la estructura, función y beneficios de los sistemas marinos. [Y en el futuro] se prevé que el impacto de múltiples factores estresantes en el océano aumente a medida que la población humana crezca hacia los 9 mil millones esperados hacia 2050”, UNESCO (s. f. b).

A pesar de la importancia de los temas ecológicos y de la situación de riesgo del medio ambiente y todo lo que depende de él, el comportamiento humano, los intereses económicos, el descuido y el desconocimiento tienen gran injerencia, como refieren Martos y Campos:

[...] ni la escuela ni la sociedad en su conjunto lo aborda [este tema] desde enfoques holísticos, de modo que los escolares oyen hablar de aspectos sanitarios, o de acceso al agua potable, o de temas recreativos (deporte, jardinería, artes...), pero todo ello es percibido de forma inconexa y fragmentada, lo cual nos impide aunar cognición y emoción, conocimiento racional y compromiso ante los retos ambientales (2020, p. 7).

Con relación a lo anterior, en el artículo “Ecoficciones e imaginarios del agua y su importancia para la memoria cultural y la sostenibilidad”, Martos y Martos destacan que en las ficciones de la vida social de épocas ancestrales se puede identificar lo siguiente: “La interdependencia entre el ser humano y la naturaleza es total, los animales, la naturaleza, las plantas o las aguas conforman la sociedad y la psicología de las comunidades, que se rigen por los ciclos naturales” (2013, p. 74). Pero poco a poco el ser humano ha buscado dominar a la naturaleza y explotarla más con fines utilitarios y económicos, lo que ha propiciado su deterioro, y como afirman los

autores citados, ante el deterioro ambiental, en el actual estado de cosas resulta fundamental fomentar la “ecocrítica”, respecto a la relación del ser humano con la naturaleza que en el mundo moderno “[...] ha promovido un discurso contra el antropocentrismo y el androcentrismo, y ha fomentado en cambio una percepción holística, que nos haga entender [a] la Naturaleza como un todo solidario, donde la deconstrucción de estos mitos nos hace vislumbrar realidades nuevas” (Martos y Martos, 2013, p. 77).

Los autores citados también recomiendan que los programas educativos aborden de forma integrada aspectos como los siguientes:

- Recopilación de etnotextos y manifestaciones de la cultura tradicional del agua.
- Patrimonio natural.
- Patrimonio cultural tangible (tecnología y cultura material asociada al agua, embarcaciones, puentes, acueductos).
- Patrimonio cultural intangible, por ejemplo, todo lo relativo al rico imaginario de personajes y deidades vinculadas al agua, o el estudio de temas y símbolos tan universalizados como la relación entre agua y curación (“El agua de la vida”, como cuento tradicional, tema que luego es “calcado” de algún modo por escritores de libros para jóvenes (Martos y Martos, 2013, p. 83).

Valga mencionar que la revista *Tejuelo* incluye el artículo con el tema del agua, de Quiles, Palmer y Martínez, “Poesía infantil contemporánea en clave ecológica: la presencia del agua” (2021, pp. 7-38).

La Ecolectura en los géneros literarios: valor estético y formativo

En las aportaciones de los autores citados con anterioridad, se destaca que los géneros literarios tienen, aparte de un valor estético, también formativo; ya que son fuentes de información sobre saberes, tradiciones, valores, prácticas en la vida cotidiana relacionadas con el

agua entre las comunidades de otras épocas, lo cual revaloriza las leyendas que pueden aportar conocimiento a distintas disciplinas. Se puede afirmar que ese tipo de textos ayudan al fomento de la lectura, comprensión e interpretaciones, ya que muchas veces se expresan en lenguaje simbólico; así como también aportan a su difusión, a la concientización y responsabilidad de la necesidad de su preservación. Todo ello contribuye a las acciones de organismos internacionales, gobiernos y grupos ambientalistas para lograr ampliar la educación y la cultura ecológica.

Respecto a la educación, Martos y Campos (2020, pp. 7-11) afirman que una parte de la educación integral de las generaciones presentes y futuras para formar comunidades conscientes y partícipes en revertir el deterioro del ecosistema natural, son el uso de las bibliotecas; en donde se pueden emprender actividades para fomentar el gusto por la lectura. De igual manera, estos espacios crean conciencia sobre problemas del medio ambiente en la literatura infantil, ya que algunos cuentos se basan en mitologías y leyendas, en donde se encuentra un potencial que se puede utilizar en distintas comunidades, como lo hemos experimentado en la Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales, DGBSDI, de la UNAM; en las secciones LEA y la de ODS de la Asociación Mexicana de Bibliotecarios, (AMBAC) y en los programas del *Texto al contexto*. En este último se han impartido talleres y actividades de lectura en voz alta en bibliotecas, escuelas y universidades, en donde se utilizan cuentos infantiles que abordan distintas problemáticas, entre ellas las del agua, algunas basadas en hechos reales. Dichos relatos están destinados a la población infantil, juvenil y adulta de distintas edades; las respuestas ante este tipo de eventos han sido significativas porque varias personas refieren que les han hecho reflexionar, recordar situaciones y motivarse a emprender acciones constructivas, por ejemplo, recoger basura de las playas. Otra contribución es el Club de *Lectura ODS Leer sostiene*, bajo la coordinación de DGBSDI y el Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información (IIBI, UNAM), en donde se conjunta lecturas en voz alta de personas voluntaria de distintas edades.

Respecto al imaginario y a las experiencias de comunidades ancestrales que se encuentran en personajes y símbolos, dentro de las narrativas en leyendas o mapas antiguos, Martos y Martos destacan que el enfoque específico de la antropología cultural está relacionado con el concepto de patrimonio cultural intangible, que pone en valor precisamente ciertos elementos inmateriales, como el mundo de las leyendas. Los mapas físicos muestran el territorio como un *continuum* espacial que, a partir de alguna singularidad local (accidentes geográficos y/o eventos magnificados), crean discontinuidades que generan memorias e identidades locales; gracias a las cuales atribuimos sentido a esas divisiones territoriales (Martos y Martos, 2015, p. 138). Además, precisan que: “[...] la saga, el mito o la ficción fantástica, el mundo-espejo de[l] que hablábamos, son una buena “argucia” para hablar de todo eso, porque precisamente el mito siempre tiene una lectura abierta susceptible de interesar y hacer partícipe a todos” (Martos y Martos, 2011b, p. 378).

Estos géneros propician el diálogo, porque son susceptibles a diferentes interpretaciones y pueden despertar la curiosidad y la motivación por investigar, a fin de esclarecer dudas. Los autores citados concluyen:

[...] no sólo se trata de construir un material de lectura, sino, como en toda buena saga, de un material susceptible de la “ostensión”, esto es, que se pueda “jugar”, representar o plasmar en performances concretas. La multimodalidad es importante, pues se puede empezar por una narración verbal, pero debe abrirse a las otras narrativas, la fotografía, el video o las narrativas digitales (Martos y Martos, 2011b, p. 386).

Por ello, es importante incorporar, en los ámbitos escolares, asimismo en los programas de formación de curadores, museógrafos o guías de turistas, las actividades de museos, bibliotecas y otros lugares culturales, las leyendas provenientes de culturas ancestrales que identificaron poderes en el agua y otros elementos; su implicación en las relaciones entre la vida humana y natural, en donde se aprecia una relación compleja de esas fuentes que aportan al logro de una visión holística. Lo que refieren Martos y Campos es muy significativo, ya que los problemas medioambientales, así como también los de otro tipo, se

deben conocer, estudiar, comprender desde una visión compleja, ya que son diferentes factores los que conforman un ecosistema. Al respecto, Morin señala:

Planeta Tierra es más que un contexto, es un todo a la vez organizador y desorganizador del cual hacemos parte. El todo tiene cualidades o propiedades que no se encontrarían en las partes si éstas se separaran las unas de las otras y ciertas cualidades o propiedades de las partes pueden ser inhibidas por las fuerzas que salen del todo. [...] En consecuencia, la educación debe promover una «inteligencia general» apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global (1999, pp. 16-17).

Por su parte, Martos y Martos señalan que es necesario deconstruir discursos reduccionistas, tales como las leyendas de “[...] catástrofes, inundaciones o de ahogamientos incitados por sirenas u otros genios acuáticos”, ya que con ellos se puede “[...] percibir la riqueza de matices y aprender de esta complejidad y ambivalencia, frente a la visión caricaturesca de muchas de las historias de lagos malditos, sirenas bondadosas o tesoros marinos, propias de la cultura mediática, y en particular de muchos dibujos animados y otras superproducciones” (2013, p. 82).

Respecto a las leyendas, cabe mencionar que en algunos países están en peligro de extinción, por ejemplo, en Suecia. a finales de los años ochenta este país puso en marcha el programa titulado “Tierra de Leyendas”, en donde organizan un festival de narraciones destinado al público adolescente, actividades en escuelas y universidades; además, se imparten cursos a docentes e incluso los han incorporado a actividades terapéuticas:

[...] bibliotecarios y docentes de la región de Kronoberg organizaron un festival que agrupó a narradores, expertos y público aficionado de diferentes partes de Suecia a fin de examinar esta situación y sus posibles soluciones. Algún tiempo después, en noviembre de 1990, se creó la Red de Narradores de Kronoberg –más conocida como “La Asociación”– con vistas a sensibilizar a un vasto público al peligro que corría la viabilidad de este elemento del patrimonio cultural, así como a la necesidad de adoptar medidas para revitalizarlo (UNESCO [s. f. c.]).

El capital informativo del patrimonio cultural, natural, material e inmaterial puede ser integrado en la educación en todos los niveles, en actividades de fomento a la lectura en distintas modalidades e incluso en la lectura multialfabética y la investigación, a fin de comprender sus significados; tema que también promueve la RIUL, como veremos a continuación.

Lecturas del patrimonio natural, cultural, documental, material e inmaterial

El patrimonio, en sus diversas vertientes, es un tema que atinadamente la RIUL ha incorporado en sus actividades colaborativas con otras universidades, ya que la mayoría de ellas forman parte de las materias en docencia e investigación, pues custodian y preservan diferentes tipos de bienes patrimoniales, los cuales han tomado relevancia desde que las naciones integrantes de la UNESCO, en la Convención de 1972, acordaron elevar a la categoría de patrimonio mundial a bienes muebles, inmuebles y naturales; poseedores de un gran valor histórico, cultural y que estuvieran en peligro de deterioro o pérdida, ubicados en diversos países. En 1992, la UNESCO propuso y fue aprobado el Programa Memoria del Mundo, que impulsa la preservación y el acceso del patrimonio histórico documental. Y en 2023 se sumaron los bienes inmateriales o intangibles, integrados por tradiciones y expresiones orales y leyendas, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial (UNESCO [s. f. c.] ¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial?). Asimismo, también forman parte de ello las artes del espectáculo, los usos sociales, rituales y actos festivos, la gastronomía y otras actividades que son manifestaciones del legado cultural. Los bienes patrimoniales son una responsabilidad mundial, por tanto, de esta forma se compromete a todos los gobiernos a preservarlo, difundirlo e incluirlo como parte de la educación.

Además, es importante destacar los valores culturales, históricos, artísticos, sociales e incluso científicos que se encuentran contenidos en los bienes patrimoniales como recursos de información invaluable; ya que aportan conocimientos originales sobre las

identidades de todas las comunidades que nos anteceden y nos han legado una identidad y distintos saberes de utilidad en todos los campos del conocimiento, y desde luego han abonado a la formación de las y los ciudadanos, aparte de que muchos son una fuente de disfrute. En el Seminario *Lectura, arte y patrimonio: rediseñando redes*, organizado en 2013 por la Universidad de Paso Fundo de Brasil en colaboración con la RIUL, Gevehr y Dilly destacaron que:

La educación patrimonial puede convertirse en una alternativa para construir aprendizajes en los estudiantes sobre las narrativas históricas, ya que surgirán diferentes interpretaciones sobre los objetos históricos en estudio, y no será posible establecer una única forma de percibir las representaciones establecidas entre los estudiantes y el patrimonio cultural. Así se darán cuenta de que la historia no utiliza verdades, sino discursos, narrativas que seguirán dependiendo de quién habla, a quién le habla y cómo le habla (Gevehr y Dilly, citado en Kuchenbecker R., T. M., y Rettenmaier, M. 2016, p. 772).

La educación tiene en los bienes patrimoniales un acervo de conocimientos que es preciso sumar a la transmisión hacia las generaciones actuales, pero es necesario enseñar a identificar y reconocer su presencia en las identidades de las comunidades de hoy, a fin de lograr, como señalan Castro y López:

Caminar desde el respeto por el patrimonio más personal hasta aquel más universal y ligado a nuestro presente histórico. La sensibilización a la hora de trabajar estos vínculos y conexiones parece el camino más adecuado para conseguir la implicación de las personas (2017, p. 56).

En este sentido, la UNESCO promueve que el patrimonio cultural sea parte de la formación ciudadana; ya que, como se ha afirmado con anterioridad, aporta a la revaloración de las identidades. Para que el patrimonio pueda ser comprendido, apreciado, disfrutado y se logre incorporar en la cultura de las comunidades, es imprescindible que se aprenda a leer de manera adecuada, como se constató en las distintas aportaciones presentadas en el IV Congreso Internacional de la Red Internacional de Universidades dedicado al tema *Lecturas del patrimonio. Lecturas multidisciplinares desde la Universidad*, el cual abrió la oportunidad de conocer las diversas modalidades de lectura en un entorno multidisciplinario orientado a las temáticas y a los distintos

tipos de patrimonio. En ese espacio se demostró la enorme riqueza de conocimientos que se pueden obtener de esa fuente, aunque desde luego en la práctica se requerirían mediadores, docentes, bibliotecarios, promotores de lectura y cultura; así como curadores y guías turísticos.

Acerca de los mediadores entre el patrimonio cultural y el público (por ejemplo, las personas que tienen a su cargo la actividad turística), Martos y Martos proponen en su artículo “Las narraciones como nexos entre el turismo y el patrimonio cultural”, que el patrimonio intangible:

[...] permite integrar en un todo manifestaciones heterogéneas, como la literatura oral, los mitos o las fiestas, de forma que se pueda llevar la información en bases de datos de fácil manejo y recuperabilidad. [...] está claro que el patrimonio cultural sea un todo unívoco susceptible de interesar a toda clase de turistas [...] el turismo cultural tiene una propensión hacia lo erudito o lo museístico, cuando a lo mejor lo más fácil para la inmersión que se pretende es hacer que el visitante “resetee” todo, es decir, que parta de cero, para que precisamente pueda construir las historias con las que mejor se pueda identificar, porque, además, sabemos por los enfoques interculturales, la dificultad de percepción de muchos contenidos que nosotros podemos estimar obvios (2011b, p. 374).

La lectura patrimonial de los distintos tipos de bienes heredados de las comunidades ancestrales, que son una variada fuente de información, se puede aprovechar en el desarrollo de capacidades como son desciframiento, comprensión e interpretación de diferentes lenguajes; a la vez, aporta conocimientos, valores, prácticas y experiencias estéticas. Muchos de esos bienes se preservan en su estado natural, otros en distintos medios y formatos, y ahora se puede acceder a ellos y divulgarlos a través del espacio digital y utilizarlos en actividades educativas, culturales y turísticas; lo cual contribuye a la difusión y preservación entre las generaciones actuales y del futuro, no solo de la comunidad local, sino también trasciende a las de otros países.

Valga mencionar que la revista *Tejuelo* ha abordado en algunos de sus artículos el tema del patrimonio, tal es el caso de Masaguet y

Hernández con el tema “RedsOpAl: ecosistema de la rurbania patrimonial” (2014, pp. 17-28). O bien de Pulido y Walid el artículo “CINETÍNERE: Cine itinerante por la recuperación social del patrimonio en el medio rural” (2014, pp. 29-61). También Hernández y Garrido abordaron el tema en su artículo “El patrimonio cultural: una propuesta de gestión participativa (2014, pp. 62-75). Y de Cuenca tenemos el artículo “El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial (2014, pp. 76-96). Asimismo, Palmer y Campos son autoras del artículo “Adivinanzas en el aula de ele: literatura oral, patrimonio e innovación educativa” (2019, pp. 289-316), por mencionar solo algunos.

La cultura de paz

Un tópico que hoy se torna fundamental es la paz. La RIUL dedicó el II Congreso Iberoamericano de Universidades Lectoras al tema *Imaginario de la paz y la palabra*, y convocó a colaborar a varias universidades, como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), la UNAM, la Universidad Veracruzana, entre otras. Este evento fue parte de la celebración de la Capital Mundial del Libro y el día del Derecho de Autor (23 de abril), y en él se abordaron temas como: Las lecturas ecológicas como medio de promover la cultura de la paz: la revisión de imaginarios del Agua; *Biblioghetto*, espacio de resignificación social a través de la lectura; Voces para la paz: por una literatura del encuentro y la hospitalidad; además de otras variadas cuestiones.

Este Congreso abrió la oportunidad de compartir experiencias de distintos sectores, tales como el educativo, el bibliotecario y el cultural, los cuales aportaron estrategias y actividades de lectura orientadas a fomentar la paz y motivaron a sumar acciones, lo cual nos lleva a valorar la importancia de ampliar la información sobre programas de lectura y escritura que se realizan en distintas universidades.

La cartografía lectora

La RIUL emprendió el proyecto Cartografía de la lectura, liderado por Campos, de la Universidad de Almería, que nace en el contexto del Seminario Internacional “Leer en la Universidad”, como parte de las actividades de colaboración entre la RIUL y el IIBI, UNAM y representantes de la Red de México y España, acordamos recabar información relativa a las acciones, alcances y experiencias sobre la lectura, la escritura y la alfabetización informacional que han venido emprendiendo las universidades, a fin de conformar la Cartografía de la RIUL.

Este proyecto se enmarca en la metodología denominada cartografía social, la cual es una estructura que permite organizar y estructurar la información, a fin de que pueda ser un recurso de utilidad con diferentes propósitos y “[...] realizar una adecuada selección de las variables a utilizar, ya que cualquier territorio o sector analizado origina una gran cantidad de datos que debemos discriminar, seleccionar y preparar para que cumplan la función que queremos que ejerzan” (Arcila y López, 2011, p. 18).

La misión de la Cartografía es conocer, documentar y difundir la contribución de las instituciones de educación superior al desarrollo de las competencias de lectura, además de la promoción de ésta, el perfeccionamiento y actualización de formadores de lectores, el fortalecimiento de los recursos y los espacios no solo en el ámbito universitario; sino también los destinados a diferentes sectores de la sociedad. Así, la Cartografía busca fortalecer las acciones de la RIUL para reivindicar la lectura y la escritura como competencias básicas y transversales en la educación universitaria.

La Cartografía que emprendimos en México se denomina LEAi (Leer, Escribir Alfabetización Informacional), la cual coordino con apoyo de Ibáñez y otros académicos de informática del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, IIBI, de la Universidad Nacional Autónoma de México (Ramírez, 2014). El objetivo es desarrollar un sistema de información geográfica (SIG) de

los programas de formación en lectura académica y de fomento a la lectura por placer en instituciones de educación superior, que facilite reunir diversos datos y sistematizarlos con el propósito de hacerlos accesibles y representarlos de manera que puedan identificarse y localizarse en forma visual; es decir, con el formato de mapa que permita orientar, sistematizar, difundir y socializar dicha información sobre las actividades antes mencionadas.

La identificación y registro integrado a través de un sistema de información espacial o geográfica, ofrece posibilidades de estudios sobre las acciones que realizan las instituciones de educación superior en la formación de sus comunidades. Valga decir que la Coordinación de Humanidades de la UNAM tomó como modelo la Cartografía LEAi para desarrollar una cartografía de mediadores de lectores en distintas universidades. El proyecto de Cartografías Lectoras se ha desarrollado también en Portugal, a través del Plan Nacional de Lectura. Puede consultarse en: <https://cartografiasleitoras.pnl2027.gov.pt/>.

Conclusiones

La Red Internacional de Universidades Lectoras —desde su creación por iniciativa de Martos bajo su liderazgo— ha logrado integrar 47 universidades de España y otros países del resto de Europa, de América Latina y Asia en torno al tema de la lectura, lo que ha abierto a su vez distintas dimensiones, modalidades y contextos en el ámbito universitario, con vínculos a diversos sectores. Desde su origen se definió su filosofía de politextualidad y policontextualidad, cada vez más ampliada a la dimensión de la alfabetización múltiple, ya que se incorporan nuevas modalidades de lectura y escritura y otras capacidades que es necesario desarrollar con los avances de los distintos campos de conocimientos, la tecnología, la realidad aumentada o la inteligencia artificial, pero también las denominadas tradicionales en formato impreso, por ejemplo. De igual manera, los diferentes contextos como la ecolectura, el agua o la cultura de paz, por citar algunos, han propiciado salir de los entornos de la lectura académica hacia otros de vanguardia. Valga mencionar un enorme logro que es el

“Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura” en el que han participado más de 80 especialistas de universidades de la RIUL (Madrid, 2013 y 2015) y también en su versión digital desarrollada por la Universidad de Salamanca (DINLE <https://dinle.usal.es/index.php>).

La iniciativa de Martos de crear la RIUL se basa en la necesidad de impulsar la poli-alfabetización o alfabetización integral del universitario como una obligación y un deber de nuestras universidades, ya que hoy es indispensable la formación no solo de profesionales competentes, sino además de ciudadanos más libres, pues ciudadanía y democracia son hoy conceptos indisociables, pero que deben tener un compromiso social.

A través de la Red, que conjunta perspectivas culturales, políticas, históricas y etnográficas, entre otras, se han logrado reunir visiones plurales y multiculturales en torno a la lectura y la escritura. Esto contribuye a que las comunidades universitarias promuevan dichas visiones en otros sectores, a fin de que estas tomen consciencia de las responsabilidades social y medioambiental, asimismo en la preservación patrimonial, y con ello reconstruir la armonía entre los seres humanos y el medio natural, como en las sociedades de épocas antiguas, incluso antes de nuestra Era.

En los periplos que ha recorrido la RIUL, vemos la alfabetización académica múltiple, la lectura en el ámbito digital, el fomento de la lectura, la ecolectura, la ecocrítica, el ecopatrimonio y las lecturas de las distintas categorías del patrimonio mundial, que provienen de su filosofía politextual y policontextual derivada de lenguajes, espacios y territorios varios sobre los que se realizan todas estas diversas lecturas. Un aspecto sobre el cual la Red ha puesto especial atención y se podría considerar innovador y de vanguardia, es precisamente la ecolectura o lecturas del medio ambiente, que en la actualidad ha cobrado especial relevancia debido el peligro al que este ha sido sometido por el ser humano; por lo que se busca resolver y prevenir este problema con diferentes acciones que involucren a gobiernos, instituciones y a toda la ciudadanía. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS, de la Agenda 2030 son parte de la triada

sociedad-economía-medioambiente en la que toda acción repercute en su interior, por lo que se deben considerar las partes y el todo en proyectos y decisiones (Organización de las Naciones Unidas. Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, 2015).

Un tema principal relacionado con la ecolectura es el agua, porque es una de las fuentes de vida para todos los habitantes del planeta: humanos, fauna y vegetación. Este tópico es parte del patrimonio natural e inmaterial vinculado a otros bienes patrimoniales, por ejemplo, las leyendas, pues en ellas se encuentra el legado de las comunidades ancestrales de distintas épocas. A través de sus leyendas y tradiciones, los pueblos originarios enseñan los significados de los elementos naturales y, en no pocos casos, la vida armoniosa con la naturaleza; es decir, de dicho legado emana información de utilidad para la enseñanza, la investigación y la difusión de la cultura.

El rescate de la literatura antigua también forma parte de los temas relativos a las lecturas del patrimonio mueble, inmueble, natural, inmaterial y documental, categorías asignadas por la UNESCO. La RIUL ha abierto recientemente espacios para esta materia en sus actividades, en algunos países incluso ha dado lugar a la educación patrimonial, la cual debe ser transversal en todos los niveles de la educación y en las asignaturas, ya que los bienes patrimoniales son fuente de información primaria que abarcan todos los campos del conocimiento y, además, muchos de esos patrimonios tienen valor estético, por lo que requieren de la lectura politextual y policontextual, pues abren oportunidad para el desarrollo de la alfabetización múltiple y de otras capacidades como las lecturas crítica, estética, informativa y digital.

Se concluye entonces que la formación integral de los seres humanos requiere de información diversa, la cual se debe seguir tejiendo mediante la lectura y la escritura, en sus distintas formas y espacios; es decir, es importante continuar el periplo perenne por la politextualidad y la policontextualidad, testimonio de ello es el libro de Vallejo, *El infinito en un junco*.

Y como lo expresa la metáfora que hace Martos con el hilo de Ariadna:

[...] la lectura, como desciframiento de la realidad a partir del discurso científico y de sus paradigmas, pero también del discurso poético, es tal vez el hilo de Ariadna que nos permite religar los conocimientos dispersos o diseminados, como se quiera decir (Martos, citado en Quiles, 2011, p. 55).

Referencias bibliográficas

Arcila, M., y López, J. A. (2011). La cartografía cultural como instrumento para la planificación y gestión cultural. Una perspectiva geográfica. *Periférica Internacional*, Monográfico: *Cartografías culturales*, 12, 15-36. <https://doi.org/10.25267/Periferica.2011.i12.01> y <https://revistas.uca.es/index.php/periferica/article/view/1705>.

Barthes, R. (1994). *Sobre la lectura. El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. 2ª Ed. Barcelona, Paidós.

Cartografías Lectoras.

<https://cartografiasleitoras.pnl2027.gov.pt/>

Castro, B. M., y López, R. V. (2017). ¿Almacenar o construir memoria? La educación patrimonial y el pensamiento crítico. Clío y Asociados. *La historia enseñada*, 24, 51-58. <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CLION24a04>

Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, VII (19), 76-96. <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/revista19.htm>

Decenio de las Naciones Unidas de las Ciencias Oceánicas para el Desarrollo Sostenible (2021-2030). <https://en.unesco.org/ocean-decade>) y <https://oceandecade.org/es/who-we-are/com>).

Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura (2015). 2ª Ed. Madrid, Ed. Santillana. Versión digital Universidad de Salamanca, DINLE. <https://dinle.usal.es/index.php>

Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. 16ª Ed. Siglo XXI Editores.

Gevehr, D. L., y Dilly, G. (2016). Educação patrimonial: uma leitura de mundo dentro do contexto do patrimônio cultural. En Kuchenbecker R., T. M., y Rettenmaier, M. (Orgs.), *Anais Comunicações do 13.o Seminário Internacional de Pesquisa em Leitura e Patrimônio Cultural*, (pp. 767-773). Ed. Universidade de Passo Fundo.

Gutiérrez M., A. (2022). Alfabetización múltiple y formación en TIC y Medios. *Revista Biblioteca Universitaria*, 25(1), 3-12. <https://doi.org/10.22201/dgbsdi.0187750xp.2022.1.1446>

Hernández C., A. M., y Garrido A., M. del C. (2014). El patrimonio cultural: una propuesta de gestión participativa. *Tejuelo*, VII(19), 62-75. <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/revista19htm>.

Kuchenbecker R., T. M., y Rettenmaier, M. (orgs.) (2016). *Anais Comunicações do 13.o Seminário Internacional de Pesquisa em Leitura e Patrimônio Cultural*, Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo. https://www.researchgate.net/profile/Lucas-Marin-4/publication/350609204_LINGUAGEM_E_NARRACAO_HISTORICA_A_A_PARTIR_DO_DIALOGO_SOFISTA_DE_PLATAO/links/60688116458515614d32df04/LINGUAGEM-E-NARRACAO-HISTORICA-A-PARTIR-DO-DIALOGO-SOFISTA-DE-PLATAO.pdf

Martos N. E., y Martos G. A. (2011a). *Memorias y mitos del agua en la Península Ibérica*. Marcial Pons.

Martos N. E., y Martos G. A. (2011b). Las narraciones como nexos entre el turismo y el patrimonio cultural. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 34, 369-388.

http://dx.doi.org/10.5209/rev_DCIN.2011.v34.36464 y <https://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/36464/35312>

Martos N. E., y Martos G. A. (2013). Ecoficciones e imaginarios del agua y su importancia para la memoria cultural y la sostenibilidad. *Alpha* (Osorno), 36, 71-91. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000100006>

Martos N. E., y Martos G. A. (2015). Las leyendas regionales como intangibles territoriales. *Investigaciones Regionales — Journal of Regional Research*, 33, 137-157. <https://www.redalyc.org/pdf/289/28943151007.pdf>

Martos N. E., y Campos F. M. (2020). El contexto de crisis ambiental, la educación y los paradigmas sobre el agua en conflicto. En Quiles C., M. del C., y Martínez E., A. (eds.), *Ecología y lecturas del agua: Investigación interdisciplinar y transversal en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 7-11). Editorial Universidad de Jaén, Sociedad y Ciencias Sociales, Agua y Medio Ambiente.

Masaguet O., M. y Hernández C. S. (2014). RedsOpA1: ecosistema de la rurbanía patrimonial. *Tejuelo*, VII (19), 17-28. <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/revista19htm>

Merchán B. J. G. (2019). Estetización y estética de la naturaleza. *Pensamiento palabra y obra. Facultad de Bellas Artes. Universidad Pedagógica Nacional*, 21, 94-111, <https://doi.org/10.17227/ppo.num21-9467> y <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614164652007>

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Trad. de Mercedes Vallejo-Gómez, UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas. Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible>

Palmer, Í. y Campos F.F., M. (2019). Adivinanzas en el aula de ele: literatura oral, patrimonio e innovación educativa. *Tejuelo Revista de didáctica de la Lengua y la Literatura*. XII(30), 289-316. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.289>

Pulido R. J., y Walid S., S. (2014). CINETÍNERE: Cine itinerante por la recuperación social del patrimonio en el medio rural. *Tejuelo*, VII(19), 29-61. <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/revista19htm>

Quiles, M. del C. (2011). Entrevista con Eloy Martos. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*. 4, 1-8. <https://doi.org/10.15645/Alabe.2011.4.8>. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/issue/view/358>

Quiles C., M. del C., y Martínez E., A. (Ed.). (2020). *Ecología y lecturas del agua: Investigación interdisciplinar y transversal en didáctica de la lengua y la literatura*. UJA Editorial.

Quiles C., M. del C., Palmer, Í., y Martínez E., A. (2021). Poesía infantil contemporánea en clave ecológica: la presencia del agua. *Tejuelo Revista de didáctica de la Lengua y la Literatura*. XIII(33), 7-38. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.7>

Ramírez, E. M., e Ibáñez M., M. (2014). Cartografía LEAi (Leer, Escribir Alfabetización Informacional). <http://cartografialeai.iibi.unam.mx/mapa>

Red Internacional de Universidades Lectoras. ¿Qué es la red? <https://universidadeslectoras.es>

UNESCO. ¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial? <https://ich.unesco.org/es/que-es-el-patrimonio-inmaterial-00003>

UNESCO. Decenio de las Naciones Unidas de las Ciencias Oceánicas para el Desarrollo Sostenible (2021-2030). <https://en.unesco.org/ocean-decade> y <https://oceandecade.org/es/who-we-are/com>.

UNESCO. Tierra de Leyendas, programa para promover y revitalizar el arte de la narración en la región de Kronoberg. <https://ich.unesco.org/es/BSP/tierra-de-leyendas-programa-para-promover-y-revitalizar-el-arte-de-la-narracion-en-la-region-de-kronoberg-01392>

Vallejo, M. I. (2021). *El infinito en un junco: la invención de los libros en el mundo antiguo*. Debolsillo.

Experiencias lectoras, conocimientos y (auto)percepciones del futuro profesorado sobre álbumes ilustrados *

Reading experiences, knowledge and (self-)perceptions of future teachers about picture books

Amaia Mariezkurrena-Serrano

UPV/EHU

amaia.serrano@ehu.eus

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5336-6311>

Inigo López-Gazpio

UPV/EHU

inigo.lopez@ehu.eus

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7479-4718>

DOI: 10.17398/1988-8430.44.191

Fecha de recepción: 30/03/2025

Fecha de aceptación: 09/01/2026

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Mariezkurrena-Serrano, A. y López-Gazpio, I. (2026). Experiencias lectoras, conocimientos y (auto)percepciones del futuro profesorado sobre álbumes ilustrados, *Tejuelo*, 44, 191-226.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.44.191>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación Interdisciplinar de Innovación Educativa GATAI (HPB/PIE i3lab 25-02) de la UPV/EHU y ha sido parcialmente financiado por el Gobierno Vasco mediante los fondos de apoyo a grupos de investigación (IT1570-22). A su vez, se enmarca dentro del Grupo de Investigación HARIAK (GIU 22/008) y del centro de investigación para las tecnologías de la lengua HiTZ (IT1570-22).

Resumen: La experiencia lectora y la formación literaria del futuro profesorado parecen no ser suficientes para ejercer de mediadores eficaces. En ese sentido, los álbumes ilustrados han mostrado ser una herramienta versátil para desarrollar la competencia literario-artística del alumnado infantil. Esta investigación tiene como objetivo identificar los hábitos lectores del profesorado en formación y conocer sus convicciones acerca de su capacitación en la lectura y en la mediación de álbumes ilustrados. Para ello, se ha efectuado una investigación mixta (cuestionario a una población de 378 personas y 6 entrevistas en profundidad). Según los resultados, la experiencia lectora de los futuros docentes es escasa, aunque se evidencia una autopercepción positiva respecto a su capacidad interpretativa y mediadora con álbumes ilustrados. Se concluye que una imagen simplista preconcebida de los álbumes sustenta dicha percepción. Una posible solución a las limitaciones observadas podrían ofrecerla los proyectos de aprendizaje-servicio con álbumes ilustrados.

Palabras clave: profesorado en formación; mediación; álbum ilustrado; hábitos lectores; educación literaria.

Abstract: The reading experience and literary training of future teachers appear to be insufficient to enable them to act as effective mediators. In this regard, picture books have proven to be a versatile tool for developing children's literary-artistic competence. This study aims to examine the reading habits of teacher candidates and explore their beliefs regarding their training in the interpretation and mediation of picture books. To this end, a mixed research study was conducted (questionnaire survey of a population of 378 people and six in-depth interviews). According to the results, future teachers have little reading experience, although they have a positive self-perception of their ability to interpret and mediate with picture books. It is concluded that this perception may stem from a simplistic preconceived image of picture books. Service-learning projects involving picture books could offer a possible solution to the limitations observed.

Keywords: teacher candidates; mediation; picture books; reading habits; literary education.

I

ntroducción

La influencia de los mediadores de lectura está condicionada constantemente por los cambios acaecidos en el sistema literario y escolar. Las nuevas formas de lectura literaria y los nuevos formatos de libros obligan a toda* docente a estar actualizada (Pérez-Rodríguez et al., 2024). En ese sentido, el álbum ilustrado está teniendo muy buena acogida en las aulas desde comienzos del siglo XXI, y su multimodalidad y versatilidad lo convierten en un gran aliado del profesorado para enseñar la competencia literario-artística al alumnado.

El presente trabajo tiene como propósito principal identificar tanto los hábitos lectores del profesorado en formación de la UPV/EHU como su (auto)percepción sobre la capacidad interpretativa

* Se ha optado por el femenino como forma neutra, ya que la mayoría de participantes en el estudio son mujeres, debido al perfil altamente feminizado de los estudios y la profesión en Educación Infantil y Primaria.

y mediadora de álbumes ilustrados. De esta manera, se quiere aportar un diagnóstico sobre el (des)conocimiento de un género en alza. Tal como se ha demostrado en estudios previos, el profesorado utiliza álbumes ilustrados, pero no sabe cómo servirse de ellos para trabajar la competencia literaria y artística, y algunos ni siquiera saben diferenciarlo de otros géneros como los libros ilustrados o los cuentos (Gutiérrez-Sebastián, 2020).

1. Estado de la cuestión

1. 1. *Hábitos lectores del alumnado de los grados de educación*

La figura de la docente como mediadora entre las obras y los primeros lectores y lectoras es esencial. Para ello es necesario que sepa cómo seleccionar libros adecuados, alfabetizar al alumnado en los diversos aspectos de la educación literaria y fomentar el gusto por la lectura (González y Calderón, 2025; Jiménez y Parrado, 2022; Lluch et al., 2009; Lluch, 2010; Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018; Mata, 2011; Munita, 2014, 2021). Para ejercer esa función de forma eficaz, la formación en educación literaria y la afición por la lectura son factores clave, y serán justamente las competencias literaria y mediadora las que permitirán potenciar la capacidad interpretativa y el apego a la literatura del alumnado (Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018; Perdomo, 2012). Si, además, las emociones que las estudiantes sienten durante sus experiencias lectoras son positivas, la posibilidad de éxito será mayor (Álvarez et al., 2021).

Sin embargo, el escaso hábito de la lectura entre las jóvenes universitarias se ha convertido en fuente de preocupación y motivo de investigación en las últimas décadas (Caride et al., 2018; Colomer y Munita, 2013; Contreras y Prats, 2015; Cremades y Onieva, 2017; Díaz-Plaja y Prats, 2013; Granado y Puig, 2014, 2015; Larragueta y Ceballos-Viro, 2020, entre otros).

Según estudios previos, entre el alumnado que no lee hay quienes son conscientes del valor socio-cultural de la lectura y la

interiorizan como costumbre deseable que no practican (Magalová et al., 2022). No obstante, a nuestro parecer, esta parte del estudiantado universitario, a la que Larrañaga y Yubero (2005) denominan *falsos lectores*, muestra una pretensión que debe valorarse positivamente.

Para cambiar esta situación, se han venido desarrollando varios proyectos interdisciplinares en el contexto universitario centrados en la interpretación de álbumes ilustrados (Centelles, 2018; Tabernero y Colón, 2023), incluidas algunas propuestas que se enmarcan dentro de la investigación-acción (Colomer, 2012; Encabo et al., 2012) y aprendizaje-servicio (Pumarejo, 2020; Serrano-Mariezkurrena y Luna, 2023).

1. 2. Educación literaria en álbumes ilustrados

El interés por los álbumes ilustrados ha crecido en el ámbito educativo, pero son aún escasos los trabajos de investigación que se centran en los conocimientos, la (auto)percepción y/o las creencias del futuro profesorado sobre dicho género literario. Muchas de estas publicaciones, además, se basan en análisis previos y posteriores de proyectos formativos sobre álbumes ilustrados (Domene, 2023; Magalová et al., 2022; Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018; Martínez-Carratalá et al., 2024a, 2024b; Serrano-Mariezkurrena y Luna, 2023; Perdomo, 2012; Valencia y Real, 2019).

Sin embargo, no encontramos referencias de estudios previos con muestras compuestas por alumnado universitario cuyo objetivo sea hacer un diagnóstico sobre álbumes ilustrados en general, ya que la mayoría de ellos se centra exclusivamente en álbumes silentes (a excepción de Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018 y Valencia y Real, 2019). También son escasos los estudios sobre los conocimientos del profesorado en activo acerca del álbum ilustrado en el contexto español (salvo el trabajo de Gutiérrez-Sebastián, 2020), por lo que no se pueden hacer estudios comparativos entre las dos poblaciones.

Ciertamente, las características tanto estéticas como formales de los álbumes ilustrados, su flexibilidad interpretativa a la vez que compleja y su breve extensión son elementos que facilitan su uso en las distintas etapas educativas (Colomer, 2012; Fernández de Gamboa, 2023; Nikolajeva, 2003; O'Neil, 2011).

Además, los álbumes ilustrados proporcionan diversas oportunidades de aprendizaje, pudiendo mejorar los siguientes aspectos relacionados directamente con el género:

- La lectura de imágenes (Jiménez y Parrado, 2022; Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018; Salisbury y Styles, 2012).
- El pensamiento crítico, la creatividad y la imaginación (Domene, 2023).
- La reflexión sobre temas conflictivos (Díaz-Seoane et al., 2022; O'Neil, 2010; Ruíz-Guerrero y Molina-Puche, 2018).

O progresar indirectamente en estos:

- La capacidad lecto-literaria y las habilidades comunicativas (Perdomo, 2012).
- El aprendizaje de una nueva lengua (Colomer, 2012; Narančić, 2016).
- La inclusión del alumnado inmigrante (Colomer, 2012).
- El desarrollo de la comunicación oral (Galarraga y Alonso, 2022; Gil, 2012).

En la investigación de Valencia y Real (2019), se hace referencia al cambio de perspectiva del futuro profesorado respecto a la concepción del álbum ilustrado. Así, en las primeras interpretaciones previas a la formación, la ausencia de una lectura sobre los componentes visuales, materiales y textuales hace que sus lecturas sean elementales, con una "visión reducida y simplista de la LIJ" (Valencia y Real, 2019: 84). Sin embargo, tras la formación recibida, se demuestra que la capacidad interpretativa aumenta

significativamente, y el alumnado valora dicho género de forma más compleja.

Además, gran parte del futuro profesorado instrumentaliza la lectura de álbumes para transmitir valores positivos o trabajar contenidos curriculares (Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018).

Por todo ello, la formación en álbumes ilustrados se convierte en un requisito imprescindible para una mediadora competente y, por ende, para el alumnado de los grados de educación (Jódar y Domene, 2020).

2. Metodología

2. 1. Población y muestra

Las participantes en la investigación pertenecían al alumnado de tercer curso de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de los tres campus de la UPV/EHU (Araba, Bizkaia y Gipuzkoa)[†].

En el cuestionario se obtuvieron 378 respuestas de un universo de 653. Así, se cumplió con los requisitos para una muestra aleatoria representativa con una confianza del 95% y un margen de error de 3,27% (López-Roldán y Fachelli, 2015). La descripción de la muestra de estudio ($n = 378$) se distribuye por la variable género –mujer (78,3%) frente a hombre (21,4%) y no-binario[‡] (0,2%)–, y por la variable del grado universitario –EP (55%) y EI (45%).

[†] La investigación cumplió con los requisitos de la comisión ética en la investigación y docencia de la UPV/EHU (M10_2024_232).

[‡] Al tratarse de una sola persona y para no contravenir su identidad incluyéndola en una de las otras dos categorías, se ha decidido excluir sus respuestas del análisis cuantitativo de los datos.

Tabla 1
Características demográficas de la muestra estudiada

<i>Grado</i>	Mujer	Hombre	No-binario	Total participantes
Educación Infantil	146	23	1	170
Educación Primaria	150	58	0	208

Nota: elaboración propia

En las entrevistas en profundidad participaron 6 docentes en formación, clasificadas según su perfil lector: dos no-lectoras (NL1 y NL2), dos lectoras ocasionales (LO1 y LO2) y dos lectoras fuertes (LF1 y LF2).

2. 2. Instrumento y procedimiento

Esta investigación tiene un diseño de corte mixto. Se enmarca en el paradigma interpretativo, de carácter descriptivo-explicativo, y consta de análisis cuantitativos y cualitativos, realizados en base a una revisión teórica. Este tipo de triangulación de datos permite obtener resultados más valiosos y contrastar información de diversas fuentes.

El diseño de las preguntas del cuestionario y de las entrevistas se elaboró *ad hoc* a partir de una minuciosa revisión bibliográfica en el campo de la didáctica de la literatura de las últimas dos décadas (Álvarez-Álvarez y Pascual, 2020; González y Gutiérrez-Sebastián, 2024; Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018; Munita, 2013, 2017, 2018a, 2018b, 2021; Rodríguez-Miñambres, 2022; Valencia y Real, 2019, entre otros).

Las preguntas del cuestionario fueron validadas por dos jueces de la misma área, implicados en la docencia de la asignatura de Didáctica de la Lengua y Literatura, quienes calificaron de idóneo el cuestionario para conseguir los objetivos requeridos. Tras el proceso de evaluación, sólo hubo que añadir un nivel intermedio más a la escala de intensidad de las respuestas en las preguntas cerradas.

El cuestionario está dividido en 5 dimensiones y está compuesto por 14 ítems (13 cerrados y 1 abierto). La primera dimensión agrupa 4 preguntas relativas a datos personales y académicos, con el fin de identificar el perfil de los participantes, donde indican el grado que están cursando, el curso académico, el año de nacimiento y el género con el que se identifican.

La segunda dimensión está relacionada con hábitos lectores y afición a la literatura, donde se plantean 4 preguntas sobre su percepción acerca de la época más lectora de su vida, la cantidad de libros leídos en el último año, el género de las obras que leen y el de la más leída.

La tercera dimensión la componen 2 preguntas: una sobre su posible influencia como mediadoras en su futuro alumnado y otra de autopercepción acerca de su capacitación mediadora.

La cuarta dimensión está enfocada al conocimiento de los álbumes ilustrados y engloba 3 preguntas cerradas y 1 abierta. Así, se recoge información sobre su experiencia lectora con álbumes ilustrados: si han leído alguno, y si se sienten capacitadas para interpretarlos adecuadamente y para trabajarlos en el aula. La pregunta abierta consiste en escribir el título de los álbumes que han leído.

El instrumento empleado fue Encuesta Fácil, recomendado por la Vicegerencia de las TIC de la UPV/EHU y se aplicó dentro del aula mediante un colaborador externo a la investigación.

La comparación se realizó mediante el test de significancia estadística Chi cuadrado, que compara las frecuencias esperadas para cada ítem con las frecuencias observadas (Moreno, 2017; Wickens, 1989). En todos los casos, se estableció un nivel de significancia (α) de 0,05. La información textual de los cuestionarios se ha procesado utilizando el lenguaje de programación Python y su ecosistema de librerías (McKinney, 2012).

En cuanto a las entrevistas semiestructuradas en profundidad, se creó un guion en base a las recomendaciones de Bolívar (2005) y de Aguilar y Barroso (2015). Para la elaboración de las preguntas, se tuvieron en cuenta los ítems del cuestionario. El guion fue contrastado por los mismos expertos que validaron el cuestionario, y lo calificaron de apropiado.

Las preguntas de las entrevistas están divididas en tres dimensiones y la componen 10 preguntas sobre identidad lectora, hábitos lectores y álbumes ilustrados (*vid.* Tabla 2).

Tabla 2
Preguntas de las entrevistas en profundidad

<i>Dimensión</i>	<i>Pregunta</i>
Identidad lectora	1. ¿Cómo te definirías como lectora?
	2. ¿Cómo crees que ha afectado tu entorno en tus hábitos lectores?
Hábitos lectores	3. Cuéntame una experiencia positiva y otra negativa de tu experiencia con la lectura literaria en el ámbito académico
	4. Cuando lees, ¿cómo lo haces? ¿En qué te fijas?
	5. ¿Crees que tu forma de leer podría ser útil para enseñar a leer literatura a los niños y niñas?
Álbumes ilustrados	6. ¿Qué dirías sobre álbumes ilustrados?
	7. ¿Conocías el álbum ilustrado previamente? ¿Cómo has llegado a ellos? ¿En el caso de que los hayas descubierto ahora, qué te han parecido y por qué?
	8. ¿Qué necesitas para profundizar en su lectura?
	9. ¿Qué te parece imprescindible a la hora de llevar un álbum al aula?
	10. ¿Qué criterios utilizarías a la hora de seleccionar un álbum?

Nota: elaboración propia

Las entrevistas las realizó un colaborador externo y fueron grabadas en audio. Las transcripciones se realizaron con el sistema de reconocimiento de voz creado por el grupo de investigación Aholab y el centro HiTZ.

Tanto el cuestionario como las entrevistas se realizaron en euskera y las respuestas han sido traducidas para este artículo.

3. Análisis y discusión de los resultados

3. 1. *Perfil lector del futuro profesorado*

El análisis de los datos obtenidos demuestra que, según la percepción del alumnado del tercer curso de los grados de EP y EI, la etapa académica de mayor tasa de lectura es la ESO (43,4%), seguida de la etapa de Educación Primaria (25,5%) y Bachillerato (18,2%). Esa percepción está directamente relacionada con la obligatoriedad de lecturas seleccionadas por el profesorado en educación secundaria, según lo afirman las 6 entrevistadas.

No obstante, hay diferencias señalables entre los diferentes perfiles lectores. Las no-lectoras apuntan a esas experiencias como razón de su poco hábito lector: "Cuando nos obligaban a leer, entonces yo siempre iba a por los libros que menos hojas tenían. (...) En el colegio no nos inculcaron la lectura. No le cogí asco, pero desde entonces no me ha gustado leer" (NL1). Las lectoras ocasionales, sin embargo, manifiestan que hubo alguna docente que supo estimular la lectura y la escritura creativa:

En Educación Primaria no me impulsaron a leer, aunque me gustaban los cuentacuentos (...). En la ESO, personalmente no me gustaba cómo planteaban la lectura: leer un libro y hacer un examen tipo test. (...) Sin embargo, hubo dos profesoras de euskera que sí me motivaron a leer y a escribir. De hecho, presentaron un cuento mío a un concurso literario y lo gané. Eso fue... pufff... (LO1).

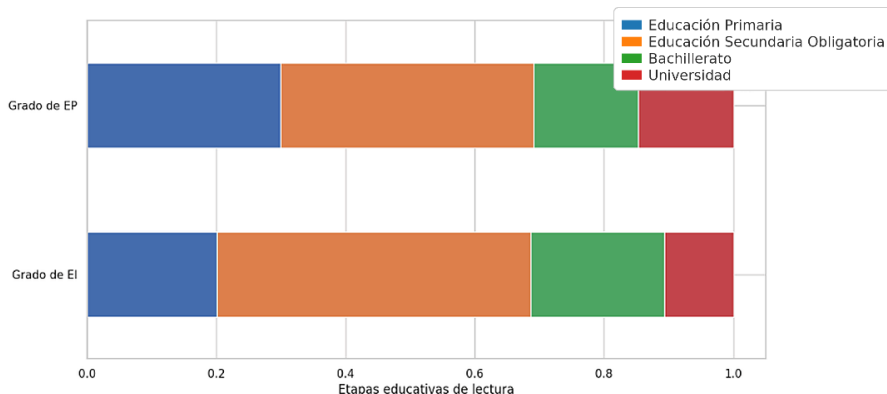
Y una de las lectoras fuertes menciona que fue concretamente una profesora que les daba la opción de elegir un libro entre varios quien originó su afán por la lectura:

Cuando llegué a la ESO hubo una profesora que nos daba varios títulos y ese año elegimos entre todas el de Carlos Ruiz Zafón, *El Príncipe de la Niebla*, y ese fue el que más me ha gustado en toda mi vida. Hoy en día puedo decir que mi afición por la lectura empezó ahí (LF2).

En cambio, el periodo de menor lectura es la universidad, ya que sólo un 12,9% afirma leer durante sus estudios de grado (*vid.* Gráfico 1).

Gráfico 1

Autopercepción sobre etapas educativas de mayor lectura según el grado



Nota: elaboración propia

Estos resultados coinciden con estudios previos que indican que la etapa universitaria no suele ser una época de lectura de ocio (Caride et al., 2018; Cremades y Onieva, 2017; Granado y Puig, 2015; Juárez, 2019; Larragueta y Ceballos-Viro, 2020).

Asimismo, cabe destacar que cuando se les pregunta acerca de la cantidad de obras literarias leídas en el último año, las respuestas vuelven a afirmar la ausencia de lectoras fuertes durante los estudios universitarios (*vid.* Tabla 3). La mayoría indica haber leído menos de 5 libros literarios en el último año.

Tabla 3

Cantidad de libros leídos durante el último año

Cantidad de libros	n	%
0	95	25,2
<5	200	53
5-10	55	14,6
>10	27	7,2

Nota: elaboración propia

Aunque los datos recogidos no sean muy alentadores, hay que destacar que la mitad de los sujetos de la muestra total (53%) asegura leer entre 1 y 5 libros anuales, lo que supone una media de 1 libro por trimestre (dato que reafirma lo recogido ya en Larrañaga et al., 2008, y en Álvarez et al., 2021). No obstante, las personas que señalaron haber leído alguna obra literaria, probablemente hayan contabilizado los libros leídos obligatoriamente para alguna asignatura universitaria (Granado y Puig, 2014; Rodríguez-Miñambres, 2022).

Sin embargo, sería conveniente matizar que los libros leídos durante la época universitaria también permiten acercarse a la literatura desde otra perspectiva. En las entrevistas, las no-lectoras reconocen que la universidad les ha abierto una ventana a la literatura a través de las obras de la LIJ: "Agradecí mucho tener que leer 3 ó 4 novelas infantiles, y poco a poco he ido acumulando más, según el tema que me interesa" (NL2). Aun y todo, no parece ser suficiente, y en ese sentido, una de las lectoras ocasionales señala y critica el diseño de los grados de educación como causa del escaso hábito lector del alumnado, pues la asignatura de Didáctica de la Literatura se sitúa en tercer curso y previamente apenas tiene presencia la literatura:

Si en la *uni* no se le da más importancia a la literatura, nosotras tampoco se la daremos como profesoras (...) En el colegio es importante, pero en la *uni* no, entonces ocurrirá una de estas dos cosas: o no se leerá en las aulas, o no se leerá adecuadamente (LO1).

En cualquier caso, sea por la madurez que van adquiriendo, sea porque cada vez son más conscientes de su labor como agentes sociales, todas las personas entrevistadas declararon leer más en la etapa universitaria que en toda su vida:

Desde que estoy en la *uni* leo más. (...) He empezado a leer libros de la LIJ desde que he empezado el grado, por la relación que tendré con el entorno (LF1).

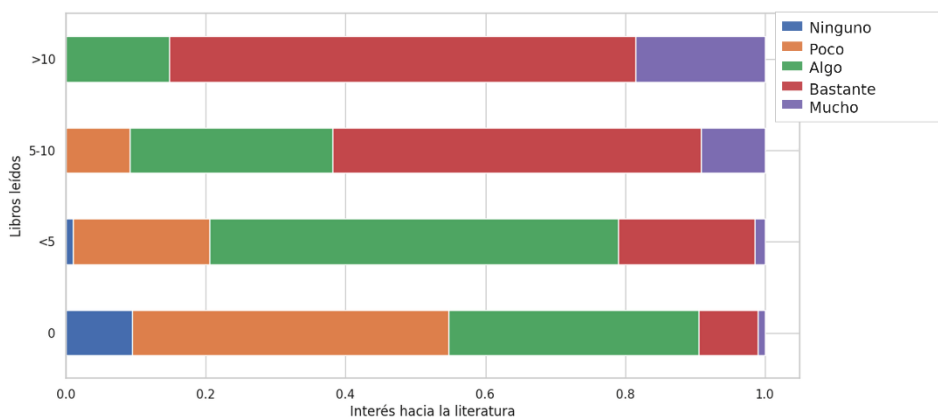
En cuanto he sido más mayor he empezado a leer poesía (...) Además, conocidas mías empezaron a publicar novelas y es como he empezado a disfrutar de la lectura (LO1).

En los últimos dos meses he ido más a la biblioteca que en mis 28-29 años (NL2).

En ese sentido, nos parece pertinente analizar los hábitos lectores según el interés que mencionan tener las participantes, y encontramos diferencias significativamente relevantes ($\chi^2=142,79$; $p\leq 0,001$) en casi todas las variables. Los datos apuntan que cuanto más interés tiene el sujeto, más libros lee, y viceversa (*vid.* Gráfico 2). Entre las lectoras débiles (<5 libros) y las fuertes (>10 libros) las diferencias son estadísticamente significativas en todas las categorías salvo en *ningún interés*, lo que indica que las lectoras débiles tienen un interés mucho menor en general y las lectoras fuertes tienen bastante y mucho interés.

Gráfico 2

Nivel de interés literario según los hábitos lectores



Nota: elaboración propia

En cuanto a sus preferencias de lectura, prevalece el género narrativo, siendo la novela y el relato las opciones más elegidas (en total 81,2%). En un porcentaje muy bajo se encuentran el ensayo, el

álbum ilustrado, la poesía y el cómic; en el caso de la lectura del teatro la cantidad es insignificante (*vid.* Tabla 4).

Tabla 4

Cantidad de libros leídos durante el último año según el género literario

Género literario	% de lectores
Novela	48,8
Relato	32,4
Ensayo	6
Álbum ilustrado	5,3
Poesía	4,3
Cómic	2,8
Teatro	0,3

Nota: elaboración propia

Los resultados corroboran lo que previamente otros estudios ya habían demostrado: en lo referente a la lectura en la etapa universitaria, el género literario por excelencia es la narrativa (Ballester e Ibarra-Rius, 2019; Rodríguez-Miñambres, 2022); hecho que confirman todas las participantes en las entrevistas, quienes indican leer libros de misterio (LF1) o policíacos (LF2), textos religiosos (LO2), novelas sobre memoria histórica (NL2), o biografías deportivas (NL1). También hay quien lee poesía (LO1), pero no habitualmente.

Al preguntarles sobre su percepción acerca de la influencia de las docentes en los hábitos lectores del alumnado, las respuestas no muestran diferencias estadísticamente significativas según la variable de grado (*vid.* Tabla 5), lo que supone un dato de interés dado que indica que las impresiones son similares en ambos grupos. La mayoría de estudiantes que ha participado, motivadas probablemente por su propia experiencia, cree que el profesorado puede influir *bastante* (55,1%) o *mucho* (23,1%), frente a una minoría que piensa que *ni mucho ni poco* (18%), *poco* (3,5%) o *nada* (0,3%).

Tabla 5

Percepción sobre la potencialidad de la mediación de los futuros docentes

Grado	Mucho		Bastante		Ni mucho ni poco		Poco		Nada	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Educación Primaria	41	20,2	120	59,1	35	17,2	7	3,4	0	0,0
Educación Infantil	45	26,6	85	50,3	32	18,9	6	3,6	1	0,06
Total	86	23,1	205	55,1	67	18	13	3,5	1	0,3

Nota: elaboración propia

Todas las entrevistadas muestran, en la misma línea, la certeza de que su capacidad lectora y mediadora influirá directamente en el futuro alumnado: primero, porque creen que antes de leer cualquier texto en el aula la docente debe interpretarlo en profundidad; segundo, porque su propia experiencia académica no ha sido de su agrado y quieren cambiarla.

Además, piensan que para disfrutar de la literatura es fundamental entender bien el texto y validar cualquier interpretación posible:

He empezado a disfrutar de la lectura cuando la he entendido. (...) y creo que les dejaría [a los niños y niñas] que interpretaran la historia a su manera, según sus vivencias, porque a mi me decían "esto significa tal" y yo pensaba "eso será para ti" (LO1).

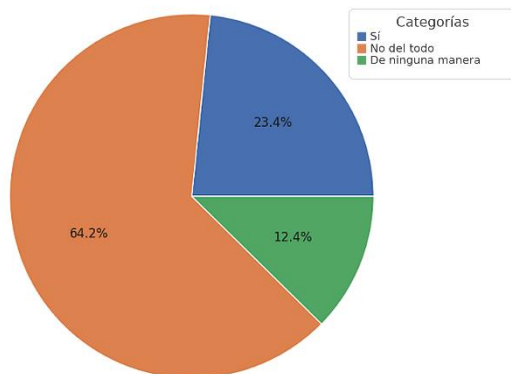
A su vez, consideran que la lectura debe suscitar alguna emoción y servir de aprendizaje o por lo menos como pretexto para reflexionar: "Yo leo para entender las adversidades de la vida. (...) Reflexiono mucho cuando leo, y haría lo mismo con mi alumnado, intentar que lo relacionaran con su propia vida" (LO2).

En ese sentido, la conciencia que muestra el alumnado sobre su futuro efecto mediador en la animación a la lectura literaria de niños y niñas se contrapone a la autopercepción de no estar del todo capacitado para dicha función (64,2%) o no estarlo de ninguna manera (12,4%) (*vid.* Gráfico 3). Ese contraste se acentúa si tenemos en cuenta la poca costumbre de lectura reconocida por el mismo alumnado universitario. Asimismo, llama la atención el hecho de que

un 23,4% de la muestra *sí* se siente competente para ejercer el rol mediador.

Gráfico 3

Autopercepción sobre la capacitación mediadora



Nota: elaboración propia

En cualquier caso, queda patente la necesidad de una formación integral y continuada respecto a las estrategias más efectivas de mediación.

3. 2. *Percepciones y conocimientos sobre capacidad interpretativa y mediadora con álbumes ilustrados*

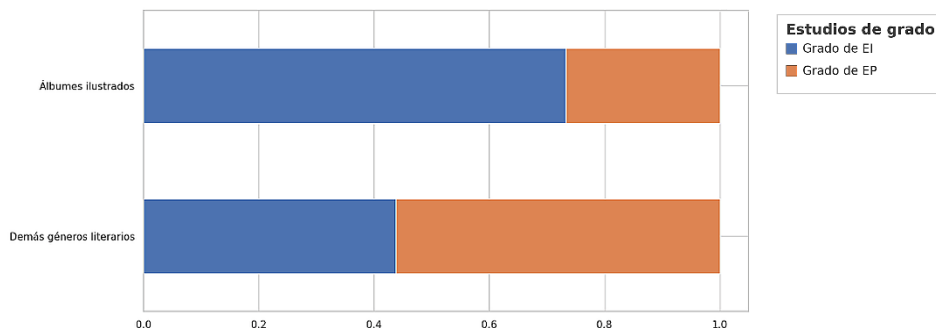
De entre los géneros que lee el estudiantado de los grados de educación, los álbumes ilustrados se encuentran en cuarta posición. Son exactamente 51 los sujetos que indican que leen, *entre otros*, el género de los álbumes; y de ese conjunto son tan sólo 15 quienes leen *sobre todo* álbumes. Además, esa preferencia por los álbumes no conlleva un hábito lector que permita definir un perfil lector de álbumes ilustrados, aunque se pueden identificar algunas características o tendencias propias de quienes los leen.

Si comparamos la lectura de distintos géneros literarios y el álbum según el grado, el análisis estadístico señala resultados significativos ($\chi^2=3,95$; $p=0,046$), donde un 70,6% de quienes afirman

leer álbumes ilustrados *entre otros* géneros literarios estudian el grado de EI, frente al 29,4% de los de EP (*vid.* Gráfico 4).

Gráfico 4

Lectores de álbumes según el grado en comparación con otros géneros literarios



Nota: elaboración propia

Asimismo, nos ha parecido interesante mirar qué otros géneros literarios leen estas personas, y advertimos que la mayoría opta sobre todo por los relatos ($n=42$) y, en segundo lugar, por las novelas ($n=26$). La poesía, el ensayo literario, el cómic y el teatro son, en orden descendente, los menos elegidos entre quienes leen también álbumes ilustrados. En comparación con los resultados de la muestra general, se observa que este grupo tiene otras costumbres literarias: mientras que en la muestra general ambos géneros literarios han sido marcados un número de veces similar ($n=165$ y $n=154$ respectivamente), las personas que han seleccionado entre sus lecturas el álbum ilustrado han optado por los relatos ($n=42$) mucho más que por las novelas ($n=26$).

Según el hábito lector de este pequeño conjunto, los datos indican que hay pocas lectoras fuertes[§], alguna lectora ocasional y muchas lectoras débiles (*vid.* Tabla 6). Cabe destacar que son más las lectoras ocasionales o fuertes las que pertenecen al alumnado del

[§] Al tratarse de un grupo muy reducido, se ha señalado con un asterisco y entre corchetes la cantidad de hombres por grado y por hábito lector en la Tabla 6.

grado de EP (23,5%), y en contraposición, son muchas las lectoras débiles en el grado de EI (54,9%).

Tabla 6

Cantidad de libros leídos al año por lectores de álbumes ilustrados según el grado

Libros leídos <i>Grado</i>	0		<5		5-10		>10		Total por grados	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Educación Primaria	0	0	3 [2*]	5,9	9	17,6	3	5,9	15	29,4
Educación Infantil	0	0	28 [2*]	54,9	7 [1*]	13,7	1	2	36	70,6
Total por cant. de libros	0	0	31	60,8	16	31,3	4	7,9	51	100

Nota: elaboración propia

Por tanto, según el grado de educación que cursan y el género literario que acostumbran a leer, se pueden hacer varias interpretaciones. Por un lado, los resultados nos llevan a pensar que quizás las lecturas de las estudiantes del grado de EI estén enfocadas a su profesión, ya que, tal como se expone en varias investigaciones, la brevedad de los álbumes ilustrados y de los relatos permite su uso dentro del horario lectivo, y a su vez, posibilita mantener el interés de los más pequeños y pequeñas (Colomer, 2012).

Por otro lado, se podría creer que, al tratarse de lectoras débiles, su elección esté motivada precisamente por la brevedad de las obras, y el hecho de que el tiempo necesario para leerlas sea poco puede facilitar su lectura sin profundizar en ellas.

Finalmente, se podría pensar que quizás el alumnado del grado de EP considere que los álbumes no son tan útiles para desarrollar la competencia literaria de los niños y niñas, debido a la concepción que tienen de este género (de muchas ilustraciones y pocas palabras, y dirigido a un público más infantil).

En las entrevistas al futuro profesorado, todas las participantes a excepción de una admiten haber conocido los álbumes en su formación de grado, concretamente en el tercer curso. Reconocen que

la primera vez que leyeron un álbum sólo se fijaron en el texto, que lo califican como corto y sencillo:

Antes ponía la atención sólo en el texto, pero ahora me he dado cuenta de que las ilustraciones también dicen mucho, y me fijo en ellas, pero antes no, leía la historia y ya (LF1).

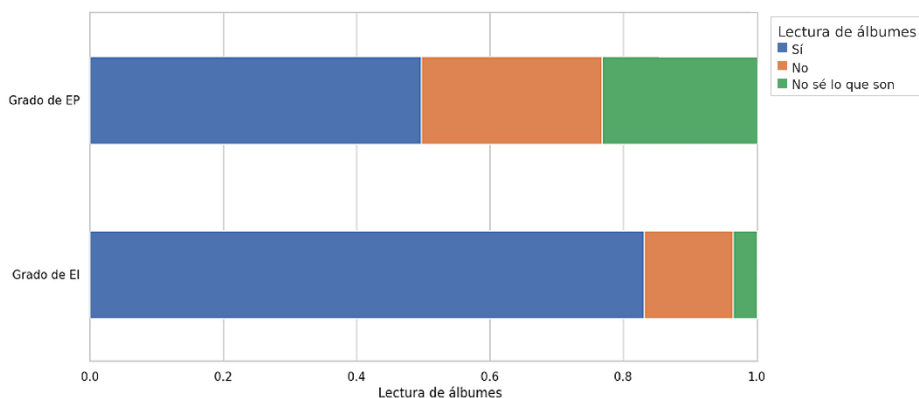
Me han encantado, porque con pocas palabras e ilustraciones se transmite mucho. Llamen la atención (LO2).

De hecho, para algunas los álbumes eran cuentos: "Para mí la verdad que hasta este año todo eran cuentos. Sí que es verdad que en lengua castellana diferenciábamos las novelas de los cuentos, y sé lo que son los cómics, pero nada más" (NL2). Incluso para la única que los conocía: "Conocía el álbum ilustrado por mi hermana [profesora de EI] (...). Para mí eran cuentos. Ahora he entendido que no lo son y he empezado a interpretarlos de otra manera" (LO1).

Independientemente de los hábitos lectores y de las creencias respecto a álbumes ilustrados, se consideró oportuno preguntarles si habían leído alguno en su vida. El análisis de datos indica que las diferencias según la variable grado son estadísticamente relevantes ($\chi^2=48,364$; $p\leq 0$) en todas las categorías. Casi la mitad del alumnado del grado de EP (49%) y la gran mayoría de EI (83,1%) *sí* han leído algún álbum, y viceversa. Además, si comparamos los datos según la categoría *no saben lo que son* un porcentaje alto de estudiantes del grado de EP dice no conocer el género (88,7%) frente a un 11,3% de EI. Por tanto, estas respuestas (*vid.* Gráfico 5) vuelven a confirmar la existencia de una relación directa entre álbumes y el futuro profesorado de Educación Infantil.

Gráfico 5

Experiencia lectora con álbumes según el grado



Nota: elaboración propia

Respecto a la autopercepción sobre la capacidad interpretativa de álbumes ilustrados, el análisis de datos es también estadísticamente significativo según la experiencia lectora con álbumes ($\chi^2=53,80$; $p\leq 0$), donde observamos que entre quienes han leído algún álbum en su vida el 65,1% cree tener capacidad para interpretarlos, porcentaje que va disminuyendo entre los sujetos que no han leído nunca un álbum pero saben lo que es (34,7%) y quienes ni siquiera saben lo que son (14%).

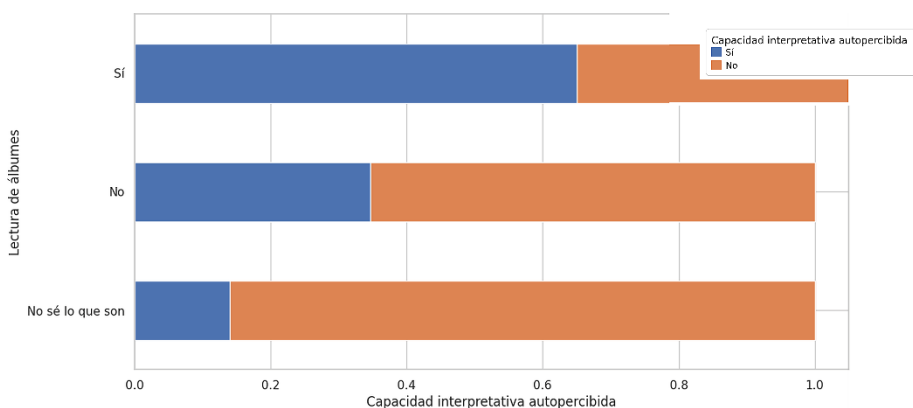
Los datos revelan, por tanto, una coherencia entre la experiencia lectora con álbumes y la autopercepción sobre la capacidad interpretativa (*vid.* Gráfico 6). Esa percepción se recoge también en todas las entrevistas, independientemente del perfil lector: "Yo creo que la clave está en leer muchos álbumes" (LF1); "Supongo que se mejora leyendo y leyendo y leyendo, siempre y cuando tengas una guía para saber en qué fijarte. Pero eso requiere de tiempo" (NL2).

Sin embargo, un tercio de quienes nunca han leído un álbum piensa que es capaz de interpretarlos, junto con un número más bajo de quienes ni siquiera conocen el género y creen tener la preparación necesaria para efectuar una lectura profunda de las obras. Todo ello se

deba, quizás, a que intuyen o consideran que se trata de un género literario infantil y, por tanto, más fácil de interpretar. Una de las entrevistadas confirma esta hipótesis, ya que afirma que se sentía capaz de hacer una lectura adecuada antes de formarse en ellos: "Con un punto de chulería te diría que creo que sí sabía leerlos y entenderlos antes de la formación recibida, aunque no me fijara en todos los detalles del álbum" (LO1). El futuro profesorado se siente, en general, capacitado para evaluar los álbumes de forma adecuada, incluso quienes apenas los leen, tal como recoge el trabajo de Magalová et al. (2022).

Gráfico 6

Autopercepción de la capacidad interpretativa de álbumes según la experiencia lectora de álbumes



Nota: elaboración propia

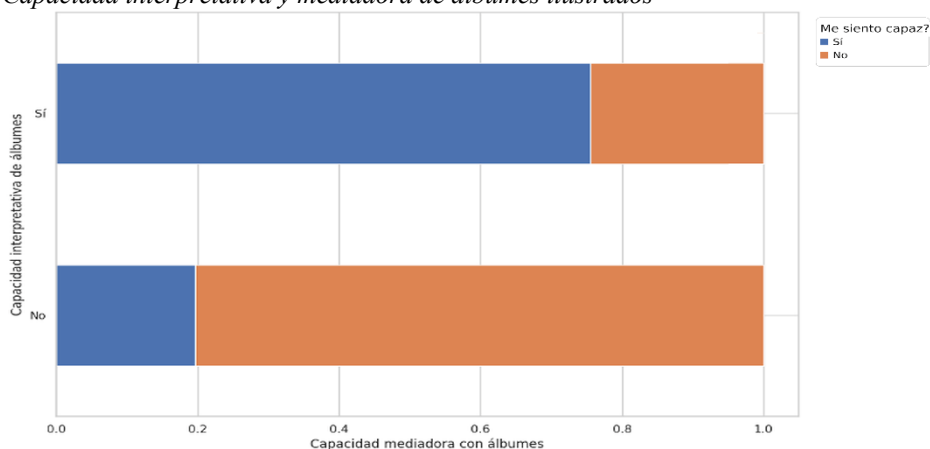
No obstante, cabe mencionar a los sujetos que sí han leído algún álbum, pero no se sienten formados como para hacer una lectura extendida y profunda (34,9%), ya que probablemente esos sean quienes más conciencia tienen sobre la complejidad propia del género literario. Así lo confirma una de las entrevistadas, haciendo alusión al tiempo como elemento clave para fijarse en todos los detalles del álbum y pensar sobre ellos: "Para poder interpretarlos adecuadamente necesito tiempo y saber en qué fijarme. Como cualquier reflexión,

necesitaría dedicarle tiempo para hacer una lectura en profundidad" (LO2).

Asimismo, consideramos oportuno analizar si existía alguna correlación entre la autopercepción de las capacidades de interpretación de álbumes y de mediación con álbumes en el aula (*vid.* Gráfico 7). Los resultados muestran unas diferencias estadísticamente significativas en todas las categorías ($\chi^2 \leq 109,29$; $p \leq 0$). El 75% de quienes dicen ser capaces de interpretar álbumes se siente competente como mediadora de álbumes; y viceversa, en el grupo de quienes niegan ser capaces de interpretarlos, tampoco se sienten con la habilidad de saber utilizarlos en el aula (80,3%). Por tanto, estos datos sugieren que el propio alumnado es consciente de que la capacidad interpretativa condiciona completamente su uso apropiado en el aula.

Gráfico 7

Capacidad interpretativa y mediadora de álbumes ilustrados



Nota: elaboración propia

Cuando se les pregunta a las entrevistadas qué uso les darían a los álbumes en el aula, la mayoría de las respuestas indican que los utilizarían para trabajar algún tema social o conflictivo: "Por ejemplo un álbum que trate sobre el duelo podría servir para reflexionar sobre una situación dolorosa" (LO2). También para profundizar en

situaciones cercanas a la infancia, y posibilitar así que los niños y niñas puedan identificarse con la historia (NL1). Dicen que quizás los llevarían al aula para reflexionar sobre su propia identidad individual o colectiva (LF1) o para exponer temas curriculares (LO1). Asimismo, hay quien los utilizaría para desarrollar la capacidad creativa (LF2) y la competencia literario-visual (LO1). Finalmente, una de las lectoras fuertes dice que se podrían emplear para el propio disfrute lector (LF1).

Independientemente de los motivos por los que el futuro profesorado optaría por uno u otro álbum, quisimos conocer qué obras recordaban de entre las que afirmaron haber leído alguna en su vida. De todas las citadas, hubo varias que se repitieron, pero también muchas que se mencionaron una única vez. Dada la variedad de las respuestas, se realizó una nube de palabras para ofrecer un resultado más visual (*vid.* Imagen 1).

Sin embargo, antes de analizar la imagen, es importante puntualizar dos cuestiones que afectan directamente al resultado: por un lado, de 240 participantes que han tenido alguna experiencia lectora con álbumes ilustrados, 62 admitieron no acordarse del título, y por otro, algunas incluyeron títulos de obras que no se clasifican dentro del género del álbum ilustrado, como es el caso de algunos cómics, mangas o novelas gráficas (*Asterix y Obelix*, *Wolverine deadpool*, *One piece*, *El demonio en el bosque*), novelas (*Nur*, *Harry Potter*, *Geronimo Stilton*) y libros de poesía ilustrados (*Puegos y Joemas*), entre otros. Dichos títulos se han excluido de la nube de palabras.

En total se recogieron 84 títulos de álbumes diferentes, de los cuales más de la mitad (44) fueron mencionados una vez y una gran parte (24) dos veces (en color morado en la imagen). Los mencionados entre 3 y 4 veces son 11 (en azul). Con alguna mención más (5-7, en naranja) les siguen *Orejas de mariposa*, *La mora*, *El brillo de la coral*, *Daniela y las chicas piratas*, *Migrantes*, *La pequeña oruga glotona*, *Monstruo rosa*, *Txomin*, *La ballena que quería más* y

Elmer. Los más mencionados (en verde) fueron *Donde viven los monstruos* (50 veces), *Este no es mi bombín* (20), *De aquí no pasa nadie* (17), *El monstruo de colores* (13) y *Todavía nada* (12).

Para crear la nube de palabras, se decidió traducir los títulos al castellano, a excepción de las obras escritas originariamente en euskera o las que no tienen traducción al castellano.

Imagen 1

Títulos de álbumes ilustrados mencionados



Nota: elaboración propia

Estos datos permiten hacer varias interpretaciones. El hecho de que un 25,8% de quienes han leído alguna vez algún álbum no se acuerde de cuál es puede indicar una indiferencia o desinterés por este género. Además, teniendo en cuenta que algunos sujetos nombran títulos de otros géneros literarios, parece que ese conjunto del profesorado en formación no tiene una idea clara de lo que es un

álbum ilustrado. Finalmente, como dato positivo, hay que destacar la cantidad de diferentes títulos recogidos.

Conclusiones

Experiencias lectoras

Según el análisis de los datos estadísticos, entre el alumnado en formación de los grados de educación de la UPV/EHU abundan las lectoras débiles. Aun así, los resultados cuantitativos y cualitativos muestran que tienen al menos un interés general por la literatura. Ese deseo lector del futuro profesorado indica que son conscientes de su labor como agentes culturales. Sin embargo, el contraste entre el interés y la dedicación a la lectura (sea por ocio, sea por oficio) es grande. Creemos que todo ello puede estar relacionado con su escasa formación en educación literaria, sea como lectoras sea como mediadoras, ya que tal como dicen todas las entrevistadas, cuando una entiende y descubre el mundo que se esconde bajo las historias de ficción, empieza a disfrutar de ellas.

En esa misma línea, hemos podido identificar una diferencia entre lectoras ocasionales y fuertes vs. no-lectoras. En la mayoría de las entrevistas se deduce que, cuando la experiencia lectora ha sido placentera y ha ocurrido en la primera infancia, ha influido positivamente en el hábito lector. Es decir, tal como afirman Álvarez et al. (2021), existe una relación directa entre la emoción que se siente a través de la lectura y la afinidad hacia ella. Así, todas las lectoras fuertes y ocasionales refieren haber recibido el gusto por la lectura literaria en algún momento de su vida, en contraposición a las no-lectoras.

La conciencia que presenta gran parte del alumnado sobre la potencial influencia del profesorado en los hábitos lectores de sus discentes y su percepción de carecer de la debida preparación para dicha función, indican que reconocen la responsabilidad que supone ser profesora de literatura, aunque este resultado se contraponga a sus

hábitos lectores. De esta forma se identifica una nueva contradicción, que resulta clave a la hora de diseñar intervenciones formativas universitarias más efectivas. Así lo mencionan todas las entrevistadas: la única forma de mejorar la capacidad interpretativa es leyendo más y conociendo las características propias de cada género.

No hay que olvidar que las exigencias curriculares respecto a la competencia literaria y artística en la educación básica indican que se debe aprender a leer, interpretar y analizar textos literarios de forma individual y colectiva en las asignaturas de lenguas. Es concretamente en las competencias séptima y octava de la LOMLOE de las asignaturas de euskera y castellano donde se especifica lo que debe lograr el alumnado: establecer relaciones entre disciplinas culturales (referencias interdisciplinarias), saber identificar referencias intertextuales y elementos simbólicos, reflexionar sobre lo leído y conocer distintos autores con el fin de consolidar el hábito lector, construir su identidad individual y colectiva, y ser capaz de conseguir un bienestar emocional a través de la lectura (Decreto 77/2023).

En ese sentido, algunas de las ventajas que proporcionan los álbumes ilustrados son: una variedad de interpretaciones posibles, con distintos códigos (texto e ilustración) y varios niveles de lectura, y la opción de trabajarlos de forma interdisciplinar, con el objetivo de reflexionar críticamente sobre lo que se plantea en ellos y, a su vez, disfrutar de la propuesta estética.

(Auto)percepciones y conocimientos sobre álbumes ilustrados

En esta investigación, se ha podido observar que el álbum ilustrado no es un género habitual entre las lectoras universitarias y, por tanto, no existe un perfil exclusivo de lectoras de este tipo de obras.

Aun y todo, según el análisis cuantitativo, son bastantes quienes consideran ser capaces de interpretar un álbum aun sin haberse formado en dicho género. Cabe decir que esa percepción no es

exclusiva del alumnado universitario vasco, pues el futuro profesorado, en general, considera que se trata de un género simple que no supone mayor exigencia interpretativa, según las investigaciones de Martín-Macho y Niera-Piñeiro (2018), Aguilar (2022) y Magalová et al. (2022).

Si se tiene en cuenta que gran parte del alumnado de los grados de educación no sabe diferenciar el álbum de otros géneros literarios, y no tiene conocimientos suficientes sobre el código del álbum, resulta evidente que no podrá acertar ni en la selección ni en el diseño de su intervención para fomentar la capacidad interpretativa y artística de niños y niñas. Así, se crea un círculo vicioso entre las futuras docentes y el alumnado infantil, donde el problema de la capacidad interpretativa se perpetúa por un uso inapropiado del artefacto.

También se ha visto que cuanto más capacitado se siente el alumnado para interpretar álbumes, más confianza tiene en cómo mediar con ellos. Probablemente el conocer o ampliar su corpus les ha ayudado a sentirse más seguras a la hora de elegir una obra, tal como lo han constatado varios estudios (Jódar y Domene, 2020; Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018; Perdomo, 2012; Valencia y Real, 2019).

Las futuras profesoras mencionan que utilizarían los álbumes sobre todo para hablar sobre algún tema conflictivo que hubiese acontecido dentro del grupo de alumnas y alumnos a su cargo. Asimismo, la respuesta más repetida fue que los utilizarían para trabajar contenidos de asignaturas curriculares y para desarrollar el pensamiento crítico sobre temas controvertidos o tabúes. Esas respuestas coinciden con los datos obtenidos por Martín-Macho y Neira-Piñeiro (2018), quienes indican que muchas de las futuras docentes instrumentalizan el uso de los álbumes para desarrollar competencias curriculares distintas al ámbito literario o artístico. Sin embargo, hubo quien pensó en su utilidad para mejorar la capacidad interpretativa visual y literaria o para disfrutar de la lectura. Fueron sobre todo las lectoras fuertes y ocasionales quienes indicaron esos

últimos usos de álbumes, lo cual indica que cuanto mayor es el hábito lector, más conciencia se tiene de las posibilidades que ofrecen los álbumes.

Educación literaria y visual a través de álbumes ilustrados

Por todo lo anterior, consideramos que la educación literaria debe ocupar un lugar importante en la formación académica, para alcanzar los objetivos curriculares y capacitar al alumnado de primaria en la competencia literaria y artística.

En ese sentido, creemos que los proyectos del tipo aprendizaje-servicio pueden ofrecer una buena solución al problema de la formación del futuro profesorado. Esas experiencias con álbumes ilustrados (no silentes) en el ámbito universitario han sido escasas o no se han recogido en las investigaciones del contexto académico español, pero, según nuestra experiencia, han permitido al futuro profesorado ser más consciente de su función como mediador de literatura: (1) identificar sus limitaciones y puntos fuertes, (2) valorar el tipo de preguntas y ejercicios más exitosos y los aspectos a mejorar de sus propuestas didácticas, y (3) conocer la capacidad interpretativa, reflexiva y crítica del alumnado infantil respecto al código del álbum y al tema que trata (Serrano-Mariezkurrena y Luna, 2023; Mariezkurrena-Serrano et al., 2026). Además, hemos observado que las futuras profesoras muestran también una motivación añadida al percatarse de que algunos niños y niñas son capaces de interpretar adecuadamente fragmentos de álbumes que a ellas les resultaron complejos por sus elementos simbólicos o metafóricos.

Para finalizar, debemos señalar algunas limitaciones de este trabajo que podrían abordarse en futuras investigaciones. Somos conscientes de que ampliar la muestra con sujetos de otras universidades de la Comunidad Autónoma Vasca hubiera permitido obtener resultados más sólidos y fiables. Quizás también sería interesante hacer un estudio comparativo con el colectivo del profesorado en activo, ya que ello nos permitiría acercarnos a una

realidad sobre la práctica con álbumes ilustrados en la misma comunidad.

Referencias bibliográficas

Aguilar, C. (2022). Álbum de LIJ y DLIJ crítica. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 14(7), 259-274.

Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.

Álvarez-Álvarez, C., y Pascual, J. (2020). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 30(XI), 55-75. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.588>

Álvarez, E., Mateos, B., Alejandre, L., y Mayo-Iscar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *Tejuelo*, 34, 293-322. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>

Ballester, J., e Ibarra-Rius, N. (2019). Autobiografías y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *Tejuelo*, 29, 31-66. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.31>

Bolívar, A. (2005). Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros. *Con-Ciencia Social*, 9, 59-69.

Caride, J. A., Caballo, M. B., y Gradaille, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos*, 17(3), 7-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1707

Centelles, J. (2018). El álbum ilustrado, una herramienta para interpretar la realidad. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 91, 14-20.

Colomer, T. (2012). La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Coord.). *La*

literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes (pp. 7-25). Banco del libro/Gretel/FSM.

Colomer, T., y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44.

Contreras, E., y Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Vía Atlántica*, 28, 29-44. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.5>

Cremades, R., y Onieva, J. L. (2017). Autopercepción del alumnado universitario de magisterio sobre hábitos de lectura y propuestas para su mejora a través de tecnologías digitales. En J. Silva (Ed.). *EDUcación y TECnología. Propuestas desde la investigación y la innovación educativa* (pp. 1036-1039). Universidad Santiago de Chile.

Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. *Boletín Oficial del País Vasco (BOPV)* nº 109 de 9 de junio del 2023. Referencia: BOPV-2023-2729. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2023/06/2302729a.pdf>

Díaz-Plaja, A., y Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y textos*, 38, 19-28.

Díaz-Seoane, Á., Ferreira-Boo, C., y Mesías-Lema, J. M. (2022). Educar en derechos humanos para la infancia a través del álbum ilustrado. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 13(4), 1-26. <http://hdl.handle.net/2183/32731>

Domene, R. (2023). Hábitos lectores del futuro profesorado de Educación Infantil en torno al álbum ilustrado. En R. Tena y J. Soto (Eds.). *Los hábitos de lectura en el siglo XXI* (pp. 111-128). Dykinson.

Encabo, E., López, A., y Jerez, I. (2012). Un estudio sobre el uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la competencia intercultural. Una perspectiva europea. *Revista de*

Educación, 358, 406-425. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-358-084>

Fernández de Gamboa, K. (2023). Alsuma zertan den. En X. Etxaniz y K. Fernández (Ed.). *Egungo euskal alsuma* (pp. 13-70). UPV/EHU.

Galarraga, H., y Alonso, I. (2022). Entrevistas de autoconfrontación como método para la formación de docentes en el ámbito de la educación literaria. *Ikastorratza. Revista de Didáctica*, 28, 114-139. https://doi.org/10.37261/28_alea/6

Gil, M. R. (2012). Álbumes que versionan y acogen: nuevas oportunidades para los clásicos de siempre. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Coord.). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 206-212). Banco del libro/Gretel/FSM.

Granado, C., y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05

Granado, C., y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03

González, C., y Calderón, V. (2025). Factores constitutivos de trayectorias lectoras de futuros profesores de Lengua y Literatura. *Tejuelo*, 42, 173-200. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.173>

González, M., y Gutiérrez-Sebastián, R. (2024). Mediación lectora docente del álbum ilustrado. Estudio de caso. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36, 261-270. <https://doi.org/10.5209/dill.90206>

Gutiérrez-Sebastián, R. (2020). Formación literaria de los maestros en Cantabria sobre el álbum ilustrado. En Antonio E. Díez Mediavilla y Raúl Gutiérrez Fresneda (Coord.). *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 749-758). Octaedro.

Jódar, J. A., y Domene, R. (2020). ‘Rosa Caramelo’ como ejemplo de equidad de género: una propuesta didáctica para niñas y niños del siglo XXI. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 32, 129-138. <https://doi.org/10.5209/dida.71791>

Jiménez, B. I., y Parrado, M. (2022). El álbum ilustrado para el disfrute y la formación artística y literaria en educación Primaria. En M. Parrado, P. Rivera, E. Trigo y C. Sanz (Eds.). *Formación docente y educación literaria* (pp. 141-168). EdUECE.

Juárez, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 99-115.

Larragueta, M., y Ceballos-Viro, I. (2020). Tras un eslabón perdido: hábitos de lectura y literatura infantil en estudiantes de magisterio y en maestros. *Ocnos*, 19(2), 53-68. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.317

Larrañaga, E., y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de «falsos lectores». *Ocnos*, 1, 43-60. https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04

Larrañaga, E., Yubero, S., y Cerrillo, P. C. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Fundación SM.

Lluch, G., Chaparro, J., Rincón M. C., Rodríguez, C., y Victorino, A. (2009). *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*. Fundalectura.

Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Trea.

López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. UAB.

Magalová, G., Gajdoš, R., y Vyskočová, Š. (2022). A Book for Children as Symbiosis of a Text and a Picture: Can Future Teachers Evaluate Literary and Illustrative Value of Books for Children? *Journal of Language and Cultural Education*, 10(3), 63-78. <https://doi.org/10.2478/jolace-2022-0018>

Mariezkurrena-Serrano, A., Echeberria-Arquero, B. y Luna, U. (2026). Trabajar la memoria histórica y los álbumes ilustrados en Educación Primaria. Valoraciones y autopercepciones del profesorado. En A. Arrastoa y A. Elizalde (eds.). *Literatura infantil, memoria y conflicto*. Ediciones UCLM. En prensa.

Martín-Macho, A., y Neira-Piñeiro, M. (2018). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para educación infantil: una experiencia para la formación de futuros maestros como mediadores. *Tejuelo*, 27, 81-118. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.81>

Martínez-Carratalá, F. A., Miras, S., y Rovira-Collado, J. (2024a). Desarrollo de la alfabetización multimodal mediante álbumes sin palabras en el alumnado en formación docente de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2), 1-16. <https://doi.org/10.6018/rie.563971>

Martínez-Carratalá, F. A., Miras, S., y Rovira-Collado, J. (2024b). Creencias del alumnado en formación docente sobre los álbumes sin palabras. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, OnlineFirst*, 27, e14, 1-18. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.of.6156>

Mata, J. (2011). *Diez ideas clave. Animación a la lectura*. Graó.

McKinney, W. (2012). *Python for data analysis: Data wrangling with Pandas, NumPy, and IPython*. O'Reilly Media.

Moreno, J. F. (2017). *Estadística para ciencias sociales*. Universidad Externado de Colombia.

Munita, Felipe (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04

Munita, Felipe (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. [Tesis doctoral, UAB]. Repositorio Xarxa. <https://tesisenred.net/handle/10803/313451>

Munita, Felipe (2017). Yo, lector: los relatos de vida lectora en la construcción del sujeto didáctico. *Cronía*, 13, 1-9.

Munita, Felipe (2018a). El sujeto lector didáctico: "lectores que enseñan y profesores que leen". *Alabe Revista De Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 17, 1-19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>

Munita, Felipe (2018b). "Para mí todos eran cuentos": incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 102-125.

Munita, Felipe (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.

Narančić, S. (2016). Picturebooks in Educating Teachers of English to Young Learners. *CLELEjournal*, 4(2), 6-26.

Nikolajeva, M. (2003). Verbal and Visual Literacy: The Role of Picturebooks in the Reading Experience of Young Children. En N. Hall, J. Larson, y J. Marsh (Eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy* (235-248). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848608207.n20>

O'Neil, K. (2010). Once Upon Today: Teaching for Social Justice with Postmodern Picturebooks. *Children's Literature in Education*, 41, 40-51. <https://doi.org/10.1007/s10583-009-9097-9>

O'Neil, K. (2011). Reading Pictures. Developing Visual Literacy for Greater Comprehension. *The Reading Teacher*, 65(3), 214-223. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01026>

Perdomo, C. (2012). La competencia lecto-literaria para la formación de maestros: una experiencia con álbumes ilustrados. *Lenguaje y Textos*, 35, 115-122.

Pérez-Rodríguez, A., Delgado-Ponce, Á., y Bonilla-del-Río, M. (2024). Educación literaria y redes sociales: Análisis de la producción científica en español. *Ocnos*, 23(1), 1-15. https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.365

Pumarejo, P. G. (2020). Álbum ilustrado, comprensión lectora y aprendizaje/servicio: una propuesta didáctica. En A. E. Díez Mediavilla y R. Gutiérrez Fresneda (Coord.). *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 256-265). Octaedro.

Rodríguez-Miñambres, P. (2022). El horizonte lector de los futuros maestros. Expectativas y realidad de los hábitos lectores. En S. Gala (Ed.). *Educación literaria: nuevas perspectivas pedagógicas* (pp. 37-58). Dykinson.

Ruíz-Guerrero, L., y Molina-Puche, S. (2018). Álbumes ilustrados y desarrollo de ciudadanía democrática. Una propuesta para

Educación Primaria a partir de un caso paradigmático: "Eric", de Shaun Tan. *Contextos educativos*, 22, 63-78. <http://doi.org/10.18172/con.3084>

Salisbury, M., y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Blume.

Serrano-Mariezkurrena, A., y Luna, U. (2023). Álbumes ilustrados para trabajar las migraciones. Una propuesta interdisciplinar para la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 98(37.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.2.95644>

Tabernero, R., y Colón, M. J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 75(23), 1-26. <http://dx.doi.org/10.6018/red.545111>

Valencia, M., y Real, M. N. (2019). Libro álbum y formación básica docente. Un estudio de caso en la Universidad del Quindío. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 12(3), 65-90. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.847>

Wickens, T. D. (1989). *Multiway contingency tables analysis for the social sciences*. Psychology Press.

Welcome to the Jungle: An Empirical Study on Teaching Listening Through Songs

**Welcome to the Jungle: un estudio empírico sobre la
enseñanza de destrezas auditivas mediante canciones**

Paola Mannarelli

Universitat de Barcelona

paola.mannarelli@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5942-070X>

Raquel Serrano

Universitat de Barcelona

raquelserrano@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9335-4702>

DOI: 10.17398/1988-8430.44.227

Fecha de recepción: 16/01/2026

Fecha de aceptación: 05/05/2026

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Mannarelli, P. y Serrano, R. (2026). *Welcome to the Jungle: An Empirical Study on Teaching Listening Through Songs*, *Tejuelo*, 44, 227-263.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.44.227>

Resumen: La comprensión auditiva es una de las destrezas más difíciles de desarrollar en una lengua extranjera, y sin embargo la práctica docente suele centrarse más en evaluar que en entrenar esta habilidad. El presente estudio analiza si una actividad de aprendizaje reflexivo basada en letras de canciones puede favorecer la decodificación auditiva, en particular la segmentación de palabras, en estudiantes de italiano como lengua extranjera. Noventa y siete estudiantes malteses de 1.º y 2.º curso de secundaria participaron en el estudio siguiendo una de tres condiciones de instrucción: canciones pop con música, versiones habladas de las mismas letras sin música o enseñanza tradicional. Todos los participantes realizaron pruebas pre- y post-tratamiento mediante mini-dictados centrados en la segmentación. Ambos grupos experimentales mostraron mejoras significativas, mientras que no se observaron progresos en el grupo de control (enseñanza tradicional). La música no produjo una ventaja significativa en general, aunque los resultados descriptivos sugieren que los alumnos más jóvenes podrían beneficiarse especialmente de las canciones. Estos resultados aportan evidencia preliminar de que las actividades de comprensión auditiva basadas en aprendizaje reflexivo y con materiales auténticos pueden potenciar la decodificación inicial y complementar la enseñanza de la comprensión auditiva.

Palabras clave: decodificación; comprensión auditiva; aprendizaje reflexivo; música; materiales auténticos.

Abstract: Listening is one of the most challenging foreign language skills to develop, yet classroom practice often prioritises testing rather than training. This study investigates whether an inquiry-based activity using song lyrics can support aural decoding, and specifically word segmentation, in learners of Italian as a foreign language. Ninety-seven Maltese students in Years 7–8 were assigned to one of three conditions: pop songs with music, spoken renditions of the same lyrics without music, or a control group following regular instruction. Participants completed pre- and post-tests based on mini-dictations targeting segmentation. Both treatment groups showed significant improvement, while no gains were observed in the control group. Music did not yield a significant advantage overall, although descriptive results suggest younger learners (Year 7) may benefit slightly more from songs. These findings provide preliminary evidence that inquiry-based listening activities using authentic materials can enhance early decoding skills and offer a valuable complement to instruction.

Keywords: decoding; listening skills; inquiry-based learning; music; authentic materials.

I

ntroduction

Listening has long been regarded as one of the most challenging skills to acquire in a foreign language (FL) (Vandergrift, 2007). The difficulty stems largely from the fleeting nature of aural input, which can trigger a negative emotional reaction (Zhang & Shen, 2022). Consequently, learners often experience reduced motivation and confidence (Graham, 2006), reinforcing the perception of listening as a demanding skill. Goh (2000) found that learners frequently attributed their difficulties to perceptual limitations, such as failing to recognise familiar words, losing track of incoming speech while processing previous segments, or difficulty distinguishing word boundaries, indicating that students themselves perceive aural decoding as an area requiring further development.

This study examines aural decoding in FL listening, and specifically in Italian as FL, through an inquiry-based activity using song lyrics to develop decoding skills. Although researchers agree on

the value of listening instruction (Field, 2008), empirical studies focusing on aural decoding, particularly on segmentation, remain scarce (Chobert & Besson, 2013; Leonard, 2019). One possible practical reason is that FL classroom practice still tends to prioritise testing over teaching (Field, 1998; Goh, 2008; Kaur, 2017), while strengthening learners' linguistic processing may have broader benefits for comprehension, as suggested by Karalık and Merç (2025), who conceptualise listening as the interplay of linguistic, cognitive, and affective components.

Previous studies show that music can reduce affective filters such as anxiety and foster engagement (Degrave, 2019; Dolean, 2016), though others caution that it may increase the cognitive load during speech processing (Racette & Peretz, 2007). Moreover, Hamilton et al. (2024) note that stronger empirical designs are needed to verify music's benefits in FL learning. The present study contributes to the under-researched area of aural decoding in second language listening (Leonard, 2019) by providing empirical evidence through an inquiry-based activity to enhance segmentation skills. Unlike Leonard's (2019) focus on comprehension, this study isolates decoding as its core focus. To our knowledge, no previous research has explored an inquiry-based approach using lyrics to target aural decoding in young FL learners.

1. Theoretical background

It is important to note that the theoretical literature reviewed in the sections that follow draws largely on research conducted with English as a second language (L2). While this reflects the predominance of English in SLA research, the cognitive processes underlying L2 aural decoding, and segmentation in particular, are not language-specific and have been shown to operate across different languages (Chobert & Besson, 2013; Leonard, 2019). The principles discussed here are therefore considered applicable to Italian, which is the target language examined in this study.

Following the convention widely adopted in the SLA literature (e.g., Vandergrift, 2007), L2 is used throughout this paper as a broad umbrella term referring to any language acquired after the L1, particularly when discussing cognitive processes and skills (e.g., L2 listening, L2 decoding) that apply across second and additional language contexts. FL (foreign language) is used when referring to the instructional context, characterized by limited target language exposure outside the classroom, and to learners and learning environments (e.g., FL learners, FL classroom, Italian as FL). This terminological distinction maintains consistency with established SLA research while acknowledging the specific pedagogical setting of this study.

1. 1. *Listening as a unique skill*

Despite its distinctive features, FL listening has often been treated as comparable to the other skills (Cauldwell, 2018) and reading in particular, because both aim at “comprehension” (Field, 2008). Yet, while both involve understanding a message, the cognitive processes involved differ substantially. First and foremost, the mentioned intrinsic transient nature of listening (Zhang & Shen, 2022) poses unique cognitive and affective challenges, absent in reading. From a cognitive point of view, learners have to rely heavily on narrow memory capacity, as they cannot revisit the message once the audio ends, a challenge noted by participants in Goh’s (2000) study, who struggled to remember what was heard. Moreover, in reading, the message is already divided into words by blank spaces, while segmenting the aural message is a key decoding skill that Vandergrift (2007) pins as one of the main deficiencies leading to poor FL listening skills. Goh (2000) found that half of the listening challenges in a group of Chinese learners of English stemmed from segmentation issues. Poor FL segmenting skills might also explain one of the most often mentioned problems when it comes to listening, which is the perception that the speed rate of the FL audio is too fast (Cutler, 2012; Renandya & Farrell, 2011). This specific issue has also been referred to as the “Gabbling Foreigner Illusion” and Cutler (2012) contends

that this perception arises more from the listener's limited proficiency than from the actual rate of speech.

In L2 listening, decoding refers to the overall bottom-up process of transforming the speech signal into recognisable linguistic units, while segmentation represents one of its core components, involving the “ability to distinguish word boundaries” (Field, 2008, p. 101) in the continuous flow of speech. Drawing on Richards’ (1983) taxonomy of micro-skills required for general listening expertise, Field positions segmentation as an essential sub-skill for successful decoding and comprehension. Two main types of processes underlie L2 listening: top-down and bottom-up. The former involves drawing on contextual cues and background knowledge, whereas the latter relies on linguistic knowledge (Conti & Smith, 2019; Vandergrift, 2007). While foundational, these concepts remain influential. For example, Martín del Pozo (2017) draws on Richards’ (1983) microskills and frames L2 listening as an interaction of top-down and bottom-up processing to argue that English instructors should explicitly focus on developing listening skills as well, by learning lecture conventions.

Leonard (2019) explored the link between aural decoding and L2 listening comprehension, emphasising the central role of bottom-up processing. She found that comprehension problems often stem from difficulties in recognising words, segmenting speech, and managing its speed. While top-down strategies help, they cannot compensate for weak decoding. Leonard calls for decoding-focused instruction to strengthen segmentation and word recognition, thereby improving overall comprehension.

1. 2. Inquiry-based teaching and learning

Inquiry-based learning (IBL) is both a cognitive framework and a teaching method encouraging a shift from traditional lecturing to interactive, student-centred learning (Lee, 2014). Central to IBL is the use of questioning, consciously involving students in the learning

process, fostering skill development and metacognitive awareness (Caputo, 2014). Rooted in constructivist theories such as Vygotsky's (1986), IBL views learning as an active, social process of knowledge construction.

Lee (2014) argues that IBL shares principles of prominent language teaching approaches such as Communicative Language Teaching (CLT) and Task-Based Instruction (TBI), since it also introduces questions in a meaningful context with a natural flow and implies an active role by the learner. Originally developed for disciplines such as Mathematics and Science (Lee, 2014), the IBL approach remains most widely implemented in these areas, as highlighted by Dobber et al. (2017). However, it can also be applied in the FL classroom (Lee, 2014), depending on the type of IBL route chosen. Banchi and Bell (2008, p. 27) identified four different levels of inquiry, ranging from maximum to minimum teacher guidance: *confirmation*, *structured*, *guided* and *open*. *Confirmation* inquiry is when, through an activity with known results, students verify a principle given by the instructor. *Structured* inquiry is when students investigate a question given by the teacher using a defined procedure, while in the *guided* one, pupils get to decide the process to choose to address the issue. In the case of *open* inquiry, the students are free to select both the question and the method to answer it. In FL contexts, complete autonomy may be unrealistic given learners' linguistic limitations; thus, *structured* or *guided* inquiry tends to offer an optimal balance (Caputo, 2014).

Across all levels of IBL, there is an emphasis on shifting the teacher's role to that of a "facilitator" (Lee, 2014), a concept that was also highlighted by Field (2008) to describe the function of the educator during FL listening activities within a skills-based approach. Both scholars advocate for the teacher to be a guide rather than an instructor. This focus on facilitation links IBL with a skills-based approach to listening, as explored by Field (2008) and Goh (2000), since both methods also prioritise the learning process over the final product. Goh (2008) notes that classroom listening activities often

involve simple correction of exercises, while a diagnostic perspective, as suggested by Goh (2000), would shift the focus from listening outcomes to the underlying process (Field, 1998; Vandergrift, 2007), respecting the “tentative” nature of listening (Field, 2008). Similarly, IBL encourages students to form hypotheses and test them through trial and error, rather than being evaluated on a final result.

1. 3. *Pop songs as authentic materials*

Pop songs are widely used in FL classrooms (Pavia et al., 2019) and are valued for lowering anxiety and fostering a positive atmosphere (Degrave, 2019; Dolean, 2016). Beyond affective benefits, Degrave (2019) notes that music’s diverse classroom uses (background music, songs or rhythmic activities) enhance both linguistic and non-linguistic learning. Moreover, songs can be considered authentic materials, whose role is considered useful in the development of FL listening skills (Field, 1998; Kaur, 2017) and their lyrics can be considered as literary texts, comparable to poetry (Astori, 2024). Likewise, Toscano Fuentes and Julián de Vega (2018) demonstrated that the use of music videos in primary English classes had a positive impact on reading fluency and decoding skills, suggesting that music-based activities can support bottom-up processing in FL learners.

Sun et al. (2024) reviewed studies from 2002 to 2022 to determine how music and songs promote FL learning. The authors report that although teachers often believe in its benefits, researchers (Shahriari et al., 2019) and learners (Tsang & Paran, 2021) have questioned its effectiveness. In general, research on songs has focused on vocabulary learning (Mannarelli & Serrano, 2024; Odo, 2022; Werner, 2021). However, there are some studies that have also examined how songs contribute to the development of listening skills, with some conflicting findings. For instance, Schön et al. (2008) analysed how participants listened to a continuous sequence of syllables and broke it down into words or part-words from a made-up language and found that music aided segmentation skills in early

language learning. Results showed that when syllables were constantly associated with a tone, it was easier for learners to segment speech. In contrast, Racette and Peretz (2007) found that multimodal input with music hindered verbal recall instead of boosting it, due to an increased processing load. The different results reported in the literature might be due to the methodology employed in the studies. Hamilton et al.'s (2024) review suggests that, among the articles examining the impact of music on listening skills, only two employed sound designs, and neither found any advantage in using songs over recorded speech. More recently, Pitychoutis et al. (2026), in a mini-review of empirical ELT studies published between 2020 and 2025, identified three main mechanisms through which music supports FL learning: affective regulation, rhythmic-prosodic entrainment, and memory enhancement through lyric repetition and retrieval. Vocabulary interventions showed the most consistent benefits, particularly when lyric exposure was combined with structured retrieval practice, which is consistent with the chorus-reconstruction approach adopted in the present study.

As for pop songs in particular, Murphey (1992) found that their discourse is simple and repetitive, which is ideal for memory recall, a concept supported by the song-stuck-in-my-head phenomenon (Murphey, 1990). Pop songs were selected over other musical genres for several interconnected reasons. First, their discourse structure (Murphey, 1992) and predictable verse-chorus format make them particularly well suited to a chorus-reconstruction activity targeting segmentation, since the repeated exposure to the same phonological material across the chorus facilitates bottom-up processing (Schön et al., 2008). This is further supported by Larroque (2025), who demonstrated that pop songs and spoken language share fundamental prosodic and rhythmic structures, including stress patterns, intonation, and timing, suggesting that exposure to pop song lyrics may help FL learners internalise the rhythmic properties of the target language and thereby support segmentation. Second, pop songs represent the genre most widely used and researched in FL classrooms (Pavia et al., 2019; Sun et al., 2024), making the findings of this study more directly comparable to the existing literature. Third, Italian pop music provided

relevant authentic input in the target language, precisely the kind of real-world "jungle" speech that Cauldwell (2018) argues learners must be trained to process. Finally, pop songs are generally familiar and motivating for secondary school-aged learners, which helps reduce the affective barriers associated with FL listening (Degrave, 2019; Dolean, 2016).

Nevertheless, teachers seldom use pop songs systematically (Emerick, 2019), often preferring recorded speech. Pérez Aldeguer and Leganés Lavall (2011), in a qualitative analysis of music use in primary English textbooks, found that music is underrepresented in instructional materials, which may partly explain why teachers lack a clear theoretical basis for integrating songs consistently. Degrave (2019) attributes this to difficulty finding suitable materials (Engh, 2013; Tegge, 2018) and the lack of a strong theoretical basis, while teachers remain cautious about using authentic input with beginners (Emerick, 2019). Martín del Pozo (2017) also highlights the issue of authenticity in listening materials even at university level.

This detachment between classroom practice and everyday life was explicitly theorised in Cauldwell's Botanic Metaphor (2018), where the author describes three listening conditions: the *greenhouse*, the *garden* and the *jungle*. The *greenhouse* is uncommon in everyday spoken language and refers to listening to a word on its own, in its citation form, while the *garden* is the type of language found in textbook materials or slow speech, where listeners deal with phrases and sentences. Finally, the *jungle* is "the domain of fast, unruly and messy speech" (Cauldwell, 2018, p. 13). These three circumstances also reflect a different relationship between what the person hears and how such a message is spelt in writing. If in the *greenhouse* there is a direct connection between the two forms, in the *jungle* such association is not as easily made.

2. The present study: aims, research questions and hypotheses

The present study seeks to address the research gap in aural decoding within L2 listening by empirically examining how a focus on segmentation skills can support language processing. At a broader level, the literature points to three interconnected challenges that have shaped both research and pedagogy in this field: the limited use of authentic listening materials, an emphasis on outcomes rather than processes, and a tendency to frame listening primarily through comprehension-oriented approaches borrowed from reading research.

In response, this study explores the impact of a process-oriented approach that prioritises the development of L2 decoding skills over comprehension outcomes, thereby helping to bridge the persistent divide between theoretical research and classroom practice. Decoding, and segmentation in particular, was selected as the focal skill because it reflects one of the key distinctions between listening and reading: in spoken language, word boundaries are not explicitly marked. By directing learners' attention to the processes underlying speech segmentation, this study aims to promote listening as an active, trainable skill within an IBL framework rather than as a passive test of comprehension. In particular, it examines the effect of an inquiry-based task with an authentic material such as pop song lyrics on FL learners either in their first or in their second year of approaching the target language.

Considering how students typically deal with heavily modified materials in FL listening activities (Cauldwell, 2018), we checked for differences between Year 7 and Year 8 cohorts to examine whether an additional year of exposure to the language impacts their ability to manage authentic materials. This distinction allows us to assess the progression in listening decoding skills and to determine the earliest point at which authentic input can be introduced without hindering learning. This research has important pedagogical applications and at the same time it contributes to the educational debate on the acquisition of FL listening skills in instructed settings.

Specifically, our goal is to answer the following research questions:

1. Can a guided inquiry-based activity with song lyrics effectively develop L2 decoding skills in the case of FL secondary school learners?
2. Does the presence of music enhance L2 decoding skills in this FL context?
3. Are there differences between Year 7 and Year 8 students?

Based on the literature reviewed, we formulate the following hypotheses. First, we expect that an inquiry-based activity with song lyrics will be beneficial for the learners, given the evidence supporting focused listening instruction (Field, 1998; Leonard, 2019). Second, we hypothesise that songs will lead to more significant learning gains, as musical support has been linked to enhanced segmentation in early language learning (Schön et al., 2008), although we acknowledge that the evidence on this point is mixed (Hamilton et al., 2024; Racette & Peretz, 2007). Third, we expect Year 8 students to demonstrate stronger baseline decoding ability than Year 7 students due to an additional year of exposure, though we make no directional prediction regarding differential responsiveness to the treatment across year groups.

3. Methodology

3.1. *Participants*

This study was set in a private comprehensive school in Malta and included FL learners of Italian in Year 7 and 8 classes (11-13 years old). In both the British educational system and the Maltese system, which follows a similar structure, secondary education is divided into year groups numbered sequentially. Years 7 and 8 correspond to the first two years of secondary school, with students aged 11–12 and 12–13 respectively (Eurydice, 2024). The official

languages in Malta are English (Indo-European) and Maltese (Afro-Asiatic Semitic). In strict acquisitional terms, Italian represented a third language for these learners, who came from diverse bilingual backgrounds reflecting Malta's Maltese-English bilingualism, with varying degrees of proficiency in both languages, and limited exposure to Italian outside the classroom. In the 1970s and 1980s, Maltese students were highly fluent in Italian before formal schooling, largely due to the island's proximity to Italy and the popularity of Italian television (Caruana, 2013). However, this trend has declined. Despite this shift, Italian remains the most popular FL choice among secondary school students (Caruana, 2013), with instruction typically starting in Year 7. Participants received three 40-minute lessons of Italian per week.

Six intact classes participated in the study (three in Year 7 and three in Year 8) each of them randomly assigned to experimental or control conditions. Year 7 students were in their first year of learning Italian, whereas Year 8 students were in their second. The initial sample included 115 students, but 18 of them were excluded for absences, leaving 97 participants: 52 students in Year 7 (24 boys and 28 girls), and 45 in Year 8 (17 boys and 28 girls). Parental and participant consent was obtained prior to data collection. Permission to conduct the study in the school was granted by the headteacher and senior management team. Furthermore, the study received a favourable report from the Ethics Committee of the Universitat de Barcelona. All procedures complied with the ethical standards established by the institution for research involving minors.

3. 2. *Treatment*

The study followed a pre-test/treatment/post-test design. During the week prior to treatment, all participants completed proficiency tests and a mini-dictation pre-test. The following week, the two experimental groups received three treatment sessions, after which the post-test was administered. The control group completed only the tests, following their regular Italian lessons throughout.

The study focused on developing a specific decoding sub-skill (word segmentation) while listening to Italian as a FL. The treatment, administered by the first author and another Italian teacher during regular Italian lessons, lasted three sessions, in line with school restrictions on non-curricular activities. Two experimental groups were considered: one listened to songs (song group), with 27 participants (15 in Year 7, 12 in Year 8) and another listened to a recorded speech version of the same song lyrics but without music (speech group), which included 28 participants (15 in Year 7, 13 in Year 8). Thus, both conditions used identical content, allowing isolation of the music variable. Additionally, there was a control group with 42 participants (22 in Year 7, 20 in Year 8) who only performed the tests, so as to analyse the effectiveness of the treatment itself. Table 1 outlines how participants were split into groups according to their condition.

Table 1*Distribution of participants across conditions*

	Year 7 (11-12 years old)			Year 8 (12-13 years old)			TOTAL
	Girls	Boys	Total	Girls	Boys	Total	
Speech	8	7	15	7	6	13	28
Song	10	5	15	8	4	12	27
Control	10	12	22	13	7	20	42

Source: self produced

Students listened to the lyrics of three Italian pop songs, one per session (with or without music, depending on the condition) for three times and collaboratively reconstructed the chorus, an activity aimed at working on listening skills through music (Arnold & Herrick, 2017). The activity emphasised decoding over understanding the message (Cauldwell, 2018) and is an example of *guided* IBL, since the students could choose the method to complete the task and the main focus was on their processing. Moreover, discussing in a group the streamlining typical of authentic speech and songs also emphasised listening as a process rather than as a product (Goh, 2000). As for the groups who went through treatment without music, we referred to the concept described in Astori (2024) that the lyrics of a song can be

considered a poetic text to be used in the FL classroom even in absence of music. Therefore, the students in the speech group were still exposed to a literary authentic material presented by a native speaker and they still had to identify the chorus, the repeated part. Contrariwise, the control groups followed their regular lesson plan, which only involved listening in the form of correction of exercises from the textbook *Progetto Italiano I* (Marin & Magnelli, 2010).

The lesson plan was focused on the activity described above and one of its goals was for the teacher to be less and less the centre of the lesson and act more as a “facilitator”, as suggested by Field (2008) and the IBL approach (Lee, 2014). Specifically, the teacher would play the audio for the first time and the students had to try and jot down what they thought they heard in the chorus. After that, they would start sharing with the teacher and their classmates what they thought they heard and their hypotheses would be written on the board by the instructor. This procedure would be repeated twice, at which point the chorus would be mostly reconstructed and the whole class would listen to the chorus one last time to check the correspondence between what was heard and what was written. The following two sessions would follow the same lesson plan. Therefore, the teacher’s role during the three sessions would only be to play the audio and gather the students’ ideas about which words they heard.

The selected pop songs were *Torna a Casa* by Måneskin (pop ballad; 3:50 duration; 2018), *Cornici Bianche* by MyDrama (electronic pop; 2:50 duration; 2020) and *Hanno Ucciso l’Uomo Ragno* by 883 (classic pop; duration 4:12; 1992). Such tracks were chosen because they provided different types of pop songs and the chorus was repeated four times in all of them. Recorded speech tracks were produced by native speakers reading the same lyrics aloud.

3. 3. Tests and procedure

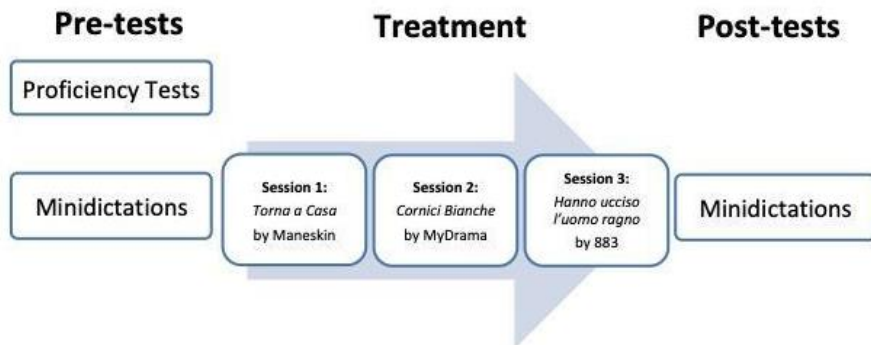
As Thorn (2009) and Cauldwell (2018) suggest, mini-dictations efficiently assess decoding skills, without tapping into memory capacity or comprehension. The standardised audio came from the dictation section of the May 2012 CILS (*Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*) B1 exam. Students first listened to part of the track to familiarise themselves with the voice, the tone and the speed of the audio, then heard five short excerpts and transcribed the last five words of each. The test included both mid-sentence and sentence-final segments. The same recording was used for pre- and post-tests, but with different excerpts. Each excerpt lasted 6–12 seconds, and the entire test took less than 10 minutes.

In order to control for their proficiency, participants completed the Vocabulary Size Placement Test (VSPT) for Italian from the University of Lancaster's Dialang website (Zhang & Thompson, 2004), which includes 75 lexical judgement items. Twenty-five items from the Dialang vocabulary section were also added, featuring multiple-choice and fill-in-the-blank tasks. Furthermore, to ensure group comparability in terms of proficiency, we ran two Kruskal-Wallis tests (due to distribution of data not being normal), with the results from the Dialang proficiency tests that confirmed that there were no significant differences amongst the control group and the treatment ones: $H(2) = .734$, $p = .693$ for the VSPT and $H(2) = .989$, $p = .610$ for the vocabulary part.

The week before treatment, all participants completed the proficiency tests and mini-dictation pre-test. The following week, half began treatment with original songs and half with recorded speech. After the three sessions, the post-test was administered in class. The procedure of the data collection is summarised in Figure 1.

Figure 1

Summary of tests and treatment procedure



Source: self produced

4. Analyses

The mini-dictation test had 25 target items overall for both pre-test and post-test, since it required students to transcribe the last five words they heard for each of the five excerpts. Spelling was not considered, thus *architeti* instead of *architetti* or *d'accorsa* instead of *da corsa* were still coded as 1. Gains were calculated by subtracting pre-test scores from post-test ones, then dividing by the maximum number of items the students can be tested on, minus pre-test results and multiplying by 100 to obtain relative gains.

Statistical analyses were carried out using SPSS v25 (IBM 2017). Due to the non-normal distribution of data, we ran a Generalised Linear Mixed Models (GLMMs) with Poisson distribution and Link function identity. Time was the repeated measure, with the mini-dictation results as target, while Time (pre-test and post-test), Year-Group (Year 7 and Year 8), Modality (with music or without music), their paired interactions and the three-way interaction Time*Modality*Year-Group were fixed effects. The variable Year-Group was added in the models to examine potential interactions with our target variables and whether the years of studying the language had an impact on the effectiveness of treatment.

5. Results

Table 2 displays the descriptive statistics for the control group and the two treatment groups (speech and song) in the mini-dictation test. Such results show little improvement by the control group, who had outperformed the other groups at pre-test time. Although the control group showed a slightly higher mean score, this difference may be a consequence of random group assignment, as the proficiency statistical tests reported above indicated that the differences were not significant, which suggests that the groups were comparable at baseline. On the contrary, the treatment groups attained similar, albeit modest, learning gains. As mentioned in the analyses section, we computed raw gains as well as relative gains considering pre-test scores.

Table 2

Descriptive statistics for different modality conditions (means and SDs in parentheses)

	Pre-test /25	Post-test /25	Gains	Relative Gains
Control Group	3.43 (.429)	3.50 (.284)	0.07 (0.51)	0.32%
Speech	2.36 (.292)	5.46 (.700)	3.1 (0.75)	13.69%
Song	2.22 (.421)	5.48 (.566)	3.26 (0.71)	14.31%

Source: self produced

The GLMM results appear in Table 3.

Table 3*Summary of main effects on decoding skills*

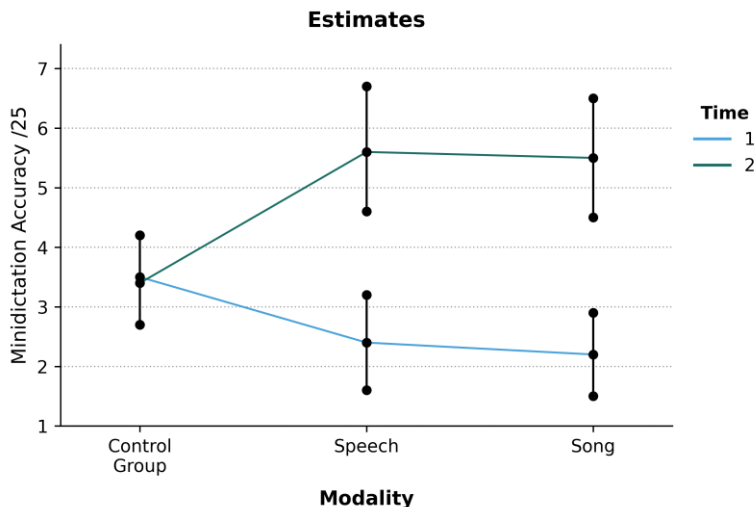
Source	<i>F</i>	df1	df2	<i>p</i>
Time	40.136	1	182	< .001
Modality	.894	2	182	.411
Year-Group	7.967	1	182	.005
Time*Modality	11.535	2	182	< .001
Time*Year-Group	2.008	1	182	.158
Modality*Year-Group	10.292	1	182	< .001
Time*Modality*Year-Group	8.008	4	182	<.001

Source: self produced

The results show a significant effect of Time [$F(1, 182) = 40.136, p < .001$] and pairwise comparisons indicate that pre-test was significantly lower than post-test [$t(2) = 2.195, p < .001$]. This confirms that decoding performance improved across the study. Moreover, both experimental groups outperformed the control group at post-test, while the control group showed no significant change (see Appendix A, Table A.2 for the pairwise comparisons). In answer to RQ1, these results suggest that the inquiry-based treatments (whether with spoken or sung lyrics) were effective in developing learners' decoding skills.

To explore whether musical support further improved performance (RQ2), post-test and gain scores were compared between the two treatment conditions. According to the descriptive statistics, the song group obtained slightly higher post-test scores ($M = 5.48$) and relative gains (14.31%) than the speech group ($M = 5.46$; 13.69%), but this difference was not statistically significant [$F(2, 182) = .894, p = .411$]. The GLMM results confirmed the absence of a significant main effect of Modality, yet revealed a significant Time*Modality interaction [$F(2, 182) = 11.535, p < .001$]. As shown in Figure 2, although the control group scored higher at pre-test, both experimental groups significantly outperformed the control group at post-test. The differences between the control and experimental groups were consistently significant, whereas no significant difference was observed between the speech and song conditions.

Figure 2
*Interaction Modality*Time*



Source: self produced

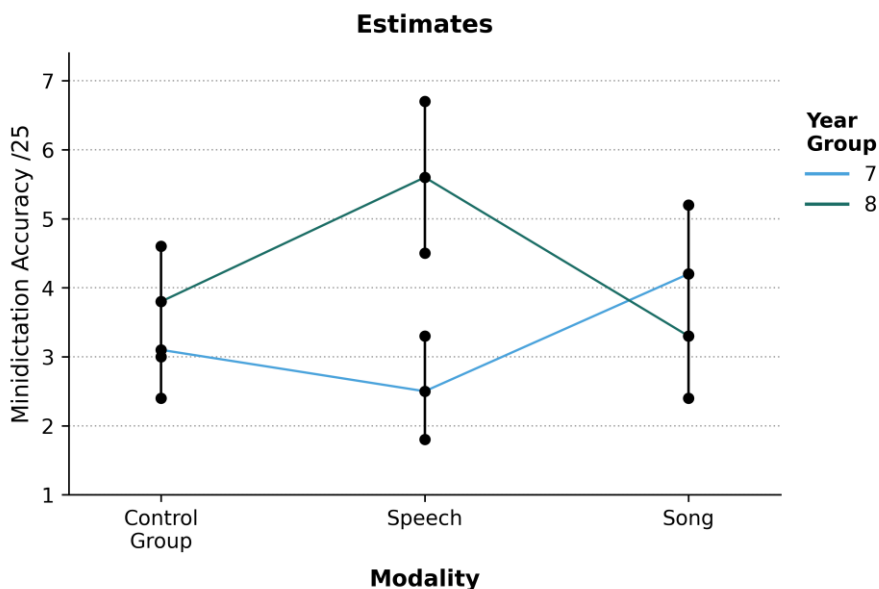
These findings indicate that the presence of music did not significantly enhance decoding performance overall. However, the comparable progress across both conditions suggests that song lyrics can serve as an equally effective medium for promoting segmentation and bottom-up listening processes in the FL classroom with or without music.

With respect to RQ3, which focused on differences between Year 7 and 8, a significant main effect of Year-Group [$F(1, 182)=7.967, p=.005$] showed that Year 8 students performed significantly better than Year 7s overall [$t(2)=.978, p=.005$], suggesting that one extra year of linguistic experience contributed to stronger decoding ability. However, Table 3 does not show any significant interaction Time*Year-Group, which indicates that the students in both cohorts improved in similar ways from pre- to post-test and therefore that the treatment can be considered suitable for both year groups.

The significant interaction Modality*Year-Group [$F(1, 182)=10.292, p<.001$] revealed that the speech treatment was more effective for older learners, whereas no significant difference between year groups was observed for the song condition (see Figure 3). However, descriptively, Year 7 students showed a slight advantage with the song approach (see Appendix A, Table A.1 for estimated means as well as Table A.3 for pairwise comparisons). A significant three-way interaction between Time*Modality*Year-Group [$F(4, 182)=8.008, p<.001$] further indicated that Year 7 students only made significant progress when exposed to the song treatment, while Year 8 students improved in both treatment conditions.

Figure 3

*Interaction Modality*Year-Group*



Source: self produced

6. Discussion

The present paper aimed to investigate the research gap in L2 aural decoding skills with an IBL activity designed to support FL learners with the challenging skill of listening (Vandergrift, 2007). The study involved Year 7 and 8 Maltese learners of Italian as FL, who were divided into three groups: a control group, a recorded-speech treatment group, and a pop-song treatment group. The statistical analyses support our hypothesis regarding the efficacy of an IBL task for developing L2 aural decoding skills, as the results of the two treatment groups were significantly higher than those of the control group in the mini-dictation task after just three sessions. Nevertheless, although the treatment groups showed significant improvement, gains were modest.

The study also reinforces the importance of the decoding sub-skill of word segmentation (Field, 2008) and the value of bottom-up approaches that move beyond comprehension testing. Such activities are believed to enhance the automation of the listening process and free working memory resources (Ravizza et al., 2016). In particular, an improvement in word-level decoding skills could be helpful in tackling the so-called “gabbling foreigner illusion” (Cutler, 2012). Mini-dictations, in this sense, proved to be an effective tool for students to strengthen their segmentation abilities (Cauldwell, 2018; Thorn, 2009).

Our findings appear to align with previous calls to integrate sub-skills such as segmentation into listening instruction (Field, 2008; Goh, 2000). The IBL approach adopted here also supports the view of listening as a tentative and hypothesis-driven process (Field, 2008), in which learners try to deconstruct messages, often perceiving forms differently from experienced listeners like teachers (Cauldwell, 2018). From this perspective, effective listening training should foster a trial-and-error process in which alternative interpretations of the message are analysed (Cauldwell, 2018) and potential difficulties are addressed in class (Goh, 2000; Vandergrift, 2003).

Results also support the inclusion of authentic materials in listening tasks, exposing students to the “*jungle*” of real-world speech even within the classroom. Although no significant difference was found between the musical and spoken versions, this suggests that authentic linguistic input, rather than music itself, may be the main factor driving improvement in this particular study. At the same time, the null difference indicates that music did not impose an additional cognitive load or hinder segmentation, contrary to what was found in Racette and Peretz (2007). Moreover, the fact that both the pop-song and recorded-speech groups showed progress, while the control group did not, highlights the benefits of activities supported by literary texts such as song lyrics (Astori, 2024; Degrave, 2019) and of lesson plans dedicated exclusively to segmentation skills (Schön et al., 2008). The relevance of authentic spoken input in Italian is further illustrated by Aliyar et al. (2026), who found that listening to an authentic Italian novel outperformed reading the same text for incidental vocabulary gains, suggesting that aural exposure to authentic Italian input can facilitate language processing in FL learners.

This approach also reflects the logic of a guided type of IBL, where teachers pose questions and students devise their own solutions, individually or collaboratively. In our study, the instructor’s role was to observe and gain insights into learners’ listening processes rather than to evaluate outcomes. Such collaborative work can be conducted in groups rather than individually (Field, 2008) to help decrease anxiety (Cooper et al., 2018) and at the same time it enables teachers to adopt a diagnostic and individualised approach to improve learners’ listening skills (Field, 1998).

Additionally, the chorus-reconstruction task with authentic materials proved to be suitable for both Year 7 and Year 8 students, with descriptive statistics and the three-way interaction indicating a preference among younger learners for the song modality. Year 8 students, however, performed significantly better than Year 7 students in the recorded-speech condition. Such advantage for younger learners

in the song condition points to a possible motivational or attentional role of music that warrants further research. Besides, the greater benefit for beginners may be linked to their recent experience in primary school, where music is often used as a learning tool (Hamilton et al., 2024), making them more receptive to this approach. More broadly, the positive outcomes of both treatment groups are consistent with research suggesting that exposure to authentic spoken input, whether inside or outside the classroom, plays a role in developing listening proficiency (Muñoz & Cadierno, 2021), reinforcing the value of incorporating authentic materials into FL listening instruction.

Overall, this study proposes an innovative IBL activity that can help students transition from the sheltered “*greenhouse*” of classroom listening practice to the complexity of the real-world “*jungle*,” bridging the gap between modified recordings and authentic spoken language. As Field (2008) reminds us, the goal of a listening activity should supersede the perceived difficulty of the material, provided that the task is well designed and accessible.

Limitations and conclusions

As suggested before, the main limitation of this study was the short treatment length. Nevertheless, the statistically significant gains in decoding skills suggest that the chorus-reconstruction teaching activity can effectively support learners. Results on the presence of music did not yield significant differences compared to recorded speech when considering all students together. However, Year 7 students seemed to benefit more from songs than from speech, while no preference was observed for Year 8 students. This suggests that music was particularly beneficial for beginners, possibly due to increased motivation, as noted in Kao and Oxford (2014). Unfortunately, no data were collected on learners’ motivation, which represents another limitation of the study.

Following Karalík and Merç's (2025) multidimensional model, listening comprehension results from the interaction of linguistic,

cognitive, and affective components. This study focused solely on the linguistic dimension (decoding skills) while future research should also address affective factors to explore how motivation and engagement shape decoding development. Further investigation is likewise needed to define the timeframe for behavioural changes linked to music in FL learning (Sun et al., 2024) and to confirm music's specific effects on listening (Hamilton et al., 2024). Furthermore, since Vangehuchten et al. (2015) found a link between musical perceptual ability and L2 phoneme/stress discrimination, future work should test whether similar effects arise in activities like the present IBL segmentation task.

Given the outcomes of this study, teachers are encouraged to introduce activities that target decoding skills, rather than limiting listening practice to comprehension testing. We also recommend incorporating IBL tasks into FL classrooms, even with beginners. Lee (2014) observed that research on classroom questioning remains limited, yet varying question types can foster metacognitive awareness. Further studies on IBL in FL contexts could thus clarify which questioning strategies most effectively promote cognitive and metacognitive growth.

Bibliographical References

Aliyar, M., Siyanova-Chanturia, A., & Skalicky, S. (2026). Reading versus listening: Which one is more effective for incidental vocabulary learning? *Modern Language Journal*, 110, 6–30. <https://doi.org/10.1111/modl.70029>

Arnold, J. L., & Herrick, E. (2017). *New Ways of Teaching with Music*. TESOL Press.

Astori, D. (2024). Sono nel club con la mia gang. Uso del drill rap per l'educazione linguistica e letteraria. *EL.LE*, 13(2), 171-188. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2024/02/003>

Banchi, H., & Bell, R. (2008). The many levels of inquiry. *Science and Children*, 46(2), 26–29.

Caputo, L. (2014). Using Inquiry-Based Learning to Teach Additional Languages in a High School Context. En *Inquiry-Based Learning for the Arts, Humanities, and Social Sciences: A Conceptual and Practical Resource for Educators* (Innovations in Higher Education Teaching and Learning, Vol. 2, pp. 369-391), Emerald Group Publishing. <https://doi.org/10.1108/S2055-364120140000002023>

Caruana, S. (2013). Italian in Malta: a socio-educational perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(5), 602–614. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.716816>

Cauldwell, R. (2018). *A syllabus for listening - Decoding. Speech in Action*.

Chobert, J., & Besson, M. (2013). Musical Expertise and Second Language Learning. *Brain Sciences*, 3(2), 923-940. <https://doi.org/10.3390/brainsci3020923>

Conti, G., & Smith, S. (2019). *Breaking the sound barrier: teaching learners how to listen*. Independently published.

Cooper, K. M., Downing, V. R., & Brownell, S. E. (2018). The influence of active learning practices on student anxiety in large-enrollment college science classrooms. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 23. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0123-6>

Cutler, A. (2012). *Native Listening: Language Experience and the Recognition of Spoken Words*. MIT Press.

Degrave, P. (2019). Music in the Foreign Language Classroom: How and Why? *Journal of Language Teaching and Research*, 10(3), 412-420. <https://doi.org/10.17507/jltr.1003.02>

Dobber, M., Zwart, R., Tanis, M., & van Oers, B. (2017). Literature review: The role of the teacher in inquiry-based education. *Educational Research Review*, 22(1), 194-214. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.002>

Dolean, D. D. (2016). The effects of teaching songs during foreign language classes on students' foreign language anxiety. *Language Teaching Research*, 20(5), 638-653. <https://doi.org/10.1177/1362168815606151>

Emerick, M. (2019). Explicit teaching and authenticity in L2 listening instruction: University language teachers' beliefs. *System*, 80, 107-119. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.11.004>

Eurydice. (2024). *Organisation of general lower secondary education: Malta*. European Education and Culture Executive Agency. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/malta/organisation-general-lower-secondary-education>

Engh, D. (2013). Why use music in English language learning? A survey of the literature. *English Language Teaching*, 6, 113-127. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n2p113>

Field, J. (1998). Skills and strategies: Towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, 52(2), 110-118. <https://doi.org/10.1093/elt/52.2.110>

Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

Goh, C. (2000). A Cognitive Perspective on Language Learner's Listening Comprehension Problems. *System*, 28(1), 55-75. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3)

Goh, C. (2008). Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications. *RELC Journal*, 39(2), 188-213. <https://doi.org/10.1177/0033688208092184>

Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34(2), 165–182. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.11.001>

Hamilton, C., Schulz, J., Chalmers, H., & Murphy, V. A. (2024). Investigating the substantive linguistic effects of using songs for teaching second or foreign languages to preschool, primary and secondary school learners: A systematic review of intervention research. *System*, 124, 1-36. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103350>

IBM Corp. (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows, version 25.0*. IBM Corp.

Kao, T., & Oxford, R. L. (2014). Learning language through music: A strategy for building inspiration and motivation. *System*, 43, 114-120. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.003>

Karalık, T., & Merç, A. (2025). Linguistic, cognitive, and affective components of L2 listening comprehension: A multidimensional model. *Porta Linguarum*, 43, 273–293. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi43.30647>

Kaur, K. (2017). Teaching listening or testing listening. *Teaching & Learning English in Multicultural Contexts (TLEMC)*, 1(1), 40-48. <https://doi.org/10.37058/tlemc.v1i1.396>

Larroque, J. (2025). The Close Link between Language and Music. *Lingue e Linguaggi*, 71, 239-259. <https://doi.org/10.1285/i22390359v71p239>

Lee, H.-Y. (2014). Inquiry-based Teaching in Second and Foreign Language Pedagogy. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(6), 1236–1244. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.6.1236-1244>

Leonard, K. R. (2019). Examining the relationship between decoding and comprehension in L2 listening. *System*, 87, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102150>

Mannarelli, P., & Serrano, R. (2024). ‘Thank you for the music’: examining how songs can promote vocabulary learning in an EFL class. *The Language Learning Journal*, 52(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2092198>

Marin, T., & Magnelli, S. (2010). *Progetto Italiano 1: Corso multimediale di lingua e civiltà italiana (2ª ed.)*. Edilingua.

Martín del Pozo, M. Á. (2017). Training teachers for English Medium Instruction: Lessons from research on second language listening comprehension. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 12, 55–63. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2017.6986>

Muñoz, C., & Cadierno, T. (2021). Differences in L2 English: The case of Danish and Spanish teenage learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 43(3), 533–560. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000388>

Murphey, T. (1990). The song stuck in my head phenomenon: A melodic din in the head? *System*, 18, 53–64. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(90\)90028-4](https://doi.org/10.1016/0346-251X(90)90028-4)

Murphey, T. (1992). The Discourse of Pop Songs. *TESOL Quarterly*, 26(4), 770–774. <https://doi.org/10.2307/3586887>

Odo, D. M. (2022). Examining the influence of English songs on English L2 lexical learning: A quantitative meta-analytic review. *Language Culture and Curriculum*, 35(4), 386–403. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.2022684>

Pavia, N., Webb, S., & Faez, F. (2019). Incidental Vocabulary Learning through Listening to Songs. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(4), 745–768. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000020>

Pérez Aldeguer, S., & Leganés Lavall, E. N. (2011). Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en Primaria. *Tejuelo*, 13, 102–122.

Pitychoutis, K. M., Spathopoulou, F., & Scurtu, B. (2026). Music as pedagogy in ELT: mechanisms, micro-sequences, and measured gains — a mini-review. *Frontiers in Education*, 11, 1731546. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1731546>

Racette, A., & Peretz, I. (2007). Learning lyrics: to sing or not to sing? *Memory & Cognition*, 35, 242–253. <https://doi.org/10.3758/BF03193445>

Ravizza, S. M., Uitvlugt, M. G., & Hazeltine, E. (2016). Where to start? Bottom-up attention improves working memory by determining encoding order. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 42(12), 1959–1968. <https://doi.org/10.1037/xhp0000275>

Renandya, W. A., & Farrell, T. S. C. (2011). “Teacher, the Tape Is Too Fast!” Extensive Listening in ELT. *ELT Journal*, 65(1), 52-59. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq015>

Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219–240. <https://doi.org/10.2307/3586651>

Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I., & Kolinsky, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, 106(2), 975-983. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.03.005>

Shahriari, H., Akbary, M., & Omidian, T. (2019). Exploring Factors Contributing to the Receptive and Productive Knowledge of Phrasal Verbs in the EFL Context. *Word-Journal of the International Linguistic Association*, 65(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/00437956.2019.1567040>

Sun, B., Yang, J., & Liang, Z. (2024). How music facilitates second language (L2) learning: a systematic review from 2002 to 2022. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 19(2), 155–173. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2350490>

Tegge, F. (2018). Pop songs in the classroom: Time-filler or teaching tool?, *ELT Journal*, 72(3), 274–284. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx071>

Thorn, S. (2009). Mining listening texts. *Modern English Teacher*, 18(2), 5–13.

Toscano Fuentes, C. M., & Julián de Vega, C. (2018). Vídeos musicales en el aula de inglés de primaria para la mejora de la fluidez lectora. *Tejuelo*, 28, 43–66. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.43>

Tsang, A., & Paran, A. (2021). Learners’ Views of Literature in EFL Education from Curricular and Assessment Perspectives. *The Curriculum Journal*, 32(3), 459–474. <https://doi.org/10.1002/curj.102>

Vandergrift, L. (2003). From prediction to reflection: Guiding students through the process of L2 listening. *Canadian Modern Language Review*, 59, 425–440. <https://doi.org/10.3138/CMLR.59.3.425>

Vandergrift, L. (2007). Recent Developments in Second and Foreign Language Listening Comprehension Research. *Language Teaching*, 40, 191-210. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>

Vangehuchten, L., Verhoeven, V., & Thys, P. (2015). Pronunciation proficiency and musical aptitude in Spanish as a foreign language: Results of an experimental research project. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 10, 90-100. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2015.3372>

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Rev. ed.). MIT Press.

Werner, V. (2021). “Song-advantage” or “cost of singing”? A research synthesis of classroom-based intervention studies applying lyrics-based language teaching (1972-2019). *Journal of Language Teaching and Research*, 8(1), 138-170. <https://doi.org/10.20378/irb-49313>

Zhang, L.J., & Shen, Y. (2022). What two decades of research into L2 listening in *System* tells us: Looking back for looking forward. *System*, 112, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102970>

Zhang, S., & Thompson, N. (2004). [Review of the book DIALANG: A Diagnostic Language Assessment System]. *The Canadian Modern Language Review*, 61(2), 290-293. <https://doi.org/10.1353/cml.2005.0011>

Author contributions

Paola Mannarelli: Conceptualization; Methodology; Software; Validation; Formal analysis; Investigation; Resources; Data curation; Writing – original draft; Writing – review and editing; Visualization.

Raquel Serrano: Conceptualization; Methodology; Writing – review and editing; Supervision.

Use of AI: “Claude (Anthropic) was used to support the linguistic revision of the text. All generated content was verified and edited by the authors, who take full responsibility for the manuscript.”

Contribución de los autores

Paola Mannarelli: Conceptualización; Metodología; Software; Validación; Análisis formal; Investigación; Recursos; Curación de datos; Redacción – borrador original; Redacción – revisión y edición; Visualización.

Raquel Serrano: Conceptualización; Metodología; Redacción – revisión y edición; Supervisión.

Uso de la IA: “Se utilizó Claude (Anthropic) para apoyar la revisión lingüística del texto. Todo el contenido generado fue verificado y editado por los autores, quienes asumen la responsabilidad total del manuscrito”.

Appendix: Pairwise contrasts

Table A.1 <i>Estimated Means</i>						
Modality	Year-Group	Time	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
Control Group	7	1	2.545	.447	1.664	3.427
		2	3.591	.463	2.677	4.505
	8	1	4.400	.616	3.185	5.615
		2	3.400	.473	2.467	4.333
Speech	7	1	1.867	.463	.953	2.780
		2	3.067	.518	2.044	4.090
	8	1	2.923	.623	1.695	4.151
		2	8.231	.912	6.431	10.031
Song	7	1	2.867	.574	1.734	3.999
		2	5.733	.709	4.335	7.132
	8	1	1.417	.451	.527	2.307
		2	5.167	.752	3.682	6.651

Table A.2
Time*Modality

Pairwise Contrasts								
Time	Modality Pairwise Contrasts	Contrast Estimate	Std. Error	t	df	Adj. Sig.	95% Confidence Interval	
							Lower	Upper
1	Control Group - Speech	1.078	.543	1.984	182	.049	.006	2.150
	Control Group - Song	1.331	.527	2.525	182	.012	.291	2.371
	Speech - Control Group	-1.078	.543	- 1.984	182	.049	-2.150	-.006
	Speech – Song	.253	.533	.475	182	.635	-.798	1.304
	Song - Control Group	-1.331	.527	- 2.525	182	.012	-2.371	-.291
	Song – Speech	-.253	.533	-.475	182	.635	-1.304	.798
2	Control Group - Speech	-2.153	.620	- 3.471	182	.001	-3.377	-.929
	Control Group - Song	-1.955	.614	- 3.185	182	.002	-3.166	-.744
	Speech - Control Group	2.153	.620	3.471	182	.001	.929	3.377
	Speech – Song	.199	.737	.270	182	.788	-1.255	1.652
	Song - Control Group	1.955	.614	3.185	182	.002	.744	3.166
	Song – Speech	-.199	.737	-.270	182	.788	-1.652	1.255
The least significant difference adjusted significance level is .05.								

Pairwise Contrasts								
Modality	Time Pairwise Contrasts	Contrast Estimate	Std. Error	t	df	Adj. Sig.	95% Confidence Interval	
							Lower	Upper
Control Group	1 – 2	-.023	.504	-.045	182	.964	-1.017	.972
	2 – 1	.023	.504	.045	182	.964	-.972	1.017
Speech	1 – 2	-3.254	.653	-4.986	182	1.428E-6	-4.541	-1.966
	2 – 1	3.254	.653	4.986	182	1.428E-6	1.966	4.541
Song	1 – 2	-3.308	.633	-5.229	182	4.659E-7	-4.557	-2.060
	2 – 1	3.308	.633	5.229	182	4.659E-7	2.060	4.557
The least significant difference adjusted significance level is .05.								

Table A.3
*Modality*Year-Group*

Pairwise Contrasts								
Modality	Year-Group Pairwise Contrasts	Contrast Estimate	Std. Error	t	df	Adj. Sig.	95% Confidence Interval	
							Lower	Upper
Control Group	7 – 8	-.832	.504	-1.650	182	.101	-1.827	.163
	8 – 7	.832	.504	1.650	182	.101	-.163	1.827
Speech	7 – 8	-3.110	.653	-4.766	182	3.826E-6	-4.398	-1.823
	8 – 7	3.110	.653	4.766	182	3.826E-6	1.823	4.398
Song	7 – 8	1.008	.633	1.594	182	.113	-.240	2.257
	8 – 7	-1.008	.633	-1.594	182	.113	-2.257	.240
The least significant difference adjusted significance level is .05.								

Table A.4*Time*Modality*Year-Group*

Pairwise Contrasts									
Modality	Year-Group	Time Pairwise Contrasts	Contrast Estimate	Std. Error	t	df	Adj. Sig.	95% Confidence Interval	
								Lower	Upper
Control Group	7	1 - 2	-1.045	.643	-1.625	182	.106	-2.315	.224
		2 - 1	1.045	.643	1.625	182	.106	-.224	2.315
	8	1 - 2	1.000	.776	1.288	182	.199	-.532	2.532
		2 - 1	-1.000	.776	-1.288	182	.199	-2.532	.532
Speech	7	1 - 2	-1.200	.695	-1.726	182	.086	-2.572	.172
		2 - 1	1.200	.695	1.726	182	.086	-.172	2.572
	8	1 - 2	-5.308	1.105	-4.805	182	3.219E-6	-7.487	-3.128
		2 - 1	5.308	1.105	4.805	182	3.219E-6	3.128	7.487
Song	7	1 - 2	-2.867	.912	-3.143	182	.002	-4.666	-1.067
		2 - 1	2.867	.912	3.143	182	.002	1.067	4.666
	8	1 - 2	-3.750	.877	-4.275	182	3.083E-5	-5.481	-2.019
		2 - 1	3.750	.877	4.275	182	3.083E-5	2.019	5.481
The least significant difference adjusted significance level is .05.									

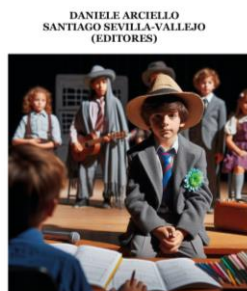
Reseñas bibliográficas

Bibliographic Reviews

Laura Martínez Català

Daniele Arciello y Santiago Sevilla-Vallejo [Eds.] (2024). *Educación del pensamiento crítico y de la creatividad literaria en tiempos de pandemia. Transferencia del conocimiento con alumnos niños, adolescentes y universitarios*. Universidad de León, Instituto de Humanismo y Tradición Clásica, 133 páginas.
ISBN: 978-84-09-61744-9

Disponible en: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/22886>



DANIELE ARCELLO
SANTIAGO SEVILLA-VALLEJO
(EDITORES)

EDUCACIÓN DEL PENSAMIENTO
CRÍTICO Y DE LA CREATIVIDAD
LITERARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA.
TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO CON
ALUMNOS NIÑOS, ADOLESCENTES Y
UNIVERSITARIOS

Universidad de León
Instituto de Humanismo y Tradición Clásica
2024

La adversidad ocasionada por la crisis sanitaria del COVID-19 obligó a repensar, entre otros aspectos, los modelos educativos vigentes y las formas de convivencia e interacción social. Surgieron entonces numerosas reflexiones y propuestas encaminadas a adaptar las prácticas educativas a las nuevas circunstancias. En ese marco se celebró la “Escuela internacional en contingencia: educación, liderazgo y democracia: desafíos en tiempos de crisis” (2020), un encuentro académico *online* en el que colaboraron diversas instituciones educativas que ofrecieron cursos y talleres a alumnos de entre 10 y 18 años de Argentina, Chile, Colombia, España y México. La iniciativa buscaba promover un ambiente de diálogo, reflexión y creatividad desde el que se pudieran abordar cuestiones éticas, sociales y educativas derivadas de los Objetivos del Desarrollo Sostenible y la Carta a la Tierra, así como las transformaciones provocadas por la pandemia. El encuentro incluyó también el intercambio de experiencias entre profesores. En este sentido, la participación de docentes de tan distintas

latitudes brindó al proyecto una enriquecedora y nada desdeñable diversidad cultural.

Como resultado de dicho encuentro se publicó *Educación del pensamiento crítico y de la creatividad literaria en tiempos de pandemia. Transferencia del conocimiento con alumnos niños, adolescentes y universitarios*, editado por Daniele Arciello y Santiago Sevilla-Vallejo. El volumen presenta la cuestión educativa entendida como un modelo de transferencia del conocimiento en el que los estudiantes asumen un rol activo en la construcción del pensamiento crítico. Por ello, la obra está compuesta en exclusiva por una selección de trabajos realizados por alumnos.

La monografía se organiza en 11 capítulos destinados a dar respuesta a desafíos sociales y educativos (sin contar el primero, que es la introducción de Arciello y Sevilla-Vallejo, en la que se informa al lector de las circunstancias en que surgió la idea de la publicación). La amplia dimensión geográfica permite que el libro atienda a realidades sociales distintas que, sin embargo, comparten retos. Predominan temas como la corrupción, las políticas públicas, la conciencia ambiental y la educación emocional. El carácter plural de los temas tratados se proyecta también sobre el plano formal de los capítulos: algunos adoptan un estilo ensayístico; otros se aproximan a la reflexión personal; y el último opta por la vertiente literaria. La heterogeneidad de enfoques y estilos podría haber derivado hacia la dispersión. No obstante, el volumen no pierde cohesión gracias al eje común de las aportaciones, pero también a la distribución de las mismas. Aunque la obra no está visualmente dividida en bloques, puede identificarse una clasificación en tres categorías: política y sociedad (capítulos 2 y 3, pp. 15-34), psicología y educación (capítulos 4 a 11, pp. 35-130) y producción creativa (capítulo 12, pp. 131-133). Los dos primeros bloques atañen a cuatro estratos esenciales de la estructura social, mientras que el tercero, una breve pieza literaria, ejemplifica la traducción de problemáticas colectivas y personales a creación artística. La confección estructural del volumen se ajusta por tanto a la transferencia del conocimiento enunciada en el título de la monografía,

una transferencia que vuelve a comprobarse en la orientación del libro hacia un público amplio y en su publicación en acceso abierto.

Los capítulos 2 y 3, que integran el primer bloque (política y sociedad), sitúan el pensamiento crítico en la gestión pública y la ética cívica. Mientras el capítulo 2 presenta un estudio comparado sobre las políticas públicas referentes a la atención al consumo de drogas en Colombia, Chile y Perú —desde una perspectiva que parte del modelo de reducción de daños y pone en diálogo los modelos *top-down* y *bottom-up*—, el capítulo 3 se desliza hacia la reflexión en torno a la corrupción, concretamente al desvío de recursos públicos en México, Colombia y Chile. Las aportaciones coinciden en subrayar la conveniencia de implantar soluciones basadas en el fortalecimiento de la responsabilidad política y ciudadana, así como en la articulación de enfoques técnicos y éticos.

Los capítulos 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11, integrados en el segundo bloque (psicología y educación), se aproximan a diversos subtemas. Los capítulos 4 y 8 se concentran en la conciencia ambiental y la sostenibilidad. Ambos justifican la necesidad de concienciar a las nuevas generaciones (tanto desde el ámbito doméstico como desde el escolar) sobre el impacto ambiental. Los capítulos 5, 7 y 10 tratan sobre la educación emocional y, concretamente el capítulo 7, sobre el mundo digital. En momentos de crisis profundas, la esfera emocional de los individuos es una de las más afectadas, así como el espacio digital cobra una relevancia extraordinaria. En este contexto, durante la cuarentena la actividad en plataformas digitales y redes sociales se disparó ostensiblemente, propiciando, con mayor incidencia entre la población joven, una comunicación rápida que dificulta la profundización emocional. Paralelamente, y como han demostrado numerosos casos recientes, el anonimato proporcionado por las redes sociales y el uso cada vez más extendido de las mismas ha supuesto un aumento de las prácticas de ciberacoso. El hecho de que estos tres capítulos expongan, de forma crítica y meditada, los beneficios de una educación en inteligencia emocional —incidiendo, en el caso del capítulo 5, en la geografía hispanoamericana, poco dada, según el autor,

a tratar las emociones (p. 55)— hace que este apartado se revele especialmente interesante.

Los capítulos 6 y 9 comparten el compromiso social y la preocupación sobre cómo los valores personales y sociales pueden alterarse en momentos de crisis. En el capítulo 6, se pone de manifiesto la creación de escenarios propicios para la corrupción durante la pandemia, por ejemplo, en el caso de aquellos comerciantes que subieron el precio de productos indispensables para la supervivencia o en la insuficiente supervisión de los procesos de contratación pública. Por su parte, el capítulo 9 indaga en la creciente relativización de los valores, la cual desplaza el bien común. Finalmente, el capítulo 11 propone una aplicación metodológica para la educación semipresencial en momentos de crisis. El objetivo es continuar con la actividad formativa, pero sin comprometer la comunicación y el trato humano. Se podría decir que este capítulo transforma las reflexiones anteriores en propuestas de acción. En conjunto, la distribución de este segundo bloque resulta muy efectiva. La decisión de intercalar los capítulos que componen los subapartados logra que cada capítulo cobre una dimensión más profunda y reflexiva al ponerse de forma natural en diálogo con el anterior y el posterior.

En último lugar, el capítulo 12, integrado en el tercer bloque, el más conciso, recoge una creación literaria de apenas 2 páginas titulada “Que vuelva, es mi heroína”. Tras días de encierro por el confinamiento, Isabel, la protagonista, vive una experiencia fantástica que le permite reinterpretar su realidad y comprender las emociones de sus seres queridos. Esta aportación complementa afectivamente a los capítulos anteriores mediante el trasvase de las reflexiones del volumen a expresión literaria.

En definitiva, como ha podido comprobarse, la diversidad de los temas abordados en *Educación del pensamiento crítico y de la creatividad literaria en tiempos de pandemia. Transferencia del conocimiento con alumnos niños, adolescentes y universitarios* demuestra que los alumnos, a pesar de su temprana edad, son capaces de aplicar herramientas complejas a sus realidades. Además, cada texto

conserva la frescura del estilo juvenil y la ilusión de dar a conocer la propia voz, lo cual confiere al volumen una singularidad que no solo legitima la producción de los estudiantes, sino que refuerza asimismo la inserción de la obra en los debates contemporáneos sobre educación.

Laura Martínez Català
Universitat de Lleida

Luna Moyano Fernández

Aránzazu Sanz Tejeda y César Sánchez Ortiz (2024). *Literatura para jóvenes lectores. Un acercamiento a la obra de Eliacer Cansino*. Editorial Renacimiento. Colección Iluminaciones. 220 páginas. ISBN 979-13-87552-09-1



Aránzazu Sanz Tejeda es doctora con mención internacional en Humanidades, Artes y Educación e investigadora posdoctoral Margarita Salas en las universidades de Valencia y Castilla-La Mancha. César Sánchez Ortiz es doctor en Filología Hispánica y profesor titular de Literatura Española en la Universidad de Castilla-La Mancha, y codirector del grupo de investigación LIEL. Y en esta obra llevarán a cabo un análisis literario y filosófico de una selección de libros publicados por Eliacer Cansino (Sevilla, 1954), que durante su trayectoria de más de tres décadas ha escrito una treintena de libros, dirigidos principalmente al público infantil y juvenil, por los que ha recibido numerosos galardones.

El libro está compuesto por siete capítulos, entre los que se incluyen, al final, un epílogo y la bibliografía. En el primero de ellos, a modo de introducción, se habla sobre el cambio que experimentó la Literatura Infantil y Juvenil –en adelante LIJ– desde finales del siglo XIX tras desligarse de los criterios didácticos y moralizantes, lo que desembocó en la creación de un gran número de obras de gran calidad, así como de estudios centrados en esta disciplina. Entre ellos se encuentran los estudios de autor, y este libro es precisamente uno de

ellos, cuyo objeto de estudio es una figura clave en la LIJ española actual. Acto seguido encontramos un capítulo dedicado a la bibliografía y contexto histórico del autor, que estudió Filosofía en Salamanca y desde entonces ha estado compaginando la docencia de la filosofía con el amor por la literatura. En este punto, los autores destacan la profundidad y calidad literaria que caracteriza a sus obras, así como el planteamiento de conflictos e interrogantes que inducen a la reflexión, el trasfondo social, la cercanía con el lector y las numerosas alusiones intertextuales.

Tras hacer un recorrido por las obras que Cansino considera el sustrato de su formación, se lleva a cabo la presentación de su obra mediante una clasificación según el destinatario –infantil, juvenil o para adultos–, ordenados cronológicamente. Asimismo, al ser la literatura un reflejo de la sociedad en que se escribe, los autores añaden una presentación del contexto histórico a través de un repaso por los principales aspectos históricos, sociales, económicos y políticos del periodo en que se enmarca su obra, desde 1982 hasta la actualidad, arrancando en los albores de la democracia tras la Guerra Civil.

En el tercer y cuarto capítulo se explica la selección de toda su obra infantil y juvenil –9 y 8 libros respectivamente⁸– para su análisis, excluyendo aquellas que escribió por encargo editorial por tener un planteamiento creativo distinto, incluyendo una tabla con los datos principales de cada una de las obras analizadas. A lo largo de las páginas siguientes encontramos un epígrafe para cada una de las obras, de las cuales se ha elaborado un breve pero detallado resumen seguido por un análisis en el que se describen las características físicas del libro, el título, la estructura y la secuencia narrativa, el esquema narrativo, el

⁸ Infantil –*El maravilloso Sr. Plot* (1987), *Nube y los niños* (2000), *El lápiz que encontró su nombre* (2005), *El gigante que leyó el Quijote* (2006), *El descubrimiento* (2007, relato incluido en el libro *Sesión Golf*), *Sebastián ayuda a sus amigos* (2008), *Julián tiene miedo* (2009), *Un desastre de película* (2010), *Un patio muy particular. Canciones, poesías y cuentos populares* (2010) y *El Libro del Mundo* (2017) y juvenil –*El paraguas poético* (2004), *El Lazarillo de Amberes* (2006), *Un libro* (2007, texto incluido en *Por el libro: Relatos*), *Una habitación en Babel* (2009), *Ok, señor Foster* (2004), *El chico de las manos azules* (2014) y *Yo, Robinsón Sánchez, habiendo naufragado* (2018).

tiempo y modo de la narración, la duración y frecuencia, la voz y el tipo de narrador, los personajes, el espacio y la aparición de alusiones intertextuales, y por último, las posibles referencias filosóficas presentes en el relato.

Pasando al quinto capítulo, se lleva a cabo un análisis más detallado de los aspectos filosóficos presentes en la obra de Eliacer Cansino, partiendo de la afirmación de que su obra es inseparable de la filosofía, hecho influenciado tanto por su formación académica como por su profesión. Asimismo, determinan que su estilo se caracteriza por la dicotomía entre sencillez y complejidad, así como por la agilidad del ritmo narrativo, un cuidado uso del lenguaje literario y las constantes reflexiones trascendentales que aúnan literatura y filosofía. Posteriormente, tras extraer del corpus todas las citas y alusiones filosóficas y de establecer una clasificación temática de las principales preocupaciones y reflexiones de los personajes de las obras de Eliacer, los autores resaltan diez temas característicos por ser los que aparecen con mayor frecuencia: la condición y/o naturaleza humana, el mal, el problema de Dios, la dualidad entre cuerpo y alma, el paso del tiempo y/o el sentido de la vida, el concepto de filosofía y las alusiones a ciertos filósofos, la libertad, la ética y la moral, la muerte y finalmente la percepción.

En el sexto y último capítulo, a modo de epílogo, se cierra la obra con una reflexión sobre las lecturas juveniles para la educación literaria a través de una serie de conclusiones. De este modo, reafirman que la obra de Eliacer Cansino se caracteriza por una contrastada calidad literaria que contribuye a la adquisición de las competencias lingüística y literaria en el lector infantil y juvenil, así como a la toma de contacto con una serie de lecturas imprescindibles de su canon formativo, especialmente con obras clásicas de la literatura universal, a través de la formación integral, la reflexión y el espíritu crítico.

Por otro lado, se destaca la información paratextual de las obras juveniles en sus cubiertas y los elementos que suelen ser comunes en todos ellos, como la aparición de una ilustración acorde al argumento de la obra junto a los datos editoriales, la triple función del título de la obra

postulada por Charles Grivel (Genette, 2001: 68)⁹—identificarla, ponerla de relieve y designar su contenido—, la división en capítulos del argumento, la habitual ausencia de prólogo y epílogo, o la aparición de los seis constituyentes básicos de la secuencia narrativa —sucesión de acontecimientos, unidad temática, transformación, unidad de acción, relaciones causales y evaluación—.

Asimismo, son elementos comunes la evolución constante de los personajes, el orden lineal del tiempo en el caso de los cuentos y los grandes segmentos anacrónicos en las novelas, los saltos al pasado, la alternancia entre sumario y escena en la duración y el relato singulativo en la frecuencia. Atendiendo al modo del relato, predomina la focalización interna y la focalización cero, y respecto a la voz, abundan las narraciones ulteriores no simultáneas ni intercaladas. Asimismo, el narrador más frecuente es el extradiegético-heterodiegético, y en cuanto a los personajes, mientras que en los cuentos aparecen pocos y son estáticos, planos e individuales, en las novelas suelen aparecer en mayor número. Además, el protagonista suele ser un adolescente que, rodeado de otros personajes de su edad, irá resolviendo una serie de conflictos iniciales a lo largo del relato hasta dejarlos resueltos al final de la trama, y siempre estará enfrentado a un antagonista que represente su fuerza contraria.

En cuanto al espacio y al tiempo es frecuente la ambigüedad, con ambientaciones poco descritas, aunque habitualmente pertenecen al modelo de mundo de lo verdadero. Y por último, caben destacar las numerosas alusiones intertextuales que contiene la obra juvenil de Cansino, ya que los autores han contabilizado un total de 59 diferentes, de las cuales 8 son infantiles y juveniles —Caperucita Roja, La Reina de las Nieves, los Cuentos de Andersen, Michel Strogoff, Robinson Crusoe, Frankenstein, Alicia a través del espejo o Pinocho—, mientras que el resto hacen referencia a obras destinadas a un público adulto, en su mayoría clásicos como El Quijote, Ulises, Fausto, La Divina Comedia, La Celestina o La Biblia.

⁹ Genette, Gerard (2001). *Umbrales*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

En definitiva, nos queda claro que este corpus de las obras de Eliacer Cansino, seleccionado por Aránzazu Sanz y César Sánchez, es una vía excelente para desarrollar el gusto de la lectura por placer y para conocer otras obras literarias clásicas sin la necesidad de que se conviertan en lecturas obligatorias. Asimismo, puede servirnos para alimentar nuestro pensamiento crítico al tener presentes temas filosóficos y humanos de forma recurrente, lo que invita al lector a la reflexión a través de interrogantes trascendentales al ir aumentando su profundidad de forma exponencial según se incrementa la edad del destinatario lector.

Con todo ello, *Literatura para jóvenes lectores* se convierte en una herramienta perfecta para conocer, analizar y comprender las obras de Eliacer Cansino y su trasfondo literario y filosófico, lo que puede ser muy útil como instrumento didáctico para acercar a los niños y jóvenes a ciertos temas y aspectos de la vida que se convierten en conceptos clave en el desarrollo de la trama, despertando su inquietud por conocer el mundo que les rodea, abriendo nuevas perspectivas y preguntándose por aspectos para los cuales la filosofía es un instrumento imprescindible.

Luna Moyano Fernández

Universidad de Castilla-La Mancha

Luna.MoyanoFernandez@uclm.es

<http://orcid.org/0000-0002-4362-1259>

