

## INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

II 2024

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

Leer y escribir en una sociedad multimodal/Leer y escribir en una sociedad multimodal/ Reading and Writing in a Multimodal Society, Saiz Pantoja et al.....	1
Leer desde la biblioteca escolar / Reading from the school library, Engracia María Rubio Perea.....	7
Lectura inferencial mediante IA/ Using AI tools to generate inferential reading, de M.Teresa Mateo-Girona y Teresa Gómez Sáenz de Miera.....	38
El libro ilustrado de no ficción / Nonfiction picturebook, de Eva Sánchez Arjona y Roberto Saiz Pantoja.....	62
Cuentos populares en segundas lenguas /Reading folktales in second language de Josep Ballester Roca y Jerónimo Méndez Cabrera.....	88
Las prácticas de lectoescritura de Raimunda Marques / Raimunda Marques reading and writing de Arlene Stephanie Menezes Pereira Pinto y Lia Machado Fiuza Fialho.....	112
¿Conocen los estudiantes el vocabulario legal básico? /Do students know basic legal vocabulary? Durga Ramírez Miranda et al.....	132

## **CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD**

### **Director/ Chief**

- Pedro García Guirao, UMA, España

### **Editor jefe/ Editor in Chief**

- Roberto Cuadros Muñoz, US, España

### **Editoras/ Editor**

- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

### **Editores técnicos/ Technical editor**

- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

### **Editora base/ Base editor**

- Macarena Becerro Quero, UMA, España

### **Equipo editorial invitado/ Guest editorial team**

- Antonio León Martín Ezepeleta, UV, España
- María Aurora García Ruiz, UMA, España

### **Editores versión en inglés/ Editor English version**

- Pedro García Guirao, UMA, España

### **Secretaria/Secretary**

- Inmaculada Santos Díaz, UMA, España

### **Comité Editorial/ Editorial committee**

- Keishi Yasuda, U. Ryukoku, Japón
- Ruth Fine, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
- Elizabeth Marcela Pettinaroli, Rhodes College, Estados Unidos
- Abdellatif Limami, U. de Rabat, Marruecos
- Salvador Almadana López del Moral, Instituto Cervantes, Praga, Chequia
- Yrene Natividad Calero Leo, Asociación Internacional de Promotores de Lectura, Perú
- Mercedes Garcés Pérez, U. Marta Abreu, Las Villas, Cuba
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo XXII José Martí de Varsovia, Polonia
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Antonio Gómez Yebra, UMA, España
- Pedro García, Guirao, UMA, España
- David Caldevilla Domínguez, U. Complutense de Madrid, España

### **Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)**








- Rocío Marivel Díaz Zavala, U. Nacional San Agustín de Arequipa, Perú.
- Osbaldo Turpo Gebera, U. Nacional San Agustín de Arequipa, Perú
- Almudena Barrientos Báez, U. Complutense de Madrid, España
- Efrén Viramontes, E. N. Ricardo Flores Magón, México
- Marek Baran, U. de Lodz, Polonia
- Cacylia Tatoj, U. de Silesia, Polonia
- Leyre Alejaldre Biel, U. de Columbia, Estados Unidos
- Eva Álvarez Ramos, UV, España
- Hugo Heredia Ponce, UCA, España
- Fernando Azevedo, U. do Minho, Portugal
- María Victoria Mateo García, UAL, España
- Marta Sanjuán Álvarez, U. de Zaragoza, España
- Xaquín Núñez Sabarís, U. do Minho, Portugal
- Sergio Arlandis López, UV, España.
- Emilia Smolak Lozano, UMA, España.
- Eugenio Maqueda Cuenca, UMA, España
- Ana Cea Álvarez, U. do Minho, Portugal
- Inmaculada Guisado Sánchez, UNEX, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España

- Francisco Manuel Romero Oliva, UCA, España
- Magdalena López Pérez, UNEX, España
- Milagrosa Parrado Collantes, UCA, España
- Paula Rivera Jurado, UCA, España
- Begoña Gómez Devís, UV, España
- Carme Rodríguez, U. de Liverpool, Reino Unido
- Cristina Castillo Rodríguez, UMA, España
- Alba Ambrós Pallarés, UB, España
- Francisco García Marcos, UAL, España
- Pablo Moreno Verdulla, UCA, España
- Àngels Llanes Baró, U. Lérida, España
- Isabel García Parejo, UCLM, España
- Soraya Caballero Ramírez, ULPGC, España
- Carlos Acevedo, Fundación Apalabrar, Chile
- Paula Andrea Agudelo Palacio, I.E. Caracas de Medellín, Colombia
- Graciela Baca Zapata, UAM, México
- Edgar Enrique Balanta Castilla, U. de Cartagena, Colombia
- Raquel Benítez Burraco, US, España
- Hernán Bermúdez Ruiz, U. Nacional de Bogotá, Colombia
- Alejandro Bolaños García-Escribano, U.C. L., R.U.
- Pablo Francisco Mora Venegas, U. del Atlántico, Colombia
- Miryam Narváek Rivero, U. Peruana de Ciencias, Perú
- Erika Jossy Choke Vilca, U. Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
- Carlos Brañez Mendoza, E. P. Don Bosco, Bolivia
- Manuel Cabello Pino, UHU, España
- Daniel Cardoso Jiménez, UAEM, México
- Williams Danilo Clemente Huanquis, IEP Claretiano, Perú
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo José Martí de Varsovia, Polonia
- Julieta Fumagalli, U. de Buenos Aires, Argentina
- Enrique Gutiérrez Rubio, U. Palacký Olomouc, Chequia
- Brizeida Hernández Sánchez, U. de Salamanca, España
- Daniela Liberman, U. de Palermo, Italia
- Juan Cruz Ripoll Salceda, U. de Navarra, España
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Yudith Rovira Álvarez, U. de Pinar del Río, Cuba
- Carmen Toscano Fuentes, U. de Huelva, España
- Pedro Dono López, U. do Minho, Portugal
- Sebastián Molina Puche, UMU, España
- Virginia Calvo, U. de Zaragoza, España
- Marjana Sifrar Kalan, U. de Liubliana, Eslovenia
- Zósimo López Pena, USC, España
- María Teresa Santamaría Fernández, U. Internacional de La Rioja, España
- Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, UMA, España
- Jorge Verdugo, U. de Nariño, Colombia
- Sergio Vera Valencia, U. Castilla La Mancha, España
- Antonio José de Vicente-Yagüe Jara, UMU, España
- María Remedios Fernández Ruiz, UMA, España
- Almudena Cantero Sandoval, UNIR, España
- Olivia López Martínez, UMU, España

### **Comité ético/ Ethics Committee**

- Antonio Díez Mediavilla, U. de Alicante, España
- Natalia Martínez León, U. de Granada, España
- Juan de Dios Villanueva Roa, U. de Granada, España
- Antonia Bernabé Durán, Asociación Española de Comprensión Lectora, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Juana María Morcillo Martínez, UJAEN, España
- Francisco Palacios Chávez, AECL, España

## INDEXACIÓN/ INDEXING

<p><u>ESCI</u> Clarivate</p> 
<p><u>Scopus</u> Elsevier</p> 
<p><u>Latindex</u></p> 
<p><u>Google Scholar</u></p> 
<p><u>Dialnet</u></p> 
<p><u>MIAR, DOAJ, Sherpa, CIRC, Dulcinea, ERIH...</u></p> 
<p><u>FECYT</u></p> 



**EDITAN/ Published by**  
 Asociación Española de Comprensión Lectora y  
 Universidad de Málaga  
*Investigaciones Sobre Lectura (ISL)* es una revista  
 científica que se edita semestralmente

**CONTACTO/ Contact**   
 Apdo. 5050, 29003, Málaga  
 Edición: [isl@comprensionlectora.es](mailto:isl@comprensionlectora.es)  
 Dirección: [isl@uma.es](mailto:isl@uma.es)  
 ISSN: 2340-8685  
 © 2014-2024





Scopus®



# INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

## Editorial: Reading and Writing in a Multimodal, Multimedia and Multicultural Society

**Roberto Saiz Pantoja, Eva Sánchez Arjona and Hugo Heredia Ponce**  
*Universidad de Cádiz, Spain*

In the digital era, reading and writing have transcended their traditional forms, adapting to a complex reality characterized by the convergence of multiple modes, media and cultures in communicative environments (UNESCO, 2023; Cordon-García, 2020). In this context, the act of reading and writing is no longer limited to the decoding and production of written texts but encompasses the interpretation and generation of complex meanings that integrate images, sounds and other visual and sensory elements (Lluch, 2018). This transformation turns the literacy process into an experience that demands new skills from citizens in general and demands from reading mediators, in particular, new practical strategies that facilitate the development of these competencies (Masgrau Juanola et al., 2024).

In this context, the interaction of citizenship with a wide cultural and linguistic diversity makes the integration of multiculturalism in literacy processes indispensable, as it allows understanding how reading and writing practices adapt to diverse cultural realities (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019; Gee, 2008). Interacting with texts in multicultural environments requires recognizing and valuing the plurality of perspectives that each culture brings, thus enriching the communicative process, fostering inclusive participation and strengthening the shared construction of knowledge. Reading and writing in today's society implies, therefore, a complete literacy that responds to the complexity of a multimedia, multimodal and multicultural environment, promoting a critical, informed and culturally aware citizenship (Calvo Valiós, 2022).

In this sense, the articles collected in this issue address important topics such as networked reading, artificial intelligence, non-fiction picture books, and cultural diversity, situating them in different socio-educational contexts, ranging from school libraries and educational centres to public libraries and indigenous communities. As a whole, they offer a valuable space for exchange and dialogue, promoting a deeper understanding of different realities and perspectives on literacy practices and inviting reflection on a contemporary literacy that, far from being homogeneous, is built on the convergence of multiple realities.

The first article that opens the issue is entitled “Reading from the school library: a critical analysis of reading practices in secondary schools in Andalusia”, written by Engracia María Rubio Perea. This work examines, based on a review of articles published in the portal *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares andaluzas*, examines the reading practices carried out in secondary education. Aspects such as reading for pleasure, reading to learn, reading as a meeting place, reading as a collaborative action and reading in a network are the common patterns identified during the study and form the basis of different lines of action that the author proposes for the creation of good reading practices.

The second work is entitled “Using AI tools to generate inferential reading strategies for academic texts” and its authors, María Teresa Mateo-Girona and Teresa Gómez Sáenz de Miera, explore the potential of artificial intelligence for the development of inferential reading strategies. From the identification of inferential reading strategies used by chatbots to summarize a sample of different types of texts, it is concluded that these tools contribute positively to the development of inferential reading, considering the need to incorporate them in classrooms to improve students' reading competence.

With regard to the new genres that are emerging in the context of the digital society, the third article, by Eva Sánchez Arjona and Roberto Saiz Pantoja, is entitled “Nonfiction picturebook in the Provincial Public Library of Cádiz. The case of the children's and young people's collection”. In this work, the interest was focused on exploring the place of this emerging genre in one of the most important contexts for the promotion of reading in the city of Cádiz. The results highlight the need to continue improving the non-fiction collection in order to offer users a greater number of works from specialized publishers that integrate visual, artistic and interactive elements, thus adapting to the characteristics of today's readers.

The fourth research, carried out by Josep Ballester Roca and Jerónimo Méndez Cabrera, entitled “Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers”, focuses on multicultural education. In this case, the focus was on analysing the educational possibilities of reading folk tales for learning Catalan as a second language. Through the design and implementation of a didactic sequence aimed at students in a multicultural and multilingual classroom, they examine how reading this type of work can promote the inclusion, motivation and participation of students in different educational contexts.

The fifth research in the same line of interculturality, was elaborated by Arlene Stephanie Menezes Pereira Pinto and Lia Machado Fiuza Fialho. Entitled “Raimunda Marques do Nascimento's reading and writing practices in Tremembé Differentiated Indigenous Education”, its purpose is to discover, through the hybrid oral history of six indigenous people, the educational practices carried out by Raimunda in relation to the social, cultural and political context of indigenous education in Ceará (Brazil). The results reveal a model of differentiated education that integrates indigenous cultural knowledge and emphasizes the role of reading and writing in preserving the identity and culture of her people.

The last study, entitled “Do students know basic legal vocabulary? Gender and educational differences in Spain and Latin America”, examines the knowledge of basic legal vocabulary of 850 university students in Spain and Latin America, analysing differences according to gender, field of study and educational context. The results show that men dominate in technical terms and women in practical terms, while students of law and economics score best compared to students of arts and social sciences. The need to integrate the legal lexicon into university education is emphasised in order to strengthen inclusive citizenship competences. It is suggested to extend the research with longitudinal approaches and more diverse samples.

The studies presented in this issue point to the need to continue research in this direction in order to produce significant contributions that will be of value to researchers, educators and professionals involved in reading and literacy education.

## REFERENCES

- Calvo Valiós, V. (2022). La lectura en la sociedad digital. In R. Tabernero Sala (Coord.), *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores* (p. 23–36). Graó.
- Cordón-García, J. (2020). La lectura digital. Intelección, apropiación y contextos. *Biblioteche Oggi Trends*, 6(3), 28-40. <http://dx.doi.org/10.3302/2421-3810-202002-028-1>
- Lluch, G. (2018). *Claves para promocionar la lectura en la red*. Editorial Síntesis.
- Masgrau Juanola, M., Kunde, K., da Rocha Gaspar, D. & Arenas Delgado, C. (2024). Leitura digital e intermedial: Orientações didáticas para uma mediação de leitura que integra diferentes linguagens artísticas. *Palíndromo, Florianópolis*, 16(38), 1–27. <https://doi.org/10.5965/2175234616382024e0003>
- UNESCO (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023. Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* Editorial UNESCO.



# ISLL

Scopus®



## INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

### Editorial: Leer y escribir en una sociedad multimodal, multimedial y multicultural

**Roberto Saiz Pantoja, Eva Sánchez Arjona y Hugo Heredia Ponce**  
*Universidad de Cádiz, España*

En la era digital, la lectura y la escritura han trascendido sus formas tradicionales, adaptándose a una realidad compleja caracterizada por la convergencia de múltiples modos, medios y culturas en los entornos comunicativos (UNESCO, 2023; Córdón-García, 2020). En este contexto, el acto de leer y escribir ya no se limita a la decodificación y producción de textos escritos, sino que abarca la interpretación y generación de significados complejos que integran imágenes, sonidos y otros elementos visuales y sensoriales (Lluch, 2018). Esta transformación convierte el proceso de alfabetización en una experiencia que demanda nuevas habilidades de la ciudadanía en general y, exige de los mediadores de lectura en particular, nuevas estrategias prácticas que faciliten el desarrollo de dichas competencias (Masgrau Juanola et al., 2024).

En este contexto, la interacción de la ciudadanía con una amplia diversidad cultural y lingüística hace indispensable la integración de la multiculturalidad en los procesos de alfabetización, ya que permite comprender cómo las prácticas de lectura y escritura se adaptan a realidades culturales diversas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019; Gee, 2008). La interacción con textos en entornos multiculturales requiere reconocer y valorar la pluralidad de perspectivas que cada cultura aporta, enriqueciendo así el proceso comunicativo, fomentando una participación inclusiva y fortaleciendo la construcción compartida del conocimiento. Leer y escribir en la sociedad actual implica, por tanto, una alfabetización completa que responde a la complejidad de un entorno multimedial, multimodal y multicultural, promoviendo una ciudadanía crítica, informada y culturalmente consciente (Calvo Valiós, 2022).

En este sentido, los artículos recopilados en este número abordan temas significativos como la lectura en red, la inteligencia artificial, los libros ilustrados de no ficción y la diversidad cultural, situándolos en contextos socioeducativos diversos que abarcan desde bibliotecas escolares y centros educativos hasta bibliotecas públicas y comunidades indígenas. En su conjunto, ofrecen un espacio valioso para el intercambio y el diálogo, promoviendo una comprensión más profunda de diversas realidades y perspectivas en torno a las prácticas de lectura y escritura, invitando a reflexionar sobre una alfabetización contemporánea que, lejos de ser homogénea, se construye a partir de la convergencia de múltiples realidades.

El primer artículo que da apertura al número lleva por título “Leer desde la biblioteca escolar: un análisis crítico de prácticas lectoras en centros de secundaria en Andalucía” y ha sido elaborado por Engracia María Rubio Perea. Este trabajo, examina, a partir de una revisión de los artículos publicados en el portal Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares andaluzas, las prácticas lectoras que se realizan en el marco de la educación secundaria. Aspectos como la lectura por placer, la lectura para aprender a aprender, la lectura como espacio de encuentro, la lectura como acción de colaboración y la lectura en red, son los patrones comunes identificados durante el estudio y constituyen la base de diferentes líneas de actuación que la autora propone para la creación de buenas prácticas lectoras.

El segundo trabajo se titula “Generación de estrategias de lectura inferencial de textos académicos mediante herramientas de IA” y sus autoras, María Teresa Mateo-Girona y Teresa Gómez Sáenz de Miera, exploran el potencial de la inteligencia artificial para el desarrollo de estrategias de inferencia lectora. A partir de la identificación de las estrategias de lectura inferencial utilizadas por los chatbots para resumir una muestra de diferentes tipos de textos, se concluye que estas herramientas contribuyen positivamente al desarrollo de la lectura inferencial considerando la necesidad de incorporarlas en las aulas para mejorar la competencia lectora de los estudiantes.

Considerando los nuevos géneros que emergen en el marco de la sociedad digital, el tercer artículo, realizado por Eva Sánchez Arjona y Roberto Saiz Pantoja, lleva por título “El libro ilustrado de no ficción en la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz. El caso del fondo infantil y juvenil”. En este trabajo el interés se situó en explorar el lugar que ocupa este género emergente en uno de los principales contextos de promoción de la lectura de la ciudad de Cádiz. Los hallazgos subrayan la necesidad de seguir mejorando el fondo de no ficción para ofrecer a los usuarios un mayor número de obras de editoriales especializadas que integren elementos visuales, artísticos e interactivos y, por tanto, se ajusten a las características del lector contemporáneo.

La cuarta investigación, realizada por Josep Ballester Roca y Jerónimo Méndez Cabrera, bajo el título “La lectura de cuentos populares en el aprendizaje de segundas lenguas en contextos multiculturales: un estudio de caso en la formación del profesorado de secundaria” dirige su interés hacia la educación multicultural. En este caso, el foco se situó en analizar las posibilidades educativas de la lectura de cuentos populares para el aprendizaje del catalán como segunda lengua. A través del diseño y puesta en práctica de una secuencia didáctica dirigida a estudiantes de un aula multicultural y plurilingüe, examinan cómo la lectura de este tipo de obras puede potenciar la inclusión, la motivación y la participación del alumnado en contextos educativos diversos.

La quinta investigación, en la misma línea de la interculturalidad, ha sido elaborado por Arliene Stephanie Menezes Pereira Pinto y Lia Machado Fiuza Fialho. Titulado “Las prácticas de lectoescritura de Raimunda Marques do Nascimento en la Educación Indígena Diferenciada Tremembé”, tiene el propósito de descubrir, mediante la historia oral híbrida de seis indígenas, las prácticas educativas llevadas a cabo por Raimunda en la relación con el contexto social, cultural y político de la educación indígena en Ceará (Brasil). Los hallazgos revelan un modelo de educación diferenciada que integra los conocimientos culturales indígenas, subrayando el papel de la lectura y la escritura en la preservación de la identidad y cultura de su pueblo.

El último trabajo, titulado, “¿Conocen los estudiantes el vocabulario legal básico? Diferencias según sexo y estudios en España y Latinoamérica”, explora el conocimiento del léxico legal básico entre 850 estudiantes universitarios de España y América Latina, analizando diferencias por sexo, área de estudios y contexto educativo. Los resultados indican que los hombres dominan términos técnicos y las mujeres destacan en términos prácticos, mientras que estudiantes de Derecho y Económicas obtienen las mejores puntuaciones frente a los de disciplinas artísticas y ciencias sociales. Se enfatiza la



necesidad de integrar el léxico legal en la educación universitaria para fortalecer competencias ciudadanas inclusivas. Se sugiere ampliar la investigación con enfoques longitudinales y muestras más diversas.

Los estudios presentados en este número evidencian la necesidad de continuar la investigación en esta dirección, con el fin de generar aportes significativos que resulten valiosos para investigadores, educadores y profesionales comprometidos con la educación lectora y literaria.

## REFERENCIAS

Calvo Valiós, V. (2022). La lectura en la sociedad digital. En R. Taberner Sala (Coord.), *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores* (p. 23–36). Graó.

Cordón-García, J. (2020). La lectura digital. Intelección, apropiación y contextos. *Biblioteche Oggi Trends*, 6(3), 28-40. <http://dx.doi.org/10.3302/2421-3810-202002-028-1>

Lluch, G. (2018). *Claves para promocionar la lectura en la red*. Editorial Síntesis.

Masgrau Juanola, M., Kunde, K., da Rocha Gaspar, D. y Arenas Delgado, C. (2024). Leitura digital e intermedial: Orientações didáticas para uma mediação de leitura que integra diferentes linguagens artísticas. *Palíndromo, Florianópolis*, 16(38), 1–27. <https://doi.org/10.5965/2175234616382024e0003>

UNESCO (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023. Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* Editorial UNESCO.



# ISLL

Scopus®



## INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

### School library reading: a critical analysis of reading practices in Andalusian secondary schools

**Engracia María Rubio Perea**

<https://orcid.org/0000-0002-9816-7970>

*Universidad de Málaga, Spain*



<https://doi.org/10.24310/isl.19.2.2024.19178>



**Reception:** 01/03/2024

**Acceptation:** 13/11/2024

**Contact:** [rubioperea@uma.es](mailto:rubioperea@uma.es)

#### **Abstract:**

This study analyses the articles published between 2016-2023 in the *Virtual Journal of School Libraries*, coordinated by the *Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional* de la Junta de Andalucía (Department of Educational Development and Vocational Training of the Junta de Andalucía). The aim is to study what reading practices are carried out from the school library in public centres of secondary education, in order to define and identify what criteria or common patterns allow them to be identified as exemplary and replicable among the youngest. The methodology, framed in the qualitative paradigm, approaches the method of thematic analysis for the treatment of the information, based on the familiarization with the data, the search of themes or patterns, the revision and the presentation of the results. In the content review, 5 common patterns were found: reading for pleasure and as a development of creativity, reading to inquire and learn to learn, reading as a space for meeting and plurality of thought, reading as a collaborative action, and reading and the networked society. The analysis of the results has served as a reference to propose, in the form of a decalogue, some lines of action for good reading practices among young people.

**Keywords:** Reading practices, school library, reading for pleasure, creativity, reading communities.

Rubio Perea, E.M. (2024). School library reading: a critical analysis of reading practices in Andalusian secondary schools. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 07-37.



## School library reading: a critical analysis of reading practices in Andalusian secondary schools

### INTRODUCTION

The concern for the development of reading habits among young people is a constant among teachers at all the different educational levels in which they work. Even though there have never been as many readers as there are today, nor as much reading as there is today, reading is still not fashionable among teenagers. This is reflected in the data of the *Barometer of Reading Habits and Book Purchases 2021*, prepared by the Spanish Federation of Publishers' Guilds (FGEE, 2022), which shows that from the age of 15, the proportion of frequent readers in their free time decreases significantly. The scientific literature also shows that at this age, minors do not usually include reading in their leisure habits (Varela et al., 2016; Serna et al., 2017; Varela et al., 2019; Trigo Ibáñez et al., 2020), and those who do practice it are usually critical of the work done in schools, which devotes more time to traditional methodologies and less to participatory proposals that promote learner autonomy (Fraguela-Vale et al., 2016). Therefore, there is a need for initiatives that connect with the expectations and perspectives of young people, contribute positively to their training, and ensure “the possibility of accompanying students and generating experiences that reveal the possibilities of reading” (Mekis & Anwandter, 2019, p. 37).

In Spain, we are currently witnessing a change in the legal framework with the implementation of *Organic Law 3/2020, of December 29, which amends Organic Law 2/2006, of May 3, on Education* (hereafter *LOMLOE*). If we pay attention to its methodological principles, we can see that one of its priorities is to “promote the habit and mastery of reading” (LOMLOE, 2020, p. 122888), by dedicating a daily time to its development in all educational centres as part of their educational project. This requirement does not represent a drastic change with respect to previous educational laws, where the importance of daily reading for the promotion of the reading habit was

somehow shown. However, on this occasion, in the description of the specific competences of the field of Spanish Language and Literature in the *Royal Decree 217/2022, of March 29, which establishes the organization and the minimum teaching of the Compulsory Secondary Education*, some key ideas for our study are made explicit:

To select and read, in an increasingly autonomous way, diverse works as a source of pleasure and knowledge, configuring a reading itinerary that evolves in terms of the diversity, complexity and quality of the works, and sharing reading experiences in order to build one's own reading identity and enjoy the social dimension of reading. [...] The configuration of an adequate corpus of texts, made up of quality works that allow both autonomous reading and the enrichment of the personal reading experience, and that includes contact with current printed and digital literary forms, as well as with emerging cultural practices, is essential. At the same time, it is advisable to work towards the configuration of a community of readers with shared references; to develop strategies that help each reader to select texts of interest to him/her, to appropriate them and to share his/her personal reading experience; and to create contexts in which motives for reading emerge that are based on the challenges of exploring the works and that propose ways of affectively connecting readers with the texts (RD 217/2022, p. 120).

Reading as a source of pleasure, exposure to current printed and digital literary forms, or the formation of reading communities are objectives that are reflected and presented as strategies for shaping reading autonomy and identity, which are developed throughout life. Strategies that are all advocated by voices such as Cerrillo and Senís (2005) and Ballester (2015), who insist on reading as pleasure; Hernández-Ortega et al. (2023), who highlight the benefits of working with multimodal texts in the development of reading habits; Lluch (2014) and Lluch et al. (2015), who

show how young people create spaces of collaboration and belonging through reading communities.

In this sense, the school library is presented as a space close to adolescents, integrated into the same school where they study, which has as one of its objectives the development of the reading habits of the youngest. It is a safe and welcoming place where reading can be enjoyed, where different forms of literature can be explored and where a sense of community around books and reading can be created.

But is the mere presence of a school library enough to improve pupils' reading habits? In fact, it is not. If only it were that simple. Once again, scientific literature tells us that the key is not the physical space, but the type of library that works with students. The libraries that show the best results in reading habits and reading appreciation are those that: a) work as a resource centre for teaching and learning (Santos Díaz, 2017; Albelda-Esteban, 2019); b) promote reading through different actions and interventions (Munita, 2016; Munita & Bustamante, 2019; Caicedo & Calle, 2019); c) use technological tools for the integral formation of students (Durban Roca et al., 2013); and d) are attractive and renovated places (Alcaraz Hinojosa, 2020).

School libraries in Andalusia have been in good health for years, even though today the Spanish state still lacks an articulated school library system (García Guerrero, 2015). Specifically, Andalusia has a network of libraries for each of its provinces, meetings, conferences and courses for the training of managers and support teams, reference documents (known as RDs), the Andalusian school library journal *Libro Abierto* and a call for awards to recognize good teaching practices in school libraries and in the promotion of reading. In addition, it has the most important asset, the people in charge of school libraries, professionals with great enthusiasm, strong disposition and remarkable performance. For all these reasons, we believe that high school and school libraries in Andalusia are relevant teaching and learning environments with the capacity to lead programs and interventions related to the promotion of the reading habit among young people.

This is what this study is about: to find out about common patterns of reading practices and the most common ones. To know common patterns of reading practices that have the school library as a backbone. This is done by librarians who have received special training, who see the school library as a resource centre for teaching and learning, who know and use different actions to promote reading and

learning to read, who coordinate with the centre's departments, plans and programs, and who, above all, love reading and are able to transmit this love of reading and books to the youngest children.

### *Objectives and hypotheses*

Most reading and reading promotion practices are publicized in popular magazines by the agent who carries them out, telling their personal story and ignoring key aspects of previous actions carried out, methodology, results of the reading practice, continuity in previous or future years, or whether they can be easily replicated. In this sense, we agree with Lluch and Serrano-Mendizábal (2020) that "it is necessary to develop an evaluation that favours an analytical view of the object analysed (researcher outside the practice, objectified research protocols, etc.)". However, we do not want to disregard the work of the real authors, since these are experiences that have passed through several filters before being published: the evaluation of the educational community in which they were carried out, the dissemination and promotion through the professional network of their province and, finally, the evaluation of the editorial board of the journal.

Therefore, the main objectives of this study are as follows:

1. To know what reading practices are carried out from the school library in secondary schools in Andalusia.
2. To identify the common patterns of these reading practices.
3. To define and name the criteria observed so that they can be representative of model practices

In this sense, there are two hypotheses that we have considered from the beginning:

1. The first hypothesis is that these practices, whose main architects are those responsible for the school library, benefit from the joint action carried out by the school and its library.
2. The second hypothesis is that these practices to promote reading habits have common criteria that allow them to be easily identified and replicated as successful practices.

## **METHODOLOGY**

### *Procedure*

Rubio Perea, E.M. (2024). School library reading: a critical analysis of reading practices in Andalusian secondary schools. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 07-37.

The study of reading experiences carried out from the school library is essential, since it contributes to analysing and understand what actions to promote reading are organized around this service available to all schools in Andalusia (see Instructions of July 24, 2013). For this reason, it was decided to analyse the portal *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares andaluzas*, since we are dealing with a means of dissemination aimed at providing information and support to Andalusian school libraries, whose editorial board is composed of teachers from educational centres linked to the Provincial Professional Networks of School Libraries and members of the Educational Plans and Programs Service of the Directorate General of Teacher Training and Educational Innovation. In addition, one of its objectives is to “disseminate the knowledge generated by teachers, awards, projects and experiences related to reading, writing, intellectual skills and students’ information and digital literacy” (MEFPD, 2020).

Among the different sections of the journal, it was decided to focus the search on the “How we do it” section, since it aims to disseminate innovative practices developed in Andalusian schools and institutes. A total of 45 articles articulates experiences carried out in primary schools (13), secondary and high schools (28), universities (2), language consultancies (1) and the professional network of Granada (1).

An initial selection was then made based on the following criteria:

- Works that deal directly with the promotion of reading in the school library, taking into account both reading for pleasure and reading to learn how to learn.
- These works are the result of practices carried out in secondary schools, since studies show that in this age group the abandonment of reading is higher and therefore it is more necessary to look for practices that promote the reading habit.

As a result of this initial review, a total of 28 articles were selected. After eliminating the duplication of experiences presented by the same centre, the corpus of analysis was integrated by 24 articles (Appendix), published between 2016 and 2023, in centres belonging to different provinces, whose statistical review will allow us to better understand the state of the question.

In order to identify common criteria or patterns in the selected texts, a first reading of the articles was carried out to review the main aspects of each text. This reading served to gather information on the objectives, methodologies and results of each of the articles and to identify common categories or patterns observed in these practices. Finally, 5 were selected, taking into account that at least 3 or more were repeated in each of the articles. The common patterns identified are reading for pleasure and as a development of creativity, reading for inquiry and learning to learn, reading as a space for encounter and plurality of thought, reading as a collaborative action, and reading and the networked society.

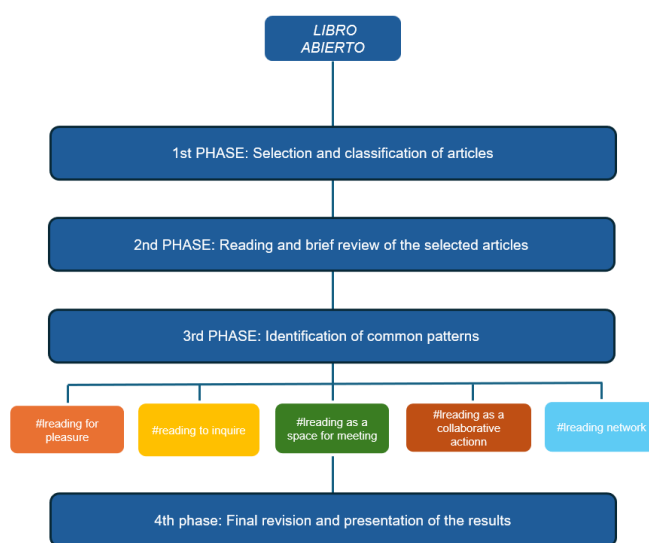
### Design

This is qualitative research based on content analysis, where all published articles are reviewed to find common criteria and patterns that can be used as a guide to identify successful or exemplary reading practices that can be easily replicated.

### Instruments

Each of the articles selected for data collection (Figure 1) was carefully read and then reviewed to present the results of the analysis.

**Figure 1: Sequencing of analyses**



Source: Own elaboration

This was the tool used for our analysis, based on precedent models (Lluch & Sánchez-García, 2017) and on the thematic analysis method for information processing (Mieles Barrera et al., 2012; Fereday & Muir-Cochrane, 2006).

### Results

The initial findings of the review of reading practices have enabled us to identify specific trends in the production of articles with regard to the years of publication and the origin of the centres where the practices are conducted. Furthermore, common patterns have been discerned from the results of the content analysis, employing the method of thematic analysis.

Andalusian school libraries (Cremades García & Jiménez Fernández, 2011). The publication was subsequently resumed under the title *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*, which is the version currently available for consultation (Table 1).

Taking into account the most recent digital version, 2016 is set as the starting date for the review of these reading practices. 64.2% of the articles correspond to the first four years of publication, between 2016 and 2019. Subsequently, there is a decrease in publications in 2020 and 2021, coinciding with the COVID-19 pandemic. In these years, school libraries, according to the Recommendations of Measures for the Use of School

**Table 1:** *Publication history*

Historical	Data
First period	<i>Libro Abierto</i> . School libraries in the province of Malaga. Information and support bulletin. Paper version. Numbers 01 to 39 (2000-2020).
Second period	<i>Libro Abierto</i> . School libraries in the province of Málaga. Information and support bulletin. Digital version. Numbers 40 to 46 (2010-2012). URL: <a href="http://cpronda.org/libroabierto">http://cpronda.org/libroabierto</a> . This website is no longer maintained.
Third period	<i>Libro Abierto</i> . Publication of information and support for school libraries in Andalusia. Digital version. From n.º 47 (June 2012). As of September 2013: unnumbered. URL: <a href="http://www.juntadeandalucia.es/educación/webportal/web/portal-libro-abierto">http://www.juntadeandalucia.es/educación/webportal/web/portal-libro-abierto</a> . This website is no longer maintained.
Fourth period	<i>Libro Abierto</i> . Journal of school libraries of Andalusia. Digital version. December 2016 onwards. URL: <a href="https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto">https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto</a>

Note: Own elaboration

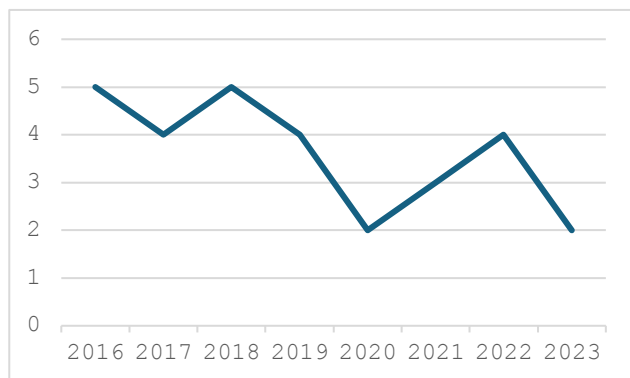
### Statistical review of the publication

The journal *Libro Abierto*, published by the Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, has undergone various stages of development and has not always presented the same format. Initially, it was established as a periodical disseminating information and providing assistance to school libraries in the province of Málaga. It was distributed in a printed format from 2000 to 2010. Subsequently, it was replaced by the digital version, which nevertheless remained a newsletter of the province of Malaga (2010-2012). From June 2012, the publication was transformed into an autonomous entity and is now hosted on the servers of the Junta de Andalucía, encompassing all

Library Rooms and Conditions for the Use of Library Services published by the Junta de Andalucía, see their conditions of use diminish due to the impossibility, in many cases, of offering traditional services or due to the needs of the centre, which find in their rooms appropriate spaces for teaching. In this sense, there is a decrease in publications and, therefore, in the number of articles in the "How we do it" section, 14.4%. In the year 2022, the pulse of publications resumes and figures similar to those of previous years are reached with 14.3%. However, during 2023, only 7.2% were published, coinciding with the cessation of activity of this publication in June of the same year (Figure 2).

Rubio Perea, E.M. (2024). School library reading: a critical analysis of reading practices in Andalusian secondary schools. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 07-37.

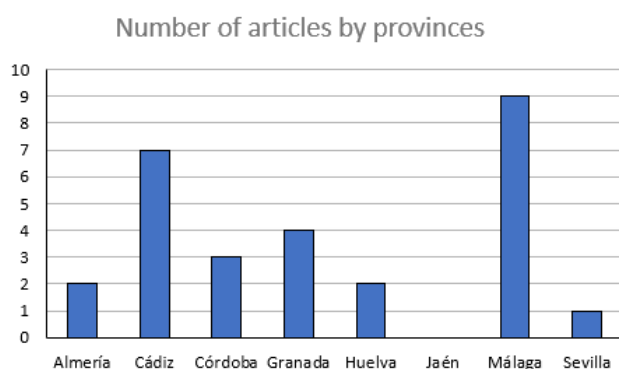
**Figure 2:** Year of publication of the articles in the analysis corpus



Note: Own elaboration

Regarding the origin of the articles (Figure 3), the province of the school where the authors signed the presented work was taken into account. The data show heterogeneous results, with Malaga (32% of the articles) and Cadiz (25%) being the provinces with the highest number of proposals.

**Figure 3:** Province of origin of the articles



Note: Own elaboration

They are followed by Granada (14%), Cordoba and Huelva (10% each) and Almeria (3%). For the province of Jaén, no articles are collected on reading practices in secondary schools, although it is present in practices carried out in primary schools and in other sections of the magazine. The evaluation of these data would show, in principle, the leadership of school libraries in the province of Málaga in terms of good practices. This fact would coincide with the relevant role that this province has played in the formation of the Professional Network of School Libraries in Andalusia, being a pioneer in its creation and formation (García Guerrero & Sáenz Francés, 2007).

## Review of content

This phase presents the selected reading experiences, and the various common patterns observed. Although they were written by the authors themselves, it was possible to see that they all had a common objective: the desire to connect with the expectations and perspectives of young people. After an in-depth reading of the articles and a brief review, a search and identification of common criteria and a final review of the content, we present the results obtained.

### Reading for pleasure and the development of creativity

The pleasure of reading is one of the patterns observed in published reading practices. To this end, different stimuli are used: The plurality of reading through reading routes (Ventura Carmona & Galván Carranza, 2017; Mirabet Medina, 2017), the approach to literary classics as literary constellations close to their reality (Machado Carrasco, 2020), the promotion of reading among peers through the recreation of the classic Fahrenheit 451 (Rubio Perea, 2019), the approach to the natural environment and the enjoyment of reading outdoors (Mesa Arroyo, 2022) or the reading of juvenile genres close to their interests (Morales Alcalde, 2016; Abraham López & Bailón Ruiz, 2023), and even the simulation of fandom culture (Garrido Jiménez, 2021). In all these experiences of promoting reading and encouraging reading, the library plays an important role through its collection, selection, lending, and even acquisition of volumes with which to transmit the reading hobby.

Another common criterion is to teach the pleasure of reading, alone, silently, aloud or with others, as well as the discipline and perseverance required. Garrido Jiménez (2021), in his article on the collective reading of Laura Gallego's *Memorias de Idhún*, points out: "The first chapter was read aloud in class, accompanied by the teacher. From then on, one hour a week was dedicated to reading [...] In addition, the students could read for a few minutes each day". Mesa Arroyo (2022) proposes different actions for individual and collective reading: "Lecturas a la sombra de un árbol" and "Leyendo la Sierra", the name of the library cooperation group, promote both individual reading and reading encounters in which students from different centres participate. Sometimes the pleasure of reading serves to encourage others to read, and Rubio Perea (2019), aware that "the circle of friends and peers becomes the environment of interaction par excellence," proposes a practice in which students who have become "book people" work with the school library to share their own book selections with their classmates.

Rubio Perea, E.M. (2024). School library reading: a critical analysis of reading practices in Andalusian secondary schools. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 07-37.

The design of creative solutions for approaching work with reading is also a common premise. In this sense, it is recurrent that through the use of active methodologies such as project-based learning, different solutions are offered for literary work: The elaboration of comic strips (Morales Alcalde, 2016), the writing of reading postcards (Ventura Carmona & Galván Carranza, 2017), theatrical performances using the *kamishibai* technique (Rubio Millares, 2018), the creation of recycled or modified books (Valverde Ledo, 2019), writing-writing activities (Machado Carrasco, 2020), or the elaboration of literary reviews using the photographic technique of *knowling* (Murillo Infante, 2022). The aim is to encourage the elaboration of a varied product that allows reading to be associated with moments of pleasure and creativity. In the words of Corpas Martos (2017): “This leads us to students who read literary texts, who enjoy reading and sharing their experiences with their peers, and who understand the value of their ability [sic] to recreate reality and create imaginary worlds.”

#### *Reading for inquiry and learning to learn*

Reading for pleasure alternates with reading for inquiry and learning to learn. Articles such as those by Collado Cornillón (2016), Laguna (2016), Sánchez Cabezas et al. (2018), Romera López (2019), or Márquez Román (2023) focus their reading experiences on the realization of documentary projects and classroom-library work projects that seek in reading a means to investigate and obtain information. In these projects, the library becomes a space for searching and investigating the topics that interest them, allowing them to freely explore the collection.

In the development of integrated documentary projects, reading is put at the service of the concerns of young people who, in this way of working, “discover in themselves abilities that they did not know they had, which translates into a significant increase in their self-esteem and a significant improvement in their performance” (Collado Cornillón, 2016). Collective reading and research on the work offer results such as the publication of an anthology of short stories. *Cuentos cotidianos sobre mujeres singulares* is the final product of a selection of stories by Emilia Pardo Bazán, in which “two hundred people were involved in the preparation of a reading report, for which initially a double criterion was used: to select those stories in which women had a determining role and those others of mystery and terror” (Romera López, 2019). The final selection of 28 stories is completed with 3 translations and

the reworking of two of the stories, the result of a competition in which more than 85 students participated.

Sometimes reading and the internationalization of the school library work together in the development of multilingual competence and personal, social and learning to learn competence. Gascuña Gahete (2022) tells us in the project “On the Spot” how participating students become critical consumers of information in the media and social networks. Among the results obtained are a survey in which young people from three countries participated and the development of a guide and multilingual resources to make their educational communities aware of the manipulation of information in the media. As a final product, he presents a collaborative digital publication with articles written in international teams “with fake news with a positive twist on issues such as the environment, gender equality or racism”. In the author's words, “it brings us closer to the dream of having our libraries filled with the interdisciplinary projects, the multilingual approach, and the socialization around books that we so long for.”

#### *Reading as a space of encounter and of the plurality of thought*

The meetings, both face-to-face and virtual, around the visit of an author or the reading clubs are some of the proposals that, with the school library as the backbone, bet on reading as a meeting place where students listen, share and build very different opinions that allow them to be formed as readers. Ventura Carmona and Galván Carranza (2017), Rubio Millares (2018), Romera López (2019), López García (2022), Mesa Arroyo (2022) count among their activities the visit of famous writers (Elvira Lindo, Francisco Díaz Valladares, Alejandro Pedregosa, Manuel Alfonseca, Javier Ruiz, Fernando Iwasaki, Ana Rossetti, Sara Herrera Peralta, Benjamín Prado and Juana Castro) and other local writers (José Manuel Serrano, Steward Mundiny, María de Grandy). During these visits, all aspects are taken care of, not only is the library transformed, its layout changed and decorated, but also the meeting is prepared and “a dialogue is held with the writers, since previously, in addition to having read their texts, questions are prepared to facilitate discussion and shared reflection” (Rubio Millares, 2019).

Dialogical meetings or reading clubs also offer the possibility of meetings between students and teachers around a reading. In this sense, social networks play a relevant role in the development of these practices, given that many of the experiences take place during the COVID-19 pandemic. López García (2022) creates reading



laboratories with his students in which the reading experience is shared. The goal is to “generate a sense of collective work and the emotional immersion of the students in it.” The author states that strategies based on dialogic learning and cooperative learning are combined, since on the one hand they share the commentary on the proposed readings with the use of videoconferences, “in which all the students participated, were listened to and appreciated, which had important achievements in their emotional dimension”; and on the other hand they elaborate a product designed for digital media, “based on cooperation for success and a way of communicating with the rest of the community”.

Carrasco Martín (2021) transforms the traditional reading club into a virtual reading club through the use of the social network Instagram and the educational service Classroom. In addition to the readings proposed throughout the course, the possibilities offered by technology are added, allowing the monitoring of the works (through stories) and the launching of different reading challenges, which allow student participation. The results of these meetings: the complete reading of *The Hunger Games* saga, by Suzanne Collins, and *Where Seagulls Learn to Fly*, by Ana Alcolea. Once again, the situation caused by the pandemic and blended learning seeks in the virtual environment a way to solve the impossibility of meeting and the need for encounters that reading offers at an age when the socializing function is of great importance.

#### *Reading as a collaborative action*

Another common pattern of these reading practices is the collaborative relationship they maintain with plans and projects that take place in the centre: *Proyecto Lingüístico de Centro* (López Pérez, 2016; Rubio Millares, 2018), programs in linguistic communication (Barrera Valdayo, 2018; Carrasco Martín, 2021), centre plans (Calderón Rodríguez, 2018), or transversal programs and projects (Laguna, 2016; Gascueña Gahete, 2022).

The participation of linguistic and non-linguistic departments is another common practice in the selection of readings, the elaboration of interdisciplinary projects, the organization of joint activities, as well as their promotion and dissemination. Thus, in the different reading programs, there is no lack of recommendations from didactic departments such as Spanish Language and Literature, English, French, Latin and Greek, History, Philosophy, Biology (Mirabet Medina, 2017). Likewise, integrated documentary projects count on interdepartmental collaboration, working together on the basis of a theme, in

which the theme is proposed to the different teaching departments with a document that includes the activities they undertake to carry out and integrate them into the curriculum of each subject (Collado Cornillón, 2016). Reyes Santamaria (2016) highlights the participation of departments as diverse as FPB of the Assembly, EPYV, foreign languages, etc. in their projects, and does not rule out continuing to “try to involve more departments each year”.

Some of these proposals make the network of collaborations go beyond the walls of their centres. The reading experiences of Garrido Jiménez (2021), Mesa Arroyo (2022) or Gascueña Gahete (2022) propose inter centre conferences in which the readings or projects carried out are shared. Other practices collaborate with institutional bodies (municipal libraries, city councils, provincial councils), such as those of Collado Cornillón (2016), Laguna (2016), Sánchez et al. (2018) for joint activities.

Family collaboration is less common in secondary schools (Álvarez Álvarez & Piqueres-Bilbao, 2023). However, Parents' Associations (PA) often support school libraries in the purchase of materials, the implementation of activities, joint projects or their dissemination, which benefits many of these reading practices. Ventura Carmona and Galván Carranza (2017) highlight “the efforts of the Parents' Association [...] to recover a book fair aimed at the entire educational community of our centre,” and Collado Cornillón (2016) comments on the role of the PA in the creation of a workshop aimed at mothers and fathers, in which they prepare materials that enrich the exhibition they organize as a result of their integrated documentary project.

#### *Reading on the web*

The reading proposals analysed in this study see online reading as a means to promote it. Young readers who are familiar with social networks see them as a way to break down physical and temporal barriers, making reading a ubiquitous experience. This is evidenced by their prominent role as a socializing tool during the pandemic. The development of reading clubs or dialogical gatherings with the support of social networks and the possibility of user intervention is seen as an opportunity to enhance the value of traditional services.

We must not forget, of course, that all these reading practices have the school library as their backbone, so they are very aware of the importance of disseminating and promoting reading. Most of the proposals emphasize that

Rubio Perea, E.M. (2024). School library reading: a critical analysis of reading practices in Andalusian secondary schools. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 07-37.

the reported experiences were promoted through the school library's website and its social networks (Facebook, Twitter, Instagram, YouTube...). There is also no lack of proposals in which the reader becomes a prosumer who creates new content for the school library, such as augmented books (López Pérez, 2016), documentaries (Sánchez Cabezas et al. 2018), podcasts (Calderón Rodríguez, 2018), book trailers (Mesa Arroyo, 2022), magazines (Gascueña Gahete, 2022).

In short, what these reading practices show is the possibility of creating a community and fostering spaces for socialization through reading.

However, these are not the only reading experiences that benefit from the networked society. The use of social media for reading and writing is motivating and interesting for students, who find it more fun and closer to their interests. Machado Carrasco (2020) shows us how the reading and understanding of the classics *Don Quixote* and *Lazarillo* is made more attractive by “proposing a renewed reading from their most immediate environment: social networks and digital fiction” and suggests the creation of an “Instagram” profile for *Lazarillo* to tell how his life and the writing of the character Quixote became an influencer of the time. Garrido Jiménez (2021) takes advantage of fandom culture “for its versatility and its social potential in virtual environments, since these communities of admirers form strong bonds from spaces of affinity”. In their proposal, they alternate different tasks around collective reading in the virtual environment: participation in forums, creation of a wiki for vocabulary, fan fiction (fanfics), an audio story contest, or discussions with other centres.

We must not forget, of course, that all these reading practices have the school library as their backbone, so they are very aware of the importance of disseminating and promoting reading. Most of the proposals emphasize that the reported experiences were promoted through the school library's website and its social networks (Facebook, Twitter, Instagram, YouTube...). There is also no lack of proposals in which the reader becomes a prosumer who creates new content for the school library, such as augmented books (López Pérez, 2016), documentaries (Sánchez Cabezas et al. 2018), podcasts (Calderón Rodríguez, 2018), book trailers (Mesa Arroyo, 2022), magazines (Gascueña Gahete, 2022).

In short, what these reading practices show is the possibility of creating a community and fostering spaces for socialization through reading.

## CONCLUSIONS: DECALOGUE OF GOOD READING PRACTICES

After careful reading of the selection of articles, the search and identification of common patterns in the reading practices presented and the presentation of the results, we propose in these lines, as a decalogue, a series of ideas that can serve as a reference to try to create good reading practices that have the school library as a backbone and that know:

1. Promote reading for pleasure and as a means of enjoyment. This is achieved when reading is “active, creative and habitual” (Cerrillo et al., 2002, p. 36). In this sense, it is essential to accompany them in their reading practices; it is a slow process that requires discipline and perseverance, and in which the library, through its collections, plays a fundamental role.
2. Design creative solutions to work with reading. Creativity in the development of different products. Reading as a “laboratory” of ideas and solutions that find in the library the space to explore with “different ways of expressing themselves and thinking about the world” (Mekis & Anwandter, 2019, p. 38).
3. Search and Inquiry through Reading. Proposals aimed at finding in reading a source of free exploration, where students feel the search as part of their personal development and respond to their own concerns, showing them that they can also be the architects of their own learning. Therefore, integrated documentary projects, interdisciplinary projects or classroom-library projects invite students to develop reading in order to learn to learn (Piquín Cancio, 2009).
4. Encourage students to be amazed. It is precisely this disposition that allows them to “appreciate details in the use of language and understand that through them we can see and understand the world in new ways” (Mekis & Anwandter, 2019, p. 38). Reading practices that foster curiosity about past eras, different places and characters, and different traditions and cultures allow learners to develop curiosity and therefore be more open to learning about new ideas.
5. Openness and freedom of thought. It is of the utmost importance that the reading itineraries are not created as a rigid or closed corpus, but according to the level of education and the reference community with which we work. They

- should encourage dialogue, research, discussion of ideas and plurality of thought. The design of a series of literary constellations (Gómez Jover, 2007) could provide an answer to this requirement.
6. Establish links between reading practices and the collections of your library. In this way, we maintain collections that should be diverse, both in terms of types of materials (print, audiovisual, digital, etc.) and in terms of views that are linked to different reading practices in which different actors of the educational community are represented (Area Moreira & Marzal García-Qismodo, 2016).
  7. Engagement with the environment. When reading practices with the school library as a backbone propose actions that “transcend the school framework by linking the school reality with the social and cultural reality of the environment in which the school is located, it develops an important work of cultural projection and socio-educational compensation” (García Guerrero, 2012, p. 85). These areas of collaboration are in the centre itself (departments, plans and programs), other educational centres, the family, the public library and other organizations and institutions.
  8. Sharing and making the reading experience a common practice. The creation of situations and spaces, both face-to-face and virtual, that allow the stimulation of collaborative processes (author visits, inter centre meetings, dialogic gatherings, reading clubs, exhibitions...) and where the library, through reading, becomes the space for dialogue that allows “providing our students with practical skills and critical thinking to interpret texts beyond their explicit meaning” (Álvarez-Álvarez & Vejo-Sainz, 2017, p. 120).
  9. Making the most of the opportunities offered by the networked society. There are more and more virtual tools offered by the networked society to multiply actions related to the promotion of reading, as they “break the physical and temporal barriers between readers, blur the role of the mediator, and transform or replace traditional reading contexts” (Lluch & Sánchez-García, 2017, p. 10). Reading practices through the school library offer multiple opportunities, some of which have already been highlighted in the articles analysed: reading clubs and online dialogic gatherings, development of wikis, use of social networks (Facebook, Twitter, Instagram...), audio stories, book trailers, etc.
  10. Building community through reading. The recent study by the Germán Sánchez Ruipérez Foundation (2022) on young people and reading starts from the hypothesis that “the emotional stimulus of perception or the feeling of belonging is a balancing factor against this traditional obstacle to reading books” (p. 91) and proposes as working ideas to promote “interest in socializing by sharing tastes” (p. 91), “identification with a generation, genre or saga” (p. 91) or “being part of a club” (p. 91). In this sense, the school library is shown to be a favourable environment that takes into account the changes in reading practices and media and is capable of generating interesting reading practices that not only take advantage of the diversity of its collection, but also promote the creation of communities through reading.
- It is self-evident that the limitations of this study are apparent, as previously stated, given that the experiences documented by *Libro Abierto* and the focus of this investigation are still the personal accounts of the authors themselves. A future line of research would be to contrast these results with a field study that would allow for the voices of the different agents to be heard. This would provide a more comprehensive understanding of the common patterns analysed and the permanence of these practices over time, together with statistical data.
- Notwithstanding the aforementioned limitations, the present study meets its initial objectives and corroborates the initial hypotheses. The reading practices carried out in secondary schools benefit from the joint action of the school and the school library, and present common criteria that allow them to be replicated and become successful reading practices.

Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



<b>Investigaciones Sobre Lectura (ISL)   2024</b>
<b>Authors' contribution</b> Conceptualization, EMRP; methodology, EMRP; analysis statistic, EMRP; research, EMRP; preparation of the original manuscript, EMRP; revision y edition, EMRP.
<b>Funding:</b> Dk/Da
<b>Note:</b> Dk/Da



## REFERENCES

- Albelda-Esteban, B. (2019). Contribución de las bibliotecas escolares a la adquisición de competencias en comprensión lectora en educación primaria en España: una aproximación a partir de los datos del estudio PIRLS 2016. *Revista de Educación*, (384), 11-39. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-408>
- Alcaraz Hinojosa, S. (2020). La biblioteca escolar y de aula: Un estudio de caso sobre la transformación de espacios y recursos desde la voz de los agentes dinamizadores. *Investigaciones Sobre Lectura*, (14), 131-148. <https://orcid.org/0000-0002-8894-7180>
- Álvarez Álvarez, C. & Piqueres-Bilbao, E. S. (2023). Asociaciones de familiares en centros públicos de Educación Secundaria. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (32), 325–346. <https://doi.org/10.18172/con.5226>
- Álvarez-Álvarez, C. & Vejo-Sainz, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*, (68), 110-122. <http://dx.doi.org/10.5195/biblios.2017.351>
- Area Moreira, M. & Marzal García Quismondo, M.A. (2016). Entre libros y pantallas. Las bibliotecas escolares ante el desafío digital. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 20(1), 227-242. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576012.pdf>
- Ballester (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó
- Caicedo, G. & Calle, R. (2019). Prácticas lectoras en la biblioteca escolar: una perspectiva de la formación de usuarios a partir de la pedagogía crítica. *Rehuso*, 4(1), 149-161. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2123>
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C & Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (1), 19–33. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2005.01.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.02)
- Rubio Perea, E.M. (2024). School library reading: a critical analysis of reading practices in Andalusian secondary schools. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 07-37.

- Cremades García, R. & Jiménez Fernández, C. M.<sup>a</sup> (2011). Directrices, legislación y promoción de bibliotecas escolares en Andalucía. *Revista de Estudios Andaluces*, (28), 16-33.
- Durban Roca, G., García Guerrero, J., Pulido Villar, A., Lara Escoz, J. I. & Olmos Olmos, D. (2013). *Nuevas dinámicas para la biblioteca escolar en la sociedad red. Resituar sus acciones y acompañar la transformación de la escuela*. Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Junta de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/detalles/-/contenidos/detalle/nuevas-dinamicas-para-la-biblioteca-escolar-en-la-sociedad-red-1>
- Federación de Gremios de Editores de España (2022). *Principales resultados. Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España. 2021*. <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2021.pdf>
- Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Fraguela-Vale, R., Pose-Porto, H. & Varela-Garrote, L. (2016). Tiempos escolares y lectura. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 15(2), 67-76. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.2.1099](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1099)
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2022). *Jóvenes y Lectura. Estudio cualitativo y propuestas*. Fundación GSR. <https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2022/01/Jovenes-y-lectura.pdf>
- García Guerrero, J. (2012). *Contribución de la biblioteca escolar al fomento de la lectura*. Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, Consejería de Educación, Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/lecturas-bibliotecas-escolares/documentos-de-referencia>
- García Guerrero, J. (2015). *Bibliotecas escolares con futuro*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. <https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2019/03/Bibliotecas-escolares-con-futuro.pdf>
- García Guerrero, J. & Sáenz Francés, J. M. (2007). La configuración de redes profesionales en el ámbito de las bibliotecas escolares. El valor del trabajo cooperativo. *Idea La Mancha: revista de educación de Castilla-La Mancha*, (5), 243-248.
- Gómez Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Octaedro.
- Hernández-Ortega, J., Rovira-Collado, J. & Bañares-Marivela, E. (2023). Tratamiento de los clásicos literarios y elementos narrativos a partir de los recursos multimodales presentes en La Casa de Papel. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 81-110. <https://doi.org/10.24310/isl.v18i1.15724>
- Instrucciones de 24 de julio de 2013 [Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía]. Sobre la organización y funcionamiento de las bibliotecas escolares de los centros docentes público que imparten educación infantil, educación primaria y educación secundaria. <https://acortar.link/8q52Ss>
- Ley Orgánica 3/2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]. 29 de diciembre. BOE núm. 340. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (11), 7-20. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.01](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01)
- Lluch, G. & Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4). <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- Lluch, G. & Serrano-Mendizábal (2020). *Resumen de la presentación de Gemma Lluch y Marian Serrano-Mendizábal en el V Simposio de Evaluación Educativa: Lectura y Contextos Multilingües 2020*. ERI-Lectura.
- Rubio Perea, E.M. (2024). School library reading: a critical analysis of reading practices in Andalusian secondary schools. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 07-37.

<https://www.uv.es/uvweb/estructura-investigacion-interdisciplinar-lectura/es/estructura-investigacion-interdisciplinar-lectura/evaluacion-lectura-1285894556962/GasetaRecerca.html?id=1286119580267>

- Lluch, G., Tabernero-Sala, R. & Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El profesional de la información*, 24(6), 797-804. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>
- Mekis, C. & Anwandter, C. (2019). *Bibliotecas escolares para el siglo XXI. Desarrollo de comunidades de lectura*. Narcea Ediciones.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte (2020). *Libro Abierto, revista virtual de las bibliotecas escolares en Andalucía*. Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgetie/comunicacion/blog/2020/noviembre2020/libro-abierto.html#>
- Mieles Barrera, M. D., Tonon, G. & Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 15(2), 77-97. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.2.1140](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140)
- Munita, F., & Bustamante, P. (2019). Somos un ejemplo de biblioteca: el caso de una biblioteca escolar exitosa. *El Profesional de la Información*, 28(6), 1-11. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.nov.12>
- Piquín Cancio, R. (2009). Las TIC son TAC en la Biblioteca Escolar. *Educación y Biblioteca: revista de documentación y recursos didácticos*, (172), 92- 97. <http://hdl.handle.net/10366/119657>
- Santos Díaz, I. C. (2017). Desarrollo curricular y recursos educativos en las bibliotecas escolares. *Investigaciones Sobre Lectura*, (7), 36-54. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.196>.
- Serna, M., Rodríguez, A. & Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 16(1), 18-49. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.1.1205](https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205)
- Real Decreto 217/2022 [Ministerio de Educación y Formación Profesional]. Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. 29 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>
- Trigo Ibáñez, E., Santos Díaz, I. C. & 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>
- Varela, L., Gradañlle, R. & Teijeiro, Y. (2016). Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 987-1000. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152404>
- Varela, L., Pose-Porto, H. & Fraguera-Vale, R. (2019). Comparativa entre las preferencias de ocio de jóvenes lectores y no lectores en España. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 18(2), 55-64. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.2.2028](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.2028)

## ANNEX: REVIEWED ARTICLES

Abraham López, J. L. & Bailón Ruiz, R. (3 de mayo de 2023). ¿Invisibles? Un modelo de actuación replicable en cualquier contexto para combatir el acoso escolar. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/>

Rubio Perea, E.M. (2024). School library reading: a critical analysis of reading practices in Andalusian secondary schools. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 07-37.

/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/invisibles-un-modelo-de-actuacion-replicable-en-cualquier-contexto-para-combatir-el-acoso-escolar

- Barrera Valdayo, V. (14 de marzo de 2018). Yo leo: el Proyecto lector del IES Diego Angulo. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/yo-leo-el-proyecto-lector-del-ies-diego-angulo>
- Calderón Rodríguez, R. M. (31 de agosto de 2018). Biblioteca y radio escolar vis a vis. Una experiencia del IES Laguna de Tollón de El Cuervo de Sevilla. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/biblioteca-y-radio-escolar-%C2%BFvis-a-vis%C2%BF-una-experiencia-del-ies-laguna-de-tollon-de-el-cuervo-de-sevilla>
- Carrasco Martín, J. L. (28 de septiembre de 2021) Un club de lectura virtual por Instagram. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/un-club-de-lectura-virtual-por-instagram>
- Collado Cornillón, M. J. (12 de diciembre de 2016). Los proyectos documentales como estrategias de aprendizaje. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/los-proyectos-documentales-como-estrategias-de-aprendizaje>
- Corpas Martos, A. (23 de febrero de 2017). Sentidos figurados. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/sentidos-figurados>
- Garrido Jiménez, A. (17 de mayo de 2021). Lecturas de Idhún, el fandom como recurso didáctico. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/lecturas-de-idhun-el-fandom-como-recurso-didactico>
- Gasqueña Gahete, J. (20 de diciembre de 2022). Un giro internacional para las actuaciones en la biblioteca escolar. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/un-giro-internacional-para-las-actuaciones-en-la-biblioteca-escolar>
- Laguna, M. (15 de diciembre de 2016). Investigar en la Biblioteca. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/investigar-en-la-biblioteca-1dlq214boukj0>
- López García, D. (12 de mayo de 2022). Diario de una clase en cuarentena: fomentar la lectura con teléfonos móviles en el contexto de la pandemia. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/diario-de-una-clase-en-cuarentena-fomentar-la-lectura-con-telefonos-moviles-en-el-contexto-de-la-pandemia>
- López Pérez, C. (15 de diciembre de 2016). La revolución tecnológica de la biblioteca del IES Zoco. O de cómo los libros salieron del armario hacia la nube digital. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/club-de-comic-en-el-ies-fuente-luna-1esf3i48tptdd>
- Machado Carrasco, A. (17 de diciembre de 2020). Lecturas del mundo: Clásicos enredados. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/lecturas-del-mundo-clasicos-enredados>
- Márquez Román, M. M. (2 de marzo de 2023). Entre el olvido y la distancia. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/entre-el-olvido-y-la-distancia>
- Mesa Arroyo, P. (2022). Hacia lo salvaje. El medio natural en la Literatura. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/hacia-lo-salvaje-el-medio-natural-en-la-literatura-1skvdyzxf7q>

Rubio Perea, E.M. (2024). School library reading: a critical analysis of reading practices in Andalusian secondary schools. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 07-37.

- Mirabet Medina, E. (2017). Leer y caminar: los itinerarios lectores desde la BECREA. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/leer-y-caminar-los-itinerarios-lectores-desde-la-becrea-actuaciones-en-el-ies-jose-luis-tejada-1m2yjelfhjtx>
- Morales Alcalde, S. (19 de diciembre de 2016). Club de cómic en el IES Fuente Luna. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/club-de-comic-en-el-i-e-s-fuente-luna>
- Murillo Infante, R. J. (27 de junio de 2022). Fomento de la lectura con Knolling. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/fomento-de-la-lectura-con-knolling>
- Romera López, J. J. (13 de diciembre 2019). 'Cuentos cotidianos sobre mujeres singulares' de Emilia Pardo Bazán: un proyecto de lectura colaborativa en el IES Valle del Azahar. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/fomento-de-la-lectura-con-knolling>
- Reyes Santamaría, C. (15 de diciembre de 2016). El Libro del Año en la BBTK Saltés. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/el-libro-del-ano-en-la-bbtk-saltes-1t67d2me1ryvo>
- Rubio Millares, R. (16 de marzo de 2018). La potenciación del protagonismo de la biblioteca escolar a través de actividades orales en el marco de un PLC. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/la-potenciacion-del-protagonismo-de-la-biblioteca-escolar-a-traves-de-actividades-orales-en-el-marco-de-un-plc-10wnppq7vzurx>
- Rubio Perea, E. (2019). Las personas libro: una práctica de fomento de la lectura desde la biblioteca escolar. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/las-personas-libro-una-practica-de-fomento-de-la-lectura-desde-la-biblioteca-escolar>
- Sánchez Cabezas, S., Ortega Ayala, R. & Carretero Cassinello, G. (16 de noviembre de 2018). La Biblioteca del IES Algazul: ALFIN, ABP y desarrollo comunitario en red. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/la-biblioteca-del-ies-algazul-alfin-abp-y-desarrollo-comunitario-en-red-14nrulr9wm2a5>
- Valverde Ledo, M. (22 de abril de 2019). Libros reciclados, libros alterados. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/libros-reciclados-libros-alterados-15uye9se346p0>
- Ventura Carmona, C. & Galván Carranza, E. (21 de febrero de 2017). Itinerarios lectores en el I.E.S. La Granja. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/itinerarios-lectores-en-el-i-e-s-la-granja>

Rubio Perea, E.M. (2024). School library reading: a critical analysis of reading practices in Andalusian secondary schools. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 07-37.





# ISLL

Scopus®



## INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

### Leer desde la biblioteca escolar: un análisis crítico de prácticas lectoras en centros de secundaria en Andalucía

**Engracia María Rubio Perea**

<https://orcid.org/0000-0002-9816-7970>

*Universidad de Málaga, España*



<https://doi.org/10.24310/isl.19.2.2024.19178>



**Recepción:** 01/03/2024

**Aceptación:** 13/11/2024

**Contacto:** [rubioperea@uma.es](mailto:rubioperea@uma.es)

#### Resumen:

Este trabajo analiza los artículos publicados entre 2016-2023 en la revista virtual de las bibliotecas escolares que coordina la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía. El propósito es analizar qué prácticas lectoras se realizan desde la biblioteca escolar en los centros públicos de Educación Secundaria con el objeto de definir y denominar qué criterios o patrones comunes permiten identificarlas como modélicas y ser replicables entre los más jóvenes. La metodología, enmarcada en el paradigma cualitativo, aborda el método de análisis temático para el tratamiento de la información, basado en la familiarización con los datos, búsqueda de temas o patrones, revisión y presentación de los resultados. En la revisión del contenido se han encontrado 5 patrones comunes: la lectura por placer y como desarrollo de la creatividad, la lectura para indagar y aprender a aprender, la lectura como espacio de encuentro y pluralidad de pensamientos, la lectura como acción de colaboración, y la lectura y la sociedad en red. El análisis de los resultados ha servido como referencia para proponer, a modo de decálogo, unas líneas de actuación para buenas prácticas lectoras entre los más jóvenes.

**Palabras clave:** Prácticas lectoras, biblioteca escolar, lectura por placer, creatividad, comunidades lectoras

Rubio Perea, E.M. (2024). Leer desde la biblioteca escolar: un análisis crítico de prácticas lectoras en centros de secundaria en Andalucía. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 07-37



## Leer desde la biblioteca escolar: un análisis crítico de prácticas lectoras en centros de secundaria en Andalucía

### INTRODUCCIÓN

La preocupación por el desarrollo de los hábitos lectores entre los más jóvenes es una constante entre el profesorado de cualquiera de las diferentes etapas educativas en las que desarrolle su labor. A pesar de que nunca han existido tantos lectores como en la actualidad ni se ha leído tanto como hasta ahora, la lectura sigue sin estar de moda entre los adolescentes. Así lo recogen los datos del Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros de 2021, elaborado por la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE, 2022), donde se señala que a partir de los 15 años desciende notablemente la proporción de lectores frecuentes en tiempo libre. La literatura científica también muestra que a estas edades los menores no suelen incluir entre sus hábitos de ocio la lectura (Varela et al., 2016; Serna et al., 2017; Varela et al., 2019; Trigo Ibáñez et al., 2020) y aquellos que sí la practican suelen ser críticos con la labor que se realiza en los centros escolares, que dedica más tiempo a metodologías tradicionales y menos a propuestas participativas que fomenten la autonomía de los discentes (Fraguela-Vale et al., 2016). Se necesitan, por tanto, iniciativas que conecten con las expectativas y perspectivas de los jóvenes, contribuyendo positivamente a su formación y garantizando “la posibilidad de acompañamiento de los estudiantes y la generación de experiencias que revelen la potencialidad de la lectura” (Mekis y Anwandter, 2019, p. 37).

Actualmente asistimos en España a un cambio de marco legislativo con la implantación de la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (en adelante, LOMLOE). Si prestamos atención a sus principios metodológicos, observamos que entre sus prioridades se encuentra “fomentar el hábito y el dominio de la lectura” (LOMLOE, 2020, p. 122888) dedicando todos los centros educativos un tiempo diario a su desarrollo dentro de su proyecto educativo. Esta demanda no supone un cambio drástico con respecto a las anteriores leyes educativas donde de algún modo se ha mostrado la importancia de la

lectura diaria para el fomento del hábito lector. Sin embargo, en esta ocasión, al describir las competencias específicas del área de Lengua Castellana y Literatura en el *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo*, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, se explicitan varias ideas claves para nuestro estudio:

Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura. [...] Es esencial la configuración de un corpus de textos adecuado, formado por obras de calidad que posibiliten tanto la lectura autónoma como el enriquecimiento de la experiencia personal de lectura y que incluya el contacto con formas literarias actuales impresas y digitales, así como con prácticas culturales emergentes. Junto a ello, es recomendable trabajar para configurar una comunidad de lectores con referentes compartidos; establecer estrategias que ayuden a cada lector a seleccionar los textos de su interés, apropiarse de ellos y compartir su experiencia personal de lectura, y establecer contextos en los que aparezcan motivos para leer que partan de retos de indagación sobre las obras y que propongan maneras de vincular afectivamente a los lectores con los textos (RD 217/2022, p. 120).

La lectura como fuente de placer, el contacto con formas literarias actuales impresas y digitales o la formación de comunidades lectoras son objetivos que vienen reflejados y se presentan como estrategias para configurar la autonomía y la identidad lectora, que se desarrollará a lo largo de toda la vida. Estrategias todas ellas reclamadas por voces como Cerrillo y Senís (2005) y Ballester (2015), que insisten en la lectura como disfrute; Hernández-Ortega et al. (2023), que destacan los beneficios del trabajo con los textos multimodales en el desarrollo del hábito lector; Lluch (2014) y Lluch et al. (2015), que muestran cómo los jóvenes generan espacios de colaboración y pertenencia a través de comunidades lectoras.

En este sentido, la biblioteca escolar se muestra como ese espacio cercano al adolescente, integrado en el mismo centro escolar donde realiza sus estudios, que tiene entre sus objetivos el desarrollo de los hábitos lectores de los más jóvenes. Un lugar seguro y acogedor que invita al disfrute de la lectura, abierto a trabajar con formas literarias diferentes y generadora de un sentido de comunidad en torno a los libros y a la lectura.

Pero ¿es suficiente la mera presencia de la biblioteca escolar en el centro para mejorar los hábitos lectores de los estudiantes? Efectivamente, no. Ojalá fuera así de sencillo. De nuevo, la literatura científica nos muestra que la clave no está en poseer el espacio físico, sino en el tipo de biblioteca que trabaja con los escolares. Las bibliotecas que mejores resultados en hábitos lectores y valoración de la lectura demuestran son aquellas que: a) trabajan como centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje (Santos Díaz, 2017; Albelda-Esteban, 2019); b) fomentan la lectura a través de diferentes acciones e intervenciones (Munita, 2016; Munita y Bustamante, 2019; Caicedo y Calle, 2019); c) utilizan las herramientas tecnológicas para la formación integral del alumnado (Durban Roca et al., 2013); y d) son lugares atractivos y renovados (Alcaraz Hinojosa, 2020).

Las bibliotecas de los centros escolares de Andalucía han gozado durante años de un buen estado de salud, a pesar de que hoy el Estado español sigue sin contar con un sistema de biblioteca escolar articulado (García Guerrero, 2015). Concretamente, Andalucía dispone de una red de bibliotecas para cada una de sus provincias; reuniones, jornadas y cursos para la formación de responsables y equipos de apoyo; documentos de referencia (conocidos como los DR); revista de bibliotecas escolares andaluzas Libro Abierto y convocatoria de Premios para el reconocimiento de buenas prácticas docentes en bibliotecas escolares y en el fomento de la lectura. Además, cuenta con el activo más importante, los responsables de las bibliotecas escolares, profesionales con mucha ilusión, fuerte disposición y notable desempeño. Por todo ello, consideramos que las bibliotecas de institutos y escuelas en Andalucía son entornos de enseñanza y aprendizaje relevantes y con capacidad para liderar programas e intervenciones relativos al fomento del hábito lector entre los más jóvenes.

De esto trata este estudio. De conocer patrones comunes de prácticas lectoras que tienen como eje vertebrador la biblioteca escolar. Estas son contadas por sus responsables que poseen una formación específica, reconocen la biblioteca escolar como centro de recursos para la

enseñanza y el aprendizaje, conocen y aplican acciones diferentes para el fomento de la lectura y para aprender a aprender, se coordinan con departamentos, planes y programas del centro y, sobre todo, disfrutan de la lectura y son capaces de transmitir ese amor por la lectura y los libros a los más jóvenes.

### *Objetivos e hipótesis*

La mayoría de las prácticas lectoras y de animación a la lectura se publican en revistas de divulgación por el propio agente que las realiza, quien cuenta su relato personal y prescinde de aspectos claves sobre actuaciones previas realizadas, metodología, resultados de la práctica lectora, continuidad en años previos o venideros o si pueden ser o no fácilmente replicables. En este sentido, coincidimos con Lluch y Serrano-Mendizábal (2020), en que “es necesario desarrollar una evaluación que propicie una mirada analítica sobre el objeto analizado (investigador ajeno a la práctica, protocolos de la investigación objetivados, etc.)”. No obstante, no queremos prescindir del trabajo realizado por sus verdaderos artífices, ya que son experiencias que han pasado unos filtros antes de llegar a ser publicadas: la valoración de la comunidad educativa en la que se ha llevado a cabo, la difusión y promoción a través de la red profesional de su provincia y, finalmente, la evaluación del comité de redacción de la revista.

Así, el presente estudio tiene como objetivos principales:

1. Conocer qué prácticas lectoras se realizan desde la biblioteca escolar en los centros de secundaria de Andalucía.
2. Identificar qué patrones comunes comparten estas prácticas lectoras.
3. Definir y denominar los criterios observados de manera que puedan ser representativos de prácticas modélicas.

En este sentido dos son las hipótesis que hemos barajado desde un principio:

1. La hipótesis de partida es que estas prácticas, cuyos principales artífices son los responsables de la biblioteca escolar, se benefician de la acción conjunta que se realiza desde la escuela y su biblioteca.
2. La segunda hipótesis es que estas prácticas de fomento del hábito lector presentan criterios comunes que permiten identificarlas y ser fácilmente replicables como prácticas de éxito.

## METODOLOGÍA

### *Procedimiento*

El estudio de las experiencias lectoras realizadas desde la biblioteca escolar es esencial puesto que contribuye a analizar y comprender qué acciones de fomento de la lectura se organizan en torno a este servicio del que disponen todos los centros escolares en Andalucía (véase Instrucciones 24 de julio de 2013). Por ello, se decide analizar el portal *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares andaluzas*, ya que estamos ante un medio de difusión destinado a proporcionar información y apoyo a las bibliotecas escolares andaluzas, cuyo consejo de redacción se compone por profesorado de centros educativos vinculados a las *Redes Profesionales Provinciales de Bibliotecas Escolares* y por integrantes del Servicio de Planes y Programas educativos de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa. Además, entre sus objetivos se encuentra “difundir el conocimiento generado por el profesorado, premios, proyectos y experiencias relacionadas con la lectura, la escritura, las habilidades intelectuales y las competencias informacionales y digitales del alumnado” (MEFPD, 2020).

De las diferentes secciones con las que cuenta la revista, se decidió centrar la búsqueda en la sección “Cómo lo hacemos”, ya que va dirigida a difundir prácticas innovadoras desarrolladas en colegios e institutos andaluces. Un total de 45 artículos que articulan experiencias realizadas en centros de primaria (13), centros de secundaria y bachillerato (28), universidad (2), asesorías lingüísticas (1) y red profesional de Granada (1).

A continuación, se ha realizado una primera selección a partir de los siguientes criterios:

- Trabajos que tratan directamente la promoción de la lectura desde la biblioteca escolar, teniendo en cuenta tanto la lectura por placer como la lectura para aprender a aprender.
- Trabajos que son fruto de prácticas realizadas en centros de educación secundaria, dado que en esa franja de edad los estudios muestran que el abandono de la lectura es mayor y, por tanto, más necesario buscar prácticas que fomenten el hábito lector.

Como resultado de esta primera revisión, se seleccionaron un total de 28 artículos. Tras prescindir de la duplicación de experiencias presentadas por un mismo centro, el corpus

de análisis ha quedado integrado por 24 artículos (anexo), publicados entre 2016 y 2023, en centros pertenecientes a distintas provincias, cuya revisión estadística nos permitirá conocer mejor el estado de la cuestión.

Para la identificación de los criterios o patrones comunes en los textos seleccionados, se llevó a cabo una primera lectura de los artículos con el objeto de revisar los aspectos claves de cada texto. Esta lectura sirvió para recopilar información sobre objetivos planteados, metodologías establecidas y resultados en cada uno de los artículos y para establecer unas categorías o patrones comunes observables en estas prácticas. Finalmente, se seleccionaron 5, teniendo en cuenta que al menos 3 o más se repetían en cada uno de los artículos. Los patrones comunes identificados son la lectura por placer y como desarrollo de la creatividad, la lectura para indagar y aprender a aprender, la lectura como espacio de encuentro y pluralidad de pensamientos, la lectura como acción de colaboración y la lectura y la sociedad en red.

### *Diseño*

Esta es una investigación cualitativa basada en el análisis de contenido, donde se revisan todos los artículos publicados para encontrar criterios y patrones comunes que puedan servir de guía para identificar prácticas lectoras de éxito o modélicas que sean fácilmente replicables.

Se ha realizado una lectura detenida de cada uno de los artículos seleccionados para recopilar los datos (figura 1), que han sido revisados posteriormente para presentar los resultados del análisis.

### *Instrumento*

Se ha realizado una lectura detenida de cada uno de los artículos seleccionados para recopilar los datos (figura 1), que han sido revisados posteriormente para presentar los resultados del análisis.

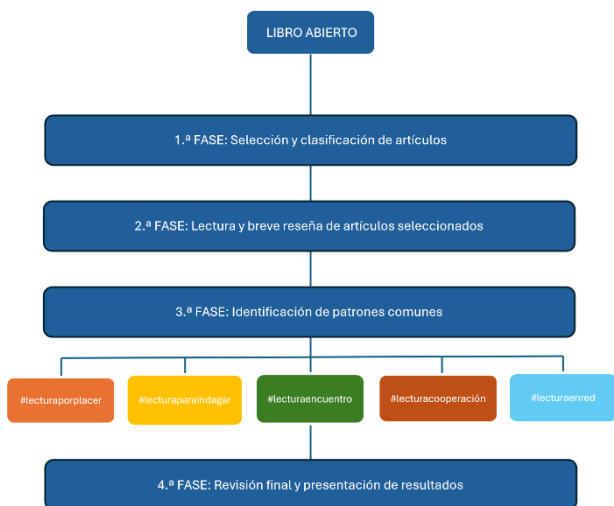
Este ha sido el instrumento utilizado para nuestro análisis partiendo de modelos precedentes (Lluch y Sánchez-García, 2017) y basado en el método de análisis temático para el tratamiento de la información (Mieles Barrera et al., 2012; Fereday y Muir-Cochrane, 2006).

### *Resultados*

Los primeros resultados de la revisión de las prácticas lectoras nos han permitido establecer ciertas tendencias en la producción de los artículos vinculadas a los años de publicación y a la procedencia de los centros en los que se realizan las prácticas. Además, se han establecido unos

patrones comunes a partir del resultado del análisis de contenido, siguiendo el método de análisis temático.

**Figura 1:** *Secuenciación de análisis*



Nota: Elaboración propia

### Revisión estadística de la publicación

La revista Libro Abierto editada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha pasado por diferentes etapas y no siempre ha presentado el mismo formato. En un primer momento, nace como boletín de información y apoyo de las bibliotecas escolares de la provincia de Málaga y se distribuye en formato papel (2000-2010).

Posteriormente, se sustituye por la versión digital, pero se mantiene como boletín informativo de la provincia de

Málaga (2010-2012). A partir de junio de 2012, ya transformada en una publicación de ámbito autonómico, pasa a alojarse en los servidores de la Junta de Andalucía e incluye a todas las bibliotecas escolares andaluzas (Cremades García y Jiménez Fernández, 2011). Finalmente, se retoma la publicación con el título Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía, siendo esta última versión la que puede consultarse en la actualidad (tabla 1).

Teniendo en cuenta la última versión digital, se establece el año 2016 como fecha de inicio para la revisión de estas prácticas lectoras. El 64,2 % de los artículos responde a los primeros cuatro años de publicación, entre 2016 y 2019. Posteriormente, hay un descenso de publicaciones, durante el 2020 y el 2021, coincidiendo con la pandemia de la COVID-19. En estos años las bibliotecas escolares, siguiendo las *Recomendaciones de medidas para el uso de las dependencias de la biblioteca escolar y condiciones para el uso de los servicios bibliotecarios* publicados por la Junta de Andalucía, ven mermadas sus condiciones de uso por la imposibilidad en muchos casos de ofrecer los servicios tradicionales o por las necesidades del centro, que encuentran en sus estancias espacios apropiados para impartir docencia. En este sentido, se observa el descenso de publicaciones y, por tanto, de los artículos de la sección “Cómo lo hacemos”, el 14,4 %. En el año 2022 se retoma el pulso de las publicaciones y se alcanzan cifras similares a años anteriores con un 14,3 %.

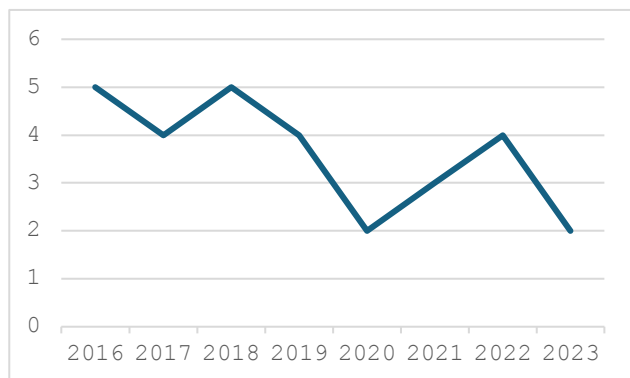
Sin embargo, durante el 2023, tan solo se publica el 7,2 %, coincidiendo con el cese de la actividad de dicha publicación en junio de ese mismo año (figura 2).

**Table 1:** *Histórico de la publicación*

Histórico	Datos
Primera época	<i>Libro Abierto</i> . Bibliotecas escolares de la provincia de Málaga. Boletín de información y apoyo. Versión papel. Números 01 a 39 (2000-2020).
Segunda época	<i>Libro Abierto</i> . Bibliotecas escolares de la provincia de Málaga. Boletín de información y apoyo. Versión digital. Números 40 a 46 (2010-2012). URL: <a href="http://cpronda.org/libroabierto">http://cpronda.org/libroabierto</a> . Esta web ha dejado de mantenerse.
Tercera época	<i>Libro Abierto</i> . Publicación de información y apoyo a las bibliotecas escolares de Andalucía. Versión digital. A partir del n.º 47 (junio 2012). A partir de septiembre de 2013: sin numeración. URL: <a href="http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-libroabierto">http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-libroabierto</a> . Esta web ha dejado de mantenerse.
Cuarta época	<i>Libro Abierto</i> . Revista de bibliotecas escolares de Andalucía. Versión digital. A partir de diciembre de 2016. URL: <a href="https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libroabierto">https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libroabierto</a>

Fuente: Elaboración propia

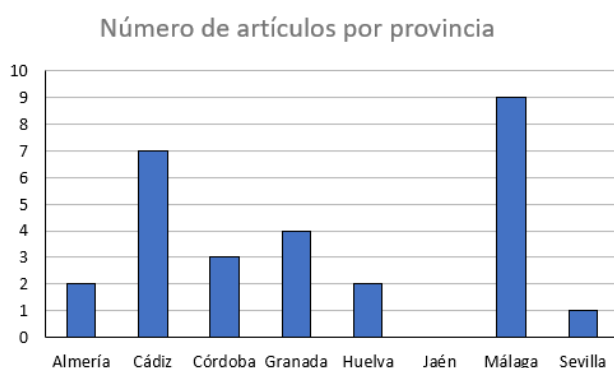
**Figura 2:** Año de publicación de los artículos del corpus de análisis



Nota: Elaboración propia

Atendiendo a la procedencia de los artículos (figura 3), se ha tenido en cuenta la provincia del centro escolar en la que los autores firman el trabajo presentado.

**Figura 3:** Provincia de procedencia de los artículos



Nota: Elaboración propia

Los datos muestran unos resultados heterogéneos, siendo Málaga (32% de los artículos) y Cádiz (25 %) las provincias con mayor número de propuestas. Le siguen Granada (14 %), Córdoba y Huelva (10 %, respectivamente) y Almería (3 %). No se recogen artículos de prácticas lectoras en secundaria para la provincia de Jaén, aunque sí tiene presencia en prácticas realizadas en centros de primaria y en otras secciones de la revista. La evaluación de estos datos mostraría en principio el liderazgo de las bibliotecas escolares de la provincia de Málaga con respecto a buenas prácticas. Este hecho coincidiría con el papel relevante que esta provincia ha

tenido en la formación de la Red Profesional de Bibliotecas Escolares en Andalucía, siendo pionera en su creación y formación (García Guerrero y Sáenz Francés, 2007).

#### *Revisión de contenido*

En esta fase se presentan las experiencias lectoras seleccionadas y los distintos patrones comunes observados. Aunque están redactadas por los propios autores que las han llevado a cabo, se ha podido contemplar que todas ellas presentan un objetivo común: el deseo de conectar con las expectativas y perspectivas de los más jóvenes. Tras una lectura pormenorizada de los artículos y breve reseña, una búsqueda e identificación de criterios comunes y una revisión final de los contenidos, presentamos los resultados obtenidos.

#### *La lectura por placer y el desarrollo de la creatividad*

El disfrute por la lectura es uno de los patrones observados en las prácticas lectoras publicadas. Para ello, se emplean diferentes estímulos: la pluralidad de lecturas a través de itinerarios lectores (Ventura Carmona y Galván Carranza, 2017; Mirabet Medina, 2017), el acercamiento a los clásicos literarios como constelaciones literarias próximas a su realidad (Machado Carrasco, 2020), la animación a la lectura entre iguales mediante la recreación del clásico Fahrenheit 451 (Rubio Perea, 2019), la aproximación al medio natural y el disfrute de la lectura al aire libre (Mesa Arroyo, 2022) o la lectura de géneros juveniles próximos a sus intereses (Morales Alcalde, 2016; Abraham López y Bailón Ruiz, 2023), simulando incluso la cultura fandom (Garrido Jiménez, 2021). En todas estas experiencias de fomento lector y de animación a la lectura, la biblioteca juega un papel importante a través de su colección, seleccionando, prestando e incluso adquiriendo volúmenes con los que transmitir la afición lectora.

Otro de los criterios comunes es inculcar el placer por la lectura individual, en silencio, en voz alta o compartida con otros, así como la disciplina y constancia que requiere. Garrido Jiménez (2021), en su artículo destinado a la lectura colectiva de la obra *Memorias de Idhún* de Laura Gallego, indica: “[e]l primer capítulo se ha leído en voz alta en clase con el acompañamiento del docente. A partir de ahí se ha dedicado una hora semanal a la lectura [...] Además, cada día, el alumnado puede leer durante unos minutos”. Mesa Arroyo (2022) propone distintas acciones para la lectura individual y compartida: las actividades “Lecturas a la sombra de un árbol” y “Leyendo la Sierra”, nombre del grupo de cooperación bibliotecaria, incentivan tanto la lectura individual como los encuentros lectores en

los que participa alumnado de distintos centros. En ocasiones, el disfrute de la lectura sirve para animar a otros a leer, Rubio Perea (2019) consciente de que “el círculo de amigos e iguales se convierte en el entorno de interacción por excelencia” propone una práctica en la que el alumnado, convertido en ‘persona libro’, colabora con la biblioteca escolar para trasladar a sus compañeros sus propias selecciones librerías.

El diseño de soluciones creativas para aproximar el trabajo con la lectura es también otra premisa común. En este sentido es recurrente que, mediante el empleo de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, se ofrezcan diferentes soluciones para el trabajo literario: elaboración de tiras cómicas (Morales Alcalde, 2016), redacción de postales lectoras (Ventura Carmona y Galván Carranza, 2017), representaciones teatrales mediante la técnica *kamishibai* (Rubio Millares, 2018), creación de libros reciclados o alterados (Valverde Ledo, 2019), actividades de escritura-reescritura (Machado Carrasco, 2020), o elaboración de reseñas literarias mediante la técnica fotográfica de *knowling* (Murillo Infante, 2022). Se busca incentivar la elaboración de un producto variado que permita asociar la lectura con momentos de disfrute y creatividad. En palabras de Corpas Martos (2017): “Esto nos lleva a que el estudiante lea textos literarios, disfrute de la lectura y comparta su experiencia con sus compañeros, además de entender el valor su capacidad [sic] de recreación de la realidad y de creación de mundos imaginarios.”

#### *La lectura para indagar y aprender a aprender*

La lectura por placer alterna con la lectura para indagar y aprender a aprender. Artículos como los de Collado Cornillón (2016), Laguna (2016), Sánchez Cabezas et al. (2018), Romera López (2019) o Márquez Román (2023) centran sus experiencias lectoras en la realización de proyectos documentales y proyectos de trabajo aula-biblioteca que buscan en la lectura un medio para investigar y obtener información. En ellos la biblioteca se transforma en un espacio de búsqueda e indagación sobre aquellos temas que les interesan y que les permiten libremente explorar la colección.

En la elaboración de proyectos documentales integrados, la lectura se pone al servicio de las inquietudes de los adolescentes que descubren en este modo de trabajar “habilidades en sí mismos que ignoraban tener y esto se traduce en un aumento considerable de su autoestima y en una mejora notable de su rendimiento” (Collado Cornillón, 2016). La lectura colectiva y la indagación sobre la obra

ofrecen resultados como la publicación de una antología de cuentos. Cuentos cotidianos sobre mujeres singulares es el producto final de una selección de cuentos de Emilia Pardo Bazán, en la que participan “doscientas personas encargadas de elaborar un informe de lectura, para lo que se partió originalmente de un doble criterio: seleccionar aquellos cuentos en los que las mujeres tuvieran un papel determinante y aquellos otros de misterio y terror” (Romera López, 2019). La elección definitiva de los 28 cuentos se completa con 3 traducciones y la reelaboración de dos de los cuentos, fruto de un concurso en el que participaron más de 85 estudiantes.

En ocasiones, la lectura y la internacionalización de la biblioteca escolar trabajan conjuntamente en el desarrollo de la competencia plurilingüe y la competencia personal, social y de aprender a aprender. Gascueña Gahete (2022) nos cuenta en el proyecto “On the Spot” como el alumnado participante se convierte en consumidor crítico de información en los medios de comunicación y redes sociales. Entre los resultados obtenidos se encuentra una encuesta en la que participaron adolescentes de tres países y la elaboración de una guía y recursos multilingües para hacer consciente a sus comunidades educativas sobre la manipulación de la información en los medios. Como producto final, presenta una publicación digital colaborativa, con artículos redactados en equipos internacionales “con noticias falsas con un giro positivo acerca de temas como el medio ambiente, la igualdad de género o el racismo”. En palabras del autor, “nos acerca al sueño de tener nuestras bibliotecas llenas de los proyectos interdisciplinares, el enfoque plurilingüe y la socialización en torno a los libros que tanto deseamos”.

#### *La lectura como espacio de encuentro y pluralidad de pensamientos*

Los encuentros, tanto presenciales como virtuales, en torno a la visita de un autor o los clubs de lectura son algunas de las propuestas que, teniendo como eje vertebrador la biblioteca escolar, apuestan por la lectura como espacio de encuentro, donde los estudiantes escuchan, comparten y construyen opiniones muy diversas, que les permiten formarse como lectores. Ventura Carmona y Galván Carranza (2017), Rubio Millares (2018), Romera López (2019), López García (2022), Mesa Arroyo (2022) cuentan entre sus actividades con la visita de escritores conocidos (Elvira Lindo, Francisco Díaz Valladares, Alejandro Pedregosa, Manuel Alfonseca, Javier Ruiz, Fernando Iwasaki, Ana Rossetti, Sara Herrera Peralta, Benjamín Prado y Juana Castro) junto a otros locales (José Manuel Serrano, Steward Mundry, María de Grandy). En estas

visitas se cuidan todos los aspectos, no solo la biblioteca se transforma, cambia su disposición y se engalana, sino que además se prepara el encuentro y “se mantiene un diálogo con los escritores, pues previamente además de haber leído sus textos también se elaboran preguntas que facilitan el coloquio y la reflexión compartida” (Rubio Millares, 2019).

Las tertulias dialógicas o los clubs de lectura también ofrecen la posibilidad de encuentros entre alumnado y profesorado en torno a una lectura. En este sentido, las redes sociales toman un papel relevante en el desarrollo de estas prácticas, dado que muchas de las experiencias se producen durante la pandemia de la COVID-19. López García (2022) crea con su alumnado laboratorios de lectura, en los que se comparte la experiencia lectora. El objetivo es “generar un sentido de la obra de manera colectiva y la inmersión emocional del alumnado en la misma”. El autor afirma que se combinan estrategias basadas en el aprendizaje dialógico y el aprendizaje cooperativo, ya que, por un lado, comparten el comentario de las lecturas propuestas con el uso de videoconferencias, “donde todo el alumnado participó, fue escuchado y valorado, lo que tuvo importantes logros en su dimensión emocional”; y, por otro lado, elaboran un producto diseñado para los medios digitales, “basado en la cooperación para el éxito y una vía de comunicación con el resto de la comunidad”.

Carrasco Martín (2021) transforma el club de lectura tradicional en un club de lectura virtual a través del uso de la red social Instagram y el servicio educativo Classroom. A las lecturas propuestas a lo largo del curso, se suman las posibilidades que la tecnología ofrece permitiendo un seguimiento de las obras (a través de las stories) y el lanzamiento de diferentes retos lectores, que permiten la participación del alumnado. Los resultados de estos encuentros: la lectura completa de la saga *Los juegos del hambre*, de Suzanne Collins, y *Donde aprenden a volar las gaviotas*, de Ana Alcolea. De nuevo la situación provocada por la pandemia y la enseñanza semipresencial busca en el entorno virtual un medio de solventar la imposibilidad de reunión y la necesidad de encuentro que la lectura ofrece en unas edades donde la función socializadora tiene una fuerte importancia.

#### *La lectura como acción de colaboración*

Otros de los patrones comunes de estas prácticas lectoras es la relación de colaboración que mantienen con planes y proyectos que se dan en el centro: Proyecto Lingüístico de Centro (López Pérez, 2016; Rubio Millares 2018),

programas en comunicación lingüística (Barrera Valdayo, 2018; Carrasco Martín, 2021), planes del centro (Calderón Rodríguez, 2018) o programas y proyectos transversales (Laguna, 2016; Gascueña Gahete, 2022).

La participación de departamentos lingüísticos y no lingüísticos es otro hábito común en la selección de lecturas, elaboración de proyectos interdisciplinares, organización de actividades conjuntas, así como en su promoción y difusión. De este modo, en los diferentes itinerarios lectores no faltan recomendaciones de departamentos didácticos como Lengua Castellana y Literatura, Inglés, Francés, Latín y Griego, Historia, Filosofía, Biología (Mirabet Medina, 2017). Igualmente, los proyectos documentales integrados cuentan con la colaboración interdepartamental, trabajando de manera conjunta a partir de una temática, en la que se propone el tema a los distintos departamentos didácticos con un documento que recoge las actividades que se compromete a realizar e integrándolas en el currículum de cada asignatura (Collado Cornillón, 2016). Reyes Santamaria (2016) destaca la participación en sus proyectos de departamentos tan variados como FPB de Montaje, de EPYV, de lenguas extranjeras, etc., y no descarta seguir “intentando que cada año más departamentos se impliquen”.

Algunas de estas propuestas consiguen que la red de colaboración supere las paredes de sus centros. Las experiencias lectoras de Garrido Jiménez (2021), Mesa Arroyo (2022) o Gascueña Gahete (2022) proponen jornadas intercentros en las que se ponen en común las lecturas o proyectos realizados. Otras prácticas colaboran con organismos institucionales (bibliotecas municipales, ayuntamientos, diputación provincial) como las de Collado Cornillón (2016), Laguna (2016), Sánchez et al. (2018) para la realización de actividades conjuntas.

La colaboración de las familias en los centros de secundaria es menos frecuente (Álvarez Álvarez y Piqueres-Bilbao, 2023). No obstante, las asociaciones familiares (AMPAS) suelen prestar apoyo a las bibliotecas escolares en la compra de materiales, realización de actividades, proyectos conjuntos o en su difusión, lo que beneficia a muchas de estas prácticas lectoras. Ventura Carmona y Galván Carranza (2017) destacan “el esfuerzo que la Asociación de Padres y Madres de Alumnos [...] para recuperar una Feria del Libro destinada a toda la comunidad educativa de nuestro centro” y Collado Cornillón (2016) comenta el papel del AMPA en la creación de un taller, dirigido a madres y padres, en el que se elaboran materiales que



enriquecen la exposición que organizan como resultado de su proyecto documental integrado.

### *La lectura en la red*

Las propuestas de lectura analizadas en este estudio ven en la lectura en red un medio propicio para su fomento. Los lectores jóvenes, familiarizados con las redes sociales, encuentran en ellas un medio para romper barreras físicas y temporales transformando la lectura en una experiencia ubicua. Prueba de ello es el papel destacado que cobran durante la pandemia como herramienta socializadora. El desarrollo de clubs de lectura o tertulias dialógicas con el apoyo de las redes sociales y la posibilidad de intervención de sus usuarios son vistas como una oportunidad que potencian el valor de los servicios tradicionales.

No obstante, no son las únicas experiencias lectoras que se benefician de la sociedad en red. El uso de los medios sociales para el trabajo de la lectura y la escritura resultan motivadores e interesantes para el alumnado que las ven más divertidas y próximas a sus intereses. Machado Carrasco (2020) nos muestra cómo la lectura y comprensión de los clásicos *Don Quijote* y *Lazarillo* resulta más atractiva “proponiendo una lectura renovada desde su entorno más inmediato: las redes sociales y la ficción digital” y plantea la creación de un perfil de “Instagram” para que *Lazarillo* narre cómo sería su vida y la escritura-reescritura del personaje del Quijote convertido en un influencer de la época. Garrido Jiménez (2021) aprovecha la cultura fandom “por su versatilidad y por su potencial social en entornos virtuales, ya que estas comunidades de admiradores llegan a establecer fuertes vínculos a partir de espacios de afinidad”. En su propuesta alternan diferentes tareas en torno a una lectura colectiva en el entorno virtual: participación en foros, elaboración de una wiki para el vocabulario, ficciones creadas por los admiradores (fanfics), concurso de audio relatos o tertulias con otros centros.

Obviamente, no podemos olvidar que todas estas prácticas lectoras tienen como eje vertebrador la biblioteca escolar, por lo que tienen muy presente la importancia de la difusión y la promoción de la lectura. La mayoría de las propuestas destacan que las experiencias relatadas han sido promocionadas a través de la web de la biblioteca escolar y sus redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, YouTube...). Tampoco faltan las propuestas en la que el lector se convierte en prosumidor que crea nuevos contenidos para la biblioteca escolar como los libros aumentados (López Pérez, 2016), los documentales (Sánchez Cabezas et al. 2018), los podcasts (Calderón

Rodríguez, 2018), los booktrailers (Mesa Arroyo, 2022), las revistas (Gascueña Gahete, 2022).

En definitiva, lo que muestran estas prácticas lectoras es la posibilidad de crear comunidad y propiciar espacios de socialización a través de la lectura.

## **CONCLUSIONES: DECÁLOGO PARA BUENAS PRÁCTICAS LECTORAS**

**T**ras la lectura detenida de la selección de artículos, la búsqueda e identificación de patrones comunes en las prácticas lectoras expuestas y la presentación de los resultados proponemos en estas líneas, a modo de decálogo, una serie de ideas que pueden servir de referencia para intentar crear buenas prácticas lectoras, que tengan como eje vertebrador la biblioteca escolar, y que sepan:

1. Promover la lectura por placer y como medio de disfrute. Este hecho se consigue cuando la lectura es “activa, creativa y habitual” (Cerrillo et al., 2002, p. 36). En este sentido, el acompañamiento en sus prácticas lectoras es esencial, es un recorrido lento que necesita de disciplina y constancia, y en el que la biblioteca ejerce un papel fundamental a través de sus colecciones.
2. Diseñar soluciones creativas para el trabajo con la lectura. La creatividad a partir del desarrollo de diferentes productos. La lectura como “laboratorio” de ideas y soluciones que encuentran en la biblioteca ese espacio en el que explorar con “distintas formas de expresarse y pensar el mundo” (Mekis y Anwandter, 2019, p. 38).
3. Buscar e indagar a través de la lectura. Las propuestas dirigidas a encontrar en la lectura una fuente de exploración libre, donde el alumnado sienta la búsqueda como parte de su desarrollo personal y a dar respuesta a sus propias inquietudes, mostrándole que también puede ser artífice de su propio aprendizaje. Por todo ello, los proyectos documentales integrados, los proyectos interdisciplinares o los proyectos aula-biblioteca invitan al alumnado al desarrollo de la lectura para aprender a aprender (Piquín Cancio, 2009).
4. Disponer al alumnado al asombro. Es precisamente esa disposición, la que les va a

- permitir “apreciar detalles en el uso del lenguaje y entender que a través de ellos podemos ver y comprender el mundo de nuevas formas” (Mekis y Anwandter, 2019, p. 38). Las prácticas lectoras que promueven la curiosidad por conocer épocas pasadas, lugares y personajes distintos, tradiciones y culturas diversas permiten que el discente desarrolle la curiosidad y, por tanto, están más abiertos a conocer nuevas ideas.
5. Apostar por la apertura y la libertad de pensamiento. Los itinerarios lectores generados no como corpus rígidos o cerrados, atendiendo a la etapa educativa y a la comunidad de referencia con la que trabajamos es de suma importancia. Estos deben favorecer el diálogo, la investigación, la discusión de ideas y la pluralidad de pensamientos. El diseño de un conjunto de constelaciones literarias (Gómez Jover, 2007), podría dar respuesta a este requisito.
  6. Establecer vínculos entre las prácticas lectoras y las colecciones de su biblioteca. De este modo, mantenemos colecciones que deben ser diversas, tanto en los tipos de materiales (impresos, audiovisuales, digitales, etc.) como en las miradas, que estén ligadas a prácticas lectoras diferentes donde los distintos actores de la comunidad educativa se encuentren representados (Area Moreira y Marzal García-Qismodo, 2016).
  7. Participar con el entorno. Cuando las prácticas lectoras, que tienen como eje vertebrador la biblioteca escolar, proponen acciones que “trascienden el marco escolar conectando la realidad escolar con la realidad social y cultural del entorno en el que se ubica el centro educativo, entonces desarrolla una labor importante de proyección cultural y compensación socio-educativa” (García Guerrero, 2012, p. 85). Estos sectores de colaboración son en el mismo centro (departamentos, planes y programas), otros centros educativos, la familia, la biblioteca pública y otros organismos e instituciones.
  8. Compartir y hacer de la experiencia lectora prácticas comunes. La creación de situaciones y espacios, tanto presenciales como virtuales, que permitan dinamizar procesos colaborativos (visitas de autores, encuentros intercentros, tertulias dialógicas, clubs de lectura, exposiciones...) y donde la biblioteca a través de la lectura se convierte en ese espacio de diálogo que permite “dotar a nuestros estudiantes de habilidades prácticas y de pensamiento crítico para interpretar los textos más allá de su significado explícito” (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017, p. 120).
  9. Aprovechar las oportunidades de la sociedad en red. Cada vez son más numerosas las herramientas virtuales que ofrece la sociedad en red para multiplicar las acciones relacionadas con el fomento de la lectura, ya que “rompen las barreras físicas y temporales entre lectores, desdibujan el papel del mediador y transforman o substituyen los contextos lectores tradicionales” (Lluch y Sánchez-García, 2017, p. 10). Las prácticas lectoras a través de la biblioteca escolar ofrecen múltiples oportunidades, algunas ya destacadas en los artículos analizados: clubs de lectura y tertulias dialógicas en línea, elaboración de wikis, empleo de las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram...), los audiorelatos, los booktrailers, etc.
  10. Crear comunidad a través de la lectura. El reciente estudio de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2022) sobre Jóvenes y Lectura parte de la hipótesis de que “el estímulo emocional de la percepción o sensación de pertenencia es un factor de equilibrio frente a este obstáculo tradicional de la lectura de libros” (p. 91) y propone como ideas de trabajo el fomentar el “interés por socializar al compartir gustos” (p. 91), la “identificación con una generación, género o saga” (p. 91) o “formar parte de un club” (p. 91). En este sentido, la biblioteca escolar se muestra como ese entorno favorable, que tiene en cuenta los cambios de prácticas y soportes de lectura, y que es capaz de generar prácticas lectoras de interés que no solo aprovechan la diversidad de su colección, sino que además favorecen la creación de comunidades a través de la lectura.
- Huelga decir que las limitaciones de este estudio son evidentes, como señalamos en un principio, ya que las experiencias publicadas por Libro Abierto y que son objeto de estudio de este trabajo no dejan de ser el relato personal de sus propios autores. En este sentido, una futura línea de investigación sería contrastar estos resultados con un estudio de campo que permitiera conocer las voces de los distintos agentes y que, junto a datos estadísticos, propicie unos resultados cuantitativos de los patrones comunes

analizados y de la permanencia de estas prácticas en el tiempo.

A pesar de ello, el presente estudio cumple con los objetivos marcados en un principio y corrobora las hipótesis de partida: las prácticas lectoras realizadas en secundaria se benefician de la acción conjunta que se realiza desde la escuela y la biblioteca escolar y presentan unos criterios comunes lo que permite replicarlas y convertirlas en prácticas lectoras de éxito.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

## Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2024

**Contribución de los autores:** Conceptualización, EMRP; metodología, EMRP; análisis estadístico, EMRP; investigación, EMRP; preparación del manuscrito, EMRP; revisión y edición, EMRP.

**Fondos:** NS/NC

**Nota:** NS/NC

## REFERENCIAS

- Albelda-Esteban, B. (2019). Contribución de las bibliotecas escolares a la adquisición de competencias en comprensión lectora en educación primaria en España: una aproximación a partir de los datos del estudio PIRLS 2016. *Revista de Educación*, (384), 11-39. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-408>
- Alcaraz Hinojosa, S. (2020). La biblioteca escolar y de aula: Un estudio de caso sobre la transformación de espacios y recursos desde la voz de los agentes dinamizadores. *Investigaciones Sobre Lectura*, (14), 131-148. <https://orcid.org/0000-0002-8894-7180>
- Álvarez Álvarez, C. y Piqueres-Bilbao, E. S. (2023). Asociaciones de familiares en centros públicos de Educación Secundaria. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (32), 325–346. <https://doi.org/10.18172/con.5226>
- Álvarez-Álvarez, C. y Vejo-Sainz, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*, (68), 110-122. <http://dx.doi.org/10.5195/biblios.2017.351>

Rubio Perea, E.M. (2024). Leer desde la biblioteca escolar: un análisis crítico de prácticas lectoras en centros de secundaria en Andalucía. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 07-37.

- Area Moreira, M. y Marzal García Quismondo, M.A. (2016). Entre libros y pantallas. Las bibliotecas escolares ante el desafío digital. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 20(1), 227-242. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576012.pdf>
- Ballester (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó
- Caicedo, G. y Calle, R. (2019). Prácticas lectoras en la biblioteca escolar: una perspectiva de la formación de usuarios a partir de la pedagogía crítica. *Rehuso*, 4(1), 149-161. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2123>
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C y Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (1), 19–33. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2005.01.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.02)
- Cremades García, R. y Jiménez Fernández, C. M.<sup>a</sup> (2011). Directrices, legislación y promoción de bibliotecas escolares en Andalucía. *Revista de Estudios Andaluces*, (28), 16-33.
- Durban Roca, G., García Guerrero, J., Pulido Villar, A., Lara Escoz, J. I. y Olmos Olmos, D. (2013). *Nuevas dinámicas para la biblioteca escolar en la sociedad red. Resituar sus acciones y acompañar la transformación de la escuela*. Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Junta de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/detalles/-/contenidos/detalle/nuevas-dinamicas-para-la-biblioteca-escolar-en-la-sociedad-red-1>
- Federación de Gremios de Editores de España (2022). *Principales resultados. Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España. 2021*. <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2021.pdf>
- Fereday, J. y Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Fraguela-Vale, R., Pose-Porto, H. y Varela-Garrote, L. (2016). Tiempos escolares y lectura. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 15(2), 67–76. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.2.1099](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1099)
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2022). *Jóvenes y Lectura. Estudio cualitativo y propuestas*. Fundación GSR. <https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2022/01/Jovenes-y-lectura.pdf>
- García Guerrero, J. (2012). *Contribución de la biblioteca escolar al fomento de la lectura*. Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, Consejería de Educación, Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/lecturas-bibliotecas-escolares/documentos-de-referencia>
- García Guerrero, J. (2015). *Bibliotecas escolares con futuro*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. <https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2019/03/Bibliotecas-escolares-con-futuro.pdf>
- García Guerrero, J. y Sáenz Francés, J. M. (2007). La configuración de redes profesionales en el ámbito de las bibliotecas escolares. El valor del trabajo cooperativo. *Idea La Mancha: revista de educación de Castilla-La Mancha*, (5), 243-248.
- Gómez Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Octaedro.
- Hernández-Ortega, J., Rovira-Collado, J. y Bañares-Marivela, E. (2023). Tratamiento de los clásicos literarios y elementos narrativos a partir de los recursos multimodales presentes en La Casa de Papel. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 81-110. <https://doi.org/10.24310/isl.v18i1.15724>
- Instrucciones de 24 de julio de 2013 [Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía]. Sobre la organización y funcionamiento de las bibliotecas

escolares de los centros docentes público que imparten educación infantil, educación primaria y educación secundaria. <https://acortar.link/8q52Ss>

- Ley Orgánica 3/2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]. 29 de diciembre. BOE núm. 340. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (11), 7-20. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.01](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01)
- Lluch, G. y Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4). <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- Lluch, G. y Serrano-Mendizábal (2020). *Resumen de la presentación de Gemma Lluch y Marian Serrano-Mendizábal en el V Simposio de Evaluación Educativa: Lectura y Contextos Multilingües 2020*. ERI-Lectura. <https://www.uv.es/uvweb/estructura-investigacion-interdisciplinar-lectura/es/estructura-investigacion-interdisciplinar-lectura/evaluacion-lectura-1285894556962/GasetaRecerca.html?id=1286119580267>
- Lluch, G., Taberner-Sala, R. y Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El profesional de la información*, 24(6), 797-804. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>
- Mekis, C. y Anwandter, C. (2019). *Bibliotecas escolares para el siglo XXI. Desarrollo de comunidades de lectura*. Narcea Ediciones.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte (2020). *Libro Abierto, revista virtual de las bibliotecas escolares en Andalucía*. Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/comunicacion/blog/2020/noviembre2020/libro-abierto.html#>
- Mieles Barrera, M. D., Tonon, G. y Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 15(2), 77-97. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.2.1140](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140)
- Munita, F., y Bustamante, P. (2019). Somos un ejemplo de biblioteca: el caso de una biblioteca escolar exitosa. *El Profesional de la Información*, 28(6), 1-11. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.nov.12>
- Piquín Cancio, R. (2009). Las TIC son TAC en la Biblioteca Escolar. *Educación y Biblioteca: revista de documentación y recursos didácticos*, (172), 92- 97. <http://hdl.handle.net/10366/119657>
- Santos Díaz, I. C. (2017). Desarrollo curricular y recursos educativos en las bibliotecas escolares. *Investigaciones Sobre Lectura*, (7), 36-54. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.196>
- Serna, M., Rodríguez, A. y Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 16(1), 18-49. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.1.1205](https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205)
- Real Decreto 217/2022 [Ministerio de Educación y Formación Profesional]. Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. 29 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>
- 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>
- Varela, L., Gradañlle, R. y Teijeiro, Y. (2016). Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 987-1000. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152404>

Rubio Perea, E.M. (2024). Leer desde la biblioteca escolar: un análisis crítico de prácticas lectoras en centros de secundaria en Andalucía. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 07-37.

Varela, L., Pose-Porto, H. y Fraguera-Vale, R. (2019). Comparativa entre las preferencias de ocio de jóvenes lectores y no lectores en España. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 18(2), 55–64. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.2.2028](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.2028)

## ANEXO: ARTÍCULOS REVISADOS

Abraham López, J. L. y Bailón Ruiz, R. (3 de mayo de 2023). ¿Invisibles? Un modelo de actuación replicable en cualquier contexto para combatir el acoso escolar. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/invisibles-un-modelo-de-actuacion-replicable-en-cualquier-contexto-para-combatir-el-acoso-escolar>

Barrera Valdayo, V. (14 de marzo de 2018). Yo leo: el Proyecto lector del IES Diego Angulo. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/yo-leo-el-proyecto-lector-del-ies-diego-angulo>

Calderón Rodríguez, R. M. (31 de agosto de 2018). Biblioteca y radio escolar vis a vis. Una experiencia del IES Laguna de Tollón de El Cuervo de Sevilla. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/biblioteca-y-radio-escolar-%C2%BFvis-a-vis%C2%BF-una-experiencia-del-ies-laguna-de-tollon-de-el-cuervo-de-sevilla>

Carrasco Martín, J. L. (28 de septiembre de 2021) Un club de lectura virtual por Instagram. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/un-club-de-lectura-virtual-por-instagram>

Collado Cornillón, M. J. (12 de diciembre de 2016). Los proyectos documentales como estrategias de aprendizaje. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/los-proyectos-documentales-como-estrategias-de-aprendizaje>

Corpas Martos, A. (23 de febrero de 2017). Sentidos figurados. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/sentidos-figurados>

Garrido Jiménez, A. (17 de mayo de 2021). Lecturas de Idhún, el fandom como recurso didáctico. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/lecturas-de-idhun-el-fandom-como-recurso-didactico>

Gascuña Gahete, J. (20 de diciembre de 2022). Un giro internacional para las actuaciones en la biblioteca escolar. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/un-giro-internacional-para-las-actuaciones-en-la-biblioteca-escolar>

Laguna, M. (15 de diciembre de 2016). Investigar en la Biblioteca. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/investigar-en-la-biblioteca-1dlq214boukj0>

Rubio Perea, E.M. (2024). Leer desde la biblioteca escolar: un análisis crítico de prácticas lectoras en centros de secundaria en Andalucía. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 07-37.

- López García, D. (12 de mayo de 2022). Diario de una clase en cuarentena: fomentar la lectura con teléfonos móviles en el contexto de la pandemia. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/diario-de-una-clase-en-cuarentena-fomentar-la-lectura-con-telefonos-moviles-en-el-contexto-de-la-pandemia>
- López Pérez, C. (15 de diciembre de 2016). La revolución tecnológica de la biblioteca del IES Zoco. O de cómo los libros salieron del armario hacia la nube digital. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/club-de-comic-en-el-ies-fuente-luna-1esf3i48tptdd>
- Machado Carrasco, A. (17 de diciembre de 2020). Lecturas del mundo: Clásicos enredados. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/lecturas-del-mundo-clasicos-enredados>
- Márquez Román, M. M. (2 de marzo de 2023). Entre el olvido y la distancia. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/entre-el-olvido-y-la-distancia>
- Mesa Arroyo, P. (2022). Hacia lo salvaje. El medio natural en la Literatura. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/hacia-lo-salvaje-el-medio-natural-en-la-literatura-1skvdyxzkfc7q>
- Mirabet Medina, E. (2017). Leer y caminar: los itinerarios lectores desde la BECREA. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/leer-y-caminar-los-itinerarios-lectores-desde-la-becrea-actuaciones-en-el-ies-jose-luis-tejada-1m2yjelfhjtx>
- Morales Alcalde, S. (19 de diciembre de 2016). Club de cómic en el IES Fuente Luna. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/club-de-comic-en-el-ies-fuente-luna>
- Murillo Infante, R. J. (27 de junio de 2022). Fomento de la lectura con Knolling. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/fomento-de-la-lectura-con-knolling>
- Romera López, J. J. (13 de diciembre 2019). 'Cuentos cotidianos sobre mujeres singulares' de Emilia Pardo Bazán: un proyecto de lectura colaborativa en el IES Valle del Azahar. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/fomento-de-la-lectura-con-knolling>
- Reyes Santamaría, C. (15 de diciembre de 2016). El Libro del Año en la BBTK Saltés. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/el-libro-del-ano-en-la-bbtk-saltes-1t67d2me1ryvo>
- Rubio Millares, R. (16 de marzo de 2018). La potenciación del protagonismo de la biblioteca escolar a través de actividades orales en el marco de un PLC. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/la-potenciacion-del-protagonismo-de-la-biblioteca-escolar-a-traves-de-actividades-orales-en-el-marco-de-un-plc-10wnppq7vzurx>
- Rubio Perea, E. (2019). Las personas libro: una práctica de fomento de la lectura desde la biblioteca escolar. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/las-personas-libro-una-practica-de-fomento-de-la-lectura-desde-la-biblioteca-escolar>

- Sánchez Cabezas, S., Ortega Ayala, R. y Carretero Cassinello, G. (16 de noviembre de 2018). La Biblioteca del IES Algazul: ALFIN, ABP y desarrollo comunitario en red. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/la-biblioteca-del-ies-algazul-alfin-abp-y-desarrollo-comunitario-en-red-14nrulr9wm2a5>
- Valverde Ledo, M. (22 de abril de 2019). Libros reciclados, libros alterados. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/libros-reciclados-libros-alterados-15uye9se346p0>
- Ventura Carmona, C. y Galván Carranza, E. (21 de febrero de 2017). Itinerarios lectores en el I.E.S. La Granja. *Libro Abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/como-lo-hacemos/-/libre/detalle/AraiqmfbV8iY/itinerarios-lectores-en-el-i-e-s-la-granja>





# ISLL

Scopus®



## INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

### Using AI tools to generate inferential reading strategies for academic texts

**M. Teresa Mateo-Girona**

<https://orcid.org/0000-0003-4149-1275>

*Universidad Complutense de Madrid, Spain*



**Teresa Gómez Sáenz de Miera**

<https://orcid.org/0000-0002-2133-0258>

*Colegio Palacio de Granada, Spain*



<https://doi.org/10.24310/isl.19.2.2024.19185>



**Reception:** 01/03/2024

**Acceptation:** 08/10/2024

**Contact:** [mtmateo@ucm.es](mailto:mtmateo@ucm.es)

#### Abstract:

The present study focuses on providing inferential reading strategies for teachers to implement in the classroom to improve students' reading skills. For this purpose, different techniques of prompt engineering based on the use of the NLP model are used. The purpose of this work is to extend the discourse on reading inferential strategies using three Artificial Intelligence tools, with the aim of promoting the explicit teaching of inferential reading strategies to improve comprehension of different types of texts, especially to promote the development of critical thinking and creativity of students, through the interconnection of texts. To carry out this study, a representative set of texts on didactics is selected and the inferential reading strategies used by chatbots to summarize these texts are identified. Subsequently, an analysis of the inferences present in the identified intertexts is carried out. Finally, the results are interpreted in the context of inferential comprehension strategies, and it is shown that chatbots can contribute to the development of inferential reading which highlights the relevance of teaching and practicing reading strategies for any type of text in the classroom in order to improve reading competence.

**Keywords:** Strategies, inferential reading, academic texts, IA, reading competence.

Mateo-Girona, M.T., y Gómez Sáenz de Miera, T. (2024). Generación de estrategias de lectura inferencial de textos académicos mediante herramientas de IA. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 38-61.



## Using AI tools to generate inferential reading strategies for academic texts

### INTRODUCTION

In an increasingly interconnected world, the ability to interpret and relate multiple texts has become a fundamental skill for academic and personal success. However, recent reports from the Programme for International Student Assessment (PISA) have shown a significant decline in students' reading comprehension (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 20-23). Specifically, the average score of Spanish students (477) is lower than the OECD average (487) and the European Union as a whole (489). This decline raises the need to promote research on reading comprehension in order to generate good educational policies that promote literacy, especially reading skills.

To this end, the present research analyses the following questions: (1) how can a Natural Language Processing (NLP) system help to detect inferential reading strategies in academic texts, and (2) how is it able to favour the use of inference based on the analysis of the patterns of each type of text?

Unlike the first stage of the reading comprehension process (literal comprehension), inferential comprehension involves the use of strategies such as formulating questions, establishing relationships, or generating hypotheses to understand the implicit meanings in texts. These strategies have been studied extensively in the reading comprehension literature with the goal of providing tools for the reader. Previous research has attempted to establish categorizations of the concept of inference from different perspectives (Kintsch, 1998; O'Brien et al., 2015; Hall, 2016; Ahmed et al., 2016; Bogaerds-Hazenberg et al., 2020). Building on this foundation, the present article extends the approach by examining inferential reading strategies specifically in the context of academic texts.

#### *PISA reading literacy assessment framework*

The Programme for International Student Assessment (PISA), an initiative of the Organisation for Economic Co-

operation and Development (OECD), aims to assess the ability of fifteen-year-old students to apply their knowledge and skills in real-world contexts (OECD, 2002). Its conceptual framework has been developed and modified over nearly twenty years to adapt to socioeconomic, cultural, and technological changes in order to assess learners' reading processes.

Today, reading is no longer seen as a skill acquired in the early years of schooling, but as a set of strategies, skills, and knowledge that are learned and constructed throughout life in different contexts. Thus, from a cognitivist perspective (Binkley et al., 1997; Kintsch, 1998; McNamara and Magliano, 2009; Oakhill et al., 2003; Zwaan and Singer, 2003), the reader—in order to construct textual meaning—activates prior knowledge to locate information, comprehend the text (van den Broek et al., 2002), and evaluate the reliability of the information (Richter and Rapp, 2014). Consequently, reading literacy, which includes linguistic-cognitive and metacognitive competencies (OECD, 2018), develops as readers interact with different texts (continuous or discontinuous) in different media (physical or digital) (Britt & Rouet, 2012).

According to the PISA theoretical framework, reading literacy is defined as “understanding, using, evaluating, reflecting on, and engaging with texts to achieve one's goals, develop knowledge and personal potential, and participate in society” (OECD, 2018, p. 10). As such, these tests measure students' reading processes (cognitive processes) in relation to a text, “varying text dimensions (the range of material read) and settings (the range of broad contexts or purposes for which reading takes place) with one or more thematically related texts” (OECD, 2018, p. 14).

Jiménez-Pérez (2015) argues that PISA tests are based on psychoeducational premises, unlike other standardized assessments that lack this foundation, such as the PROLEC test (Cuetos et al., 2014). The latter presents a cognitive model that focuses on the global comprehension of

Mateo-Girona, M.T., y Gómez Sáenz de Miera, T. (2024). Generación de estrategias de lectura inferencial de textos académicos mediante herramientas de IA. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 38-61.

narrative and expository texts, to the exclusion of other types of texts. Núñez Delgado (2015), for his part, takes the indicators of the PISA tests as a tool for designing reading comprehension activities, defending a formative assessment integrated in the teaching processes. Specifically, she uses the descriptors of the assessment criteria as a basis for specifying the main elements that make up reading comprehension. From these, she develops six cores of comprehension indicators: literal, inferential, evaluative, global, metacomprehension, and attitudes. Jiménez-Pérez (2014, p. 71) reviews the concept of “reading comprehension”, which refers to the individual’s ability, as opposed to the concept that encompasses it, “reading competence”, which refers to the broad relationship of the individual who interprets in a specific context of society. Thus, inference, as a contextualized comprehension process, is included in the PISA tests with questions on “elaborating an interpretation”, for which the type of text, purpose and communicative situation must be taken into account. The classification of descriptors for the assessment of reading proficiency (Núñez Delgado, 2015, pp. 121-125) can be treated as a set of strategies for inferential reading, rather than just as a measure of reading proficiency.

On the other hand, García García (1993) identifies five types of cognitive strategies that are integrated in Kintsch and Van Dijk’s (1978) processual model of reading comprehension, together with their inferential model (Van Dijk & Kintsch, 1983). The conceptualization of textual information processing in interrelated stages, with their respective reader, text, and context factors involved, allows these strategies to be defined in an integral cognitive model.

The reformulation and subclassification of these descriptors into the five categories of strategies established by García García (1993, p. 105) serves to order the strategies that are the object of study of this research integrated in the reading comprehension process. The five types of strategies are:

1. *Focusing Strategies*: the reader focuses on the information in the text that is most relevant to them.
2. *Organizing strategies*: the reader can reorganize the text to make it more meaningful and understandable.
3. *Problem-solving strategies*: the reader uses procedures to solve problems that arise during reading.

4. *Elaboration strategies*: strategies that integrate the information in the text with the reader's prior knowledge in order to understand meaning more deeply.
5. *Verification strategies*: these strategies aim to verify the cohesion and coherence of the text, as well as the consistency of the text with the reader's prior knowledge.

This open classification allows us to obtain global categories for the large number of inferential comprehension strategies, which can be reformulated based on the aforementioned classification of descriptors (Núñez Delgado, 2015; Jiménez-Pérez, 2023). The descriptors are formulated in the infinitive to obtain the inferential comprehension (IC) strategies. Below, the classification of inferential comprehension strategies by Núñez Delgado (2015) is correlated with the macro classification of cognitive strategies of reading comprehension by García García (1993).

#### 1. *Focusing Strategies*

#### 2. *Elaboration Strategies*

- Integrate implicit information from the text.
- Infer non-explicit content through induction and deduction processes (IC.1).
- Use text input to make hypotheses and predictions while reading (IC.2).
- Identify implicit aspects of texts related to space (places), time, and characters (relationships between them) (IC.11).
- Identify the purposes or intentions implicit in different parts of a text (IC.18).
- Determine the referents of anaphoric and cataphoric elements (pronouns, synonyms, adverbs, etc.) (IC.21).
- Integrate information from discontinuous text.
- Use discontinuous text that accompanies written text to complete comprehension (IC.14).
- Identify the main elements of a discontinuous text according to reading objectives (IC.15).
- Comprehend the information provided by discontinuous texts in relation to the written text they accompany (IC.16).
- Integrate information from outside the text.
- Use prior knowledge to make hypotheses and predictions while reading (IC.3).
- Use intertextual knowledge to deepen text comprehension (IC.13).

- Deduce unknown meanings of words or phrases from context or another prior knowledge (IC.17).
3. *Organizing Strategies*
    - Distinguishing relevant aspects from secondary aspects (plot, ideas, characters, etc.) (IC.4)
    - Identify redundant information (paraphrasing, repetition, etc.) (IC.5)
    - Determine the hierarchy of the information read (IC.6)
    - Ordering temporal, numerical, etc. sequences from inferences (IC.9)
    - Sorting and ordering disordered information or instructions logically (IC.10).
  4. *Problem Solving Strategies*
    - Contrast and relate what is expressed in the text to other visions (IC.8).
    - Identify information gaps, contradictions, fallacies, etc. (IC.19).
    - Find causes, motives, purposes, oppositions, disjunctions, and other logical-semantic relationships in the text (IC.12).
    - Make logical inferences consistent with the content and organization of the text (IC.22).
    - Recognize and interpret metaphor, irony, and ambiguity (IC.20).
  5. *Verification Strategies*
    - Anticipate possible outcomes consistent with the text's development (CI.7).
    - Transfer content from context to other situations to solve problems, generalize, or support interpretation (IC.23).

This classification is used to discuss inferential reading strategies according to the types of texts generated by AI chatbots.

#### *Using the prompt as a research tool in strategy development*

Prompt Engineering or Instruction Engineering is a technique within the field of Artificial Intelligence related to NLP and computational linguistics applications in general. This technique focuses on the creation and optimization of prompts or instructions given to an artificial intelligence tool to induce towards research results (Van Dis et al., 2023). Unlike a code or a language generation algorithm, the prompt has the peculiarity of being generated in an individualized way in order to take full advantage of the capabilities of pre-trained models. In this search for a careful formulation of the requests or

questions, a series of techniques can be applied that favour the orientation of the answers. These are techniques for generating reading strategies:

- *Prompting of the pattern person*: with the purpose of making, it resort to its stored content related to the field from which it is requested, it consists in orienting the model towards a specific topic or subject. The terms usually used are: "You are an expert in (...)".
- *Emotional stimulation prompt*: it aims at manipulating the machine's feelings in order to make it better elaborate the answer. The headings are of the type: "This is a very important task for me".
- *Explanation Prompt*: once the answer has been obtained, the aim is to look for additional information to explain the answer obtained by the chatbot itself. It is a way for it to explain its own decision. The terms can be: "Evaluate your previous answer", "Explain what strategies you used to give that answer".

In the case of this research, the combination of the described techniques was used to guide the model towards a more accurate response, in line with the overall goal of the article to formulate inferential comprehension strategies for different types of texts.

## METHODOLOGY

### *Corpus description and selection criteria*

The design of the present research is framed within the qualitative descriptive methodology (Creswell & Creswell, 2018; Dörnyei, 2007; Hernández-Sampieri et al., 2014; Ivankova & Greer, 2018). The selected corpus consisted of 18 texts of academic use and reading-related content, classified according to the conceptual framework of reading in PISA (OECD, 2018). This defines four dimensions of texts: "source (single or multiple); organization and navigation (fixed, dynamic); format (continuous, discontinuous, mixed); and type" (OECD, 2018, p. 20). However, the present study focuses on the last dimension, which refers to the categorization of texts. Although texts do not adhere to a static classification, the different text typologies help to conduct a systematic analysis of reading strategies. In the PISA 2018 model, the

Mateo-Girona, M.T., y Gómez Sáenz de Miera, T. (2024). Generación de estrategias de lectura inferencial de textos académicos mediante herramientas de IA. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 38-61.

five text types are established according to Werlich's (1976) textual classification, and, in addition, a sixth type is added, for which the term transactional is used to refer to a text that aims to achieve a specific purpose (OECD, 2018):

- *Description*: this type of text provides information about the characteristics of objects in space, from a subjective (impressionistic descriptions) or objective (technical descriptions) point of view. For example, the description of the reading process and its components, or the description of a syntactic segment.
- *Narration*: This type of text narrates the development of a series of events (real or fictional) from an objective or subjective point of view. An example would be the narration of a news item in a newspaper about a tribute to a famous editor of children's stories, or the announcement of the launch of a scientific journal on didactics on the website of a university.
- *Expository*: This type of text presents information in a clear, objective, and organized manner. Expository texts take different forms, depending on the audience (informative or specialized). They include summaries of congresses or scientific conferences, where objective information about the presentations is given.
- *Argumentative*: In this type of text, arguments are presented in order to convince or persuade an audience of a certain position or idea. Argumentative texts include essays, research articles, reviews, and textual commentary, especially in the academic field. An example would be a popular article on reading comprehension in an online newspaper.
- *Instructional*: This type of text tells you what to do or how to do it. Examples include instructions or manuals. For example, how to tell a story or pragmatic rules for the processes of textualization and revision of argumentative text comments.
- *Transactional*: This type of text focuses on communication for a specific purpose (requesting, organizing, or committing), usually of a personal nature. These texts can be exchanged via email, social networks or text messages. Another example of this type of text would be an interview with a person who specializes in literary competence.

### *Research instruments and procedure*

The selection of the corpus followed a carefully designed procedure to ensure the validity and representativeness of the sample. In the first phase, simple random sampling was used to ensure a representative sample. Inclusion and exclusion criteria were also established to refine the selection. The inclusion criteria were the following: relevance (the authors of the texts are researchers in the field of language and linguistic didactics); quality (the citation index of the texts is high) and diversity in textual typology (according to the textual typology used in PISA). The exclusion criteria were textual model (texts that did not correspond prototypically to the characteristics of the selected textual typology) and subject (content not related to language and literature). These criteria minimize possible biases in the results and guarantee a balanced corpus. The bibliographical references of the texts used are listed in the order shown in Table 1.

In order to verify the research questions, an initial text production procedure was carried out with three chatbots: OpenAI, Gemini and Bing. A brief description of the artificial intelligence tools is given in Table 2 (Fernández-Ferrer, 2023).

The total number of texts generated with NLP systems was 144: 126 of cognitive production and 18 of metacognitive production (Table 3).

Table 4 details the three phases of the research procedure. First, a representative set of academic texts is selected according to criteria of relevance, quality and diversity of textual typology. Second, Artificial Intelligence tools (OpenAI, Gemini & Bing) are used to summarize the texts and identify the inferential reading strategies employed (Table 4). Finally, in the intertexts created by the AI tools (Caro Valverde & de Amo Sánchez-Fortún, 2023), an analysis of the inferences is performed using the prompts generation explanation technique. Table 4 shows the prompts used in the AI tools to obtain the texts generated by NLP. Next, the results are shown in the context of inferential comprehension strategies developed from reading assessment models with cognitive and didactic foundations.




**Tabla 1.**

*Corpus: textos, tipos, géneros discursivos y cantidad*

Tipo de texto	Género discursivo	Cantidad	Textos y sus referencias
Descripción	Memoria	3	-Los niveles cognitivos y los procesos de lectura implicados en el proceso lector (Caro y González, 2018) -El sintagma (Real Academia Española, 2018)
Narración	Noticia	3	-Homenaje al editor Saturnino Calleja (El correo de Burgos, 2023) -Puesta en marcha de una revista científica sobre didáctica y lenguas (Universidad de Huelva, 2023)
Exposición	Resumen de congreso	3	-Reflexión gramatical para mejorar la comprensión de textos (Galbarini y Alasio, 2022) -Exploración de la <i>intentio lectoris</i> para fomentar procesos de lectura crítica y creativa con ChatGPT (Mateo y Gómez, 2023)
Argumentación	Artículo de opinión	3	-¿Por qué el alumnado español sigue sin progresar en comprensión lectora? (Alonso-Cortés, 2023) -Estrategias para la comprensión lectora (Bausela, 2023)
Instrucción	Metodología de un proyecto	3	-Reglas pragmatodidácticas para los procesos de textualización y revisión del comentario de texto (Caro y González, 2018) -Normas para contar un cuento (Blecua, 2015)
Transacción	Entrevista	3	-Entrevista sobre la lectura de ficción (Colomer, 2001) -Entrevista sobre el fomento de la lectura y educación lectora desde una perspectiva de educación inclusiva (López-Andrada y Ocampo, 2018)

**Tabla 2.**

*Breve descripción de los chatbots*

Rasgos del sistema PLN			
<b>Límite de la entrada de la información (prompt)</b>	Modelo GPT Plus de pago alcanza 4096 tokens de entrada ( <i>prompt</i> ) y no tiene restricciones en la salida (respuesta)	El límite de entrada es de 5000 caracteres (1000 palabras aprox.). El límite de salida es de 20000 caracteres (4000 palabras aprox.)	El límite de caracteres de entrada y salida es de 2000 caracteres
<b>Versión utilizada</b>	De pago (modelo GPT-4)	Gratuita (con correo)	Gratuita (sin correo)
<b>Características destacadas</b>	Mantiene la coherencia en el contenido ofrecido	El contenido es pertinente	Respuestas concisas
<b>Características adicionales</b>	Organiza la información en párrafos y la presenta con viñetas y negritas	Presenta la información visualmente con viñetas y negritas. Permite seleccionar una respuesta entre tres opciones	Ofrece por defecto las referencias empleadas con enlaces directos a las páginas web consultadas
<b>Limitaciones</b>	A veces, se inventa datos, como es propio del PLN	A veces, repite respuestas y no las modifica a pesar de los <i>prompt</i> para que las cambie	No mantiene la conversación si no se usa durante un tiempo breve

Mateo-Girona, M.T., y Gómez Sáenz de Miera, T. (2024). Generación de estrategias de lectura inferencial de textos académicos mediante herramientas de IA. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 38-61.

**Tabla 3.***Muestra de los textos generados por PLN*

Fases	OpenAI	Gemini	Bing	Total
Producción cognitiva	42	42	42	126
Producción metacognitiva	6	6	6	18

**Tabla 4.***Descripción de los prompts empleados en las herramientas de Inteligencia Artificial*

Prompt	Descripción
1	<b>Instrucción:</b> Eres experto en resumir textos. Resume el significado literal del texto <n. >. Para hacer un buen resumen, debes tener en cuenta la tipología textual y el género. Ten en cuenta que el texto <n. > es una <tipología textual: descripción/ narración/ exposición/ argumentación/ instrucción/ transacción>, <nombre del género discursivo>. Ten cuidado: sin hacer inferencias de significados implícitos. <b>Input:</b> <texto 1a>
2	<b>Instrucción:</b> Eres experto en resumir abductivamente textos. Primero, resume esta <tipología textual: descripción/ narración/ exposición/ argumentación/ instrucción/ transacción>, del texto <n. >, pero con el empleo de estrategias de lectura inferencial, es decir, identifica inferencias de significados implícitos. Después, señala cuáles han sido esos significados implícitos y las inferencias detectadas. <b>Input:</b> <texto 1b>
3	<b>Instrucción:</b> Eres experto en resumir textos. Resume el significado literal del texto <n. >. Para hacer un buen resumen, debes tener en cuenta la tipología textual y el género. Ten en cuenta que el texto <n. > es una <tipología textual: descripción/ narración/ exposición/ argumentación/ instrucción/ transacción>, <nombre del género discursivo>. Ten cuidado: sin hacer inferencias de significados implícitos. <b>Input:</b> <texto 2a>
4	<b>Instrucción:</b> Eres experto en resumir abductivamente textos. Primero, resume esta <tipología textual: descripción/ narración/ exposición/ argumentación/ instrucción/ transacción>, del texto <n. >, pero con el empleo de estrategias de lectura inferencial, es decir, identifica inferencias de significados implícitos. Después, señala cuáles han sido esos significados implícitos y las inferencias detectadas. <b>Input:</b> <texto 2b>
5	<b>Instrucción:</b> Eres experto en integrar y hacer síntesis de información de distintos textos. Ahora, con las ideas literales de los dos textos: texto <n. > y texto <n. >, redacta un comentario que establezca relaciones de significados explícitos que aparecen en los textos. <b>Input:</b> <texto 3a>
6	<b>Instrucción:</b> Eres experto en integrar y hacer síntesis de información de distintos textos empleando estrategias de lectura abductiva. Con las ideas implícitas de los dos textos, redacta un comentario que establezca relaciones de significado entre esas ideas. <b>Input:</b> <texto 3b>
7	<b>Instrucción:</b> Eres un experto comentarador de textos, eres crítico con lo que lees y tus visiones son novedosas. Con ideas que como con ideas implícitas de los textos <n. > y texto <n. >, redacta un comentario personal que aporte una visión crítica y novedosa. El comentario debe redactarse sin epígrafes, de manera seguida, en párrafos. <b>Input:</b> <texto 3c>
8	<b>Instrucción:</b> ¿Qué estrategias has empleado para hacer algo crítico y novedoso en el <texto 3c>? <b>Input:</b> <texto 3d>

**Tabla 5.**

*Comparación de las estrategias de Núñez Delgado (2015) con las obtenidas por la IA*

	<b>Estrategias de comprensión inferencial</b> (Núñez Delgado, 2015, pp. 121-125)	<b>Estrategias generadas por la IA</b>
	<b>Integración de información implícita del texto</b>	
	Inferir contenidos no explícitos mediante procesos de inducción y deducción (CI.1)	Identificar suposiciones subyacentes.
	<b>Integración de información de fuera del texto</b>	
<b>Elaboración</b>	Aplicar conocimientos previos para realizar hipótesis y predicciones durante la lectura (CI.3)	Reflexionar sobre ideas personales.
	Utilizar el conocimiento intertextual para profundizar en la comprensión de textos (CI.13)	Considerar la inclusión de información de diferentes orígenes y disciplinas.
	Deducir significados desconocidos de palabras o expresiones utilizando el contexto u otros saberes previos (CI.17)	Usar conocimiento propio para ofrecer información útil.
	<b>Emplear operaciones lógicas</b>	
<b>Resolución de problemas</b>	Contrastar y relacionar lo expresado en el texto con otras visiones propias o ajenas (CI.8)	Buscar similitudes entre ideas o identificar temas comunes.
	Encontrar en el texto causas, motivos, finalidades, oposiciones, disyuntivas y otras relaciones lógico-semánticas (CI.12)	Plantear preguntas desafiantes que permitan relacionar las informaciones.
	Detectar vacíos de información, contradicciones, falacias, etc. (CI.19)	Contrastar ideas para resaltar incoherencias. Cuestionar posibles sesgos o prejuicios.
	20. Captar e interpretar metáforas, ironías y dobles sentidos (CI.20)	Utilizar el pensamiento divergente para generar ideas que no sean obvias. Emplear expresiones en clave lúdica.
<b>Comprobación</b>	Establecer conclusiones lógicas y congruentes con el contenido y organización del texto (CI.22)	Fundamentar ideas con evidencias y ejemplos concretos.
	Anticipar posibles desenlaces coherentes con el transcurso del texto (CI.7)	Considerar diferentes perspectivas.
	Transferir el contenido del contexto a otras situaciones para resolver problemas, generalizar o apoyar su interpretación (CI.23)	Extrapolar ideas a nuevos contextos/ Ampliar el contexto. Aportar nuevas ideas/ Buscar nuevas perspectivas/ Analizar la información desde diferentes perspectivas/ Generar ideas adicionales/ Proponer soluciones alternativas.

### Results

In Table 5, the strategies detected by the chatbots in their metacognitive process are related to the descriptors of inferential comprehension established by Núñez Delgado (2015) for the assessment of reading competence. For the macro level of classification, the reading comprehension strategies of García García (1993) were considered.

### CONCLUSIONS

First of all, regarding the question of how an NLP system can help to detect inferential reading strategies in academic texts, a significant sample is obtained to show that, among the strategies detected by the AI tools, those of higher order stand out from those of lower order. In terms of complex cognitive strategies, those related to a critical approach are abundant, specifically the



two strategies found related to “contrasting ideas to highlight inconsistencies” and “questioning possible biases or prejudices”, since they are not mentioned in the reference classification (Núñez Delgado, 2015). Likewise, it is striking that transfer strategies multiply with the use of AI. Specifically, different strategies are obtained to strengthen aspects of the tool's creativity, as can be seen in the set of strategies that affect the generation of new ideas: “contribute new ideas”, “seek new perspectives”, “analyse information from different perspectives”, “generate additional ideas”, and “propose alternative solutions”.

The recognition of these strategies by AI tools is a sign of the high level of reasoning achieved by NLP systems. In the educational domain, this can be a breakthrough for the development of the same strategies, if the tools are used pedagogically.

On the other hand, the omissions are equally striking. No lower-order strategies were detected by the chatbots. There were no strategies for focusing, organizing information, or integrating implicit information from the text, such as “using what is given in the text to make hypotheses and predictions while reading (IC.2 )”, “to grasp implicit aspects in texts related to space (places), time and characters (relationship between them) (IC.11)”, “to grasp the purposes or intentions implicit in the different parts of the text (IC.18)”, or “to determine the referents of anaphoric and cataphoric elements (pronouns, synonyms, adverbs, etc.)? (IC.21)”. This may be due to the fact that the lack of pragmatic information and context is one of the shortcomings of languages generated by the NLP systems.

Finally, the absence of strategies for integrating information from the discontinuous text can only be explained by the fact that discontinuous texts were not used in the generation of the chatbots' texts.

In conclusion, the evaluation of the strategies generated by the AI shows that they are of a higher order, in other words, of greater complexity than the strategies that it did not explicitly formulate, such as the identification of anaphoric elements or the implicit meaning of difficult words. In this sense, for the answer to the first research objective, it is concluded that the use of the chatbot can help to detect higher order inferential reading strategies in academic texts.

Regarding the use of the chatbot by students, we have identified two different profiles, based on the consideration of the strategies that should be developed, taking into account the following premises:

- Non-autonomous reader (with skills below the level required by the activity): use the chatbot as a support to use lower order strategies in a repetitive way: focusing, elaboration and organization strategies. In this way, by practicing these strategies, they will be able to consolidate them and reach the strategies of the level not acquired.
- Autonomous reader (with skills corresponding to the level required by the activity): expert use of the chatbot, using higher order strategies: problem solving and testing. In this way, they will be able to progress and reach higher levels of inferential comprehension.

With regard to the second research question, the analysis of the strategies differentiated by text typology points to a reading treatment capable of favouring the use of inference based on the analysis of its patterns. As observed in the analysis of the utterance of strategies by chatbots, these are explained by the fact that they are strategies generated from real texts. This represents an advance in the study of reading strategies because they are contextualized.

In reviewing the literature on types of inference, it has often been argued that the study of inferential reading should not be based solely on cognitive approaches but should be based on types of texts or with texts in their contexts. This commitment to the study of inferential reading strategies with different types of contextualized texts expands the possibilities of progress in the generation of aids for the development of the specific strategies detected.

Therefore, the chatbot has provided an extensive list of strategies for the development of inferential reading in academic texts based on their textual typology. Specifically, it has shown strategies that favour the use of inference with higher order levels of criticality and creativity, also differentiated by text type. However, because of the limited sample of texts, it cannot be concluded that the strategies vary according to textual typology, but these findings do point to the possibility that each type of text has critical and creative reading strategies related to its distinctive features. This will be an avenue for further exploration using AI tools.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Mateo-Girona, M.T., y Gómez Sáenz de Miera, T. (2024). Generación de estrategias de lectura inferencial de textos académicos mediante herramientas de IA. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 38-61.

## Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2024

**Authors' contribution** Conceptualization, MTMG; methodology, TGSM; analysis statistic, MTMG; research, TGSM; preparation of the original manuscript, MTMG, TGSM; revision y edition, MTMG, TGSM

**Funding:** Dk/Da

**Note:** Dk/Da



## REFERENCES

- Ahmed, Y., Francis, D. J., York, M., Fletcher, J. M., Barnes, M., & Kulesz, P. (2016). Validation of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. *Contemporary Educational Psychology, 44-45*, 68-82. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.02.002>
- Alonso-Cortés, M. D. (28 June 2023). ¿Por qué el alumnado español sigue sin progresar en comprensión lectora? *The conversation*. <https://theconversation.com/por-que-el-alumnado-espanol-sigue-sin-progresar-en-comprension-lectora-206687>
- Bausela, E. (28 June 2023). Enseñar a leer y entender: estrategias para la comprensión lectora. *The conversation*. <https://theconversation.com/ensenar-a-leer-y-entender-estrategias-para-la-comprension-lectora-206803>
- Binkley, M., Rust, K., & Williams, T. (1997). *Reading literacy in an international perspective*. US Department of Education.
- Blecua, J. M. (2015). *Lengua castellana y literatura. 1º ESO*. SM
- Bogaerds-Hazenberg, S., Evers-Vermeul, J., & Bergh, H. (2020). A Meta-Analysis on the Effects of Text Structure Instruction on Reading Comprehension in the Upper Elementary Grades. *Reading Research Quarterly, 56(3)*, 435–462. <https://doi.org/10.1002/rrq.311>
- Britt, M. A., & Rouet, J. F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In M. J. Lawson & J. R. Kirby (Eds.), *The quality of learning: Dispositions, instruction, and mental structures* (pp. 276–314). Cambridge University Press.
- Caro Valverde, M. T. & de Amo Sánchez-Fortún, J. M. (2023). *El comentario argumentativo de textos: multimodalidad y transmodalización*. Síntesis.
- Caro, M. T. & González, M. (2018). *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos*. Síntesis.
- Mateo-Girona, M.T., y Gómez Sáenz de Miera, T. (2024). Generación de estrategias de lectura inferencial de textos académicos mediante herramientas de IA. *Investigaciones Sobre Lectura, 19(2)*, 38-61.

- Colomer, T. (2001). La lectura de ficción enseña a leer. *El monitor de la educación. Revista del Ministerio de Educación de la Nación* 4, 12-17.
- Creswell, J., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (5.ª ed.). Sage.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. & Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada* (5.ª ed). TEA Ediciones.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- El correo de Burgos*. (10 September 2023). Saturnino Calleja: Instruir deleitando. <https://www.elcorreodeburgos.com/burgos/230910/187278/saturnino-calleja-instruir-deleitando.html>
- Fernández-Ferrer, M. (2023). *Chatbots en educación. Tendencias actuales y desafíos futuros*. LMI, Colección Transmedia XXI.
- Galbarini, P. & Alasio, M. S. (2022). *Reflexión gramatical para mejorar la comprensión de textos* [Resumen de presentación de la conferencia]. VII Congreso Regional de Arte, Literatura y Sociedad-CORALISViedma. Río Negro, Argentina.
- García García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica. lengua y literatura*, 5, 87-115.
- Hall, C. (2016). Inference Instruction for Struggling Readers: a Synthesis of Intervention Research. *Educational Psychology Review*, 28, 1-22. <https://doi.org/10.1007/S10648-014-9295-X>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill Education.
- Ivankova, N. & Greer, J. (2018). Mixed Methods Research and Analysis. En B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 60-74). Bloomsbury.
- Jiménez-Pérez, E. (2023). Critical Thinking VS Critical Competence: Critical Reading. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 1-26. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15839>
- Jiménez-Pérez, E. (2015). Evaluación de la competencia lectora: PISA, PIRLS y TECLE. In E. Jiménez-Pérez (Coord.), *La comprensión y la competencia lectoras* (pp. 109-119). Editorial Síntesis.
- Jiménez-Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre lectura 1*, 65-83. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>.
- López-Andrada, C. & Ocampo, A. (2018). Entrevista a Dra. Teresa Colomer sobre Fomento de la lectura y Educación Lectora desde una perspectiva de educación inclusiva. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños* 4(7), 127-138. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3132/3051>
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297-384.
- Núñez Delgado, P. (2015). La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos. In J. Mata, P. Núñez Delgado y J. Rienda Polo (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 97-130). Pirámide.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.
- Mateo-Girona, M.T., y Gómez Sáenz de Miera, T. (2024). Generación de estrategias de lectura inferencial de textos académicos mediante herramientas de IA. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 38-61.

- O'Brien, E., Cook, A., & Lorch, J. (2015). *Inferences during reading*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107279186>
- OCDE. (2018). *Marco teórico de lectura. PISA 2018*. OCDE.
- OCDE. (24 February 2023). *PISA. Programme for International Student Assessment*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-es/>
- Real Academia Española (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Richter, T., & Rapp, D. N. (2014). Comprehension and validation of text information: Introduction to the special issue. *Discourse Processes*, 51, 1-6. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2013.855533>
- Universidad de Huelva (9 December 2022). *La Universidad de Huelva pone en marcha una revista científica innovadora sobre didáctica y lenguas*. <https://www.uhu.es/noticias/la-universidad-de-huelva-pone-en-marcha-una-revista-cientifica-innovadora-sobre-didactica>
- Van den Broek, P., Virtue, S., Everson, M., Tzeng, Y., & Sung, Y. (2002). Comprehension and memory of science texts: Inferential processes and the construction of a mental representation. In J. Otero, J. Leon & A. C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 131-154). Erlbaum.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Van Dis, E. A. M., Bollen, J., Zuidema, W., van Rooij, R., & Bockting, C. L. (2023). ChatGPT: five priorities for research. *Natur*, 614, 224-226. <https://doi.org/10.1038/d41586-023-00288-7>
- Werlich (1976). *A text grammar of English*. Quelle and Meyer.
- Zwaan, R. A., & Singer, M. (2003). Text comprehension. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discurso processes* (pp. 83-122). Erlbaum.



Scopus®



## INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

### Generación de estrategias de lectura inferencial de textos académicos mediante herramientas de IA

**M. Teresa Mateo-Girona**

<https://orcid.org/0000-0003-4149-1275>

*Universidad Complutense de Madrid, España*



**Teresa Gómez Sáenz de Miera**

<https://orcid.org/0000-0002-2133-0258>

*Colegio Palacio de Granada, España*



<https://doi.org/10.24310/isl.19.2.2024.19185>



**Recepción:** 01/03/2024

**Aceptación:** 08/10/2024

**Contacto:** [mtmateo@ucm.es](mailto:mtmateo@ucm.es)

#### Resumen:

El presente estudio se centra en proporcionar estrategias de lectura inferencial para que los docentes puedan implementarlas en las aulas para mejorar la competencia lectora de los discentes. Para ello, se recurre a distintas técnicas de la ingeniería de prompt basada en el uso del modelo del PLN. La finalidad de este trabajo es ampliar el discurso sobre las estrategias de inferencia lectora mediante el empleo de tres herramientas de Inteligencia Artificial, con el objeto de fomentar la enseñanza explícita de estrategias de lectura inferencial para mejorar la comprensión de distintos tipos de textos, especialmente para promover el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad de los estudiantes, a través de la interconexión de los textos. Para llevar a cabo este estudio, se selecciona un conjunto representativo de textos sobre didáctica, y se identifican las estrategias de lectura inferencial utilizadas por los chatbots para resumir dichos textos. Posteriormente, se realiza un análisis de las inferencias presentes en los intertextos identificados. Finalmente, se interpretan los resultados en el contexto de las estrategias de comprensión inferencial y se evidencia que los chatbots pueden contribuir al desarrollo de la lectura inferencial, lo que resalta la relevancia de enseñar y practicar en las aulas estrategias de lectura para cada tipo de texto con el fin de mejorar la competencia lectora.

**Palabras clave:** Lectoescritura, Comprensión lectora, Autoconcepto, Educación Primaria, Emociones

Mateo-Girona, M.T., y Gómez Sáenz de Miera, T. (2024). Using AI tools to generate inferential reading strategies for academic texts. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 38-61



## Generación de estrategias de lectura inferencial de textos académicos mediante herramientas de IA

### INTRODUCCIÓN

En un mundo cada vez más interconectado, la capacidad para interpretar y relacionar múltiples textos se ha convertido en una habilidad fundamental para el éxito académico y personal. No obstante, los recientes informes del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) han demostrado una notable disminución en la comprensión lectora de los estudiantes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2023). En concreto, la puntuación media de los discentes españoles (477) es menor a la de la media de la OCDE (487) y al total de la Unión Europea (489). Este declive plantea la necesidad de fomentar la investigación en la comprensión lectora con el fin de generar buenas políticas educativas que fomenten la alfabetización, especialmente, las habilidades de lectura.

Para tal fin, en la presente investigación se analizan las siguientes preguntas: (1) ¿cómo un sistema de procesamiento de lenguaje natural (PLN) puede ayudar a detectar estrategias de lectura inferencial en textos académicos?, y (2) ¿cómo es capaz de favorecer el uso de la inferencia a partir del análisis de los patrones de cada tipo de texto?

A diferencia del primer nivel del proceso de comprensión lectora (comprensión literal), la comprensión inferencial implica el empleo de estrategias como la formulación de preguntas, el establecimiento de relaciones o la ideación de hipótesis para comprender los significados implícitos en los textos. Dichas estrategias han sido ampliamente exploradas en la literatura sobre comprensión lectora, con la finalidad de ofrecer herramientas al lector. En investigaciones previas, se ha buscado tratar de establecer categorizaciones acerca del concepto de inferencia desde múltiples perspectivas (Kintsch, 1998; O'Brien et al., 2015; Hall, 2016; Ahmed et al., 2016; Bogaerds-Hazenberg et al., 2020). A partir de esta base, el presente artículo amplía el enfoque al examinar las estrategias de lectura inferencial específicamente en el contexto de los textos académicos.

#### *PISA reading literacy assessment framework*

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), iniciativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), tiene como objetivo evaluar la capacidad de los estudiantes de quince años para utilizar sus conocimientos y habilidades en contextos reales (OCDE, 2023). Su marco conceptual se ha ido desarrollando y modificando a lo largo de casi veinte años para adaptarse a los cambios socioeconómicos, culturales y tecnológicos, con el objetivo de evaluar los procesos lectores de los discentes.

Actualmente, la lectura —más allá de ser considerada una habilidad que se adquiere en los primeros años de escolaridad— abarca múltiples estrategias, habilidades y conocimientos que se van aprendiendo y construyendo a lo largo de la vida en diversos contextos. Así pues, desde una perspectiva cognitivista (Binkley et al., 1997; Kintsch, 1998; McNamara y Magliano, 2009; Oakhill et al., 2003; Zwaan y Singer, 2003), el lector —para construir significado textual— activa conocimientos previos para localizar la información, comprender el texto (van den Broek et al., 2002) y evaluar la fiabilidad de la información (Richter y Rapp, 2014). Por consiguiente, la competencia lectora, que incluye competencias lingüístico-cognitivas y metacognitivas (OCDE, 2018), se va desarrollando a medida que los lectores interactúan con diversos textos (continuos o discontinuos) en diferentes soportes (físicos o digitales) (Britt y Rouet, 2012).

La competencia lectora se define, según el marco teórico de PISA, como la “comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad” (OCDE, 2018, p. 10). Así, estas pruebas miden los procesos de lectura (procesos cognitivos) de los estudiantes con relación a un texto, “variando las dimensiones del texto (el rango de material que se lee) y los escenarios (el rango de contextos amplios o fines para los que tiene lugar la lectura)

con uno o más textos temáticamente relacionados” (OCDE, 2018, p. 14).

Jiménez-Pérez (2015) sostiene que las pruebas PISA se basan en premisas psicopedagógicas, a diferencia de otras evaluaciones estandarizadas que carecen de este fundamento, como el test de PROLEC (Cuetos et al., 2014). Este último presenta un modelo cognitivo centrado en las habilidades de comprensión global de textos narrativos y expositivos, excluyendo otros tipos de textos. Por su parte, Núñez Delgado (2015) retoma los indicadores de las pruebas PISA como instrumento para diseñar actividades de comprensión lectora, pues defiende una evaluación formativa que se integre en los procesos de enseñanza. En concreto, emplea los descriptores de los criterios de evaluación como base para concretar los principales elementos que integran la comprensión lectora. A partir de estos, desarrolla seis núcleos de indicadores de comprensión: literal, inferencial, valorativa, global, metacompreensión y actitudes. Jiménez-Pérez (2014, p. 71) revisa los conceptos de “comprensión lectora” referido a la capacidad del individuo, frente al concepto que la engloba de “competencia lectora”, referido a la relación amplia del individuo que interpreta en un contexto concreto de la sociedad. Así, la inferencia, como proceso contextualizado de la comprensión, se incluye en las pruebas PISA con preguntas sobre la “elaboración de una interpretación”, para lo que hay que atender al tipo de texto, finalidad y situación comunicativa. La clasificación de los descriptores para la evaluación de la competencia lectora (Núñez Delgado, 2015, pp. 121-125) puede ser tratada como un conjunto de estrategias para la lectura inferencial, en vez de tratarse únicamente como medidores de la competencia lectora.

Por otro lado, García García (1993) establece cinco tipos de estrategias cognitivas integradas en el modelo procesual de comprensión lectora de Kintsch y Van Dijk (1978), junto con su modelo inferencial (Van Dijk y Kintsch, 1983). La concepción del procesamiento de la información textual en fases interrelacionadas, con sus correspondientes factores implicados relacionados con el lector, el texto y el contexto, permite que estas estrategias sean definidas en un modelo cognitivo integral.

La reformulación y subclasificación de estos descriptores en las cinco categorías de estrategias establecidas por García García (1993, p. 105) sirve para ordenar las estrategias que son objeto de estudio de esta investigación integradas en el proceso de comprensión lectora. Los cinco tipos de estrategias son:

1. *Estrategias de focalización*: el lector concentra su atención en las informaciones del texto que estima más relevante.
2. *Estrategias de organización*: el lector puede reestructurar de forma distinta el texto a fin de hacerlo más significativo y comprensible.
3. *Estrategias de resolución de problemas*: el lector emplea procedimientos para resolver los problemas que encuentra durante la lectura.
4. *Estrategias de elaboración*: estrategias que permiten integrar la información del texto con los conocimientos previos del lector, afín de comprender con más profundidad el significado.
5. *Estrategias de comprobación*: procuran constatar la cohesión y coherencia del texto, así como la consonancia del texto con los conocimientos previos del lector.

Esta clasificación abierta permite obtener unas categorías globales para el amplio número de estrategias de comprensión inferencial, que se pueden reformular a partir de la clasificación comentada de descriptores (Núñez Delgado, 2015; Jiménez-Pérez, 2023). Los descriptores se formulan en infinitivo para obtener las estrategias de comprensión inferencial. A continuación, se muestra la clasificación de estrategias de comprensión inferencial de Núñez Delgado (2015) correlacionadas con la macro clasificación de estrategias cognitivas de comprensión lectora de García García (1993).

#### 1. *Estrategias de focalización*

#### 2. *Estrategias de elaboración*

- Integración de información implícita del texto
- Inferir contenidos no explícitos mediante procesos de inducción y deducción (CI.1)
- Utilizar lo aportado por el texto para realizar hipótesis y predicciones durante la lectura (CI.2)
- Captar en los textos aspectos implícitos relativos al espacio (lugares), al tiempo y a los personajes (relación entre ellos) (CI.11)
- Captar las finalidades o intenciones implícitas en las distintas partes del texto (CI.18)
- Determinar los referentes de elementos anafóricos y catafóricos (pronombres, sinónimos, adverbios, etc.) (CI.21)
- Integración de información del texto discontinuo
- Recurrir a los textos discontinuos que acompañan a los textos escritos para completar la comprensión (CI.14)

- Identificar los elementos principales de un texto discontinuo según los objetivos de la lectura (CI.15)
- Captar la información que aportan los textos discontinuos en relación con el texto escrito al que acompañan (CI.16)
- Integración de información de fuera del texto
- Aplicar conocimientos previos para realizar hipótesis y predicciones durante la lectura (CI.3)
- Utilizar el conocimiento intertextual para profundizar en la comprensión de textos (CI.13)
- Deducir significados desconocidos de palabras o expresiones utilizando el contexto u otros saberes previos (CI.17)

### 3. Estrategias de organización

- Distinguir los aspectos relevantes de los secundarios (tramas, ideas, personajes, etc.) (CI.4)
- Detectar información redundante (paráfrasis, repeticiones, etc.) (CI.5)
- Establecer la jerarquía de la información leída (CI.6)
- Ordenar secuencias temporales, numéricas, etc., a partir de inferencias (CI.9)
- Clasificar y ordenar con lógica información o instrucciones desordenadas (CI.10)

### 4. Estrategias de resolución de problemas

- Contrastar y relacionar lo expresado en el texto con otras visiones propias o ajenas (CI.8)
- Detectar vacíos de información, contradicciones, falacias, etc. (CI.19)
- Encontrar en el texto causas, motivos, finalidades, oposiciones, disyuntivas y otras relaciones lógico-semánticas (CI.12)
- Establecer conclusiones lógicas y congruentes con el contenido y organización del texto (CI.22)
- Captar e interpretar metáforas, ironías y dobles sentidos (CI.20)

### 5. Estrategias de comprobación

- Anticipar posibles desenlaces coherentes con el transcurso del texto (CI.7)
- Transferir el contenido del contexto a otras situaciones para resolver problemas, generalizar o apoyar su interpretación (CI.23)

This classification is used to discuss inferential reading strategies according to the types of texts generated by AI chatbots.

### *El uso del prompt como herramienta de investigación en la generación de estrategias*

El Prompt Engineering o la Ingeniería de la Instrucción consiste en una técnica dentro del ámbito de la Inteligencia Artificial referida a las aplicaciones de PLN y Lingüística Computacional, en general. Esta técnica se focaliza en la creación y optimización de prompts o instrucciones que se le dan a una herramienta de Inteligencia Artificial para inducir hacia resultados de investigación (Van Dis et al., 2023). A diferencia de un código o de un algoritmo para generar lenguaje, el prompt posee la particularidad de ser generado de manera individualizada mayormente para aprovechar al máximo las capacidades de los modelos preentrenados. En esta búsqueda de una formulación cuidadosa de las solicitudes o preguntas se pueden aplicar una serie de técnicas que favorecen la orientación de las respuestas. Estas son técnicas para poder generar estrategias de lectura:

- *Prompt de patrón persona*: con la finalidad de que recurra a su contenido almacenado referido al ámbito del que se le solicita, consiste en orientar al modelo hacia un tema o materia concreta. Los términos que suelen emplearse son: “Eres un experto en (...)”.
- *Prompt de estimulación emocional*: persigue la manipulación de los sentimientos de la máquina, con el objetivo de que elabore mejor la respuesta. Los encabezamientos son del tipo: “es una tarea muy importante para mí”.
- *Prompt de explicación*: una vez obtenida la respuesta, se trata de buscar la información adicional que explique la respuesta que se ha obtenido por el propio chatbot. Es una manera de que explique su propia toma de decisiones. Los términos pueden ser: “Valora tu respuesta anterior”, “Explica qué estrategias has empleado para proporcionar esa respuesta”.

En el caso de esta investigación, se ha empleado la combinación de las técnicas descritas para guiar al modelo hacia una respuesta más acertada conforme al objetivo general del artículo de formular estrategias de comprensión inferencial para los distintos tipos de textos.

## METODOLOGÍA

### *Descripción del corpus y criterios de selección*



El diseño de la presente investigación se enmarca en la metodología cualitativa-descriptiva (Creswell y Creswell, 2018; Dörnyei, 2007; Hernández-Sampieri et al., 2014; Ivankova y Greer, 2018). El corpus seleccionado fueron 18 textos de ámbito de uso académico y de temática relacionada con la lectura, clasificados según el marco conceptual de lectura en PISA (OCDE, 2018). Este define cuatro dimensiones de los textos: “fuente (simple o múltiple); organización y navegación (fijo, dinámico); formato (continuo, discontinuo, mixto); y el tipo” (OCDE, 2018, p. 20). No obstante, la presente investigación se centra en la última dimensión, que se refiere a la categorización de los textos. Aunque los textos no se ciñen a una clasificación estática, las diferentes tipologías textuales ayudan a realizar un análisis sistemático de las estrategias lectoras. En el modelo de PISA 2018 se establecen los cinco tipos de texto, según la clasificación textual de Werlich (1976), y, además, se agrega un sexto tipo para el que se emplea el término transaccional, con el fin de mencionar un texto que pretende lograr un propósito específico (OCDE, 2018):

- *Descripción*: este tipo de texto proporciona información sobre las características de los objetos en el espacio, desde un punto de vista subjetivo (descripciones impresionistas) u objetivo (descripciones técnicas). Por ejemplo, la descripción del proceso de la lectura y sus componentes, o la descripción de un segmento sintáctico.
- *Narración*: este tipo de texto narra la evolución de una secuencia de sucesos (reales o ficticios) desde una perspectiva objetiva o subjetiva. Un ejemplo sería la narración de una noticia en un periódico sobre un homenaje a un célebre editor de cuentos infantiles, o un anuncio de la puesta en marcha de una revista científica sobre didáctica en la página web de una Universidad.
- *Exposición*: en este tipo de texto, la información se presenta de manera clara, objetiva y ordenada. Los textos expositivos, en función del receptor (divulgativo o especializado), adoptan diversas formas. Entre ellas se encuentran los resúmenes de congresos o jornadas científicas, donde se proporciona información objetiva sobre las ponencias.
- *Argumentación*: en este tipo de texto se presentan argumentos con el propósito de convencer o persuadir a una audiencia sobre una determinada postura o idea. Entre los textos argumentativos se encuentran los ensayos, los artículos de

investigación, las reseñas y los comentarios de textos, especialmente en el ámbito académico. Un ejemplo sería un artículo de divulgación sobre comprensión lectora en periódicos en línea.

- *Instrucción*: este tipo de texto prescribe sobre qué hacer o cómo realizar algo. Entre otros, se encuentran: las guías o los manuales instructivos. Por ejemplo, cómo contar un cuento o las reglas pragmatológicas para los procesos de textualización y revisión de los comentarios de textos argumentativos.
- *Transaccional*: este tipo de texto se centra en la comunicación con un propósito específico (solicitar, organizar o comprometerse), que suele ser de carácter personal. Estos textos pueden ser intercambios por correo electrónico, redes sociales o mensajes de texto. Otro ejemplo de este tipo de texto sería la entrevista a una persona especialista en la competencia literaria.

#### *Instrumentos y procedimiento de la investigación*

La selección del corpus se llevó a cabo mediante un procedimiento cuidadosamente diseñado para garantizar la validez y representatividad de la muestra. En una primera fase, se aplicó un muestreo aleatorio simple, lo que asegura una muestra representativa. También se establecieron criterios de inclusión y exclusión para afinar la selección. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: relevancia (los autores de los textos son investigadores del ámbito de la didáctica de la Lengua y la Lingüística); calidad (el índice de citación de los textos es alto) y diversidad en la tipología textual (según la tipología textual empleada en PISA). Los criterios de exclusión fueron: modelo textual (textos que no cumplieran prototípicamente con las características de la tipología textual seleccionada) y temática (contenidos no relacionados con la Lengua y la Literatura). Estos criterios permiten minimizar posibles sesgos en los resultados y garantizar un corpus equilibrado. Las referencias bibliográficas de los textos empleados se detallan siguiendo el orden de la Tabla 1.

Para verificar las preguntas de investigación, se llevó a cabo un procedimiento de producción textual inicial con tres chatbots: OpenAI, Gemini y Bing. En la Tabla 2, se proporciona una breve descripción de las herramientas de Inteligencia Artificial (Fernández-Ferrer, 2023).

El número total de textos generados mediante sistemas de PLN han sido 144: 126 de producción cognitiva y 18 de producción metacognitiva (Tabla 3).




**Tabla 1.**

*Corpus: textos, tipos, géneros discursivos y cantidad*

Tipo de texto	Género discursivo	Cantidad	Textos y sus referencias
Descripción	Memoria	3	-Los niveles cognitivos y los procesos de lectura implicados en el proceso lector (Caro y González, 2018) -El sintagma (Real Academia Española, 2018)
Narración	Noticia	3	-Homenaje al editor Saturnino Calleja (El correo de Burgos, 2023) -Puesta en marcha de una revista científica sobre didáctica y lenguas (Universidad de Huelva, 2023)
Exposición	Resumen de congreso	3	-Reflexión gramatical para mejorar la comprensión de textos (Galbarini y Alasio, 2022) -Exploración de la <i>intentio lectoris</i> para fomentar procesos de lectura crítica y creativa con ChatGPT (Mateo y Gómez, 2023)
Argumentación	Artículo de opinión	3	-¿Por qué el alumnado español sigue sin progresar en comprensión lectora? (Alonso-Cortés, 2023) -Estrategias para la comprensión lectora (Bausela, 2023)
Instrucción	Metodología de un proyecto	3	-Reglas pragmatialécticas para los procesos de textualización y revisión del comentario de texto (Caro y González, 2018) -Normas para contar un cuento (Blecua, 2015)
Transacción	Entrevista	3	-Entrevista sobre la lectura de ficción (Colomer, 2001) -Entrevista sobre el fomento de la lectura y educación lectora desde una perspectiva de educación inclusiva (López-Andrada y Ocampo, 2018)

**Tabla 2.**

*Breve descripción de los chatbots*

Rasgos del sistema PLN			
<b>Límite de la entrada de la información (prompt)</b>	Modelo GPT Plus de pago alcanza 4096 tokens de entrada ( <i>prompt</i> ) y no tiene restricciones en la salida (respuesta)	El límite de entrada es de 5000 caracteres (1000 palabras aprox.). El límite de salida es de 20000 caracteres (4000 palabras aprox.)	El límite de caracteres de entrada y salida es de 2000 caracteres
<b>Versión utilizada</b>	De pago (modelo GPT-4)	Gratuita (con correo)	Gratuita (sin correo)
<b>Características destacadas</b>	Mantiene la coherencia en el contenido ofrecido	El contenido es pertinente	Respuestas concisas
<b>Características adicionales</b>	Organiza la información en párrafos y la presenta con viñetas y negritas	Presenta la información visualmente con viñetas y negritas. Permite seleccionar una respuesta entre tres opciones	Ofrece por defecto las referencias empleadas con enlaces directos a las páginas web consultadas
<b>Limitaciones</b>	A veces, se inventa datos, como es propio del PLN	A veces, repite respuestas y no las modifica a pesar de los <i>prompt</i> para que las cambie	No mantiene la conversación si no se usa durante un tiempo breve

**Tabla 3.**

*Muestra de los textos generados por PLN*

Fases	OpenAI	Gemini	Bing	Total
Producción cognitiva	42	42	42	126
Producción metacognitiva	6	6	6	18

**Tabla 4.**

*Descripción de los prompts empleados en las herramientas de Inteligencia Artificial*

Prompt	Descripción
1	<b>Instrucción:</b> Eres experto en resumir textos. Resume el significado literal del texto <n. >. Para hacer un buen resumen, debes tener en cuenta la tipología textual y el género. Ten en cuenta que el texto <n. > es una <tipología textual: descripción/ narración/ exposición/ argumentación/ instrucción/ transacción>, <nombre del género discursivo>. Ten cuidado: sin hacer inferencias de significados implícitos. <b>Input:</b> <texto 1a>
2	<b>Instrucción:</b> Eres experto en resumir abductivamente textos. Primero, resume esta <tipología textual: descripción/ narración/ exposición/ argumentación/ instrucción/ transacción>, del texto <n. >, pero con el empleo de estrategias de lectura inferencial, es decir, identifica inferencias de significados implícitos. Después, señala cuáles han sido esos significados implícitos y las inferencias detectadas. <b>Input:</b> <texto 1b>
3	<b>Instrucción:</b> Eres experto en resumir textos. Resume el significado literal del texto <n. >. Para hacer un buen resumen, debes tener en cuenta la tipología textual y el género. Ten en cuenta que el texto <n. > es una <tipología textual: descripción/ narración/ exposición/ argumentación/ instrucción/ transacción>, <nombre del género discursivo>. Ten cuidado: sin hacer inferencias de significados implícitos. <b>Input:</b> <texto 2a>
4	<b>Instrucción:</b> Eres experto en resumir abductivamente textos. Primero, resume esta <tipología textual: descripción/ narración/ exposición/ argumentación/ instrucción/ transacción>, del texto <n. >, pero con el empleo de estrategias de lectura inferencial, es decir, identifica inferencias de significados implícitos. Después, señala cuáles han sido esos significados implícitos y las inferencias detectadas. <b>Input:</b> <texto 2b>
5	<b>Instrucción:</b> Eres experto en integrar y hacer síntesis de información de distintos textos. Ahora, con las ideas literales de los dos textos: texto <n. > y texto <n. >, redacta un comentario que establezca relaciones de significados explícitos que aparecen en los textos. <b>Input:</b> <texto 3a>
6	<b>Instrucción:</b> Eres experto en integrar y hacer síntesis de información de distintos textos empleando estrategias de lectura abductiva. Con las ideas implícitas de los dos textos, redacta un comentario que establezca relaciones de significado entre esas ideas. <b>Input:</b> <texto 3b>
7	<b>Instrucción:</b> Eres un experto comentarista de textos, eres crítico con lo que lees y tus visiones son novedosas. Con ideas que como con ideas implícitas de los textos <n. > y texto <n. >, redacta un comentario personal que aporte una visión crítica y novedosa. El comentario debe redactarse sin epígrafes, de manera seguida, en párrafos. <b>Input:</b> <texto 3c>
8	<b>Instrucción:</b> ¿Qué estrategias has empleado para hacer algo crítico y novedoso en el <texto 3c>? <b>Input:</b> <texto 3d>

**Tabla 5.**

*Comparación de las estrategias de Núñez Delgado (2015) con las obtenidas por la IA*

	<b>Estrategias de comprensión inferencial</b> (Núñez Delgado, 2015, pp. 121-125)	<b>Estrategias generadas por la IA</b>
	<b>Integración de información implícita del texto</b>	
	Inferir contenidos no explícitos mediante procesos de inducción y deducción (CI.1)	Identificar suposiciones subyacentes.
	<b>Integración de información de fuera del texto</b>	
<b>Elaboración</b>	Aplicar conocimientos previos para realizar hipótesis y predicciones durante la lectura (CI.3)	Reflexionar sobre ideas personales.
	Utilizar el conocimiento intertextual para profundizar en la comprensión de textos (CI.13)	Considerar la inclusión de información de diferentes orígenes y disciplinas.
	Deducir significados desconocidos de palabras o expresiones utilizando el contexto u otros saberes previos (CI.17)	Usar conocimiento propio para ofrecer información útil.
	<b>Emplear operaciones lógicas</b>	
<b>Resolución de problemas</b>	Contrastar y relacionar lo expresado en el texto con otras visiones propias o ajenas (CI.8)	Buscar similitudes entre ideas o identificar temas comunes.
	Encontrar en el texto causas, motivos, finalidades, oposiciones, disyuntivas y otras relaciones lógico-semánticas (CI.12)	Plantear preguntas desafiantes que permitan relacionar las informaciones.
	Detectar vacíos de información, contradicciones, falacias, etc. (CI.19)	Contrastar ideas para resaltar incoherencias. Cuestionar posibles sesgos o prejuicios.
	20. Captar e interpretar metáforas, ironías y dobles sentidos (CI.20)	Utilizar el pensamiento divergente para generar ideas que no sean obvias. Emplear expresiones en clave lúdica.
	Establecer conclusiones lógicas y congruentes con el contenido y organización del texto (CI.22)	Fundamentar ideas con evidencias y ejemplos concretos.
	Anticipar posibles desenlaces coherentes con el transcurso del texto (CI.7)	Considerar diferentes perspectivas.
<b>Comprobación</b>	Transferir el contenido del contexto a otras situaciones para resolver problemas, generalizar o apoyar su interpretación (CI.23)	Extrapolar ideas a nuevos contextos/ Ampliar el contexto. Aportar nuevas ideas/ Buscar nuevas perspectivas/ Analizar la información desde diferentes perspectivas/ Generar ideas adicionales/ Proponer soluciones alternativas.

### Resultados

En la Tabla 5, se ponen en relación las estrategias detectadas por los chatbots en su proceso de metacognición, con los descriptores de la comprensión inferencial establecidos por Núñez Delgado (2015) para la evaluación de la competencia lectora. Para el nivel macro de la clasificación, se han tenido en cuenta las estrategias de comprensión lectora de García García (1993).

### CONCLUSIONES

En primer lugar, acerca de la pregunta sobre cómo un sistema de PLN puede ayudar a detectar estrategias de lectura inferencial en textos académicos, se obtiene una muestra significativa para evidenciar que, entre las estrategias detectadas por las herramientas de IA sobresalen las de orden superior frente a las de orden inferior. En cuanto a las estrategias cognitivas complejas,

abundan las relacionadas con un enfoque crítico, en concreto, las dos estrategias halladas referidas a “contrastar ideas para resaltar incoherencias” y a “cuestionar posibles sesgos o prejuicios”, ya que no se encuentran enunciadas en la clasificación de referencia (Núñez Delgado, 2015). Asimismo, llama la atención que las estrategias de transferencia se multipliquen con el uso de la IA. En concreto, se han obtenido estrategias variadas para reforzar un aspecto de la creatividad de la herramienta, como se puede ver en el conjunto de estrategias que inciden en la creación de ideas nuevas: “aportar nuevas ideas”, “buscar nuevas perspectivas”, “analizar la información desde diferentes perspectivas”, “generar ideas adicionales”, y “proponer soluciones alternativas”.

La detección por parte de las herramientas de IA de estas estrategias es una señal de los altos niveles de razonamiento logrados por los sistemas de PLN. En el ámbito educativo, esto puede suponer un avance para el desarrollo de estas mismas estrategias si se realiza un uso educativo adecuado de las herramientas.

Por otra parte, igual de llamativas resultan las ausencias. No se han detectado por parte de los chatbots ninguna estrategia de orden inferior. No ha habido estrategias de focalización, ni de organización de la información, ni de integración de información implícita del texto, como “utilizar lo aportado por el texto para realizar hipótesis y predicciones durante la lectura (CI.2)”, “captar en los textos aspectos implícitos relativos al espacio (lugares), al tiempo y a los personajes (relación entre ellos) (CI.11)”, “captar las finalidades o intenciones implícitas en las distintas partes del texto (CI.18)”, o “determinar los referentes de elementos anafóricos y catafóricos (pronombres, sinónimos, adverbios, etc.) (CI.21)”. Esto puede deberse a que la información pragmática y la falta de contexto sea una de las carencias de los lenguajes generados por sistemas de PLN.

Por último, la ausencia de estrategias de integración de información del texto discontinuo se explica únicamente por no haber sido empleados textos discontinuos en la generación de los textos de los chatbots.

En conclusión, la valoración de las estrategias generadas por la IA pone de manifiesto que son de orden superior, es decir, de mayor complejidad que las estrategias que no ha formulado de manera explícita, como la identificación de elementos anafóricos o del significado implícito de palabras difíciles. En este sentido, para la respuesta al primer objetivo de investigación, se concluye que el empleo del chatbot puede ayudar a detectar estrategias de

orden superior de lectura inferencial en los textos académicos.

En cuanto al empleo del chatbot por parte de los estudiantes, hemos identificado dos perfiles distintos, basándonos en la consideración de las estrategias que deberían ser desarrolladas, teniendo en cuenta las siguientes premisas:

- Lector no autónomo (con habilidades inferiores al nivel requerido en la actividad): recurrir al chatbot como apoyo, para usar estrategias de orden inferior de manera repetitiva: estrategias de focalización, elaboración y organización. De esta manera, mediante la práctica de dichas estrategias, podrá afianzarlas y alcanzar las estrategias del nivel no adquirido.
- Lector autónomo (con habilidades iguales al nivel requerido en la actividad): usar el chatbot de manera experta, con el empleo de estrategias de orden superior: resolución de problemas y comprobación. Así podrá avanzar y lograr niveles superiores de comprensión inferencial.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, el análisis de las estrategias diferenciadas por tipología textual apunta hacia un tratamiento de la lectura capaz de favorecer el uso de la inferencia a partir del análisis de sus patrones. Como se observa en el análisis de la enunciación de las estrategias por los chatbots, estas se explican por ser estrategias generadas a partir de textos reales. Supone un avance en la investigación sobre estrategias de lectura, pues estas están contextualizadas.

La revisión de la literatura acerca de los tipos de inferencias ha objetado en muchas ocasiones que el estudio de la lectura inferencial no debía basarse únicamente en enfoques cognitivos, sino que debía hacerse a partir de tipos de textos o con textos en sus contextos. Esta apuesta por el estudio de las estrategias de lectura inferencial con diferentes tipos de textos contextualizados amplía las posibilidades de avanzar en la generación de ayudas para el desarrollo de las estrategias concretas detectadas.

Por tanto, el chatbot ha proporcionado un amplio listado de estrategias para el desarrollo de lectura inferencial en textos académicos a partir de su tipología textual. En concreto, ha mostrado estrategias que favorecen el uso de la inferencia con niveles de criticidad y creatividad de orden superior, además, diferenciadas por tipos de textos. No obstante, por ser una muestra de textos limitada, no se puede concluir que las estrategias varíen en función de la tipología textual,

pero sí estos hallazgos apuntan a la posibilidad de que cada tipo de texto tenga estrategias de lectura crítica y creativa afines a sus rasgos distintivos. Será un camino para seguir explorando con la ayuda de herramientas de IA.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



<p><b>Investigaciones Sobre Lectura (ISL)   2024</b></p>
<p><b>Contribución de los autores:</b> Conceptualización, MTMG; metodología, TGSM; análisis estadístico, MTMG; investigación, TGSM; preparación del manuscrito, MTMG, TGSM; revisión y edición, MTMG, TGSM.</p>
<p><b>Fondos:</b> NS/NC</p>
<p><b>Nota:</b> NS/NC</p>

## REFERENCIAS

- Ahmed, Y., Francis, D. J., York, M., Fletcher, J. M., Barnes, M., & Kulesz, P. (2016). Validation of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. *Contemporary Educational Psychology, 44-45*, 68-82. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.02.002>
- Alonso-Cortés, M. D. (28 June 2023). ¿Por qué el alumnado español sigue sin progresar en comprensión lectora? *The conversation*. <https://theconversation.com/por-que-el-alumnado-espanol-sigue-sin-progresar-en-comprension-lectora-206687>
- Bausela, E. (28 June 2023). Enseñar a leer y entender: estrategias para la comprensión lectora. *The conversation*. <https://theconversation.com/ensenar-a-leer-y-entender-estrategias-para-la-comprension-lectora-206803>
- Binkley, M., Rust, K., & Williams, T. (1997). *Reading literacy in an international perspective*. US Department of Education.
- Bleuca, J. M. (2015). *Lengua castellana y literatura. 1ºESO*. SM

Mateo-Girona, M.T., y Gómez Sáenz de Miera, T. (2024). Using AI tools to generate inferential reading strategies for academic texts. *Investigaciones Sobre Lectura, 19(2)*, 38-61

- Bogaerds-Hazenbergh, S., Evers-Vermeul, J., & Bergh, H. (2020). A Meta-Analysis on the Effects of Text Structure Instruction on Reading Comprehension in the Upper Elementary Grades. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 435–462. <https://doi.org/10.1002/rrq.311>
- Britt, M. A., & Rouet, J. F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. En M. J. Lawson & J. R. Kirby (Eds.), *The quality of learning: Dispositions, instruction, and mental structures* (pp. 276–314). Cambridge University Press.
- Caro Valverde, M. T. & de Amo Sánchez-Fortún, J. M. (2023). *El comentario argumentativo de textos: multimodalidad y transmodalización*. Síntesis.
- Caro, M. T. & González, M. (2018). *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos*. Síntesis.
- Colomer, T. (2001). La lectura de ficción enseña a leer. *El monitor de la educación. Revista del Ministerio de Educación de la Nación* 4, 12-17.
- Creswell, J., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (5.ª ed.). Sage.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. & Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada* (5.ª ed). TEA Ediciones.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- El correo de Burgos*. (10 September 2023). Saturnino Calleja: Instruir deleitando. <https://www.elcorreodeburgos.com/burgos/230910/187278/saturnino-calleja-instruir-deleitando.html>
- Fernández-Ferrer, M. (2023). *Chatbots en educación. Tendencias actuales y desafíos futuros*. LMI, Colección Transmedia XXI.
- Galbarini, P. & Alasio, M. S. (2022). *Reflexión gramatical para mejorar la comprensión de textos* [Resumen de presentación de la conferencia]. VII Congreso Regional de Arte, Literatura y Sociedad-CORALISViedma. Río Negro, Argentina.
- García García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica. lengua y literatura*, 5, 87-115.
- Hall, C. (2016). Inference Instruction for Struggling Readers: a Synthesis of Intervention Research. *Educational Psychology Review*, 28, 1-22. <https://doi.org/10.1007/S10648-014-9295-X>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill Education.
- Ivankova, N. & Greer, J. (2018). Mixed Methods Research and Analysis. En B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 60-74). Bloomsbury.
- Jiménez-Pérez, E. (2023). Critical Thinking VS Critical Competence: Critical Reading. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 1-26. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15839>
- Jiménez-Pérez, E. (2015). Evaluación de la competencia lectora: PISA, PIRLS y TECLE. In E. Jiménez-Pérez (Coord.), *La comprensión y la competencia lectoras* (pp. 109-119). Editorial Síntesis.
- Jiménez-Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre lectura 1*, 65-83. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>.

- López-Andrada, C. & Ocampo, A. (2018). Entrevista a Dra. Teresa Colomer sobre Fomento de la lectura y Educación Lectora desde una perspectiva de educación inclusiva. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños* 4(7), 127-138. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3132/3051>
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297-384.
- Núñez Delgado, P. (2015). La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos. En J. Mata, P. Núñez Delgado y J. Rienda Polo (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 97-130). Pirámide.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.
- O'Brien, E., Cook, A., & Lorch, J. (2015). *Inferences during reading*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107279186>
- OCDE. (2018). *Marco teórico de lectura. PISA 2018*. OCDE.
- OCDE. (24 February 2023). *PISA. Programme for International Student Assessment*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-es/>
- Real Academia Española (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Richter, T., & Rapp, D. N. (2014). Comprehension and validation of text information: Introduction to the special issue. *Discourse Processes*, 51, 1-6. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2013.855533>
- Universidad de Huelva (9 December 2022). *La Universidad de Huelva pone en marcha una revista científica innovadora sobre didáctica y lenguas*. <https://www.uhu.es/noticias/la-universidad-de-huelva-pone-en-marcha-una-revista-cientifica-innovadora-sobre-didactica>
- Van den Broek, P., Virtue, S., Everson, M., Tzeng, Y., & Sung, Y. (2002). Comprehension and memory of science texts: Inferential processes and the construction of a mental representation. In J. Otero, J. Leon & A. C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 131-154). Erlbaum.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Van Dis, E. A. M., Bollen, J., Zuidema, W., van Rooij, R., & Bockting, C. L. (2023). ChatGPT: five priorities for research. *Natur*, 614, 224-226. <https://doi.org/10.1038/d41586-023-00288-7>
- Werlich (1976). *A text grammar of English*. Quelle and Meyer.
- Zwaan, R. A., & Singer, M. (2003). Text comprehension. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discurso processes* (pp. 83-122). Erlbaum.





# ISLL

Scopus®



## INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

### The Nonfiction picturebook in the Provincial Public Library of Cádiz. The case of the children's and young people's collection

**Eva Sánchez Arjona**

<https://orcid.org/0000-0003-1024-4503>

*Universidad de Cádiz, Spain*



**Roberto Saiz Pantoja**

<https://orcid.org/0000-0002-2787-0423>

*Universidad de Cádiz, Spain*



<https://doi.org/10.24310/isl.19.2.2024.19698>



**Reception:** 15/04/2024

**Acceptation:** 22/09/2024

**Contact:** [eva.sanchez@uca.es](mailto:eva.sanchez@uca.es)

#### Abstract:

This paper analyses nonfiction picturebooks in the Provincial Public Library of Cádiz to determine the place of this genre, to identify its characteristics and to explore the impact of its organization on users. In the context of an evaluative case study, three phases were followed, combining different techniques for gathering information: 1) analysis of the collection data provided by the library on the basis of the inclusion and exclusion criteria developed ad hoc to characterise the nonfiction picturebook; 2) documentary content analysis of the non-fiction works identified in the collection; 3) systematic observation of the organisation of the nonfiction collection in the children's and young people's section. The results show that the nonfiction collection is characterised by the presence of works from earlier periods, with a representative number of works from specialised publishers that incorporate visual, artistic and interactive elements, although to a lesser extent. In addition, there were more natural science works than social science works, which is in line with the Sustainable Development Goals underlying the works analysed. Finally, an inadequate organisation and arrangement of these works in space was observed, making it difficult for users to access them in terms of visibility and mobility. Finally, we present the main strengths and weaknesses of the Fund and propose actions for improvement in order to ensure adequate gender mainstreaming.

**Keywords:** Nonfiction picturebook, public library, children's and young people's collection, documentary analysis, systematic observation.

Sánchez Arjona, E., & Saiz Pantoja, R. (2024). The non-fiction picture book in the Provincial Public Library of Cadiz. The case of the children's and young people's collection. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 62-87.



## The Nonfiction picturebook in the Provincial Public Library of Cádiz. The case of the children's and young people's collection

### INTRODUCTION

In the universe of children's books, non-fiction picture books are beginning to play a leading role, infiltrating publishers' catalogues and bookstores and library shelves with a variety of themes, styles, media, and formats. The interest in understanding this phenomenon and giving visibility to this genre has led to the appearance of research that analyses the presence of this type of books in schools (Trigo Ibáñez et al., 2023; Young et al., 2007), in virtual spaces for the promotion of reading (Sánchez Fortún et al., 2023) and in the catalogues of specialized publishers (Sampérez & Margarida, 2023), leaving evidence of their current expansion in the publishing market.

Beyond its presence in the different ecosystems involved in the formation of the reader (Romero Oliva et al., 2020), several studies are involved in the task of redefining the genre in order to identify its specific characteristics. Thus, the variety of textual typologies (Taberero & Nogués, 2023), the commitment to the physicality of the book object and the illustration as an artistic element complementary to the text (Nikolajeva & Scott, 2001), the incorporation of interactive elements (Gill, 2009), the thematic renewal (Grilli, 2020), the thematic renewal (Grilli, 2020), the abolition of the boundaries between fiction and non-fiction (Goga, 2020) or the fragmentary nature of the discourse (Taberero & Laliena, 2023), are some of the main characteristics of this type of book that can be observed in works such as *No chupes este libro. Está lleno de gérmenes* by Ben Barak and *Frost* (2020) or *El bosque de los hermanos* by Noritake (2021), where the outdated encyclopaedic knowledge disappears, and multimodal resources appear as aspects of great relevance for the formation of readers in the framework of the digital society (Calvo, 2023).

In this sense, far from defining this type of books as literature that offers the reader rigorous information with prototypical answers formulated by experts, they are

defined by the formation of a literature based on the question that avoids officialised knowledge, generating more questions than answers (Sanders, 2018) and demanding from the readers in formation an ideological positioning and awareness of the issues addressed (Alexander & Jarman, 2018; Von Merdlet, 2018). Some previous research confirms the power of non-fiction reading in the formation of critical citizens, along the lines proposed by Jiménez-Pérez (2023) when establishing the relationship between reading comprehension and critical competence. This is the case of the study carried out by Trigo Ibáñez et al. (2022), which shows the development of critical thinking skills that autonomous readers put into play when reading this type of books, or that of Ruiz-Guerrero and Molina-Puche (2021), who evaluate the potential of fictional and nonfictional picture books for the promotion of democratic citizenship. The reading themes addressed in both studies coincide with issues related to the socio-environmental concerns of today's world, finding in nonfiction an inclination towards ecocritical reading, following the postulates of the Sustainable Development Goals (Laliena & Taberero, 2023; Martínez Carratalá et al., 2023; Thanya & Suganthan, 2023; Goga et al., 2018).

In this sense and considering the important role that public libraries play in promoting reading, access to information and the democratization of culture (Sánchez García & Yubero, 2015), it is essential that nonfiction books constitute a representative part of library collections. This idea is supported by the studies of Selles (2021), Muñoz García (2020) and Kosciejew (2020), when they argue that public libraries are configured as key agents to raise citizens' awareness of the 2030 Agenda, offering a renewed collection with information and resources that challenge the reader in the development of ecocritical awareness.

However, no studies have been identified that analyse the place occupied by this genre in Spanish public libraries, except for those carried out by Novalbos (2020) and Saiz

Pantoja and Trigo Ibáñez (2023), which, when evaluating the commitment of public libraries to the 2030 Agenda, explicitly mention the presence of nonfiction books among other materials containing information on the Sustainable Development Goals. Unfortunately, these data do not allow us to describe the current panorama of this type of books in public libraries, nor the evidence obtained by other studies when they state that the presence of fiction books far exceeds that of nonfiction books (Garralón, 2005; Miret et al., 2013).

This fact should not go unnoticed in public libraries. However, it seems to be based on the lack of universal standards that establish guidelines for the size and content of children's and young adults' collections (IFLA, 2018). Furthermore, if we take into account the recommendations of the Council for Library Cooperation, which states that only 7% of the total 20% that make up the collection should be allocated to nonfiction books (Fernández Moreno et al., 2010), it is understandable that these books are currently less representative. This is despite the fact that public libraries are obliged to have adequate resources to support the curricular needs of local schools (Parra Valero, 2022; Mañà & Baró, 2005), and nonfiction books are an essential component of curricular knowledge (Sanjuán & Cristóbal, 2022).

This reality reveals a line of research that is little explored in our country, which leads us to try to fill a gap in the Spanish geographical map by carrying out a diagnosis of the current situation of the illustrated non-fiction book in the Provincial Public Library of Cádiz. Among the different actions proposed as part of the diagnosis, this work responds to the objective aimed at analysing the children's and young people's collection of illustrated non-fiction books in the aforementioned library, in order to discover its strengths and weaknesses and, consequently, establish guidelines for improvement linked to its promotion. To achieve this, we propose answering the following research questions (RQ):

- RQ1. To what extent is the non-fiction picture book present in the library's collection?
- RQ2. What are the characteristics of the library's non-fiction picture book collection?
- RQ3. How is the library's non-fiction picture book collection organized?

## METHODOLOGY

Sánchez Arjona, E., & Saiz Pantoja, R. (2024). The non-fiction picture book in the Provincial Public Library of Cadiz. The case of the children's and young people's collection. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 62-87.

From a socio-critical paradigm, this research is framed within an evaluative case study based on documentary analysis and systematic observation, since it analyses the temporal and local specificity of the children's and young people's non-fiction illustrated book collection of the Provincial Public Library of Cádiz, in order to evaluate its virtues and shortcomings and to find plausible solutions that respond to the needs identified (Stake, 1999). In this way, it is expected to obtain a detailed description and understanding of the phenomenon studied, in addition to transforming the reality analysed from the research process itself (Guba & Lincoln, 2002).

### *Context*

The context under study is the Provincial Public Library of Cádiz, a public institution with 50044 members. It is characterized by its children's and young people's room, located on the second floor, an interactive space designed to meet the reading, leisure and information needs of the citizens of Cádiz and its province, where a wide variety of activities to promote reading are also frequently carried out. The criteria for this selection are, on the one hand, the ease of access due to the interest and commitment shown by the library in improving its services and resources, and, on the other hand, the learning opportunities offered by this institution, relevant to its performance in promoting reading, and the diversity of non-fiction works for children that make up its catalogue.

### *Design: Techniques, Instruments, and Data Analysis*

In order to establish an integral vision of the fund, the research considered the development of the following phases:

Phase I. Analysis of the data provided by the library on children's and youth collections.

The data provided by the library, updated in May 2023, were analysed, excluding magazines, video, music and digital collections, and including information on the total number of works according to their distribution by genre - fiction and non-fiction-, recipients, type of material, among other relevant aspects. The topographic lists of fiction and non-fiction works that make up the collection were then reviewed to identify cataloguing problems, such as finding non-fiction works in fiction lists and vice versa. These errors could create a bias in the research, and we tried to correct them in order to obtain the total number of works

that truly correspond to the concept of the nonfiction picture book, according to the theoretical foundations on which we are based (Taberner & Nogués, 2023; Goga, 2021; Lartitegui, 2018). To this end, the following inclusion criteria were established: books dealing with non-fictional themes-beauty, punching, and fiction-and books of a hybrid nature that use fictionalization strategies to deal with a non-fictional theme. The exclusion criteria were anthologies of riddles, jokes, proverbs, and aphorisms; books without illustrations; adult education books; and textbooks.

Phase II. Documentary analysis of the nonfiction picture books identified in the children's and young adults' collection.

Once the total number of nonfiction works had been determined, a content analysis of each work was carried out (Nieto, 1992), using as a reference the analysis grid proposed by Romero Oliva et al. (2023) for the analysis of nonfiction picture books. On the one hand, technical data - authors, illustrators, ISBN, year of publication, publisher - were recorded. On the other hand, through observation, the following dimensions were analysed: material aspects of the book, illustration in the context of the book, textual characteristics, subjects according to the Universal Decimal Classification (UDC) and Sustainable Development Goals (SDGs) linked to the works.

Due to the volume of data obtained, some were treated in quantitative terms with the support of Microsoft Excel software, while others were treated in qualitative terms, following the established dimensions of analysis and proceeding to their union for the presentation of the results.

Phase III. Observation of the arrangement of illustrated non-fiction books in the children's and young people's reading room

Finally, a systemic observation process (Angrosino, 2012) was carried out in the physical space of the children's and young people's room to gather information on the indicators to be evaluated: organization, distribution, location, signage, visibility and furniture. These indicators, in turn, constitute the dimensions of the analysis and were developed from the recommendations of IFLA (2018) and the work of Herrera Morillas (2019) on the organization of spaces in public libraries.

#### Results and discussions

This section presents the results of the study according to the research questions.

RQ1. To what extent is the non-fiction picture book present in the library's collection?

According to the data provided by the library itself, it has a total of 134149 borrowable and non-borrowable fiction and non-fiction works, excluding digital borrowing.

**Table 1:** *Distribution of works in the children's and young people's collection and their representation*

<b>Children and Youth Fund</b>	<b>No. of works</b>	<b>Percentage</b>
Total number of works	27 518	20,24
Total number of fiction works	21 677	16,15
Works in other languages	825	0,61
Works aged 2 to 6 years	5149	3,83
Works aged 6 to 9 years	5140	3,83
Works aged 9 to 11 years	3405	2,53
Works aged 11 to 14 years	6802	5,07
Die-cutting (not available for loan)	137	0,10
Works for baby libraries (not available for loan)	219	0,16
Total number of non-fiction works	5481	4,08
Children's non-fiction (2-11 years)	2427	1,80
Non-fiction for young people (11-14 years)	2515	1,87
Encyclopaedias (NP)	539	0,40

Note: Own elaboration based on data provided by the Provincial Public Library of Cadiz

Sánchez Arjona, E., & Saiz Pantoja, R. (2024). The non-fiction picture book in the Provincial Public Library of Cadiz. The case of the children's and young people's collection. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 62-87.

Of the total number of works, 10,6631 (about 80%) are for adults and 2,718 for children and young people (about 20%).

The latter are divided into fiction and non-fiction. There is a total of 21677 fiction works and 5481 non-fiction works. A more detailed distribution of the children's and young people's collection is shown in Table 1.

As can be observed, 16.15% of the works (21677) correspond to fiction, which exceeds the 13% recommended by the Library Cooperation Council in the guidelines for establishing a collection policy in public libraries. However, the 4.08% of works (5481) representing non-fiction is relatively lower than the 7% of the recommended parameterization (Fernández Moreno, et al., 2010). These data confirm the power that fiction still has today over nonfiction in the formation of readers (Baró, 2021), regardless of the efforts made by numerous studies that support the viability of nonfiction to improve the reading competence of new generations (Hollis, 2021; Taberero & Colón, 2023; Trigo Ibáñez et al., 2022).

Within the nonfiction and lending materials, this library distinguishes between works for children from 2 to 11 years old and works for adolescents from 11 to 14 years old, with a balance between the two age groups with approximately 1.8% of books each (2427 works from 2 to 11 years old and 2515 works from 11 to 14 years old). This age distinction may be counterproductive, since the recommended age for reading may depend on such diverse aspects as the reader's characteristics, interests, and ways of accessing information.

To a lesser extent and as non-loanable material, encyclopaedias (539) represent 0.40% of the collection, in line with the publishing trend away from purely scientific discourse and towards new formats, such as illustrated non-fiction, that adapt to the preferences of contemporary readers (Martins & Abicalil, 2021).

RQ2. What are the characteristics of the library's non-fiction picture book collection?

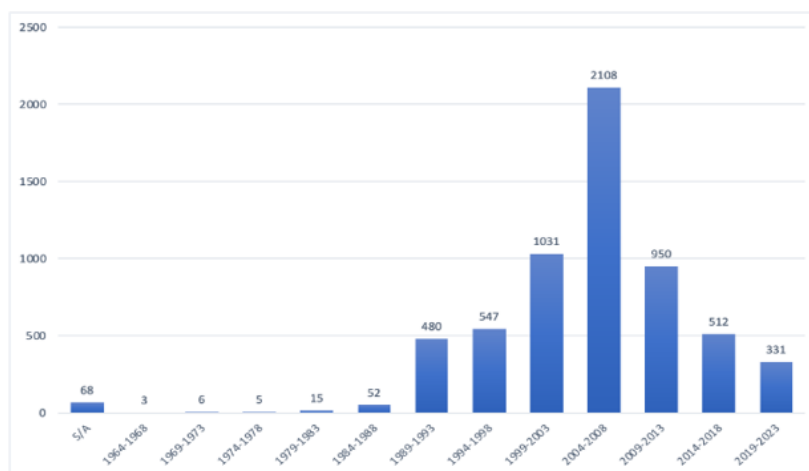
As a result of the documentary content analysis applied to the total number of nonfiction picture books identified in the children's and young adults' collection, it was possible to obtain a more detailed view of their characteristics and composition.

With regard to the years of publication of the works analysed -Figure 1- an upward trend in the number of works published can be observed since the 1990s.

This trend coincides with the increase in the production of informative books due to the educational reform (Garraón, 2013). The number of works published between 2004 and 2008 is striking, with a total of 2108 works compared to the 331 works published in the last five years (2019-2023), despite the increase in publishing production (Sampéris & Margarida, 2023).

The most frequent observations in the works corresponding to the last decade point to a clear trend towards the adoption of playful and attractive formats. Particularly noteworthy are large-format books that incorporate mobile elements such as foldouts and die-cuts, which are committed to

Figure 1: Distribution of non-fiction books by year of publication



Note: Own elaboration

Sánchez Arjona, E., & Saiz Pantoja, R. (2024). The non-fiction picture book in the Provincial Public Library of Cadiz. The case of the children's and young people's collection. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 62-87.

**Table 2:** Publishers with the largest number of works in children's and young people's collections

Publishers	N. ° of works	Percentage of total LINF
Parramón	482	7,89
SM	457	7,48
Everest	281	4,60
Planeta de Agostini	233	3,81
Anaya	207	3,39
Usborne	163	2,66
Susaeta	142	2,32
Combel	138	2,25
San Pablo	138	2,25
Edelvives	127	2,07

Note: Own elaboration

**Table 3:** Specialist publishers represented in the collection for children and young people

Publishers	N. ° of works	Percentage of total LINF
Zahori Books	44	0,72
Libros del Zorro Rojo	28	0,45
Corimbo	21	0,34
Takatuka	13	0,21
Maeva	13	0,21
Barbara Fiore	7	0,11
Coco Books	6	0,09
Libre Albedrío	5	0,08
Media Vaca	5	0,08
A buen paso	3	0,04

Note: Own elaboration

interactivity and manipulation, as well as books in which illustration plays a fundamental role in the construction of discourse (Sampérez et al., 2020). However, many of the books published before the last decade retain the characteristics of what used to be understood as an informative book, encyclopaedic books, many of which are part of large collections that, in the form of compendiums, deal with topics for adults with structures similar to those of textbooks (Tabernero & Colón, 2023).

In addition to the timeliness of the works, the role of publishers in the composition of the collection was also evaluated. A total of 438 different publishers were identified, with large commercial publishers standing out in terms of representativeness –Table 2.

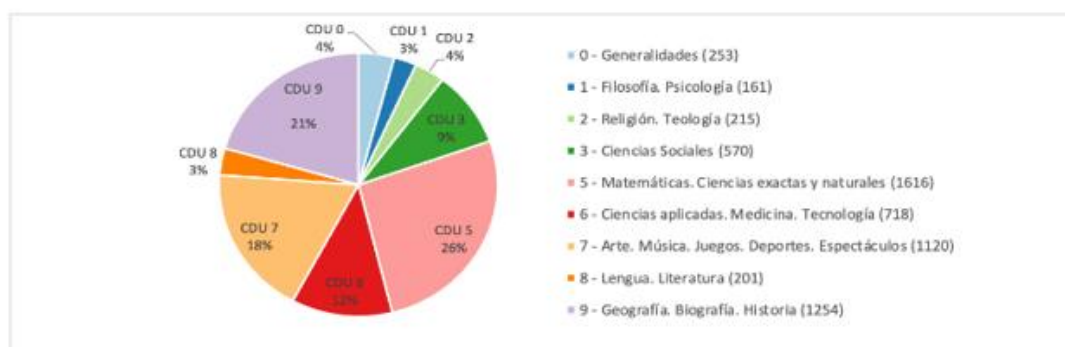
On the other hand, although with a smaller number of works -see Table 3- other publishers specialized in nonfiction were detected, which is reasonable considering the production levels of both publishers. If we add to this the presence of works from this type of publisher that have

won national and international awards, we can confirm the efforts made by the library in the selection process of the collection.

An analysis of the topics according to the UDC reveals a wide range of topics. However, an equal distribution is not observed -Figure 2. Most of the works are classified in class 5 “Mathematics. Exact and Natural Sciences” (1616), with more traditional topics such as flora, fauna, environment, ecology and astronomy recurring in this class. This is followed by a high presence of works dealing with topics in class 9 “Geography. Biography. History” (1254), with a greater representation of collections of biographies of famous people. This coincides with the increase in the number of works aimed at discovering the lives of women who have made history (Pena et al., 2023). Also noteworthy is the group of works grouped in class 7 “Art. Music. Games. Sports. Shows” (1120), in which art occupies a significant place in the background, albeit with a reductionist perspective that tends to focus mainly on

Sánchez Arjona, E., & Saiz Pantoja, R. (2024). The non-fiction picture book in the Provincial Public Library of Cadiz. The case of the children's and young people's collection. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 62-87.

**Figure 2:** Distribution the nonfiction works by subjects (CDU)



Nota. Own elaboration.

painting, leaving out other forms of creative and communicative expression such as music, dance, film, photography, and sculpture. The last most representative class in the background is 6 “Applied Sciences. Medicine. Technology”, where there are 718 works, the majority of which are related to the human body and health. These results are analogous to those found in other contexts. For example, studies on the editorial production of illustrated non-fiction books show that natural sciences and history are the most relevant topics, given their connection with curricular knowledge (Baró, 2022).

However, despite the increasing inclusion of books dealing with social issues in publishers’ catalogues, fewer books are placed in class 3 “Social Sciences” (570), 2 “Religion. Theology” (215) and 1 “Philosophy. Psychology” (161), a result that is in line with other studies such as those of Nogués and Calvo (2023) and Trigo Ibáñez et al. (2023),

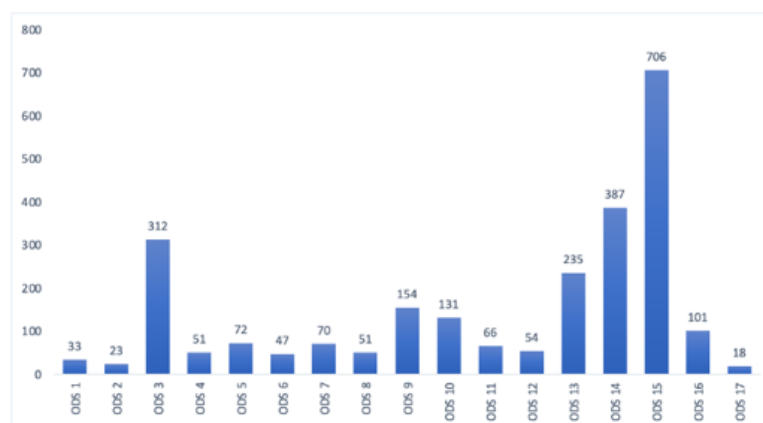
who emphasize the need to provide a diverse fund that welcomes social concerns with topics such as multiculturalism, social conflicts, politics or human rights, among others.

Meanwhile, of the total number of books analysed, 2511 were related to the different SDGs -Figure 3. The number of works related to the environment (1375) is overwhelming compared to those dealing with the political and social environment (610), which is consistent with the results obtained when analysing the themes of the books studied.

RQ3. How is the library’s non-fiction picture book collection organized?

The observations provided insightful data about the arrangement of non-fiction in the children’s and young adult section of the library. First, a clear separation between the fiction and nonfiction sections was noted.

**Figure 3:** Distribution of the nonfiction works by ODS



Nota. Own elaboration.

Sánchez Arjona, E., & Saiz Pantoja, R. (2024). The non-fiction picture book in the Provincial Public Library of Cadiz. The case of the children's and young people's collection. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 62-87.

While fiction books are placed on low shelves at the entrance of the room around a wide space that facilitates exploration and book browsing, non-fiction books are placed on high shelves at the back of the room with little space between them, hindering visibility, mobility, and autonomous book selection by younger readers.

The order of books on the shelves follows the numbering assigned by the UDC, from smallest to largest. In an attempt to clarify the thematic distribution for the users, some shelves have label holders indicating the subject matter they contain. However, these do not correspond to the contents of the books and make selection difficult. This aspect deviates from the recommendations of IFLA (2018), where the use of signage is valued as a fundamental part of communication with users to provide full access to the collection.

The limited space in the children's and young people's rooms, together with the age of the building, makes it difficult to reorganize in order to improve the visibility of the works. Most of them are placed on the shelves in a vertical or spine position. However, a few books of this genre were observed in the novelty displays, placed frontally, and this aspect was seen as an attempt to encourage the lending of this type of work.

As a result of the cataloguing problems, non-fiction works were found to be located in areas catalogued as fiction. This misplacement of works may affect patrons' perceptions by giving them a false sense of the availability of nonfiction picture books in the library.

The weaknesses identified are recurrent in many public libraries, as indicated by Shenton and Dixon (2010), who, after subjecting a group of young students to the task of searching for nonfiction books, found difficulties related to incorrect signage and the absence of a subject index to facilitate the task.

## CONCLUSIONS

This research has provided a detailed overview of the non-fiction picture book collection for children and young adults at the *Biblioteca Pública Provincial de Cádiz* (Provincial Public Library of Cádiz). The results show that the library has made a renewed commitment to acquiring nonfiction books of recognized quality and contemporary relevance. On the one hand, it has been confirmed that the total number of non-fiction works is in line with the recommended parameterization percentages

for the children's and young people's collection. However, it could be questioned whether this number is currently sufficient, taking into account the positive effects of this type of reading for the formation of a critical reader in the context of digital society (Calvo, 2023; Young et al., 2007).

On the other hand, the coexistence of works of an encyclopaedic nature, typical of previous eras, with aesthetically attractive and high-quality works published in the last decade by publishers specialized in this genre, whose characteristics correspond to the theoretical foundations on which this study is based, is evident (Tabernero, 2023; Goga, 2021; Romero Oliva et al., 2021). With regard to the themes and SDGs underlying the books, the presence of works that, from a variety of approaches, deal with diverse, topical and transgressive issues, such as politics, multiculturalism or gender, is striking. However, their presence is less than that of subjects such as the natural sciences, biography or art. It is therefore necessary to expand the collection of books dealing with less represented subjects -Philosophy. Psychology; Religion. Theology; Language. Literature; Social Sciences- and to achieve a balance that guarantees the satisfaction of the information needs of all users (Baró, 2022). It is also proposed to evaluate whether the distinction by age groups and the cataloguing by the UDC system favours or hinders the lending of this type of book.

Regarding the spatial distribution of the books in the children's and young adults' room, the observations made underline that, despite the efforts of the librarians to make these works more visible, the physical arrangement of the collection in the room limits their accessibility. It is therefore necessary to reorganize in order to increase their visibility and to provide clear indications that facilitate the identification of these works by the users. In addition, the difficulties that users may have in locating works due to cataloguing problems reveal the need to train library staff to be more specialized in the genre and, consequently, to improve their cataloguing and distribution (Shenton & Dixon, 2010).

Although the specificity of the case under study does not allow the extrapolation of the results obtained to other contexts, this analysis could serve as an inspiration to explore the collections of other public libraries and obtain a broader view of the non-fiction offer for children and adolescents in the Spanish library system, thus filling the gap identified. These initiatives could verify whether the results obtained with the development of this study are analogous to those of other libraries, in order to finally find

Sánchez Arjona, E., & Saiz Pantoja, R. (2024). The non-fiction picture book in the Provincial Public Library of Cadiz. The case of the children's and young people's collection. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 62-87.



meeting points that make it possible to replicate good practices related to the acquisition and promotion of nonfiction books.

The limitations of the study lead to determine its prospection, already considered in the diagnosis of the Provincial Public Library of Cádiz, in which this work is framed. It is necessary to incorporate other techniques and instruments that guarantee a better understanding of the current situation of these books in the library, in order to elaborate a proposal for improvement based on the voices of the library agents themselves, identifying, in addition to the collection, the presence of activities to promote books and encourage reading that are carried out in the context under study. However, there are other limitations, such as the possible bias in the figures provided by the library, due to the subjectivity involved in the cataloguing process between fiction and non-fiction, and the choice of the UDC as the thematic distribution criterion for the analysis, considering, for future research, a division into more specific thematic sections.



## Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2024

**Authors' contribution** Conceptualization, ESA & RSP; methodology, ESA & RSP; research, ESA & RSP; preparation of the original manuscript, ESA & RSP; revision and editing, ESA & RSP

**Funding:** Dk/Da

**Note:** Dk/Da



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

## REFERENCES

Alexander, J., & Jarman, R. (2018). The pleasures of reading non-fiction. *Literacy*, 52(2), 78-85. <https://doi.org/10.1111/lit.12152> open in new

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.

Sánchez Arjona, E., & Saiz Pantoja, R. (2024). The non-fiction picture book in the Provincial Public Library of Cadiz. The case of the children's and young people's collection. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 62-87.

- Baró, M. (2021). Libros informativos para niños y jóvenes en España: evolución y tendencias de la producción. *Bollettino As. Pe. I*, 191, 36-48. <https://doi.org/10.7346/aspei-022021-04>
- Baró, M. (2022). Los libros informativos, imprescindibles en la biblioteca escolar. *Métodos de Información*, 13(2), 67-90. <https://doi.org/10.5557/IIMEI13-N24-067090>
- Ben Barak, I., & Frost, J. (2020). *¡No chupes este libro! Está lleno de gérmenes*. Takatuka.
- Calvo, V. (2023). La lectura en la sociedad digital. En R. Taberero (Coord.), *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 23-35). Graó.
- Fernández Moreno, A. I., García, R., Macías, C., García, F., Llobet, J., Sánchez, E., de Felipe, L., de Vicente, R., Domínguez, P., Zaragoza, R. & Bas, N. (2010). *Pautas para establecer una política de colecciones en una biblioteca pública*. Consejo de Cooperación Bibliotecaria. <https://travesia.mcu.es/server/api/core/bitstreams/3889a27b-a40e-495d-ad2d-ff780fb4c701/content>
- Garralón, A. (2005). Usos del libro informativo. Resultados de una (pequeñísima) encuesta. *Educación y Biblioteca*, 147, 86-88. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119177/EB17\\_N147\\_P86-88.pdf?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119177/EB17_N147_P86-88.pdf?sequence=1)
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- Gill, S. R. (2009). What Teachers Need to Know About the “New” Nonfiction. *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267. <https://doi.org/10.1598/RT.63.4.1>
- Goga N., Guanio-Uluru, L., Oddrun, B., & Nyrnes, A. (2018). *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures*. Nordic Dialogues.
- Goga, N. (2020). Verbal and visual informational strategies in non-fiction books awarded and mentioned by the Bologna Ragazzi Award. 2009-2019. In G. Grilli (Ed.), *Non-fiction picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience* (pp. 51-68). Edizioni ETS.
- Goga, N. (2021). A is for ... awareness. Fostering interspecies awareness through nonfiction ABC picturebooks. In N. Goga, S. Hoen Iversen & A. S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks. Theoretical and analytical approaches* (pp. 174-188). Scandinavia University Press.
- Grilli, G. (2020). The artistic nonfiction picturebook. In G. Grilli (Ed.), *Non-fiction picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience* (pp. 22-36). Edizioni ETS.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. A. Dennen y J. A. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-146). El Colegio de Sonora.
- Herrera Morillas, J. L. (2019). Sobre la organización de espacios en las Bibliotecas Públicas del Estado de España. *Revista Española de Documentación Científica*, 42(4), 1-17. <https://doi.org/10.3989/redc.2019.4.1610>
- Hollis, H. (2021). Readers' experiences of fiction and nonfiction influencing critical thinking. *Journal of Librarianship and Information Science*, 55(1), 18-32. <https://doi.org/10.1177/09610006211053040>
- IFLA. International Federation of Library Associations and Institutions (2018). *Lineamientos IFLA para Servicios Bibliotecarios para Niños de 0 a 18 años*. <https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/694/1/ifla-guidelines-for-library-services-to-children-aged-0-18-es.pdf>
- Jiménez-Pérez, E. del P. (2023). Pensamiento crítico VS competencia crítica: lectura crítica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 1-26. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15839>
- Jiménez-Pérez, E., Gutiérrez-Fresneda, R., & Díez-Mediavilla, A. (2017). Diversidad lectora. La influencia de las TIC en la forma de leer: tipología de textos digitales. En M. El Homrani, I. Ávalos & D. E. Báez (Coords.), *Respuestas e intervenciones educativas en una sociedad diversa* (pp. 171-179). Comares.
- Kosciejew, M. (2020). Public libraries and the UN 2030 Agenda for Sustainable Development. *IFLA Journal*, 46(4), 328-346. <https://doi.org/10.1177/0340035219898708>
- Sánchez Arjona, E., & Saiz Pantoja, R. (2024). The non-fiction picture book in the Provincial Public Library of Cadiz. The case of the children's and young people's collection. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 62-87.

- Laliena, D., & Taberero, R. (2023). Picturebooks and reader training in the 21st century. An ecocritical reading of canonical works of children's literature. *Frontiers in Education*, 8, 1-8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1304027>
- Lartitegui, A. G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Pantalia Publicaciones.
- Mañà, T., & Baró. M. (2005). La colaboración de bibliotecas públicas y bibliotecas escolares. ¿Relación, cooperación o integración? *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 325-337. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:0306792b-4d30-4dae-b233-1a9b08b33538/re200522-pdf.pdf>
- Martínez Carratalá, F. A., Miras, S., & Rovira Collado, J. (2023). Estrategias de composición del espacio visual en el álbum para la reflexión crítica. *PANGEAS, Revistas Interdisciplinar de Ecocrítica*, 5, 29-44. <https://doi.org/10.14198/pangeas.24665>
- Martins, M., & Abicalil, C. (2021). Stylistic strategies in children's nonfiction books. In N. Goga, S. Hoen Iversen & A. S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks. Theoretical and analytical approaches* (pp. 8-21). Scandinavia University Press.
- Miret, I., Baró, M., Mañà, T., & Vellosillo, I. (2013). *Las bibliotecas escolares en España. Dinámicas 2005-2011*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. <http://fundaciongsr.com/wp-content/uploads/2016/03/BE-estudio.pdf>
- Muñoz García, L. (2020). Bibliotecas sostenibles: las bibliotecas como difusoras de la agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 120, 22- 37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7673113>
- Nieto, S. (1992). El "análisis de contenido" como técnica de investigación documental. Aplicación a unos textos de prensa educativa, y su interpretación mediante "análisis de correspondencia múltiples". *Revista Investigación Educativa*, 10(20), 179-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=764558>
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). Images of the mind: the depiction of consciousness in picturebooks. *CREArTA*, 2(1), 12-36. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.113681>
- Nogués, M., & Calvo, V. (2023). El libro de no ficción como vehículo intercultural y educativo: análisis de El libro de los saludos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 43-54. <https://dx.doi.org/10.5209/dill.80090>
- Noritake, Y. (2021). *El bosque de los hermanos*. Coco Books.
- Novalbos, J. (2020). ¿Aplican las bibliotecas los objetivos de desarrollo sostenible?, ¿sí pero no? *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 35(120), 38-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7673114>
- Parra Valero, P. (2022). Bibliotecas integradas o de doble uso, la última oportunidad. *MÉI. Métodos de Información*, 13(24), 91-108. <https://dx.doi.org/10.5557/IIMEI13-N24-091108>
- Pena, M., Senís, J., & Del Moral, C. (2023). Estrategias de ficcionalización en las biografías de mujeres destinadas al público infantil y juvenil. *Tejuelo*, 37, 7-38. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.7>
- Romero Oliva, M. F., Ambròs Pallarès, A., & Trujillo Sáez, F. (2020). Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, (13), 18-34. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.295>
- Romero Oliva, M. F., Trigo Ibáñez, E., Heredia Ponce, H., & Romero Claudio, C. (2023). Clave para caracterizar un libro de no ficción. En R. Taberero (Coord.), *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 73-94). Graó.
- Romero Oliva, M. F., Trigo Ibáñez, E., & Heredia Ponce, H. (2021). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: un análisis desde la voz de futuros docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(3), 1695-1712. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15306>

Sánchez Arjona, E., & Saiz Pantoja, R. (2024). The non-fiction picture book in the Provincial Public Library of Cadiz. The case of the children's and young people's collection. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 62-87.

- Ruiz-Guerrero, L., & Molina-Puche, S. (2021). El álbum como promotor del pensamiento crítico en Educación Primaria: una herramienta para su análisis. *Investigaciones Sobre Lectura*, (16), 51-74. <https://doi.org/10.24310/isl.vi16.12897>
- Saiz Pantoja, R., & Trigo Ibáñez, E. (2023). Implementación de los ODS en la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz: claves para avanzar en el compromiso de la Agenda 2030. In P. Canto, W. Reyes, J. M. Romero & S. Alonso (Coords.), *Hacia una educación basada en las evidencias de la investigación y el desarrollo sostenible* (pp. 181-188). Dykinson.
- Sampérez, M., Taberero, R., Colón, M. J., & Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos Del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 124, 73-90. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>
- Sampérez, M., & Margarida, A. (2023). Las tendencias del libro de no ficción en España y Portugal: un estudio exploratorio en el ámbito editorial. *Tejuelo*, 37, 129-160. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.129>
- Sánchez Fortún, J. M. D. A., Baldrich, K., & Domínguez, J. C. (2023). Estrategias virtuales de promoción lectora en libros de no ficción: un estudio netnográfico. *Revista Colombiana de Educación*, 89, 252-274. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17433>
- Sánchez García, S., & Yubero, S. (2015). Función social de las bibliotecas públicas: nuevos espacios de aprendizaje y de inserción social. *Profesional de la información*, 24(2), 103-112. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.mar.03>
- Sanders, J. S. (2018). *A literature of questions. Nonfiction for the Critical Child*. University of Minnesota Press.
- Sanjuán, M., & Cristóbal, R. (2022). Procesos emocionales de la lectura y el aprendizaje en un libro ilustrado de no ficción y en un libro de texto. *Publicaciones*, 52(1), 57-77. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i1.22294>
- Selles, A. (2021). Agenda 2030: un nuevo marco de trabajo, también para las bibliotecas. *Enredadera*, 36, 3-10. <https://doi.org/10.20350/digitalCSIC/13937>
- Shenton, A. K., & Dixon, P. (2010). How Do Youngsters Use Public Libraries to Find Non-Fiction Books? The Results of a Recent Research Project. *Public Library Quarterly*, 23(3-4), 77-98. [https://doi.org/10.1300/J118v23n03\\_12](https://doi.org/10.1300/J118v23n03_12)
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.ª ed.). Morata.
- Taberero, R. (2023). El libro ilustrado de no ficción para niños en el marco de la sociedad digital. En R. Taberero (Coord.), *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 45-64). Graó.
- Taberero, R., & Colón, M. J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(75), 1-26. <https://doi.org/10.6018/red.545111>
- Taberero, R., & Laliena, D. (2023). El libro ilustrado de no ficción en la formación de lectores: análisis de las claves discursivas y culturales para leer en la sociedad digital. *Texto Livre. Linguagem e Tecnologia*, 16, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41926>
- Taberero, R., & Nogués, M. (2023). Entre papeles y pantallas. Lecturas no ficcionales de libros ilustrados de ficción. *Revista Colombiana de Educación*, 89, 298-319. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17429>
- Thanya, R., & Suganthan, C. (2023). Reading Graphic Novels from Deep Ecology: An Ecocritical Perspective. *Literary Musings*, 1(2), 56-63. <https://literarymusings.in/assets/uploads/file-44.pdf>
- Trigo Ibáñez, E., Rivera Jurado, P., & Sánchez Rodríguez, S. (2020). La lectura en voz alta en la formación inicial de los maestros de educación infantil de la Universidad de Cádiz. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 605-624. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a07>
- Trigo Ibáñez, E., Saiz Pantoja, R., Sánchez Arjona, E., & Romero Oliva, M. F. (2022). Desarrollar el pensamiento crítico con el libro ilustrado de no ficción en el marco del tercer espacio educativo. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 97(36.3), 71-90. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96690>

Sánchez Arjona, E., & Saiz Pantoja, R. (2024). The non-fiction picture book in the Provincial Public Library of Cadiz. The case of the children's and young people's collection. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 62-87.

- Trigo Ibáñez, E., Sánchez Arjona, E., & Saiz Pantoja, R. (2023). Libros ilustrados de no ficción, alternativa al libro de texto: ¿deseo o realidad? *Revista Colombiana de Educación*, 89, 409-434. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17368>
- Von Merveldt, N. (2018). Informational picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 231-245). Routledge.
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Deusto.
- Young, T. A., Moss, B., & Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(3), 1-18. [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol48/iss1/3/](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol48/iss1/3/)

Sánchez Arjona, E., & Saiz Pantoja, R. (2024). The non-fiction picture book in the Provincial Public Library of Cadiz. The case of the children's and young people's collection. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 62-87.



# ISLL

Scopus®



## INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

### El libro ilustrado de no ficción en la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz. El caso del fondo infantil y juvenil

**Eva Sánchez Arjona**

<https://orcid.org/0000-0003-1024-4503>

*Universidad de Cádiz, España*



**Roberto Saiz Pantoja**

<https://orcid.org/0000-0002-2787-0423>

*Universidad de Cádiz, España*



<https://doi.org/10.24310/isl.19.2.2024.19698>



**Recepción:** 15/04/2024

**Aceptación:** 22/09/2024

**Contacto:** [eva.sanchez@uca.es](mailto:eva.sanchez@uca.es)

#### Resumen:

Este trabajo analiza el fondo infantil y juvenil de libros ilustrados de no ficción de la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz para determinar el lugar que ocupa este género, establecer sus características distintivas y explorar los efectos de su organización en los usuarios. En el marco de un estudio de caso evaluativo, se siguieron tres fases que combinaron diversas técnicas de recogida de información: 1) análisis de los datos del fondo aportados por la biblioteca a partir de los criterios de inclusión y exclusión elaborados ad hoc para caracterizar al libro ilustrado de no ficción; 2) análisis documental de contenido de las obras de no ficción identificadas en el fondo; 3) observación sistemática de la organización del fondo de no ficción en la sala infantil y juvenil. Los resultados indican que el fondo de no ficción se caracteriza por la presencia de obras propias de épocas anteriores, siendo también representativo, aunque en menor medida, el número de obras de editoriales especializadas que apuestan por la incorporación de elementos visuales, artísticos e interactivos. Además, se detectaron más obras de ciencias naturales que de ciencias sociales, resultados paralelos a los Objetivos de Desarrollo Sostenible que subyacen en las obras analizadas. Finalmente, se observó una inadecuada organización y disposición de estas obras en la sala, dificultando su acceso a los usuarios en términos de visibilidad y movilidad. Se concluye presentando las principales fortalezas y debilidades del fondo y se proponen acciones de mejora para garantizar una promoción adecuada del género.

**Palabras clave:** Libro ilustrado de no ficción, biblioteca pública, fondo infantil y juvenil, análisis documental, observación sistemática

Sánchez Arjona, E., y Saiz Pantoja, R. (2024). El libro ilustrado de no ficción en la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz. El caso del fondo infantil y juvenil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 62-87.



# El libro ilustrado de no ficción en la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz. El caso del fondo infantil y juvenil

## INTRODUCCIÓN

En el universo del libro infantil y juvenil, los libros ilustrados de no ficción comienzan a adquirir un rol protagonista invadiendo, desde una amplia variedad de temas, estilos, soportes y formatos, los catálogos de editoriales y los anaqueles de librerías y bibliotecas. El interés por comprender este fenómeno y dar visibilidad a este género ha generado la aparición de investigaciones que analizan la presencia de este tipo de libros en las escuelas (Trigo Ibáñez et al., 2023; Young et al., 2007), en los espacios virtuales de promoción de la lectura (Sánchez Fortún et al., 2023) y en los catálogos de editoriales especializadas (Sampérez y Margarida, 2023), dejando evidencias de su actual expansión en el mercado editorial.

Más allá de su presencia en los diferentes ecosistemas implicados en la formación del lector (Romero Oliva et al., 2020), diversos estudios se encuentran involucrados en la tarea de redefinición del género con el fin de identificar sus rasgos distintivos. Así, la variedad de tipologías textuales (Taberero y Nogués, 2023), la apuesta por la fisicidad del libro objeto y la ilustración como elemento artístico y complementario al texto (Nikolajeva y Scott, 2001), la incorporación de elementos interactivos (Gill, 2009), la renovación temática (Grilli, 2020), la anulación de las fronteras entre ficción y no ficción (Goga, 2020) o la fragmentariedad del discurso (Taberero y Laliena, 2023), son algunas de las principales características de este tipo de libros, observables en obras como *No chupes este libro. Está lleno de gérmenes* de Ben Barak y Frost (2020) o *El bosque de los hermanos* de Noritake (2021), donde el desfasado saber enciclopédico desaparece y emergen los recursos multimodales como aspectos de gran relevancia para la formación de lectores en el marco de la sociedad digital (Calvo, 2023). De hecho, desde la línea de la alfabetización (Wolf, 2020) y la necesidad de reaprendizaje de la lectura abocada por las TIC (Jiménez-Pérez et al., 2017), estos libros avanzan hacia un modelo de lectura en profundidad que se adecua a las características

de un público inmerso en los medios audiovisuales que antepone la imagen frente al texto y la emoción frente a la razón (Taberero y Colón, 2023).

En este sentido, lejos de definir este tipo de libros como una literatura que ofrece al lector información rigurosa con respuestas prototípicas formuladas por expertos, se definen por formar una literatura basada en la pregunta que rehúye del saber oficializado generando más preguntas que respuestas (Sanders, 2018) y solicitando de los lectores en formación posicionamiento ideológico y conciencia sobre los temas tratados (Alexander y Jarman, 2018; Von Merdlet, 2018). Algunas investigaciones precedentes constatan el poder que las lecturas no ficcionales ejercen en la formación de ciudadanos críticos, en la misma línea que plantea Jiménez-Pérez (2023) al establecer la relación entre comprensión lectora y competencia crítica. Es el caso del estudio realizado por Trigo Ibáñez et al. (2022), en el cual se evidencian las habilidades de desarrollo de pensamiento crítico que lectores autónomos pusieron en juego durante la lectura de este tipo de libros, o el realizado por Ruiz-Guerrero y Molina-Puche (2021), quienes valoran el potencial de los álbumes ilustrados de ficción y no ficción para la promoción de una ciudadanía democrática. Coinciden los temas de lectura tratados en ambos estudios con cuestiones relativas a las inquietudes socioambientales del mundo actual, encontrando entre la no ficción una inclinación hacia la lectura ecocrítica que camina por los postulados de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Laliena y Taberero, 2023; Martínez Carratalá et al., 2023; Thanya y Suganthan, 2023; Goga et al., 2018).

En este sentido, y considerando el importante papel que desempeñan las bibliotecas públicas en la promoción de la lectura, el acceso a la información y la democratización de la cultura (Sánchez García y Yubero, 2015), es fundamental que la no ficción constituya una parte representativa del fondo bibliotecario. Esta idea se encuentra respaldada por los estudios de Selles (2021),

Muñoz García (2020) y Kosciejew (2020), al sostener que las bibliotecas públicas se configuran como agentes claves para concienciar a la ciudadanía sobre la Agenda 2030 y ofrecer un fondo renovado con información y recursos que interpelan al lector en el desarrollo de la conciencia ecocrítica.

Sin embargo, no se han detectado estudios que analicen el lugar que ocupa este género en las bibliotecas públicas españolas, más allá de los realizados por Novalbos (2020) y Saiz Pantoja y Trigo Ibáñez (2023) que, al evaluar el compromiso de las bibliotecas públicas con la Agenda 2030, hacen mención explícita a la presencia de libros de no ficción entre otros materiales que contienen información sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Desafortunadamente, estos datos no permiten describir el panorama actual de este tipo de libros en las bibliotecas públicas, así como tampoco lo hace la evidencia que otros estudios obtienen al afirmar que la presencia de libros de ficción sobrepasa ampliamente la de no ficción (Garraón, 2005; Miret et al., 2013).

Este hecho no debería pasar desapercibido en las bibliotecas públicas. No obstante, parece estar fundamentado en la falta de estándares universales que establezcan directrices sobre el tamaño y el contenido del fondo infantil y juvenil (IFLA, 2018). Además, si consideramos las recomendaciones del Consejo de Cooperación Bibliotecaria, donde se indica que, del 20 % total que conforma la colección, tan solo el 7 % debe asignarse a obras de no ficción (Fernández Moreno et al., 2010), resulta comprensible que estos libros sigan obteniendo menor representatividad en la actualidad. Esto es así a pesar de que las bibliotecas públicas tengan la obligación de contar con recursos adecuados para apoyar las necesidades curriculares de las escuelas locales (Parra Valero, 2022; Mañà y Baró, 2005), y los libros de no ficción constituyan un componente esencial de los saberes curriculares (Sanjuán y Cristóbal, 2022).

Esta realidad evidencia una línea de investigación poco explorada en nuestro país que nos lleva a tratar de cubrir un hueco en el mapa geográfico español realizando un diagnóstico de la situación actual del libro ilustrado de no ficción en la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz. Entre las diferentes acciones propuestas como parte del diagnóstico, este trabajo da respuesta al objetivo dirigido a analizar el fondo infantil y juvenil de libros ilustrados de no ficción de la mencionada biblioteca para descubrir sus fortalezas y debilidades y, en consecuencia, establecer pautas de mejora vinculadas a su promoción. Para

conseguirlo, se propone dar respuesta a las siguientes cuestiones de investigación (CI):

- CI1. ¿En qué medida está presente el libro ilustrado de no ficción en el fondo de la biblioteca?
- CI2. ¿Cuáles son las características distintivas del fondo de libros ilustrados de no ficción de la biblioteca?
- CI3. ¿Cómo está organizado el fondo de libros ilustrados de no ficción en la biblioteca?

## METODOLOGÍA

Desde un paradigma sociocrítico, este trabajo se enmarca en un estudio de caso evaluativo basado en el análisis documental y la observación sistemática, pues se analiza la particularidad temporal y local del fondo infantil y juvenil de libros ilustrados de no ficción de la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz para valorar sus virtudes y defectos y encontrar soluciones plausibles que respondan a las necesidades detectadas (Stake, 1999). Con ello, se espera obtener una descripción y comprensión detallada del fenómeno estudiado, además de transformar la realidad analizada desde el propio proceso investigativo (Guba y Lincoln, 2002).

### *Contexto*

El contexto objeto de estudio es la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz, una institución de titularidad estatal con 50044 socios. Destaca por su sala infantil y juvenil ubicada en la primera planta, un espacio interactivo para satisfacer las necesidades de lectura, ocio e información de los ciudadanos de Cádiz y su provincia donde, además, se realizan con frecuencia una amplia variedad de actividades para el fomento lector. Los criterios de esta selección responden, por un lado, a la facilidad de acceso debido al interés y compromiso manifestado por la biblioteca en la mejora de sus servicios y recursos y, por otro, a las oportunidades de aprendizaje que ofrece esta institución, relevante por su desempeño en la promoción de la lectura y la diversidad de obras de no ficción para niños que configuran su catálogo.

### *Diseño: técnicas, instrumentos y análisis de datos*

Con el fin de establecer una visión integral del fondo, la investigación contempló el desarrollo de las siguientes fases:



Fase I. Análisis de los datos del fondo infantil y juvenil aportados por la biblioteca

Se analizaron los datos proporcionados por la biblioteca actualizados en mayo de 2023 excluyendo revistas, vídeo, música y fondo digital y abarcando información sobre el número total de obras según su distribución por género – ficción y no ficción–, destinatarios, tipo de material, entre otros aspectos relevantes. Posteriormente, se revisaron los listados topográficos de las obras de ficción y no ficción que constituyen el fondo y se identificaron problemas de catalogación encontrando obras de no ficción en los listados de ficción y viceversa. Estos errores podrían generar un sesgo en la investigación y se trataron de subsanar con el fin de obtener el número total de obras que realmente responden al concepto de libro ilustrado de no ficción según los fundamentos teóricos en los que nos basamos (Taberero y Nogués, 2023; Goga, 2021; Lartitegui, 2018). Para ello, se establecieron los siguientes criterios de inclusión: libros que abordan temas de no ficción –bebeteca, troquelados y ficción– y libros de carácter híbrido que utilizan estrategias de ficcionalización para abordar un tema de no ficción. Los criterios de exclusión fueron: antologías de adivinanzas, chistes, refranes y aforismos, libros sin ilustraciones, libros de educación destinados a adultos y manuales escolares.

Fase II. Análisis documental de los libros ilustrados de no ficción identificados en el fondo infantil y juvenil

Una vez determinado el número total de obras de no ficción, se llevó a cabo un análisis de contenido de cada obra (Nieto, 1992) tomando como referencia la parrilla de análisis propuesta por Romero Oliva et al. (2023) para analizar los libros ilustrados de no ficción. Por una parte, se registraron los datos técnicos –autores, ilustradores, signatura, ISBN, año de publicación, editorial–. Por otra, a través de la observación, se sometieron a análisis las siguientes dimensiones: aspectos materiales del libro objeto, ilustración en el contexto del libro, características textuales, materias según la Clasificación Decimal Universal (CDU) y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) vinculados a las obras. Debido al volumen de datos obtenidos, algunos fueron tratados en términos cuantitativos con apoyo del programa informático Microsoft Excel, mientras que otros fueron tratados en términos cualitativos siguiendo las dimensiones de análisis establecidas y procediendo a su unión para la presentación de los resultados.

Fase III. Observación de la disposición de los libros ilustrados de no ficción en la sala infantil y juvenil

Por último, se realizó un proceso sistémico de observación (Angrosino, 2012) en el espacio físico de la sala infantil y juvenil para recabar información en torno a los indicadores que se deseaban evaluar: organización, distribución, ubicación, señalización, visibilización y mobiliario. Estos indicadores constituyen, a su vez, las dimensiones de análisis y fueron elaborados a partir de las recomendaciones establecidas por la IFLA (2018) y el trabajo de Herrera Morillas (2019) sobre la organización de los espacios en las bibliotecas públicas.

### Resultados

En este apartado se presentan los resultados del estudio siguiendo las cuestiones de investigación planteadas.

CII. ¿En qué medida está presente el libro ilustrado de no ficción en el fondo de la biblioteca?

Según los datos aportados por la propia biblioteca, esta cuenta con un cómputo total de 134149 obras de ficción y no ficción prestables y no prestables excluyendo el préstamo digital. Del total de obras, 106631 (alrededor del 80 %) se dirigen al público adulto y 27518 al público infantil y juvenil (en torno al 20 %).

Estas últimas, se encuentran distribuidas en obras de ficción y obras de no ficción. La ficción está formada por un total de 21677 obras, mientras que la no ficción cuenta con 5481 obras. Una distribución más detallada del fondo infantil y juvenil se muestra en la tabla 1.

Como puede observarse, el 16,15 % de las obras (21677) corresponden a ficción, superando el 13 % recomendado por el Consejo de Cooperación Bibliotecaria en las pautas para establecer una política de colecciones en bibliotecas públicas. Sin embargo, el 4,08 % de obras (5481) que representa a la no ficción es relativamente inferior al 7 % de la parametrización recomendada (Fernández Moreno, et al., 2010). Estos datos reafirman el poder que todavía hoy posee la ficción frente a la no ficción en la formación de lectores (Baró, 2021), independientemente de los esfuerzos realizados por numerosos estudios que avalan la viabilidad de la no ficción para mejorar la competencia lectora en las nuevas generaciones (Hollis, 2021; Taberero y Colón, 2023; Trigo Ibáñez et al., 2022).

Dentro de la no ficción y como material prestable, esta biblioteca distingue entre obras dirigidas al público infantil de 2 a 11 años y obras dirigidas al público juvenil de 11 a 14 años, existiendo un equilibrio entre ambas franjas etarias con un 1,8 % de libros aproximadamente cada una (2427 obras de 2 a 11 años y 2515 obras de 11 a 14 años).

**Tabla 1:** Distribución de las obras del fondo infantil y juvenil y su representación

Fondo infantil y juvenil	N.º de obras	Porcentaje
Cómputo total de obras	27 518	20,24
Cómputo total de obras de ficción	21 677	16,15
Obras en otras lenguas	825	0,61
Obras de 2 a 6 años	5149	3,83
Obras de 6 a 9 años	5140	3,83
Obras de 9 a 11 años	3405	2,53
Obras de 11 a 14 años	6802	5,07
Obras de troquelado (No prestable)	137	0,10
Obras de bebeteca (No prestable)	219	0,16
Cómputo total de obras de no ficción	5481	4,08
Obras de no ficción infantil (2-11 años)	2427	1,80
Obras de no ficción juvenil (11-14 años)	2515	1,87
Enciclopedias (NP)	539	0,40

Nota: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por la BPP de Cádiz

Esta distinción por edades puede resultar contraproducente ya que en la actualidad la edad recomendada para realizar una lectura puede depender de aspectos tan diversos como las características, los intereses y las formas de acceder a la información por parte del lector. En menor medida y como material no prestable, las enciclopedias (539) constituyen el 0,40 % del fondo, coincidiendo con la tendencia editorial de alejarse del discurso puramente científico para avanzar hacia nuevos formatos que, como los libros ilustrados de no ficción, se adapten a las preferencias del lector contemporáneo (Martins y Abicalil, 2021).

Tras una primera aproximación al fondo, se identificaron problemas de catalogación en la sección de no ficción, donde se encontraron títulos que pertenecían al género de ficción y viceversa. Se observó la presencia de antologías y compilaciones de textos literarios como adivinanzas, chistes, refranes y aforismos, catalogados incorrectamente como no ficción. Por otro lado, en la sección de ficción se detectaron libros de primeros conceptos y libros troquelados que abordan temas de no ficción con un carácter puramente informativo, así como libros que, aun siendo el resultado de investigaciones y reflexiones sobre aspectos de la realidad, emplean estrategias ficcionales para captar la atención del lector.

Como resultado de los errores identificados y siguiendo los criterios de inclusión y exclusión establecidos para obtener una cifra más precisa, se logró identificar un total de 6108 obras de no ficción, acercándose más esta nueva cifra a la parametrización recomendada de obras de no ficción

infantiles y juveniles en bibliotecas públicas (Fernández Moreno et al., 2010).

Estos problemas de catalogación no son algo inusual, especialmente en un momento en el que la producción editorial se caracteriza por la hibridación de géneros y la no ficción deja de ser sinónimo de instrucción, disciplina y verdad para acercarse a términos como subjetividad, placer y emoción (Tabernero, 2023). Prueba de ello se recoge en los estudios realizados por Romero Oliva et al. (2021) y Trigo Ibáñez et al. (2020) al constatar que la mayoría de los mediadores encuestados presentan dificultades para diferenciar entre ficción y no ficción.

CI2. ¿Cuáles son las características distintivas del fondo de libros ilustrados de no ficción de la biblioteca?

Como resultado del análisis documental de contenido aplicado al total de libros ilustrados de no ficción identificados en el fondo infantil y juvenil, fue posible obtener una visión más detallada de sus características y composición.

En cuanto a los años de publicación de las obras analizadas –Figura 1–, se observa una tendencia ascendente del número de obras publicadas a partir de los años 90.

Esta tendencia coincide con el aumento de la producción de libros informativos debido a la reforma educativa (Garraón, 2013). Llama la atención la cantidad de obras publicadas entre 2004 y 2008 con un total de 2108 obras frente a las 331 obras publicadas en el último lustro (2019-

**Tabla 2:** Editoriales con mayor número de obras en el fondo infantil y juvenil

Editorial	N.º de obras	Porcentaje del total de LINF
Parramón	482	7,89
SM	457	7,48
Everest	281	4,60
Planeta de Agostini	233	3,81
Anaya	207	3,39
Usborne	163	2,66
Susaeta	142	2,32
Combel	138	2,25
San Pablo	138	2,25
Edelvives	127	2,07

Nota: Elaboración propia

2023), a pesar del incremento en la producción editorial (Sampérez y Margarida, 2023).

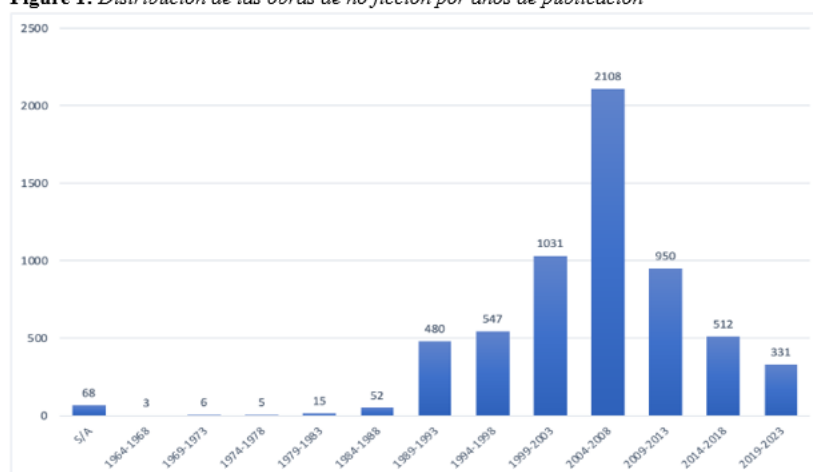
Las observaciones más frecuentes en las obras correspondientes al último decenio señalan una marcada tendencia hacia la adopción de formatos lúdicos y atractivos. Destacan especialmente los libros de gran formato que incorporan elementos móviles como desplegados y troquelados que apuestan por la interactividad y la manipulación, así como libros en los que la ilustración juega un papel fundamental en la construcción del discurso (Sampérez et al., 2020). Sin embargo, mucho de los libros publicados antes del último decenio mantienen características propias de lo que en épocas anteriores se entendía por libro informativo, libros de corte enciclopédico, muchos de ellos formando parte de grandes colecciones que, a modo de compendios, abordan temáticas para adultos con estructuras similares a las del libro de texto (Taberero y Colón, 2023).

Junto a la actualidad de las obras, se valoró el papel de las editoriales en la constitución del fondo. Se identificaron 438 editoriales diferentes, destacando las grandes editoriales comerciales en términos de representatividad – Tabla 2.

Frente a estas, aunque con un número menor de obras – Tabla 3, se detectaron otras editoriales especializadas en la edición de no ficción, cuestión razonable teniendo en cuenta los niveles de producción de unas y otras editoriales. Si, además, añadimos la presencia de obras procedentes de este tipo de editoriales galardonadas con premios nacionales e internacionales, es posible confirmar el esfuerzo realizado por la biblioteca en el proceso de selección del fondo.

Al analizar las materias según la CDU, se evidencia una amplia gama de temas.

**Figure 1:** Distribución de las obras de no ficción por años de publicación



Note. Elaboración propia

**Tabla 3:** Editoriales especializadas presentes en el fondo infantil y juvenil

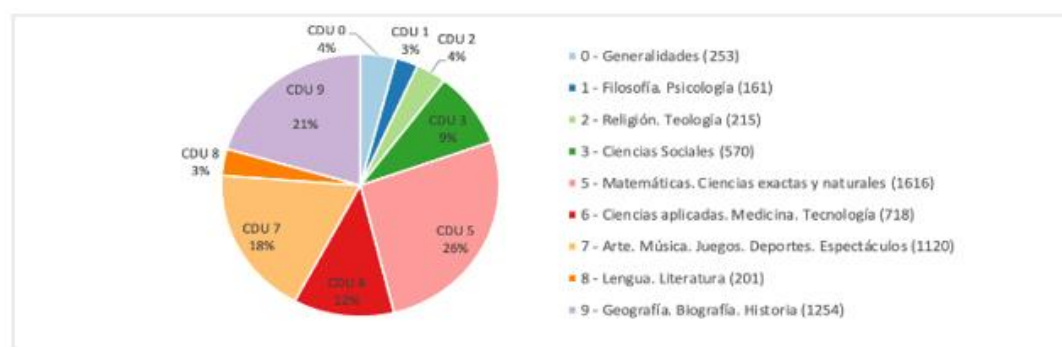
Editoriales	N.º de obras	Porcentaje del total de LINF
Zahori Books	44	0,72
Libros del Zorro Rojo	28	0,45
Corimbo	21	0,34
Takatuka	13	0,21
Maeva	13	0,21
Barbara Fiore	7	0,11
Coco Books	6	0,09
Libre Albedrío	5	0,08
Media Vaca	5	0,08
A buen paso	3	0,04

Nota: Elaboración propia

Sin embargo, no se observa una distribución equitativa – figura 2–. La mayoría de las obras se sitúan en la clase 5 “Matemáticas. Ciencias exactas y naturales” (1616), siendo recurrente en esta clase temáticas más tradicionales como flora, fauna, medio ambiente, ecología y astronomía. Le sigue una alta presencia de obras que abordan temáticas ubicadas en la clase 9 “Geografía. Biografía. Historia” (1254), obteniendo mayor representación las colecciones de biografías de personajes célebres. Esto coincide con el incremento de obras dirigidas a descubrir el recorrido vital de mujeres que han hecho historia (Pena et al., 2023). También resulta destacable el conjunto de obras agrupadas en la clase 7 “Arte. Música. Juegos. Deportes. Espectáculos” (1120), ocupando el arte un lugar significativo en el fondo, aunque con una perspectiva reduccionista que tiende a enfocarse principalmente en la pintura, dejando en segundo plano otras formas de expresión creativa y comunicativa como la música, la danza, el cine, la fotografía y la escultura.

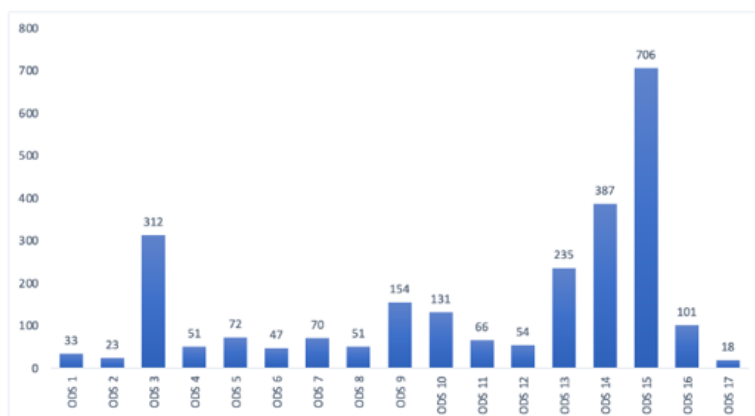
La última clase más representativa en el fondo es la 6 “Ciencias aplicadas. Medicina. Tecnología”, donde se encuentran 718 obras, prevaleciendo aquellas relacionadas con el cuerpo humano y la salud. Estos hallazgos se muestran análogos a los descubiertos en otros contextos. Así, estudios sobre la producción editorial del libro ilustrado de no ficción indican que las ciencias naturales y la historia son los temas más relevantes dada su conexión con los saberes curriculares (Baró, 2022). No obstante, pese a la creciente incorporación de libros que abordan temas de corte social en los catálogos editoriales, son menos los que se sitúan en la clase 3 “Ciencias sociales” (570), 2 “Religión. Teología” (215) y 1 “Filosofía. Psicología” (161), resultado que se suma al de otras investigaciones como las realizadas por Nogués y Calvo (2023) y Trigo Ibáñez et al. (2023), quienes destacan la necesidad de brindar un fondo diverso que acoja las inquietudes sociales con temas como la multiculturalidad, los conflictos sociales, la política o los derechos humanos entre otros.

**Figura 2:** Distribución de las obras de no ficción por materias (CDU)



Nota. Elaboración propia.

**Figura 3:** Distribución de obras de no ficción por ODS



Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, del total de libros analizados, 2511 se vincularon con los diferentes ODS –Figura 3–. Resulta abrumador el número de obras relacionadas con el entorno ambiental (1375) frente a aquellas que tratan el entorno político y social (610), coincidiendo con los resultados obtenidos al analizar las materias que abordan los libros objeto de estudio.

Las observaciones realizadas arrojaron datos esclarecedores sobre la disposición de las obras de no ficción en la sala infantil y juvenil de la biblioteca. En primer lugar, se identificó una clara separación entre la sección de ficción y la de no ficción. Mientras que las obras de ficción se encuentran en estanterías bajas ubicadas a la entrada de la sala alrededor de un amplio espacio que facilita la exploración y la búsqueda de libros, las obras de no ficción se sitúan en estanterías altas ubicadas en la parte trasera de la sala, con poco espacio entre ellas, dificultando la visibilidad, la movilidad y la selección autónoma de libros por parte de los lectores más jóvenes.

El orden de los libros en las estanterías sigue, de menor a mayor, la numeración asignada por la CDU. En un intento de aclarar a los usuarios la distribución temática, algunas estanterías disponen de portarrótulos para indicar la materia que contienen. Sin embargo, estos no coinciden con el contenido de los libros y dificultan su selección. Este aspecto se aleja de las recomendaciones dadas por la IFLA (2018), donde se valora el uso de letreros como parte fundamental de la comunicación con los usuarios para proporcionar un acceso completo al fondo.

El espacio limitado en la sala infantil y juvenil junto a la antigüedad del edificio, dificultan la reorganización para mejorar la visibilidad de las obras. La mayoría se encuentran colocadas en las estanterías en posición vertical o de lomo. No obstante, se observaron algunos libros de este género en los expositores de novedades, colocados de manera frontal, valorándose este aspecto como un intento por fomentar el préstamo de este tipo de obras.

Como resultado de los problemas de catalogación, se identificaron obras de no ficción ubicadas en áreas catalogadas como ficción. Esta incorrecta localización de las obras puede influir en la percepción de los usuarios obteniendo una visión errónea sobre la disponibilidad de libros ilustrados de no ficción en la biblioteca.

Las debilidades detectadas resultan recurrentes en muchas bibliotecas públicas tal como indican Shenton y Dixon (2010), quienes, tras someter a un grupo de jóvenes estudiantes a la búsqueda de libros de no ficción, detectan dificultades asociadas a la incorrecta señalización y la ausencia de un índice temático que facilite la tarea.

## CONCLUSIONES

Este estudio ha mostrado una visión detallada del fondo infantil y juvenil de libros ilustrados de no ficción en la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz. Los resultados revelan que la biblioteca presenta un

compromiso renovado con la adquisición de obras de no ficción de reconocida calidad y actualidad.

Por una parte, ha sido posible constatar que el número total de obras de no ficción se muestra acorde con los porcentajes de parametrización recomendados para el fondo infantil y juvenil. Sin embargo, cabría preguntarse si, en la actualidad, esta cifra es suficiente teniendo en cuenta los efectos positivos que se derivan de este tipo de lecturas para la formación de un lector crítico en el marco de la sociedad digital (Calvo, 2023; Young et al., 2007).

Por otra parte, se pone de manifiesto la coexistencia de obras de corte enciclopédico propias de épocas anteriores con obras estéticamente atractivas y de gran calidad publicadas en el último decenio que proceden de editoriales especializadas en el género, cuyas características responden a los fundamentos teóricos en los que se sustenta este estudio (Taberner, 2023; Goga, 2021; Romero Oliva et al., 2021). Respecto de las materias y los ODS que subyacen en los libros, resulta llamativo la presencia de obras que, desde una amplia variedad de enfoques, tratan temas diversos, actuales y transgresores, como la política, la multiculturalidad o el género. Sin embargo, su presencia es menor frente al despunte que obtienen temas como las ciencias naturales, las biografías o el arte. Así, se hace preciso ampliar el fondo con libros que aborden las materias menos representadas –Filosofía. Psicología; Religión. Teología; Lengua. Literatura; Ciencias sociales– y conseguir un equilibrio que garantice satisfacer las necesidades de información de todos los usuarios (Baró, 2022). Se propone, además, valorar si la distinción por franjas etarias y la catalogación por el sistema de CDU favorece o perjudica el préstamo de este tipo de libros.

En cuanto a la distribución espacial de los libros en la sala infantil y juvenil, las observaciones realizadas subrayan que, pese a los esfuerzos de los agentes bibliotecarios por dar mayor visibilidad a estas obras, la disposición física del fondo en la sala limita su accesibilidad. En consecuencia, se requieren tareas de reorganización para aumentar su visibilización y proporcionar indicaciones claras que faciliten la identificación de estas obras por parte de los usuarios. Unido a ello, las dificultades que pueden derivarse en los usuarios para la localización de obras debido a los problemas de catalogación revelan la necesidad de brindar capacitación al personal bibliotecario para una mayor especialización en el género y, en

consecuencia, mejorar su catalogación y distribución (Shenton y Dixon, 2010).

Si bien la particularidad del caso objeto de estudio no hace posible extrapolar los resultados obtenidos a otros contextos, este análisis podría servir de inspiración para explorar el fondo de otras bibliotecas públicas y obtener una visión más amplia de la oferta de no ficción para niños y jóvenes en el sistema bibliotecario español, cubriendo así el vacío detectado. Estas iniciativas podrían verificar si los resultados obtenidos con el desarrollo de este estudio se muestran análogos al de otras bibliotecas para, finalmente, encontrar puntos de encuentro que posibiliten replicar buenas prácticas vinculadas a la adquisición y promoción del libro de no ficción.

Las limitaciones del estudio llevan a determinar su prospección, ya contemplada en el diagnóstico de la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz en el que se enmarca este trabajo. Es necesario la incorporación de otras técnicas e instrumentos que garanticen una mayor comprensión de la situación actual de estos libros en la biblioteca para elaborar una propuesta de mejora fundamentada en las voces de los propios agentes bibliotecarios identificando, además del fondo, la presencia de actividades de promoción del libro y animación a la lectura que se realizan en el contexto objeto de estudio. No obstante, se revelan otras limitaciones como el posible sesgo en las cifras aportadas por la biblioteca debido a la subjetividad que supone el proceso de catalogación entre ficción y no ficción y, la elección de la CDU como criterio de distribución temática para el análisis, contemplando, para futuras investigaciones, una división en secciones temáticas más específicas



Reconocimiento-NonComercial-CompartirIgual 4.0  
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

## Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2024

**Contribución de los autores:** Conceptualización, ESA/RSP; metodología, ESA/RSP; análisis estadístico, ESA/RSP; investigación, ESA/RSP; preparación del manuscrito, ESA / RSP; revisión y edición, ESA/ RSP.

**Fondos:** NS/NC

**Nota:** NS/NC



## REFERENCIAS

- Alexander, J., y Jarman, R. (2018). The pleasures of reading non-fiction. *Literacy*, 52(2), 78-85. [https://doi.org/10.1111/lit.12152open\\_in\\_new](https://doi.org/10.1111/lit.12152open_in_new)
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Baró, M. (2021). Libros informativos para niños y jóvenes en España: evolución y tendencias de la producción. *Bollettino As. Pe. I*, 191, 36-48. <https://doi.org/10.7346/aspei-022021-04>
- Baró, M. (2022). Los libros informativos, imprescindibles en la biblioteca escolar. *Métodos de Información*, 13(2), 67-90. <https://doi.org/10.5557/IIMEI13-N24-067090>
- Ben Barak, I., y Frost, J. (2020). *¡No chupes este libro! Está lleno de gérmenes*. Takatuka.
- Calvo, V. (2023). La lectura en la sociedad digital. En R. Tabernero (Coord.), *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 23-35). Graó.
- Fernández Moreno, A. I., García, R., Macías, C., García, F., Llobet, J., Sánchez, E., de Felipe, L., de Vicente, R., Domínguez, P., Zaragoza, R. y Bas, N. (2010). *Pautas para establecer una política de colecciones en una biblioteca pública*. Consejo de Cooperación Bibliotecaria. <https://travesia.mcu.es/server/api/core/bitstreams/3889a27b-a40e-495d-ad2d-ff780fb4c701/content>
- Garralón, A. (2005). Usos del libro informativo. Resultados de una (pequeñísima) encuesta. *Educación y Biblioteca*, 147, 86-88. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119177/EB17\\_N147\\_P86-88.pdf?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119177/EB17_N147_P86-88.pdf?sequence=1)
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- Gill, S. R. (2009). What Teachers Need to Know About the “New” Nonfiction. *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267. <https://doi.org/10.1598/RT.63.4.1>
- Goga N., Guanio-Uluru, L., Oddrun, B., y Nyrnes, A. (2018). *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures*. Nordic Dialogues.
- Goga, N. (2020). Verbal and visual informational strategies in non-fiction books awarded and mentioned by the Bologna Ragazzi Award. 2009-2019. En G. Grilli (Ed.), *Non-fiction picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience* (pp. 51-68). Edizioni ETS.

Sánchez Arjona, E., Ballester Roca, J., y Saiz Pantoja, R. (2024). El libro ilustrado de no ficción en la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz. El caso del fondo infantil y juvenil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 62-87.

- Goga, N. (2021). A is for ... awareness. Fostering interspecies awareness through nonfiction ABC picturebooks. En N. Goga, S. Hoen Iversen y A. S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks. Theoretical and analytical approaches* (pp. 174-188). Scandinavia University Press.
- Grilli, G. (2020). The artistic nonfiction picturebook. En G. Grilli (Ed.), *Non-fiction picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience* (pp. 22-36). Edizioni ETS.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. A. Dennon y J. A. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-146). El Colegio de Sonora.
- Herrera Morillas, J. L. (2019). Sobre la organización de espacios en las Bibliotecas Públicas del Estado de España. *Revista Española de Documentación Científica*, 42(4), 1-17. <https://doi.org/10.3989/redc.2019.4.1610>
- Hollis, H. (2021). Readers' experiences of fiction and nonfiction influencing critical thinking. *Journal of Librarianship and Information Science*, 55(1), 18-32. <https://doi.org/10.1177/09610006211053040>
- IFLA. International Federation of Library Associations and Institutions (2018). *Lineamientos IFLA para Servicios Bibliotecarios para Niños de 0 a 18 años*. [https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/694/1/ifla-guidelines-for-library-services-to-children\\_aged-0-18-es.pdf](https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/694/1/ifla-guidelines-for-library-services-to-children_aged-0-18-es.pdf)
- Jiménez-Pérez, E. del P. (2023). Pensamiento crítico VS competencia crítica: lectura crítica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 1-26. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15839>
- Jiménez-Pérez, E., Gutiérrez-Fresneda, R., y Díez-Mediavilla, A. (2017). Diversidad lectora. La influencia de las TIC en la forma de leer: tipología de textos digitales. En M. El Homrani, I. Ávalos y D. E. Báez (Coords.), *Respuestas e intervenciones educativas en una sociedad diversa* (pp. 171-179). Comares.
- Kosciejew, M. (2020). Public libraries and the UN 2030 Agenda for Sustainable Development. *IFLA Journal*, 46(4), 328-346. <https://doi.org/10.1177/0340035219898708>
- Laliena, D., y Tabernero, R. (2023). Picturebooks and reader training in the 21st century. An ecocritical reading of canonical works of children's literature. *Frontiers in Education*, 8, 1-8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1304027>
- Lartitegui, A. G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Pantalia Publicaciones.
- Mañá, T., y Baró, M. (2005). La colaboración de bibliotecas públicas y bibliotecas escolares. ¿Relación, cooperación o integración? *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 325-337. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:0306792b-4d30-4dae-b233-1a9b08b33538/re200522-pdf.pdf>
- Martínez Carratalá, F. A., Miras, S., y Rovira Collado, J. (2023). Estrategias de composición del espacio visual en el álbum para la reflexión crítica. *PANGEAS, Revistas Interdisciplinar de Ecocrítica*, 5, 29-44. <https://doi.org/10.14198/pangeas.24665>
- Martins, M., y Abicalil, C. (2021). Stylistic strategies in children's nonfiction books. En N. Goga, S. Hoen Iversen & A. S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks. Theoretical and analytical approaches* (pp. 8-21). Scandinavia University Press.
- Miret, I., Baró, M., Mañá, T., y Velloso, I. (2013). *Las bibliotecas escolares en España. Dinámicas 2005-2011*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. <http://fundaciongsr.com/wp-content/uploads/2016/03/BE-estudio.pdf>
- Muñoz García, L. (2020). Bibliotecas sostenibles: las bibliotecas como difusoras de la agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 120, 22- 37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7673113>
- Nieto, S. (1992). El "análisis de contenido" como técnica de investigación documental. Aplicación a unos textos de prensa educativa, y su interpretación mediante "análisis de correspondencia múltiples". *Revista Investigación Educativa*, 10(20), 179-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=764558>



- Nikolajeva, M., y Scott, C. (2001). Images of the mind: the depiction of consciousness in picturebooks. *CREArTA*, 2(1), 12-36. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.113681>
- Nogués, M., y Calvo, V. (2023). El libro de no ficción como vehículo intercultural y educativo: análisis de El libro de los saludos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 43-54. <https://dx.doi.org/10.5209/dill.80090>
- Noritake, Y. (2021). *El bosque de los hermanos*. Coco Books.
- Novalbos, J. (2020). ¿Aplican las bibliotecas los objetivos de desarrollo sostenible?, ¿sí pero no? *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 35(120), 38-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7673114>
- Parra Valero, P. (2022). Bibliotecas integradas o de doble uso, la última oportunidad. *MÉI. Métodos de Información*, 13(24), 91-108. <https://dx.doi.org/10.5557/IIMEI13-N24-091108>
- Pena, M., Senís, J., y Del Moral, C. (2023). Estrategias de ficcionalización en las biografías de mujeres destinadas al público infantil y juvenil. *Tejuelo*, 37, 7-38. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.7>
- Romero Oliva, M. F., Ambròs Pallarès, A., y Trujillo Sáez, F. (2020). Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, (13), 18-34. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.295>
- Romero Oliva, M. F., Trigo Ibáñez, E., Heredia Ponce, H., y Romero Claudio, C. (2023). Clave para caracterizar un libro de no ficción. En R. Tabernero (Coord.), *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 73-94). Graó.
- Romero Oliva, M. F., Trigo Ibáñez, E., y Heredia Ponce, H. (2021). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: un análisis desde la voz de futuros docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(3), 1695-1712. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15306>
- Ruiz-Guerrero, L., y Molina-Puche, S. (2021). El álbum como promotor del pensamiento crítico en Educación Primaria: una herramienta para su análisis. *Investigaciones Sobre Lectura*, (16), 51-74. <https://doi.org/10.24310/isl.vi16.12897>
- Saiz Pantoja, R., y Trigo Ibáñez, E. (2023). Implementación de los ODS en la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz: claves para avanzar en el compromiso de la Agenda 2030. En P. Canto, W. Reyes, J. M. Romero y S. Alonso (Coords.), *Hacia una educación basada en las evidencias de la investigación y el desarrollo sostenible* (pp. 181-188). Dykinson.
- Sampériz, M., Tabernero, R., Colón, M. J., y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos Del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 124, 73-90. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>
- Sampériz, M., y Margarida, A. (2023). Las tendencias del libro de no ficción en España y Portugal: un estudio exploratorio en el ámbito editorial. *Tejuelo*, 37, 129-160. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.129>
- Sánchez Fortún, J. M. D. A., Baldrich, K., y Domínguez, J. C. (2023). Estrategias virtuales de promoción lectora en libros de no ficción: un estudio netnográfico. *Revista Colombiana de Educación*, 89, 252-274. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17433>
- Sánchez García, S., y Yubero, S. (2015). Función social de las bibliotecas públicas: nuevos espacios de aprendizaje y de inserción social. *Profesional de la información*, 24(2), 103-112. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.mar.03>
- Sanders, J. S. (2018). *A literature of questions. Nonfiction for the Critical Child*. University of Minnesota Press.
- Sanjuán, M., y Cristóbal, R. (2022). Procesos emocionales de la lectura y el aprendizaje en un libro ilustrado de no-ficción y en un libro de texto. *Publicaciones*, 52(1), 57-77. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i1.22294>
- Selles, A. (2021). Agenda 2030: un nuevo marco de trabajo, también para las bibliotecas. *Enredadera*, 36, 3-10. <https://doi.org/10.20350/digitalCSIC/13937>
- Shenton, A. K., y Dixon, P. (2010). How Do Youngsters Use Public Libraries to Find Non-Fiction Books? The Results of a Recent Research Project. *Public Library Quarterly*, 23(3-4), 77-98. [https://doi.org/10.1300/J118v23n03\\_12](https://doi.org/10.1300/J118v23n03_12)
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.ª ed.). Morata.

Sánchez Arjona, E., Ballester Roca, J., y Saiz Pantoja, R. (2024). El libro ilustrado de no ficción en la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz. El caso del fondo infantil y juvenil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 62-87.

- Taberbero, R. (2023). El libro ilustrado de no ficción para niños en el marco de la sociedad digital. En R. Taberbero (Coord.), *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 45-64). Graó.
- Taberbero, R., y Colón, M. J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(75), 1-26. <https://doi.org/10.6018/red.545111>
- Taberbero, R., y Laliena, D. (2023). El libro ilustrado de no ficción en la formación de lectores: análisis de las claves discursivas y culturales para leer en la sociedad digital. *Texto Livre. Linguagem e Tecnologia*, 16, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41926>
- Taberbero, R., y Nogués, M. (2023). Entre papeles y pantallas. Lecturas no ficcionales de libros ilustrados de ficción. *Revista Colombiana de Educación*, 89, 298-319. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17429>
- Thanya, R., y Suganthan, C. (2023). Reading Graphic Novels from Deep Ecology: An Ecocritical Perspective. *Literary Musings*, 1(2), 56-63. <https://literarymusings.in/assets/uploads/file-44.pdf>
- Trigo Ibáñez, E., Rivera Jurado, P., y Sánchez Rodríguez, S. (2020). La lectura en voz alta en la formación inicial de los maestros de educación infantil de la Universidad de Cádiz. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 605-624. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a07>
- Trigo Ibáñez, E., Saiz Pantoja, R., Sánchez Arjona, E., y Romero Oliva, M. F. (2022). Desarrollar el pensamiento crítico con el libro ilustrado de no ficción en el marco del tercer espacio educativo. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 97(36.3), 71-90. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96690>
- Trigo Ibáñez, E., Sánchez Arjona, E., y Saiz Pantoja, R. (2023). Libros ilustrados de no ficción, alternativa al libro de texto: ¿deseo o realidad? *Revista Colombiana de Educación*, 89, 409-434. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17368>
- Von Merveldt, N. (2018). Informational picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 231-245). Routledge.
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Deusto.
- Young, T. A., Moss, B., y Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(3), 1-18. [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol48/iss1/3/](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol48/iss1/3/)



# ISLL

Scopus®



## INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

### Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers

**Josep Ballester Roca**

<https://orcid.org/0000-0002-1995-3253>

*Universidad de Valencia, Spain*



**Jerónimo Méndez Cabrera**

<https://orcid.org/0000-0003-2248-6577>

*Universidad de Valencia, Spain*



<https://doi.org/10.24310/isl.19.2.2024.19251>



**Reception:** 06/03/2024

**Acceptation:** 14/04/2024

**Contact:** [josep.ballester@uv.es](mailto:josep.ballester@uv.es)

#### Abstract:

This research article presents a case study based on the training of secondary school teachers that illustrates the educational potential of reading folktales for learning Catalan as a second language in multicultural contexts. We have elected to employ tutored action research as a qualitative research method, incorporating pre- and post-questionnaires and the implementation of an intervention within the context of a public-school classroom in Gandía (Valencia) through the use of non-probabilistic intentional sampling for sample selection. The intervention was based on a didactic sequence that addressed the specific context in which it was implemented, considered the curricular requirements of the stage in question, and took into account the theoretical premises and principles of action associated with reading, literary education, and intercultural education. The results demonstrate the implementation of a series of strategies in the classroom for the learning of second languages, based on the reading of folk tales, which facilitate the inclusion, participation, and motivation of students. These results validate the methodological choices and didactic strategies employed by the trainee teacher, considering the specific context of educational intervention.

**Keywords:** Literary education, Intercultural education, Teacher training, Folktales, Second languages, literary education

Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2024). Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.



# Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers

## INTRODUCTION

The multicultural reality of secondary classrooms presents a significant challenge for teachers in training, who must adopt an inclusive and intercultural perspective in their didactic approaches to language and literature. This is essential for them to be able to implement a realistic and effective curriculum that takes into account the different levels of competency achievement and acquisition of knowledge set out in current legislation (Herencia Grillo, 2023).

It is therefore our view that one of the most significant challenges currently facing the training of future secondary school teachers, in light of the multicultural and multilingual nature of our societies and their representation in the classroom, is the integration of cultural diversity in the planning of learning, programming of activities and application of active methodologies in language and literature classes in a pedagogically meaningful way. Training and commitment in multicultural environments, recognition of the diversity of codes, acceptance of differences through collaboration, and the regulation of expectations in the development of learning are pivotal elements in educational attention within culturally and linguistically diverse environments (Ramírez Íñiguez, 2020; Venceslao et al., 2024).

At the level of the school institution, the impact of migratory processes on student populations requires that both the structure and the pedagogical approach be adapted to accommodate the diverse characteristics of these students. In this context, the phenomenon of migration is clearly discernible in the educational environment and exerts a considerable influence on academic performance. Consequently, intercultural education has emerged as a theoretical framework that facilitates both the understanding of educational processes that prioritize diversity as an essential element and the formulation of

proposals aimed at achieving the learning of all people, taking into account their particularities and living conditions. Consequently, intercultural education goes beyond the mere integration of the other into the dominant culture, aiming for a two-way process of mutual learning in which the knowledge and skills of all parties involved are valued within a dialogic relationship (Uribe-Hincapié & Montoya-Marín, 2023).

It is important to acknowledge that migratory processes contribute to an increase in diversity within societies, particularly in terms of cultural and linguistic codes. Each society develops explanatory mechanisms based on the definition of social and symbolic practices that establish guidelines for social relations, in which the formation of certain identities is made possible, and in which multiple dynamics of inclusion and exclusion arise. In this regard, the functions of language are as diverse and intricate as the human groups to which they are directed. It is therefore imperative to acknowledge that linguistic diversity is an integral aspect of sociocultural diversity. Consequently, both the educational institution and the classroom setting must actively and reflexively integrate this diversity (Unamuno, 2003).

In this context, it is essential to examine the concept of cultural identity and its narrative construction. The reception of narratives facilitates a kind of mental experimentation, whereby the individual engages in imaginative variations of their own identity. This process enables the self to become another, allowing the individual to occupy different realities and act in diverse ways. This process of exposure to diverse roles, possible worlds, and cultural alternatives encourages reflection and definition (Martínez-León et al., 2017). This may be a valuable avenue of inquiry, particularly with regard to the attitudes of young people towards cultural and religious diversity. In secondary education (García-Segura et al., 2022; Gallardo-

Vigil et al., 2023), the possibilities of this narrative construction of identity related to one of the most distinctive and easily shared cultural backgrounds—popular literature—have been explored.

Furthermore, in recent decades, there has been a notable increase in the number of researchers investigating the relationship between diversity and creativity. These studies do not confine themselves to the domain of cultural diversity; rather, they encompass a range of forms of diversity. The intricacy of studies on creativity, including its relationship with diversity, is attributed by the majority of researchers to the complex nature of the creative phenomenon, which is linked to various cognitive and social factors (Portnova et al., 2023). This interaction between identity, diversity, and creativity represents a significant area of focus in the training of language and literature teachers. The implementation of learning processes that foster the creativity of culturally and linguistically diverse students has been shown to have a positive impact on didactic planning for the improvement of competence in classroom communication contexts.

Indeed, for several years, there has been a focus on teacher training for intercultural education at the secondary level, with an emphasis on developing didactic approaches that promote social inclusion (Valverde López, 2010; Ibarra and Ballester, 2010; Ballester Roca and Ibarra Rius, 2015; Ballester Roca and Spaliviero, 2019; Montiel Lugo, 2023); additionally, reviews have been conducted on the subject of attitudes and motivation in the language classroom (Gómez Parra et al., 2022). Furthermore, there are quantitative measurement instruments, such as the *Intercultural Sensitivity Scale* by Hukhlaev and Chibisova, or the *Ethnonational Attitudes Scale* by Hukhlaev, Kuznetsov, and Tkachenko (Miao & Lepeyko, 2023).

In light of the aforementioned context, it can be argued that the fundamental tenets of literary education, as a pedagogical model for teaching literature (Ballester, 2015), can facilitate the meaningful implementation of intercultural education proposals in the classroom. This is because the model in question places a primary emphasis on the experimentation of literary communication, with an emphasis on the creation of learning situations that make literature be perceived as a real process of communication. It is therefore essential to select appropriate texts, and to do so effectively, it is crucial to understand the reading preferences and abilities of the students. In this regard, it is essential to engage and elicit a response from the readers. The educator must stimulate interest and enjoyment in

reading, thereby fostering aesthetic satisfaction and the associated knowledge. Shared interaction is also encouraged. This entails the interplay between individual reading and public interpretation and commentary, with the objective of collective construction of literary and cultural meanings. Furthermore, the programme is committed to a learning plan that takes into account the progression in increasingly complex textual interpretations. In order to promote reading comprehension, reading must be related to the reader's previous knowledge. Additionally, the interrelation between the activities of literary reception, reflection and production is of paramount importance. It is also essential to consider the role of reading in the intellectual, emotional and social development of people (Ballester, 2015).

In light of the aforementioned considerations, we define intercultural competence as a set of cognitive, communicative, affective, and behavioural skills that facilitate effective interaction in a multitude of cultural contexts, including those that are multicultural in nature. This is already a prevalent phenomenon in secondary educational settings (Escarbajal Frutos, 2014, 2017). Intercultural competence enables a comparative and evaluative approach to other cultures, whether in terms of similarities or differences, thus facilitating a deeper understanding and appreciation of one's own culture.

In this regard, the incorporation of popular literature in the classroom can facilitate the development of intercultural competence. This is because the symbols and myths of diverse cultures belong to the collective imagination and can foster a sense of connection and shared understanding among students when they recognize that, in reality, they possess more similarities than they initially perceived (Devís & Morón, 2019). Consequently, literary education represents a valuable instrument for the attainment of intercultural competence (Ballester Roca & Ibarra Rius, 2015; Devís & Chireac, 2015), as it endeavours to respond in practice to the coexistence of disparate ethnic and cultural groups within a given society (Ibarra & Ballester, 2010).

Folktales, legends or rondalles (in the Valencian cultural context) used as an educational resource allow, therefore, the configuration of the reader in formation as the germ of active citizenship and the feeling of belonging through the acquisition of the written code and literature as a privileged instrument from its socializing and cohesive dimension (Ibarra & Ballester, 2010). It is worth remembering, in this sense, that folktales are a type of narrative that transmits

Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2024). Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.

stories, situations and sensations that, as human beings, affect and concern us in a universal way, which gives them a cultural, moral and educational dimension. The acquisition of knowledge of the social and natural environment and of the linguistic and literary field, specifically the first steps in the literary and cultural formation of the individual, can be born from listening and approaching these stories (Bataller & Coll, 2014). The particularism and universalism implicit in folk tales and legends are a potential for an education born from the awareness of one's own identity that, at the same time, makes possible the understanding and supportive acceptance of other cultural communities in the world (Bataller and Coll, 2014), an aspect that is easily related to the importance of connecting the cultural heritage of students with language learning processes in young migrants (Senar et al., 2023).

## METHODOLOGY

### Participants

This research is proposed as a case study in the training of secondary school teachers through the tutoring and analysis of a master's thesis in which participatory action research is employed as a qualitative research method in a public school in Gandía (Valencia). In selecting the sample, we have employed a non-probabilistic purposive sampling by accessibility (Sabariego Puig, 2014). The following table presents the profile of the students in the intervention group:

In order to conduct the research, a quantitative methodology was employed. To evaluate the results, two variables were considered: literacy and self-concept. To this end, a series of psycho-pedagogical tests, already validated, were applied to a group of 24 students in the second year of primary education. Once the tests had been applied and corrected, a statistical analysis was conducted to determine whether there was a relationship between the two variables. The tests were conducted during the third term of the 2020-2021 academic year.

As you can see, we have a total of 17 students, of great linguistic, cultural and academic diversity, of which 9 are girls and 8 are boys between the ages of 14 and 16. The students come from different countries: 3 students from Morocco, 2 from Peru, 2 from Venezuela, 2 from Bolivia, 1 from Colombia, 1 from Ukraine and the other 5 from Spain. In addition, 7 are newcomers to the Valencian educational system. In terms of language, 3 have Arabic as their mother tongue, 1 has Ukrainian, 10 have Spanish and 2 have Spanish although they speak Catalan (Valencian). Regarding the level of Valencian, 7 say that they have no knowledge of the language, 5 have a basic level and the other 5 have a medium level as L2. In addition, of the 17 students in this group, 5 have repeated a course at least once. Thus, the group class is configured as a workshop to support the learning of the Valencian language, in which the students carry out a series of complementary activities that generally aim to improve comprehension, spelling, grammar, oral and written expression. The activities are specifically designed to adapt to the level of each student,

**Table 1:** Student characteristics in the intervention group

Students	Sex	Age	L1	Level of their L2	Country of origin	Just arrived	Repeater
1	Masculine	16	Arab	None	Morocco	No	Yes
2	Masculine	16	Arab	Basic	Morocco	No	Yes
3	Masculine	14	Arab	Basic	Morocco	No	No
4	Feminine	15	Spanish	None	Peru	Yes	No
5	Masculine	15	Spanish	Intermediate	Peru	No	No
6	Feminine	14	Spanish	None	Venezuela	Yes	No
7	Masculine	15	Spanish	Basic	Venezuela	Yes	No
8	Feminine	16	Spanish	Basic	Bolivia	No	Yes
9	Masculine	15	Spanish	None	Bolivia	Yes	No
10	Feminine	14	Spanish	None	Colombia	Yes	No
11	Feminine	15	Ukrainian	None	Ukraine	Yes	No
12	Feminine	15	Spanish	Basic	Spain	No	Yes
13	Masculine	16	Spanish	Intermediate	Spain	No	Yes
14	Feminine	15	Spanish	Intermediate	Spain	No	No
15	Feminine	14	Spanish	Medio Intermediate	Spain	No	No
16	Feminine	14	Spanish	Intermediate	Spain	No	No
17	Masculine	14	Urdu	None	Spain	Yes	No

Source: Own elaboration

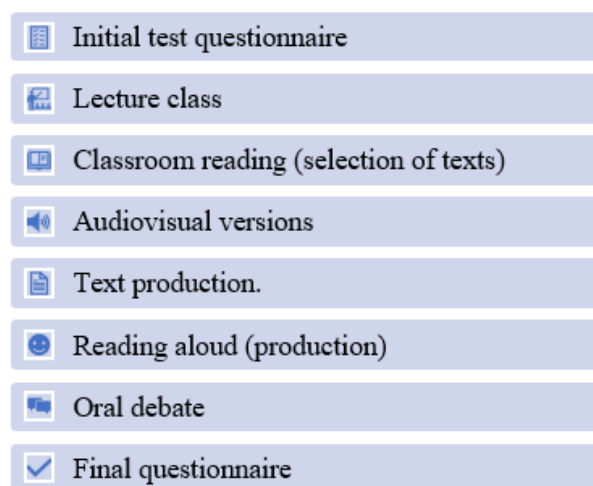
Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2024). Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.

so that they can make the most of their time and effort in developing their linguistic competence. It is a workshop aimed at newly arrived immigrant students and students with communication difficulties, who also need to reinforce the content in order to achieve a basic knowledge of the language (Catalan as L2).

### Instruments

The main method of data collection in the classroom was the technique of participant observation, which was specifically used in the different stages of the research. This observation was carried out during the implementation of a didactic sequence (DS) in the intervention classroom. The didactic sequence is a valid proposal for the teaching and learning of languages and literatures, based on the theoretical contributions of socio-cultural, pedagogical and didactic principles.

**Figure 1:** Action research tools: Proposal



*Note.* Own elaboration

However, DS is not only useful for teaching and learning, but also as a research tool to analyse some aspects of this complex process in relation to the content of language and literature (Milian Gubern, 2012; Margallo González, 2012; Santolària & Ribera, 2017; González Aguado & García Llorente, 2019). Likewise, two specific instruments were used: the questionnaire (pre and post) and the observation diary. On the one hand, a first diagnostic questionnaire was designed to analyze the multicultural context of the group (Figure 1), prior to the design of the DS, which was useful to program the activities adapted to the characteristics of the students. Another final questionnaire was given to the students during the last session in order to evaluate the activities carried out. From this final questionnaire, it was

possible to analyse how the secondary school students felt during the implementation of the proposed activities and whether they were effective, in order to confirm the effectiveness of folktales as an intercultural education resource to be considered by the trainee teacher (Devís & Chireac, 2016; Devís & Morón, 2019).

### Procedure

Through the tutoring of the trainee teacher, an action research was designed, taking into account the need to act in the context described above, with the aim of improving the communicative and intercultural competence of the students. It is worth noting the initial perception of multiculturalism in the classroom as something negative on the part of the student teacher. It is initially seen as a difficult context with little didactic performance in the implementation of any classroom proposal for language learning (Catalan as L2). In face-to-face tutoring, this idea is discussed as a prejudice and some premises are established to which it is necessary to adapt, such as the prioritization of language teaching as a process in which the emotional component is fundamental for competent learning, and a plurilingual and intercultural pedagogical approach is proposed. In this sense, the application of the basic principles of action of the paradigm of literary education from the perspective of reading education, which takes into account first of all the linguistic and cultural characteristics of the students, is advocated to the trainee teacher. In this way, it is emphasized that cultural and linguistic diversity in the classroom is a didactic challenge, since it forces the teacher to think and develop new strategies, especially when students who have recently arrived in the school system do not know the language of schooling (Unamuno, 2003).

Tutoring research is based on qualitative methodology, which allows for the study of educational interactions and meaningful situations that occur in student learning scenarios (McMillan & Schumacher, 2011). The general purpose of qualitative research is to study and innovate educational practice. It should be remembered that, in general, qualitative methodology is used to study human processes and contexts and, in this sense, it is applied to small groups of participants, as in this case, avoiding the need to make objective generalizations, which is more typical of a quantitative methodology based on statistical studies. Thus, we chose action research as a method of data collection because it allows us to contribute both to the practical interests of teachers and to the objectives of educational science and specific didactics (Stenhouse,

Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2024). Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.

1987). According to Elliot (1997), action research is a tool that makes it possible to activate change by modifying the teacher's own practice in order to improve it. It should also be noted that action research is developed in the process of teaching itself. In other words, the teacher-researcher works without prior hypotheses, which ensures the validity of the qualitative data. The phases of action research begin with the observation of the context in order to identify problems, establish a search for answers, program a classroom intervention in this sense, carry out the intervention, evaluate it and, finally, analyse and disseminate the results obtained (Unamuno, 2003).

Thus, in the dual role of researcher and teacher of the master's student, characteristic of this qualitative method, a didactic sequence (DS) was designed and carried out in order to develop the intercultural competence of the participating students from a communicative and literary educational perspective. Thus, in the development of the action research, the tutor of the trainee teacher who implements the DS acts as a guide, advisor and reviewer in the implementation of the didactic proposal, guiding the methodological choice of the proposal and encouraging the selection of literary texts and the inclusion of the reading of rondalles and folk tales as the backbone of the proposal, since this is a type of literature that allows combining the objectives of literary education and the development of intercultural competence (Ballester Roca & Ibarra Rius, 2015; Borja i Sanz, 2019; Devís, 2019; Devís & Chireac, 2015; Ros Vilanova, 2014).

### Results

As a result, the main achievements in the design, programming and implementation of the didactic sequence (6 sessions), carried out over 3 weeks during the second quarter of the academic year 2022-2023, are included. A classroom intervention focused on the promotion of intercultural competence to develop communicative skills and increase student motivation is proposed. Thus, it is based on a workshop of folk tales in which Valencian rondalles are used as a textual model to relate to tales from the different cultures of the students, with the aim of promoting participation and inclusion, taking into account what the Program of Plurilingual and Intercultural Education establishes curricularly in this sense (Curriculum of the Valencian Community). In the following, we present the didactic objectives, as well as the competences (Figure 2) and knowledge (Figure 3) that form the backbone of the teaching plan, which is carried

out in accordance with the official secondary school curriculum.

Learning objectives of the DS designed and implemented in the intervention group:

- To promote understanding and appreciation of cultural diversity.
- To promote respect and empathy towards other cultures.
- To develop linguistic competence.
- To promote critical reflection.
- Stimulate and develop creativity and imagination.
- To promote interaction and collaboration in the classroom.
- To promote moral and civic development.
- Strengthen cultural identity.
- To introduce the folk tale and rondalla genre.
- To expand the knowledge about rondalles through audiovisual adaptations.
- To learn about different folk tales from other cultures.
- To understand the differences and similarities between tales from different cultures.
- To develop literary competence.

In addition, as an intercultural educational resource, a selection of texts for classroom reading is made from various recent anthologies and classic editions of folk tales, legends and rondalles (Arguedas, 2020; Esteban, 2022; Franco, 2008; Herreros, 2007; Mora, 2006; Pacheco and Alurralda, 2021; Valor, 1985; Vargas Barón, 1996), taking into account some of the most relevant contributions in this field:

- Local legend: *The 'delicà' of Gandia*.
- *La mare dels peixos* (a marvellous rondalla or tale of magic), *Joan-Ratot* (rondalla of animals),
- *La llegenda del palleter* ( rondalla of customs).
- *Andreu, el Vell; L'home del sac; Brígida i l'afaram; La rosa; Esclafamuntanyes* (Valencian rondalles).
- *El hijo del babuchero* (Moroccan tale).
- *Las hojas de la maceta; La niña sin brazos* (Peruvian tales).
- *El médano blanco; La playa de Yasila* (Peruvian legends).
- *The legend of the titi; The condor and the young girl* (Bolivian legends).
- *The pact; Carmelo child and the devil* (Venezuelan legends).
- *The legend of the whistle* (Colombian legend).

Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2024). Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.



**Figure 2: Planning key and specific competences in the DS**

<b>Key and specific competences worked on in the DS</b>
<b>Key competences</b>
CCL - Competence in linguistic communication
CPSAA – Personal, social and learning to learn competence
CC – Citizenship competence
CECC- Competence in cultural awareness and expression
CD- Digital competence.
<b>Specific competences</b>
CE1 – Multilingualism and interculturalism
CE2- Oral and multimodal comprehension
CE4 – Oral expression
CE5 – Oral, written and multimodal interaction
CE7 – Oral, written and multimodal mediation
CE9 – Literary competence

Source: Master’s thesis

**Figure 3: DS knowledge planning**

<b>Block 2. Communicative Strategies</b>
<b>Block 2.1. Shared knowledge</b>
Text Typologies and Discursive Genres
<b>Subblock 2.4. Communication and Oral Interaction</b>
Oral interaction in formal and informal communicative situations
<b>Subblock 2.6. Written and Multimodal Expression</b>
Strategies of the written and multimodal process: planning, textualization, revision and correction.
Careful presentation of written productions.

<b>Block 3. Reading and Literature</b>
<b>Subblock 3.2. Literature</b>
Strategies of collaborative construction in the interpretation of works. Literary conversations.
Comparison and relationship of the texts read with other texts, oral, written or multimodal, and with artistic and cultural manifestations, as well as with new forms of fiction, in terms of themes, topics, structures and languages. Elements of continuity and rupture.
Strategies for interpreting works, considering the cultural, ethical and aesthetic values present in the texts. Reading from a genre perspective. Plan and create texts by appropriating the conventions of iterative language and with reference to given models (imitation, transformation, continuation).

Source: Master’s thesis

- *Snegorotchka, the snow girl* (Ukrainian tale).

It should be added that the reading of this selection of folk tales in class begins with the viewing of the audiovisual versions of three of the selected rondalles (*La mare dels peixos*, Joan-Ratot and *La llegenda del palleter*), which are available on the website of the Valencian Public Television ([www.apuntmedia.es](http://www.apuntmedia.es)). The DS, designed on the basis of

the results of the initial diagnostic questionnaire (Table 1) and implemented by the trainee teacher, thus consists of 8 activities spread over 6 classroom sessions (C1-C8): First, an initial presentation and explanation by the teacher, including a definition of the rondalla, its classification and characteristics, using different ICT resources (C1, C2); then, the audiovisual versions are visualised in the classroom and the local legend *La delicà de Gandia* is narrated (C3-C4); then, with the help of the teacher’s

Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2024). Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.

selection of texts and their translation into the Valencian language, the students will research and write folk tales from the different cultures and countries of the students (C5); using their creativity and different material resources (pencils, markers, cardboards, etc.), the students will recreate and illustrate the local legend “*La delicà Gandia*” (C3-C4). Using their creativity and different material resources (pencils, pens, cardboard, etc.), the students recreate and illustrate the stories using the texts selected by the teacher (C5); the students recreate and illustrate each story, which the teacher will compile into an anthology of illustrated stories from all over the world (C6).

It should be added that the sessions use Catalan as the language of communication and learning, although various concessions and moments of clarification in Spanish have allowed the students to follow the lessons and participate actively.

As a learning outcome of the DS, a sample of the illustrated texts produced in class (Catalan as L2) is presented below (Figure 4).

**Figure 4:** Illustrated stories by high school students



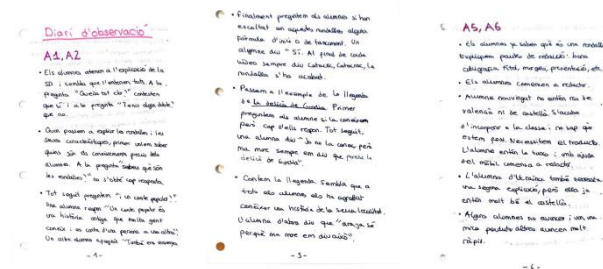
Source: Master’s thesis

Due to lack of space, only a graphic extract of the observation diary kept by the trainee teacher throughout the action research process is included (Figure 5), which contains reflections on her own teaching practice in relation to each activity carried out in the classroom, highlighting the difficulties and successes of the intervention.

#### Data analysis

With regard to the process of analysing and interpreting the action research carried out by the supervised trainee

**Figure 5:** Scanned example of the observation diary



Note. Master’s thesis

teacher, it is observed that in the planning of learning and classroom intervention, the curricular requirements are taken into account, as well as aspects that, as summarized in the theoretical section of this article, researchers and specialists in literary and intercultural education consider relevant in educational contexts, such as, for example The experimentation of literary communication; the use of appropriate texts with the presence of popular literature in the classroom; the search for reader involvement and response; the shared interaction and discussion of reading; the interrelationship between literary reception, reflection and production activities; the inclusion of a creative and dialogical approach; the contrastive approach to other cultures through similarities or differences; as well as the premise of linking the cultural heritage of migrant students to language learning processes.

Furthermore, it is worth mentioning that the answers collected in the final questionnaire show a positive assessment of the students with regard to the proposed activities in the classroom. The short questionnaire consists of 6 questions (also originally in Catalan):

- 1) What do you think about the activities that were carried out in relation to the Rondalles and cultural diversity?
- 2) How did you feel sharing and listening to stories from other countries in class?
- 3) Do you think the activities helped us to better understand and appreciate cultural diversity?
- 4) Did you enjoy sharing the experience with your classmates?
- 5) Do you feel more motivated to learn more about other cultures after doing these activities?
- 6) Did you find any of the activities confusing or difficult to understand?

In question 1, 88.2% answered that the activities were very interesting and fun. The remaining 11.8% responded that they were interesting but could have been more fun. In question 2, 100% of the students answered that they enjoyed learning about and sharing stories from different cultures. In addition, 100% of the students responded positively to question 4. Likewise, 100% of the students say that the activities helped them to better understand and appreciate cultural diversity, the main objective of the didactic proposal (question 3). Not only that, but the total number of students expresses that after doing these activities they feel more motivated to continue learning about different cultures (question 5). Regarding question 6, 70.6% of the students had no problem with the activities, but 29.4% considered that some of the activities were confusing or difficult to understand. In summary, the main conclusions that can be drawn from the final questionnaire are 1) Working on intercultural education through folktales is interesting and fun for the students. 2) Students like to know and share stories from different cultures. 3) Students like to work in groups and share experiences with the rest of their classmates. 4) Working on story activities helps to understand and appreciate cultural diversity. 5) Students are more motivated to learn about other cultures after DS. 6) Some activities were difficult for some students. All this makes it possible to validate the methodological choices and didactic strategies made by the trainee teacher, taking into account the specific context of the intervention, as described in the previous sections.

## CONCLUSIONS

The case analysed in this research, as a case study in secondary teacher training, allows us to observe the implementation of a set of strategies in the multicultural classroom for second language learning, based on the reading of folk tales, which favours the inclusion, participation and motivation of the students, despite the limitations in Catalan as L2 that they present. In this way, the trainee teacher put into practice some of the premises of literary and intercultural education (Ballester, 2015; Devís & Chireac, 2016; Montiel Lugo, 2023), starting from the characteristics and profile of the students and adapting the expected learning outcomes in the acquisition of second languages (Unamuno, 2003; Senar et al., 2023), also using different resources that have allowed a multimodal and creative learning process (Portnova et al., 2023).

In this sense, the need for pre-service teachers to rethink their personal beliefs and practices in order to understand the values and customs of other cultures of the student body has been supported by various studies. This is exactly what secondary teacher education institutions and programs need to focus on. Teachers must have the competence to interact with students whose cultural backgrounds are different from their own, even if they do not initially have adequate knowledge of the students' languages and cultures (Magogwe & Ketsitlile, 2015, p. 284).

We believe that the present study, without pretending to make generalizations of absolute applicability, more typical of quantitative approaches, can serve as an example for those researchers and language and literature teachers who, faced with a context similar to that of the intervention group, that is, a multilingual and multicultural context, have to readjust expectations in the planning of learning, to consider programming strategies that arise first of all from the attention paid to the diversity of the students, and also to influence reflection and motivation in order to increase participation in class. All this for the perhaps timid but progressive and significant approach to the L2 as an instrumental and communicative language through the reading of popular stories as a resource for intercultural education.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2024). Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.

## Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2024

**Authors' contribution:** Conceptualization, JBR, JMC; methodology, JMC; analysis, JMC; research, JBR, JMC; preparation of the original manuscript, JBR, JMC; revision and edition, JBR, JMC.

**Funding:** This article is part of the research project “Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la literatura infantil y juvenil multimodal en torno a la diversidad y la sostenibilidad” (Reading, literary, linguistic and inclusion education: an investigation through multimodal children's and young people's literature on diversity and sustainability), of the Ministry of Science, Innovation and Universities, ref. PID2022-139640NB-I00.

**Note:** Thanks to the secondary school teachers who take on the challenge of attending to the diversity of the student body.



## REFERENCES

- Arguedas, J. M. & Izquierdo, F. (2020). *Mitos, leyendas y cuentos peruanos*. Siruela.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Ballester Roca, J. & Ibarra Rius, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa inclusiva. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 27, 161-183. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>
- Ballester Roca, J. & Spaliviero, C. (2019). Educación lingüística y literaria en perspectiva intercultural. Un modelo de competencia comunicativa literaria intercultural. In M. M. Campos Fernández-Fígares & M. C. Quiles Cabrera (Coords.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: Paradigmas y líneas emergentes de investigación* (pp. 97-111). Visor.
- Bataller, A. & Coll, M. (2014). Etnopoètica i educació: convivència simbiòtica i vincles de complicitat. In A. Bataller & M. Coll (Coords.), *Literatura oral i educació: simbiosi i complicitats* (pp. 7-10). IEC.
- Borja i Sanz, J. (2019). Literatura popular i formació lingüística en el sistema educatiu valencià. In D. Escandell & J. Rovira (Coords.), *Current Perspectives on Literary Reading* (pp. 91-102). John Benjamins.
- Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2024). Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.

- Devís, A. (2019). La literatura popular: entre la universalitat i el particularisme. *Temps d'Educació*, 56, 207-220. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/360531/452520>
- Devís, A. & Morón E. (2019). El cuento popular en el desarrollo de las competencias educativas. *E-SEDLL*, 1, 131-148. <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/01/09.pdf>
- Devís, A. & Chireac, S. (2016). El contrast intercultural entre la LIJ: proposta per a educació secundària. In Antonio E. Díez Mediavilla et al. (Coords.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (pp. 289-300). Universidad de Alicante.
- Devís, A. & Chireac, S. (2015). Developing intercultural competence through oral folk literature for students in a bilingual context. *Journal Plus Education*, 12(2), 58-67. <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/571>
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Escarbajal Frutos, A. (2017). La inclusión educativa del alumnado extranjero: políticas educativas de calidad y equidad. *ARANDU-UTIC. Revista Científica Internacional*, 4(1), 17-44. <http://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/34>
- Escarbajal Frutos, A. (2014) La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), pp. 29-43. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197291>
- Esteban, E. (2022). La niña de nieve. Cuento popular ucraniano para adolescentes y adultos. <https://tucuentofavorito.com/la-nina-de-nieve-cuento-popular-ucraniano/>
- Franco, J. (2008). *Rondalles valencianes*. Bromera.
- Gallardo-Vigil, M. A., Ortiz-Gómez, M. M. & Alemany-Arrebola, I. (2023). Estudio exploratorio sobre los factores relacionados con la competencia intercultural y el diálogo interreligioso en adolescentes en un contexto multicultural. *Reidocrea*, 12(27), 337-353. <https://hdl.handle.net/10481/85863>
- García-Segura, S., Martínez-Carmona, M. J. & Gil-Pino, Carmen (2022). Los jóvenes ante la diversidad cultural y religiosa en educación secundaria. *Papeles de población*, 28(114), 165-180. <https://doi.org/10.22185/24487147.2022.114.33>.
- Gómez Parra, E., Fernández Costales, A. & González Riaño, X. A. (2022). Actitudes y motivación en la clase de lenguas: Investigaciones desde 1997 hasta la actualidad. In J. L. Ortega Martín et al. (Coords), *Investigación e innovación en didáctica de la lengua y la literatura: Homenaje a Daniel Madrid Fernández* (pp. 143-158). GEU.
- González Aguado, M. E. & García Llorente, C. (2019). Secuencias didácticas desde un enfoque de desarrollo de competencias. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, 22, 43-60.
- Herencia Grillo, A. (2023). Docentes como facilitadores de interculturalidad en las aulas de Secundaria españolas. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 25(1), 203-224. <https://doi.org/10.17561/ae.v25n1.7046>
- Herreros, A. C. (2007). *Cuentos populares del mediterráneo*. Siruela.
- Ibarra, N. & Ballester, J. (2010). La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía. *Aula de innovación educativa*, 197, 9-12.
- Magogwe, J. M. & Ketsitlile, L. E. (2015). Pre-service teachers' preparedness for teaching multicultural students. *Journal of Multicultural Education*, 9(4), 276-288. <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/2053-535X>
- Margallo González, A. M. (2012). La formació de lectors literaris a través de les seqüències didàctiques en forma de projecte. *Articles: Revista de didáctica de la llengua i la literatura*, 57, 22-35.
- Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2024). Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.

- Martínez-León, P., Ballester-Roca, J. & Ibarra-Rius, N. (2017). Identidades fronterizas y pertenencias plurales: diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 155-172. <https://doi.org/10.5209/DIDA.57135>
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Miao, J. P. & Lepeyko, T. (2023). Developing college teachers' intercultural sensitivity in a multicultural environment (Desarrollo de la sensibilidad intercultural de los docentes universitarios en entornos multiculturales). *Culture and Education*, 35(2), 450-473. <https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2177008>
- Milian Gubern, M. (2012). El model de seqüència didàctica vint anys després. Un model vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 57, 8-21.
- Montiel Lugo, K. (2023). Didácticas de la literatura intercultural en la educación secundaria. *Franz Tamayo – Revista de Educación*, 5(13), 47-62. <https://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v.5i13.3>
- Mora, P. (2006). Lolita Robles de Mora: Mitos y Leyendas de Venezuela. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 33, 1-25.
- Pacheco, P. & Alurralda, A. (Eds.) (2021). *Cuentos del Lago Titikaka: Una recopilación de cuentos, mitos y leyendas*. UICN-Sur.
- Portnova, T., Gorozhankina, T. & Ortega-Martín, J. L. (2023). Diversidad y creatividad. Beneficios de la diversidad cultural en el aula de lenguas extranjeras. In M. T. del Olmo Ibáñez et al. (Coords.), *Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo: Educación Primaria y Secundaria* (pp. 87-102). Octaedro.
- Ramírez Íñiguez, A. A. (2020). La atención a la diversidad cultural y lingüística en contextos migratorios. Un análisis desde la educación intercultural. *Universidad, Escuela y Sociedad*, 9, 56-73. <https://doi.org/10.30827/un.es.v0i9.15683>
- Ros Vilanova, R. (2014). Etnopoètica i educació. Els contes a l'educació primària i secundària com a eina d'expressió i cultura oral. Una experiència educativa a la ciutat de Barcelona. In A. Bataler & M. Coll (Coords.), *Literatura oral i educació: simbiosi i complicitats* (pp. 79-90). Grup d'Estudis Etnopoètics de la Societat Catalana de Llengua i Literatura.
- Sabariego Puig, M. (2014). El proceso de investigación. In R. Bisquerra Alzina (Coord.) (pp. 127-163). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Santolària, A. & Ribera, P. (2017). *Escrivim. Seqüències didàctiques per a l'escola*. Edicions del Bullent.
- Senar, F., Serrat i Selladona, E., Janés Carulla, J. & Huguet Canalis, A. (2023). Heritage Language Instruction to Young Immigrants: An In-depth Look at the Psycholinguistic Effects During the Simultaneous Acquisition of Two Second Languages. *Applied linguistics*, 44(4), 658-677. <https://doi.org/10.1093/applin/amac077>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: hacia una educación lingüística crítica*. Graó.
- Uribe-Hincapié, R. A. & Montoya-Marín, J. E. (2023). Procesos migratorios, intercambios culturales y retos educativos para el siglo veintiuno. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(12), 119-131. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.05071211>
- Valor, E. (1985). *Rondalles valencianes* (8 vols.). Edicions del Bullent.
- Valverde López, A. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Cuicuilco*, 48, 133-147.
- Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2024). Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.

[https://www.researchgate.net/publication/262756753\\_La\\_formacion\\_docente\\_para\\_una\\_educacion\\_intercultural\\_en\\_la\\_escuela\\_secundaria](https://www.researchgate.net/publication/262756753_La_formacion_docente_para_una_educacion_intercultural_en_la_escuela_secundaria)

Vargas Barón, G. (1996). *Cuentos, mitos y leyendas del llano*. Universidad Nacional de Colombia.

Venceslao, M., Marí, R. & Esteban, B. (2024). Participación comunitaria en los centros de secundaria desde una perspectiva intercultural. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 44, 87-101. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2024.44.05](https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.05)

Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2024). Reading folktales in second language learning in multicultural contexts: a case study in the training of secondary school teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.



# ISLL

Scopus®



## INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

### La lectura de cuentos populares en el aprendizaje de segundas lenguas en contextos multiculturales: un estudio de caso en la formación del profesorado de secundaria

**Josep Ballester Roca**

<https://orcid.org/0000-0002-1995-3253>

*Universidad de Valencia, España*



**Jerónimo Méndez Cabrera**

<https://orcid.org/0000-0003-2248-6577>

*Universidad de Valencia, España*



<https://doi.org/10.24310/isl.19.2.2024.19251>



**Recepción:** 06/03/2024

**Aceptación:** 14/04/2024

**Contacto:** [josep.ballester@uv.es](mailto:josep.ballester@uv.es)

#### Resumen:

El presente artículo propone un estudio de caso enmarcado en la formación del profesorado de secundaria que viene a ejemplificar las posibilidades educativas de la lectura de cuentos populares para el aprendizaje del catalán como segunda lengua en contextos multiculturales. Se ha optado por la investigación en acción tutorizada como método de investigación cualitativa, incluyendo cuestionarios pre y post y la intervención en un grupo-aula de un centro público de Gandía (Valencia), mediante una selección de muestra por muestreo no probabilístico intencional. Dicha intervención ha consistido en una secuencia didáctica vertebrada a partir de la realidad y necesidades del contexto de aplicación, considerando los requisitos curriculares de la etapa y teniendo en cuenta las premisas teóricas y principios de actuación de la educación lectora, literaria e intercultural. Los resultados permiten observar la implementación de una serie de estrategias en el aula para el aprendizaje de segundas lenguas que, partiendo de la lectura de los cuentos populares, favorecen la inclusión, participación y motivación del alumnado. Todo ello permite la validación como ejemplo de las elecciones metodológicas y estrategias didácticas realizadas por la docente en prácticas, atendiendo al contexto específico de intervención educativa.

**Palabras clave:** Educación literaria, Educación intercultural, Formación del profesorado, Cuentos populares, segundas lenguas

Ballester Roca, J., y Méndez Cabrera, J. (2024). La lectura de cuentos populares en el aprendizaje de segundas lenguas en contextos multiculturales: un estudio de caso en la formación del profesorado de secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.





# La lectura de cuentos populares en el aprendizaje de segundas lenguas en contextos multiculturales: un estudio de caso en la formación del profesorado de secundaria

## INTRODUCCIÓN

La realidad multicultural de las aulas de secundaria sigue siendo un reto para el profesorado en formación, que ha de asumir la necesidad de una perspectiva inclusiva e intercultural en los planteamientos de didáctica de la lengua y la literatura en la actualidad, si quiere afrontar una concreción del currículum de manera realista y efectiva, teniendo en cuenta diferentes niveles de logro competencial y de adquisición de saberes planteados en la legislación vigente (Herencia Grillo, 2023).

Así pues, consideramos que uno de los mayores retos actuales en el marco de la formación del futuro profesorado de secundaria, teniendo en cuenta nuestras sociedades multiculturales y multilingües y su representación en las aulas, es precisamente la integración de la diversidad cultural en la planificación de aprendizajes, programación de actividades y aplicación de metodologías activas en la clase de lengua y literatura de manera pedagógicamente significativa. La formación y el compromiso en ambientes multiculturales, el reconocimiento de la diversidad de códigos, la aceptación de las diferencias mediante la colaboración, así como la regulación de expectativas en el desarrollo de los aprendizajes son aspectos clave en la atención educativa dentro de entornos cultural y lingüísticamente diversos (Ramírez Íñiguez, 2020; Venceslao et al., 2024).

En el ámbito de la institución escolar, los procesos migratorios demandan que tanto la estructura como el enfoque pedagógico se adapten a las diversas características de los estudiantes. En este contexto, la migración se manifiesta de manera evidente en los espacios educativos y ejerce una influencia significativa en el rendimiento académico. En consecuencia, la educación intercultural ha surgido como un marco teórico que facilita tanto la comprensión de los procesos educativos que priorizan la diversidad como uno de sus elementos esenciales, como la formulación de propuestas destinadas a lograr el aprendizaje de todas las personas considerando

sus particularidades y condiciones de vida. En consecuencia, la educación intercultural trasciende el sentido de integración del otro a la cultura hegemónica, buscando la bidireccionalidad en los vínculos para un aprendizaje recíproco en el que se valoran los saberes y conocimientos de todos los involucrados dentro de una relación dialógica (Uribe-Hincapié y Montoya-Marín, 2023).

Cabe señalar que los procesos migratorios se caracterizan por incrementar la diversidad existente en las sociedades, especialmente en lo referente a los códigos culturales y lingüísticos. Cada sociedad crea mecanismos para explicar su entorno a partir de la definición de prácticas sociales y simbólicas que establecen pautas para las relaciones sociales en las que se posibilita la formación de determinadas identidades, y en las que se suscitan múltiples dinámicas de inclusión y exclusión. En este sentido, los usos del lenguaje son tan diversos y complejos como los grupos humanos a los que van dirigidos. Por tanto, es crucial reconocer que la diversidad lingüística constituye una parte integral de la diversidad sociocultural. En consecuencia, tanto la escuela como el aula no pueden eludir esa diversidad y deben incorporarla de manera activa y reflexiva (Unamuno, 2003).

En este sentido, resulta necesario revisar el concepto de identidad cultural y su construcción narrativa. Mediante la recepción de narraciones se produce una suerte de experimentación mental consistente en la realización de variaciones imaginativas de la propia identidad, convertido el yo en otro en el ejercicio de ocupar diferentes realidades y de ser y actuar de maneras distintas. Tiene lugar, de este modo, la exposición a una diversidad de roles, mundos posibles y alternativas culturales, que invitan a reflexionar y a definirse (Martínez-León et al., 2017), algo que puede ser interesante si atendemos a las actitudes de los jóvenes ante la diversidad cultural y religiosa en educación secundaria (García-Segura et al., 2022; Gallardo-Vigil et

al., 2023) y a las posibilidades de esta construcción narrativa de la identidad relacionada con uno de los bagajes culturales más distintivos y fáciles de compartir: la literatura popular.

Por otra parte, en las últimas décadas, se ha observado un creciente interés por parte de varios investigadores en explorar la interacción entre diversidad y creatividad. Estos estudios no se limitan únicamente a la diversidad cultural, sino que abordan distintos tipos de diversidad. La complejidad de los estudios sobre creatividad, incluyendo su relación con la diversidad, radica, según la opinión común de los investigadores, en la intrincada naturaleza del fenómeno creativo, que está vinculado a diversos factores a niveles cognitivos y sociales (Portnova et al., 2023). Esta interacción entre identidad, diversidad y creatividad puede suponer un aspecto importante en la formación del profesorado de lenguas y literaturas, puesto que la puesta en marcha de procesos de aprendizaje que fomenten la creatividad de alumnado cultural y lingüísticamente diverso incide positivamente en la planificación didáctica para la mejora competencial en contextos de comunicación en el aula.

Se viene estudiando y reivindicando, de hecho, desde hace ya algunos años, la formación docente para una educación intercultural en la etapa de educación secundaria que apueste por propuestas didácticas favorecedoras de la inclusión social (Valverde López, 2010; Ibarra y Ballester, 2010; Ballester Roca e Ibarra Rius, 2015; Ballester Roca y Spaliviero, 2019; Montiel Lugo, 2023); y además se han llevado a cabo revisiones sobre el tema de las actitudes y motivación en la clase de lenguas (Gómez Parra et al., 2022). Existen incluso instrumentos de medición cuantitativa como la Escala de Sensibilidad Intercultural (*Intercultural Sensitivity Scale*) de Hukhlaev y Chibisova, o la Escala de Actitudes Etno-nacionales (*Ethnonational Attitudes Scale*) de Hukhlaev, Kuznetsov y Tkachenko (Miao y Lepeyko, 2023).

En este contexto, consideramos que los principios de actuación básicos de la educación literaria como modelo de enseñanza de la literatura (Ballester, 2015) pueden ayudar a la implementación significativa de propuestas de educación intercultural en las aulas, puesto que este modelo prioriza, en primer lugar, la experimentación de la comunicación literaria, apostando por la creación de situaciones de aprendizaje que hagan percibir la literatura como un proceso real de comunicación. La utilización, por tanto, de textos adecuados resulta prioritaria y, para hacer esta selección, es importante conocer los gustos y habilidades lectoras de los estudiantes. En este sentido, se

busca la implicación y respuesta de los lectores. El docente tiene que provocar el interés y el placer de la lectura para que el estudiante se impregne de la satisfacción estética y de los conocimientos que implica. Se favorece, además, la interacción compartida. Se trata de la interacción entre la lectura individual y la interpretación y comentario público, a favor de la construcción colectiva de significados literarios y culturales. Se apuesta, asimismo, por una planificación de aprendizajes que tenga en cuenta la progresión en interpretaciones textuales cada vez más complejas, donde, para favorecer la comprensión lectora, se ha de relacionar la lectura con los conocimientos previos del lector y donde es clave la interrelación entre las actividades de la recepción, reflexión y producción literarias, sin olvidar el papel de la lectura para el desarrollo intelectual, emocional y social de las personas (Ballester, 2015).

Teniendo esto en cuenta, entendemos la competencia intercultural como conjunto de habilidades cognitivas, comunicativas, afectivas y de comportamiento que hacen desarrollar una efectiva interacción en una variedad de contextos culturales o en un contexto multicultural, ya propio de las aulas de secundaria (Escarbajal Frutos, 2014, 2017). La competencia intercultural permite el acercamiento contrastivo y valorativo a otras culturas por semejanza o diferencia y, por tanto, un mayor conocimiento y valoración de la propia.

En este sentido, la presencia de la literatura popular en las aulas estimula el desarrollo de la competencia intercultural, ya que los símbolos y mitos de las diversas culturas pertenecen al imaginario colectivo y favorecen el acercamiento entre el alumnado al percibir que, en realidad, son mucho más parecidos de lo que hubieran podido imaginar (Devís y Morón, 2019). Así pues, la educación literaria supone un instrumento valiosísimo en la adquisición de la competencia intercultural (Ballester Roca e Ibarra Rius, 2015; Devís y Chireac, 2015), ya que intenta responder en la práctica a la convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada (Ibarra y Ballester, 2010).

Los cuentos populares, leyendas o rondalles (en el contexto cultural valenciano) usados como recurso educativo permiten, por tanto, la configuración del lector en formación como el germen de la ciudadanía activa y del sentimiento de pertenencia a través de la adquisición del código escrito y de la literatura como instrumento privilegiado desde su dimensión socializadora y cohesiva (Ibarra y Ballester, 2010). Cabe recordar, en este sentido, que los cuentos populares son un tipo de narración que nos

transmite historias, situaciones y sensaciones que, como seres humanos, nos afectan y preocupan de manera universal, lo que les otorga una dimensión cultural, moral y educativa. La adquisición de conocimientos del entorno social y natural y del ámbito lingüístico y literario, en concreto los primeros pasos en la formación literaria y cultural del individuo, pueden nacer de la escucha y aproximación a estos relatos (Bataller y Coll, 2014). El particularismo y el universalismo implícitos en los cuentos y leyendas populares son un potencial para una educación nacida de la conciencia de la propia identidad que, al tiempo, posibilita la comprensión y aceptación solidarias de las otras comunidades culturales del mundo (Bataller y Coll, 2014), un aspecto que se relaciona fácilmente con la importancia de conectar la herencia cultural del alumnado con los procesos de aprendizaje de lenguas en jóvenes migrantes (Senar et al., 2023).

## METODOLOGÍA

### Participantes

El presente estudio se plantea como estudio de caso en la formación del profesorado de secundaria a través de la tutorización y análisis de un Trabajo Fin de Máster en el que se lleva a cabo una investigación-acción participativa como método de investigación cualitativa en un centro público de Gandía (Valencia). En la selección de la muestra se ha optado por el uso de un muestreo no probabilístico intencional por accesibilidad (Sabariego Puig, 2014). A continuación, se incluye una tabla que sirve para conocer el perfil del alumnado del grupo de intervención:

Cómo se puede observar, encontramos un total de 17 alumnos, de gran diversidad lingüística, cultural y académica, de los cuales 9 son chicas y 8 son chicos de entre 14 y 16 años. Es un alumnado que proviene de diferentes países: 3 alumnos de Marruecos, 2 del Perú, 2 de Venezuela, 2 de Bolivia, 1 de Colombia, 1 de Ucrania y los otros 5 de España. Además, 7 son recién llegados al sistema educativo valenciano. En cuanto al idioma, 3 tienen como lengua materna el árabe, 1 el ucraniano, 10 el español y 2 tienen el español aunque hablan el catalán (valenciano). En relación con el nivel de valenciano, 7 indican no tener ningún conocimiento de la lengua, 5 tienen un nivel básico y los otros 5 tienen un nivel medio de dominio como L2. Además, de los 17 alumnos de este grupo, 5 han repetido curso alguna vez. Así, el grupo-aula se configura como un taller de apoyo del aprendizaje del valenciano, en el que los estudiantes hacen una serie de actividades complementarias que tienen como objetivo, en general, mejorar la comprensión, la ortografía, la gramática, y la expresión oral y escrita. Las actividades son diseñadas específicamente para adaptarse al nivel de cada estudiante, de forma que puedan aprovechar al máximo su tiempo y esfuerzos en el desarrollo de su competencia lingüística. Es un taller destinado a alumnado migrante recién llegado y a alumnos que presentan dificultades comunicativas y que, además, necesitan reforzar contenidos para conseguir conocimientos básicos de la lengua (catalán como L2).

### Instrumentos

El principal método de recogida de datos en el aula que se ha utilizado ha sido la técnica de la observación participante que, concretamente, se ha utilizado en las diferentes etapas de la investigación.

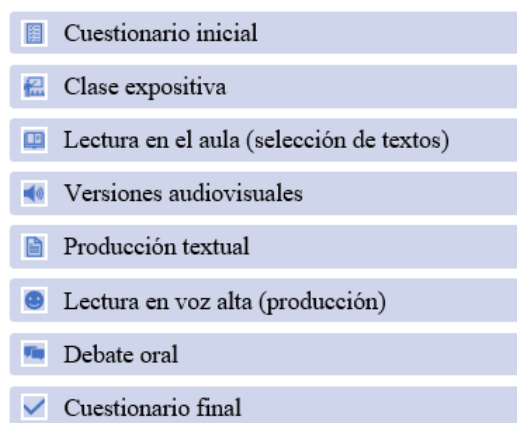
**Tabla 1:** Características del alumnado del grupo de intervención

Alumno	Sexo	Edad	L1	Nivel de L2	País de origen	Recién llegado	Repetidor
1	Masculino	16	árabe	Ninguno	Marruecos	No	Sí
2	Masculino	16	árabe	Básico	Marruecos	No	Sí
3	Masculino	14	árabe	Básico	Marruecos	No	No
4	Femenino	15	español	Ninguno	Perú	Sí	No
5	Masculino	15	español	Medio	Perú	No	No
6	Femenino	14	español	Ninguno	Venezuela	Sí	No
7	Masculino	15	español	Básico	Venezuela	Sí	No
8	Femenino	16	español	Básico	Bolivia	No	Sí
9	Masculino	15	español	Ninguno	Bolivia	Sí	No
10	Femenino	14	español	Ninguno	Colombia	Sí	No
11	Femenino	15	ucraniano	Ninguno	Ucrania	Sí	No
12	Femenino	15	español	Básico	España	No	Sí
13	Masculino	16	español	Medio	España	No	Sí
14	Femenino	15	español	Medio	España	No	No
15	Femenino	14	español	Medio	España	No	No
16	Femenino	14	español	Medio	España	No	No
17	Masculino	14	urdu	Ninguno	Paquistán	Sí	No

*Nota.* Elaboración propia

Esta observación se ha llevado a cabo durante el periodo de implementación de una secuencia didáctica (SD) en el aula de intervención. La secuencia didáctica es una propuesta válida para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y las literaturas a partir de las aportaciones teóricas de los principios socioculturales, pedagógicos y didácticos. Pero la SD no es útil solo para la enseñanza y el aprendizaje, sino que también es útil como instrumento de investigación para analizar alguno de los aspectos de este proceso complejo en relación con los contenidos de lengua y literatura (Milian Gubern, 2012; Margallo González, 2012; Santolària y Ribera, 2017; González Aguado y García Llorente, 2019). Asimismo, se han utilizado dos instrumentos concretos: el cuestionario (pre y post) y el diario de observación. Por un lado, se diseñó un primer cuestionario de diagnóstico para analizar el contexto multicultural del grupo (figura 1), previo al diseño de la SD, que ha sido útil para programar las actividades adaptadas a las características del alumnado. Se pasó otro cuestionario final en la última sesión para que los alumnos evaluaran las actividades llevadas a cabo. A partir de este cuestionario final, se ha podido analizar cómo se ha sentido el alumnado de secundaria durante la realización de las actividades planteadas y si éstas han resultado efectivas para confirmar la eficacia de los cuentos populares como recurso de educación intercultural a tener en cuenta por la docente en formación (Devís y Chireac, 2016; Devís y Morón, 2019).

**Figura 1:** Instrumentos de investigación-acción: Propuesta



Fuente: elaboración propia

### Procedimiento

Mediante la tutorización de la docente en formación, se realizó el diseño de una investigación en acción teniendo en cuenta la necesidad de actuar en el contexto descrito anteriormente con el objetivo de mejorar la competencia

comunicativa e intercultural del alumnado. Cabe destacar la percepción inicial de la multiculturalidad del aula como algo negativo por parte de la docente en prácticas. Se considera inicialmente como un contexto difícil, de poco rendimiento didáctico, en la implementación de cualquier propuesta de aula para el aprendizaje de la lengua (catalán como L2). En tutoría presencial, se discute esta idea como prejuicio y se establecen algunas premisas a las que hay que ajustarse, como la priorización de la enseñanza de la lengua como un proceso donde el componente emocional es fundamental en el aprendizaje competencial, y se propone un enfoque de educación plurilingüe e intercultural. En este sentido, se aboga ante la docente en prácticas por la aplicación de los principios básicos de actuación del paradigma de la educación literaria desde una perspectiva de formación lectora que tenga en cuenta, en primer lugar, las características lingüísticas y culturales del alumnado. De este modo, se incide en que la diversidad cultural y lingüística en las aulas es un reto didáctico, ya que obliga al docente a pensar y desarrollar nuevas estrategias, sobre todo cuando los alumnos recién llegados al sistema escolar desconocen la lengua de escolarización (Unamuno, 2003).

La investigación tutorizada se basa en la metodología cualitativa, la cual permite llevar a cabo un estudio de las interacciones educativas y las situaciones significativas que se producen en los escenarios de aprendizaje del alumnado (McMillan y Schumacher, 2011). El propósito general de la investigación cualitativa es estudiar e innovar en la práctica educativa. Cabe recordar que, en general, la metodología cualitativa sirve para el estudio de procesos y contextos humanos y, en este sentido, se aplica a grupos reducidos de participantes, como es el caso, obviando la necesidad de establecer generalizaciones de carácter objetivo, algo más propio de una metodología cuantitativa basada en estudios estadísticos. Así pues, como procedimiento para obtener los datos, seleccionamos la investigación en acción, ya que permite contribuir tanto a los intereses prácticos de los docentes como a los objetivos de las ciencias de la educación y la didáctica específica (Stenhouse, 1987). Según Elliot (1997), la investigación en acción es una herramienta que permite activar cambios desde la modificación de la propia práctica del docente con el fin de mejorarla. Cabe señalar, asimismo, que la investigación en acción se desarrolla en el propio proceso de la actuación en el aula. Es decir, el docente-investigador opera sin hipótesis previas, lo que asegura la validez de los datos cualitativos. Las fases de la investigación-acción parten de la observación del contexto, para la identificación de problemas, establecer una búsqueda de respuestas, programar una intervención de aula en este sentido, realizar

**Figura 2:** Planificación de las competencias clave y específicas en el SD

<b>Competencias clave y específicas trabajadas en el SD</b>
<b>Competencias clave</b>
CCL - Competencia en comunicación lingüística
CPSAA – Competencia personal, social y para aprender a aprender
CC – Competencia ciudadana
CECC- Competencia en conciencia y expresión cultural
CD- Competencia digital.
<b>Competencias específicas</b>
CE1 – Multilingüismo e interculturalidad
CE2- Comprensión oral y multimodal
CE4 – Expresión oral
CE5 – Interacción oral, escrita y multimodal
CE7 – Mediación oral, escrita y multimodal
CE9 – Competencia literaria

Fuente: TFM tutorizado

**Figura 3:** Planificación de saberes de la SD

<b>Bloque 2. Estrategias comunicativas</b>
<b>Sub-bloque 2.1. Sabres comunes</b>
Tipologías textuales y géneros discursivos
<b>Sub-bloque 2.4. Comunicación e interacción oral.</b>
Interacciones orales en situaciones comunicativas de carácter formal e informal.
<b>Sub-bloque 2.6. Expresión escrita y multimodal.</b>
Estrategias del proceso de escritura y multimodal; planificación, textualización, revisión y corrección.
Presentación cuidada de las producciones escritas

<b>Bloque 3. Lectura y literatura</b>
<b>Sub-bloque 3.2. Literatura</b>
Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras. Conversaciones literarias.
Comparación y relación de los textos legales con otros textos, orales, escritos o multimodales, manifestaciones artísticas y culturales, y nuevas formas de ficción en función de temas, temas, estructuras y lenguas. Elementos de continuidad y ruptura.
Estrategias para interpretar obras teniendo en cuenta los valores culturales, ética y estética presentes en los textos. Lectura con perspectiva de géneros.
Planificación y creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje iterativo y en referencia a modelos donados (imitación, transformación, continuación).

Fuente: TFM tutorizado

la intervención, evaluarla y, por última, analizar y divulgar los resultados obtenidos (Unamuno, 2003).

Así pues, en el doble rol de investigador y docente de la alumna de Máster, característico de este método cualitativo, se ha diseñado y llevado a cabo una secuencia didáctica (SD) con el fin de desarrollar la competencia

intercultural del alumnado participante desde una perspectiva comunicativa y de educación literaria. Así, en el desarrollo de la investigación en acción, el tutor de la docente en prácticas que implementa la SD actúa como orientador, asesor y revisor en la implementación de la propuesta didáctica, guiando la elección metodológica de la propuesta y animando a la selección de textos literarios

y la inclusión de la lectura de rondalles y cuentos populares como eje vertebrador de la propuesta, ya que se trata de un tipo de literatura que permite conjugar los objetivos de la educación literaria y el desarrollo de la competencia intercultural (Ballester Roca e Ibarra Rius, 2015; Borja i Sanz, 2019; Devís, 2019; Devís y Chireac, 2015; Ros Vilanova, 2014).

### Resultados

Como resultados, se incluyen los logros más significativos en el diseño, programación e implementación de la secuencia didáctica (6 sesiones), realizada a lo largo de 3 semanas durante el segundo trimestre del curso académico 2022-2023. Se propone una intervención de aula centrada en el fomento de la competencia intercultural para el desarrollo de habilidades comunicativas y el aumento de la motivación del alumnado. Así, se parte de un taller de cuentos populares donde se relacionan las rondalles valencianas como modelo textual con cuentos originarios de las diferentes culturas del alumnado, con el ánimo de incentivar la participación e inclusión, teniendo en cuenta lo que establece curricularmente el Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural en este sentido (currículum de la Comunidad Valenciana). A continuación, presentamos los objetivos didácticos, así como las competencias (figura 2) y saberes (figura 3) que vertebran la planificación docente llevada a cabo de acuerdo con el currículum oficial de la educación secundaria.

*Objetivos de aprendizaje de la SD diseñada e implementada en el grupo de intervención:*

- Fomentar la comprensión y la valoración de la diversidad cultural.
- Promover el respeto y la empatía hacia otras culturas.
- Desarrollar la competencia lingüística.
- Promover la reflexión crítica.
- Estimular y desarrollar la creatividad y la imaginación.
- Promover la interacción y la colaboración en el aula.
- Fomentar el desarrollo moral y cívico.
- Fortalecer la identidad cultural.
- Introducir el género del cuento popular y la rondalla.
- Ampliar el conocimiento sobre las rondalles a través de adaptaciones audiovisuales.
- Conocer diferentes cuentos populares de otras culturas.

- Comprender las diferencias y similitudes entre los cuentos de diferentes culturas.
- Desarrollar la competencia literaria.

Además, como recurso educativo intercultural, se realiza una selección de textos para la lectura en el aula a partir de diferentes antologías recientes y ediciones clásicas de cuentos populares, leyendas y rondalles (Arguedas, 2020; Esteban, 2022; Franco, 2008; Herreros, 2007; Mora, 2006; Pacheco y Alurralda, 2021; Valor, 1985; Vargas Barón, 1996), teniendo en cuenta algunas de las aportaciones más relevantes en este sentido:

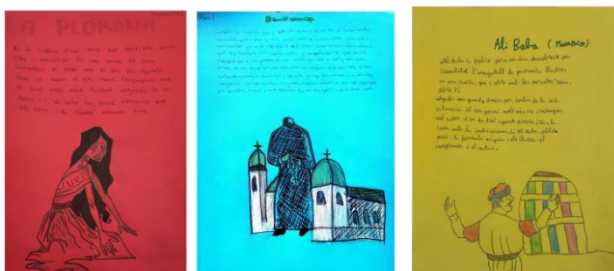
- Leyenda local: *La 'delicà' de Gandia*.
- *La mare dels peixos* (rondalla maravillosa), *Joan-Ratot* (rondalla de animales), *La llegenda del palleter* (rondalla de costumbres).
- *Andreu, el Vell; L'home del sac; Brígida i l'afaram; La rosa; Esclafamuntanyes* (rondalles valencianas).
- *El hijo del babuchero* (cuento marroquí).
- *Las hojas de la maceta; La niña sin brazos* (cuentos peruanos).
- *El médano blanco; La playa de Yasila* (leyendas peruanas).
- *La leyenda del titi; El cóndor y la joven* (leyendas bolivianas).
- *El pacto; Carmelo niño y el diablo* (leyendas venezolanas).
- *La leyenda del silbón* (leyenda colombiana).
- *Snegorotchka, la niña de nieve* (cuento ucraniano).

Cabe añadir que la lectura de esta selección de cuentos populares en clase se inicia con la visualización de las versiones audiovisuales de tres de las rondalles seleccionadas (*La mare dels peixos*, *Joan-Ratot* y *La llegenda del palleter*), que se encuentran disponibles en la página web de la televisión pública valenciana ([www.apuntmedia.es](http://www.apuntmedia.es)).

La SD diseñada teniendo en cuenta los resultados del cuestionario inicial de diagnóstico (Tabla 1) e implementada por la docente en prácticas consta, así, de 8 actividades repartidas en 6 sesiones de aula (A1-A8): primeramente, se parte de una presentación y explicación inicial por parte de la docente que incluye una definición de rondalla, su clasificación y características mediante el uso de diferentes recursos TIC (A1, A2); a continuación, se visualizan en el aula las versiones audiovisuales y se narra la leyenda local *La delicà de Gandia* (A3-A4); después, se

plantea la búsqueda y escritura de cuentos populares que sean originarios de las diferentes culturas y países del alumnado, con ayuda de la selección de textos realizada por el docente, y se realiza la traducción de estos al valenciano (A5); haciendo uso de su creatividad y diversos recursos materiales (lápices, rotuladores, cartulinas, etc.) el alumnado recrea e ilustra cada cuento, que la docente recopilará para crear una antología de cuentos ilustrados del mundo (A6); seguidamente, cada alumno presentará el cuento de su cultura seleccionado al resto de compañeros y lo leerá en voz alta, se discute después en el aula sobre los valores que transmiten los cuentos y si el alumnado conoce historias similares en su cultura de origen (A7); finaliza la secuencia con un debate en el aula alrededor de la importancia de la diversidad cultural y el respeto hacia otras tradiciones y lenguas (A8).

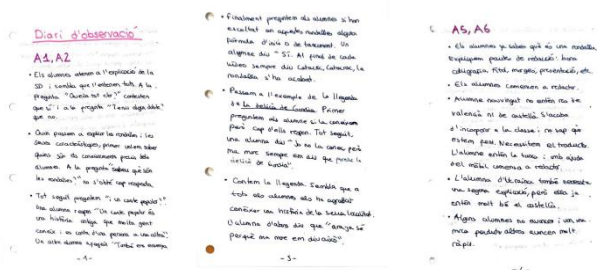
**Figura 4:** Cuentos ilustrados por el alumnado de secundaria



Nota. TFM tutorizado

Cabe añadir que las sesiones usan el catalán como lengua de comunicación y aprendizaje, a pesar de diversas concesiones y momentos de aclaración en español que han permitido el seguimiento de las clases y la participación activa por parte del alumnado.

**Figura 5:** Muestra escaneada del diario de observación



Nota. TFM tutorizado

Como resultado de aprendizaje de la SD se incluye a continuación (figura 4) una muestra de los textos ilustrados producidos en el aula (catalán como L2).

#### Análisis de datos

En cuanto al proceso de análisis e interpretación de la investigación en acción llevada a cabo por la docente en formación tutorizada, se observa, en la planificación de aprendizajes e intervención de aula, la consideración de requisitos curriculares, así como de aspectos que, tal y como se han resumido en el apartado teórico del presente artículo, los investigadores y especialistas en educación literaria e intercultural consideran relevantes en contextos educativos como son, por ejemplo: la experimentación de la comunicación literaria; la utilización de textos adecuados con presencia de la literatura popular en el aula; la búsqueda de implicación y respuesta de los lectores; la interacción compartida y la discusión de la lectura; la interrelación entre las actividades de recepción, reflexión y producción literarias; incluyendo un planteamiento creativo y dialógico; acercamiento contrastivo a otras culturas por semejanza o diferencia; así como la premisa de conectar la herencia cultural del alumnado migrante con los procesos de aprendizaje de lenguas.

Por otra parte, cabe decir que las respuestas recogidas en el cuestionario final demuestran la valoración positiva por parte del alumnado respecto a las actividades planteadas en el aula. El breve cuestionario consta de 6 preguntas (también originalmente en catalán):

- 1) ¿Qué opinas sobre las actividades llevadas a cabo relacionadas con las rondalles y la diversidad cultural?
- 2) ¿Cómo te has sentido al compartir y escuchar las historias de otros países en clase?
- 3) ¿Crees que las actividades nos han ayudado a comprender y valorar mejor la diversidad cultural?
- 4) ¿Te ha gustado compartir la experiencia con tus compañeros?
- 5) ¿Te sientes más motivado/a para aprender más cosas sobre diferentes culturas después de realizar estas actividades?
- 6) ¿Alguna de las actividades te ha resultado confusa o difícil de entender?

En la pregunta 1, el 88,2 % contesta que las actividades han sido muy interesantes y divertidas. El 11,8 % restante contesta que han sido interesantes, pero que habrían podido ser más divertidas. En la pregunta 2, 100 % de los alumnos

responde que les ha gustado conocer y compartir historias de diferentes culturas. Además, en relación con esta pregunta, en la pregunta 4 el 100 % del alumnado responde positivamente. Asimismo, también el 100 % del alumnado asegura que las actividades les han ayudado a comprender y valorar mejor la diversidad cultural, el principal objetivo de la propuesta didáctica (pregunta 3). Y no solo esto, sino que, además, el total de alumnos expresan que, después de realizar estas actividades, se siente más motivado para seguir aprendiendo sobre las diferentes culturas (pregunta 5). En relación con la pregunta 6, el 70,6 % del alumnado no ha tenido ningún problema con la realización de las actividades, pero el 29,4 % ha considerado que alguna de las actividades le ha resultado confusa o difícil de entender. En resumen, las conclusiones más significativas que se pueden extraer a partir del cuestionario final son: 1) Trabajar la educación intercultural a través de los cuentos populares es interesante y divertido para el alumnado. 2) A los alumnos les gusta conocer y compartir historias de diferentes culturas. 3) Al alumnado le gusta trabajar en grupo y compartir experiencias con el resto de los compañeros. 4) Trabajar actividades sobre cuentos ayuda a comprender y valorar la diversidad cultural. 5) Los alumnos después de la realización de la SD están más motivados para aprender sobre otras culturas. 6) Algunas actividades han resultado difíciles para algunos alumnos. Todo ello permite la validación de las elecciones metodológicas y estrategias didácticas realizadas por la docente en prácticas, atendiendo al contexto específico de intervención tal y como los hemos descrito en apartados anteriores.

## CONCLUSIONES

El caso analizado en este trabajo como estudio de caso en la formación del profesorado de secundaria, nos permite observar la implementación de una serie de estrategias en el aula multicultural para el aprendizaje de segundas lenguas que, partiendo de la lectura de los cuentos populares, favorece la inclusión, participación y motivación del alumnado, a pesar de las limitaciones en catalán como L2 que este presenta. De este modo, la docente en formación puso en práctica algunas de las premisas de la educación literaria e intercultural (Ballester, 2015; Devís y Chireac, 2016; Montiel Lugo, 2023), partiendo de las características y perfil del alumnado y ajustando los logros de aprendizaje previstos en la adquisición de segundas lenguas (Unamuno, 2003; Senar et al., 2023), haciendo uso además de diferentes recursos

que han permitido un proceso de aprendizaje multimodal y creativo (Portnova et al., 2023).

En este sentido, la necesaria reconsideración de las creencias y prácticas personales por parte de los profesores en formación hacia la comprensión de los valores y costumbres de otras culturas del alumnado ha sido apoyada por diferentes estudios. Las instituciones y programas de formación de profesores de secundaria han de incidir justamente en esto. El profesorado, aunque inicialmente no tenga un conocimiento adecuado de las lenguas y culturas del alumnado, ha de poseer la competencia para interactuar con los estudiantes cuyos antecedentes culturales sean diferentes de los propios (Magogwe y Ketsitlile, 2015, p. 284).

Consideramos que, sin pretender emitir generalizaciones de aplicabilidad absoluta más propias de planteamientos cuantitativos, el presente estudio puede servir como ejemplo para aquellos investigadores y profesores de lengua y literatura que, ante un contexto similar al del grupo de intervención, es decir, un contexto plurilingüe y multicultural, haya de reajustar las expectativas en la planificación de aprendizajes, se plantee una programación de estrategias surgida, en primera instancia, de la atención a la diversidad del alumnado y desee incidir además en la reflexión y motivación para el aumento de la participación en clase. Todo ello, para el acercamiento quizá tímido pero progresivo y significativo a la L2 como lengua instrumental y de comunicación mediante la lectura de cuentos populares como recurso de educación intercultural.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



## Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2024

**Contribución de los autores:** Conceptualización, JBR, JMC; metodología, JBR, JMC; análisis estadístico, JBR, JMC; investigación, JBR, JMC; preparación del manuscrito, JBR, JMC; revisión y edición, JBR, JMC.

**Fondos:** El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación “Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la literatura infantil y juvenil multimodal en torno a la diversidad y la sostenibilidad”, del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, ref. PID2022-139640NB-I00.

**Nota:** Gracias a los docentes de secundaria que asumen el reto de atender a la diversidad del alumnado.



## REFERENCIAS

- Arguedas, J. M. & Izquierdo, F. (2020). *Mitos, leyendas y cuentos peruanos*. Siruela.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Ballester Roca, J. & Ibarra Rius, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa inclusiva. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 27, 161-183. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>
- Ballester Roca, J. & Spaliviero, C. (2019). Educación lingüística y literaria en perspectiva intercultural. Un modelo de competencia comunicativa literaria intercultural. In M. M. Campos Fernández-Fígares & M. C. Quiles Cabrera (Coords.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: Paradigmas y líneas emergentes de investigación* (pp. 97-111). Visor.
- Bataller, A. & Coll, M. (2014). Etnopoètica i educació: convivència simbiòtica i vincles de complicitat. In A. Bataller & M. Coll (Coords.), *Literatura oral i educació: simbiosi i complicitats* (pp. 7-10). IEC.
- Borja i Sanz, J. (2019). Literatura popular i formació lingüística en el sistema educatiu valencià. In D. Escandell & J. Rovira (Coords.), *Current Perspectives on Literary Reading* (pp. 91-102). John Benjamins.
- Devís, A. (2019). La literatura popular: entre la universalitat i el particularisme. *Temps d'Educació*, 56, 207-220. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/360531/452520>
- Devís, A. & Morón E. (2019). El cuento popular en el desarrollo de las competencias educativas. *E-SEDLL*, 1, 131-148. <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/01/09.pdf>
- Devís, A. & Chireac, S. (2016). El contrast intercultural entre la LIJ: proposta per a educació secundària. In Antonio E. Díez Mediavilla et al. (Coords.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (pp. 289-300). Universidad de Alicante.

Ballester Roca, J., y Méndez Cabrera, J. (2024). La lectura de cuentos populares en el aprendizaje de segundas lenguas en contextos multiculturales: un estudio de caso en la formación del profesorado de secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 88-111.

- Devís, A. & Chireac, S. (2015). Developing intercultural competence through oral folk literature for students in a bilingual context. *Journal Plus Education*, 12(2), 58-67. <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/571>
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Escarbajal Frutos, A. (2017). La inclusión educativa del alumnado extranjero: políticas educativas de calidad y equidad. *ARANDU-UTIC. Revista Científica Internacional*, 4(1), 17-44. <http://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/34>
- Escarbajal Frutos, A. (2014) La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), pp. 29-43. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197291>
- Esteban, E. (2022). La niña de nieve. Cuento popular ucraniano para adolescentes y adultos. <https://tucuentofavorito.com/la-nina-de-nieve-cuento-popular-ucraniano/>
- Franco, J. (2008). *Rondalles valencianes*. Bromera.
- Gallardo-Vigil, M. A., Ortiz-Gómez, M. M. & Alemany-Arrebola, I. (2023). Estudio exploratorio sobre los factores relacionados con la competencia intercultural y el diálogo interreligioso en adolescentes en un contexto multicultural. *Reidocrea*, 12(27), 337-353. <https://hdl.handle.net/10481/85863>
- García-Segura, S., Martínez-Carmona, M. J. & Gil-Pino, Carmen (2022). Los jóvenes ante la diversidad cultural y religiosa en educación secundaria. *Papeles de población*, 28(114), 165-180. <https://doi.org/10.22185/24487147.2022.114.33>.
- Gómez Parra, E., Fernández Costales, A. & González Riaño, X. A. (2022). Actitudes y motivación en la clase de lenguas: Investigaciones desde 1997 hasta la actualidad. In J. L. Ortega Martín et al. (Coords), *Investigación e innovación en didáctica de la lengua y la literatura: Homenaje a Daniel Madrid Fernández* (pp. 143-158). GEU.
- González Aguado, M. E. & García Llorente, C. (2019). Secuencias didácticas desde un enfoque de desarrollo de competencias. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, 22, 43-60.
- Herencia Grillo, A. (2023). Docentes como facilitadores de interculturalidad en las aulas de Secundaria españolas. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 25(1), 203-224. <https://doi.org/10.17561/ae.v25n1.7046>
- Herreros, A. C. (2007). *Cuentos populares del mediterráneo*. Siruela.
- Ibarra, N. & Ballester, J. (2010). La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía. *Aula de innovación educativa*, 197, 9-12.
- Magogwe, J. M. & Ketsitlile, L. E. (2015). Pre-service teachers' preparedness for teaching multicultural students. *Journal of Multicultural Education*, 9(4), 276-288. <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/2053-535X>
- Margallo González, A. M. (2012). La formació de lectors literaris a través de les seqüències didàctiques en forma de projecte. *Articles: Revista de didáctica de la llengua i la literatura*, 57, 22-35.
- Martínez-León, P., Ballester-Roca, J. & Ibarra-Rius, N. (2017). Identidades fronterizas y pertenencias plurales: diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 155-172. <https://doi.org/10.5209/DIDA.57135>
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Miao, J. P. & Lepeyko, T. (2023). Developing college teachers' intercultural sensitivity in a multicultural environment (Desarrollo de la sensibilidad intercultural de los docentes universitarios en entornos multiculturales). *Culture and Education*, 35(2), 450-473. <https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2177008>

- Milian Gubern, M. (2012). El model de seqüència didàctica vint anys després. Un model vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 57, 8-21.
- Montiel Lugo, K. (2023). Didácticas de la literatura intercultural en la educación secundaria. *Franz Tamayo – Revista de Educación*, 5(13), 47-62. <https://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v.5i13.3>
- Mora, P. (2006). Lolita Robles de Mora: Mitos y Leyendas de Venezuela. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 33, 1-25.
- Pacheco, P. & Alurralda, A. (Eds.) (2021). *Cuentos del Lago Titikaka: Una recopilación de cuentos, mitos y leyendas*. UICN-Sur.
- Portnova, T., Gorozhankina, T. & Ortega-Martín, J. L. (2023). Diversidad y creatividad. Beneficios de la diversidad cultural en el aula de lenguas extranjeras. In M. T. del Olmo Ibáñez et al. (Coords.), *Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo: Educación Primaria y Secundaria* (pp. 87-102). Octaedro.
- Ramírez Íñiguez, A. A. (2020). La atención a la diversidad cultural y lingüística en contextos migratorios. Un análisis desde la educación intercultural. *Universidad, Escuela y Sociedad*, 9, 56-73. <https://doi.org/10.30827/un.es.v0i9.15683>
- Ros Vilanova, R. (2014). Etnopoètica i educació. Els contes a l'educació primària i secundària com a eina d'expressió i cultura oral. Una experiència educativa a la ciutat de Barcelona. In A. Bataler & M. Coll (Coords.), *Literatura oral i educació: simbiosi i complicitats* (pp. 79-90). Grup d'Estudis Etnopoètics de la Societat Catalana de Llengua i Literatura.
- Sabariego Puig, M. (2014). El proceso de investigación. In R. Bisquerra Alzina (Coord.) (pp. 127-163). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Santolària, A. & Ribera, P. (2017). *Escrivim. Seqüències didàctiques per a l'escola*. Edicions del Bullent.
- Senar, F., Serrat i Selladona, E., Janés Carulla, J. & Huguet Canalis, A. (2023). Heritage Language Instruction to Young Immigrants: An In-depth Look at the Psycholinguistic Effects During the Simultaneous Acquisition of Two Second Languages. *Applied linguistics*, 44(4), 658-677. <https://doi.org/10.1093/applin/amac077>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: hacia una educación lingüística crítica*. Graó.
- Uribe-Hincapié, R. A. & Montoya-Marín, J. E. (2023). Procesos migratorios, intercambios culturales y retos educativos para el siglo veintiuno. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(12), 119-131. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.05071211>
- Valor, E. (1985). *Rondalles valencianes* (8 vols.). Edicions del Bullent.
- Valverde López, A. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Cuicuilco*, 48, 133-147. [https://www.researchgate.net/publication/262756753\\_La\\_formacion\\_docente\\_para\\_una\\_educacion\\_intercultural\\_en\\_la\\_escuela\\_secundaria](https://www.researchgate.net/publication/262756753_La_formacion_docente_para_una_educacion_intercultural_en_la_escuela_secundaria)
- Vargas Barón, G. (1996). *Cuentos, mitos y leyendas del llano*. Universidad Nacional de Colombia.
- Venceslao, M., Marí, R. & Esteban, B. (2024). Participación comunitaria en los centros de secundaria desde una perspectiva intercultural. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 44, 87-101. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2024.44.05](https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.05)



Scopus®



# INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

## ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

### Raimunda Marques do Nascimento's reading and writing practices in Tremembé Differentiated Indigenous Education

**Arlie Menezes Pereira Pinto**

<https://orcid.org/0000-0002-3042-538X>

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil*



**Lia Machado Fiuza Fialho**

<https://orcid.org/0000-0003-0393-9892>

*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*



<https://doi.org/10.24310/isl.19.2.2024.19181>



**Reception:** 01/03/2024

**Acceptation:** 18/07/2024

**Contact:** [stephanie.menezes@ifce.edu.br](mailto:stephanie.menezes@ifce.edu.br)

#### Abstract:

Schooling has been imposed on indigenous peoples as a form of acculturation since the beginning of Brazilian colonization. This research focuses on the life story of the protagonist of differentiated indigenous education in the state of Ceará-Brazil, Raimunda Marques do Nascimento, of the Tremembé ethnic group. She is an educator whose life has been marked by her activism and who, in 1991, founded the first differentiated indigenous school in the state. The objective was to describe Raimundinha's pedagogical practices in relation to the social, cultural and political context of indigenous education in Ceará. The methodology used was hybrid oral history. The data collection consisted of oral narratives that were recorded, textualized and validated by the interviewees (indigenous and non-indigenous). It was found that Raimundinha Marques had developed an innovative practice, motivated by the negative experiences she had in formal schools when she was discriminated against as an indigenous person. She founded the Alegria do Mar School in the village of Praia de Almofala, in the municipality of Itarema, Ceará. Her educational practices valued indigenous cultural knowledge and focused not only on the processes of reading and writing, but also on the transmission of her people's culture, emphasizing the Torém, the sacred ritual of the Tremembé people. It can be concluded that Raimunda's literacy practice was different from conventional education, leaving a legacy of a differentiated indigenous education for the indigenous peoples of the State of Ceará.

**Keywords:** Indigenous, educational practices, education, hybrid oral history, literacy, education, oral history.

Menezes Pereira Pinto A.S., & Fiuza Fialho, L.M. (2024). Raimunda Marques do Nascimento's reading and writing practices in Tremembé Differentiated Indigenous Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 112-131.

## Raimunda Marques do Nascimento's reading and writing practices in Tremembé Differentiated Indigenous Education



### INTRODUCTION

The history of indigenous schooling in Brazil is usually divided by researchers who carry out studies in this field into two quite different moments or trends. The first is called assimilationist, since it sought to absorb European culture and values into the indigenous population. It began with the Portuguese invasion, which subjected the indigenous peoples to the traditional school model. It was characterized by schooling initiatives aimed at domination and acculturation. This model lasted until the mid-1970s, when the second phase, known as emancipatory, began (Bergamaschi & Medeiros, 2010). This paradigm was strengthened by the struggle of the indigenous movement and the establishment of the Federal Constitution in 1988 (Brazil, 1988). By affirming the right of indigenous peoples to be different, the Magna Carta inaugurated a new educational archetype that proposes cultural valorisation. Thus, indigenous schooling is recognized as specific, differentiated, and intercultural because it is planned and assumed by each indigenous ethnicity (Mendes, 2018).

Understanding differentiated indigenous education specifically in the state of Ceará, in the northeast of Brazil, requires a documentary analysis, especially in the national context of the records that are considered milestones that legitimize this educational model. Such records end up invisibilizing the recognition of indigenous life histories. Therefore, going through the places and biographies identified by the indigenous themselves as important for the perpetuation of their memories opens a new perspective to analyse the struggle of the indigenous movement from its educational processes (Pereira, 2023).

Thus, this study is situated in the field of educational history and deals with the literacy practices of the indigenous Raimunda Marques do Nascimento, from the Tremembé ethnic group, also known as Raimundinha Tremembé, born in 1971 and deceased in 2009. She was an educator whose life trajectory was marked by her activism in the indigenous movement, being a protagonist of the

differentiated indigenous education in the state of Ceará, which allows us to better understand the educational practices and representations woven by one of the most prominent indigenous leaders of her ethnic group, which had repercussions throughout Brazil.

The life story narratives of the educator Raimunda Marques do Nascimento were used, which allowed the reconstruction of the social context of the period between 1991 and 2009, when she founded the Alegria do Mar School and when she died prematurely at the age of 37 years.

The representations and interpretations in biographical research allow us to understand the life trajectories that contributed to education and give a better understanding of the educational context (Fialho & Sousa, 2023). Thus, by writing about the educational practices carried out by Raimunda Marques do Nascimento, the possibility of understanding not only her life story, but also the nuances immanent in the collective context is expanded, because the historical character given to the biography provides an integrative understanding of the individual and the group (Dosse, 2009), it also allows a better understanding of the cultural, educational and social aspects, of the characteristics of a people (Le Goff, 2008).

In this context, the following research question is proposed: What were the educational practices of Raimunda Marques do Nascimento? In view of the question posed, a study was conducted with the aim of describing the literacy practices carried out in Raimundinha's educational work, in relation to the social, cultural and political context of indigenous education in Ceará.

The biography of an educator like Raimunda Marques can reveal not only her particularities as a woman, an indigenous and a teacher, but also the still little explored context of differentiated indigenous education, especially in the state of Ceará.

With this initial explanation in mind, the discussion of the research is organized in the following sections: the “Methodology” section explains the theoretical foundations of New Cultural History and Hermeneutic Biography, as well as the methodology of biographical oral history and ethical aspects. The section “Results and Discussions” describes the biographer’s educational trajectory and the founding of the first indigenous school in Ceará, as well as the reading and writing practices carried out. In “Conclusions”, the problem of the proposed study is revisited and the main ideas discussed are reflected upon.

## METHODOLOGY

This research focused on the history of education, supported by the perspective of New Cultural History. Burke (1997) mentions that New Cultural History is a counterpoint to traditional history, which used only written sources, without the need to interrogate or interpret documents, or to cross-reference them with other sources, such as oral sources. The New Cultural History, on the other hand, considers as a source any remnant capable of telling the story of people in different times, without the intention of exalting heroes or great events (Loriga, 2011).

Considering that this research aims to conduct a biography with emphasis on the reading and writing practices of an indigenous woman, we opted for a biographical study developed with the oral history methodology (Alberti, 2005). This methodology is characterized as an effective way to reflect on facts relevant to the history of education, taking into account the subjectivities of the subjects involved (Fialho et al., 2019).

It is important to emphasize that the hermeneutic biographical genre is adopted, which does not constitute a novel version, but rather intends to interweave a debate and reflection with other narrative forms, relying on the interpretive act (Magalhães Júnior & Ferreira, 2013).

The instrument used for data collection was the open-ended oral history interview (Meihy & Holland, 2017), to allow the interviewees to develop narratives about the life story of Raimunda Marques from their memories.

For this purpose, visits were made to the village of Almofala, in Itarema, in the state of Ceará, from January 2021 to September 2022, in order to capture the narratives of the indigenous people of the Tremembé ethnic group, and then to validate the transcribed interviews.

Six indigenous people were interviewed: Raimunda Marques do Nascimento’s children (Janiel Marques do Nascimento and Maria Samires do Nascimento Sousa), her father (Francisco Marques do Nascimento - Cacique João Venâncio), her aunt Dijé, who lived with them during their childhood, her student at the Alegria do Mar School (Maria Gilsa do Nascimento), and the current director and teacher of the Maria Venância Tremembé Indigenous School (José Getúlio dos Santos). In addition, a non-indigenous collaborator (Gerson Augusto Oliveira Júnior) participated as a researcher because of his knowledge of the Almofala community.

All the interviews were transcribed and textualized, and used as primary sources, along with other secondary sources -images and legal documents- to reveal the lines of argument relevant to the objective of this work.

This research is part of the project entitled “Education and educators in 20th century Ceará: practices, readings and representations”, approved by the Brazilian National Ethics Council with favourable opinion number 2.585.705/2018, which aims to interrogate and preserve the history and memory of education in Ceará. All data are deposited in the Harvard Dataverse repository (<https://doi.org/10.7910/DVN/ZYIZKV>), with open access.

### Results

#### *Raimunda Marques do Nascimento*

Raimundinha Tremembé, as she became known, is the first-born daughter of Francisco Marques do Nascimento (current chief João Venâncio) and Lúcia Ferreira do Nascimento. Raimundinha's family is composed of eight younger siblings (seven of whom are children of the same mother and father) and a son from her father’s relationship with Claudevanda dos Santos.

He was born on June 13, 1971, in the city of Acaraú, in the state of Ceará (Dijé, 01/31/2021). It is important to note that Itarema was a district of the municipality of Acaraú at that time (Pereira, 2019), as it was emancipated from

Menezes Pereira Pinto A.S., & Fiuza Fialho, L.M. (2024). Raimunda Marques do Nascimento’s reading and writing practices in Tremembé Differentiated Indigenous Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 112-131.

Acaraú and elevated to the category of municipality in 1985 (Pereira, 2023).

About her childhood, at the age of two, Raimundinha went to live with her paternal grandmother, Maria Venância, and her paternal aunt, Maria de Jesus Sobrinho, known as Dijé, and was raised by them. There were only three women in the house, as Dijé and Maria Venância did not have husbands. Dijé also explains that Raimunda was raised by her and her grandmother because João Venâncio and Lúcia Ferreira were very young and Lúcia became pregnant again shortly after Raimundinha was born. So Dijé and Maria Venância started taking care of the child and ended up taking charge of her upbringing and education.

Dijé tells that Raimundinha started going to school between the ages of nine and ten (mid 1981 and 1982) at the Maria Clarice de Andrade municipal elementary school, located in Almofala, and it only worked up to the fourth grade of elementary school.

Raimundinha is the daughter of unschooled parents and was the first in her family to go to school. It is important to note that it was, in the 1970s, when Raimundinha had her first contact with formal education, literacy books, or ABC cards, were a widely used didactic and pedagogical resource. The objective of these books was to get students to identify graphic signs (letters, syllables and words).

Because of the way she was treated, Raimundinha did not study for long at the Maria Clarice de Andrade School, where she stayed for just over a year. Dijé (30/01/2021) remembers that:

There were schools where she went and she didn't fit in because people laughed when she said she was indigenous. [...] There were boys and girls who asked her if she ate calango. What she ate. They made fun of her life. And she was a very angry person, she didn't like [those prejudiced jokes]; she was critical. She would react [to the insults], she would get angry and leave [...] there was no one to make her go back to that place... to the school anymore. So, she left [...] she stayed very little time.

From the above account, it is possible to see how indigenous people were treated in formal educational institutions, with stigmatization, prejudice, in a derogatory manner, and even with disqualification for being indigenous, without due recognition and appreciation of their identity by non-indigenous people.

Raimundinha went on to study at the home of a woman named Maria Alice dos Santos Carneiro, who was married to a cousin of her grandmother (Dijé, 30/01/2021). In this regard, it is worth mentioning that in the 1970s, Brazilian legislation did not yet require guardians to take their children to school, which allowed Raimundinha's wishes to be respected.

Gerson (24/02/2021) reports on Raimunda's arrival in Fortaleza, the capital of the state of Ceará:

[...]As far as I know, Raimunda arrived in Fortaleza and worked as a maid in the house of a teacher. If I am not mistaken, this professor was the one who wrote a paper in Almofala on what she calls the myth of migrations to the beaches. It was a paper she did at the UFC, if I'm not mistaken; her name is Bruhilda.

Working as a maid in the teacher's house during the day, Raimunda studied at night and managed to finish the fourth grade of primary school. For a better understanding of Brazilian education at that time, the 1971 Law of Guidelines and Bases of National Education establishes that “[...] entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau (Brasil, 1971, p. 159). O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos [...]” (Brazil, 1971, p. 163). The eight years of schooling included grades one through eight, and students had to be at least seven years old to enter primary school.

Many Tremembé came to the capital because of the difficult economic conditions in which they lived. Raimunda, like her mother (when she was single) and her own daughters, migrated to other cities. Similarly, many other girls and adolescents from her village went to work in Fortaleza as maids, nannies, or to live with others with more favourable economic conditions (Gondim, 2016).

According to Fonteles Filho (2003), Raimunda returned to Almofala in 1988 because she did not want to spend her life working in white people's kitchens. She wanted to fulfil her dream of teaching to improve the educational conditions in her village. With the help of the community, she was able to realize this dream, as Gondim (2010) explains:

Coexistence between Indians and non-Indians in mainstream schools became even more problematic, especially after Indian political restructuring. According to testimonies, non-Indian children and even teachers and staff of these schools were often involved

Menezes Pereira Pinto A.S., & Fiuza Fialho, L.M. (2024). Raimunda Marques do Nascimento's reading and writing practices in Tremembé Differentiated Indigenous Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 112-131.

in conflicts over land ownership. Thus, the need for a separate indigenous school, as provided for in the 1988 Constitution, became urgent at this time (p. 43).

Raimundinha's prominence in indigenous education in Ceará in the 1990s began with her earlier negative experiences of discrimination in mainstream schools and her return to her village from the capital.

*Alegria do Mar: The Tremembé School is born from the struggle and strengthens the struggle*

Since the 1980s, the Tremembé have been discussing the recognition of their identity and, by extension, their land. This decade was also a milestone in the indigenous struggle, with the promulgation of the 1988 Constitution (Brazil, 1988), during the government of President José Sarney in Brazil, which guaranteed the constitutional rights of indigenous peoples, defined in Title VIII, "Of the Social Order", which is divided into eight chapters, of which Chapter VIII, "Of the Indians" stands out, with articles 231 and 232.

The 1988 Constitution enumerated the right to diversity in the educational processes of indigenous peoples, described in Chapter III, "Education, Culture and Sport", in Section I, "Education", which states in Article 210 that "§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (Brazil, 1988, p. 124).

When Raimunda returned from Fortaleza in the 1990s, the Tremembé were already discussing the problems they faced with their people's schooling and its particularities, as Cabral (2014) reports:

It was a very difficult time, and the elders used to get together and talk about it. [...] They always said: "Let's find someone to teach our children", and that's when the idea came up to create a school where our children could learn. [It was called *Escola Diferenciada* because it was our children teaching our children] (pp. 45-46).

A school in which the indigenous people themselves were responsible for their education and in which their customs and traditions were integrated (Leite, 2020).

The discrimination that Raimunda experienced as a child, which led her to drop out of school, was not an isolated event in her life story. In the meetings recounted by Cabral

(2014), the Tremembé mentioned the discrimination and mistreatment that indigenous children and adolescents suffered in conventional schools.

The cacique Vicente Viana also said that he only wanted his children to learn to read and count so that the same would not happen to their elders, who were cheated in the marketing of their products (Leite, 2020). According to Fernandes (2020), this was due to the high school drop-out rate in Tremembé, as there were very few people who could read.

Dijé (30/01/2021) says in her narration that the creation of the Differentiated Indigenous School came from the fact that the regular school did not respect the differences and did not fight the discrimination that came from other children, their parents, staff and teachers. Dijé also says that she worked in different places to pay for private tuition so that her children would not study in a mainstream school and be humiliated as she had been.

The Tremembé then began to organise themselves, and after several meetings it was agreed to call two young indigenous Tremembé women who could read and write: Raimunda Marques do Nascimento and Raimunda Ferreira dos Santos (Silva, 2010). "Then João Venâncio, the chief, asked if Raimundinha wanted to teach, and she accepted" (Cabral, 2014, p. 48). She began teaching at the school as a volunteer, and in mid-January 1991 they baptised the school "Alegria do Mar" (Fonteles Filho, 2003). It is also worth noting that it was Raimundinha who gave the school its name and that, according to Fonteles Filho (2003), this was the first experience of a differentiated indigenous school in Ceará, with her as the protagonist of this type of education.

The creation of this school was a counter-hegemonic and counter-discursive project of schooling (Pereira & Medeiros, 2022), in the sense that its pedagogical practices go against the dominant practices, and it deliberately sought to give meaning to its people. It can also be characterized as an educational emancipation, since part of the indigenous people themselves, along with their reorganization, aligned themselves with other manifestations, such as their territorial claims, and could be characterized as an element of indigenous territorialization. The apparatus of indigenous territorialization is based on the provisions of the Federal Constitution of 1988, which mentions the rights of indigenous peoples in their socio-cultural and spatial expressions, with regard to the

Menezes Pereira Pinto A.S., & Fiuza Fialho, L.M. (2024). Raimunda Marques do Nascimento's reading and writing practices in Tremembé Differentiated Indigenous Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 112-131.



possession and free use of the resources available in their traditional territories (Brazil, 1988).

Regarding the construction of the school, Maria Aurineide says:

One morning, Aurineide was seasoning flour in her kitchen when she heard a commotion outside. It was Raimundinha's voice, talking to a group of boys, giving orders about something. A pile of carnauba straw was being made in a corner of the yard. She called from the door: "Hey, sister-in-law, are you going to build a house? Raimundinha was pregnant with her first child. It's not my house, woman. It's the school. I have straws and sticks. The boys are helping. We are going to build a school for the children" (Fernandes, 2020, p.185-186).

Maria Aurineide's account describes how the structure that would become the first indigenous school in Ceará, the Alegria do Mar School, was built. The structure of the school, which can be seen in Figure 1, was a thatched shed with a sand floor and tables and chairs made from coconut tree trunks. Despite its simple structure, Nascimento and Jacinto (2014) report that "in this school, the students were very happy because there was no discrimination" (p. 13).

**Figure 1:** Alegria do Mar School



Note: Nascimento & Jacinto (2014, p. 16), taken from the archives of Raimunda Marques do Nascimento, 1991.

The Alegria do Mar school inaugurated the mobilization not only of the Tremembé, but of indigenous peoples throughout Ceará for differentiated indigenous education.

Menezes Pereira Pinto A.S., & Fiuza Fialho, L.M. (2024). Raimunda Marques do Nascimento's reading and writing practices in Tremembé Differentiated Indigenous Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 112-131.

Pereira (2018) reports that "[...] in the absence of a blackboard, for example, she wrote her first letters in the sand on the beach" (pp. 55-56), using tree branches. Dijé (30/01/2021) adds that Raimunda Tremembé "[...] would take all the students, put them in a circle, all of them [...]" and she would sit in the middle of the circle and tell the story, the narrative, that it was like this, that the manioc was planted like this, that the corn was born like this". Dijé explains that this was how she taught history, accounting, mathematics, science, and other subjects, and that Raimunda did not even need notebooks or pencils.

[...] she would take all these children to the beach and teach them: "Let's write this word here". She would take her finger or go out with a [wooden] stick and write, showing the children their names, what they wanted to say to their mothers and fathers. They would do it and she would say, "Come on! You're the one who's going to do it. Let's do it! When the wave (from the sea) came, she would break it: "Auntie, it broke my name," and she would have this party. No. But we'll do it again. That was already the exercise she wanted to implant in them, and they didn't even realize it; it seemed so good to them that they didn't even pay attention to what was going on (Dijé, 30/01/2021).

Dijé complements her account by saying that Raimunda Tremembé developed a history from this teaching movement of differentiated practices and content that no other teacher has built. Because her didactic resources were not the same as those used in conventional schools but were used with great creativity to teach children to read and write in a way that valued the indigenous knowledge of her people.

One of Raimunda Tremembé's children, Janiel, also recalls that at the beginning of the school, one of his aunts, a student of Raimunda Tremembé, wrote on the leaf of the tree, because at that time the school lacked materials, as it had no pens, pencils or paper (Janiel, 30/01/2021).

The school had a single class of 28 children and teenagers of different ages. In addition to teaching them to read and write, Raimunda also taught them the culture of the Tremembé people, because every day, at the end of class, she and the students danced the Torém, the sacred ritual, on the beach (Nascimento and Jacinto, 2014).

Before Raimunda became an educator, there were other experiences of schooling among the Tremembé themselves, but without the character of differentiated indigenous education, since they did not take into account

the elements of the Tremembé indigenous cosmology in this process, such as the experience of the teacher Conceição Moura, from the village of Varjota, developed in the 1980s.

One of the students, Gilsa (01/31/2021), now an indigenous teacher, remembers when Raimundinha started teaching:

[...] She was not so literate, she could read and write, but our need was also to know our culture, to learn. And she was always very focused; she taught us how to read and write, but every afternoon she would take us and sit us all in a circle.

As Gilsa said, Raimunda did not have a high level of formal knowledge, but she knew the basics considered necessary (reading, writing and rudimentary mathematics) and had a great knowledge of the Tremembé culture.

Regarding the practice of dancing the Torém by the sea, Figure 2 stands out, in which the children, together with Raimunda Marques, learn the ritual in front of the Alegria do Mar School.

**Figure 2:** Raimunda Marques teaching Torém to the children of the Alegria do Mar School.



Note: Nascimento & Jacinto (2014, p. 22)

According to Gilsa's account (2021), Raimundinha also taught the schoolchildren with discipline and great commitment to the transmission of the cultural knowledge of their ethnic group, passing on the teachings by example and repetition so that the ritual would be fulfilled to perfection. The same contextualized and committed teaching was used to develop literacy.

Raimunda's zeal for her culture was characterized by her perfectionism. In addition to teaching Torém, Raimunda also taught "[...] the guaxuré dance, the typical foods, the songs as well" (Maria Samires, 30/01/2021), among other dances such as the spider dance, the hunter dance, besides explaining the history of each of the Tremembé songs. She also invited the old tribesmen, the oldest people of the ethnic group, to tell old stories. And it was this knowledge that was explored in the writing of letters and words and in the reading of sentences, inseparable from the reading of the world.

Raimunda also took her students to see and explore places like the mangroves and the beach, explaining that Almofala was the land of the Tremembé people (Fernandes, 2020). Dijé (31/01/2021) recounted that "she hunted conch shells with these children and taught them how to grate them, that is, she taught not only reading and writing, but also art, that she did all that. [...] She taught about the culture of the Tremembé people".

Raimundinha's initial teaching practices were different because they ranged from the use of the teaching materials themselves, which were objects found in nature (cumeira leaves, coconut tree branches and trunks, beach sand, whelks and shells), to the content of what was taught. What is certain is that Raimunda taught the children to read and write in Portuguese, since the Tremembé lived very close to non-indigenous society; but it is also clear that she taught more than that, because she built bridges between her culture and schooling, based on the cosmology of her ethnicity, transmitted through the educational practices she carried out with the Torém.

"According to the teacher Maria Andreína, this first school built in Aldeia da Praia served as a reference point for the other communities and ended up being the initiator of a process of change and struggle that extended beyond the village" (Silva, 2010, p. 165). Raimunda's pedagogical work was only the beginning for the Tremembé to continue their struggle for differentiated indigenous education. In 1997, with the help of several partners, they created schools in the indigenous villages of Passagem Rasa, Tapera, Mangue Alto, Saquinho and Varjota. "The Alegria do Mar School also served as a reference for other indigenous peoples to create their own schools in the state of Ceará" (Lima, 2010, p. 133).

In early 1997, there was a change, as "[...] the school was renamed Maria Venância Differentiated Indigenous School

Menezes Pereira Pinto A.S., & Fiuza Fialho, L.M. (2024). Raimunda Marques do Nascimento's reading and writing practices in Tremembé Differentiated Indigenous Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 112-131.

in April 1997, in honour of Maria Venança [...]” (Fonteles Filho, 2003, p. 306). In the 1990s, the Secretary of Education of the State of Ceará held meetings with indigenous peoples to discuss indigenous education. Other advances for indigenous education in the state resulted from meetings with this secretariat.

Raimundinha died on May 15, 2009, at the age of 37, in the village of Praia de Almofala, leaving “a very great legacy in terms of education. Also, because she was the first indigenous teacher and the first director of an indigenous school” (João Venâncio, 04/26/2022). The practices implemented by Raimunda influenced other indigenous educators, such as Helena Gomes, from the Potiguara ethnic group, who went to learn about the educational experience implemented by Raimunda Marques.

More than 30 years after Raimundinha began teaching differentiated indigenous education in the state of Ceará in 1991, and even after her death, the struggle for this education is still alive, not only in the indigenous schools of Tremembé, but in the 43 indigenous schools spread throughout the state among the different ethnic groups, despite the fact that most of the children of her ethnicity already know how to read and write.

Her teaching method, which incorporates literacy into the culture of the indigenous community, is still widely advocated by indigenous peoples who seek a contextualized and intercultural education that can promote respect and appreciation of differences. It should be noted that it is a method that has not been systematized according to the formal Eurocentric criteria of the colonizers, but it is not transferable due to the lack of appropriate didactic materials or cultural characteristics specific to an ethnic or social group.

## CONCLUSIONS

The research conducted aimed to address the biography of the educator Raimunda Marques. The objective was to describe the educational practices carried out by Raimundinha in relation to the social, cultural and political context of indigenous education in Ceará.

Raimunda practiced a very specific form of education, different from that of non-indigenous people. Her Differentiated Indigenous Education focused on teaching children not only to read and write words meaningful to

them through the use of natural resources, but also to transmit the culture of her people in her classes.

After experiencing the exploitation of domestic work and the frustration of not being able to stay in regular schools, she was encouraged to create the first Differentiated Indigenous School in the State of Ceará, Alegria do Mar, so that other indigenous children and youth would not have to go through the same problems of discrimination that she had experienced. This school was the first experience for the creation of other differentiated indigenous schools, not only among the Tremembé, but also among other ethnic groups in the state.

What can be inferred is that the traumatic process that Raimunda and her people faced with formal school education unfolded into educational practices with cultural meaning for her people and that allow us to unveil her contributions to the field of education, especially indigenous education. We corroborate what Dominguez (2018) pointed out in the sense that writing and reading as a social and cultural practice allow access to various types of information and knowledge. Especially for indigenous people, they contribute to the social strengthening of their communities.

The objective was to contribute to the narrative of the life trajectory of the indigenous educator, her values and educational contributions to Differentiated Indigenous Education through the activity of memory analysis, since the effort required to analyse such discursive content in Oral History research interviews is able to unveil crucial clarifications in this narrative.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Menezes Pereira Pinto A.S., & Fiuza Fialho, L.M. (2024). Raimunda Marques do Nascimento's reading and writing practices in Tremembé Differentiated Indigenous Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 112-131.

## Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2024

**Authors' contribution:** Conceptualization, A.S.M.P.P.; methodology, A.S.M.P.P.; analysis, A.S.M.P.P.; research, A.S.M.P.P.; preparation of the original manuscript, L.M.F.F.; revision and edition, L.M.F.F.

**Funding:** Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap).

**Note:** The authors declare that they have no conflict of interest.



## REFERENCES

- Alberti, V. (2005). *Manual de História Oral* (3ª ed.). FGV.
- Bergamaschi, M. A. & Medeiros, J. S. (2010). História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*, 30(60), 55-75. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004>
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial*.
- Brasil. (1971). Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial*.
- Burke, P. (1997). *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. Unesp.
- Cabral, A. C. (2014). *História dos Tremembé: memórias dos próprios índios*. Imprensa Universitária.
- Domínguez, Á. I. (2018). Fomento a la lectura y la escritura en lenguas indígenas de México: algunas consideraciones. *Investigaciones Sobre Lectura*, 10, 55–94. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi10.11001>
- Dosse, F. (2009). *O desafio biográfico: escrever uma vida*. USP.
- Fernandes, J. F. (2020). *Liberdade, terra e união na Almofala dos Tremembé: um díptico etnográfico-ficcional* [Doctoral Thesis]. Universidade de Brasília.
- Fialho, L. M. F., Santos, F. M. B. & Sales, J. A. M. (2019). Pesquisas biográficas na História da Educação. *Cadernos de Pesquisa*, 26, 11-29. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p11-29>

Menezes Pereira Pinto A.S., & Fiuza Fialho, L.M. (2024). Raimunda Marques do Nascimento's reading and writing practices in Tremembé Differentiated Indigenous Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 112-131.

- Fialho, L. M. F. & Sousa, F. G. A. (2023). O estado da questão sobre a escrita biográfica de educadoras brasileiras. *InterSaberes Revista Científica*, 18, e023tl4005.
- Fonteles Filho, J. M. (2003). *Subjetivação e Educação Indígena* [Doctoral thesis]. Universidade Federal do Ceará.
- Gondim, J. M. (2010). “*Não tem caminho que eu não ande e nem tem mal que eu não cure*”: narrativas e práticas rituais das pajés Tremembés [Master dissertation]. Universidade Federal do Ceará.
- Gondim, J. M. (2016). *Seguindo trilhas encantadas: humanos, encantados e as formas de habitar a Almofala dos Tremembé* [Doctoral Thesis]. Universidade de São Paulo.
- Le Goff, J. (2008). *História e memória*. Unicamp.
- Leite, M. A. (2020). *Os Tremembé no Ceará: tradição e resistência*. Seculte.
- Lima, C. L. S. (2010). *Etnicidade indígena no contexto urbano: uma etnografia sobre os Kalabaça, Kariri, Potiguara, Tabajara e Tupinambá de Crateús* [Doctoral Thesis]. Universidade Federal de Pernambuco.
- Loriga, S. (2011). *O pequeno x: da biografia à História*. Autêntica.
- Magalhães Júnior, A. G. & Ferreira, M. N. B. (2013). A utilização de bibliografias na formação de professores. In Campos Mendoça, A. W. P & Vasconcelos, M. C. C. (Orgs.), *Pesquisas bibliográficas na educação* (p. 23-41). UFC.
- Meihy, J. C. S. B. & Holanda, F. (2017). *História Oral: como fazer, como pensar*. Contexto.
- Mendes, S. L. C. (2018). *Educação indígena x educação escolar indígena: um aprendizado diferenciado* [Master dissertation]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Nascimento, M. G. & Jacinto, R. F. (2014). *História da educação diferenciada Tremembé*. Imprensa Universitária.
- Pereira, A. P. (2018). *Educação Diferenciada Indígena e descolonialidade ambiental: um estudo do magistério indígena* [Master dissertation]. Universidade Federal do Ceará.
- Pereira, A. S. M. (2019). *Aninhá Vaguretê: reflexões simbólicas para a Educação Física no ritual do Torém dos índios Tremembé* [Master dissertation]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Pereira, A. S. M. (2023). *Raimundinha Marques Tremembé: protagonista da Educação Indígena Diferenciada no Ceará (1991-2009)* [Doctoral Thesis]. Universidade Estadual do Ceará.
- Pereira, A. S. M., & Medeiros, R. M. N. (2022). Ethnicity and education: How Indigenous knowledge and cultural identity are passed on through the Torém ritual of the Tremembé people. *Int Rev Educ*, 68, 843–863. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09983-5>
- Silva, M. S. S. (2010). Escola e ensino médio indígena Tremembé de Almofala-CE. In J. A. Rodriguez (Coord.), *Anais do Fórum Internacional de Pedagogia* (pp. 162-171). Quixadá



# ISLL

Scopus®



## INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

### Las prácticas de lectoescritura de Raimunda Marques do Nascimento en la Educación Indígena Diferenciada Tremembé

**Arlene Stephanie Menezes Pereira Pinto**

<https://orcid.org/0000-0002-3042-538X>

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil*



**Lia Machado Fiuza Fialho**

<https://orcid.org/0000-0003-0393-9892>

*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*



<https://doi.org/10.24310/isl.19.2.2024.19181>



**Recepción:** 01/03/2024

**Aceptación:** 18/07/2024

**Contacto:** [stephanie.menezes@ifce.edu.br](mailto:stephanie.menezes@ifce.edu.br)

#### Resumen:

La educación escolar se impone a los pueblos indígenas desde el inicio de la colonización brasileña como forma de aculturación. Esta investigación se centra en la historia de vida de la protagonista de la Educación Indígena Diferenciada en el estado de Ceará-Brasil, Raimunda Marques do Nascimento, de la etnia Tremembé. Se trata de una educadora cuya trayectoria vital ha estado marcada por su activismo y que, en 1991, fundó la primera Escuela Indígena Diferenciada del estado. El objetivo fue describir las prácticas educativas llevadas a cabo por Raimundinha en la relación con el contexto social, cultural y político de la educación indígena en Ceará. La metodología adoptada fue la Historia Oral Híbrida. La recolección de datos consistió en narraciones orales que fueron grabadas, textualizadas y validadas por los entrevistados (indígenas y no indígenas). Se constató que Raimundinha Marques había desarrollado una práctica innovadora, motivada por las experiencias negativas que había tenido en escuelas formales al ser discriminada por indígena. Así, fundó la escuela Alegria do Mar, en la aldea de Praia de Almofala, en el municipio de Itarema, Ceará. Sus prácticas educativas valoraban el conocimiento cultural indígena y se centraban no sólo en los procesos de lectoescritura, sino en la transmisión de la cultura de su pueblo, haciendo hincapié en el Torém, el ritual sagrado del pueblo Tremembé. Se puede concluir que la práctica de lectura y escritura de Raimunda fue diferente de la educación convencional, dejando un legado de la constitución de una Educación Indígena Diferenciada para los pueblos indígenas del estado de Ceará.

**Palabras clave:** Indígenas, prácticas educativas, educación, lectoescritura, historia oral híbrida

Menezes Pereira Pinto A.S., y Fiuza Fialho, L.M. (2024). Las prácticas de lectoescritura de Raimunda Marques do Nascimento en la Educación Indígena Diferenciada Tremembé. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 112-131.



## Las prácticas de lectoescritura de Raimunda Marques do Nascimento en la Educación Indígena Diferenciada Tremembé

### INTRODUCCIÓN

La historia de la Educación Escolar Indígena en Brasil suele ser dividida por los investigadores que realizan estudios en este campo en dos momentos, o tendencias, bastante diferenciados. El primero se denomina asimilacionista, pues pretendía absorber la cultura y los valores europeos a los indígenas. Comenzó con la invasión portuguesa, que sometió a los pueblos originarios al modelo de escuela tradicional. Estuvo marcada por iniciativas de escolarización dirigidas a la dominación y aculturación. Este modelo perduró hasta mediados de la década de los 70, cuando comenzó la segunda fase, conocida como emancipadora (Bergamaschi y Medeiros, 2010). Este paradigma se vio fortalecido por la lucha del movimiento indígena y el establecimiento de la Constitución Federal en 1988 (Brasil, 1988). Al afirmar el derecho de los indígenas a ser diferentes, la Carta Magna inauguró un nuevo arquetipo educativo que propone la valorización cultural. Así, la Educación Escolar Indígena pasa a ser reconocida como específica, diferenciada e intercultural por ser planificada y asumida por cada etnia indígena (Mendes, 2018).

Comprender la Educación Indígena Diferenciada específicamente en el estado de Ceará, en el Nordeste de Brasil, exige un análisis documental, sobre todo en el contexto nacional de los registros que se consideran los hitos que legitiman este modelo educativo. Tales registros terminan invisibilizando el reconocimiento de las historias de vida indígenas. Por tanto, recorrer los lugares y biografías identificados por los propios indígenas como importantes para la perpetuación de sus memorias, abre una nueva perspectiva para analizar la lucha del movimiento indígena a partir de sus procesos educativos (Pereira, 2023).

Así, este trabajo se sitúa en el campo de la Historia de la Educación y aborda las prácticas de lectoescritura realizadas por la indígena Raimunda Marques do Nascimento, de la etnia Tremembé, también conocida como Raimundinha Tremembé, nacida en 1971 y fallecida en 2009. Fue una educadora cuya trayectoria vital estuvo

marcada por su activismo en el movimiento indígena, siendo protagonista de la Educación Indígena Diferenciada en el estado de Ceará, lo que permite comprender mejor las prácticas y representaciones educativas tejidas por una de las líderes indígenas más destacadas de su etnia que tuvieron repercusión en todo Brasil.

Fueron utilizadas narrativas de la historia de vida de la educadora Raimunda Marques do Nascimento, que permitieron la reconstrucción del contexto social del período comprendido entre 1991 y 2009, respectivamente, cuando fundó la escuela Alegria do Mar y cuando murió prematuramente a los 37 años.

Las representaciones e interpretaciones en la investigación biográfica permiten comprender las trayectorias de vida que han contribuido a la educación y dan una mejor comprensión del contexto educativo (Fialho y Sousa, 2023). Así, al escribir sobre las prácticas educativas realizadas por Raimunda Marques do Nascimento, se amplía la posibilidad de comprender no sólo su historia de vida, sino también los matices inmanentes al contexto colectivo, porque el carácter histórico dado a la biografía proporciona una comprensión integradora del individuo y del grupo (Dosse, 2009), también permite comprender mejor los aspectos culturales, educativos y sociales, a partir de las características de un pueblo (Le Goff, 2008).

En este contexto, se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué prácticas educativas llevó a cabo Raimunda Marques do Nascimento? A la vista de la cuestión planteada, se realizó un estudio con el objetivo de describir las prácticas de alfabetización llevadas a cabo en el trabajo educativo de Raimundinha, en la relación con el contexto social, cultural y político de la Educación Indígena en Ceará.

La biografía de una educadora como Raimunda Marques puede revelar no sólo sus particularidades como mujer, indígena y maestra, sino también el contexto aún poco explorado de la Educación Indígena Diferenciada, especialmente en el estado de Ceará.

Teniendo en cuenta esta explicación inicial, la discusión de la investigación se organizará en las siguientes secciones: la sección "Metodología" explica los fundamentos teóricos de la Nueva Historia Cultural y la biografía hermenéutica, así como la metodología de la historia oral biográfica y los aspectos éticos. La sección "Resultados y discusiones" describe la trayectoria educativa de la biografiada y la fundación de la primera escuela indígena en Ceará, así como las prácticas de lectura y escritura realizadas. En "Consideraciones finales", se retoma la problemática del estudio propuesto y se reflexiona sobre las principales ideas discutidas.

## METODOLOGÍA

Esta investigación se centró en la Historia de la Educación, apoyada en la perspectiva de la Nueva Historia Cultural. Burke (1997) menciona que la Nueva Historia Cultural es un contrapunto a la historia tradicional, que solo utilizaba fuentes escritas, sin necesidad de interrogar documentos o interpretarlos, ni de cruzarlos con otras fuentes, como las orales. La Nueva Historia Cultural, en cambio, considera como fuente cualquier vestigio capaz de contar la historia de las personas en diferentes épocas, sin intención de ensalzar héroes o grandes acontecimientos (Loriga, 2011).

Considerando que esta investigación tiene como objetivo realizar una biografía con énfasis en las prácticas de lectura y escritura de una mujer indígena, optamos por un estudio biográfico, desarrollado con la metodología de Historia Oral (Alberti, 2005). Esta metodología se caracteriza por ser una oportunidad eficaz para reflexionar sobre los hechos pertinentes a la Historia de la Educación, teniendo en cuenta las subjetividades de los sujetos involucrados (Fialho et al., 2019).

Es importante destacar que se adopta el género biográfico hermenéutico, que no hace una versión novelada; de hecho, pretende tejer un debate y reflexión con otras formas narrativas, recayendo en el acto interpretativo (Magalhães Júnior y Ferreira, 2013).

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue la entrevista de Historia Oral de forma libre (Meihy y Holanda, 2017), para permitir a los entrevistados desarrollar narrativas sobre la historia de vida de Raimunda Marques a partir de sus recuerdos.

Para ello, se realizaron visitas a la aldea de Almofala, en Itarema, en el estado de Ceará, de enero de 2021 a

septiembre de 2022, con el fin de captar las narrativas de los indígenas de la etnia Tremembé, y posteriormente validar las entrevistas transcritas.

Fueron entrevistados seis indígenas: los hijos de Raimunda Marques do Nascimento (Janiel Marques do Nascimento y Maria Samires do Nascimento Sousa), su padre (Francisco Marques do Nascimento - Cacique João Venâncio), su tía Dijé, que vivió con ellos durante su infancia, su alumna de la escuela Alegria do Mar (Maria Gilsa do Nascimento) y el actual director y profesor de la escuela indígena Maria Venância Tremembé (José Getúlio dos Santos). Además, participó un colaborador no indígena (Gerson Augusto Oliveira Júnior), por su conocimiento de la comunidad de Almofala, como investigador.

Todas las entrevistas fueron transcritas y textualizadas y utilizadas como fuente primaria, asociadas a otras fuentes secundarias –imágenes y documentos legales– para desvelar las líneas argumentales pertinentes al objetivo de este trabajo.

Esta investigación forma parte del proyecto titulado "Educación y educadores en el Ceará del siglo XX: prácticas, lecturas y representaciones", aprobado por el Consejo Nacional de Ética de Brasil bajo el dictamen favorable número 2.585.705/2018, que tiene como objetivo cuestionar y preservar la historia y la memoria de la educación en Ceará. Todos los datos están depositados en acceso abierto en el repositorio Harvard Dataverse (<https://doi.org/10.7910/DVN/ZYIZKV>).

### Resultados

#### *Raimunda Marques do Nascimento*

Raimundinha Tremembé, como pasó a ser conocida, es la primogénita de Francisco Marques do Nascimento (actual jefe João Venâncio) y Lúcia Ferreira do Nascimento. La familia de Raimundinha está compuesta por ocho hermanos menores (siete de los cuales son hijos de la misma madre y del mismo padre) y un hijo fruto de la relación de su padre con Claudevanda dos Santos.

Nació el 13 de junio de 1971, en la ciudad de Acaraú, en el estado de Ceará (Dijé, 31/01/2021). Es importante destacar que Itarema era un distrito del municipio de Aracaú en esa época (Pereira, 2019), pues se emancipó de Acaraú y se elevó a la categoría de municipio en 1985 (Pereira, 2023).

Sobre su infancia, a los dos años, Raimundinha fue a vivir con su abuela paterna, Maria Venância, y su tía paterna, Maria de Jesus Sobrinho, conocida como Dijé, y fue criada por ellas. Sólo había tres mujeres en la casa, ya que Dijé y



Maria Venância no tenían marido. Dijé también explica que Raimunda fue criada por ella y por su abuela porque João Venâncio y Lúcia Ferreira eran muy jóvenes y Lúcia volvió a quedar embarazada poco después de nacer Raimundinha. Así que Dijé y Maria Venância empezaron a cuidar de la niña y acabaron haciéndose cargo de su crianza y educación.

Dijé cuenta que Raimundinha empezó a ir a la escuela entre los nueve y los diez años (a mediados de 1981 y 1982) en la escuela primaria municipal Maria Clarice de Andrade, situada en Almofala, y solo funcionaba hasta el cuarto curso de primaria.

Raimundinha es hija de padres no escolarizados y fue la primera de su familia en ir a la escuela. Es importante destacar que fue, en la década de los 70, cuando Raimundinha tuvo su primer contacto con la educación formal, los libros de alfabetización, o tarjetas ABC, eran un recurso didáctico y pedagógico muy utilizado. El objetivo de estos libros era conseguir que los alumnos identificaran signos gráficos (letras, sílabas y palabras).

Raimundinha no estudió mucho tiempo en la escuela Maria Clarice de Andrade debido al trato que recibía, donde permaneció poco más de un año. Dijé (30/01/2021) recuerda que:

Había escuelas a las que iba y no encajaba, porque la gente se reía cuando decía que era indígena. [...] Había niños y niñas que le preguntaban si comía calango. Qué comía. Se burlaban de su vida. Y ella era una persona muy enojada, no le gustaban [esas bromas prejuiciosas]; era crítica. Ella respondía [a los insultos], se enojaba y se iba. [...] no había nadie que la hiciera volver a ese lugar... a la escuela otra vez. Entonces se fue [...] se quedó muy poco tiempo

Es posible ver, a partir del relato anterior, cómo los indígenas eran tratados en las instituciones formales de enseñanza, con estigmatización, prejuicio, de forma despectiva e incluso con descalificación por ser indígenas, sin el debido reconocimiento y valoración de sus identidades por parte de los no indígenas.

Raimundinha pasó entonces a estudiar en casa de una señora llamada Maria Alice dos Santos Carneiro, casada con una prima de su abuela (Dijé, 30/01/2021). A este respecto, cabe mencionar que, en los 70, la legislación brasileña aún no exigía que los tutores llevaran a sus hijos a la escuela, lo que permitió que se respetaran los deseos de Raimundinha.

Gerson (24/02/2021) da un relato de la llegada de Raimunda a Fortaleza, capital del estado de Ceará:

[...] Raimunda, que yo sepa, llegó a Fortaleza y trabajó como criada en casa de un profesor. Si no me equivoco, esta profesora fue la que hizo un trabajo en Almofala sobre lo que ella llama el mito de las migraciones a las playas. Fue un trabajo que hizo en la UFC, si no me equivoco; se llama Bruhilda.

Durante el día trabajaba como criada en casa del maestro, por las noches Raimunda estudiaba y consiguió terminar el cuarto curso de primaria. Para una mejor comprensión de la Educación brasileña en este momento, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1971, establece que “[...] entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau (Brasil, 1971, p. 159). O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos [...]” (Brasil, 1971, p. 163). Los ocho años escolares comprendían los grados desde primero a octavo y, para ingresar en la enseñanza primaria, los alumnos debían tener al menos siete años de edad.

Muchos Tremembé vinieron a la capital por las difíciles condiciones económicas en las que vivían. Raimunda, al igual que su madre (cuando era soltera), y sus propias hijas también emigraron a otras ciudades. Del mismo modo, muchas otras niñas y adolescentes de su pueblo fueron a trabajar a Fortaleza como criadas, niñeras o a vivir con otras personas de condiciones económicas más favorables (Gondim, 2016).

Según Fonteles Filho (2003), en 1988, Raimunda volvió a Almofala, porque no quería pasar toda su vida trabajando en las cocinas de los blancos. Quería cumplir su sueño, que era enseñar para mejorar las condiciones educativas de su pueblo. Con la ayuda de la comunidad, consiguió realizar este sueño, como explica Gondim (2010):

Especialmente tras la reorganización política de los indios, la convivencia entre indios y no indios en las escuelas convencionales se hizo aún más problemática. Según los testimonios, los niños no indios e incluso los profesores y el personal de estas escuelas se veían a menudo envueltos en conflictos por la propiedad de la tierra. Así, la necesidad de una escuela indígena diferenciada, tal y como se establece en la constitución de 1988, se hizo extremadamente urgente en ese momento (p. 43).

El protagonismo de Raimundinha en la educación indígena de Ceará en la década de 1990 comenzó con sus anteriores experiencias negativas de discriminación en las escuelas convencionales y su regreso a su aldea desde la capital.

*Alegria do Mar: la escuela Tremembé nace de la lucha y fortalece la lucha*

Desde la década de los 80, los Tremembé estaban discutiendo sobre la cuestión del reconocimiento de sus identidades y, en consecuencia, de la tierra que habitan. Esta década también fue un hito para la lucha indígena, con la promulgación de la Constitución de 1988 (Brasil, 1988), durante el gobierno del presidente José Sarney en Brasil, que garantizó los derechos constitucionales de los pueblos indígenas, definidos en el Título VIII, “Del Orden Social”, que se subdivide en ocho capítulos, en el que destaca el Capítulo VIII, “De los Indios”, con los artículos 231 y 232.

La Constitución de 1988 enumeró el derecho a la diferencia en los procesos educativos de los pueblos indígenas, descrito en el Capítulo III, “Educación, Cultura y Deporte”, en la Sección I, “Educación”, en la que se menciona, en el artículo 210, que: “§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988, p. 124).

Cuando Raimunda regresó de Fortaleza, en la década de los 90, los Tremembé ya discutían los problemas que enfrentaban con la educación escolar de su pueblo y sus especificidades, como relata Cabral (2014):

Fue una época muy difícil, y los ancianos se reunían y siempre hablaban de ello. [...] Siempre decían: ‘Busquemos a alguien que enseñe a nuestros hijos’, y fue entonces cuando surgió la idea de crear una escuela para que nuestros hijos aprendieran. [...] El nombre de Escola Diferenciada fue porque eran nuestros hijos los que enseñaban a nuestros hijos (p. 45-46).

Una escuela en la que los propios indígenas fueran responsables de su escolarización y en la que sus costumbres y tradiciones estuvieran entrelazadas (Leite, 2020).

La discriminación que Raimunda sufrió de niña y que la llevó a abandonar la escuela no fue un hecho aislado en su historia de vida. En las reuniones relatadas por Cabral (2014), los Tremembé mencionaron la discriminación y el maltrato que los niños y jóvenes indígenas sufrían en las escuelas convencionales.

El cacique Vicente Viana también dice que solo quería que sus hijos aprendieran a leer y a contar para que no les pasase lo mismo a los mayores que fueron engañados en la comercialización de sus productos (Leite, 2020). Esto se debe, según Fernandes (2020), a la alta tasa de abandono escolar en Tremembé, ya que eran muy pocas las personas que sabían leer.

Dijé (30/01/2021), en sus narraciones, dice que la creación de la Escuela Indígena Diferenciada provenía del hecho de que la escuela regular no respetaba las diferencias ni combatía la discriminación, ya que esta provenía de otros niños, de sus padres, del personal y de los profesores. Dijé también dice que trabajó en varios lugares para pagar clases particulares, para que sus hijos no estudiaran en una escuela regular y no fueran tan humillados como lo había sido ella.

Los Tremembé empezaron entonces a organizarse y, tras varias reuniones, se acordó llamar a dos jóvenes indígenas Tremembé que sabían leer y escribir: Raimunda Marques do Nascimento y Raimunda Ferreira dos Santos (Silva, 2010). “Entonces João Venâncio, el jefe, preguntó si Raimundinha quería enseñar, y ella aceptó” (Cabral, 2014, p. 48). Empezó a enseñar en la escuela como voluntaria y bautizaron la escuela con el nombre de “Alegria do Mar” a mediados de enero de 1991 (Fonteles Filho, 2003). Cabe destacar también que fue Raimundinha quien dio nombre a la escuela y que, según Fonteles Filho (2003), ésta fue la primera experiencia de Escuela Indígena Diferenciada en Ceará, siendo ella la protagonista de este tipo de educación.

La fundación de esta escuela fue un proyecto de escolarización contrahegemónico y contradiscursivo (Pereira y Medeiros, 2022) en el sentido de que sus prácticas educativas van en contra de las prácticas dominantes, y buscó intencionadamente dar sentido a su pueblo. Caracterizado también como una emancipación educativa, ya que parte de los propios indígenas se alinearon, junto con su reorganización, con otras manifestaciones, como sus reivindicaciones territoriales, y podría caracterizarse como un elemento de territorialización indígena. El aparato de territorialización indígena se basa en las disposiciones promulgadas por la Constitución Federal de 1988, que menciona los derechos de los pueblos indígenas en sus expresiones socioculturales y espaciales, con respecto a la posesión y libre uso de los recursos disponibles en sus territorios tradicionales (Brasil, 1988).

Sobre la construcción de la escuela, Maria Aurineide menciona:

Una mañana, Aurineide estaba condimentando harina en su cocina cuando oyó un alboroto fuera. Era la voz de Raimundinha hablando a un grupo de muchachos, dando órdenes sobre algo. En un rincón del patio se había hecho un montón de paja carnauba. Gritó desde la puerta: ‘Oye, cuñada, ¿vas a construir una casa?’. Raimundinha estaba embarazada de su primer hijo. ‘No es mi casa, mujer. Es la escuela. Tengo paja y palos. Los chicos están ayudando. Vamos a construir una escuela para los niños (Fernandes, 2020, p. 185-186).

El relato de Maria Aurineide describe cómo se construyó la estructura que se convertiría en la primera escuela indígena de Ceará, la escuela Alegria do Mar. La estructura de la escuela, que puede verse en la figura 1, era un cobertizo de paja con suelo de arena, las mesas y sillas estaban hechas con troncos de cocotero. Incluso con su estructura simple, Nascimento y Jacinto (2014) relatan que: “En esta escuela, los alumnos se sentían muy felices, porque no había discriminación” (p. 13).

**Figura 1:** Alegria do Mar School



Nota: Nascimento y Jacinto (2014, p. 16), tomado del archivo de Raimunda Marques do Nascimento, de 1991.

La escuela Alegria do Mar inauguró la movilización no solo de los Tremembé, sino de los pueblos indígenas de todo Ceará por una Educación Indígena Diferenciada. Pereira (2018) relata que, “[...] a falta de pizarra, por ejemplo, escribió sus primeras letras en la arena de la playa” (p. 55-56), con ramas de árboles. Dijé (30/01/2021) añade que Raimunda Tremembé “[...] cogía a todos esos alumnos, los ponía en círculo, a todos [...], y ella se sentaba en medio de ese círculo y contaba la historia, la narración de que era así, que la mandioca se plantó así, que el maíz nació así”. Dijé dice que así enseñaba historia,

contabilidad, matemáticas, ciencias, entre otras, y que Raimunda ni siquiera necesitaba cuadernos ni lápices para hacerlo.

[...] se llevaba a todos esos niños a la playa y allí les enseñaba: ‘Vamos a escribir la palabra tal y tal aquí’. Cogía su dedo o salía con un palo (de madera) y escribía, enseñando a los niños sus nombres, lo que querían decir a sus mamás y papás. Ellos lo hacían y ella les decía: ‘¡Vamos! Tú eres el que lo va a hacer. ¡Hagámoslo!’ . Cuando llegaba la ola (del mar), ella lo rompía: ‘Tía, rompió mi nombre’, y ella hacía esa fiesta. ‘No. Pero lo haremos otra vez’. Ese ya era el ejercicio que ella quería implantar en ellos y ni siquiera se daban cuenta; les parecía tan bueno que ni siquiera prestaban atención a lo que estaba pasando (Dijé, 30/01/2021).

Dijé complementa su relato diciendo que Raimunda Tremembé desarrolló una historia que ningún otro maestro ha construido, a partir de este movimiento de enseñanza con prácticas y contenidos diferenciados. Porque sus recursos didácticos no eran los mismos que se utilizan en las escuelas convencionales, sino que se empleaban con gran creatividad para alfabetizar a los niños de una forma que valoraba los conocimientos indígenas de su pueblo.

Uno de los hijos de Raimunda Tremembé, Janiel, también recuerda que, al principio de la escuela, una de sus tías, alumna de Raimunda Tremembé, solía escribir en la hoja del árbol porque, en aquella época, la escuela carecía de materiales, ya que no tenía lápices, bolígrafos ni papel (Janiel, 30/01/2021).

La escuela tenía una única clase de 28 niños y jóvenes de diversas edades. Además de enseñarles a leer y escribir, Raimunda también les enseñaba la cultura del pueblo Tremembé, porque todos los días, al terminar la clase, ella y los alumnos bailaban el Torém, el ritual sagrado, en la playa (Nascimento y Jacinto, 2014).

Antes de que Raimunda se convirtiera en educadora, ya había otras experiencias de educación escolar entre los propios Tremembé, pero sin el carácter de la Educación Indígena Diferenciada, ya que no consideraban los elementos de la cosmología indígena Tremembé en este proceso, como la experiencia de la profesora Conceição Moura, de la aldea de Varjota, que se desarrolló en la década de los 80.

Una de las alumnas, Gilsa (31/01/2021), hoy profesora indígena, recuerda cuando Raimundinha comenzó a enseñar:

[...] No estaba tan alfabetizada, sabía leer y escribir, pero nuestra necesidad era también conocer nuestra cultura, aprender. Y ella siempre estaba muy concentrada; nos enseñaba a leer y escribir, pero todas las tardes nos cogía y nos sentaba a todos en círculo.

Como dijo Gilsa, Raimunda no tenía un alto nivel de conocimientos formales, pero sabía lo básico considerado necesario (lectura, escritura y matemáticas rudimentarias) y tenía un gran conocimiento de la cultura Tremembé.

En cuanto a la práctica de bailar el Torém junto al mar, se destaca la figura 2, en la que los niños están junto a Raimunda Marques aprendiendo el ritual frente a la escuela Alegria do Mar.

**Figura 2:** Raimunda Marques enseñando Torém a los niños de la Escuela Alegria do Mar



Nota. Nascimento & Jacinto (2014, p. 22).

De acuerdo con el relato de Gilsa (2021), también fue posible observar el hecho de que Raimundinha enseñaba a los niños de la escuela con disciplina y gran exigencia en cuanto a la transmisión de los conocimientos culturales de su etnia, pues transmitía las enseñanzas mediante el ejemplo y la repetición para que el ritual se cumpliera a la perfección. La misma enseñanza contextualizada y comprometida se utilizaba para desarrollar la lectoescritura.

El celo de Raimunda por su cultura estaba marcado por su perfeccionismo. Además de enseñar el Torém, Raimunda también enseñaba “[...] la danza del guaxuré, las comidas típicas, las canciones también” (Maria Samires, 30/01/2021), entre otras danzas, como la danza de la araña, la danza del cazador, además de explicar la historia de cada una de las canciones del Tremembé. También invitó a los viejos troncos, que son las personas más antiguas de la

etnia, a contar viejas historias. Y era este conocimiento el que se exploraba en la escritura de letras y palabras y en la lectura de frases inseparables de la lectura del mundo.

Raimunda también llevaba a sus alumnos a ver y explorar lugares como los manglares y la playa y les explicaba que Almofala era la tierra del pueblo Tremembé (Fernandes, 2020). Dijé (31/01/2021) relató que “Ella cazaba caracolas con estos niños y les enseñaba a rallarlas, es decir, no sólo enseñaba a escribir y a leer, también enseñaba arte, que hacía todo eso. [...] Enseñaba sobre la cultura del pueblo Tremembé”.

Las prácticas educativas iniciales de Raimundinha eran diferentes porque iban desde el uso de los propios materiales didácticos, que eran objetos encontrados en la naturaleza (hojas de ciumeira, ramas y troncos de cocotero, arena de playa, buccinos y conchas), hasta el contenido de lo que se enseñaba. Lo cierto es que Raimunda enseñaba a los niños a leer y escribir en portugués, ya que los Tremembé vivían muy cerca de la sociedad no indígena; pero también está claro que enseñaba más que eso, porque tendía puentes entre su cultura y la educación escolar basada en la cosmología de su etnia, transmitida a través de las prácticas educativas que llevaba a cabo utilizando el Torém.

“Según la profesora Maria Andreína, esta primera escuela construida en Aldeia da Praia sirvió de punto de referencia para las demás comunidades y acabó siendo la iniciadora de un proceso de cambio y lucha que se extendió más allá de la aldea” (Silva, 2010, p. 165). El trabajo pedagógico de Raimunda fue sólo el comienzo para que los Tremembé continuaran su lucha por una Educación Indígena Diferenciada. Y fue con la ayuda de algunos socios que, en 1997, crearon escuelas en las aldeas indígenas de Passagem Rasa, Tapera, Mangue Alto, Saquinho y Varjota. “La escuela Alegria do Mar también sirvió de referencia para que otros pueblos indígenas crearan sus propias escuelas en el estado de Ceará” (Lima, 2010, p. 133).

A principios de 1997, hubo un cambio, ya que la “[...] escuela pasó a llamarse Escuela Indígena Diferenciada Maria Venância a partir de abril de 1997, en honor a Maria Venança [...]” (Fonteles Filho, 2003, p. 306). En los 90, la Secretaría de Educación del estado de Ceará realizó reuniones con los pueblos indígenas para discutir la educación escolar indígena. De las reuniones con esta secretaria surgieron otros avances para la educación indígena en el estado. Raimundinha murió el 15 de mayo de 2009, con 37 años, en la aldea de Praia de Almofala, dejando “un legado muy grande en términos de educación.

También porque fue la primera maestra indígena y la primera directora de una escuela indígena” (João Venâncio, 26/04/2022). Las prácticas implantadas por Raimunda influyeron en otros educadores indígenas, como Helena Gomes, de la etnia Potiguara, que fue a conocer la experiencia educativa que Raimunda Marques estaba implantando.

Más de 30 años después de que Raimundinha iniciara la enseñanza de la Educación Indígena Diferenciada en el estado de Ceará, en 1991, e incluso después de su muerte, la lucha por esta educación sigue viva, no sólo en las escuelas indígenas Tremembé, sino en las 43 escuelas indígenas repartidas por todo el estado entre los diferentes grupos étnicos, a pesar de que la mayoría de los niños de su etnia ya saben leer y escribir.

Su método de enseñanza, que impregna la cultura de la comunidad indígena con conocimientos alfabetizados, sigue siendo ampliamente defendido por los pueblos indígenas que buscan una educación contextualizada e intercultural que pueda promover el respeto y la valorización de las diferencias. Hay que tener en cuenta que es un método no sujeto a sistematización a semejanza de los colonizadores, según criterios formales eurocéntrico, sin embargo, no transferibles por la falta de materiales didácticos apropiados o rasgos culturales propios de una etnia o grupo social.

## CONCLUSIONES

La investigación realizada se propuso abordar la biografía de la educadora Raimunda Marques. El objetivo fue describir las prácticas educativas llevadas a cabo por Raimundinha, en la relación con el contexto social, cultural y político de la Educación Indígena en Ceará.

Raimunda practicó una forma de educación muy peculiar, diferente de la de los no indígenas. Su Educación Indígena Diferenciada se centraba en enseñar a los niños no sólo a leer y escribir palabras significativas para ellos mediante el uso de recursos naturales, sino también a transmitir la cultura de su pueblo en sus clases.

Tras experimentar la explotación del trabajo doméstico y la frustración de no poder permanecer en escuelas regulares, se animó a crear la primera Escuela Indígena Diferenciada del estado de Ceará, Alegria do Mar, para que otros niños y jóvenes indígenas no tuvieran que pasar por los mismos

problemas de discriminación que ella vivió. Esta escuela fue la primera experiencia para la creación de otras escuelas indígenas diferenciadas, no sólo entre los Tremembé, sino entre otras etnias del estado.

Lo que se puede inferir es que el proceso traumático que Raimunda y su pueblo enfrentaron con la educación escolar formal se desdobló en prácticas educativas con significado cultural para su pueblo y que permiten develar sus aportes al campo de la educación, especialmente de la educación indígena. Corroboramos lo señalado por Domínguez (2018) en el sentido de que la escritura y la lectura como práctica social y cultural permiten el acceso a diversos tipos de información y conocimiento. Especialmente para los indígenas, contribuyen al fortalecimiento social de sus comunidades.

El objetivo fue contribuir a la narración de la trayectoria de vida de la educadora indígena, sus valores y contribuciones educativas para la Educación Indígena Diferenciada a través de la actividad de análisis de memorias, ya que el esfuerzo necesario para analizar dicho contenido discursivo en entrevistas de investigación de Historia Oral es capaz de desvelar aclaraciones cruciales en esta narrativa.

### Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2024

**Contribución de los autores:** Conceptualización, AFR/MV; metodología, AFR/MV; análisis estadístico, AFR ; investigación, AFR; preparación del manuscrito, AFR/MV ; revisión y edición, AFR/MV.

**Fondos:** Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap).

**Nota:** Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0  
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

## REFERÊNCIAS

- Alberti, V. (2005). *Manual de História Oral* (3ª ed.). FGV.
- Bergamaschi, M. A. & Medeiros, J. S. (2010). História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*, 30(60), 55-75. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004>
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial*.
- Brasil. (1971). Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial*.
- Burke, P. (1997). *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. Unesp.
- Cabral, A. C. (2014). *História dos Tremembé: memórias dos próprios índios*. Imprensa Universitária.
- Domínguez, Á. I. (2018). Fomento a la lectura y la escritura en lenguas indígenas de México: algunas consideraciones. *Investigaciones Sobre Lectura*, 10, 55-94. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi10.11001>
- Dosse, F. (2009). *O desafio biográfico: escrever uma vida*. USP.
- Fernandes, J. F. (2020). *Liberdade, terra e união na Almofala dos Tremembé: um díptico etnográfico-ficcional* [Doctoral Thesis]. Universidade de Brasília.
- Fialho, L. M. F., Santos, F. M. B. & Sales, J. A. M. (2019). Pesquisas biográficas na História da Educação. *Cadernos de Pesquisa*, 26, 11-29. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p11-29>
- Fialho, L. M. F. & Sousa, F. G. A. (2023). O estado da questão sobre a escrita biográfica de educadoras brasileiras. *InterSaberes Revista Científica*, 18, e023tl4005.
- Fonteles Filho, J. M. (2003). *Subjetivação e Educação Indígena* [Doctoral thesis]. Universidade Federal do Ceará.
- Gondim, J. M. (2010). “*Não tem caminho que eu não ande e nem tem mal que eu não cure*”: narrativas e práticas rituais das pajés Tremembés [Master dissertation]. Universidade Federal do Ceará.
- Gondim, J. M. (2016). *Seguindo trilhas encantadas: humanos, encantados e as formas de habitar a Almofala dos Tremembé* [Doctoral Thesis]. Universidade de São Paulo.
- Le Goff, J. (2008). *História e memória*. Unicamp.
- Leite, M. A. (2020). *Os Tremembé no Ceará: tradição e resistência*. Seculte.
- Lima, C. L. S. (2010). *Etnicidade indígena no contexto urbano: uma etnografia sobre os Kalabaça, Kariri, Potiguara, Tabajara e Tupinambá de Crateús* [Doctoral Thesis]. Universidade Federal de Pernambuco.
- Loriga, S. (2011). *O pequeno x: da biografia à História*. Autêntica.
- Magalhães Júnior, A. G. & Ferreira, M. N. B. (2013). A utilização de bibliografias na formação de professores. In Campos Mendoça, A. W. P & Vasconcelos, M. C. C. (Orgs.), *Pesquisas bibliográficas na educação* (p. 23-41). UFC.
- Meihsy, J. C. S. B. & Holanda, F. (2017). *História Oral: como fazer, como pensar*. Contexto.
- Mendes, S. L. C. (2018). *Educação indígena x educação escolar indígena: um aprendizado diferenciado* [Master dissertation]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Nascimento, M. G. & Jacinto, R. F. (2014). *História da educação diferenciada Tremembé*. Imprensa Universitária.
- Pereira, A. P. (2018). *Educação Diferenciada Indígena e descolonialidade ambiental: um estudo do magistério indígena* [Master dissertation]. Universidade Federal do Ceará.
- Pereira, A. S. M. (2019). *Aninhá Vaguretê: reflexões simbólicas para a Educação Física no ritual do Torém dos índios Tremembé* [Master dissertation]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

- Pereira, A. S. M. (2023). *Raimundinha Marques Tremembé: protagonista da Educação Indígena Diferenciada no Ceará (1991-2009)* [Doctoral Thesis]. Universidade Estadual do Ceará.
- Pereira, A. S. M., & Medeiros, R. M. N. (2022). Ethnicity and education: How Indigenous knowledge and cultural identity are passed on through the Torém ritual of the Tremembé people. *Int Rev Educ*, 68, 843–863. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09983-5>
- Silva, M. S. S. (2010). Escola e ensino médio indígena Tremembé de Almofala-CE. In J. A. Rodriguez (Coord.), *Anais do Fórum Internacional de Pedagogia* (pp. 162-171). Quixadá.



Scopus®



# INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

## ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

### Do students know basic legal vocabulary? Gender and educational differences in Spain and Latin America

**Durga Ramírez Miranda**

<https://orcid.org/0000-0002-8790-1252>

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru*



**Patricia Orozco Gómez**

<https://orcid.org/0000-0001-6856-0117>

*Universidad de Valencia, Spain*



**Antonio Martín Ezpeleta**

<https://orcid.org/0000-0003-0210-3399>

*Universidad de Valencia, Spain*



**Almudena Barrientos Báez**

<https://orcid.org/0000-0001-9913-3353>

*Universidad Complutense de Madrid, Spain*



<https://doi.org/10.24310/isl.19.2.2024.20987>



**Reception:** 12/09/2024

**Acceptation:** 13/12/2024

**Contact:** [durgaramirez@gmail.com](mailto:durgaramirez@gmail.com)

#### Abstract:

This study examines the knowledge of the fundamental legal terminology among university students in Spain and Latin America, with a particular focus on the influence of gender and academic discipline. A quantitative, cross-sectional, non-experimental design was employed, with data collected from 850 students at universities in Spain, Peru, Chile, Argentina and Colombia. The analysis employed Student's t-tests and ANOVA to examine the influence of variables such as gender and academic area on knowledge of the legal lexicon. The findings indicated that males exhibited a notable superiority in their comprehension of technical terminology, exemplified by terms such as "exonerate" and "habeas corpus." Conversely, females demonstrated a proclivity for practical terminology, as evidenced by their superior understanding of terms such as "tenant." Similarly, students of law and economics exhibited the highest level of proficiency in legal lexis, in contrast to the lower scores observed in arts disciplines. These differences reflect both the influence of an individual's educational background and possible cultural biases and prior exposure to specialised lexis. Social studies scores are low, while arts studies scores are below average. The study highlights the importance of integrating legal lexical learning into educational programmes to foster more inclusive and robust citizenship skills. Further research using longitudinal approaches and more representative samples is recommended to address the limitations of the design and context of this research.

**Keywords:** Legal lexicon, legal competence, education, civic competences, university.

Ramírez Miranda, D., Orozco Gómez, P., Martín Ezpeleta, A. & Barrientos Báez, A. (2024). Do students know basic legal vocabulary? Gender and educational differences in Spain and Latin America *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 132-154.





## Do students know basic legal vocabulary? Gender and educational differences in Spain and Latin America

### INTRODUCTION

Human beings are social and communicative creatures. These two facts inform the knowledge that one must possess in order to coexist more effectively. It is essential to have a fundamental understanding of legal terminology in order to communicate effectively when establishing a contractual relationship with other individuals. Rights and obligations are two fundamental aspects of any legal system.

The Spanish Royal Spanish Dictionary (DRAE) defines the term “legal” as “pertaining or relating to law or law”. It is therefore defined as ‘the set of principles and norms, expressive of an idea of justice and order, which regulate human relations in any society and whose observance can be coercively imposed’. It is important to note, as Erdozain does in the foreword to *Legal Lexicon for Students* (Ortiz-Sánchez and Pérez-Pino, 2004), that even if law is a field of scientific knowledge, it is first and foremost a normative reference that influences all aspects of everyday life. As a field of scientific knowledge, law is first and foremost a normative reference that influences all aspects of everyday life. This is evident in a multitude of contexts, from purchasing a ticket to a concert or participating in a sporting activity, to managing a rental contract, an insurance policy, or a simple subscription to a digital service. Consequently, the law serves as an invaluable instrument for safeguarding the interests of citizens in the context of litigation and for grasping the fundamental powers that define individuals within society. From this perspective, it is essential that individuals possess a fundamental understanding of this discipline to function effectively and autonomously (Gutiérrez, 2021).

For this reason, the preparation of a truly active and participatory citizenship, as set out in the 2030 Agenda for Sustainable Development drawn up by the United Nations and its SDG “Quality Education”, requires attention to fluid

communication and knowledge of the legal system in the education system, which must be the guarantor of the achievement of these educational goals that favour independence. This implies the training of individuals capable of understanding the socio-political and environmental challenges of the world in which they live, and of offering responses to these collective problems with commitment, involvement, responsibility, creativity and critical thinking (De Alba-Fernández et al. 2012).

Thus, in the competence approach that seeks not only the acquisition of learning but also the ability to apply it, as developed in the reference framework proposed by the Council of the European Union, it is worth mentioning legal literacy, which, in the absence of consolidation of legal competence (Jiménez-Pérez et al., 2025), is recognised as one of the pillars of civic competence (Europe Recommendations, 2018). This is proposed to provide individuals with “the ability to act as responsible citizens and to participate fully in social and civic life, based on an understanding of social, economic, legal and political concepts and structures, as well as sustainability and global developments” (2018, 10).

In Spain, the logical correlation can be traced in recent educational laws and curricula, as is the case of the Spanish Education Law LOMLOE (2022), which does not fail to explain this competence both in the Primary Education Curriculum (2022, 24) and in the Compulsory Secondary Education Curriculum (2022, 30), which includes “civic competence, the conscious adoption of the values of a democratic culture based on respect for human rights, critical reflection on the major ethical issues of our time and the development of a sustainable lifestyle in line with the Sustainable Development Goals set out in the 2030 Agenda” (2022, 30). Not to mention the need to develop lexical awareness from an early age (Gutiérrez-Fresneda et al., 2021). In Latin American countries such as Peru, Chile, Colombia and Argentina, legal citizenship competence is

Ramírez Miranda, D., Orozco Gómez, P., Martín Ezpeleta, A. & Barrientos Báez, A. (2024). Do students know basic legal vocabulary? Gender and educational differences in Spain and Latin America *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 132-154.

an educational requirement that is not yet covered in a structured way within education systems.

Note that “civic literacy” and “critical reflection” form part of the conceptual corpus of this legal competence, and that they in turn involve the application of basic competences (communicative, as an inescapable key, and fully related to critical) to assimilate the rights, duties and social, political and legal processes that govern coexistence in a community. Adams and Andreis (2012) explain that what makes each individual unique, as a condition of their citizenship, has a broad relationship with language, space and time, even with emotions (Jiménez-Pérez et al., 2020), which must be questioned in order to complete the definition of an identity that is also defined by its context. In other words, citizenship is constructed in a particular way, organised in society as a whole, involving all its members, but articulated in a unique way in each subject and responding to a set of collectively instituted rights and duties. These are legal concepts that come from coexistence pacts that are constantly being revised and improved, and that require a legal and critical conscience, although it is not easy (Campos Pardillos & Calvo Ferrer, 2023). It is difficult to separate the legal from the critical, and the former could well be integrated into the latter. As is well known, critical competence implies the use of critical thinking in a useful way in one’s own environment, i.e. with a final decision and action. In this sense, it must be distinguished from critical thinking, which is a person’s ability to understand reality as aseptically as possible, analysing and evaluating it objectively (Jiménez-Pérez, 2023), which is why, in order to be objectively critical, it is necessary to master a minimum legal vocabulary.

Thus, legal literacy, that is, the ability to understand and actively participate in the regulatory framework of the environment, logically underpins the civic competence of educational curricula, which in turn, as noted above, implies a close relationship with communicative competence, which “constitutes the basis for one’s own thinking and for the construction of knowledge in all fields of knowledge” (LOMLOE, 2022: 26). For this reason, its development is linked to an explicit reflection on the functioning of language in the specific discursive genres of each field of knowledge’ (LOMLOE, 2022: 26). This leads to a reflection on the functioning of legal jargon (Del Valle Cacela, 2020), which leads us to raise a fundamental issue such as the acquisition of legal vocabulary, the mastery of which is a prerequisite for legal competence, as we shall see.

*Legal lexical availability and didactic proposals for its development.*

The linguistic repertoire of citizens should include a number of legal and juridical terms that enable them to understand the content of laws, regulations, rights and obligations. This legal lexical availability, that is, the discrete list of concepts and words stored in an individual’s memory related to the law, will enable their active participation in specific legal contexts, since it implies the possibility and even the ease of retrieving and associating specific and relevant terms, which favours the generation of accurate, effective and varied interpretations, reflections, evaluations and arguments (Beaty et al., 2014).

The study of the legal lexicon, for example, has been part of specialised philological studies since the beginning of the teaching of Spanish as a foreign language (Chamorro Guerrero, 2020). In the case of Spanish, the *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica* (<<http://www.dispoplex.com>>), directed by the renowned Humberto López Morales, stands out as a fundamental reference for understanding the lexicon available in a given linguistic community. At this point, it should be specified that the available lexicon refers to the set of terms stored in the mental lexicon of the speakers, the use of which is conditioned by the thematic context of the communication. In other words, these are words that are different from the basic lexicon (the most common words in a language, whatever the subject) and that speakers use in specific communicative situations. This leads us to recall that a person’s communicative competence is based not only on knowledge of the language system (linguistic competence) but also on language use (pragmatic competence), i.e. the speaker’s ability to participate in a discourse through knowledge of the pragmatic conventions that regulate this participation (Aguirre-Beltrán, 2001). In this sense, the development of lexical knowledge is not only about memorising terms, but also about knowing how to use them, which in the case of law means that legal terms must be understood in their practical context in order to really improve legal competence.

Schmitt (2000) explains the process of lexical learning as a gradual phenomenon in which word knowledge develops from basic recognition to advanced use in different situations. This means that lexical availability involves both receptive comprehension and active production of words, in addition to semantic, phonological, morphological, syntactic and contextual information. For

Ramírez Miranda, D., Orozco Gómez, P., Martín Ezpeleta, A. & Barrientos Báez, A. (2024). Do students know basic legal vocabulary? Gender and educational differences in Spain and Latin America *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 132-154.

this reason, as a term is used and experimented with, access to it becomes faster and more accurate, enriching communication and thought. On the basis of this gradual development of the lexicon, Nation (2001) proposes a taxonomy that allows vocabulary to be classified into four categories according to their frequency and function in different contexts: firstly, high frequency words, which are common terms that appear repeatedly; secondly, academic words, which are used in various academic texts; next, technical words, which are specifically related to the subject and field of the text; and finally, low frequency words, which are terms that are not very common in texts. These academic and technical words form part of what, in the Spanish case, is known as Spanish for Specific Purposes (EFE), defined in the *Diccionario de términos clave en ELE* (2008) as the set of uses of Spanish used in each of these fields; depending on the professional or academic field studied, a distinction is made, for example, between business Spanish, tourism Spanish, legal Spanish (Arbó Marro & Miguel Romera, 2020), Spanish for international relations or medical Spanish, among others.

Among these specific uses, legal Spanish is certainly one of the best studied, since it is not for nothing that it is fundamental to the correct social performance of people. However,

... if the law is expressed in a language that is not common to the citizens and does not have a useful meaning for solving the problems they face in everyday life, we can assume that most citizens are entities determined by the law, without understanding what the law really is (Cervantes-Ayala, 2020, 217).

This challenge highlights the need to train citizens (all citizens, not just law students) in legal matters from their specific lexicon and usage (Sanz i Vilar & Sevilla-Vallejo, 2020), although the scarcity of existing studies (Rodríguez Tapia, 2023) prevents them from being disseminated and taught in a fluid manner.

For example, Sevilla-Vallejo and Sanz and Vilar (2021) propose activities for university students that combine knowledge activation (through brainstorming and a concept map focused on terms such as crime), practical analysis (technical vocabulary related to crimes is introduced through the analysis of a video and then applied by answering specific questions) and contextual use (through the simulation of legal interviews in which students use legal vocabulary in roles such as prosecutor, defender or suspect, reinforcing its use in real contexts). In

Bastida-García's (2016) work, on the other hand, we can also find different types of activities focused on the teaching and practice of collocations in legal Spanish. All of them are aimed at the presentation, practice and use of collocations in specific contexts, for example, through the use of dictionaries (both general and bilingual) to identify and understand lexical units, comparisons between legal expressions in Spanish and other languages, and the use of dynamics such as collocation matching and writing argumentative texts. It is also interesting to note the integration of the use of ICT, with exercises adapted for autonomous online learning through the Ardora programme and in a collaborative environment using the Edmodo platform. Similarly, Calahorro-Merino (2015) proposes four didactic units that focus on the acquisition and application of technical and specific vocabulary in the legal field, integrating activities that promote both the understanding and practical use of key terms. This is achieved through the use of classification exercises, definitions, analysis of polysemous words and synonyms in the legal context, as well as activities based on authentic texts (such as notices, contracts and legal articles) that require the identification and understanding of technical terms. In addition, learning strategies such as the creation of glossaries, concept maps and class discussions are used to consolidate the vocabulary acquired and promote its functional integration in practical and situational activities. Another proposal that stands out for its innovative nature is that of Alam and Asmawi (2023), who design a method for teaching legal vocabulary via ChatGPT, combining the use of online newspapers with interactive support for identifying and learning everyday legal terms. With the help of artificial intelligence, students focus not only on the meaning of words, but also on pronunciation and spelling. The use of technology in education, including the learning of Spanish for specific purposes, is a fact that cannot be ignored (Carranza Alcántar, 2021; González Hernández & Hernando García-Cervigón, 2020).

Thus, there are already encyclopaedias of legal terms applied to education (Cownie et al., 2025) and didactic proposals that are a good starting point for building a kind of didactics of the legal lexicon and legal competence. However, this requires a correct sequencing at the different educational levels and a planning that harmonises the concepts with the skills and attitudes of the students. The design and implementation of strategies through activities in a planned way would favour the development of legal

Ramírez Miranda, D., Orozco Gómez, P., Martín Ezpeleta, A. & Barrientos Báez, A. (2024). Do students know basic legal vocabulary? Gender and educational differences in Spain and Latin America *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 132-154.

competence and, therefore, that the basic (or, in legal terms, compulsory) education would be such.

The general objective of this study is to investigate the legal semantic capacity of students, checking whether their knowledge of the legal lexicon is sufficient for them to function effectively in their environment. And, as specific objectives, to check whether there are significant differences according to biological sex and level of study.

## METHODOLOGY

The present research is quantitative, cross-sectional and non-experimental, designed to analyse differences in legal lexical knowledge between students of different academic categories. The data were collected at a single point in time, which allowed direct comparisons to be made between the participating groups.

The sample consisted of a total of 850 students from universities in Spain and four Latin American countries: Peru ( $n = 460$ , 54.1%), Chile ( $n = 130$ , 15.3%), Argentina ( $n = 95$ , 11.2%) and Colombia ( $n = 65$ , 7.6%). In Spain ( $n = 100$ , 11.8%), all participating universities were public, whereas in Latin America private universities predominated, accounting for 83% of students ( $n = 574$ ), compared with 17% studying in public institutions ( $n = 118$ ). This profile reflects the characteristics of the higher education system in the participating regions, with private universities being more representative in Latin America. In addition, the majority of Latin American students were considered to come from a middle or upper-middle socio-cultural level, as indicated by the type of university and resources reported by the participants. The sample included both undergraduate and professional students, with a majority of 75% ( $n = 638$ ) being undergraduate students and the remaining 25% ( $n = 212$ ) being professional students. The participants' fields of study were distributed as follows: Social Sciences (24.7%,  $n = 210$ ), Humanities (21.2%,  $n = 180$ ), Law and Economics (23.5%,  $n = 200$ ), Health Sciences (16.5%,  $n = 140$ ) and Arts (14.1%,  $n = 120$ ). The age of the participants ranged from 18 to 67 years, with a mean of 24.5 years ( $SD = 6.3$ ), indicating the participation of students in the early stages of their education as well as those at advanced levels or in transition to professional life. In terms of gender, 62% of the participants were female ( $n = 527$ ) and 38% male ( $n =$

323), reflecting a higher representation of women in the fields of study considered.

In all cases, the study was conducted at the beginning of the lesson, using convenience sampling, as it depended on the availability of friendly or known teachers. Before the activity began, teachers were given specific instructions to ensure that no mobile devices or other external resources were used to look up the meanings of the legal terms tested. In addition, teachers read brief instructions to the students, emphasising that the questionnaire would not affect their grades and encouraging honesty and sincerity in their responses. These measures were designed to reduce the bias associated with the desire to perform well and to ensure that the answers reflected the students' actual knowledge at the time of the assessment.

The assessment instrument consisted of a self-administered questionnaire specifically designed to measure knowledge of the legal lexicon. Items were scored on a Likert scale from 1 to 10, with higher scores reflecting greater vocabulary knowledge. The design of the questionnaire was based on previous research and consultation with a panel of 13 legal and educational scholars to ensure its validity and relevance. The words chosen were randomly selected from the most common words in response to a specific request from a generative artificial intelligence.

Prior to participation, all students gave informed consent and were assured that their data would be kept confidential and anonymous. The research was conducted in accordance with the ethical principles set out in the Declaration of Helsinki, and respect for the rights and welfare of participants was always guaranteed. Measures were also taken to protect the privacy of the students' personal and academic data and to inform them that their participation was completely voluntary and could be withdrawn at any time without consequence,

### *Sex variable*

The analysis used independent t-tests (Student's t-test) to identify significant differences between males and females in terms of legal vocabulary. The students did not object to this differentiation on the basis of biological sex rather than perceived sex.

The means of two independent groups, males and females, were compared to determine whether the observed

Ramírez Miranda, D., Orozco Gómez, P., Martín Ezpeleta, A. & Barrientos Báez, A. (2024). Do students know basic legal vocabulary? Gender and educational differences in Spain and Latin America *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 132-154.

differences were due to chance or reflected real differences in the population. The t-tests assume that the data in both groups follow a normal distribution and have homogeneous variances, which is reasonable for scores on standardised scales such as those in the questionnaire. We found 14 questions where the differences between men and women were statistically significant ( $p < 0.05$ ). This indicates that in these specific areas, gender influences the average scores. In this sense, men scored an average of 5.30, while women scored an average of 4.71, a significant difference in favour of men.

Individually, males scored significantly better on 13 questions and worse on 1 question, with an average difference of 0.59 for positive significance. Females scored significantly better on the word Tenant  $M (M) = 6.80$ ,  $M (W) = 7.37$ ;  $p = 0.012$ ), while the 3 best known words for males compared to females were Exonerate (difference = 1.27), *Habeas corpus* (difference = 0.92), and *In situ* (difference = 0.53).

The significant differences found in this analysis indicate that there are real differences between men and women in their knowledge and understanding of certain terms in the legal lexicon. These differences, supported by statistically significant values ( $p < 0.05$ ), indicate that the observed discrepancies are unlikely to be due to chance and raise questions about the underlying factors that explain them.

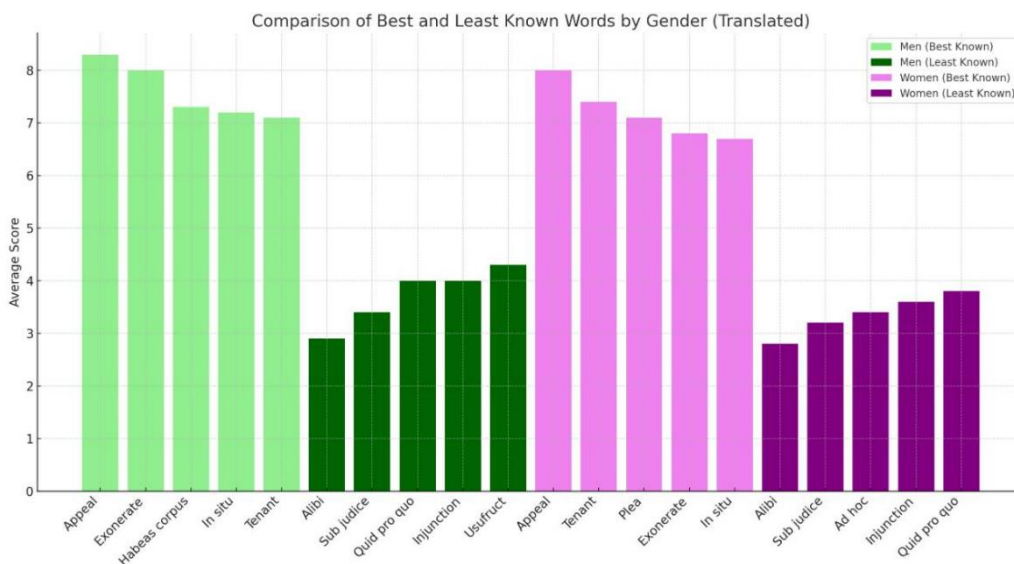
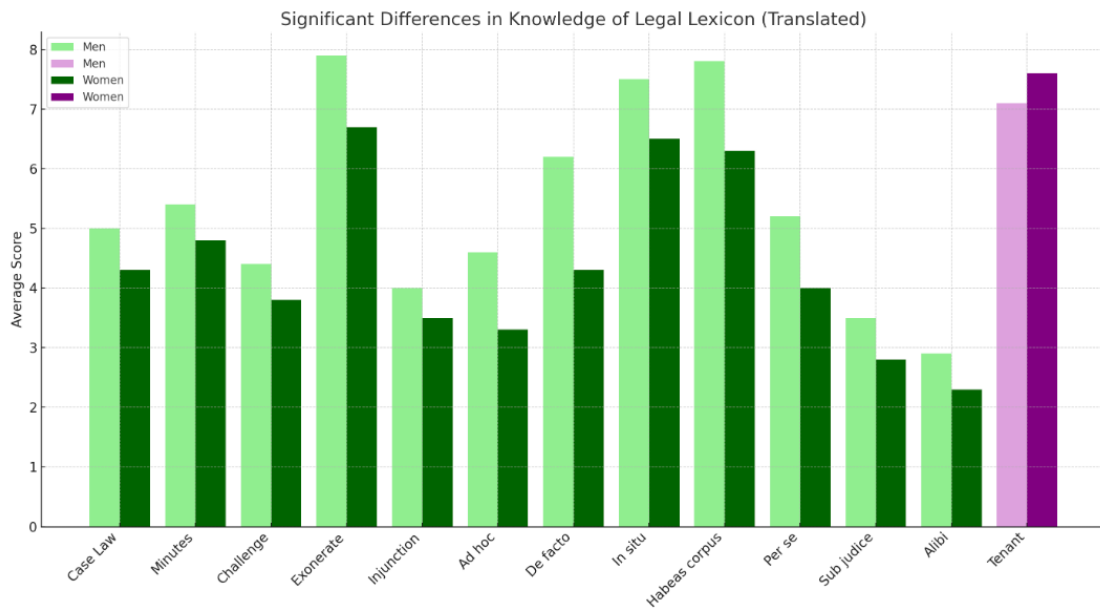
First, the differences are likely to be influenced by the context of use and prior exposure to the terms tested. For example, women scored higher on the term “tenant”, which could be related to greater involvement in everyday or professional situations where this term is more common, such as managing rental contracts or dealing with housing issues. On the other hand, men performed better on terms such as “exonerate” and “habeas corpus”, terms that could be associated with more technical legal contexts, such as legal defence or knowledge of specific procedures, where they may have had more exposure or interest. In addition to prior experience, educational and cultural differences may also play a role. Women and men may have had access to different forms of education or training that emphasise certain aspects of legal knowledge. For example, the vocational or higher education programmes in which men and women are enrolled may emphasise certain legal concepts in different ways. This educational bias may contribute to the observed differences in lexical knowledge. The socio-cultural context may also play a role, as some legal terms may have a greater resonance for one gender or the other, depending on traditional roles or assumed responsibilities. For example, women may be more familiar with terms related to household management or family matters, while men may be more familiar with terms related to areas such as economics, politics or criminal law.

**Table 1.** Differences in legal lexical scores between males (M) and females (F)

Question	Media M	Media F	T-value	P-value	Sign. (YES/NO)
Jurisprudence	4.96	4.27	3.10	0.002	Yes
Usufruct	4.34	4.35	-0.01	0.994	No
Tenant	6.80	7.37	-2.51	0.012	Yes
Lawyer's bill	5.39	4.82	2.17	0.030	Yes
Subrogation	4.43	4.44	-0.04	0.972	No
Recusal	4.36	3.81	2.28	0.023	Yes
Exonerate	7.96	6.69	4.72	0.000	Yes
Pleading	6.77	6.94	-0.70	0.484	No
Appeal	8.35	8.00	1.79	0.074	No
Injunction	4.03	3.46	2.51	0.012	Yes
Ad hoc	4.59	3.22	5.33	0.000	Yes
De facto	6.14	4.30	7.02	0.000	Yes
In situ	7.18	6.65	2.03	0.042	Yes
Habeas corpus	7.25	6.33	3.57	0.000	Yes
Motu proprio	4.53	4.24	1.09	0.275	No
Per se	5.56	4.02	5.70	0.000	Yes
Quid pro quo	3.98	3.79	0.71	0.477	No
Sub judice	3.48	2.79	3.14	0.002	Yes
Alibi	2.89	2.29	2.98	0.003	Yes

Source: Own elaboration

Ramírez Miranda, D., Orozco Gómez, P., Martín Ezpeleta, A. & Barrientos Báez, A. (2024). Do students know basic legal vocabulary? Gender and educational differences in Spain and Latin America *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 132-154.



Figures 1 and 2: Own elaboration

### Variable career

In general, careers related to law, business administration, marketing and economics showed outstanding performance. Average scores in this group reached values above 7 in terms such as “Jurisprudence” (mean = 7.2,  $F = 14.1$ ,  $p < 0.001$ ) and “Minutes” (mean = 7.0,  $F = 12.3$ ,  $p < 0.001$ ), confirming a solid knowledge of the legal lexicon.

This group showed statistically significant differences from all other categories on several key questions. In contrast, Arts students scored the lowest on most of the terms tested.

For example, on the question “surrogacy”, this group scored a mean of 2.8 compared to the Law group who

Ramírez Miranda, D., Orozco Gómez, P., Martín Ezpeleta, A. & Barrientos Báez, A. (2024). Do students know basic legal vocabulary? Gender and educational differences in Spain and Latin America *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 132-154.

scored 6.9. These differences translated into significant F-values ( $F = 11.5$ ,  $p < 0.001$ ), showing that academic background has a clear impact on the understanding of these terms. The social sciences and humanities showed intermediate results. For terms such as “usufruct”, the Social Sciences scored an average of 5.4, while the Humanities scored 4.8. Although the differences were not significant for all questions, these groups showed variability depending on the type of term assessed. For questions relating to more general aspects of the legal lexicon, such as “tenant”, the differences between these groups were not significant ( $F = 1.8$ ,  $p = 0.12$ ). Health sciences showed a spread in their scores. For questions relating to less technical terms such as “ad hoc”, this group showed an average score of 5.3, while for specific legal terms such as “de facto” the average score was 3.7. Significant differences were confined to the more technical questions, where the health sciences lagged behind the legal groups.

In order to obtain these data, an analysis of variance (ANOVA) was carried out to compare the mean scores obtained in the knowledge of the legal lexicon among the five study categories evaluated: (1) social sciences (education, psychology, journalism, social work, library science), (2) humanities (philology, linguistics, literature, philosophy), (3) law and economics (law, business administration, marketing, economics), (4) health sciences (medicine, nursing, pharmacy) and (5) artistic sciences. Prior to this, homogeneity of variances was tested using Levene. The ANOVA revealed statistically significant differences between category means ( $p < 0.05$ ), justifying the use of the Tukey post-hoc test to identify specific comparisons between categories with significant differences. Furthermore, the partial eta squared ( $\eta_p^2$ ) ranged from 0.12 to 0.15 for the most representative variables, indicating a moderate effect of discipline on scores.

Tukey HSD analysis showed that Law and Economics (3) had the highest mean scores compared to the others, with significant differences from Arts (5) and Social Sciences (1), with mean differences of 11.30 ( $p < 0.001$ ) and 7.15 ( $p < 0.01$ ) respectively. In contrast, Health Sciences (4) scored significantly higher than Arts (5), with a difference of 9.20 ( $p < 0.01$ ), but did not reach significant differences with Law and Economics (3), suggesting a comparable level between these fields. Humanities (2) had intermediate scores and showed no significant differences with Social

Sciences (1), indicating some similarity in their presentation or use of the legal lexicon. Among the non-significant comparisons, the differences between Law and Economics (3) and Health Sciences (4) or between Humanities (2) and Social Sciences (1) were marginal, with high p-values and confidence intervals including zero, indicating that these differences are due to chance.

## CONCLUSIONS

The present study provides a first insight into the differences in legal lexical knowledge between university students from different academic disciplines, as stated in the objectives. This cross-disciplinary approach allowed us to identify clear patterns: Law and economics students showed a significantly higher level of knowledge in this area, probably due to their intensive training and constant exposure to regulations and technical terminology. Health Sciences students, in second place, achieved high scores, possibly due to their exposure to legal vocabulary in medical, bioethical and regulatory contexts. In contrast, categories with lower, below-average scores, such as Arts and Social Sciences, may reflect less exposure to and applicability of legal vocabulary in their fields of study, as well as less interest in the field, which explains the observed differences in mean scores. In terms of gender differences, males on average scored higher than females in legal vocabulary. This could be due to a number of factors, such as: greater prior exposure to specialised lexicon, possible differences in academic or professional interests, or even socio-cultural patterns influencing familiarity with technical terminology. The effect sizes were modest but support the need for educational interventions aimed at reducing these differences, particularly among women or in academic fields less exposed to legal lexicon, such as the arts and social sciences. This observation suggests the need for further studies to explore the reasons for these differences in more detail and to develop inclusive educational strategies that strengthen the knowledge of all groups.

To avoid social desirability bias, specific measures were taken during the administration of the questionnaire. Participants were explicitly informed that the test was not graded and did not imply a grade. They were also urged to answer truthfully and honestly, and it was emphasised that untruthful results would invalidate the usefulness of the study. This approach was reinforced by the brevity and speed of the test, which was administered at the beginning of the lesson to ensure a neutral and homogeneous context.

Ramírez Miranda, D., Orozco Gómez, P., Martín Ezpeleta, A. & Barrientos Báez, A. (2024). Do students know basic legal vocabulary? Gender and educational differences in Spain and Latin America *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 132-154.

In addition, teachers were instructed beforehand to ensure that students did not use mobile devices or other external sources, thus reinforcing the validity of the responses. Nevertheless, we recognise that the study has some limitations. As a cross-sectional design, it is not possible to establish causal relationships or to assess the development of legal lexical knowledge over time. Furthermore, although the sample included students from different regions of Spain and Latin America, its representativeness may be limited to certain specific educational contexts. It should also be noted that other uncontrolled factors, such as the quality of education and general language skills, may have influenced the results. Finally, this is a self-report scale, so despite the efforts made to avoid bias, it should always be borne in mind that it is a test linked to the subjectivity of the individual.

The questionnaire is part of a broader test designed to measure legal literacy as a key competence in education, following the recommendations of the European Commission (2018). The linguistic section, which specifically assesses legal vocabulary, is considered an essential component of this competence, given its role in understanding and applying legal knowledge in different professional and academic contexts.

This work is one of the first to explore interdisciplinary differences in legal lexical knowledge from a multicultural and multidisciplinary approach. Its findings have practical applications, such as guiding the development of educational strategies to integrate legal competences into diverse academic programmes and strengthen students' specialised language skills. In this sense it aligns with SDG 4 (quality education) and the European Recommendations for the European Education Area (EEA), as it is the basis for an understanding of the legal framework that naturally surrounds citizenship, such as a rental contract, understanding a law or a court judgement. Future studies could explore these issues further, adopting longitudinal approaches, or interventions, and considering additional variables, such as general reading level or differences in educational curricula, to validate and extend the findings presented.

Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



<b>Investigaciones Sobre Lectura (ISL)   2024</b>
<b>Authors' contribution</b> Conceptualization, DRM, POG, AME, ABB; methodology, DRM, POG, AME, ABB; statistical analysis, DRM, POG, AME, ABB; research, DRM, POG, AME, ABB; manuscript preparation, DRM, POG, AME, ABB; revision and editing, DRM, POG, AME, ABB.
<b>Funding:</b> Dk/Da
<b>Note:</b> Dk/Da

Ramírez Miranda, D., Orozco Gómez, P., Martín Ezpeleta, A. & Barrientos Báez, A. (2024). Do students know basic legal vocabulary? Gender and educational differences in Spain and Latin America *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 132-154.



## REFERENCIAS

- Arbó Marro, C., & Miguel Romera, E. (2020). *De ley. Manual de español jurídico*. Edinumen. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152423014.pdf>
- Adams, A. & Andreis, A.M. (2012). Espacialidad e intersubjetividad en la constitución de la ciudadanía: el papel de la escuela. En *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (vol. I, pp. 101-108). Díada Editora.
- Aguirre-Beltrán, B. (2001). El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. In *Español para Fines Específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 33-43). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Alam, M. S., & Asmawi, A. (2023). Chat GPT in Constructivist Language Pedagogy: Exploring Its Potential and Challenges in Legal Vocabulary Acquisition. *Applied Research on English Language*, 12(4), 131-148. DOI: 10.22108/are.2024.139708.2188
- Bastidas-García, E. M. (2016). *Las colocaciones en el español jurídico y su tratamiento en el aula de español para extranjeros* [Doctoral thesis. Universitat de València]. <http://hdl.handle.net/10550/58170>
- Beaty, R. E., Silvia, P. J., Nusbaum, E. C., Jauk, E., & Benedek, M. (2014). The roles of associative and executive processes in creative cognition. *Memory & Cognition*, 42(7), 1186-1197. <https://doi.org/10.3758/s13421-014-0428-8>
- Calahorra-Merina, E.M. (2015). *La enseñanza de Español para Fines Específicos. El español jurídico* [Doctoral Thesis. Universidad de Málaga]. <http://hdl.handle.net/10630/13546>
- Campos Pardillos, M. Á., & Calvo Ferrer, J. R. (2023). La enseñanza/aprendizaje del léxico jurídico: dificultades y especificidad de un componente difuso. En *Realidades y desafíos de la tecnología aplicada a la traducción e interpretación* (pp. 179-190). Peter Lang.
- Carranza Alcántar, M. del R. (2016). El uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho. *Revista Educ@rnos*, 15, 151-167. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2016/10/articulo-maria-del-rocio.pdf>
- Cervantes-Ayala, P.A. (2020). Aproximaciones hacia una política educativa para la alfabetización jurídica. *Revista de Investigación en Derecho, Criminología y Consultoría Jurídica*, 14(27), 203-225.
- Chamorro Guerrero, A. (2020). El enfoque léxico en la enseñanza del español jurídico. In *La enseñanza del español con fines específicos* (pp. 139-156). Ediciones Académicas. <https://1library.co/article/el-enfoque-1%C3%A9xico-la-ense%C3%B1anza-del-esp%C3%A1ol-jur%C3%ADdico.z3d917w9>
- Cownie, F., Bradney, A., & Jones, E. (Eds.). (2025). *Elgar Concise Encyclopedia of Legal Education*. Edward Elgar Publishing. <https://www.e-elgar.com/shop/usd/elgar-concise-encyclopedia-of-legal-education-9781035302925.html>
- De Alba-Fernández, N., García-Pérez, F.F & Santisteban-Fernández, A. (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Díada Editora.
- Del Valle Cacela, V. (2020). Algunas observaciones sobre las colocaciones en el lenguaje jurídico español. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 44(2), 1-12. <https://journals.umcs.pl/lsmll/article/view/10455>
- González Hernández, E., & Hernando García-Cervigón, A. (2020). Nuevas herramientas de enseñanza del lenguaje jurídico: elaboración de un glosario jurídico audiovisual. In *Actas del Congreso Internacional Nodos del Conocimiento 2020*. <https://2020.nodos.org/ponencia/nuevas-herramientas-de-ensenanza-del-lenguaje-juridico-elaboracion-de-un-glosario-juridico-audiovisual/>
- Ramírez Miranda, D., Orozco Gómez, P., Martín Ezpeleta, A. & Barrientos Báez, A. (2024). Do students know basic legal vocabulary? Gender and educational differences in Spain and Latin America *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 132-154.

- Gutiérrez, M. (2021). El español jurídico: aproximación didáctica integradora a partir de una perspectiva discursiva. In *Actas del Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 85-102). Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/viena\\_2021/05\\_gutierrez.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/viena_2021/05_gutierrez.pdf)
- Gutiérrez-Fresneda, R., De Vicente-Yagüe, M. I., & Jiménez-Pérez, E. (2021). Efectos de la conciencia suprasegmental en el aprendizaje de la lectura en los primeros niveles escolares. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 28-34. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.10.001>
- International Bar Association & Law Schools Global League. (2020). *Blueprint for Global Legal Education*. IE Law School. <https://www.ie.edu/law-school/knowledge-exchange/blueprint-global-legal-education/>
- Instituto Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave en ELE*. [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)
- Jiménez-Pérez, E. P., Cerezo-Guzmán, M. V., García-Guirao, P., Gutiérrez-Fresneda, R. (2025). *Validación de herramienta de competencia legal*. (Forthcoming).
- Jiménez-Pérez, E. P. (2023). Critical Thinking VS Critical Competence: Critical Reading. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 1-26. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15839>
- Jiménez-Pérez, E. Barrientos-Báez, A., Caldevilla-Domínguez, D. Gómez, Galán, J. (2020). Influence of Mothers' Habits on Reading Skills and Emotional Intelligence of University Students: Relationships in the Social and Educational Context. *Behavioral Sciences*, 10(12), 1-16. <https://doi.org/10.3390/bs10120187>
- Macià, E. (2016). Didáctica de la traducción de la terminología jurídica en textos especializados. [Doctoral thesis, Universidad de Vic]. [https://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/4613/tesdoc\\_a2016\\_macias\\_elena\\_didactica\\_traduccion.pdf](https://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/4613/tesdoc_a2016_macias_elena_didactica_traduccion.pdf)
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Ortiz-Sánchez, M. & Pérez-Pino, V. (2004). *Léxico jurídico para estudiantes*. Tecnos.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Recomendaciones del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea C189*.
- Rodríguez Tapia, S. (2023). Percepción, terminología e interlocutores del discurso jurídico en el grado de especialización textual. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 94, 137-152. <https://doi.org/10.5209/clac.70744>
- Sanz i Vilar, E., & Sevilla-Vallejo, S. (2020). El español jurídico: propuesta de intervención en el aula de español con fines específicos. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 27(1), 113-139. <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/1354>
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Ramírez Miranda, D., Orozco Gómez, P., Martín Ezpeleta, A. & Barrientos Báez, A. (2024). Do students know basic legal vocabulary? Gender and educational differences in Spain and Latin America *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 132-154.



# ISLL

Scopus®



## INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

### ¿Conocen los estudiantes el vocabulario legal básico? Diferencias según sexo y estudios en España y Latinoamérica

**Durga Ramírez Miranda**

<https://orcid.org/0000-0002-8790-1252>

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú*



**Patricia Orozco Gómez**

<https://orcid.org/0000-0001-6856-0117>

*Universidad de Valencia, España*



**Antonio Martín Ezpeleta**

<https://orcid.org/0000-0003-0210-3399>

*Universidad de Valencia, España*



**Almudena Barrientos Báez**

<https://orcid.org/0000-0001-9913-3353>

*Universidad Complutense de Madrid, España*



<https://doi.org/10.24310/isl.19.2.2024.20987>



**Recepción:** 12/09/2024

**Aceptación:** 13/12/2024

**Contacto:** [durgaramirez@gmail.com](mailto:durgaramirez@gmail.com)

#### Resumen:

Este estudio analiza el conocimiento del léxico legal básico entre estudiantes universitarios de España y América Latina, examinando diferencias por sexo y tipo de estudios. Se aplicó un diseño cuantitativo, transversal y no experimental, recopilando datos de 850 estudiantes de universidades en España, Perú, Chile, Argentina y Colombia. El análisis incluyó pruebas t de Student y ANOVA para comparar el conocimiento del léxico legal en función de género y área académica. Los resultados revelaron que los hombres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en términos técnicos como exonerar y habeas corpus, mientras que las mujeres destacaron en términos prácticos como arrendatario. Asimismo, los estudiantes de Derecho y Económicas demostraron el mayor dominio del léxico legal, en contraste con los puntajes más bajos registrados en disciplinas artísticas. Estas diferencias reflejan tanto la influencia del contexto educativo como posibles sesgos culturales y de exposición previa al léxico especializado. Ciencias sociales puntúa bajo y estudios artísticos no llega a la media. El estudio subraya la importancia de integrar el aprendizaje del léxico legal en los programas educativos para fomentar competencias ciudadanas más inclusivas y robustas. Se recomienda ampliar la investigación mediante enfoques longitudinales y muestras más representativas para abordar las limitaciones del diseño y contexto del presente trabajo.

**Palabras clave:** Léxico legal, competencia legal, educación, competencias ciudadanas, universidad

Ramírez Miranda, D., Orozco Gómez, P., Martín Ezpeleta, A. & Barrientos Báez, A. (2024). Do students know basic legal vocabulary? Gender and educational differences in Spain and Latin America *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 132-154.

## ¿Conocen los estudiantes el vocabulario legal básico? Diferencias según sexo y estudios en España y Latinoamérica



### INTRODUCCIÓN

El ser humano es un ser social y, por extensión, un ser comunicativo. Estos dos hechos condicionan los saberes en los que se debe ser diestro para una mejor convivencia. Se ha de conocer la jerga legal mínimamente para poder comunicarnos con solvencia cuando se establece una relación contractual con otras personas. Derechos, pero también obligaciones.

El DRAE define legal como aquello “perteneciente o relativo a la ley o al derecho”, por ende, al “conjunto de principios y normas, expresivos de una idea de justicia y de orden, que regulan las relaciones humanas en toda sociedad y cuya observancia puede ser impuesta de manera coactiva”. Es importante notar, según hace Erdozain en el prólogo para *Léxico jurídico para estudiantes* (Ortiz-Sánchez y Pérez-Pino, 2004), que el derecho, por mucho que se trate de un campo del saber científico, es antes que nada un referente normativo que influye en todos los aspectos de la vida cotidiana, desde adquirir una entrada para un concierto o participar en una actividad deportiva, hasta gestionar un contrato de alquiler, un seguro o una simple suscripción a un servicio digital. El derecho es, pues, una herramienta imprescindible para proteger los intereses de los ciudadanos ante cuestiones litigiosas y entender las facultades fundamentales que definen a los individuos en sociedad. Desde este punto de vista, cualquier persona debería tener ciertos conocimientos sobre esta disciplina para desenvolverse con seguridad y autonomía (Gutiérrez, 2021).

Por esta razón, la preparación de una ciudadanía verdaderamente activa y participativa, según estipula la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible redactada por las Naciones Unidas y su ODS “Educación de calidad”, pasa por una atención a una comunicación fluida y conocimiento del sistema legal en los sistemas educativos, que han de ser garantes de alcanzar estas metas formativas que favorecen la independencia. Esto implica formar individuos capaces de comprender los desafíos socio-

políticos y ambientales a los que se enfrenta el mundo en el que viven, así como de ofrecer respuestas a dichas problemáticas colectivas con compromiso, implicación, responsabilidad, creatividad y pensamiento crítico (De Alba-Fernández et al. 2012).

De este modo, en el enfoque competencial, que persigue no solo la adquisición de aprendizajes sino la capacidad de aplicación de los mismos, tal y como desarrolla el marco de referencia propuesto por el Consejo de la Unión Europea, cabe hacer mención a una formación legal, que, a falta de la consolidación de la competencia legal (Jiménez-Pérez et al., 2025), se reconoce como uno de los pilares de la competencia ciudadana (Recomendaciones Europa, 2018). Esta se propone con el fin de facilitar a las personas “la habilidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicos, jurídicos y políticos, así como la sostenibilidad y los acontecimientos mundiales” (2018, 10).

En España, el lógico correlato se puede rastrear en las recientes leyes y currículos educativos, tal es el caso de la ley educativa en España LOMLOE (2022), que tanto en el currículo de Educación Primaria (2022, 24) como en el de Educación Secundaria Obligatoria (2022, 30) no olvidan explicar dicha competencia, que supone “la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030” (2022, 30). Sin olvidar de la necesidad de que una conciencia léxica se ha desarrollar en edades tempranas (Gutiérrez-Fresneda et al., 2021). En países latinoamericanos como Perú, Chile, Colombia o Argentina ocurre de igual forma, la competencia legal ciudadana es

un requisito educativo que aún no está cubierto de forma estructurada dentro de los sistemas educativos.

Nótese que “alfabetización cívica” y “reflexión crítica” forman parte del corpus conceptual de esa competencia legal, y que a su vez suponen la aplicación de competencias básicas (la comunicativa, como clave ineludible, y totalmente relacionada con la crítica) para asimilar los derechos, deberes y procesos sociales, políticos y legales que rigen la convivencia en una comunidad. Adams y Andreis (2012) explican que lo que convierte a cada individuo en único, como condición de su ciudadanía, guarda una amplia relación con el lenguaje, el espacio y el tiempo, incluso con las emociones (Jiménez-Pérez et al., 2020) sobre los que hay que interrogarse para completar la definición de una identidad definida también por su contexto. En otras palabras, la ciudadanía se construye de manera particular organizada en el conjunto de la sociedad, involucrando a todos sus integrantes, pero articulándose de forma única en cada sujeto y respondiendo a una serie de derechos y deberes instituidos colectivamente. Se trata de conceptos jurídicos que nacen de pactos de convivencia en constante revisión y perfeccionamiento, y que exigen para ello conciencias jurídicas y críticas, aunque no sean fáciles (Campos Pardiños y Calvo Ferrer, 2023). Y es que difícilmente se puede aislar lo jurídico de lo crítico, que bien podría integrarse el primero en lo segundo. Como es sabido, la competencia crítica implica el uso del pensamiento crítico de forma útil en el propio entorno, es decir, concluyendo con la toma de decisiones y actuando. En este sentido, hay que diferenciarlo del pensamiento crítico, que es la capacidad de una persona para comprender la realidad de la forma más aséptica posible, analizándola y evaluándola de forma objetiva (Jiménez-Pérez, 2023), por lo que para ser críticos objetivamente es necesario manejar un vocabulario mínimo legal.

Así, la competencia legal, es decir, la capacidad de entender y participar activamente en el marco normativo del entorno es lógico que se encuentre subyacente a la competencia ciudadana de los currículos educativos, lo que, según queda apuntado, supone a su vez una estrecha relación con la competencia comunicativa, que “constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento” (LOMLOE, 2022: 26). A partir de aquí, surge la reflexión sobre ese funcionamiento de la jerga jurídica (Del Valle Cacula, 2020), que lleva a traer a colación un asunto fundamental,

como es la adquisición del vocabulario legal, cuyo dominio condiciona extraordinariamente la competencia legal, según se procede a desarrollar.

#### *Disponibilidad léxica legal y propuestas didácticas para su desarrollo*

El repertorio lingüístico de los ciudadanos debería contar con una serie de términos legales y jurídicos que permitan la comprensión del contenido de las leyes, las normativas, los derechos y los deberes. Esta disponibilidad léxica legal, es decir, esa lista discreta de conceptos y palabras almacenadas en la memoria de un individuo relacionadas con lo jurídico permitirá su participación activa en determinados contextos legales; ya que supone la posibilidad e incluso facilidad para recuperar y asociar términos específicos y pertinentes, propiciando la generación de interpretaciones, reflexiones, evaluaciones y argumentos precisos, eficaces y variados (Beatty et al., 2014).

El estudio del léxico jurídico ha formado parte de los estudios filológicos especializados (Chamorro Guerrero, 2020) desde el inicio de la enseñanza del español como lengua extranjera, por ejemplo. En el caso del ámbito hispánico, destaca el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (<<http://www.dispolex.com>>), dirigido por el reputado Humberto López Morales, que es una referencia fundamental para entender el léxico disponible de una comunidad de habla determinada. En este punto, conviene precisar que con el léxico disponible se hace referencia al conjunto de términos almacenados en el lexicón mental de los hablantes, cuyo uso está condicionado por el contexto temático de la comunicación. Dicho de otro modo, se trata de vocablos que se diferencian del léxico básico (las palabras más comunes de una lengua, independientemente del tema tratado) y que los hablantes emplean en situaciones comunicativas específicas. Esto lleva a recordar que la competencia comunicativa de una persona parte no solo del conocimiento del sistema lingüístico (competencia lingüística); sino también del uso de la lengua (competencia pragmática), es decir, de la capacidad del hablante para participar en un discurso por su conocimiento sobre las convenciones pragmáticas que regulan dicha participación (Aguirre-Beltrán, 2001). En este sentido, el desarrollo del conocimiento léxico supone no solo almacenar términos, sino saber utilizarlos, lo que llevado al asunto legal significa que los términos jurídicos tienen que entenderse en su contexto práctico para realmente potenciar la competencia legal.

Schmitt (2000) explica el proceso de aprendizaje léxico como un fenómeno gradual, en el que el conocimiento de las palabras evoluciona desde un reconocimiento básico hasta un uso avanzado en diferentes situaciones. Es decir, la disponibilidad léxica implica tanto la comprensión receptiva como la producción activa de palabras, a lo que se suma la información semántica, fonológica, morfológica, sintáctica y contextual. Por este motivo, a medida que se utiliza un término y se experimenta con él, su acceso se vuelve más rápido y preciso, enriqueciendo la comunicación y el pensamiento. Sobre este desarrollo gradual del léxico, Nation (2001) propone una taxonomía que permite clasificar el vocabulario en cuatro categorías, según su frecuencia y función en distintos contextos: en primer lugar, las palabras de alta frecuencia, que son términos comunes que aparecen de manera recurrente; en segundo lugar, las palabras académicas, empleadas en diversos textos académicos; les siguen las palabras técnicas, relacionadas específicamente con el tema y el área del texto; y, por último, las palabras de baja frecuencia, que son términos poco habituales en los textos. Estas palabras académicas y técnicas forman parte de lo que se conoce para el caso hispanico español con Fines Específicos (EFE), definido en el Diccionario de términos clave en ELE (2008) como el conjunto de usos del español empleado en cada uno de estos ámbitos; según el campo profesional o académico estudiado, se distingue, por ejemplo, entre español de los negocios, español del turismo, español jurídico (Arbó Marro y Miguel Romera, 2020), español de las relaciones internacionales o español de la medicina, entre otros.

Dentro de estos usos específicos, el español jurídico es seguramente uno de los mejor estudiados, pues no en vano es fundamental para el correcto desempeño social de las personas. Sin embargo,

...Si el derecho se expresa en un lenguaje que no le resulta común a los ciudadanos y no tiene un significado útil para resolver problemas que se les presenten en la vida diaria, podemos considerar que la mayoría de los ciudadanos son entes determinados por el derecho, sin comprender lo que es el derecho en realidad (Cervantes-Ayala, 2020, 217).

Este desafío destaca la necesidad de formar a la ciudadanía (a toda, no solo al estudiantado de Derecho) en materia jurídica desde su léxico y uso específico (Sanz i Vilar y Sevilla-Vallejo, 2020), por mucho que la escasez de estudios existentes (Rodríguez Tapia, 2023), impidan su difusión y didáctica de forma fluida.

Por ejemplo, Sevilla-Vallejo y Sanz y Vilar (2021) proponen actividades para estudiantes universitarios, combinando activación de conocimientos (mediante una lluvia de ideas y un mapa conceptual centrado en términos como delito), análisis práctico (se introduce vocabulario técnico relacionado con delitos a través del análisis de un vídeo y que aplicarán después respondiendo a preguntas específicas) y uso contextual (a través de la simulación de entrevistas legales en las que los estudiantes emplean vocabulario jurídico en roles como fiscales, defensores o sospechosos, potenciando su uso en contextos reales). En el trabajo de Bastida-García (2016), por su parte, también se pueden encontrar diferentes tipos de actividades centradas en la enseñanza y práctica de colocaciones en el español jurídico. Todas ellas están diseñadas para presentar, practicar y usar colocaciones en contextos específicos, mediante, por ejemplo, el uso de diccionarios (tanto generales como bilingües) para identificar y comprender las unidades léxicas, comparaciones entre expresiones jurídicas en español y otras lenguas, y el uso de dinámicas como emparejar colocaciones y escribir textos argumentativos. Además, resulta interesante que la integración del uso de las TIC, con ejercicios adaptados para aprendizaje autónomo en línea a través del programa Ardora y en un entorno colaborativo utilizando la plataforma Edmodo. Asimismo, Calahorro-Merino (2015) proponen cuatro unidades didácticas que se centran en la adquisición y aplicación del vocabulario técnico y específico del ámbito jurídico, integrando actividades que fomentan tanto la comprensión como el uso práctico de términos clave. Para ello, se emplean ejercicios de clasificación, definiciones, análisis de palabras polisémicas y sinónimos dentro del contexto legal, así como actividades basadas en textos auténticos (como notificaciones, contratos y artículos legales) que exigen la identificación y comprensión de términos especializados. Además, se utilizan estrategias de aprendizaje como la creación de glosarios, mapas conceptuales y debates en clase para consolidar el vocabulario adquirido, promoviendo su integración funcional en las actividades prácticas y situadas. Y otra propuesta que destaca por su carácter innovador es la de Alam y Asmawi (2023), que diseñan un método de enseñanza de vocabulario jurídico mediado por ChatGPT, el cual combina el uso de periódicos en línea con la asistencia interactiva para identificar y aprender términos legales cotidianos. Los estudiantes, con el apoyo de la inteligencia artificial, no solo enfocan el significado de las palabras, sino también la pronunciación y la ortografía. Y es el que el uso de la tecnología en la educación, incluido el aprendizaje del español con fines

específicos, es un hecho que no se puede obviar (Carranza Alcántar, 2021; González Hernández y Hernando García-Cervigón, 2020).

Así, ya existen enciclopedias de términos legales aplicadas a la educación (Cownie et al., 2025) y propuestas didácticas que son un buen punto de partida para construir una suerte de Didáctica del léxico legal y la competencia legal. Que requiere, eso sí, una correcta secuenciación en los diferentes niveles educativos y una planificación que armonice los conceptos con las habilidades y actitudes de los estudiantes. El diseño e implementación de estrategias mediante las actividades de forma planificada propiciaría el desarrollo de la competencia legal y, por tanto, que la formación básica (o en términos legales, obligatoria) fuera tal.

El presente estudio se plantea como objetivo general indagar en la capacidad semántica legal del alumnado, comprobando si el conocimiento de léxico jurídico es suficiente para desenvolverse con eficacia en su entorno. Y como objetivos específicos, comprobar si existen diferencias significativas por sexo biológico y por nivel de estudios.

## METODOLOGÍA

La presente investigación es de carácter cuantitativo, transversal y no experimental, diseñada para analizar diferencias en el conocimiento del léxico legal entre estudiantes de diversas categorías académicas. Se recogieron los datos en un único momento temporal, lo que permitió realizar comparaciones directas entre los grupos participantes.

La muestra estuvo conformada por un total de 850 estudiantes procedentes de universidades de España y cuatro países de América Latina: Perú (n = 460, 54.1%), Chile (n = 130, 15.3%), Argentina (n = 95, 11.2%) y Colombia (n = 65, 7.6%). En España (n = 100, 11.8%), todas las universidades participantes fueron públicas, mientras que en América Latina predominaban las universidades privadas, a las que asistía el 83% de los estudiantes (n = 574), frente al 17% que estudiaban en instituciones públicas (n = 118). Este perfil refleja las características del sistema universitario en las regiones participantes, donde las universidades privadas tienen mayor representatividad en América Latina. Además, se consideró que la mayoría de los estudiantes de América Latina provenían de un nivel sociocultural medio o medio-

alto, según lo reportado por el tipo de universidad y los recursos declarados por los participantes. La muestra incluyó estudiantes de grado y formación profesional, con un predominio del 75% (n = 638) correspondiente a estudiantes de grado universitario y el 25% (n = 212) restante a formación profesional. Las áreas de estudio de los participantes se distribuyeron de la siguiente manera: Ciencias Sociales (24.7%, n = 210), Humanidades (21.2%, n = 180), Derecho y Económicas (23.5%, n = 200), Ciencias de la Salud (16.5%, n = 140) y Artísticas (14.1%, n = 120). La edad de los participantes osciló entre los 18 y 67 años, con una media de 24.5 años (DE = 6.3), lo que indica la participación tanto de estudiantes en etapas iniciales de su formación como de aquellos que se encontraban en niveles avanzados o en transición hacia el ámbito profesional. En cuanto al género, el 62% de los participantes fueron mujeres (n = 527) y el 38% hombres (n = 323), lo que reflejó una mayor representación femenina en las áreas de estudio consideradas.

El estudio se llevó a cabo al inicio de las clases en todos los casos, siendo el muestreo de conveniencia debido a que dependió de la disponibilidad de profesorado amigo o conocido. Antes de comenzar la actividad, el profesorado recibió instrucciones específicas para garantizar que no se utilizaran dispositivos móviles u otros recursos externos que permitieran buscar los significados de los términos legales evaluados. Además, el profesorado leyó unas breves instrucciones a los estudiantes, enfatizando que el cuestionario no tendría repercusión en sus calificaciones y alentando la honestidad y sinceridad en sus respuestas. Estas medidas buscaron reducir el sesgo asociado al deseo de obtener un buen desempeño y garantizar que las respuestas reflejaran el conocimiento real de los estudiantes en el momento de la evaluación.

El instrumento de evaluación consistió en un cuestionario autoadministrado diseñado específicamente para medir el conocimiento del léxico legal. Se utilizaron ítems valorados en una escala Likert de 1 a 10, donde puntuaciones más altas reflejaban un mayor dominio del vocabulario. El diseño del cuestionario se basó en investigaciones previas y en la consulta con un tribunal de 13 sabios en derecho y educación para asegurar su validez y relevancia. Las palabras elegidas fueron seleccionadas al azar dentro de las más usuales bajo petición específica a inteligencia artificial generativa.

Previo a la participación, todos los estudiantes dieron su consentimiento informado, asegurándoles que los datos serían tratados de manera confidencial y anónima. La investigación se realizó en cumplimiento de los principios

**Tabla 1.** Diferencias puntuaciones léxico legal entre hombres y mujeres

Pregunta	Media H	Media	T-valor	P-valor	Sign. (Sí/No)
Jurisprudencia	4.96	4.27	3.10	0.002	Sí
Usufructo	4.34	4.35	-0.01	0.994	No
Arrendatario	6.80	7.37	-2.51	0.012	Sí
Minuta	5.39	4.82	2.17	0.030	Sí
Subrogación	4.43	4.44	-0.04	0.972	No
Recusación	4.36	3.81	2.28	0.023	Sí
Exonerar	7.96	6.69	4.72	0.000	Sí
Alegato	6.77	6.94	-0.70	0.484	No
Apelación	8.35	8.00	1.79	0.074	No
Interdicto	4.03	3.46	2.51	0.012	Sí
Ad hoc	4.59	3.22	5.33	0.000	Sí
De facto	6.14	4.30	7.02	0.000	Sí
In situ	7.18	6.65	2.03	0.042	Sí
Habeas corpus	7.25	6.33	3.57	0.000	Sí
Motu proprio	4.53	4.24	1.09	0.275	No
Per se	5.56	4.02	5.70	0.000	Sí
Quid pro quo	3.98	3.79	0.71	0.477	No
Sub iudice	3.48	2.79	3.14	0.002	Sí
Alibi	2.89	2.29	2.98	0.003	Sí

Fuente: Elaboración propia

éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y se garantizó el respeto a los derechos y bienestar de los participantes en todo momento. Asimismo, se tomaron medidas para proteger la privacidad de los datos personales y académicos de los estudiantes y para informarles que su participación era completamente voluntaria y podría ser retirada en cualquier momento sin consecuencias.

#### Variable sexo

El análisis realizado empleó pruebas t independientes (t de Student) para identificar diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a vocabulario legal. El alumnado no mostró ningún inconveniente en establecer esta diferenciación por sexo biológico y no por género percibido.

Se han comparado las medias de dos grupos independientes, hombres y mujeres, para determinar si las diferencias observadas son atribuibles al azar o reflejan variaciones reales en la población. Las pruebas t asumen que los datos en ambos grupos siguen una distribución normal y que tienen varianzas homogéneas, lo cual es razonable para las puntuaciones en escalas estandarizadas como las del cuestionario. Se encontraron 14 preguntas en las que las diferencias entre hombres y mujeres fueron estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ). Esto indica que en estas áreas específicas, el género influye en las puntuaciones promedio. En este sentido, los hombres obtuvieron una media de 5.30, mientras que las mujeres

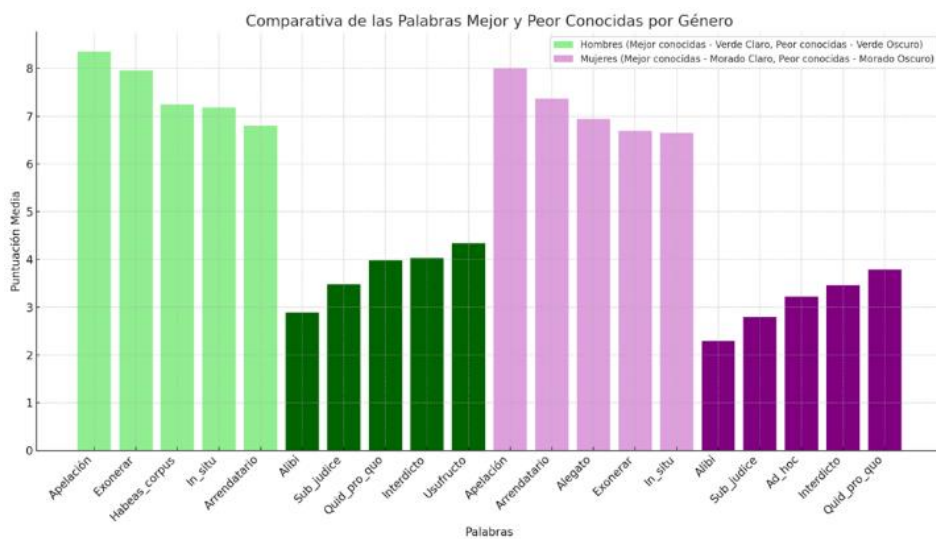
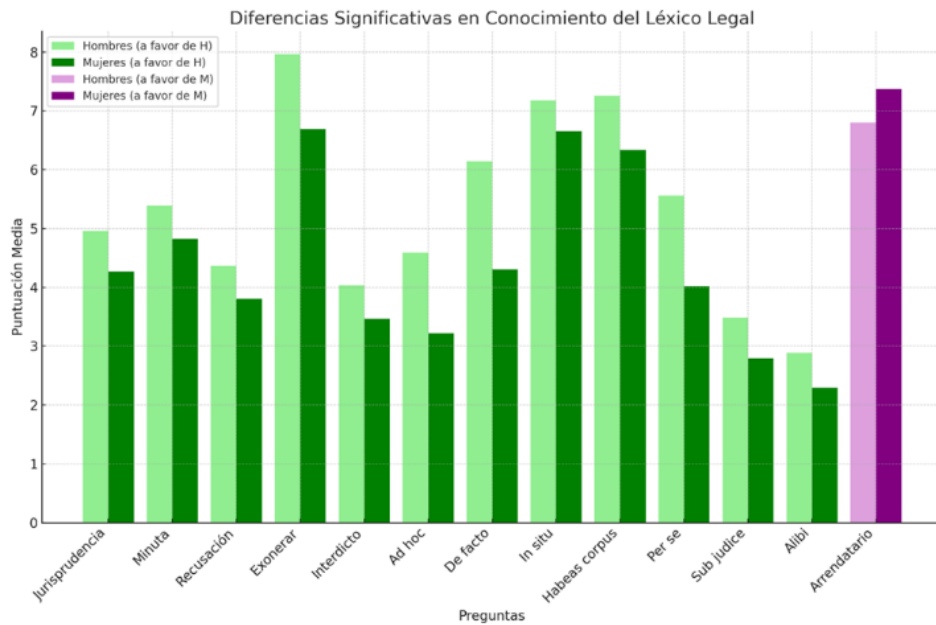
alcanzaron una media de 4.71, siendo una diferencia significativa a favor de hombres.

Desde el punto de vista individual, los hombres puntuaron significativamente mejor en 13 preguntas y peor en 1 pregunta, con una diferencia promedio de 0.59 para una significación positiva. Las mujeres puntuaron significativamente mejor en la palabra Arrendatario  $M(H) = 6.80$ ,  $M(M) = 7.37$ ;  $p = 0.012$ ), mientras que las 3 palabras mejor conocidas por los hombres con respecto a las mujeres han sido Exonerar (diferencia = 1.27), Habeas corpus (diferencia = 0.92), e In situ (diferencia = 0.53).

Las diferencias significativas encontradas en este análisis indican la existencia de variaciones reales entre hombres y mujeres en su conocimiento y comprensión de ciertos términos del léxico legal. Estas diferencias, respaldadas por valores estadísticamente significativos ( $p < 0.05$ ), reflejan que es poco probable que las discrepancias observadas se deban al azar, lo que plantea interrogantes sobre los factores subyacentes que las explican.

En primer lugar, es probable que las diferencias estén influenciadas por el contexto de uso y la exposición previa a los términos evaluados. Por ejemplo, las mujeres obtuvieron mejores puntuaciones en el término "Arrendatario", lo cual podría estar relacionado con una mayor implicación en situaciones cotidianas o profesionales donde este término sea más frecuente, como la gestión de contratos de alquiler o el manejo de asuntos relacionados con la vivienda. Por otro lado, los hombres





**Figuras 1 y 2:** Elaboración propia

destacaron en palabras como "Exonerar" y "Habeas corpus", términos que podrían estar vinculados a contextos jurídicos más técnicos, como la defensa legal o el conocimiento de procedimientos específicos, donde es posible que hayan tenido más exposición o interés. Además de la experiencia previa, las diferencias educativas y culturales también podrían desempeñar un papel relevante. Las mujeres y los hombres pueden haber accedido a

diferentes formas de educación o formación que prioricen ciertos aspectos del conocimiento jurídico. Por ejemplo, los programas de formación profesional o universitaria en los que se inscriben hombres y mujeres podrían enfatizar de manera desigual determinados conceptos legales. Este sesgo en la formación podría contribuir a la variación observada en el conocimiento del léxico. El contexto sociocultural también puede influir, ya que algunos

términos legales tienen una mayor resonancia para uno u otro género en función de los roles tradicionales o las responsabilidades asumidas. Por ejemplo, las mujeres pueden estar más familiarizadas con términos relacionados con la gestión doméstica o asuntos familiares, mientras que los hombres pueden tener una mayor exposición a términos que se relacionan con áreas como la economía, la política o el derecho penal.

#### *Variable carrera.*

En general, las carreras relacionadas con Derecho, Administración de Empresas, Marketing y Economía mostraron un desempeño destacado. Las puntuaciones promedio en este grupo alcanzaron valores superiores a 7 en términos como "Jurisprudencia" (media = 7.2,  $F = 14.1$ ,  $p < 0.001$ ) y "Minuta" (media = 7.0,  $F = 12.3$ ,  $p < 0.001$ ), lo que confirma un conocimiento sólido del léxico legal. Este grupo presentó diferencias estadísticamente significativas frente a todas las demás categorías en varias preguntas clave. Por el contrario, las carreras artísticas obtuvieron las puntuaciones más bajas en la mayoría de los términos evaluados. Por ejemplo, en la pregunta "Subrogación", este grupo registró una media de 2.8, en comparación con el grupo de Derecho que alcanzó 6.9. Estas diferencias se tradujeron en valores significativos de  $F$  ( $F = 11.5$ ,  $p < 0.001$ ), evidenciando que la formación académica tiene un impacto claro en la comprensión de estos términos. Las Ciencias Sociales y Humanidades mostraron resultados intermedios. En términos como "Usufructo", las Ciencias Sociales alcanzaron una media de 5.4, mientras que las Humanidades obtuvieron 4.8. Aunque las diferencias no fueron significativas en todas las preguntas, estos grupos mostraron variabilidad según el tipo de término evaluado. En preguntas relacionadas con aspectos más generales del léxico legal, como "Arrendatario", las diferencias no fueron significativas entre estos grupos ( $F = 1.8$ ,  $p = 0.12$ ). Las Ciencias de la Salud presentaron una dispersión en sus puntuaciones. En preguntas relacionadas con términos menos técnicos como "Ad hoc", este grupo mostró una media de 5.3, mientras que en términos jurídicos específicos como "De facto", la puntuación promedio fue de 3.7. Las diferencias significativas se limitaron a preguntas más técnicas, donde las Ciencias de la Salud quedaron por debajo de los grupos con formación jurídica.

Para llegar a estos datos, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para comparar las puntuaciones medias obtenidas en conocimiento del léxico legal entre las cinco categorías de estudio evaluadas: (1) Ciencias Sociales (Ciencias de la Educación, Psicología, Periodismo, Trabajo

Social, Biblioteconomía), (2) Humanidades (Filología, Lingüística, Literatura, Filosofía), (3) Derecho y Económicas (Derecho, Administración de Empresas, Marketing, Economía), (4) Ciencias de la Salud (Medicina, Enfermería, Farmacia) y (5) Artísticas. Previamente, se comprobó la homogeneidad de varianzas con Levene. El ANOVA reveló diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las categorías ( $p < 0.05$ ), lo que justificó la realización de la prueba post hoc de Tukey para identificar las comparaciones específicas entre categorías con diferencias significativas. Además, con una eta cuadrada parcial ( $\eta_p^2$ ) que osciló entre 0.12 y 0.15 para las variables más representativas, indicando un impacto moderado de la disciplina sobre las puntuaciones.

El análisis de Tukey HSD mostró que la categoría Derecho y Económicas (3) obtuvo las medias más altas en comparación con las demás, destacando diferencias significativas con las categorías Artísticas (5) y Ciencias Sociales (1), con diferencias de medias de 11.30 ( $p < 0.001$ ) y 7.15 ( $p < 0.01$ ), respectivamente. En contraste, Ciencias de la Salud (4) mostró puntuaciones significativamente mayores que Artísticas (5) con una diferencia de 9.20 ( $p < 0.01$ ), pero no alcanzó diferencias significativas con Derecho y Económicas (3), sugiriendo un nivel comparable entre estos campos. Las Humanidades (2) tuvieron puntuaciones intermedias y no mostraron diferencias significativas con Ciencias Sociales (1), lo que indica cierta similitud en su exposición o uso del léxico legal. Entre las comparaciones no significativas, las diferencias entre Derecho y Económicas (3) y Ciencias de la Salud (4) o entre Humanidades (2) y Ciencias Sociales (1) fueron marginales, con valores  $p$  elevados y rangos de confianza que incluyeron el cero, indicando que estas diferencias pueden atribuirse al azar.

## CONCLUSIONES

El presente estudio ofrece una visión preliminar sobre las disparidades en el conocimiento del léxico legal entre estudiantes universitarios de distintas disciplinas académicas, como se ha planteado en los objetivos. Este enfoque transversal permitió identificar patrones claros: los estudiantes de Derecho y Económicas demostraron el nivel significativamente más alto de conocimiento en esta área, probablemente debido a su formación intensiva y exposición constante a normativas y terminología técnica. Por su parte, los estudiantes de Ciencias de la Salud, en segundo lugar, alcanzaron

puntuaciones elevadas, posiblemente por su contacto con vocabulario legal en contextos médicos, bioéticos y regulatorios. En contraste, las categorías con puntuaciones más bajas, por debajo de la media, como Artísticas y Ciencias Sociales, podrían reflejar una menor exposición y aplicabilidad del léxico legal en sus áreas de estudio y un menor interés en el ámbito, lo que explica las diferencias observadas en las medias. En términos de diferencias por sexo, los hombres obtuvieron en promedio puntuaciones más altas en el léxico legal que las mujeres. Esto podría atribuirse a diversos factores, como lo anteriormente indicado: una mayor exposición previa al léxico especializado, posibles diferencias en intereses académicos o profesionales, o incluso patrones socioculturales que influyen en la familiaridad con terminología técnica. No obstante, los tamaños de efecto fueron moderados, pero respaldan la necesidad de intervenciones educativas dirigidas a nivelar estas diferencias, particularmente entre mujeres o áreas académicas menos expuestas al léxico jurídico, como las disciplinas artísticas y sociales. Esta observación sugiere la necesidad de profundizar en estudios futuros para explorar en mayor detalle las razones detrás de estas diferencias y desarrollar estrategias educativas inclusivas que refuercen el conocimiento en todos los grupos.

Para evitar sesgos de deshabilitación social, se implementaron medidas específicas durante la administración del cuestionario. A los participantes se les informó explícitamente que el test no tenía puntuación ni implicaba calificación alguna. Además, se les instó a responder con sinceridad y honestidad, subrayando que resultados no veraces invalidarían la utilidad del estudio. Este enfoque fue reforzado por la brevedad y rapidez del test, que se aplicó al inicio de las clases para garantizar un contexto neutral y homogéneo. Además, el profesorado fue instruido previamente para asegurar que los estudiantes no utilizaran dispositivos móviles ni recurrieran a otras fuentes externas, reforzando la validez de las respuestas. Incluso así, somos conscientes de que el estudio presenta algunas limitaciones. Al tratarse de un diseño transversal, no es posible establecer relaciones causales ni evaluar la evolución del conocimiento del léxico legal a lo largo del tiempo. Además, aunque la muestra incluyó estudiantes de diversas regiones de España y Latinoamérica, la representatividad podría estar limitada a ciertos contextos educativos específicos. También cabe señalar que otros factores no controlados, como la calidad educativa y las competencias lingüísticas generales, podrían haber influido en los

resultados. Por último, es una escala de autoevaluación, por lo que a pesar de los esfuerzos por evitar los sesgos, siempre se ha de tener en cuenta que es un test vinculado a la subjetividad de los individuos.

Este cuestionario forma parte de una prueba más amplia diseñada para medir la competencia legal como una competencia clave en el ámbito educativo, siguiendo las recomendaciones de la Comisión Europea (2018). La sección lingüística, que evalúa específicamente el léxico legal, se considera un componente esencial de esta competencia, dado su papel en la comprensión y aplicación del conocimiento normativo en diversos contextos profesionales y académicos.

Este trabajo es uno de los primeros en explorar las diferencias interdisciplinarias en el conocimiento del léxico jurídico desde un enfoque multicultural y multidisciplinar. Sus hallazgos tienen aplicaciones prácticas, como orientar el desarrollo de estrategias educativas para integrar competencias legales en programas académicos diversos y fortalecer las habilidades lingüísticas especializadas de los estudiantes. En este sentido se alinea con la ODS 4 (educación de calidad) y las Recomendaciones de Europa para el EEE, ya que es la base para una comprensión del marco legal que rodea de forma natural a la ciudadanía, como un contrato de alquiler, entender una ley o una sentencia judicial. Futuros estudios podrían profundizar en estos temas, adoptando enfoques longitudinales, o intervenciones, y considerando variables adicionales, como el nivel de lectura general o las diferencias en los currículos educativos, para validar y ampliar las conclusiones presentadas

Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



## Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2024

**Contribución de los autores:** Conceptualización, DRM, POG, AME, ABB; metodología, DRM, POG, AME, ABB; análisis estadístico, DRM, POG, AME, ABB; investigación, DRM, POG, AME, ABB; preparación del manuscrito, DRM, POG, AME, ABB; revisión y edición, DRM, POG, AME, ABB.

**Fondos:** NS/NC

**Nota:** NS/NC



## REFERENCIAS

- Arbó Marro, C., & Miguel Romera, E. (2020). *De ley. Manual de español jurídico*. Edinumen. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152423014.pdf>
- Adams, A. y Andreis, A.M. (2012). Espacialidad e intersubjetividad en la constitución de la ciudadanía: el papel de la escuela. En *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (vol. I, pp. 101-108). Díada Editora.
- Aguirre-Beltrán, B. (2001). El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. En *Español para Fines Específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 33-43). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Alam, M. S., y Asmawi, A. (2023). Chat GPT in Constructivist Language Pedagogy: Exploring Its Potential and Challenges in Legal Vocabulary Acquisition. *Applied Research on English Language*, 12(4), 131-148. DOI: 10.22108/are.2024.139708.2188
- Bastidas-García, E. M. (2016). *Las colocaciones en el español jurídico y su tratamiento en el aula de español para extranjeros* [Tesis doctoral. Universitat de València]. <http://hdl.handle.net/10550/58170>

Ramírez Miranda, D., Orozco Gómez, P., Martín Ezpeleta, A. & Barrientos Báez, A. (2024). Do students know basic legal vocabulary? Gender and educational differences in Spain and Latin America *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 132-154.

- Beaty, R. E., Silvia, P. J., Nusbaum, E. C., Jauk, E., y Benedek, M. (2014). The roles of associative and executive processes in creative cognition. *Memory & Cognition*, 42(7), 1186-1197. <https://doi.org/10.3758/s13421-014-0428-8>
- Calahorra-Merina, E.M. (2015). *La enseñanza de Español para Fines Específicos. El español jurídico* [Tesis doctoral. Universidad de Málaga]. <http://hdl.handle.net/10630/13546>
- Campos Pardillos, M. Á., & Calvo Ferrer, J. R. (2023). La enseñanza/aprendizaje del léxico jurídico: dificultades y especificidad de un componente difuso. En *Realidades y desafíos de la tecnología aplicada a la traducción e interpretación* (pp. 179-190). Peter Lang.
- Carranza Alcántar, M. del R. (2016). El uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho. *Revista Educ@mos*, 15, 151-167. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2016/10/articulo-maria-del-rocio.pdf>
- Cervantes-Ayala, P.A. (2020). Aproximaciones hacia una política educativa para la alfabetización jurídica. *Revista de Investigación en Derecho, Criminología y Consultoría Jurídica*, 14(27), 203-225.
- Chamorro Guerrero, A. (2020). El enfoque léxico en la enseñanza del español jurídico. En *La enseñanza del español con fines específicos* (pp. 139-156). En Ediciones Académicas. <https://1library.co/article/el-enfoque-l%C3%A9xico-la-ense%C3%B1anza-del-espa%C3%B1ol-jur%C3%ADdico.z3d917w9>
- Cownie, F., Bradney, A., & Jones, E. (Eds.). (2025). *Elgar Concise Encyclopedia of Legal Education*. Edward Elgar Publishing. <https://www.e-elgar.com/shop/usd/elgar-concise-encyclopedia-of-legal-education-9781035302925.html>
- De Alba-Fernández, N., García-Pérez, F.F y Santisteban-Fernández, A. (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Díada Editora.
- Del Valle Cacela, V. (2020). Algunas observaciones sobre las colocaciones en el lenguaje jurídico español. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 44(2), 1-12. <https://journals.umcs.pl/lsmll/article/view/10455>
- González Hernández, E., & Hernando García-Cervigón, A. (2020). Nuevas herramientas de enseñanza del lenguaje jurídico: elaboración de un glosario jurídico audiovisual. En *Actas del Congreso Internacional Nodos del Conocimiento 2020*. <https://2020.nodos.org/ponencia/nuevas-herramientas-de-ensenanza-del-lenguaje-juridico-elaboracion-de-un-glosario-juridico-audiovisual/>
- Gutiérrez, M. (2021). El español jurídico: aproximación didáctica integradora a partir de una perspectiva discursiva. En *Actas del Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 85-102). Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones centros/PDF/viena\\_2021/05\\_gutierr ez.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/viena_2021/05_gutierr ez.pdf)
- Gutiérrez-Fresneda, R., De Vicente-Yagüe, M. I., Jiménez-Pérez, E. (2021). Efectos de la conciencia suprasegmental en el aprendizaje de la lectura en los primeros niveles escolares. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 28-34. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.10.001>
- International Bar Association & Law Schools Global League. (2020). *Blueprint for Global Legal Education*. IE Law School. <https://www.ie.edu/law-school/knowledge-exchange/blueprint-global-legal-education/>
- Instituto Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave en ELE*. [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)
- Jiménez-Pérez, E. P., Cerezo-Guzmán, M. V., García-Guirao, P., Gutiérrez-Fresneda, R. (2025). Validación de herramienta de competencia legal. (En prensa).
- Jiménez-Pérez, E. P. (2023). Critical Thinking VS Critical Competence: Critical Reading. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 1-26. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15839>

- Jiménez-Pérez, E. Barrientos-Báez, A., Caldevilla-Domínguez, D. Gómez, Galán, J. (2020). Influence of Mothers' Habits on Reading Skills and Emotional Intelligence of University Students: Relationships in the Social and Educational Context. *Behavioral Sciences*, 10(12), 1-16. <https://doi.org/10.3390/bs10120187>
- Macià, E. (2016). Didáctica de la traducción de la terminología jurídica en textos especializados. [Tesis doctoral, Universidad de Vic]. [https://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/4613/tesdoc\\_a2016\\_macias\\_elena\\_didactica\\_traduccion.pdf](https://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/4613/tesdoc_a2016_macias_elena_didactica_traduccion.pdf)
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Ortiz-Sánchez, M. y Pérez-Pino, V. (2004). *Léxico jurídico para estudiantes*. Tecnos.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Recomendaciones del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea C189*.
- Rodríguez Tapia, S. (2023). Percepción, terminología e interlocutores del discurso jurídico en el grado de especialización textual. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 94, 137-152. <https://doi.org/10.5209/clac.70744>
- Sanz i Vilar, E., & Sevilla-Vallejo, S. (2020). El español jurídico: propuesta de intervención en el aula de español con fines específicos. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 27(1), 113-139. <https://ojsspd.c.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/1354>
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press.