

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

20 (2) | 2025

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

Practices of Future Teachers/
Combinación de soportes: papel y
pantallas en las prácticas de lectura
digital.....pp.1-24

Factors Influencing Teachers'
Disciplinary Knowledge/ Factores
que influyen en el conocimiento
disciplinar.....pp.25-48

Reading as Means of Transmitting
Knowledge between Grandparents &
Grandchildren/Abuelos y nietos: la
lectura como medio para la
transmisión de conocimientos
.....pp.49-77

Lexical Stress & Reading Rhythm:
Acento léxico y ritmo en la
lectura.....pp.78-103

Who Understands the Law? Legal
Vocabulary / ¿Quién entiende la ley?
Vocabulario legal.....pp.104-123



Asociación
Española de
Comprensión
Lectora



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 Ezpeleta, 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 Sabaris, 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

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



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@compresionlectora.es

Dirección: isl@uma.es

ISSN: 2340-8685

© 2014-2025





Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

A Combination of Media: Paper & Screens in the Digital Academic Reading Practices of Future Teachers

Leonel Abarzúa

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

Universitat de Barcelona, Spain



Alba Ambrós-Pallarés

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

Universitat de Barcelona, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.20.2.2025.21848>



Reception: 11/05/2025

Acceptation: 12/12/2025

Contact: aambros@ub.edu

Abstract:

Digital reading practices are complex sociocultural activities that transcend the dichotomy between paper and screen. This study analyses how future teachers shape their academic reading practices based on their media preferences. The objectives are, on the one hand, to analyse the academic digital reading practices reported by students in an Early Childhood Education degree programme according to their media preferences (paper/screen). On the other hand, to identify the reading profiles of students based on these preferences when performing academic activities. A quantitative study of an exploratory, descriptive and correlational cross-sectional nature was developed, based on the application of a validated questionnaire ($\alpha=0.831$) to a non-probabilistic sample of 487 participants (95% confidence level and 3% margin of error). The statistical analysis combined ANOVA tests to identify significant differences between groups and a multivariate automatic classification analysis to establish reader profiles according to media preference. The results show a majority preference for paper, coexisting with functional uses of screens. Hybrid and situated practices are identified, in which the medium is strategically adjusted to the task and context. These findings provide evidence of the need to train future teachers in flexible reading strategies that critically integrate both media.

Keywords: academic reading, teacher training, digital reading, reading media, reader profiles.

Abarzúa L., & Ambrós-Pallarés, A. (2025). A Combination of Media: Paper & Screens in the Digital Academic Reading Practices of Future Teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 1-24.

A Combination of Media: Paper & Screens in the Digital Academic Reading Practices of Future Teachers

INTRODUCTION

Reading is an essential activity in professional training because it enables individuals to access, process and critically construct knowledge (Theriault, 2022). Technological advances, including the recent development of generative artificial intelligence, have intensified the debate on the most effective reading practices for learning, highlighting the diversification of reading formats and media (Castells et al., 2022; Salmerón et al., 2024). These transformations have reinforced the importance of digital reading, which involves various internet-based activities related to the construction of meaning (Abarzúa-Ceballos et al., 2024; López, 2016). According to this logic, readers interact with various devices and texts, whether on paper or on screens, depending on their objectives, which may be personal or academic (Coiro, 2021).

From a sociocultural perspective, reading is a social practice situated within historical and cultural contexts, shaped by individuals and cultural objects (Barton & Hamilton, 2012; Street, 1995; Kalman, 2014; Scribner & Cole, 1981). Therefore, the appropriation of written culture depends not only on readers' agency, but also on access to reading opportunities and the material conditions that enable or restrict participation in such practices, such as the availability of books or digital devices (Kalman, 2003). In line with this, New Literacy Studies expand upon this conception by emphasising that reading is also influenced by interactions, shared meanings, and power relations. They also incorporate languages that have emerged from technological development (Street, 1984; Gee, 2015; Mills & Unsworth, 2017).

This sociocultural perspective on digital academic reading is reflected in the specific practices of university students, in which different reading media play a prominent role. The paper/screen dichotomy has been widely discussed in academic reading research and remains an open issue, given the diverse and sometimes contradictory nature of the empirical findings. Some studies have shown a general

preference for paper, as it is perceived as more conducive to concentration and note-taking, and as reducing eye strain. This is because it avoids the possible effects of prolonged exposure to blue light and electromagnetic fields (Baron et al., 2017; Cabero et al., 2022; Ishihara et al., 2020; Wong and Bahmani, 2022). Conversely, in certain academic contexts, students show a preference for screens, particularly in technological or business fields. However, in the social sciences and humanities, a preference for paper is more prevalent (Kirwood & Price, 2006; Margaryan et al., 2011; Ayala, 2019; Castells et al., 2022). Gourlay et al. (2015) highlight that, rather than limiting themselves to a single medium, students tend to develop hybrid practices that combine paper and screens depending on the demands of the task, available time, or accessible resources.

However, beyond stated preferences, some studies have shown differences in reading performance depending on the medium used (Singer & Alexander, 2017), although evidence suggests that these differences should be interpreted within the framework of flexible and situated reading practices. Recent literature has shown that familiarity with a medium can improve performance in that medium, although these differences tend to diminish when deep reading processes are promoted (Singer & Alexander, 2017; Tabullo & Pulifiato-Hamann, 2024). Taken together, this evidence confirms that the paper/screen tension remains unresolved and that the academic reading practices of university students are configured in hybrid and situated reading profiles, the implications of which are particularly relevant for the development of reading competence in educational contexts.

International assessments such as PIRLS (Mullis et al., 2023) and PISA (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2023) reveal that a significant proportion of children struggle with reading comprehension. These sustained results suggest that future teachers have also been trained in contexts where reading skills are lacking, reinforcing the need to strengthen their

own reading practices during initial training. It is therefore important to address the academic reading practices of future early childhood teachers, given that research has shown their reading concepts and habits influence the creation of literacy-rich environments and the development of their students' reading skills (Asensio et al., 2022; Míguez-Álvarez et al., 2023).

Following the publication of Royal Decree 822/2021 in Spain, curricula for Early Childhood and Primary Education degrees are being reconsidered. Over the years, associations and universities have begun to draw up proposals to modify their initial training curricula. Additionally, a white paper on teacher training studies is reportedly in development for 2024, led by the Conference of Deans of Education in Spain. The initial proposal was highly controversial and debated by different sectors. A second proposal has been presented but has not yet been approved. This provides a new opportunity to ensure that students entering the teaching profession, particularly in early childhood education, develop reading skills in a broad sense from curricular, methodological, and pedagogical points of view. The reading experience accumulated by future teachers during their university training is key, as it can redefine their reading profile and consequently their approach to teaching reading in 21st-century classrooms (Castro, 2021; de la Maya-Retamar et al., 2024; Díaz-Díaz et al., 2025).

Despite this group's relevance, little research has analysed the digital reading practices of future early childhood education teachers. This is a significant gap, as understanding their media preferences and practices allows us to describe their reading profiles more accurately. Against this backdrop, the present study aims to analyse the digital reading practices of Early Childhood Education students in relation to their media preferences, and to identify their reading profiles when performing academic activities based on these preferences. The hypothesis is that students will generally prefer paper for study tasks, while frequently using screens for information search and selection activities, suggesting the existence of hybrid reading profiles.

METHODOLOGY

The research was conducted using a quantitative methodology with an exploratory, descriptive and correlational cross-sectional approach (Creswell, 2013; Delgado, 2014). This involved applying a previously

designed and validated questionnaire (Abarzúa-Ceballos et al., 2024). This enabled data to be collected on students' reading practices, allowing their reading profiles to be established based on their preferred reading medium.

Participants

The research sample consisted of students from all years of the Early Childhood Education degree programme at the University of Barcelona (N=1055). Participants were selected using convenience sampling. The initial sample included 503 students who responded to the questionnaire. However, in accordance with the objectives of this study, the final sample was reduced to 487 participants, corresponding to those who indicated a high or very high preference for reading on paper, on screens, or on both media.

The sample calculation (n=487) was performed a posteriori, obtaining a confidence level of 95%, a margin of error of 3% and a p/q of 0.50, which provides an adequate basis for the analyses performed. The percentage distribution by year was 26.5% in the first year, 30.2% in the second year, 23.2% in the third year, and 20.1% in the fourth year. The average age was 21.07 years (SD=2.65), ranging from 18 to 35 years. In terms of gender, the majority were women (94.45%), followed by men (5.34%) and non-binary persons (0.21%). It should also be noted that the students in this degree programme are homogeneous in sociocultural terms (Abarzúa, 2023; University of Barcelona, 2022). This fact contributed to reducing the variability attributable to this dimension and mitigated the limitations derived from the type of sampling used.

Instruments

To conduct the study, a section of a validated, Likert-type questionnaire (Abarzúa-Ceballos et al., 2024) was administered to identify the digital reading practices of students studying for a degree in education. The instrument consisted of 57 items divided into three dimensions: 1) Texts, media and tools; 2) Activities; and 3) Beliefs, as well as a section on sociodemographic characteristics. Responses were graded on a five-point scale, where 1 represented the minimum value and 5 the maximum. Cronbach's alpha coefficient ($\alpha = 0.831$) ensured good internal consistency for the entire questionnaire. The questionnaire is available at the following link: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.30156739.v1>

Abarzúa L., & Ambrós-Pallarés, A. (2025). A Combination of Media: Paper & Screens in the Digital Academic Reading Practices of Future Teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 1-24.

Procedure and Data Analysis

The questionnaire was administered virtually and synchronously via the Microsoft Forms platform at the University of Barcelona during the 2021–22 academic year. To achieve this, the purpose of the study was explained to students in degree programme classes, who were then invited to participate. Students who agreed to participate signed an informed consent form and completed the questionnaire on their mobile phones or computers via a QR code or link. This procedure adhered to the guidelines of the University of Barcelona's Bioethics Committee (2020).

Once the responses had been obtained, they were processed using SPSS V26 software. Descriptive statistics (percentage, mean and standard deviation) were used to analyse the students' reading practices. To identify possible significant differences in reading practices according to preference for reading on paper or on screens, a one-way ANOVA was performed to compare the media preference variable (paper or screen) with all the other variables in the three dimensions of the questionnaire. The suitability of the data was corroborated using a homogeneity of variance test (Levene's test; mean greater than 0.05 and degree of freedom 3). Statistical significance was set at $p < 0.05$ (Pallant, 2010).

Reader profiles were identified using a multivariate analysis involving an automatic classification test with criterion variables, performed with the statistical software package SPAD 5.6.0 (Bécue & Valls, 2005; Sánchez-Martí & Ruiz-Bueno, 2018). This type of analysis described the variable of interest, media preference, in relation to the other variables in the questionnaire, including sociodemographic variables such as age, gender, year of study, previous studies and availability of technological resources. The objective was to identify groups that were as homogeneous as possible within each group and as differentiated as possible between groups (Rubio-Hurtado et al., 2016). As the programme used for this analysis only accepts categorical variables with a maximum of three modalities, the five-point scores on the questionnaire were recoded into three categories: 1 and 2 = low; 3 = medium; 4 and 5 = high (Abarzúa, 2023). For the analysis, extreme values and Low and High scores were considered, with statistical significance set at $p < 0.001$.

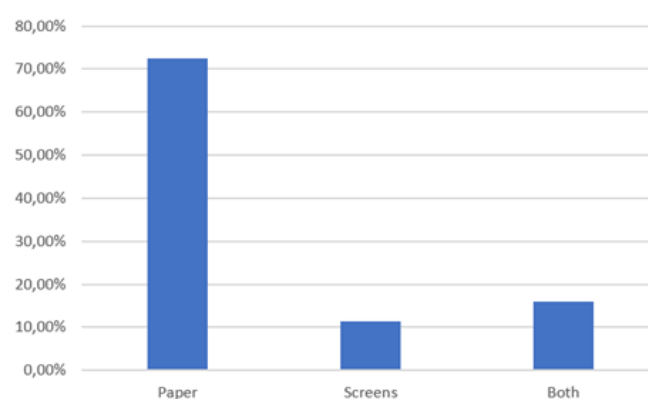
Results

The results are presented in accordance with the two aforementioned research objectives.

Academic digital reading practices

Figure 1 shows the distribution of preferences across the entire sample ($n = 487$). Of these participants, 72.48% ($n = 353$) preferred paper as a medium for academic reading, while 11.49% ($n = 56$) opted for screens, and 16.01% ($n = 78$) preferred both media.

Figure 1. Distribution of preferred media



Source: Own elaboration

Single-factor ANOVA tests identified five significant differences between the academic activities analysed. As shown in Table 1, learners who prefer reading on paper ($M = 3.51$; $SD = 1.151$) are significantly more inclined to take notes on paper about what they read than those who prefer reading on screens ($M = 3.05$; $SD = 0.942$). Conversely, those who prefer reading on screens ($M = 4.20$; $SD = 0.923$) and those who use both media ($M = 4.09$; $SD = 0.885$) demonstrate a significantly greater preference for the activity of 'taking notes in a word processor' than those who prefer paper ($M = 3.68$; $SD = 1.159$). Those who prefer paper ($M = 4.50$; $SD = .883$) and those who use both media ($M = 4.31$; $SD = 1.085$) have significantly higher values for 'highlighting information in printed texts' than those who prefer screens ($M = 3.82$; $SD = 1.046$). In the activity 'pre-defining the format in which you want to find information on the internet', the group that opts for both media shows a significantly higher preference ($M = 3.01$; $SD = 1.353$) than the group that prefers paper ($M = 2.63$; $SD = 1.251$). Finally, in the activity 'Relate the content to the topic',

learners who opt for both media ($M = 4.54$; $SD = 0.658$) show a significantly higher preference than those who prefer screens ($M = 4.23$; $SD = 0.831$).

As shown in Table 2, the tests revealed significant differences in seven of the items analysed regarding participants' beliefs about digital reading. Students who prefer both formats ($M = 4.14$; $SD = 1.053$) value the ability to multitask while reading digitally significantly more than students who prefer paper ($M = 3.78$; $SD = 1.170$) or screens ($M = 3.64$; $SD = 1.182$). Regarding the statement that digital reading is cheaper than printed books, learners who prefer both formats ($M = 4.51$, $SD = 0.639$) scored significantly higher than those who opted for paper ($M = 4.16$, $SD = 0.986$). Regarding the statement valuing the speed of digital reading because it allows you to search for keywords and read only what interests you, students who prefer screens ($M = 4.32$; $SD = 0.716$) and those who prefer both formats ($M = 4.17$; $SD = 0.932$) have significantly higher scores than those who prefer paper ($M = 3.68$; $SD = 1.167$). Those who prefer screens show significantly greater agreement with the perception that printed books are outdated ($M=1.98$; $SD=1.018$) than those who opt for paper ($M=1.55$; $SD=0.818$).

Conversely, in the statement 'I always know where to find the information I need', learners who prefer both media ($M = 3.12$; $SD = 0.926$) achieved significantly higher scores than those who prefer paper ($M = 2.71$; $SD = 0.905$). In the statement 'I have good strategies and concentration when reading digitally', students who preferred to read on screens ($M = 3.39$; $SD = 0.966$) and those who preferred both formats ($M = 3.32$; $SD = 0.933$) scored significantly higher than those who preferred paper ($M = 2.77$; $SD = 1.029$). Finally, in the statement 'I have a good experience with digital reading', students who prefer screens ($M = 4.02$, $SD = 0.522$) and both media ($M = 4.01$, $SD = 0.634$) achieved significantly higher scores than those who prefer paper ($M = 3.80$, $SD = 0.609$).

Characterisation of reader profiles based on their preferred medium

Table 3 shows the reading profile of students who prefer reading paper-based materials in an academic context. Despite their clear preference for analogue reading, their association with reading on screens and mobile phone use is heterogeneous, ranging from low to medium. Similarly, using applications such as Telegram for academic activities is associated with a low level. In study-related activities,

these learners demonstrate a strong preference for colour-coding relevant information in printed texts. However, they have a low association with notetaking in a word processor. They do not consider printed books to be obsolete, showing a low level of agreement with the statement that they are outdated. Additionally, their appreciation of the speed at which digital reading allows them to search for keywords shows a low association for some and a medium association for others. Their perception of activities related to information retrieval, such as knowing where to look for information and trusting the information found, shows a low level of association. Finally, in terms of self-perception, these students report a low level of agreement with the statement that they have good reading strategies and concentration when reading digitally. Nevertheless, they rate their learning experience with digital reading more positively, at a medium level.

The reader profile shown in Table 4 is that of students who prefer reading on screens. It shows a high level of association with mobile phone use and a low-to-medium level of association with reading on paper. In study-related activities, there is a medium level of association with colour-coding relevant information in printed texts.

When it comes to searching for information online, there is a moderate association with the ability to refine searches by changing keywords or language if the initial results are not satisfactory. They value the speed of digital reading, which allows them to search for keywords. In terms of self-perception, they stand out for their high level of agreement with the statement that they have good digital reading strategies and do not have concentration problems.

Table 5 shows the profile of students who prefer both paper and digital resources. These students demonstrate a strong association with using mobile phones and blogs for academic reading and a moderate association with using the Telegram application. They tend to specify the desired file format (usually PDF or JPG) when searching for information online. They value the speed of digital reading and the ability to perform other tasks while reading. They also strongly agree that digital reading is more economical than print reading. In terms of self-perception, they believe that they know where to find the digital information they need, and they feel that they have good strategies and do not experience concentration problems when reading on screens. Overall, they have a positive view of their learning experience with digital reading.

Table 1. Significant differences in the 'activities' dimension

Items dimension	Paper		Screens		Both		F	Sig.	Bonferroni correction
	M	DT	M	DT	M	DT			
Take notes on paper.	3,51	1,151	3,05	,942	3,42	1,087	3,982	,019	Paper > Screen
Take notes in a word processor.	3,68	1,159	4,20	,923	4,09	,885	8,623	<,001	Screen > Paper Both > Paper
Highlight relevant information in printed texts using different colours.	4,50	,883	3,82	1,046	4,31	1,085	12,977	<,001	Paper > Screen Both >Screen
Decide on the format you want in advance.	2,63	1,251	2,71	1,303	3,01	1,353	2,951	,053	Both > Paper
Relate content to the topic.	4,42	,699	4,23	,831	4,54	,658	3,053	,048	Both >Screen

Source: Own elaboration

Table 2. Significant differences in the 'Beliefs' dimension

Items dimension	Paper		Screens		Both		F		Sig.	Bonferroni correction
	M	DT	M	DT	M	DT				
It allows you to do things simultaneously.	3,78	1,170	3,64	1,182	4,14	1,053	3,841	,022		Both > Paper Both > Screen
Cheaper than printed books	4,16	,986	4,29	,986	4,51	,639	4,489	,012		Both > Paper
You can search for keywords and read only what interests you.	3,68	1,167	4,32	,716	4,17	,932	12,905	<,001		Screen > Paper Both > Paper
Printed books are quickly outdated.	1,55	,818	1,98	1,018	1,72	,851	6,724	,001		Screen > Paper
I always know where to find the information I need	2,71	,905	2,96	,953	3,12	,926	7,107	<,001		Both > Paper
I have good strategies and concentration when reading digitally.	2,77	1,029	3,39	,966	3,32	,933	16,348	<,001		Screen > Paper Both > Paper
I have had a positive experience with digital reading.	3,80	,609	4,02	,522	4,01	,634	6,211	,002		Screen > Paper Both > Paper

Source: Own elaboration

Table 3. *Reader profile: preference for paper*

Group: Paper (n=353; 72,48%)			
Variables	Categories	Test Value	p
Read on screen	Low	13,45	0,000
Read on paper	High	12,57	0,000
Read on screen	Medium	10,37	0,000
I have good LD strategies and don't have concentration problems.	Low	4,69	0,000
Take notes on a word processor.	Low	4,25	0,000
It's faster than reading printed material, as I can search for keywords that allow me to read only what interests me	Low	3,66	0,000
Mobile	Low	3,28	0,001
I have a good experience with digital reading	Medium	3,14	0,001
Highlight relevant information in printed texts	High	2,97	0,002
Printed books are outdated	Low	2,87	0,002
Telegram	Low	2,71	0,003
Allows you to search for keywords and read only what interests you.	Medium	2,58	0,005
I can trust all the information I find.	Low	2,56	0,005
Mobile	Medium	2,42	0,008
I always know where to find the information I need.	Low	2,40	0,008

Source: Own elaboration

Table 4. *Reader profile: preference for Screens*

Group: Screens (n=56; 11,50%)			
Variables	Categories	Test Value	p
Read on paper	Medium	13,50	0,000
Read on screen	High	12,57	0,000
Read on paper	Low	9,06	0,000
Use colours to highlight relevant information in printed texts.	Medium	3,71	0,000
Search for keywords and only read what interests you.	High	3,49	0,000
If you cannot find what you need, redefine your search by changing keywords or language.	Medium	3,33	0,000
Mobile	High	3,10	0,001
I have good digital reading strategies and do not have difficulty concentrating.	High	3,02	0,001

Source: Own elaboration

Abarzúa L., & Ambrós-Pallarés, A. (2025). A Combination of Media: Paper & Screens in the Digital Academic Reading Practices of Future Teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 1-24.

Table 5. *Reader profile: preference for both formats*

Group: Both formats (n=78; 16,02%)			
Variables	Categories	Test Value	p
Read on screen	High	15,44	0,000
Read on paper	High	4,03	0,000
It enables me to multitask, for example by listening to music or chatting with friends while reading...	High	2,89	0,002
I can search for keywords and only read what interests me.	High	2,85	0,002
I always know where to find the information I need.	High	2,71	0,003
I have good digital reading strategies, and I don't have any difficulty concentrating.	High	2,70	0,003
It's cheaper than buying books.	High	2,65	0,004
Telegram	Medium	2,56	0,005
I have a good learning experience with digital reading.	High	2,46	0,007
You can predefine the format in which you want to find the information in advance (PDF, JPG, etc.).	High	2,40	0,008
Mobile	High	2,36	0,009
Blogs	High	2,34	0,010

Source: Own elaboration

CONCLUSIONS

Regarding the first objective, the results are consistent with those of other studies which conclude that the predominant preference of university students for reading on paper is related to the perception that this medium facilitates concentration (Baron et al., 2017; Cabero-Almenara et al., 2022). In this particular degree programme, this trend could be linked to the specific demands of the discipline. Previous studies suggest that students of social sciences and humanities programmes tend to prefer paper, whereas students of science disciplines may be more inclined towards screens due to the particular demands of their subjects (Castells, 2022; Kirkwood & Price, 2006; Margaryan et al., 2011).

Concerning the second objective, the identification of reader profiles revealed that a preference for paper coexists alongside significant screen use. Theoretically, this apparent dissociation between preference and practice can be explained by the fact that the choice of medium depends on the task and situational conditions rather than on a stable

preference. According to the heuristic model of digital reading (Coiro, 2021) and the socio material perspective of hybrid practices (Gourlay et al., 2015), the medium operates as a functional resource within academic reading. Students combine paper and screens to optimise attention, organisation, and the search for and selection of information, according to their learning goals. Therefore, the fact that preference does not entirely determine practice reflects a strategic adjustment of the medium to the task and context.

The identified profiles reinforce these hybrid and situational practices, which are consistent with those described in the literature. The presence of cross-behaviour—the use of paper by those who usually use screens, and vice versa—suggests that students switch between media to meet specific demands. Verifying these processes would require qualitative triangulation, which was beyond the scope of this research.

Abarzúa L., & Ambrós-Pallarés, A. (2025). A Combination of Media: Paper & Screens in the Digital Academic Reading Practices of Future Teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 1-24.

Based on these results, two key conclusions can be drawn. The first concerns the concept of reading and literacy in general. The coexistence of digital and analogue literacy practices implies that the choice is not between one or the other, but rather about broadening our understanding of reading and literacy. Following New Literacy Studies (Gee, 2015; New London Group, 1996), it is important to recognise that students and society as a whole must navigate between these two worlds, each of which has its own strengths and challenges. In addition to our preferences, the choice of medium should also depend on the type of task to be performed, as observed in the reading practices of students at various academic levels (Ayala, 2019; Castells et al., 2022).

The second key point relates to the pedagogical implications of these results. Therefore, recognising the coexistence of paper and screens in reading practices suggests expanding teaching practices to intentionally include both media. This approach is supported by the work of Kalman (2003) and other sociocultural studies of reading (Barton & Hamilton, 2012; Street, 1995), which reinforce the idea that literacy practices are shaped by social relationships. This implies making materials available and encouraging participation in academic reading activities on both paper and screens, thereby promoting the adoption of practices involving both media (Kalman, 2003; Tabullo & Pulifiato-Hamann, 2024).

From a more applied perspective, therefore, the results allow us to propose criteria to guide initial teacher training in reading. Firstly, awareness needs to be promoted: students already combine media in their reading practices, but they do so without explicitly reflecting on the functionality of each medium. Making these choices visible would help them to understand them better. A second criterion relates to the suitability of the task. Rather than reinforcing the paper/screen dichotomy, the focus should be on demonstrating how each medium can be more suitable depending on the objectives and conditions of the reading situation. Strategic transfer is also important: transferring resources from one medium to another, such as digital annotation techniques or print source management, broadens the reader's repertoire. Finally, self-regulation and metacognition are particularly relevant in digital environments, where attention fragmentation is a recurring challenge. Overcoming the paper/screen dichotomy requires an understanding of literacy as a flexible, context-specific practice in which different media are utilised according to the demands of each situation.

While the results provide relevant evidence, it is important to highlight some limitations of the study. Although the sample size provides adequate margins of error and confidence, the non-probabilistic nature of the sample restricts the generalisation of the findings. In terms of data collection, the use of a self-perception questionnaire, consistent with the declarative and exploratory scope of the study, made it possible to capture students' perceptions of their reading practices. However, there may be discrepancies between what was stated and what was actually done. These findings suggest that future research should employ methodologies that enable more accurate capture of reading practices in real contexts.

In this regard, future studies could examine university teaching practices relating to digital reading and analyse the influence of the coexistence of different media on academic performance and student motivation. It would also be interesting to consider how teachers' different reading profiles in initial training may influence the development of reading teaching practices in schools.

In conclusion, the results of this study partially confirm the initial hypothesis, showing that, while students generally prefer paper, they also use screens for practical purposes in their academic work. However, they also highlight the need to adopt a broader conception of reading in initial teacher training. They emphasise the importance of training future teachers in hybrid academic reading strategies that enable them to select, combine and transfer resources from both media according to their learning needs. Incorporating this concept into curricula will encourage more critical and reflective reading practices, helping to prepare teachers to support their students in acquiring the multiple literacies required by contemporary education.

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



Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2025

Authors' contribution: Conceptualization: LA, AAP; writing: LA, AAP; Methodology: LA, AAP; Analysis: LA, AAP; Discussion: LA, AAP; revision and editing: LA, AAP.

Funding: Dk/Da

Note: We would like to thank the students of the Early Childhood Education degree programme at the University of Barcelona for their participation in this study.

REFERENCES

- Abarzúa, L. (2023). *Exploración de las prácticas de lectura digital académica en estudiantes de un grado de Educación: Investigación con métodos mixtos* [PhD dissertation, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/691345>
- Abarzúa-Ceballos, L., Ambrós-Pallarés, A. & Ruiz-Bueno, A. (2024). Construcción y validación de un cuestionario sobre prácticas de lectura digital académica para estudiantado universitario de formación inicial de profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 33–59. <https://doi.org/10.6018/rie.548111>
- Asensio Muñoz, I., Arroyo Resino, D., Ruiz-Lázaro, J., Sánchez-Munilla, M., Ruiz de Miguel, C., Constante-Amores, A. & Navarro-Asencio, E. (2022). Perfil de acceso a la universidad de los maestros en España. *Educación XXI*, 25(2), 39-63. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31924>
- Ayala, S. A. (2019). Reading and search practices in Rosario, Argentina: A case study of usage practices of digital and paper devices by students and professors in higher education. *Participations. Journal of Audience & Reception Studies*, 16(1), 174–196.
- Baron, N. S., Calixte, R. M. & Havewala, M. (2017). The persistence of print among university students: An exploratory study. *Telematics and Informatics*, 34(5), 590-604. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.11.008>.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2012). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. BOE-A-2023-7500 Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario
- Bécue, M. & Valls, J. (2005). Manual de introducción a los métodos factoriales y clasificación con SPAD. Barcelona: Servei d'Estadística de la Universitat Autònoma de Barcelona. <http://sct.uab.cat/estadistica/sites/sct.uab.cat.estadistica/files/manualSPAD.pdf>
- Cabero-Almenara, J., Martínez-Pérez, S., Gutiérrez-Castillo, J. J., & Palacios-Rodríguez, A. (2022). University Students' Perceptions of the Use of Technologies in Educational Activities and Mental Effort Invested. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 305-326. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32714>
- Abarzúa L., & Ambrós-Pallarés, A. (2025). A Combination of Media: Paper & Screens in the Digital Academic Reading Practices of Future Teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 1-24.

- Castells, N., Minguela, M., Nadal, E. y Cuevas, I. (2022) Learning through reading and writing tasks in higher education: what do students use, paper or screen? (El aprendizaje a través de la lectura y la escritura en la educación universitaria: ¿qué usan los estudiantes, papel o pantalla?). *Culture and Education*, 34(1), 39-71. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.2006499>
- Castro, M. (2021). Profesores para el siglo XXI: Perfil académico, formación inicial y prácticas docentes de los profesores españoles. Introducción. *Revista de Educación*, 393, 11-35. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-495>
- Coiro, J. (2021). Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 9-31. <https://doi.org/10.1002/rrq.302>
- Creswell, J. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ª ed.). Sage.
- de la Maya-Retamar, G., López-Pérez, M. & Fernández-Portero, I. (2024). Relación entre hábitos lectores y vocabulario en maestros de inglés en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 70-94. <https://doi.org/10.24310/isl.19.1.2024.18089>
- Delgado, C. (2014). *Viajando a Ítaca por mares cuantitativos. Manual de ruta para investigar en grado y postgrado*. Amarú.
- Díaz-Díaz, M., Martín-Ezpeleta, A. & Echegoyen-Sanz, Y. (2025). Lectura digital y metacognición lectora en futuros docentes chilenos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 1-22. <https://doi.org/10.24310/isl.20.1.2025.20265>
- Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. In J. Rowsell & K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48). Routledge.
- Gourlay, L., Lanclos, D. & Oliver, M. (2015). Sociomaterial Texts, Spaces and Devices: Questioning ‘Digital Dualism’ in Library and Study Practices. *Higher Education Quarterly*, 69(3), 263-278. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1111/hequ.12075>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Kalman, J. (2014). Más allá de las explicaciones comunes: La incorporación de la tecnología y la cultura digital en el aula. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 6(6), 33-62. <https://doi.org/10.34236/rpie.v6i6.40>
- Kirkwood, A. & Price, L. (2006). Los estudiantes y el aprendizaje en el siglo XXI: ¿qué sabemos sobre las actitudes de los estudiantes hacia las tecnologías de la información y la comunicación y sobre sus experiencias que nos ayudarán a diseñar cursos? *Estudios en Educación Superior*, 30(3), 257-274. <https://doi.org/10.1080/03075070500095689>
- López, K. (2016). Prácticas de lectura digital de estudiantes universitarios. *Enseñanza & Teaching*, (34)1, 57-92. <http://dx.doi.org/10.14201/et20163415792>
- Margaryan, A., Littlejohn, A. & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students’ use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429-440. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.004>
- Míguez-Álvarez, C.M., Agrelo-Costas, E. & Mociño-González, I. (2023). “¿Qué recomiendo leer y por qué?”. Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57. <https://doi.org/10.24310/isl.v18i1.15736>
- Mills, K. A. & Unsworth, L. (2017). *Multimodal literacy. Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.232>

Abarzúa L., & Ambrós-Pallarés, A. (2025). A Combination of Media: Paper & Screens in the Digital Academic Reading Practices of Future Teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 1-24.

- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A. & Wry, E. (2023). PIRLS 2021 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- New London Group. (1996). The pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Pallant, J. (2010). *Spss. Survival Manual*. McGraw-Hill.
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. BOE-A-2021-15781 Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.
- Rubio-Hurtado, M. J., Ruiz-Bueno, A. & Martínez-Olmo, F. (2016). Students' perceptions of the usefulness of learning activities for the development of competencies. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 221–240. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.225131>
- Salmerón, L., Altamura, L., Gil, L. & Mañá, A. (2024). Design of effective digital reading comprehension environments. In A. Gegenfurtner & I. Kollar (Eds.), *Designing Effective Digital Learning Environments* (pp. 24-38). Routledge.
- Sánchez-Martí, A. & Ruiz-Bueno, A. (2018). Análisis de clasificación con variable criterio en SPAD. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 41-53. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.119354>
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Harvard University Press.
- Singer, L. M. & Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007–1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, education, and ethnography*. Longman.
- Tabullo, A. J., & Pulifiato-Hamann, E. S. (2024). Lectura digital en estudiantes universitarios: contribuciones del funcionamiento ejecutivo y hábitos lectores. *Ocnos*, 23(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.424
- Theriault, J. (2022). College Students' Conceptualizations of Academic Reading: What Metaphors Suggest About the Important Role of Purpose in College Reading and Learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 66(1), 15-22. <https://doi.org/10.1002/jaal.1238>
- Universitat de Barcelona. (2020). *Codi d'integritat en la recerca de la Universitat de Barcelona*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Universitat de Barcelona. (2022). *Agència de Polítiques i de Qualitat. Oferta, demanda i matrícula*. <https://www.ub.edu/portal/web/politiques-qualitat/acreditacio-graus>



Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Combinación de soportes: papel y pantallas en las prácticas de lectura digital académica de futuros maestros

Leonel Abarzúa

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

Universitat de Barcelona, España



Alba Ambrós-Pallarés

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

Universitat de Barcelona, España



<https://doi.org/10.24310/isl.20.2.2025.21848>



Recepción: 11/05/2025

Aceptación: 12/12/2025

Contacto: aambros@ub.edu

Resumen:

Las prácticas lectoras digitales constituyen actividades socioculturales complejas que trascienden la dicotomía entre papel y pantalla. Este estudio analiza cómo futuros docentes configuran sus prácticas lectoras académicas en función de sus preferencias de soporte. Los objetivos son, por un lado, analizar las prácticas de lectura digital académica declaradas por el alumnado de un grado de Educación Infantil según sus preferencias de soporte (papel/pantalla). Por el otro, identificar los perfiles lectores del alumnado en función de estas preferencias al realizar actividades académicas. Se desarrolló un estudio cuantitativo de alcance exploratorio, descriptivo y correlacional de tipo transversal, basado en la aplicación de un cuestionario validado ($\alpha=0,831$) a una muestra no probabilística de 487 participantes (nivel de confianza del 95% y margen de error del 3%). El análisis estadístico combinó pruebas ANOVA para identificar diferencias significativas entre grupos y un análisis multivariante de clasificación automática para establecer perfiles lectores según la preferencia de soporte. Los resultados evidencian una preferencia mayoritaria por el papel, coexistente con usos funcionales de las pantallas. Se identifican prácticas híbridas y situadas, en las que el soporte se ajusta de manera estratégica a la tarea y al contexto. Estos hallazgos aportan evidencias sobre la necesidad de formar a los futuros docentes en estrategias lectoras flexibles que integren críticamente ambos soportes.

Palabras clave: lectura académica; formación docente; lectura digital; soportes de lectura; perfiles lectores

Abarzúa L., & Ambrós-Pallarés, A. (2025). Combinación de soportes: papel y pantallas en las prácticas de lectura digital académica de futuros maestros. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 1-24.

Combinación de soportes: papel y pantallas en las prácticas de lectura digital académica de futuros maestros

INTRODUCCIÓN

La lectura es una actividad esencial en la formación profesional porque permite acceder, procesar y construir conocimiento de manera crítica (Theriault, 2022). Con los avances tecnológicos -incluido el desarrollo reciente de la inteligencia artificial generativa-, el debate sobre las prácticas lectoras más efectivas para el aprendizaje se ha intensificado, destacando la diversificación de formatos y soportes de lectura (Castells et al., 2022; Salmerón et al., 2024). Estas transformaciones han reforzado la relevancia de la lectura digital que abarca una variedad de experiencias en internet relacionadas con la construcción del sentido (Abarzúa-Ceballos et al., 2024; López, 2016). Bajo esta lógica, los lectores interactúan con diferentes dispositivos y textos, ya sea en papel o en pantallas, en función de sus objetivos que pueden ser personales o académicos (Coiro, 2021).

Desde una perspectiva sociocultural, la lectura se entiende como una práctica social situada, moldeada por contextos históricos y culturales y mediada por individuos y objetos culturales (Barton y Hamilton, 2012; Street, 1995; Kalman, 2014; Scribner y Cole, 1981). De este modo, la apropiación de la cultura escrita no depende únicamente de la agencia de los lectores, sino también de las oportunidades de acceso a la lectura y de las condiciones materiales que posibilitan o restringen la participación en dichas prácticas, como la disponibilidad de libros o dispositivos digitales (Kalman, 2003). En esta línea, los Nuevos Estudios de Literacidad amplían esta concepción al destacar que la lectura también está atravesada por interacciones, significados compartidos y relaciones de poder, e incorporan los lenguajes surgidos del desarrollo tecnológico (Street, 1984; Gee, 2015; Mills y Unsworth, 2017).

Esta perspectiva sociocultural de la lectura digital académica se materializa en prácticas concretas del estudiantado universitario, entre las que ocupan un lugar destacado los distintos soportes de lectura. La dicotomía papel/pantalla ha sido ampliamente discutida en la investigación sobre lectura académica y continúa siendo un tema abierto, dado que los hallazgos empíricos son

diversos e incluso contradictorios. Por un lado, varios estudios han evidenciado una inclinación general hacia el papel, percibido como más favorable para la concentración, la toma de notas y la reducción de la fatiga visual, al evitar posibles efectos derivados de la exposición prolongada a la luz azul y a campos electromagnéticos (Baron et al., 2017; Cabero et al., 2022; Ishihara et al., 2020; Wong y Bahmani, 2022). Por otro, en determinados contextos académicos, el estudiantado muestra preferencia por las pantallas, especialmente en ámbitos tecnológicos o empresariales. Sin embargo, en ciencias sociales y humanidades predomina el apego al papel (Kirwood y Price, 2006; Margaryan et al., 2011; Ayala, 2019; Castells et al., 2022). En este escenario, Gourlay et al. (2015) destacan que el alumnado no se limita a optar por un único soporte, sino que suele configurar prácticas híbridas que combinan papel y pantallas en función de las demandas de las tareas, el tiempo disponible o los recursos accesibles.

Ahora bien, más allá de las preferencias declaradas, algunos estudios han mostrado diferencias en el desempeño lector según el soporte utilizado (Singer y Alexander, 2017), aunque la evidencia sugiere que estas diferencias deben interpretarse en el marco de prácticas lectoras flexibles y situadas. La literatura reciente ha mostrado que la familiaridad con un soporte puede mejorar el desempeño en ese medio, aunque estas diferencias tienden a atenuarse cuando se promueven procesos de lectura profunda (Singer y Alexander, 2017; Tabullo y Pulifiato-Hamann, 2024). En conjunto, estas evidencias confirman que la tensión papel/pantalla no está resuelta y que las prácticas lectoras académicas del alumnado universitario se configuran en perfiles de lectura híbridos y situados, cuyas implicaciones resultan especialmente relevantes para el desarrollo de la competencia lectora en contextos formativos.

Los resultados de evaluaciones internacionales como PIRLS (Mullis et al., 2023) y PISA (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2023) evidencian que una proporción significativa de niños y niñas presenta dificultades en comprensión lectora. Estos resultados, sostenidos en el tiempo, sugieren que los futuros docentes

también se han formado en contextos donde la competencia lectora presenta carencias, lo que refuerza la necesidad de fortalecer sus propias prácticas lectoras durante la formación inicial. En este sentido, resulta relevante atender las prácticas lectoras académicas de los futuros docentes de Educación Infantil, dado que la investigación ha mostrado que sus concepciones y hábitos lectores inciden en la creación de ambientes alfabetizadores y en el desarrollo de la competencia lectora de sus discentes (Asensio et al., 2022; Míguez-Álvarez et al., 2023).

A raíz de la publicación del Real Decreto 822/2021 en España se están replanteando los planes de estudio de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria. A lo largo de estos años las asociaciones y universidades empezaron a establecer propuestas para modificar sus planes de estudio para la formación inicial. Además, en 2024 se informa de la realización de un libro blanco sobre los estudios de magisterio, liderado por la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación de España. La propuesta inicial fue muy controvertida y discutida por diferentes sectores. Se presentó una segunda propuesta que todavía no está aprobada. Se abre una nueva oportunidad para garantizar que el alumnado que accede a estudios para la profesión docente de Educación Infantil y otros niveles desarrolle, ya sea desde un punto de vista curricular como metodológico y pedagógico, la competencia lectora en sentido amplio. La experiencia lectora acumulada de los futuros docentes, junto con la que desarrollan durante su formación universitaria, resulta clave porque puede redefinir su perfil lector y, en consecuencia, su manera de enseñar a leer en las aulas del siglo XXI (Castro, 2021; de la Maya-Retamar et al., 2024; Díaz-Díaz et al., 2025).

A pesar de la relevancia de este colectivo, son escasas las investigaciones que han analizado las prácticas de lectura digital de los futuros docentes de Educación Infantil. Este vacío es significativo, ya que conocer sus prácticas y preferencias de soporte permite describir con mayor precisión sus perfiles lectores. En este marco, el presente estudio es oportuno y se propone (1) analizar las prácticas de lectura digital académica declaradas por el alumnado de un grado de Educación Infantil según sus preferencias de soporte e (2) identificar los perfiles lectores del alumnado en función de estas preferencias al realizar actividades académicas. En consecuencia, se plantea la hipótesis de que el alumnado manifestará una tendencia general hacia el papel en tareas de estudio, combinada con un uso frecuente de pantallas en actividades de búsqueda y selección de información, lo que sugiere la identificación de perfiles de lectura híbridos.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló por medio de una metodología cuantitativa con un alcance exploratorio, descriptivo y correlacional de tipo transversal (Creswell, 2013; Delgado, 2014), a través de la aplicación de un cuestionario diseñado y validado anteriormente (Abarzúa-Ceballos et al., 2024). Esto permitió recoger datos sobre las prácticas lectoras del alumnado y establecer sus perfiles lectores en base a sus preferencias de soporte de lectura.

Participantes

La población objeto de la investigación estuvo conformada por el alumnado de todos los cursos del grado de Maestro en Educación Infantil de la Universitat de Barcelona (N=1055). La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo por conveniencia. La muestra inicial incluyó a 503 discentes que respondieron el cuestionario. Sin embargo, de acuerdo con los objetivos de este estudio, la muestra final se redujo a 487 participantes, correspondientes a aquellos que indicaron una alta o muy alta preferencia por la lectura en papel, en pantallas o en ambos soportes.

El cálculo muestral ($n=487$) se realizó a posteriori, obteniendo un nivel de confianza del 95%, un margen de error del 3% y una p/q del 0,50, lo cual ofrece una base adecuada para los análisis realizados. La distribución porcentual por curso fue de 26,5% en primero; 30,2% en segundo; 23,2% en tercero; y 20,1% en cuarto. La edad media fue de 21,07 años ($DE=2,65$), con un rango entre los 18 y los 35 años. Respecto al género, la mayoría fueron mujeres (94,45%), seguidas por hombres (5,34%) y personas no binarias (0,21%). Cabe señalar, además, que el alumnado de este grado presenta una homogeneidad en términos socioculturales (Abarzúa, 2023; Universitat de Barcelona, 2022). Este hecho contribuyó a reducir la variabilidad atribuible a esta dimensión y a mitiga las limitaciones derivadas del tipo de muestreo empleado.

Instrumento

Para la realización del estudio, se administró una sección de un cuestionario tipo Likert validado (Abarzúa-Ceballos et al., 2024) cuyo fin es identificar las prácticas de lectura digital académica de alumnado de grados de Educación. El instrumento aplicado se compuso por 57 ítems divididos en tres dimensiones: 1) Textos, soportes y herramientas; 2) Actividades; y 3) Creencias, más un apartado de caracterización sociodemográfica. Las respuestas se graduaron en una escala de cinco puntos, donde 1

representaba el valor mínimo y 5 el valor máximo. El coeficiente de Alfa de Cronbach (α) garantizó una buena consistencia interna para todo el cuestionario ($\alpha=0,831$). El instrumento aplicado se encuentra disponible en el siguiente enlace:

<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.30156739.v1>

Procedimiento y análisis estadístico

El cuestionario se aplicó de manera virtual y síncrona durante el curso 2021-2022, utilizando la plataforma Microsoft Forms de la Universitat de Barcelona. Para ello, se visitaron las clases del grado y se explicó la finalidad del estudio. El estudiantado que aceptó participar de forma voluntaria firmó un consentimiento informado y completó el cuestionario en sus móviles u ordenadores, a los que accedió mediante un código QR o un enlace. El procedimiento siguió las directrices de la Comisión de Bioética de la Universitat de Barcelona (2020).

Una vez obtenidas las respuestas, se procesaron utilizando el programa SPSS V26. El análisis de las prácticas lectoras del alumnado se ejecutó por medio de estadísticas descriptivas (porcentaje, media y desviación estándar). Para identificar posibles diferencias significativas entre las prácticas lectoras, según las preferencias por la lectura en papel y en pantallas, se ejecutó un ANOVA unifactorial que comparó las variables de preferencia de soporte (papel o pantalla) con todas las demás variables de las tres dimensiones del cuestionario. La idoneidad de los datos se corroboró con una prueba de homogeneidad de varianza por medio de la prueba de Levene (media superior a 0,05 y grado de libertad 3). La significación estadística se fijó en $p < 0,05$ (Pallant, 2010).

La identificación de los perfiles lectores se realizó mediante un análisis multivariante con una prueba de clasificación automática con variable criterio, utilizando el software estadístico SPAD 5.6.0 (Bécue y Valls, 2005; Sánchez-Martí y Ruiz-Bueno, 2018). Este tipo de análisis permitió describir la variable de interés —preferencia de soporte— en función del conjunto de las demás variables del cuestionario, incluidas las sociodemográficas: edad, género, curso, estudios previos y disponibilidad de recursos tecnológicos. El objetivo fue obtener grupos con la mayor homogeneidad interna posible y, a la vez, la máxima diferenciación externa entre ellos (Rubio-Hurtado et al., 2016). Dado que el programa empleado en este análisis solo admite variables categóricas con un máximo de tres modalidades, las puntuaciones de cinco puntos del cuestionario fueron recodificadas en tres categorías: 1 y 2 = Bajo; 3 = Medio; 4 y 5 = Alto (Abarzúa, 2023). Para el

análisis se consideraron los valores extremos, puntuaciones Bajas y Altas, con una significación estadística de $p < 0,001$.

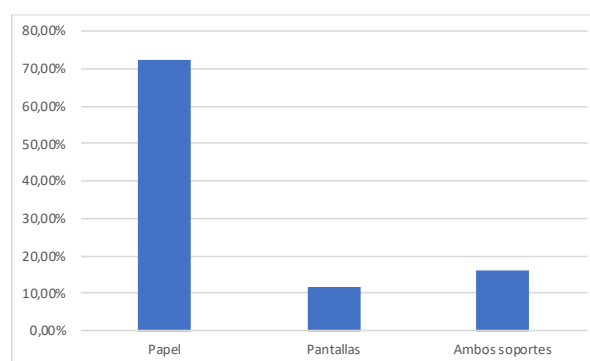
Resultados

Los resultados se presentan en función de los dos objetivos de investigación mencionados anteriormente.

Prácticas de lectura digital académica

La figura 1 expone la distribución de preferencias en la muestra total ($n=487$), donde el 72,48% de los participantes ($n=353$) prefiere el papel como soporte de lectura académica, mientras que el 11,49% ($n=56$) opta por las pantallas y el 16,01% ($n=78$) por ambos soportes.

Figura 1. Distribución de preferencias de soportes



Fuente: Elaboración propia

Las pruebas de ANOVA unifactorial identificaron cinco diferencias significativas entre las actividades académicas analizadas. Tal como se presenta en la tabla 1, los discentes que manifiestan una preferencia por leer en papel ($M=3,51$; $DT=1,151$) muestran una inclinación significativamente mayor hacia la actividad “tomar notas en papel” sobre lo que se lee en comparación con aquellos que prefieren leer en pantallas ($M=3,05$; $DT=,942$). Por otro lado, quienes prefieren leer en pantallas ($M=4,20$; $DT=,923$) y aquellos que optan por ambos soportes ($M=4,09$; $DT=,885$) muestran una preferencia significativamente mayor por la actividad “tomar notas en un procesador de textos” en comparación con quienes prefieren el papel ($M=3,68$;

DT=1,159). En relación con “marcar la información en textos impresos”, quienes prefieren el papel (M=4,50; DT=,883) y aquellos que utilizan ambos soportes (M=4,31; DT=1,085) presentan valores significativamente superiores respecto a quienes prefieren las pantallas (M=3,82; DT=1,046). En la actividad “definir con anterioridad el formato en el que se quiere encontrar información en internet”, se observa una preferencia significativamente mayor en el grupo que opta por ambos soportes (M=3,01; DT=1,353) en comparación con el grupo que prefiere el papel (M=2,63; DT=1,251). Finalmente, en la actividad “relacionar el contenido con el tema”, los discentes que optan por ambos soportes (M=4,54; DT=0,658) muestran una preferencia significativamente mayor en comparación con aquellos que prefieren las pantallas (M=4,23; DT=0,831).

Respecto a las creencias de los participantes sobre la lectura digital, como se muestra en la tabla 2, las pruebas arrojaron diferencias significativas en siete de los ítems analizados. El alumnado que prefiere ambos soportes (M=4,14; DT=1,053) valora significativamente más que la lectura digital permita hacer cosas de manera simultánea en relación con los que prefieren el papel (M=3,78; DT=1,170) y con los que prefieren las pantallas (M=3,64; DT=1,182). En el ítem relacionado con que la lectura digital es más barata que los libros impresos, los discentes que prefieren ambos soportes (M=4,51; DT=0,639) muestran una puntuación significativamente mayor que aquellos que optan por el papel (M=4,16; DT=0,986). Respecto a la afirmación que valora la rapidez de la lectura digital porque permite buscar palabras clave y leer únicamente lo que interesa, el alumnado que prefiere leer en pantallas (M=4,32; DT=0,716) y el que prefiere ambos soportes (M=4,17; DT=0,932) presentan puntuaciones significativamente superiores a las de quienes prefieren el papel (M=3,68; DT=1,167). En cuanto a la percepción de que los libros impresos están pasados de moda, quienes prefieren las pantallas (M=1,98; DT=1,018) muestran un acuerdo significativamente mayor que aquellos que optan por el papel (M=1,55; DT=0,818).

Por otro lado, en el ítem “siempre tengo claro dónde buscar la información que necesito”, los discentes que prefieren ambos soportes (M=3,12; DT=0,926) presentan puntuaciones significativamente mayores que los que optan por el papel (M=2,71; DT=0,905). En la afirmación tengo buenas estrategias y buena concentración en la lectura digital, el estudiantado que prefiere leer en pantallas (M=3,39; DT=0,966) y ambos soportes (M=3,32; DT=0,933) presenta puntuaciones significativamente

superiores respecto a quienes prefieren el papel (M=2,77; DT=1,029). Finalmente, en el ítem “tengo una buena experiencia con la lectura digital”, los discentes que prefieren leer en pantallas (M=4,02; DT=0,522) y aquellos que prefieren ambos soportes (M=4,01; DT=0,634) presentan puntuaciones significativamente mayores que los que prefieren el papel (M=3,80; DT=0,609).

Caracterización de los perfiles lectores según las preferencias de soportes

En la tabla 3 se expone el perfil lector del alumnado que prefiere leer en papel en los contextos académicos. A pesar de su marcada inclinación por la lectura analógica, se observa una asociación heterogénea con la lectura en pantallas y con el uso del móvil, con un nivel bajo para algunos y medio para otros. Asimismo, el uso de aplicaciones como Telegram para actividades académicas está asociado a un nivel bajo. En las actividades relacionadas con el estudio, estos discentes muestran una preferencia alta por marcar con colores la información relevante en textos impresos. Sin embargo, se registra una baja asociación con la actividad de tomar notas en un procesador de textos. Considera que los libros impresos no están obsoletos, con una baja asociación a la afirmación de que están pasados de moda. Además, su apreciación sobre la rapidez que ofrece la lectura digital al permitir buscar palabras clave muestra una asociación baja para algunos y media para otros. Su percepción sobre actividades relacionadas con la búsqueda de información, como tener claridad sobre dónde buscarla y confiar plenamente en la información encontrada, presenta una asociación baja. Finalmente, en cuanto a su autopercepción, este alumnado reporta una asociación baja con la afirmación de que tiene buenas estrategias y concentración en la lectura digital. Sin embargo, califica su experiencia de aprendizaje con la lectura digital de manera más positiva con un nivel medio.

El perfil lector expuesto en la tabla 4 es del estudiantado que prefiere leer en pantallas. Muestra una alta asociación con el uso del móvil y una asociación baja y media por la lectura en papel. En las actividades relacionadas con el estudio, presenta una asociación media con marcar con colores la información relevante en los textos impresos.

En cuanto a la búsqueda de información en internet, se observa una asociación media con la capacidad de redefinir búsquedas si no encuentra lo que necesita, mediante el cambio de palabras clave o de lengua. Valora positivamente la rapidez que ofrece la lectura digital al

Tabla 1. *Diferencias significativas de la dimensión Actividades*

Ítems dimensión	Papel		Pantallas		Ambos		F	Sig.	Prueba Bonferroni
	M	DT	M	DT	M	DT			
Tomar notas en papel	3,51	1,151	3,05	,942	3,42	1,087	3,982	,019	Papel > Pantalla
Tomar notas en un procesador de textos	3,68	1,159	4,20	,923	4,09	,885	8,623	<,001	Pantalla > Papel Ambos > Papel
Resaltar con colores la información relevante de textos impresos	4,50	,883	3,82	1,046	4,31	1,085	12,977	<,001	Papel > Pantalla Ambos > Pantalla
Definir con anterioridad el formato en el que se quiere	2,63	1,251	2,71	1,303	3,01	1,353	2,951	,053	Ambos > Papel
Relacionar contenido con el tema	4,42	,699	4,23	,831	4,54	,658	3,053	,048	Ambos > Pantalla

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. *Diferencias significativas de la dimensión Creencias*

Ítems dimensión	Papel		Pantallas		Ambos		F	Sig.	Prueba Bonferroni
	M	DT	M	DT	M	DT			
Permite hacer cosas de manera simultánea	3,78	1,170	3,64	1,182	4,14	1,053	3,841	,022	Ambos > Papel Ambos > Pantalla
Más barato que libros impresos	4,16	,986	4,29	,986	4,51	,639	4,489	,012	Ambos > Papel
Permite buscar palabras clave y leer solo lo que interesa	3,68	1,167	4,32	,716	4,17	,932	12,905	<,001	Pantallas > Papel Ambos > Papel
Los libros impresos están pasados de moda	1,55	,818	1,98	1,018	1,72	,851	6,724	,001	Pantallas > Papel
Siempre tengo claro dónde buscar la información que necesito	2,71	,905	2,96	,953	3,12	,926	7,107	<,001	Ambos > Papel
Tengo buenas estrategias y buena concentración en la lectura digital	2,77	1,029	3,39	,966	3,32	,933	16,348	<,001	Pantallas > Papel Ambos > Papel
Tengo una buena experiencia con la lectura digital	3,80	,609	4,02	,522	4,01	,634	6,211	,002	Pantallas > Papel Ambos > Papel

Fuente: Elaboración propia

Abarzúa L., & Ambrós-Pallarés, A. (2025). Combinación de soportes: papel y pantallas en las prácticas de lectura digital académica de futuros maestros. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 1-24.

Tabla 3. *Perfil lector: preferencia papel*

Grupo: Papel (n=353; 72,48%)			
Variables	Categorías	Valor_Test	p
Leer en pantallas	Bajo	13,45	0,000
Leer en papel	Alto	12,57	0,000
Leer en pantallas	Medio	10,37	0,000
Tengo buenas estrategias de LD, no tengo problemas de concentración	Bajo	4,69	0,000
Tomar notas en un procesador de textos	Bajo	4,25	0,000
Es más rápido que leer material impreso, ya que puedo buscar palabras clave que me permiten leer solo lo que me interesa	Bajo	3,66	0,000
Móvil	Bajo	3,28	0,001
Tengo una buena experiencia con la lectura digital	Medio	3,14	0,001
Marcar información relevante de textos impresos	Alto	2,97	0,002
Los libros impresos están pasados de moda	Bajo	2,87	0,002
Telegram	Bajo	2,71	0,003
Permite buscar palabras clave y leer solo lo que interesa	Medio	2,58	0,005
Puedo confiar en toda la información que encuentro	Bajo	2,56	0,005
Móvil	Medio	2,42	0,008
Siempre tengo claro dónde buscar la información que necesito	Bajo	2,40	0,008

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. *Perfil lector: preferencia pantallas*

Grupo: Pantallas (n=56; 11,50%)			
Variables	Categorías	Valor_Test	p
Leer en papel	Medio	13,50	0,000
Leer en pantallas	Alto	12,57	0,000
Leer en papel	Bajo	9,06	0,000
Resaltar con colores la información relevante de los textos impresos	Medio	3,71	0,000
Permite buscar palabras clave y leer solo lo que interesa	Alto	3,49	0,000
Redefinir la búsqueda mediante el cambio de palabras clave o de lengua, si no encuentras lo que necesitas	Medio	3,33	0,000
Móvil	Alto	3,10	0,001
Tengo buenas estrategias para la lectura digital, no tengo dificultades de concentración	Alto	3,02	0,001

Fuente: Elaboración propia

Abarzúa L., & Ambrós-Pallarés, A. (2025). Combinación de soportes: papel y pantallas en las prácticas de lectura digital académica de futuros maestros. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 1-24.

Tabla 5. *Perfil lector: preferencia ambos soportes*

Grupo: Ambos soportes (n=78; 16,02%)			
Variables	Categorías	Valor_Test	p
Leer en pantallas	Alto	15,44	0,000
Leer en papel	Alto	4,03	0,000
Me permite hacer otras cosas, simultáneamente, como escuchar música, chatear con amistades, etc.	Alto	2,89	0,002
Permite buscar palabras clave y leer solo lo que interesa	Alto	2,85	0,002
Siempre tengo claro dónde buscar la información que necesito	Alto	2,71	0,003
Tengo buenas estrategias para la lectura digital, no tengo dificultades de concentración	Alto	2,70	0,003
Es más barato que comprarse libros	Alto	2,65	0,004
Telegram	Medio	2,56	0,005
Tengo una buena experiencia de aprendizaje con la lectura digital	Alto	2,46	0,007
Definir con anterioridad el formato en el que quieres encontrar la información (PDF, JPG, etc.)	Alto	2,40	0,008
Móvil	Alto	2,36	0,009
Blogs	Alto	2,34	0,010

Fuente: Elaboración propia

permitir buscar palabras clave. En términos de autopercepción, destaca por tener una alta asociación con la afirmación de que posee buenas estrategias para leer en digital y no tener problemas de concentración.

En la tabla 5 se enseña el perfil de quienes prefieren tanto el papel como las pantallas. Este alumnado muestra una alta asociación con el uso del móvil y los blogs para la lectura académica, y una asociación media con la aplicación Telegram. Tiende a definir de antemano el formato deseado (como PDF o JPG) para encontrar información en internet. Valora positivamente la lectura rápida que ofrece la lectura digital y la posibilidad de realizar otras tareas mientras leen. Por su parte, posee una alta correspondencia con la percepción de que la lectura digital es más económica que la impresa. En términos de autopercepción, considera que sabe dónde buscar la información digital que necesita y se identifica con tener buenas estrategias y no experimentar problemas de concentración al leer en pantallas. En general, valora positivamente su experiencia de aprendizaje con la lectura digital.

CONCLUSIONES

Sobre objetivo, los resultados concuerdan con otras investigaciones que concluyen que la preferencia predominante del alumnado universitario por la lectura en papel se relaciona con la percepción de que este soporte facilita la concentración al momento de leer (Baron et al., 2017; Cabero-Almenara et al., 2022). En el grado estudiado, esta tendencia podría estar vinculada a las demandas específicas de la disciplina. Estudios previos indican que los discentes en grados de áreas del conocimiento de las ciencias sociales y las humanidades suelen preferir el papel, mientras que, en disciplinas del área de ciencias, las exigencias particulares podrían favorecer una mayor inclinación hacia las pantallas (Castells, 2022; Kirkwood y Price, 2006; Margaryan et al., 2011).

En relación con el segundo objetivo, la identificación de los perfiles lectores evidenció que la preferencia mayoritaria por el papel coexiste con usos relevantes de las pantallas. Teóricamente, esta aparente disociación entre preferencia y práctica se explica porque la elección

de soporte se subordina a la tarea y a condiciones situadas más que a un gusto estable. Así, bajo el modelo heurístico de la lectura digital (Coiro, 2021) y la perspectiva sociomaterial de prácticas híbridas (Gourlay et al., 2015), el soporte opera como recurso funcional dentro de la lectura académica: el alumnado combina papel y pantallas para optimizar atención, organización, búsqueda y selección de información según sus metas de aprendizaje. En este sentido, que la preferencia no determine totalmente la práctica refleja un ajuste estratégico del soporte a la tarea y a los contextos.

Los perfiles identificados refuerzan estas prácticas híbridas y situadas, coherentes con lo descrito en la literatura. La presencia de comportamientos cruzados — uso de papel entre quienes prefieren pantallas y viceversa— sugiere que el alumnado intercambia soportes para resolver demandas específicas. La verificación de estos procesos exigiría triangulación cualitativa, que no formó parte de la presente investigación.

A partir de estos resultados, es posible identificar dos puntos clave para la conclusión de este trabajo. El primero tiene que ver con la concepción de la lectura y la alfabetización en general. La coexistencia de lo digital y lo analógico en las prácticas letradas implica que no se trata de elegir uno sobre el otro, sino de ampliar la comprensión de la lectura y la alfabetización. Siguiendo los Nuevos Estudios de Literacidad (Gee, 2015; New London Group, 1996), es fundamental reconocer que el alumnado, así como la sociedad en su conjunto, debe navegar entre estos dos mundos, cada uno con sus propias fortalezas y desafíos. La elección de un soporte u otro, además de estar relacionada con nuestras preferencias, debería depender también del tipo de tarea a desarrollar como se observa en las prácticas lectoras del estudiantado en diversos grados académicos (Ayala, 2019; Castells et al., 2022).

El segundo punto clave está relacionado con las implicaciones pedagógicas de estos resultados. El reconocimiento de la coexistencia de papel y pantallas en las prácticas lectoras sugiere, en consecuencia, ampliar las prácticas docentes para incluir de manera intencionada el uso de ambos soportes. La relevancia de este trabajo docente se sostiene en las aportaciones de Kalman (2003) y otros estudios de aproximación sociocultural a la lectura (Barton y Hamilton, 2012; Street, 1995) que refuerzan la idea de que las prácticas letradas están modeladas por las relaciones sociales que

giran a su alrededor. Esto implica garantizar la disponibilidad de materiales y fomentar la participación en actividades lectoras académicas en papel y en pantallas, promoviendo así la apropiación de prácticas en ambos soportes (Kalman, 2003, Tabullo y Pulifiato-Hamann, 2024).

De este modo, desde un plano más aplicado, los resultados permiten plantear algunos criterios que orienten la formación inicial del profesorado en torno a la lectura. En primer lugar, es necesario favorecer la toma de conciencia: el alumnado ya combina soportes en sus prácticas lectoras, pero lo hace sin una reflexión explícita sobre la funcionalidad de cada medio. Hacer visibles estas elecciones contribuiría a dotarlas de sentido. Un segundo criterio se relaciona con la adecuación a la tarea. Más que reforzar el binarismo papel/pantalla, se trata de mostrar cómo cada soporte puede ser más idóneo según los objetivos y condiciones situadas de la lectura. Unido a esto, la transferencia estratégica resulta clave: trasladar recursos de un medio a otro —como técnicas de anotación en digital o gestión de fuentes en impreso— amplía el repertorio lector. Finalmente, la autorregulación y la metacognición adquieren especial relevancia en entornos digitales, donde la fragmentación de la atención constituye un desafío recurrente. Superar la dicotomía papel/pantalla supone entender la alfabetización como práctica flexible y situada, en la que los soportes se activan de acuerdo con las demandas de cada contexto.

Los resultados aportan evidencias relevantes, sin embargo, es necesario señalar algunas limitaciones del estudio. Si bien la muestra presenta márgenes adecuados de error y confianza, su carácter no probabilístico restringe la generalización de los hallazgos. En cuanto a la recogida de datos, el uso de un cuestionario de autopercepción -coherente con el alcance declarativo y exploratorio del estudio- permitió captar las percepciones del alumnado sobre sus prácticas lectoras, aunque podrían existir discrepancias entre lo declarado y lo efectivamente realizado. Estos aspectos sugieren la conveniencia de complementar futuras investigaciones con metodologías que permitan captar con mayor precisión las prácticas lectoras en contextos reales.

En este sentido, futuros estudios podrían explorar las prácticas docentes universitarias relacionadas con la lectura digital y analizar cómo la convivencia de soportes influye en el rendimiento académico y la motivación del estudiantado. Asimismo, sería pertinente

anticipar cómo los distintos perfiles lectores del profesorado en formación inicial pueden incidir en la configuración de prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela.

En conclusión, los resultados de este estudio confirman parcialmente la hipótesis inicial planteada, al mostrar que, aunque el alumnado manifiesta una preferencia general por el papel, integra también usos funcionales de las pantallas en sus prácticas académicas. Por otra parte, evidencian la necesidad de avanzar hacia una concepción más amplia de la lectura en la formación inicial docente. Apuntan a la importancia de formar a las futuras maestras y maestros en estrategias híbridas de lectura académica que les permitan seleccionar, combinar y transferir recursos de ambos soportes según sus demandas de aprendizaje. Promover esta conciencia en los planes de estudio favorecerá prácticas lectoras más críticas y reflexivas, y contribuirá a preparar docentes capaces de acompañar a su alumnado en los múltiples alfabetismos que exige la educación contemporánea.

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



Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2026

Contribución de los autores: Conceptualización: LA y AAP; Redacción: LA y AAP; Metodología: LA y AAP; Análisis: LA y AAP; Discusión: LA y AAP; Revisión: LA y AAP.

Fondos: NS/NC

Agradecimientos: Gracias al alumnado del grado de Maestro de Educación Infantil de la Universitat de Barcelona por su participación en este estudio.

REFERENCIAS

- Abarzúa, L. (2023). *Exploración de las prácticas de lectura digital académica en estudiantes de un grado de Educación: Investigación con métodos mixtos* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/691345>
- Abarzúa-Ceballos, L., Ambrós-Pallarés, A. y Ruiz-Bueno, A. (2024). Construcción y validación de un cuestionario sobre prácticas de lectura digital académica para estudiantado universitario de formación inicial de profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 33–59. <https://doi.org/10.6018/rie.548111>
- Asensio Muñoz, I., Arroyo Resino, D., Ruiz-Lázaro, J., Sánchez-Munilla, M., Ruiz de Miguel, C., Constante-Amores, A. y Navarro-Asencio, E. (2022). Perfil de acceso a la universidad de los maestros en España. *Educación XXI*, 25(2), 39-63. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31924>
- Ayala, S. A. (2019). Reading and search practices in Rosario, Argentina: A case study of usage practices of digital and paper devices by students and professors in higher education. *Participations. Journal of Audience & Reception Studies*, 16(1), 174–196.
- Baron, N. S., Calixte, R. M. y Havewala, M. (2017). The persistence of print among university students: An exploratory study. *Telematics and Informatics*, 34(5), 590-604. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.11.008>.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2012). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. BOE-A-2023-7500 Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario

Abarzúa L., & Ambrós-Pallarés, A. (2025). Combinación de soportes: papel y pantallas en las prácticas de lectura digital académica de futuros maestros. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 1-24.

- Bécue, M. y Valls, J. (2005). Manual de introducción a los métodos factoriales y clasificación con SPAD. Barcelona: Servei d'Estadística de la Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://sct.uab.cat/estadistica/sites/sct.uab.cat/estadistica/files/manualSPAD.pdf>
- Cabero-Almenara, J., Martínez-Pérez, S., Gutiérrez-Castillo, J. J., y Palacios-Rodríguez, A. (2022). University Students' Perceptions of the Use of Technologies in Educational Activities and Mental Effort Invested. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 305-326. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32714>
- Castells, N., Minguella, M., Nadal, E. y Cuevas, I. (2022) Learning through reading and writing tasks in higher education: what do students use, paper or screen? (El aprendizaje a través de la lectura y la escritura en la educación universitaria: ¿qué usan los estudiantes, papel o pantalla?). *Culture and Education*, 34(1), 39-71. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.2006499>
- Castro, M. (2021). Profesores para el siglo XXI: Perfil académico, formación inicial y prácticas docentes de los profesores españoles. Introducción. *Revista de Educación*, 393, 11-35. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-495>
- Coiro, J. (2021). Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 9-31. <https://doi.org/10.1002/rrq.302>
- Creswell, J. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ª ed.). Sage.
- de la Maya-Retamar, G., López-Pérez, M. y Fernández-Portero, I. (2024). Relación entre hábitos lectores y vocabulario en maestros de inglés en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 70-94. <https://doi.org/10.24310/isl.19.1.2024.18089>
- Delgado, C. (2014). *Viajando a Ítaca por mares cuantitativos. Manual de ruta para investigar en grado y postgrado*. Amarú.
- Díaz-Díaz, M., Martín-Ezpeleta, A. y Echegoyen-Sanz, Y. (2025). Lectura digital y metacognición lectora en futuros docentes chilenos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 1-22. <https://doi.org/10.24310/isl.20.1.2025.20265>
- Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. En J. Rowsell y K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48). Routledge.
- Gourlay, L., Lanclos, D. y Oliver, M. (2015). Sociomaterial Texts, Spaces and Devices: Questioning 'Digital Dualism' in Library and Study Practices. *Higher Education Quarterly*, 69(3), 263-278. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1111/hequ.12075>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Kalman, J. (2014). Más allá de las explicaciones comunes: La incorporación de la tecnología y la cultura digital en el aula. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 6(6), 33-62. <https://doi.org/10.34236/rpie.v6i6.40>
- Kirkwood, A. y Price, L. (2006). Los estudiantes y el aprendizaje en el siglo XXI: ¿qué sabemos sobre las actitudes de los estudiantes hacia las tecnologías de la información y la comunicación y sobre sus experiencias que nos ayudarán a diseñar cursos? *Estudios en Educación Superior*, 30(3), 257-274. <https://doi.org/10.1080/03075070500095689>
- López, K. (2016). Prácticas de lectura digital de estudiantes universitarios. *Enseñanza & Teaching*, (34)1, 57-92. <http://dx.doi.org/10.14201/et20163415792>
- Margaryan, A., Littlejohn, A. y Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429-440. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.004>
- Abarzúa L., & Ambrós-Pallarés, A. (2025). Combinación de soportes: papel y pantallas en las prácticas de lectura digital académica de futuros maestros. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 1-24.

- Míguez-Álvarez, C.M., Agrelo-Costas, E. y Mociño-González, I. (2023). “¿Qué recomiendo leer y por qué?”. Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57. <https://doi.org/10.24310/isl.v18i1.15736>
- Mills, K. A. y Unsworth, L. (2017). *Multimodal literacy*. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.232>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A. y Wry, E. (2023). PIRLS 2021 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- New London Group. (1996). The pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Pallant, J. (2010). *Spss. Survival Manual*. McGraw-Hill.
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. [BOE-A-2021-15781 Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.](#)
- Rubio-Hurtado, M. J., Ruiz-Bueno, A. y Martínez-Olmo, F. (2016). Students’ perceptions of the usefulness of learning activities for the development of competencies. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 221–240. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.225131>
- Salmerón, L., Altamura, L., Gil, L. y Mañá, A. (2024). Design of effective digital reading comprehension environments. En A. Gegenfurtner y I. Kollar (Eds.), *Designing Effective Digital Learning Environments* (pp. 24-38). Routledge.
- Sánchez-Martí, A. y Ruiz-Bueno, A. (2018). Análisis de clasificación con variable criterio en SPAD. *REIRE Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 41-53. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.119354>
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Harvard University Press.
- Singer, L. M. y Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007–1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, education, and ethnography*. Longman.
- Tabullo, A. J., y Pulifiato-Hamann, E. S. (2024). Lectura digital en estudiantes universitarios: contribuciones del funcionamiento ejecutivo y hábitos lectores. *Ocnos*, 23(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.424
- Theriault, J. (2022). College Students' Conceptualizations of Academic Reading: What Metaphors Suggest About the Important Role of Purpose in College Reading and Learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 66(1), 15-22. <https://doi.org/10.1002/jaal.1238>
- Universitat de Barcelona. (2020). *Codi d’integritat en la recerca de la Universitat de Barcelona*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Universitat de Barcelona. (2022). *Agència de Polítiques i de Qualitat. Oferta, demanda i matrícula*. <https://www.ub.edu/portal/web/politiques-qualitat/acreditacio-graus>

Abarzúa L., & Ambrós-Pallarés, A. (2025). Combinación de soportes: papel y pantallas en las prácticas de lectura digital académica de futuros maestros. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 1-24.



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres

Rocío Maraver Landero

<https://orcid.org/0000-0002-5250-1275>

Universidad de Cádiz, Spain



Inmaculada Clotilde Santos Díaz

<https://orcid.org/0000-0002-0066-7783>

Universidad de Málaga, Spain



Ester Trigo Ibáñez

<https://orcid.org/0000-0003-3035-4398>

Universidad de Cádiz, Spain



Marcela Jarpa Azagra

<https://orcid.org/0000-0003-4171-3085>

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile



<https://doi.org/10.24310/isl.20.2.2025.22777>



Reception: 06/06/2025

Acceptation: 05/12/2025

Contact: rocioml1997@gmail.com

Abstract:

Various approaches have emerged in educational research through the analysis of how teachers support students in their text creation process. This study examines the subject-specific knowledge that primary and secondary school teachers utilise when reviewing and providing feedback on draft texts written by their students, considering the impact of teaching experience and the national context. A total of 90 teachers from Chile and Spain took part in the study, which was designed to reflect differences in educational stage and years of experience. A comparative quantitative design was used to apply error identification tests in four dimensions: spelling, rhetoric, text and grammar. The results revealed a higher detection rate for spelling and grammar errors, in contrast to a lower level of attention given to rhetorical organisation and textual properties. Significant differences were identified based on teaching experience, with the intermediate group (6–15 years) performing best and a downward trend among more veteran teachers. Comparisons between countries revealed complementary profiles, albeit with similar overall values. In conclusion, there is a need to strengthen teachers' linguistic and didactic training in order to balance attention between the formal and macro-textual aspects of writing.

Keywords: disciplinary knowledge; teaching experience; discursive genres; feedback; academic writing

Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres

INTRODUCTION

To develop effective teaching practices for discursive genres, it is crucial for teachers to understand language in all its components — phonological, orthographic, morphological, syntactic, and semantic— and how these interact in reading and writing development (Scarborough, 2001). Recent studies in science education (Yaman, 2018; Yaman & Hand, 2022) demonstrate inconsistent development in teachers' knowledge of language use across different dimensions, alongside gaps in promoting writing for diverse audiences. This emphasises the importance of viewing language as an epistemological tool and integrating everyday and academic uses in the teaching of writing and school genres.

Wang and Yang (2024) conclude that strengthening teachers' linguistic awareness is necessary to promote students' communicative competence and critical participation. While teachers generally have good communicative competence, their explicit knowledge of language, particularly in areas such as grammar, phonetics and morphology (Fillmore & Snow, 2020), is limited, which can impact the accuracy of their explanations and the quality of their feedback. Therefore, initial training should include more solid and systematic linguistic preparation (Parrila et al., 2023; Sologuren et al., 2024; Espinosa & Figueroa-Miralles, 2024). Trigo et al. (2021) demonstrated that future teachers lack the linguistic proficiency required to address the challenges of multilingual schools, as training programmes do not demand an in-depth understanding of language (Moats, 2020; Cunningham & O'Donnell, 2015; Cassany, 2021). Similarly, teachers' feedback skills tend to focus on grammar and overlook errors of deep coherence (Jarpa et al., 2019).

A key feature of this disciplinary and procedural knowledge is shifting from a product-based to a process-based approach to writing. The latter integrates planning, drafting, revising and rewriting (Flower & Hayes, 1981; Cassany, 2012) and places emphasis on drafts and

formative assessment (Parr & Limbrick, 2010; Carless & Boud, 2018; Bowen et al., 2022). This conception is complemented by the discourse genre approach (Batjin, 2011; Abad & Rodríguez, 2018), which states that learning to write involves internalising the linguistic and structural characteristics of each genre to produce purpose- and context-specific texts (Camps, 2006; Navarro, 2018). Genres are considered to be types of text with their own structures and linguistic features. However, these can vary depending on the author, the communicative situation, and the historical, social, and institutional context. This allows language and education to be linked to critical thinking, everyday life, and citizenship (Marins-Costa & Freitas, 2022).

Grammar is thus viewed as a tool for writing rather than the sole focus of planning, with grammatical, orthographic and lexical content integrated in a functional way (Zayas, 2012; Marins-Costa & Freitas, 2022; Romero et al., 2020; af Geijerstam et al., 2024). Teachers must be able to move between metalinguistic reflection and understanding the communicative purposes of each genre, guiding students towards producing situated, socially meaningful discourse (Bergh et al., 2024). This approach balances the formal aspects of writing, such as spelling and grammatical conventions, with functional and rhetorical aspects. It encourages students to consider the communicative purpose, audience and context of their text (af Geijerstam et al., 2024; Sotomayor et al., 2019).

Based on this, the study proposes that teachers reviewing and evaluating their students' texts must be able to identify errors and provide feedback on four dimensions of disciplinary knowledge: spelling (Gómez Torrego, 2007), the rhetorical organisation of the text (Gómez Torrego, 2010), textual properties (Vargas, 2019), and grammar (Grijelmo, 2017). Previous research in Spanish-speaking contexts has also highlighted the prevalence of errors involving omission, addition, letter exchange and segmentation. This emphasises the importance of teachers'

Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

linguistic knowledge in effectively guiding processes of correction and improvement (Granado Ramos & Torres-Morales, 2016).

Considering this conceptual framework, this research aims to identify the disciplinary knowledge that primary and secondary school teachers in Valparaíso (Chile) and Bahía de Cádiz (Spain) use when reviewing and providing feedback on draft written texts. Secondly, it aims to determine whether statistically significant differences exist between groups with different years of professional experience. To achieve these objectives, the following research questions are formulated:

1. Do teachers have the necessary subject knowledge to provide adequate correction and feedback on their students' written work?
2. What knowledge of their subjects and of teaching do primary and secondary school teachers draw on when providing written feedback?
3. Do these differ depending on teaching experience?
4. Are there differences between the two national contexts?

This analysis therefore seeks to highlight the degree of disciplinary mastery among teachers, as well as any variations associated with experience and educational context. The study aims to clarify the relationship between teacher training, linguistic knowledge, and feedback practices. This will provide relevant implications for designing initial and continuing training policies that strengthen writing instruction.

METHODOLOGY

This quantitative, comparative and descriptive study also has a correlational scope (McMillan & Schumacher, 2006).

Participants

The study sample consisted of 90 teachers, equally distributed between Chile (Valparaíso) and Spain (Bahía de Cádiz). The participants worked in public, subsidised and private establishments, and had professional experience ranging from one year to over 15 years.

Within each country, the teachers were organised by educational level: 15 in the third grade of primary

education, 15 in the sixth grade of primary education, and 15 in the eighth grade of primary education/second grade of compulsory secondary education (ESO).

Each level group was subdivided into three teaching experience categories:

- beginning teachers, with less than 6 years of professional experience.
- intermediate teachers, with between 6 and 15 years of experience; and
- experienced teachers, with more than 15 years of experience.

Instruments

Three draft texts written by students were used: a letter in 3rd grade/primary school, an expository text in 6th grade/primary school, and an opinion column in 8th grade/2nd year of secondary school. These documents were used as test cases to measure the degree to which teachers identified the errors.

Four dimensions of disciplinary knowledge associated with types of errors were established: D1, spelling knowledge (Gómez Torrego, 2007); D2, rhetorical organisation (Gómez Torrego, 2010); D3, textual properties (Vargas, 2019); and D4, grammatical knowledge (Grijelmo, 2017). The original texts were modified by the research team with new errors to balance the four dimensions. After this, a team of 15 experts in language teaching, applied linguistics and the Spanish language made contributions to ensure the content validity of the instruments used.

Procedure

Participation by teachers was voluntary and anonymous. Initial contact was made via institutional email to primary and secondary schools in Chile and Spain to inform them of the study's objectives. After participants were selected according to the defined profiles, they were sent instructions by email to review and comment on the texts. They had the option of working in Google Documents or on digitised hard copies.

The study was conducted in accordance with the COPE Code of Ethics and Good Practice guidelines and in compliance with Organic Law 3/2018 on Data Protection.

Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

Approval was also obtained from the PUCV Bioethics Committee, and informed consent was obtained from all participants.

Table 1. *Number of errors by dimension and text type*

	D1	D2	D3	D4	Total
Letter	10	4	6	6	26
Expository text	13	4	6	5	28
Opinion column	6	5	6	5	22

Source: Own elaboration

Teachers' responses were evaluated using two options: 0 (does not identify the error) and 1 (identifies the error). For the subsequent analysis, it was considered that the number of errors in the texts varies by dimension and text type — see Table 1.

Once the data had been systematised, a statistical analysis was performed. To examine the differences between groups, inferential analyses were carried out on independent samples. First, a Student's t-test was applied after verifying the homogeneity of variance assumption using a Levene's test. Where this assumption was not met ($p < 0.05$), the non-parametric Mann–Whitney U test was used, which is appropriate for heterogeneous variances.

A comparative analysis was carried out using analysis of variance (ANOVA) to examine differences between the three groups established according to years of teaching experience.

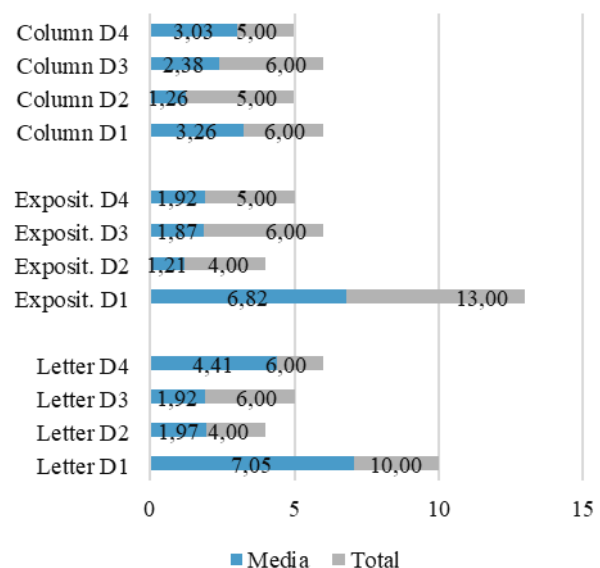
Results

The results are presented below, taking the proposed objectives as a reference. Each section begins with a descriptive analysis of the corresponding graph and incorporates, in an integrated manner, the statistically significant differences detected.

Overall results of the disciplinary knowledge of primary and secondary school teachers in Valparaíso and Bahía de Cádiz

In the letter-type text (see Figure 1), D1 has an average of 7.05 errors detected out of a total of 10 errors, and D4 has 4.41 out of 6, both above the halfway mark. In contrast, D3 registers 1.92 out of 6 (below 3), while D2 is slightly below the threshold with 1.97 out of 4. Overall, the average number of errors identified is 15.36 out of a maximum of 26.

Figure 1. *Average number of errors identified by text type*



Source: Own elaboration

In the expository text, only D1 exceeds half of the possible total (6.82 out of 13). The remaining dimensions are far from that value: D2 reaches (1.21 out of 4), D3 (1.87 out of 6) and D4 (1.92 out of 5). The overall average is 11.82 errors out of a maximum of 28. In the opinion column, both D1 (3.26 out of 6) and D4 (3.03 out of 5) exceed half of the possible total; on the contrary, D2 is clearly below with (1.26 out of 5), and D3 registers (2.38 out of 6), also less than half. Out of a total of 22 errors, an average of 9.92 are distinguished.

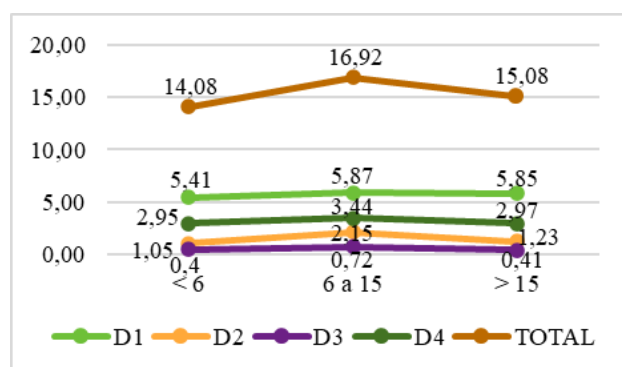
Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

Results according to experience

In D1, the average number of errors identified increases from 5.41 among teachers with less than 6 years of experience, to 5.87 among those with between 6 and 15 years and remains practically the same (5.85) among those with more than 15 years. Therefore, the null hypothesis of equality of means is accepted ($F = 0.365$; $p = 0.695$).

In D2, however, the progression is more pronounced, as can be seen in Figure 2: it rises from 1.05 among teachers with less than 6 years' experience to 2.15 among those with between 6- and 15-years' experience (a difference of 1.10), before falling to 1.23 among those with more than 15 years' experience. To determine whether there are significant differences in the number of errors detected across different ranges of teaching experience, a one-factor ANOVA test was performed. The results give rise to $p < 0.05$ ($F = 7.863$; $p = 0.001$), so the null hypothesis of equality of means is rejected, indicating the existence of significant differences between at least two groups.

Figure 2. Average number of errors identified by level of experience



To identify the segments of teaching experience in which these differences exist, a post hoc test was performed using the Bonferroni adjustment. In our case, the critical alpha was 0.0167, enabling multiple comparisons between the groups to determine which are significantly different.

The Bonferroni method confirms significant differences between respondents with less than six years' experience and those with six to 15 years' experience ($p = 0.010$), with an average difference of 1.83 points, as well as between

those with 6–15 years' experience and those with more than 15 years' experience ($p = 0.007$), with an average difference of 1.65 points.

In D3, the averages are lowest overall, initially increasing from 0.46 to 0.72 between groups with less and intermediate experience (a difference of 0.26), before decreasing to 0.41 in the most experienced group. A significant difference is also observed in this case ($F = 4.471$; $p = 0.0135$), indicating that the mean number of errors detected differs according to the informants' teaching experience.

A similar pattern is observed in D4: values range from 2.95 in the least experienced group to a maximum of 3.44 in the intermediate group (a difference of 0.49), before falling slightly to 2.97 in the most experienced group. However, although there is slight variation between groups, the differences are not significant ($F = 0.365$; $p = 0.695$), so the null hypothesis of equality of means is upheld.

Overall, the total number of errors identified increases from an average of 14.08 among teachers with less than six years' experience, to 16.92 among those with 6–15 years' experience and then falls to 15.08 among teachers with more than 15 years' experience. ANOVA analysis reveals significant differences based on years of teaching experience ($F = 4.907$; $p = 0.009$), thus rejecting the null hypothesis of equality of means. The Bonferroni post hoc test ($\alpha = 0.0167$) indicates significant differences between teachers with less than six years' experience and those with six to 15 years' experience ($p = 0.013$; mean difference = 0.821), as well as between the six-to-15-year group and those with more than 15 years' experience ($p = 0.004$; mean difference = 0.923).

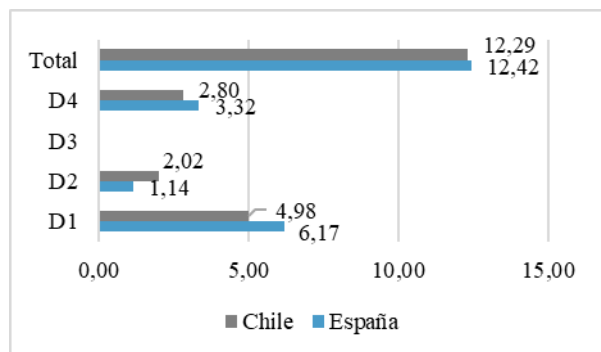
Overall, teachers with 6–15 years' experience tend to obtain the highest scores in all dimensions, particularly in spelling (D1) and grammar (D4). In contrast, the group with less than six years' experience has the lowest scores, while those with more than 15 years' experience tend to score below the intermediate group. This pattern suggests that as teachers progress from the initial to the intermediate stage of their career, their disciplinary knowledge of the language increases in parallel. However, from this point onwards, there appears to be a shift in focus, with textual revision becoming less exhaustive and leading to lower quantitative detection in the most experienced group.

Despite these differences, all three groups prioritise spelling, followed by grammar. The rhetorical organisation of the text comes next, and textual properties (coherence, cohesion and appropriateness) are the aspect that receives the least attention.

Results by country

In D1, Spanish teachers achieve an average score of 6.17, which is higher than the average score of 4.98 achieved by Chilean teachers. The difference between the two groups is 1.19 points, which is the largest difference recorded among the dimensions and is considered significant according to the Student's t-test ($t = 2.395$; $p = 0.018$). The opposite occurs in D2, however —see Figure 3: teachers in Chile scored 2.02 compared to 1.14 in Spain, with a difference of 0.88 points between the two groups. A significant difference was found when applying the Student's t-test ($t = 3.494$; $p = 0.001$). In D3, Chilean teachers achieved an average of 2.49, while Spanish teachers scored 1.79, with a difference of 0.7 points. According to the Student's t-test, this difference is considered significant ($t = 2.908$; $p = 0.004$).

Figure 3. Average number of errors identified by country



Source: Own elaboration

In D4, Spanish teachers outperformed their Chilean counterparts (3.32 and 2.80, respectively), although the difference between the two groups was smaller at 0.52 points. However, despite the difference between the groups, it is not significant ($F = 1.583$; $p = 0.116$), so the null hypothesis of equality of means is maintained.

Overall, the mean values are very similar in both countries (12.29 in Chile and 12.42 in Spain), reflecting virtually equivalent error detection practices.

CONCLUSIONS

This study aimed to identify the disciplinary knowledge that teachers utilise when reviewing drafts of three genres (letter, expository text and opinion column) and analyse how this varies according to years of experience and country of teaching (Chile and Spain). The results revealed a consistent pattern: errors were more frequently detected in spelling (D1) and grammar (D4), and less frequently in rhetorical organisation (D2) and textual properties (D3). This pattern was observed in all three texts; however, only in the letter did the average exceed half of the possible errors, confirming that teachers tend to focus on surface features rather than macro-textual dimensions when reviewing drafts. The averages per text and dimension reinforce this asymmetry: D2 and D3 are below 50% in the expository text and column, while D1 and D4 are more often above 50%, meaning that fewer than half of the present errors are identified. These findings are consistent with those of previous studies (Jarpa et al., 2019; Scarborough, 2001; Wang & Yang, 2024).

In terms of experience, a non-linear profile emerges: the 6–15 age group achieves the highest scores, surpassing the <6 and >15 groups. Significant differences are observed in D2, D3, and the total score. This suggests an ‘intermediate peak’ followed by stabilisation. From a professional development perspective, this could represent a phase where the consolidation of disciplinary knowledge coincides with increased participation in assessment updates and reflection, whereas in later stages, heightened organisational responsibilities, reduced exposure to certified training, and the normalisation of routines could hinder the renewal of assessment criteria. Alternatively, there may be a cohort effect, given that more veteran teachers were trained under curricular frameworks that were less oriented towards genres and processes. This pattern is consistent with models of professional teacher development, as well as with evidence on the effect of experience on teaching quality (Hu & Choo, 2015; Kini & Podolsky, 2016).

Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

A comparison by country reveals complementary profiles: Spain leads in D1 and D4, while Chile leads in D2. However, the average totals are practically equivalent, suggesting globally similar detection practices. These differences can be linked to the curricular approaches and assessment cultures previously described for Latin America and Spain (Sotomayor et al., 2019).

The results are consistent with studies that view writing as a process involving planning, drafting, revising and rewriting, as well as the genre approach, which considers grammar to be a tool for achieving coherence, cohesion and appropriateness rather than an end in itself (Flower & Hayes, 1981; Camps, 2006; Bajtín, 2011; Navarro, 2018; Marins-Costa & Freitas, 2022; Romero et al., 2020; af Geijerstam et al., 2024). The findings suggest that this framework has not yet been fully adopted by teachers, highlighting the need for enhanced training and knowledge transfer. Recent studies have revealed deficiencies in areas such as cohesion, coherence, generic variation and formal grammar. This confirms the necessity of reinforcing linguistic knowledge in both initial and continuing teacher training (Cunningham & O'Donnell, 2015; Moats, 2020; Fillmore & Snow, 2020; Cassany, 2021; Trigo et al., 2021; Parrilla et al., 2023; Bergh et al., 2024; Wang & Yang, 2024). These findings are consistent with the patterns observed in D2, D3 and the moderate level in D4.

From an application perspective, the study makes three main contributions. First, it provides a comparative diagnosis that goes beyond local perspectives, showing the strengths and weaknesses of each dimension. Second, it offers evidence of the nonlinear effect of experience, which is useful for designing differentiated training programmes. Third, it provides a replicable analytical framework for researching professional development. According to Shulman (1986, 1987) and Van Driel et al. (2001), the connection between disciplinary, didactic and practical knowledge is essential for feedback to generate real improvements. The convergence between high teacher literacy and striking a balance between the formal and functional aspects of writing is also noteworthy (Van Heerden et al., 2016; González-Lillo, 2025).

These results suggest focusing on four areas. In initial training, this involves reviewing graduate profiles and curricula in order to incorporate genre sequences and revision between drafts, with grammar serving meaning, as well as explicit learning outcomes on written feedback. In

continuing education, programmes should be designed that are staggered by professional stage and combine the analysis of students' actual work with the co-design of comments among teachers. In formative assessment, we should develop rubrics and guides that consider micro and macro levels together, providing examples of comments that encourage substantial rewrites. In policy and pedagogical leadership, teaching standards and external assessments should be aligned with the teaching of genres. For example, indicators of textual properties could be incorporated into performance frameworks and assessment systems to avoid bias towards superficial correctness. These guidelines are consistent with curriculum analyses and evidence on the effects of the school context on teaching performance (Sotomayor et al., 2019; León et al., 2019).

However, the results of this study cannot be fully generalised due to its limitations: the sample of informants was small, and only three discursive genres were explored. Additionally, the teachers' prior familiarity with these genres may have influenced their ability to detect errors in the formats most commonly used in their everyday practice. Similarly, differences in the curricula of the Chilean and Spanish systems in terms of the emphasis placed on genres, grammatical content and methods of assessing writing may have introduced bias into the comparisons. Nevertheless, these restrictions do not invalidate the robust patterns observed, which can be used as testable hypotheses in future studies. As future lines of research, we propose replicating the study in other regions with more genres; relating the diagnosis of disciplinary knowledge to the impact on rewrites through pre-post-test designs; analysing curricular and organisational mediators (e.g. grammar, genre sequences, leadership, communities of practice); and developing feedback protocols with examples and performance scales to support teachers. These proposals are in line with recent approaches to teacher training in language and literacy (Kim, 2024).

This research confirms that teachers identify spelling and grammatical errors more easily than macro-conventions and textual properties, that experience is associated with an intermediate maximum, and that there are complementary national profiles with similar overall performance. This contributes to the international debate on teaching writing through genres and processes by providing evidence and guidance to improve feedback and ultimately student learning.

Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2025

Authors' contribution: Conceptualization: RML, ETI, MJA; writing: RML, ETI, ICSD; MJA; Methodology: RML, ETI; Analysis: RML, ICSD; Discussion: RML, ETI, ICSD, MJA; revision and editing: RML, ETI, ICSD, MJA. All the authors have read and approved the final version of the manuscript.

Funding: Project CIA250005 of the ANID 2025 Applied Research Centres competition.

Acknowledgements: Project CIA250005 of the ANID 2025 Applied Research Centres competition.



REFERENCES

- af Geijerstam, Å., Björk, O., Engblom, C., Folkeryd, J. W., Hort, S., Liberg, C., Norrman, K., Westman, M. & Rassmusson, M. (2024). Funktionellt skrivande i tidiga skolår. In Skolforskningsinstitutet (Ed.), *Forskning nära skolpraktiken – resultat och erfarenheter från nio forskningsprojekt* (pp. 32-38). Skol forsknings institutet.
- Bajtín, M. (2011). *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bergh, E., Danielsson, K. & Jeppsson, F. (2024). Disciplinary content and text structures communicated in the classroom – pathways in science lessons. *Linguistics and Education*, 84. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101343>.
- Abad, V. & Rodríguez, C. (2018). Los géneros discursivos y las secuencias didácticas: el lugar de los ejemplos prototípicos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Lenguaje y Textos*, 48, 21-32. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.8748>.
- Bowen, N. E. J. A., Thomas, N. & Vandermeulen, N. (2022). Exploring feedback and regulation in online writing classes with keystroke logging. *Computers and Composition*, 63. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2022.102692>
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). In A. Camps & F. Zayas (Coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31–36). Graó.
- Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

- Cassany, D. (2012). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama.
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carlino, P. (2025). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Cunningham, A. E. & O'Donnell, C. R. (2015). Conocimiento docente en la alfabetización temprana. In A. Pollatsek & R. Treiman (Eds.), *El Manual Oxford de Lectura* (pp. 447-462). Oxford University Press. [10.13140/RG.2.1.2560.6567](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2560.6567)
- Dublin, M. (2024). *Problemas actuales de la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura. Una mirada desde el cotidiano escolar y el trabajo docente*. Universidad Nacional de la Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/170103>
- Espinosa, M. J. & Figueroa-Miralles, J. (2024). Formación docente en escritura y didáctica específica: Hacia un modelo formativo. *Cadernos de Pesquisa*, 54. <https://doi.org/10.1590/1980531410778>
- Fillmore, L. W. & Snow, C. E. (2000). *What teachers need to know about language*. U. S. Department of Education's Office of Educational Research and Improvement.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-87. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Gil, M. R. & Bigas, M. (2012). Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial. *Exedra: Revista Científica*, (6), 139-150.
- Gómez Torrego, L. (2007). *Ortografía de uso del español actual*. Editorial SM.
- Gómez Torrego, L. (2010). *Gramática didáctica del español*. Editorial SM.
- González-Lillo, E. (2025). The power of peer feedback: Exploring how training teachers improve their assessment techniques. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 25(1), 1-25. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2025.25.1.798>
- Granados-Ramos, D. E. & Torres-Morales, P. (2016). Errores de escritura en español en niños de tercer grado de educación primaria. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 113-124. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-2.eeen>
- Grijelmo, A. (2017). *La gramática descomplicada*. Taurus.
- Grossman, P., Wilson, S. & Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. In M. C. Reynolds (Ed.). *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (pp. 23-36). Oxford.
- Hu, G. & Choo, L. (2015). The impact of disciplinary background and teaching experience on the use of evaluative language in teacher feedback. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(3), 329-349. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1058591>
- Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

- Jarpa, M., Chávez, M F., García, A., Medina, S. & Tapia, P. (2019). En el ojo del profesor: ¿qué y cómo revisan y retroalimentan los docentes un texto escrito de Educación Primaria? In G. Parodi & C. Julio (Eds.). *Comprensión y discurso: del movimiento ocular al procesamiento cognitivo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso (pp. 255-298).
- Jons, L. & Airey, L. (2023). An Agreed Figured World - Conceptualizing Good Physics Teachers in a Finnish University. *Journal of Science Teacher Education*, 35(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2023.2169654>
- Kini, T. & Podolsky, A. (2016). *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research*. Learning Policy Institute.
- León, J., Sugimaru, C. & Salas, A. (2019). *El conocimiento del contenido por parte de los docentes y su relación con el rendimiento de los estudiantes de sexto de primaria: una mirada a las tres regiones naturales del Perú*. GRADE: Group for the Analysis of Development.
- Marins-Costa, E. G. & Freitas, L. M. (2022). Género discursivo como eje de propuestas didácticas para las clases de lenguas. *Entrepalavras. Revista de Lingüística*, 12(1), 19-41. <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-12385>
- Mateo, M. T. & Gómez-Sáenz, T. (2024). Generación de estrategias de lectura inferencial de textos académicos mediante herramientas de IA. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 38–61. <https://doi.org/10.24310/isl.19.2.2024.19185>
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Investigación educativa (5ª Ed.)*. Pearson.
- Moats, L. C. (2020). *Teaching reading is rocket science, 2020: What expert teachers of reading should know and be able to do*. American Federation of Teachers.
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. In F. Navarro & G. Aparicio (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Universidad Nacional de Quilmes.
- Parrila, R., Inoue, T., Dunnn, K., Savage, R. & Georgiou, G. (2023). Connecting teachers' language knowledge, perceived ability and instructional practices to Grade 1 students' literacy outcomes. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 37, 1153–1181. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10432-4>
- Parr, J. M. & Limbrick, L. (2010). Contextualising practice: Hallmarks of effective teachers of writing. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 583-590. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.004>
- Romero, M. F., Jiménez-Fernández, R. & Trigo, E. (2020). Donde habita el olvido: recuperando el lugar de la gramática en las aulas. *Lublin Studies In Modern Languages and Literature*, 44(3), 117-129. 10.17951/lsmll.2020.44.3.117-129
- Santomero, L. (2020). El docente de lengua y literatura: formación disciplinar, curriculum e instituciones. *El taco en la brea*, 1(12), 94-120.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97–110). Guilford Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

- Si, Q., Suh, J. K., Ercan-Dursun, J., Hand, B. & Fulmer, G. W. (2025). Elementary teachers' knowledge of using language as an epistemic tool in science classrooms: a case study. *International Journal of Science Education*, 47(2), 232-256. <https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2315567>
- Sologuren, E., Österberg, R. & Donoso, A. (2024). ¡El español no siempre ha sido tan apasionante! Sensibilidad a las condiciones iniciales para el desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios de español en Suecia. In M. Birkelund & S. S. Fernández (Eds.), *Nouvelles tendances de la romanistique scandinave* (pp. 70-89). Aarhus University Library Scholarly Publishing Services. <https://doi.org/10.7146/aul.522>
- Sotomayor, C., Coloma, C. J., Chaf, G., Osorio, G. & Jéldrez, E. (2019). Grammar and writing in Hispanic American countries and Spain. *Research Papers in Education*, 34(1), 84-98. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1390596>
- Trigo, E., Santos Díaz, I. C. & Jiménez López, G. (2021). Comunicarse en la escuela plurilingüe: la formación en lengua extranjera del futuro profesorado. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 53-75. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1497>
- Van Driel, J. H., Beijaard, D. & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158. <https://doi.org/10.1002%2F1098-2736%28200102%2938%3A2%3C137%3A%3AAID-TEA1001%3E3.0.CO%3B2-U>
- Van Heerden, M., Clarence, S. & Bharuthram, S. (2016). What lies beneath: exploring the deeper purposes of feedback on student writing through considering disciplinary knowledge and knowers. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1212985>
- Vargas Sandoval, P. (2019). *Prácticas comunicativas en el aula: Manual del comentario de texto*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Wang, W. & Yang, Y. (2024). A review of teacher language awareness. Current trends and future directions. *Journal of Language Teaching*, 4(4), 10-20. <https://doi.org/10.54475/jlt.2024.023>.
- Yaman, F. (2018). Effects of the science writing heuristic approach on the quality of prospective science teachers' argumentative writing and their understanding of scientific argumentation. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(3), 421-442. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9788-9>
- Yaman, F. & Hand, B. (2022). Examining pre-service science teachers' development and utilization of written and oral argument and representation resources in an argument-based inquiry environment. *Chemistry Education Research and Practice*, 23(4), 948-968. <https://doi.org/10.1039/D2RP00152G>
- Young-Zuk, G. K. & Zagata, E. (2024). Enhancing Reading and Writing Skills through Systematically Integrated Instruction. *The Reading Teacher*, 77. 787-799. <https://doi.org/10.1002/trtr.2307>
- Zambrano, A. (2006). Tres tipos del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (33), 225-232.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana De Educación*, 59, 63-85. <https://doi.org/10.35362/rie590457>
- Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.



Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Aproximación empírica a los factores que influyen en el conocimiento disciplinar docente al enseñar a escribir géneros discursivos

Rocío Maraver Landero

<https://orcid.org/0000-0002-5250-1275>

Universidad de Cádiz, España



Inmaculada Clotilde Santos Díaz

<https://orcid.org/0000-0002-0066-7783>

Universidad de Málaga, España



Ester Trigo Ibáñez

<https://orcid.org/0000-0003-3035-4398>

Universidad de Cádiz, España



Marcela Jarpa Azagra

<https://orcid.org/0000-0003-4171-3085>

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile



<https://doi.org/10.24310/isl.20.2.2025.22777>



Recepción: 06/06/2025

Aceptación: 05/12/2025

Contacto: ocioml1997@gmail.com

Resumen:

El análisis de cómo el profesorado acompaña al alumnado en su proceso de creación textual ha generado diversas aproximaciones en la investigación educativa. Este estudio analiza el conocimiento disciplinar que el profesorado de Educación Básica y Secundaria activa al revisar y retroalimentar borradores de textos escritos por su alumnado, considerando el efecto de la experiencia docente y el contexto nacional. Participaron 90 docentes de Chile y España, distribuidos según etapa educativa y años de experiencia. A través de un diseño cuantitativo comparativo, se aplicaron pruebas de identificación de errores en cuatro dimensiones: ortográfica, retórica, textual y gramatical. Los resultados muestran una mayor detección de errores en ortografía y gramática, frente a una menor atención a la organización retórica y las propiedades textuales. Se identifican diferencias significativas en función de la experiencia docente, con un rendimiento máximo en el grupo intermedio (6–15 años) y una tendencia descendente en el profesorado más veterano. Las comparaciones entre países reflejan perfiles complementarios, aunque con valores globales similares. Se concluye la necesidad de fortalecer la formación lingüística y didáctica del profesorado para equilibrar la atención entre aspectos formales y macrotextuales de la escritura.

Palabras clave: conocimiento disciplinar, experiencia docente, géneros discursivos, retroalimentación, escritura escolar

Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). Aproximación empírica a los factores que influyen en el conocimiento disciplinar docente al enseñar a escribir géneros discursivos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

Aproximación empírica a los factores que influyen en el conocimiento disciplinar docente al enseñar a escribir géneros discursivos

INTRODUCCIÓN

Pese al interés creciente por comprender cómo se enseña a escribir, persisten vacíos respecto al conocimiento que el profesorado moviliza al revisar los textos del alumnado. El giro que redefine la escritura como un proceso complejo y dinámico, situado —no solo como producto acabado— ha desplazado el foco desde la corrección formal hacia la mediación didáctica y la construcción de significados, situando al profesorado en el centro del aprendizaje. Sin embargo, sigue siendo necesario esclarecer cómo se articulan la experiencia docente y el conocimiento disciplinar en la práctica y cómo inciden en la calidad del aprendizaje.

Aunque se han producido avances en la formación inicial y continua, investigaciones recientes evidencian diferencias significativas tanto entre docentes con menor y mayor trayectoria profesional (Hu y Choo, 2015; Kini y Podolsky, 2016) como en el nivel de conocimiento lingüístico que manifiestan al enseñar escritura (Fillmore y Snow, 2020; Wang y Yang, 2024). Este panorama refuerza la necesidad de examinar la relación entre experiencia y conocimiento disciplinar en lengua, así como su impacto en las prácticas de retroalimentación y en la evaluación de la escritura del alumnado. A ello se suma la irrupción de la inteligencia artificial (IA), que ha abierto una línea específica sobre formación del profesorado para la alfabetización con IA (Mateo y Gómez-Sáenz, 2024).

Los estudios de Hu y Choo (2015) y de Kini y Podolsky (2016) muestran que la experiencia se asocia con una retroalimentación más matizada y con mayores niveles de rendimiento estudiantil. La eficacia se ve además reforzada cuando el desarrollo profesional tiene lugar en entornos colaborativos, que favorecen el intercambio de saberes y la reflexión sobre la práctica. En este marco,

los docentes con mayor trayectoria transfieren conocimientos pedagógicos y disciplinares a sus colegas, y la trayectoria profesional condiciona la forma en que se analizan y gestionan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de esta trayectoria, el conocimiento disciplinar resulta decisivo. Zambrano (2006) plantea que el profesor ha de integrar conocimientos disciplinares, pedagógicos y académicos, mientras que Van Driel et al. (2001) enfatizan la articulación de dimensiones teóricas y prácticas. El concepto de Pedagogical Content Knowledge (PCK) de Shulman (1986, 1987) es particularmente pertinente para la enseñanza de la escritura, aludiendo a la capacidad de transformar el conocimiento disciplinar en experiencias de aprendizaje comprensibles y significativas. En la enseñanza de la lengua, ello implica convertir nociones lingüísticas complejas en explicaciones claras y actividades contextualizadas, de modo que el alumnado comprenda el lenguaje como práctica social y no solo como sistema formal.

En este marco, el conocimiento disciplinar y didáctico del profesorado es fundamental para revisar y retroalimentar los textos del alumnado. El docente debe ser capaz de identificar las problemáticas textuales y los logros en lectura y escritura (Young-Suk y Zagata, 2024) y de ofrecer retroalimentación precisa que oriente la mejora de los borradores (Van Heerden et al., 2016; González-Lillo, 2025). El rol docente se desplaza así desde la corrección normativa hacia una función mediadora, orientada a generar experiencias de escritura que articulen forma, significado y contexto, y que contribuyan a una alfabetización crítica y situada (Bowen et al., 2022).

Desde hace décadas se ha defendido que la enseñanza del lenguaje constituye una responsabilidad transversal a toda práctica docente (Cassany, 2021). Más recientemente, af Geijerstam et al. (2024) amplían esta perspectiva al vincular el aprendizaje lingüístico con la vida cotidiana y la ciudadanía. Para enseñar lengua se requiere un conocimiento disciplinar estable y actualizado (Jons y Airey, 2023), pues la competencia didáctica se nutre de dicho conocimiento: resulta difícil enseñar a escribir sin un saber explícito sobre las demandas, convenciones y posibilidades de la escritura (Espinosa y Figueroa-Miralles, 2024). Santomero (2020) muestra que las decisiones teóricas, didácticas y epistemológicas del profesorado dependen en gran medida de los conocimientos adquiridos en su formación académica.

Para articular una práctica que fortalezca tanto el conocimiento del contenido como las estrategias pedagógicas para enseñar géneros discursivos (Bergh et al., 2024), resulta indispensable que el profesorado comprenda el lenguaje en sus componentes fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos y semánticos y cómo estos interactúan en el desarrollo de la lectura y la escritura (Scarborough, 2001). Estudios recientes en educación científica (Yaman, 2018; Yaman y Hand, 2022) evidencian un desarrollo desigual del conocimiento docente sobre el uso del lenguaje en distintas dimensiones, así como brechas en la promoción de escrituras para diversas audiencias. Ello refuerza la necesidad de comprender el lenguaje como instrumento epistemológico e integrar usos cotidianos y académicos en la enseñanza de la escritura y de los géneros escolares.

Wang y Yang (2024) concluyen que es necesario fortalecer la conciencia lingüística del profesorado para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado y su participación crítica. Si bien el profesorado suele poseer una buena competencia comunicativa, su conocimiento explícito del lenguaje resulta limitado en ámbitos como la gramática, la fonética o la morfología (Fillmore y Snow, 2020), lo que afecta la precisión de sus explicaciones y la calidad de la retroalimentación. Por ello, la formación inicial debe incluir una preparación lingüística más sólida y sistemática (Parrilla et al., 2023; Sologuren et al., 2024; Espinosa y Figueroa-Miralles, 2024). En este sentido, Trigo et al. (2021) evidenciaron que los futuros docentes no poseen el nivel lingüístico necesario para afrontar los

retos de la escuela pluringüe, pues los programas formativos no exigen una comprensión suficientemente profunda del lenguaje (Moats, 2020; Cunningham y O'Donnell, 2015; Cassany, 2021). De forma similar, la competencia de retroalimentación de los docentes suele centrarse en la gramática y pasar por alto errores de coherencia profunda (Jarpa et al., 2019).

Un aspecto central de este conocimiento disciplinar y procedimental es el giro desde un enfoque de producto hacia un enfoque de proceso de la escritura, que integra planificación, redacción, revisión y reescritura (Flower y Hayes, 1981; Cassany, 2012), con énfasis en los borradores y en la evaluación formativa (Parr y Limbrick, 2010; Carless y Boud, 2018; Bowen et al., 2022). Esta concepción se complementa con el enfoque de los géneros discursivos (Batjin, 2011; Abad y Rodríguez, 2018), según el cual aprender a escribir implica interiorizar las características lingüísticas y estructurales de cada género para producir textos orientados a propósitos específicos en contextos determinados (Camps, 2006; Navarro, 2018). Los géneros se conciben como clases de textos con estructuras y rasgos lingüísticos propios, aunque sujetos a variaciones según el autor, la situación comunicativa y el contexto histórico, social e institucional, lo que permite vincular el lenguaje y la educación con el pensamiento crítico, la vida cotidiana y la ciudadanía (Marins-Costa y Freitas, 2022).

Desde esta perspectiva, la gramática se concibe como recurso al servicio de la escritura y no como eje exclusivo de la planificación, integrando contenidos gramaticales, ortográficos y léxicos de manera funcional (Zayas, 2012; Marins-Costa y Freitas, 2022; Romero et al., 2020; af Geijerstam et al., 2024). El profesorado debe ser capaz de transitar entre la reflexión metalingüística y la comprensión de los propósitos comunicativos de cada género, orientando al alumnado hacia la producción de discursos situados y socialmente significativos (Bergh et al., 2024). Este enfoque busca equilibrar los aspectos formales de la escritura —convenciones ortográficas y gramaticales— con los aspectos funcionales y retóricos, promoviendo que el estudiante tome conciencia del propósito comunicativo, la audiencia y el contexto de su texto (af Geijerstam et al., 2024; Sotomayor et al., 2019).

Sobre esta base, este estudio parte de la premisa de que el profesorado que revisa y evalúa textos de su alumnado debe ser capaz de identificar errores y ofrecer

Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). Aproximación empírica a los factores que influyen en el conocimiento disciplinar docente al enseñar a escribir géneros discursivos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

retroalimentación en cuatro dimensiones del conocimiento disciplinar: conocimiento ortográfico (Gómez Torrego, 2007), organización retórica del texto (Gómez Torrego, 2010), propiedades textuales (Vargas, 2019) y conocimiento gramatical (Grijelmo, 2017). La investigación previa en contextos hispanohablantes muestra, además, la prevalencia de errores de omisión, adición, intercambio de letras y segmentación, lo que subraya la relevancia del conocimiento lingüístico del docente para orientar eficazmente los procesos de corrección y mejora (Granado Ramos y Torres-Morales, 2016).

A partir de este marco conceptual, el objetivo de esta investigación es, en primer lugar, identificar el conocimiento disciplinar que el profesorado de Educación Básica/Primaria y Secundaria de Valparaíso (Chile) y de la Bahía de Cádiz (España) moviliza al revisar y retroalimentar un borrador de texto escrito; y, en segundo lugar, determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre grupos con distintos años de experiencia profesional. Para alcanzar estos propósitos, se formulan las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuenta el profesorado con suficiente conocimiento disciplinar para corregir y retroalimentar adecuadamente un texto escrito por su alumnado?
2. ¿Qué conocimientos disciplinares y didácticos utilizan los docentes de Educación Básica/Primaria y Secundaria al ofrecer retroalimentación escrita?
3. ¿Existen diferencias según la experiencia docente?
4. ¿Se observan diferencias entre ambos contextos nacionales?

Así, este análisis busca evidenciar el grado de dominio disciplinar del profesorado y las posibles variaciones asociadas a la experiencia y al contexto educativo. El estudio aspira a clarificar la relación entre formación docente, conocimiento lingüístico y prácticas de retroalimentación, aportando implicaciones relevantes para el diseño de políticas de formación inicial y permanente orientadas al fortalecimiento de la enseñanza de la escritura.

METODOLOGÍA

Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). Aproximación empírica a los factores que influyen en el conocimiento disciplinar docente al enseñar a escribir géneros discursivos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

Este estudio posee un carácter cuantitativo de alcance comparativo, descriptivo y correlacional (McMillan y Schumacher, 2006).

Participantes

La muestra del estudio estuvo compuesta por 90 docentes procedentes de Chile (Valparaíso) y España (Bahía de Cádiz), distribuidos equitativamente entre ambos países. Los participantes se desempeñaban en establecimientos públicos, subvencionados y privados, y presentaban trayectorias profesionales que oscilaban entre 1 año y más de 15 años de experiencia.

En cada país participaron 45 docentes, organizados por nivel educativo: 15 en 3.º de Educación Básica/Primaria, 15 en 6.º de Educación Básica/Primaria y 15 en 8.º de Educación Básica/2.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Cada grupo de nivel se subdividió en tres tramos de experiencia docente:

- noveles, con menos de 6 años de ejercicio profesional;
- intermedios, con entre 6 y 15 años de experiencia; y
- expertos, con más de 15 años de trayectoria.

Instrumentos

Se utilizaron tres borradores de textos escritos por estudiantes: carta en 3.º de Básica/Primaria, texto informativo en 6.º de Básica/Primaria y columna de opinión en 8.º de Básica/2.º de ESO. Estos documentos se emplearon como casos de prueba para medir el grado de identificación de los errores detectados por el profesorado.

Se establecieron cuatro dimensiones de conocimiento disciplinar asociado a tipos de errores: D1, conocimiento ortográfico (Gómez Torrego, 2007); D2, organización retórica (Gómez Torrego, 2010); D3, propiedades textuales (Vargas, 2019) y D4, conocimiento gramatical (Grijelmo, 2017). Los escritos originales fueron intervenidos por el equipo de investigación con nuevos errores para equilibrar las cuatro dimensiones. Tras esto, se contó con un equipo de 15 personas expertas en didáctica de la lengua, lingüística aplicada y lengua española, que realizaron aportaciones para otorgar validez de contenido a los instrumentos utilizados.

Procedimiento

La participación docente fue voluntaria y anónima. El contacto inicial se realizó por correo institucional a centros de Educación Básica y Media en Chile y de Primaria y Secundaria en España, informando los objetivos del estudio. Tras seleccionar a los participantes según los perfiles definidos, se les enviaron por correo electrónico las instrucciones para revisar y comentar los textos, pudiendo optar por trabajar en Google Documents o sobre copias impresas digitalizadas.

El estudio se llevó a cabo siguiendo las directrices del Código de Ética y Buenas Prácticas (COPE) y en cumplimiento de la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos. Contó, además, con la aprobación del Comité de Bioética de la PUCV y el consentimiento informado de todos los participantes.

Así, se evaluaron las respuestas de los docentes en 2 posibles opciones: 0, no identifica el error; y 1, identifica el error. Para el posterior análisis, se tuvo en cuenta que el número de errores que contienen los textos varía en cada dimensión y tipo de texto —vid. Tabla 1:

Tabla 1. Número de errores por dimensión y tipo de texto

	D1	D2	D3	D4	Total
Carta	10	4	6	6	26
Texto expositivo	13	4	6	5	28
Columna de opinión	6	5	6	5	22

Fuente: Elaboración propia.

Tras sistematizados los datos, se procedió al análisis estadístico. Con el fin de examinar las diferencias entre grupos, se efectuaron análisis inferenciales para muestras independientes. En primer lugar, se aplicó la prueba *t* de Student, previa verificación del supuesto de homocedasticidad mediante la prueba de Levene. En los casos en que este requisito no se cumplió ($p < 0,05$), se utilizó por la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, idónea cuando las varianzas resultan

heterogéneas.

El análisis comparativo entre los tres grupos establecidos según los años de experiencia docente se llevó a cabo mediante un análisis de varianza (ANOVA).

Resultados

A continuación, se exponen los resultados tomando como referencia los objetivos propuestos. Cada apartado se inicia con un análisis descriptivo del gráfico correspondiente e incorpora, de manera integrada, las diferencias estadísticamente significativas detectadas.

Resultados generales del conocimiento disciplinar del profesorado de Educación Básica/Primaria y Secundaria de Valparaíso y de la Bahía de Cádiz

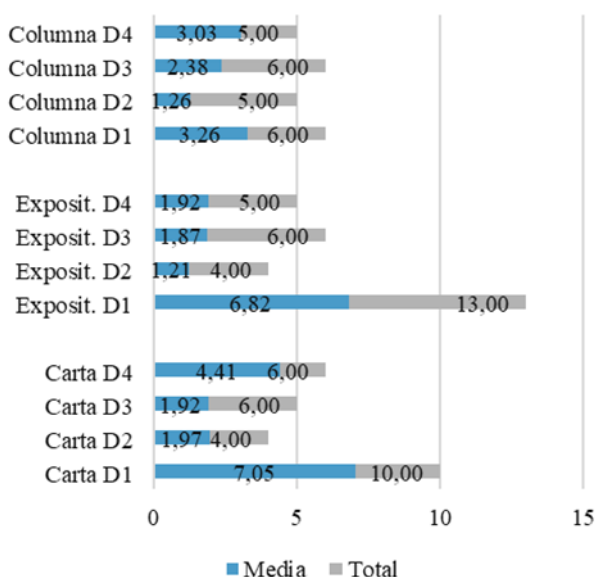
En el texto tipo carta —vid. Gráfico 1, D1 presenta una media de 7,05 errores detectados de un total de 10 errores; y la D4, 4,41 de 6, ambas por encima de la mitad. En cambio, D3 registra 1,92 de 6 (por debajo de 3), mientras que D2 queda ligeramente por debajo del umbral con 1,97 de 4. En conjunto, la media de errores identificados asciende a 15,36 de un máximo de 26.

En el texto expositivo, únicamente D1 sobrepasa la mitad del total posible (6,82 de 13). Las restantes dimensiones se sitúan lejos de ese valor: D2 alcanza (1,21 de 4), D3 (1,87 de 6) y D4 (1,92 de 5). El promedio global es de 11,82 errores de un máximo de 28.

En la columna de opinión, tanto D1 (3,26 de 6) como D4 (3,03 de 5) superan la mitad del total posible; por el contrario, D2 queda claramente por debajo con (1,26 de 5), y D3 registra (2,38 de 6), también inferior a la mitad. De un total de 22 errores, se distinguen 9,92 en promedio.

Así, los resultados indican que el profesorado detecta con mayor frecuencia errores ortográficos y gramaticales (D1 y D4), pero muestra más dificultad ante los de organización retórica y estructura textual (D2 y D3). Solo el grupo de 3.º de Básica/Primaria supera la mitad de los errores posibles, mientras que en 6.º y 8.º los valores son menores. En conjunto, se constata que el profesorado identifica menos de la mitad de los errores en los textos.

Gráfico 1. Media de errores identificados por tipo de texto



Fuente: Elaboración propia

Resultados según experiencia

En la D1, la media de errores identificados aumenta desde el grupo con menos de 6 años de experiencia (5,41) hasta quienes cuentan con entre 6 y 15 años (5,87), para mantenerse prácticamente igual en el profesorado con más de 15 años (5,85). De este modo, se acepta la hipótesis nula de igualdad de medias ($F = 0,365$; $p = 0,695$).

En la D2, la progresión es más marcada –vid. Gráfico 2–: de 1,05 en los docentes con menos de 6 años se asciende a 2,15 en el grupo intermedio (lo que supone una diferencia de 1,10), reduciéndose posteriormente a 1,23 en el de más de 15 años. Para conocer si existen diferencias significativas entre el número de errores detectados y el rango de experiencia docente, se ha llevado a cabo la prueba ANOVA de un factor. Los resultados dan lugar a un $p < 0,05$ ($F = 7,863$; $p = 0,001$), por lo que se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias y se informa de la existencia de diferencias significativas entre al menos dos grupos.

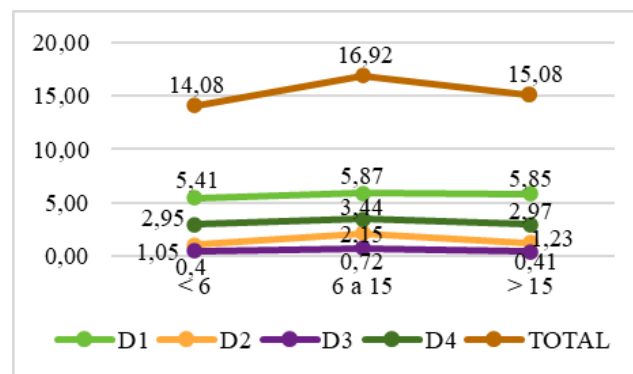
Para conocer en qué tramos de experiencia docente existen estas diferencias se ha aplicado una prueba post

hoc, utilizando el ajuste de Bonferroni, en nuestro caso con un alfa crítico de 0,0167, el cual nos permitirá realizar comparaciones múltiples entre los grupos para localizar cuáles son realmente diferentes entre ellos.

El resultado de la prueba de Bonferroni confirma que existe una diferencia significativa entre los informantes que tienen menos de 6 años de experiencia con respecto a los que tienen entre 6 y 15 años ($p = 0,010$) con una diferencia de 1,83 puntos de media y también entre el profesorado con una experiencia de entre 6 y 15 años con respecto a los que tienen más de 15 ($p = 0,007$) con una diferencia de 1,65 puntos de media.

En la D3, los promedios son los más bajos en general, con un incremento inicial de 0,46 a 0,72 entre los grupos de menor e intermedia experiencia (diferencia de 0,26), seguido de un descenso a 0,41 en el grupo más veterano. En este caso, también se observa una diferencia significativa ($F = 4,471$; $p = 0,0135$), lo que indica que las medias de errores detectados difieren según la experiencia docente de los informantes.

Gráfico 2. Media de errores identificados según experiencia



Fuente: Elaboración propia

En la D4, se observa un patrón similar: los valores pasan de 2,95 en el grupo de menor experiencia a un máximo de 3,44 en el grupo intermedio (diferencia de 0,49), para descender ligeramente a 2,97 en el de mayor trayectoria. Aunque se aprecia una ligera variación entre los grupos, las diferencias no resultan significativas ($F = 0,365$; $p =$

0,695), por lo que se mantiene la hipótesis nula de igualdad de medias.

En términos globales, el total de errores identificados crece desde 14,08 en los docentes con menos de 6 años de experiencia hasta 16,92 en el grupo de 6 a 15 años, para descender a 15,08 en quienes superan los 15 años de trayectoria. El resultado del ANOVA revela diferencias significativas en función de los años de experiencia docente ($F = 4,907$; $p = 0,009$), rechazándose la hipótesis nula de igualdad de medias. La prueba post hoc de Bonferroni ($\alpha = 0,0167$) indica diferencias significativas entre el profesorado con menos de 6 años y el de entre 6 y 15 años ($p = 0,013$; diferencia media = 0,821), así como entre el grupo de 6–15 años y el de más de 15 años ($p = 0,004$; diferencia media = 0,923).

En términos generales, los resultados muestran que el profesorado con una experiencia comprendida entre seis y quince años obtiene las puntuaciones más elevadas en todas las dimensiones, con un rendimiento especialmente destacado en los aspectos ortográficos (D1) y gramaticales (D4). En contraste, el grupo con menos de seis años presenta los valores más bajos, mientras que el profesorado con más de quince años tiende a situarse por debajo del grupo intermedio. Este patrón sugiere que, a medida que se avanza desde la etapa inicial de la carrera docente hacia una trayectoria intermedia, se produce un incremento paralelo en el conocimiento disciplinar de la lengua. No obstante, a partir de este punto parece producirse un desplazamiento en el foco de atención, de manera que la revisión textual se realiza de forma menos exhaustiva, lo que conlleva una menor detección cuantitativa en el grupo más experimentado.

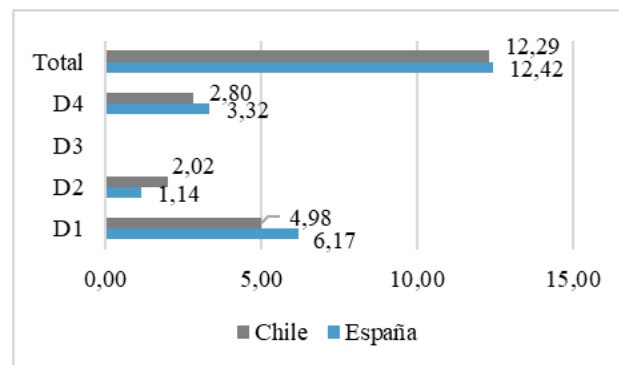
Pese a estas diferencias, los tres grupos coinciden en priorizar la ortografía, seguida de la gramática. A continuación, se sitúa la organización retórica del texto y, en último lugar, las propiedades textuales (coherencia, cohesión y adecuación), que constituyen el aspecto menos atendido.

Resultados según país

En la D1, el profesorado español alcanza un promedio más alto (6,17) que el chileno (4,98), con una diferencia de 1,19 puntos, la mayor registrada entre las dimensiones, y considerada significativa según la

prueba t de student ($t = 2,395$; $p = 0,018$). En la D2 ocurre lo contrario –vid. Gráfico 3: el profesorado de Chile obtiene 2,02 frente a 1,14 en España, con un contraste de 0,88 puntos de diferencia entre ambos grupos de docentes. Se evidenció una diferencia significativa al aplicar la prueba t de student ($t = 3,494$; $p = 0,001$). En la D3, los chilenos alcanzan un promedio de 2,49, mientras que los españoles obtienen 1,79, con una distancia de 0,7 puntos. Según la prueba t de student es considerada significativa ($F = 2,908$; $p = 0,004$). En la D4, los docentes de España superan a los de Chile (3,32 y 2,80, respectivamente), aunque la distancia es más reducida entre ellos, de 0,52 puntos. A pesar de la diferencia entre los grupos, no resulta significativa ($F = 1,583$; $p = 0,116$), por lo que se mantiene la hipótesis nula de igualdad de medias.

Gráfico 3. Media de errores identificados según país



Fuente: Elaboración propia

En términos generales, los valores medios totales son muy próximos en ambos países, con 12,29 en Chile y 12,42 en España, lo que refleja una práctica de detección de errores prácticamente equivalente.

CONCLUSIONES

Este estudio perseguía identificar el conocimiento disciplinar que el profesorado activa al revisar borradores de tres géneros (carta, expositivo y columna de opinión) y analizar

diferencias según años de experiencia y país donde enseña (Chile y España). Los resultados muestran un patrón consistente: la detección es mayor en ortografía (D1) y gramática (D4) y menor en organización retórica (D2) y propiedades textuales (D3). Esta pauta se observa en los tres textos y solo en la carta el promedio supera la mitad de los errores posibles, lo que confirma que el foco de la revisión docente se concentra en rasgos de superficie frente a dimensiones macrotextuales. Las medias por texto y dimensión refuerzan esta asimetría, con D2 y D3 por debajo de la mitad de los aciertos en el expositivo y la columna, mientras D1 y D4 se sitúan más a menudo por encima, de modo que se identifica menos de la mitad de los errores presentes. Tales hallazgos concuerdan los resultados de estudios precedentes (Jarpa et al., 2019; Scarborough, 2001; Wang y Yang, 2024).

En cuanto a la experiencia, se constata un perfil no lineal: el tramo de 6–15 años presenta las puntuaciones más altas, por encima del grupo <6 y del grupo >15, con diferencias significativas en D2, D3 y en el total. Ello sugiere un “pico intermedio” seguido de cierta estabilización. Desde la perspectiva del ciclo profesional, podría tratarse de una fase en la que la consolidación de saberes disciplinares se combina con mayor participación en instancias de actualización y reflexión sobre la evaluación, mientras que en etapas tardías el aumento de responsabilidades organizativas, la menor exposición a formación certificada o la naturalización de rutinas limitarían la renovación de criterios evaluativos. Alternativamente, cabe un efecto de cohorte, dado que el profesorado más veterano se formó bajo marcos curriculares menos orientados a géneros y proceso. Este patrón dialoga con los modelos de desarrollo profesional docente y con las evidencias sobre el efecto de la experiencia en la calidad de la enseñanza (Hu y Choo, 2015; Kini y Podolsky, 2016).

En el comparativo por país, se aprecian perfiles complementarios: España aventaja en D1 y D4; Chile, en D2. No obstante, los totales medios son prácticamente equivalentes, lo que apunta a prácticas de detección globalmente similares. Estas diferencias pueden vincularse a enfoques curriculares y culturas evaluativas descritas para América Latina y España (Sotomayor et al., 2019).

Los resultados coinciden con estudios que conciben la escritura como proceso (planificación, redacción, revisión y reescritura) y con el enfoque de géneros, que

integran la gramática como recurso al servicio de la coherencia, la cohesión y la adecuación, no como fin en sí mismo (Flower y Hayes, 1981; Camps, 2006; Bajtín, 2011; Navarro, 2018; Marins-Costa y Freitas, 2022; Romero et al., 2020; af Geijerstam et al., 2024). Los hallazgos sugieren que este marco aún no se consolida plenamente en el profesorado, por lo que resulta necesario reforzar la formación y la transferencia de resultados. Estudios recientes evidencian carencias en cohesión, coherencia, variación genérica y gramática formal, lo que confirma la necesidad de fortalecer el conocimiento lingüístico en la formación docente inicial y continua (Cunningham y O'Donnell, 2015; Moats, 2020; Fillmore y Snow, 2020; Cassany, 2021; Trigo et al., 2021; Parrila et al., 2023; Bergh et al., 2024; Wang y Yang, 2024), en consonancia con los patrones observados en D2, D3 y el nivel moderado en D4.

Desde una perspectiva de aplicación, el estudio aporta tres contribuciones principales: un diagnóstico comparativo que supera visiones locales y muestra fortalezas y debilidades por dimensión; evidencia del efecto no lineal de la experiencia, útil para diseñar formaciones diferenciadas; y un marco analítico replicable para investigar el desarrollo profesional. La conexión entre conocimiento disciplinar, didáctico y práctica —según Shulman (1986, 1987) y Van Driel et al. (2001)— es esencial para que la retroalimentación genere mejoras reales. Se destaca, además, la convergencia entre alta alfabetización docente y equilibrio entre aspectos formales y funcionales de la escritura (Van Heerden et al., 2016; González-Lillo, 2025).

Estos resultados sugieren trabajar en cuatro líneas. En formación inicial, revisando perfiles de egreso y planes de estudio para incorporar secuencias de géneros y revisión entre borradores con gramática al servicio del significado, junto con resultados de aprendizaje explícitos sobre retroalimentación escrita. En formación permanente, diseñando programas escalonados por etapa profesional que combinen análisis de producciones reales del alumnado y co-diseño de comentarios entre docentes. En evaluación formativa, elaborando rúbricas y guías que ponderen de forma integrada niveles micro y macro, con ejemplos de comentarios que fomenten reescrituras sustantivas. Y, en política y liderazgo pedagógico, alineando estándares docentes y evaluaciones externas con la enseñanza de géneros —por ejemplo, incorporando indicadores sobre

Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). Aproximación empírica a los factores que influyen en el conocimiento disciplinar docente al enseñar a escribir géneros discursivos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

propiedades textuales en los marcos de desempeño y en los sistemas de evaluación— para evitar el sesgo hacia la corrección superficial. Estas orientaciones concuerdan con los análisis curriculares y con la evidencia sobre efectos del contexto escolar en el desempeño docente (Sotomayor et al., 2019; León et al., 2019).

No obstante, este trabajo posee limitaciones que impiden la generalización total de los resultados: se ha contado con una muestra reducida de informantes y se han explorado solamente tres géneros discursivos. A ello se suma la posible influencia de la familiaridad previa del profesorado con dichos géneros, que podría haber favorecido una detección mayor de errores en los formatos más trabajados en su práctica habitual. Igualmente, la variabilidad curricular entre los sistemas chileno y español —en cuanto a énfasis en géneros, contenidos gramaticales y modos de evaluar la escritura— puede haber actuado como fuente de sesgo en las comparaciones. Estas restricciones no invalidan el patrón robusto observado y se convierten en hipótesis contrastables para futuros estudios. De hecho, como líneas futuras, se propone replicar el estudio en otras regiones con más géneros; relacionar el diagnóstico del conocimiento disciplinar con el impacto en reescrituras mediante diseños pre–post test; analizar mediadores curriculares y organizacionales (gramática, secuencias de géneros, liderazgo, comunidades de práctica); y elaborar protocolos de retroalimentación con ejemplos y escalas de desempeño que apoyen al profesorado. Estas propuestas coinciden con recientes enfoques sobre formación docente en lenguaje y alfabetización (Kim, 2024).

Esta investigación, por tanto, confirma que el profesorado identifica con mayor facilidad errores ortográficos y gramaticales que macro convenciones y propiedades textuales; que la experiencia se asocia a un máximo intermedio; y que existen perfiles nacionales complementarios con rendimientos totales similares. Se contribuye así al debate internacional sobre la enseñanza de la escritura desde géneros y proceso, aportando evidencias y orientaciones para mejorar la

retroalimentación y, en última instancia, el aprendizaje del alumnado.

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

**Investigaciones Sobre
Lectura (ISL) | 2026**

Contribución de los autores: Conceptualización: LA y AAP; Redacción: LA y AAP; Metodología: LA y AAP; Análisis: LA y AAP; Discusión: LA y AAP; Revisión: LA y AAP.

Fondos: Proyecto CIA250005 del concurso Centros de Investigación Aplicada ANID 2025.

Agradecimientos: Gracias al alumnado del grado de Maestro de Educación Infantil de la Universitat de Barcelona por su participación en este estudio.



REFERENCIAS

- af Geijerstam, Å., Björk, O., Engblom, C., Folkeryd, J. W., Hort, S., Liberg, C., Norrman, K., Westman, M. y Rassmusson, M. (2024). Funktionellt skrivande i tidiga skolår. En Skolforskningsinstitutet (Ed.), *Forskning nära skolpraktiken – resultat och erfarenheter från nio forskningsprojekt* (pp. 32-38). Skol forsknings institutet.
- Bajtín, M. (2011). *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bergh, E., Danielsson, K. y Jeppsson, F. (2024). Disciplinary content and text structures communicated in the classroom – pathways in science lessons. *Linguistics and Education*, 84. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101343>.
- Abad, V. y Rodríguez, C. (2018). Los géneros discursivos y las secuencias didácticas: el lugar de los ejemplos prototípicos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Lenguaje y Textos*, 48, 21-32. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.8748>.
- Bowen, N. E. J. A., Thomas, N. y Vandermeulen, N. (2022). Exploring feedback and regulation in online writing classes with keystroke logging. *Computers and Composition*, 63. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2022.102692>
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). En A. Camps y F. Zayas (Coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31–36). Graó.
- Cassany, D. (2012). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama.
- Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carlino, P. (2025). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Cunningham, A. E. y O'Donnell, C. R. (2015). Conocimiento docente en la alfabetización temprana. En A. Pollatsek y R. Treiman (Eds.), *El Manual Oxford de Lectura* (pp. 447-462). Oxford University Press. [10.13140/RG.2.1.2560.6567](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2560.6567)
- Dublin, M. (2024). *Problemas actuales de la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura. Una mirada desde el cotidiano escolar y el trabajo docente*. Universidad Nacional de la Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/170103>
- Espinosa, M. J. y Figueroa-Miralles, J. (2024). Formación docente en escritura y didáctica específica: Hacia un modelo formativo. *Cadernos de Pesquisa*, 54. <https://doi.org/10.1590/1980531410778>
- Fillmore, L. W. y Snow, C. E. (2000). *What teachers need to know about language*. U. S. Department of Education's Office of Educational Research and Improvement.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–87. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Gil, M. R. y Bigas, M. (2012). Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial. *Exedra: Revista Científica*, (6), 139-150.
- Gómez Torrego, L. (2007). *Ortografía de uso del español actual*. Editorial SM.
- Gómez Torrego, L. (2010). *Gramática didáctica del español*. Editorial SM.
- Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). Aproximación empírica a los factores que influyen en el conocimiento disciplinar docente al enseñar a escribir géneros discursivos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

- González-Lillo, E. (2025). The power of peer feedback: Exploring how training teachers improve their assessment techniques. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 25(1), 1-25. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2025.25.1.798>
- Granados-Ramos, D. E. y Torres-Morales, P. (2016). Errores de escritura en español en niños de tercer grado de educación primaria. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 113-124. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-2.eeen>
- Grijelmo, A. (2017). *La gramática descomplicada*. Taurus.
- Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. En M. C. Reynolds (Ed.). *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (pp. 23-36). Oxford.
- Hu, G. y Choo, L. (2015). The impact of disciplinary background and teaching experience on the use of evaluative language in teacher feedback. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(3), 329-349. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1058591>
- Jarpa, M., Chávez, M F., García, A., Medina, S. y Tapia, P. (2019). En el ojo del profesor: ¿qué y cómo revisan y retroalimentan los docentes un texto escrito de Educación Primaria? En G. Parodi y C. Julio (Eds.). *Comprensión y discurso: del movimiento ocular al procesamiento cognitivo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso (pp. 255-298).
- Jons, L. y Airey, L. (2023). An Agreed Figured World - Conceptualizing Good Physics Teachers in a Finnish University. *Journal of Science Teacher Education*, 35(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2023.2169654>
- Kini, T. y Podolsky, A. (2016). *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research*. Learning Policy Institute.
- León, J., Sugimaru, C. y Salas, A. (2019). *El conocimiento del contenido por parte de los docentes y su relación con el rendimiento de los estudiantes de sexto de primaria: una mirada a las tres regiones naturales del Perú*. GRADE: Group for the Analysis of Development.
- Marins-Costa, E. G. y Freitas, L. M. (2022). Género discursivo como eje de propuestas didácticas para las clases de lenguas. *Entrepalavras. Revista de Lingüística*, 12(1), 19-41. <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-12385>
- Mateo, M. T. y Gómez-Sáenz, T. (2024). Generación de estrategias de lectura inferencial de textos académicos mediante herramientas de IA. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 38-61. <https://doi.org/10.24310/isl.19.2.2024.19185>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2006). *Investigación educativa (5ª Ed.)*. Pearson.
- Moats, L. C. (2020). *Teaching reading is rocket science, 2020: What expert teachers of reading should know and be able to do*. American Federation of Teachers.
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro y G. Aparicio (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Universidad Nacional de Quilmes.
- Parrila, R., Inoue, T., Dunnn, K., Savage, R. y Georgiou, G. (2023). Connecting teachers' language knowledge, perceived ability and instructional practices to Grade 1 students' literacy outcomes. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 37, 1153-1181. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10432-4>
- Parr, J. M. y Limbrick, L. (2010). Contextualising practice: Hallmarks of effective teachers of writing. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 583-590. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.004>
- Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). Aproximación empírica a los factores que influyen en el conocimiento disciplinar docente al enseñar a escribir géneros discursivos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

- Romero, M. F., Jiménez-Fernández, R. y Trigo, E. (2020). Donde habita el olvido: recuperando el lugar de la gramática en las aulas. *Lublin Studies In Modern Languages and Literature*, 44(3), 117-129. [10.17951/lsmll.2020.44.3.117-129](https://doi.org/10.17951/lsmll.2020.44.3.117-129)
- Santomero, L. (2020). El docente de lengua y literatura: formación disciplinar, curriculum e instituciones. *El taco en la brea*, 1(12), 94-120.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97–110). Guilford Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Si, Q., Suh, J. K., Ercan-Dursun, J., Hand, B. y Fulmer, G. W. (2025). Elementary teachers' knowledge of using language as an epistemic tool in science classrooms: a case study. *International Journal of Science Education*, 47(2), 232-256. <https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2315567>
- Sologuren, E., Österberg, R. y Donoso, A. (2024). ¡El español no siempre ha sido tan apasionante! Sensibilidad a las condiciones iniciales para el desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios de español en Suecia. En M. Birkelund y S. S. Fernández (Eds.), *Nouvelles tendances de la romanistique scandinave* (pp. 70-89). Aarhus University Library Scholarly Publishing Services. <https://doi.org/10.7146/aul.522>
- Sotomayor, C., Coloma, C. J., Chaf, G., Osorio, G. y Jéldrez, E. (2019). Grammar and writing in Hispanic American countries and Spain. *Research Papers in Education*, 34(1), 84-98. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1390596>
- Trigo, E., Santos Díaz, I. C. y Jiménez López, G. (2021). Comunicarse en la escuela plurilingüe: la formación en lengua extranjera del futuro profesorado. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 53-75. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1497>
- Van Driel, J. H., Beijaard, D. y Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137–158. <https://doi.org/10.1002%2F1098-2736%28200102%2938%3A2%3C137%3A%3AAID-TEA1001%3E3.0.CO%3B2-U>
- Van Heerden, M., Clarence, S. y Bharuthram, S. (2016). What lies beneath: exploring the deeper purposes of feedback on student writing through considering disciplinary knowledge and knowers. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1212985>
- Vargas Sandoval, P. (2019). *Prácticas comunicativas en el aula: Manual del comentario de texto*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Wang, W. y Yang, Y. (2024). A review of teacher language awareness. Current trends and future directions. *Journal of Language Teaching*, 4(4), 10-20. <https://doi.org/10.54475/jlt.2024.023>.
- Yaman, F. (2018). Effects of the science writing heuristic approach on the quality of prospective science teachers' argumentative writing and their understanding of scientific argumentation. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(3), 421–442. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9788-9>
- Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). Aproximación empírica a los factores que influyen en el conocimiento disciplinar docente al enseñar a escribir géneros discursivos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

- Yaman, F. y Hand, B. (2022). Examining pre-service science teachers' development and utilization of written and oral argument and representation resources in an argument-based inquiry environment. *Chemistry Education Research and Practice*, 23(4), 948–968. <https://doi.org/10.1039/D2RP00152G>
- Young-Zuk, G. K. y Zagata, E. (2024). Enhancing Reading and Writing Skills through Systematically Integrated Instruction. *The Reading Teacher*, 77. 787-799. <https://doi.org/10.1002/trtr.2307>
- Zambrano, A. (2006). Tres tipos del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (33), 225-232.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana De Educación*, 59, 63-85. <https://doi.org/10.35362/rie590457>

Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). Aproximación empírica a los factores que influyen en el conocimiento disciplinar docente al enseñar a escribir géneros discursivos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Reading as Means of Transmitting Knowledge between Grandparents & Grandchildren in Intergenerational Leisure Contexts

Cristina Medrano Pascual

<https://orcid.org/0009-0005-5296-7066>

Universidad de La Rioja, Spain



M^a del Carmen Duque Palacios

<https://orcid.org/0000-0002-5651-0128>

Universidad de La Rioja, Spain



María Ángeles Valdemoros San Emeterio

<https://orcid.org/0000-0002-7389-4039>

Universidad de La Rioja, Spain



Magdalena Sáenz de Jubera Ocón

<https://orcid.org/0000-0001-8086-907X>

Universidad de La Rioja, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.20.2.2025.20983>



Reception: 12/12/2024

Acceptation: 12/11/2025

Contact: cristina.medrano@unirioja.es

Abstract:

Reading is one of the activities most chosen by grandparents and grandchildren during their shared leisure time. It is chosen freely, pleasurably and voluntarily, and one of the main reasons for this practice is the transmission of knowledge. This study aimed to analyse reading as a cultural leisure activity shared by grandparents and grandchildren, its motivations, and its link to the expectations of grandparents and grandchildren. An ad hoc questionnaire was administered to 1.063 grandchildren and 357 of their grandparents, and descriptive and inferential analyses of the data were carried out. The results indicate that the main reason for sharing reading time is the transmission of knowledge from grandparents to grandchildren, thus confirming reading's role as an intergenerational teaching tool. The data show that reading is one of the most popular activities for future leisure time, indicating its high intergenerational value. These findings suggest that reading is not only a recreational activity but also provides significant personal development benefits.

Keywords: shared reading, intergenerational teaching, personal development, grandparents and grandchildren

Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Reading as Means of Transmitting Knowledge between Grandparents & Grandchildren in Intergenerational Leisure Contexts. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

Reading as Means of Transmitting Knowledge between Grandparents & Grandchildren in Intergenerational Leisure Contexts

INTRODUCTION

Cultural leisure activities promote human development in physical, emotional, social and moral spheres throughout life (Cuenca, 2016; Tomala, 2020; Valdemoros et al., 2022) and are meaningful at all ages (Sanz et al., 2019; Sáenz de Jubera et al., 2024). Such experiences offer numerous benefits, including enjoyment, personal well-being, enthusiasm, perseverance, effort, patience, learning, training, creativity, communication, and the promotion of social relationships (Sáenz de Jubera & Valdemoros, 2018; Valdemoros et al., 2020). Therefore, it can be said that cultural leisure activities significantly impact our lives. The relational level within the family is also fundamental as it sets the main guidelines, behaviours, customs and values (Martín & Muñoz, 2009; Yubero & Larrañaga, 2010). Indeed, the transmission of knowledge, ethics and values between generations primarily occurs within family environments (Cambero & Rangel, 2020). Several studies emphasise the potential of intergenerational activities to promote this transmission, as they improve common well-being and create a more inclusive society for all ages (Gradaïlle et al., 2021).

Specifically, grandparents prioritise their grandchildren in their life experience (Izal et al., 2018; Valdemoros et al., 2022) and feel very attached to them (Alonso et al., 2021; Triadó et al., 2008). Similarly, grandchildren consider their grandparents to be important figures in their lives (Alonso et al., 2021; Attar-Schwartz et al., 2009). These findings emphasise the importance of intergenerational leisure activities for family dynamics and the personal growth of both generations.

In the context of cultural leisure activities shared by grandparents and grandchildren, shared experiences are essential for development, fostering cultural richness (Álvarez & Hernández, 2023), communication, responsibility, respect, learning, affection, fun and

creativity (Coall & Hertwig, 2010; Kim et al., 2017). The transmission of knowledge and values is the primary way in which grandparents can contribute their life experiences as cultural capital, providing invaluable knowledge to new generations (Mollegaarda & Jaeger, 2015). These activities have significant benefits for both parties (Coall & Hertwig, 2010; Kim et al., 2017) on personal and academic levels (Flores et al., 2019; Pinazo & Pinazo, 2018), improving communication, mutual learning, and emotional well-being (Valdemoros et al., 2022).

Intergenerational cultural leisure activities are notable for their positive impact on well-being. For example, grandparents who participate in such activities with their grandchildren experience the benefits of active ageing, which improves their physical, emotional, and social well-being (Alonso et al., 2021). Conversely, this shared practice positively alters younger people's perceptions of older individuals (Gutiérrez & Torrano, 2013), thereby improving the way they interact and communicate. These activities facilitate the transmission of knowledge, fostering affection and care between generations (Alonso Ruiz et al., 2024; Sanz et al., 2020). This strengthens family ties and promotes well-being (Gradaïlle et al., 2021).

Reading is one of the most beneficial activities among the wide variety that make up cultural leisure, contributing to personal, social and collective development (Pauca et al., 2024). As a free and voluntary activity, reading makes us more competent and critical, guiding learning (Valdemoros et al., 2020) and the acquisition of alternative ways of thinking and reflecting (Pauca et al., 2024). Therefore, it is important to promote the enjoyment of reading as a fundamental activity, rather than an instrumental or mechanical one (Caride & Pose, 2015), as it enables individuals to engage with society (Pérez et al., 2018).

Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Reading as Means of Transmitting Knowledge between Grandparents & Grandchildren in Intergenerational Leisure Contexts. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

Family plays a key role in fostering a love of reading (Basanta, 2017; Caride et al., 2018; Caride & Pose, 2015; Paucar et al., 2024) and is primarily responsible for promoting it (Fraguela et al., 2016; Paucar et al., 2024). It is an essential pillar in the upbringing of children (Paucar et al., 2024) as it is the first social and cultural agent with which children come into contact (Jiménez-Pérez et al., 2020). Within the family, grandparents play a fundamental role in shaping children's personalities and lifestyles, as well as passing on traditions (Moreno, 2001; Moreno, 2002; Pereira, 2015; Travancas, 2014).

Research on the relationships between grandparents and grandchildren highlights the important role that grandparents play in family dynamics and intergenerational learning (Sáenz de Jubera et al., 2024). Furthermore, these studies show that older people act as reading mediators for their grandchildren, which promotes intergenerational co-education (Franciscati & Fernandes, 2018).

This practice of intergenerational shared reading makes a significant contribution to both generations. It promotes learning, exchange, participation and improved relationships, as well as being an effective means of developing knowledge and understanding, and a resource for lifelong well-being (Bernhold & Giles, 2020; Hebblethwaite & Norris, 2011). It is also a tool for transmitting historical knowledge, tradition and culture (González & De la Fuente, 2008; Lasota, 2015). These initiatives improve literacy skills, foster social connections and optimise emotional well-being (Munitis et al., 2024; Pinazo & Pinazo, 2018). These interactions lead to better academic performance in childhood (Whitten et al., 2016), greater motivation to read, higher self-esteem among participants and positive affection (Álvarez & Hernández, 2023; Pinazo & Pinazo, 2018).

Research indicates that shared reading experiences between grandparents and grandchildren can foster intergenerational relationships (Cambero & Rangel, 2020), facilitate the exchange of knowledge and the formation of equal bonds (Franciscati & Fernandes, 2018), and improve language development and early literacy skills (Muegues & Colina, 2023), as well as knowledge of printed text (Goikoetxea & Martínez, 2014). Specifically, reading aloud strengthens emotional bonds, fosters imagination and imparts ethical knowledge (Rondón, 2018). It also increases children's vocabulary (Larraín et al., 2012; Merino et al., 2023; Paucar et al., 2024), demonstrating that this practice stimulates neuropsychic affective and social

development and sharpens critical thinking and the ability to function in the world (Aristizábal et al., 2013; Presentado et al., 2014).

As well as improving children's language skills, shared reading in intergenerational contexts promotes awareness of the printed word and early literacy (Goikoetxea & Martínez, 2014). This practice enables children to develop an understanding of external representation systems through adult mediation (Gariboldi & Salsa, 2019), as reading introduces children to a symbolic world full of intentionality, meaning and significance (Ortiz & Peña, 2019), which lays the foundations for efficient learning. This process contributes to intellectual enrichment (Díaz, 2009; Gil, 2011), developing specific cognitive areas of the brain (Garach-Gómez, 2021), improving language skills (Biemiller & Boote, 2006; Díaz, 2009) and enhancing comprehension (Gil, 2011; Piasta et al., 2012). According to the United Nations (2017), reading can even enable people to achieve important life goals, meaning its relevance extends to people's future.

Overall, shared reading as an intergenerational leisure activity fosters interactive relationships and reciprocity, promoting emotional growth and offering diverse ways of understanding the world (Uribe & Hernández, 2022). Representing grandparents as reading mediators in literature emphasises the value of intergenerational education, where young and old can exchange knowledge and experiences (Franciscati & Fernandes, 2018). Indeed, shared reading during early childhood has the potential to strengthen family bonds and facilitate cultural transmission (Cambero & Rangel, 2020). A childhood marked by an intense relationship with reading fosters the development of a person who can face different academic, social, and political situations — that is, life itself — with a critical, proactive, and creative approach. This emotional and intellectual bond with grandparents shapes the acquisition of knowledge and experiences, fostering a reflexive and conscious enthusiasm for reading. This relationship with reading is directly linked to the ability to comprehend not only texts, but also reality (Uribe & Hernández, 2022).

Taking these factors into account, the present study aims to analyse shared reading between grandparents and grandchildren aged 6 to 12 in northern Spain as an intergenerational cultural leisure activity. The study will identify the frequency of this activity, expectations for its future continuation, and the motives behind it.

Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Reading as Means of Transmitting Knowledge between Grandparents & Grandchildren in Intergenerational Leisure Contexts. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

METHODOLOGY

The text presented here is part of the R&D&I project “Intergenerational leisure in the context of the new normal. Education, opportunities and challenges” (PID2020-119438RB-I00) [2021-2024] funded by the Ministry of Science and Innovation, led by the DESAFÍO research team at the University of La Rioja. The study uses a quantitative methodology with a descriptive and inferential cross-sectional design and incidental sampling to ensure adequate representation of the target population.

Participants

This research forms part of a broader study analysing shared leisure activities from an intergenerational perspective. The study population consisted of children aged six to twelve and their living grandparents, who all lived in northern Spain. Specifically, the research focused on eight Spanish provinces: Cantabria, Vizcaya, Gipuzkoa, Álava, La Rioja, Navarra, Burgos and Palencia. Due to variability in the number of living grandparents for each participating child, the population unit was defined as each child aged 6 to 12 and all their living grandparents. To define the study population, statistical data published by the regional ministries and departments of education of each autonomous community were considered, taking into account compulsory schooling for all children in this age group. This yielded a population size of 250.357 students. An absolute error of 3% was established with a 95% confidence level. Considering the assumption of $p = q = 0.5$, the estimated sample size was 1.075 students. With an experimental mortality rate of 1.11%, the final sample size was 1.063 students.

Minors participating in the study required informed consent signed by a parent or legal guardian. When completing the authorisation form, families were also asked to provide the telephone contact details of one of their children’s grandparents. This yielded 357 telephone numbers, forming a sample of grandparents with grandchildren aged 6 to 12 living in northern Spain. Participants were selected using stratified and proportional probability sampling by province, and grandparents participated in the study on a voluntary basis.

Instruments

Given the lack of a valid and reliable instrument that would allow relevant information to be gathered on leisure activities shared between grandparents and grandchildren, two ad hoc questionnaires were developed for each of the participating groups. The questionnaires covered the following variables:

- Cultural leisure activity shared between grandparents and grandchildren: categorical variable that records the type of cultural leisure activity shared (watching television, reading, doing an artistic activity, going to the cinema, listening to music, visiting museums, galleries and exhibitions, going to concerts and festivals, and going to the theatre).
- Satisfaction obtained through shared cultural leisure activities in general and reading in particular: categorical variable that establishes future desires to share cultural leisure time in general and reading in particular.
- Expectations regarding shared cultural leisure activities in general and reading in particular: categorical variable that collects information on the desires of children and grandparents to share their cultural leisure experiences in general and reading in particular in the future.
- Reasons for engaging in shared cultural leisure activities in general and reading in particular: categorical variable that records why children and grandparents share cultural leisure activities in general and reading in particular.
- Transmission of knowledge as a reason for shared reading: categorical variable that recognises learning as a reason for engaging in this leisure activity and its position in relation to the other reasons.

Procedure

The student questionnaire was administered randomly to boys and girls in schools across the eight provinces that make up northern Spain.

Regarding grandparents, the questionnaire was administered by telephone: seven researchers who had

Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Reading as Means of Transmitting Knowledge between Grandparents & Grandchildren in Intergenerational Leisure Contexts. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

undergone prior training personally called each participant and recorded their responses in a digital questionnaire simultaneously with the interview.

Before beginning each interview, the confidentiality of the responses and the protection of the participants' rights were explained and guaranteed.

This procedure was approved by the Ethics Committee of the university to which the researchers belong on 17 December 2019. The Ethics Committee's positive report was registered under code CE_02_2019.

Data Analysis

The statistical programme SPSS 23.0 was used to analyse the data. This analysis was carried out in two distinct phases.

- In the first phase, a descriptive analysis using frequency statistics was carried out to identify the leisure activities most commonly undertaken by grandparents and grandchildren (aged 6–12), as well as the types of shared cultural leisure activities and expectations regarding intergenerational leisure activities. The reasons for undertaking these activities were also examined.
- In the second phase, an inferential analysis was performed using the chi-squared test to determine whether significant differences in expectations regarding shared cultural leisure activities existed between the two age groups.

The level of significance was set at $p < .05$.

Results

A general analysis was conducted of activities shared by grandparents and grandchildren, with the aim of understanding the reasons behind cultural leisure activities, particularly reading. The results show that all participants devote time to cultural activities, confirming their significant presence in everyday intergenerational life. Both groups identified cultural leisure activities as the most frequent form of leisure, with percentages close to 96%.

This figure slightly exceeds that for other forms of leisure, such as recreational activities (92%), festive celebrations (82%) and environmental activities (81%), and far exceeds that for other practices, such as physical activities, digital leisure and charitable activities. Within the cultural leisure category, significant differences were identified between the analysed types, with some activities being more prevalent than others.

The results indicate that reading is the second most frequently shared cultural activity, with 56% of grandchildren and 62% of grandparents reporting it as a regular practice. These data confirm that reading occupies a prominent position in intergenerational leisure, being recognised as one of their favourite activities by more than half of both groups (Figure 1).

The study incorporated an analysis of intergenerational perceptions of well-being, considering expectations relating to shared cultural leisure activities. To this end, grandparents and grandchildren were asked to indicate their level of agreement regarding the continuation of these activities in the future, enabling current satisfaction and the desire to maintain these practices to be estimated. The results of the chi-squared test ($\chi^2 = 6.938$; $p = .000$) revealed significant differences between the two age groups. As can be seen in Figure 2, grandparents showed a higher level of agreement, reflecting greater satisfaction with shared leisure activities and a more positive outlook on their continuation in the future. In contrast, while almost two-thirds of grandchildren intend to continue these activities, over 15% express a low level of agreement, suggesting less certainty in their intentions.

Regarding future expectations of shared cultural activities, both grandparents and grandchildren were asked to indicate which activities they would like to participate in, regardless of their current level of engagement. The results (Figure 3) show that more grandchildren responded to this question than grandparents. There are significant differences between the generations: for grandparents, the most desired activity is reading (19.2%), followed by going to the theatre (15.7%) and visiting museums, galleries or exhibitions (14.8%). In contrast, grandchildren place reading in third place (61.3%), preceded by watching television (74%) and going to the cinema (71.9%). These data confirm the importance of reading as an intergenerational activity, albeit with different priorities depending on the generation.

Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Reading as Means of Transmitting Knowledge between Grandparents & Grandchildren in Intergenerational Leisure Contexts. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

Table 1. *Position of reading as an intergenerational cultural leisure activity*

	Grandparents	Grandchildren
Going to the theatre	5,4%	17,2%
Going to concerts or festivals	13,6%	16,3%
Museums, galleries and exhibitions	14,2%	18,7%
Cinema	31,2%	35,9%
Listening to music	48,7%	27,7%
Doing some kind of artistic activity	51,8%	42,3%
Reading	62,3%	56,0%
Watching television	79,0%	88,3%

Source: Own elaboration

Table 2. *Degree of satisfaction with shared leisure activities*

		Strongly disagree	2	3	4	Strongly agree	Total
In the future, I would repeat it just as it is now.	Grandparents	0,3%	2,1%	2,4%	14,3%	81,0%	100,0%
	Grandchildren	2,4%	3,6%	10,6%	20,0%	63,3%	100,0%

Source: Own elaboration

Table 3. *Position of reading among activities they would like to continue sharing*

	Grandparents	Grandchildren
Cultural Leisure	32,2%	92,1%
Watching TV	13,0%	74,0%
Listening to music	0,0%	54,7%
Reading	19,2%	61,3%
Cinema	1,5%	71,9%
Going to the theatre	15,7%	50,5%
Museums, galleries and exhibitions	14,8%	45,3%
Going to concerts or festivals	10,4%	42,9%
Doing some artistic activity	7,7%	58,6%

Source: Own elaboration

Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Reading as Means of Transmitting Knowledge between Grandparents & Grandchildren in Intergenerational Leisure Contexts. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

Table 4. *Reasons why grandparents and grandchildren share cultural leisure activities*

	Grandparents	Grandchildren
I have no one to share this activity with	0,6%	2,4%
Other reasons	2,4%	1,2%
The other person has no one to share the activity with	1,5%	7,6%
I am proficient at the activity and teach them	20,4%	10,3%
The other person teaches me	7,4%	29,6%
I look after them / they look after me	49,4%	26,3%
I entertain them	74,0%	21,8%
To spend time together	72,2%	55,9%
I like it	82,0%	83,7%

Source: Own elaboration

Table 5. *Transmission of knowledge as a reason for sharing cultural leisure activities (%)*

Grandparents who participate in cultural leisure activities, by reason for participating (%)		
	My grandparents teach me this activity	I have mastered this activity and teach it to others
TV	0.9%	0.0%
Music	1.8%	0.0%
Reading	0.9%	7.1%
Cinema	0.0%	0.3%
Theatre	0.0%	0.0%
Museums	0.0%	1.8%
Concerts	0.6%	0.0%
Artistic activity	3.8%	13.9%
Grandchildren who participate in cultural leisure activities, by reason for participation (%)		
	My grandparents teach me this activity	I have mastered this activity and teach it to others
TV	2.7%	3.0%
Music	1.8%	1.5%
Reading	14.8%	3.3%
Cinema	1.2%	1.2%
Theatre	1.8%	0.3%
Museums	0.0%	0.0%
Concerts	1.2%	1.2%
Artistic activity	17.5%	2.4%

Source: Own elaboration

Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Reading as Means of Transmitting Knowledge between Grandparents & Grandchildren in Intergenerational Leisure Contexts. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

Table 6. *Reasons why grandparents and grandchildren share reading time*

Grandparents who participate in cultural leisure activities, by reason for participation (%)									
	I like it	They look after me	I have no one else to share it with	They have no one else to share it with.	My grandparents teach me this activity	I have mastered this activity and teach it to others	To entertain them	To spend more time together	Other reasons
Reading	39,3%	24,3%	0,0%	0,9%	0,9%	7,1%	34,3%	39,6%	2,1%
Grandchildren who participate in cultural leisure activities, by reason for participation (%)									
	I like it	They look after me	I have no one else to share it with	They have no one else to share it with.	My grandparents teach me this activity	I have mastered this activity and teach it to others	To entertain them	To spend more time together	Other reasons
Reading	38,4%	4,2%	0,3%	2,4%	14,8%	3,3%	7,3%	16,0%	0,3%

Source: Own elaboration

The questionnaire included eight statements and an open option for other reasons, in relation to the reasons behind grandparents and grandchildren engaging in shared cultural leisure activities. The results show that personal enjoyment is the main motivation, cited by over 80% of participants from both age groups. Alongside this predominant reason, other relevant motives were identified, such as having the opportunity to spend more time together, and aspects related to entertainment and care. Notably, the transfer of knowledge emerged as a significant factor, particularly from grandparents to grandchildren. As shown in Figure 4, learning was the third most frequently cited reason by children, with nearly 30% stating that they engage in cultural activities with their grandparents because they “teach them.”

These findings confirm the presence of the educational component in intergenerational cultural leisure, which justifies a specific analysis of its manifestation in each type of activity.

Regarding shared reading, the results demonstrate its role in intergenerational knowledge transmission. Children identify their grandparents as role models in this practice and cite teaching as the second most important reason for reading together (14.8%), after artistic activities (17.5%). This perception coincides with that of grandparents, 7.1% of whom are proficient readers and claim to teach their grandchildren, also ranking second after artistic activities (13.9%). Unlike other cultural activities, such as visiting

museums (1.8%), reading is the activity with the strongest educational element, confirming its unique role in the transmission of knowledge within intergenerational cultural leisure.

When the reasons for shared reading are analysed in detail, it becomes clear that enjoyment is the main motivation for both generations. However, grandchildren's perception stands out, as they cite the transfer of knowledge from their grandparents as the second reason for reading together (15%). Although this proportion is lower than that for the main reason, it highlights the relationship between reading and intergenerational teaching. Grandparents mention this reason less frequently, prioritising reasons such as spending time with their grandchildren or entertaining them. Figures 5 and 6 illustrate the distribution of these reasons; however, it should be noted that the difference in sample size between the two groups may have influenced the variability of the results.

CONCLUSIONS

This research shows that most participants in the study engage in cultural leisure activities together. Reading is one of the most popular activities, ranking second, with more than half of grandparents and grandchildren indicating it as their preferred shared leisure activity. Reading is the activity that both grandparents and grandchildren would most like to share, confirming its importance. Grandparents show a higher degree of

Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Reading as Means of Transmitting Knowledge between Grandparents & Grandchildren in Intergenerational Leisure Contexts. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

agreement and, therefore, greater satisfaction with their current shared leisure activities, indicating that they would like to continue them as they are. This confirms that shared reading encourages intergenerational interaction, as previous studies have shown. These studies highlighted the crucial role of time devoted to reading experiences in achieving multiple benefits (Velázquez & Sepúlveda, 2023).

It has been found that the transmission of knowledge is one of the main reasons why grandparents and grandchildren read together, particularly when teaching is passed from the older to the younger generation. Previous studies have confirmed that cultural leisure involves learning and training, setting it apart from other dimensions (Cuenca, 2000). Specifically, reading enables intellectual enrichment (Díaz, 2009; Gil, 2011) and promotes linguistic development (Biemiller & Boote, 2006; Díaz, 2009) and comprehension skills (Gil, 2011; Piasta et al., 2012).

Previous research on shared story reading between adults and children has shown that this practice offers numerous benefits for early literacy and language development. It improves oral language skills, print awareness and early reading skills (Goikoetxea & Martínez, 2014), as well as comprehension (Prieto, 2016). Furthermore, explicit vocabulary instruction during shared reading has been shown to positively impact word learning (Larraín et al., 2012). Specifically, knowledge transmission from older to younger generations has been shown to directly improve younger children's academic performance and school grades (Cromley, 2009; Díaz, 2009; Elche et al., 2019; Whitten et al., 2016), which seems to reinforce the perception in this study of the role grandparents play in knowledge transmission.

In general, cultural practices carry a great deal of cultural significance (Álvarez & Hernández, 2020), and this type of leisure activity can facilitate the acquisition of knowledge and skills that contribute to the development of one's personal identity (Cuenca, 2000). Previous studies have shown that reading improves emotional intelligence (Jiménez-Pérez et al., 2023), enabling younger people to develop their ability to perceive and manage their own and others' emotions (Alfonso et al., 2017). Given that research results indicate that grandparents are more proficient in reading and artistic activities than in other cultural activities, and that they facilitate learning or teaching when reading with their grandchildren, this is consistent with other studies identifying grandparents as an essential

channel for the transmission and mediation of reading (Franciscati & Fernandes, 2018). As mentioned, this is one of the most frequently cited reasons in participants' responses, alongside reading for enjoyment, entertainment or relaxation. This is consistent with previous studies on the same issue (Sáenz de Jubera et al., 2024; Valdemoros et al., 2022).

Moreover, other authors confirm that the family is one of the contexts in which learning is exchanged most effectively at all levels (Paucar et al., 2024), and the present research is a good example of this. As well as cognitive benefits, shared reading strengthens emotional bonds between adults and children, stimulates imagination and imparts ethical knowledge through narratives (Rondón, 2018). The family environment is a person's first social and cultural influence (Jiménez-Pérez et al., 2021), and the family becomes a reference point in a person's development and their understanding of culture and the world. This is particularly pertinent in this research, where it is the younger family members who emphasise the transmission of values and knowledge characteristic of intergenerational relationships and culture.

The quality of interactions and the time devoted to reading experiences are crucial in realising these benefits (Velázquez & Sepúlveda, 2023). Scientific evidence confirms that intergenerational reading promotes intercultural understanding, lifelong learning, and community cohesion (Munitis et al., 2024; Muñoz & Prados, 2023) and shows that a family model which dedicates time to reading positively influences the formal education and emotional intelligence of children (Jiménez-Pérez et al., 2021).

Indeed, knowledge gained through shared reading is linked to emotional skills (Pazmiño, 2019), as it enables neuropsychic affective and social development (Aristizábal et al., 2013; Presentado et al., 2014). This can be related to the high degree of satisfaction achieved by participants, who expressed a desire to continue sharing cultural leisure activities.

In fact, some argue that reading together with grandparents is most effective when it evokes an emotional response (Goikoetxea & Martínez, 2014), suggesting that the emotional aspect is an inherent part of shared reading. Reading undoubtedly brings benefits, such as empathy and tolerance, and is an indispensable activity for humanity's survival, as it is through this practice that our habits, thoughts, dreams and achievements are documented

Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Reading as Means of Transmitting Knowledge between Grandparents & Grandchildren in Intergenerational Leisure Contexts. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

(Brierley, 2014). This helps us to understand how grandchildren perceive their grandparents, as confirmed in this study, particularly regarding what they know and can teach them. The family generally serves as a role model and the primary source of motivation for future education and affection (Pauca et al., 2024), which aligns with expectations and desires regarding the continuation of shared reading.

In short, reading fosters interactive relationships, develops human capacities and promotes dialogic thinking (Uribe & Hernández, 2022). Knowledge is transmitted through this type of experience, and both grandparents and grandchildren enjoy it because reading together provides them with emotional and intellectual fulfilment and meaningful learning, which is the *raison d'être* of intergenerational relationships.

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

**Investigaciones Sobre
Lectura (ISL) | 2025**

Authors' contribution: Conceptualization: MP, DP, VSE, SDJO; writing: MP, DP, VSE, SDJO; Methodology: MP, DP, VSE, SDJO; Analysis: MP, DP, VSE, SDJO; Discussion: MP, DP, VSE, SDJO; revision and editing: MP, DP, VSE, SDJO.

Funding: The text presented here is part of the R&D&I project “Intergenerational leisure in the context of the new normal. Education, opportunities and challenges” (PID2020-119438RB-I00) [2021-2024] funded by the Ministry of Science and Innovation, led by the DESAFÍO research team at the University of La Rioja

Note: Dk/Da



Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Reading as Means of Transmitting Knowledge between Grandparents & Grandchildren in Intergenerational Leisure Contexts. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

REFERENCES

- Alonso, R. A., Valdemoros, M. Á., & Martínez, J. M. (2021). Ocio ambiental intergeneracional y envejecimiento activo. *Edetania*, 60, 121-142.
- Alonso, R. A., Valdemoros, M. Á. & Martínez, J. M. (2024). Ocio ambiental en clave intergeneracional. Motivaciones para su práctica. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 44, 133-160. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.08
- Álvarez, J.S. & Hernández, M.Á. (2023). Apadrinamiento lector. Una experiencia de Aprendizaje-Servicio intergeneracional. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 15, 190-208. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2023.15.9>
- Aristizábal, C., Rayo, K., Gómez, E. & Velázquez, F. (2013). La lectura como valor para la construcción del lector competente. *Infancias Imágenes*, 11(1), 107-113.
- Attar, S., Tan, J. P., Buchanan, A., Flouri, E., & Griggs, J. (2009). Grandparenting and adolescent adjustment in two-parent biological, lone-parent, and step-families. *Journal of family psychology: JFP: journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 23(1), 67-75. <https://doi.org/10.1037/a0014383>
- Basanta, A. (2017). *Leer contra la nada* (Vol. 66). Siruela.
- Bernhold, Q. & Giles, H. (2020). The Role of Grandchildren's Own Age-Related Communication and Accommodation From Grandparents in Predicting Grandchildren's Well-Being. *International journal of aging y human development*, 91(2), 149-181. <https://doi.org/10.1177/0091415019852775>
- Biemiller, A. & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44>
- Brierley, D.L. (2014). Literatura. *Revista Fundación Botín*, 106-121. https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/creatividad/artes%20y%20emociones%202014/2014%20Informe%20Creatividad%20ES.pdf
- Camero, S. & Rangel, N. (2020). Aprendizaje Intergeneracional en Contextos Familiares y Socio-Educativos. Estudio de Caso en la Comarca Extremeña de Sierra Suroeste. *International Journal of Sociology of Education*, 9(1), 1-33. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.4210>
- Caride, J. A., Caballo, M. B., & Gradaílle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 17(3), 7-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1707
- Caride, J. A., & Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos, Revista De Estudios Sobre Lectura*, 14, 65-80. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.05
- Coall, D. A. & Hertwig, R. (2010). Grandparental investment: Past, present, and future. *Behavioral and Brain Sciences*, 33(1), 1-19. <https://doi.org/10.1017/S0140525X09991105>
- Cuenca, M. (2000). Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio. Universidad de Deusto
- Cuenca, M. (2016). Las culturas del ocio. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, 3(1), 3-19.
- Díaz, A. (2009). La importancia de la lectura. *Revista de Innovación y Experiencias educativas*, 15(1), 1-9. <http://goo.gl/uFs6WC>
- Elche, M., Sánchez, S. & Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XXI*, 22(1), 215-237. <https://doi.org/10.5944/educXXI.21548>
- Elche, M.; Sánchez, S. & Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. [Reading, leisure and academic performance in university students of the socioeducational area]. *Educación XXI*, 22(1), 215-237. <https://doi.org/10.5944/educXXI.21548>
- Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Reading as Means of Transmitting Knowledge between Grandparents & Grandchildren in Intergenerational Leisure Contexts. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

- Flores, M. J., Ortega, M. C., & Vallejo, S. (2019). Experiencias inclusivas intergeneracionales ¿un nuevo horizonte para la inclusión de personas mayores y menores? *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 77(150), 139-152.
- Fraguela, R., Pose, H., & Varela, 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
- Franciscati D.B. & Fernandes C. R. D. (2018). Coeducação de gerações: representação de avós mediadores de leitura na obra “Por Parte de Pai”. *Revista Educação e Emancipação, São Luís*, 11(2). <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v11n2p127-150>
- Garach, A., Ruiz, A., García, G. M., Jiménez, I., Ibáñez, I., & Expósito, M. (2021). Promoción de la lectura en etapas precoces desde atención primaria en una zona de exclusión social. *Anales de pediatría*, 94 (4), 230-237. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2020.07.006>
- Gariboldi, M. B., & Salsa, A. M. (2018). Conocimientos sobre los aspectos formales y referenciales del dibujo, la escritura y los numerales en la lectura compartida entre madres y niños pequeños. *Interdisciplinaria*, 35(2), 477-494.
- Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XXI*, 14(1), 117-134. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.14.1.274>
- Goikoetxea, E., & Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303-324. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12334>
- Gutiérrez, M., & Hernández, D. (2013). Los beneficios de los programas intergeneracionales desde la perspectiva de los profesionales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 213-235. <http://hdl.handle.net/10366/140108>
- González, J. & De la Fuente, R. (2008). Intergenerational grandparent/grandchild relations: the sociocultural affection and consensus. *Journal of Family Issues*, 22, 456-477.
- Gradaïlle, R., Caride, J. A., & Caballo, M. B. (2021). Construyendo ocios intergeneracionales, entre la vida y la escuela. *Psychology, Society y Education*, 13(3), 2171-2085. <https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.5078>
- Hakoyama, M. & Malone, E.E. (2013). Predictors of grandparent–grandchild closeness: An ecological perspective. *Journal of Intergenerational Relationships*, 11(1), 32-49. <https://doi.org/10.1080/15350770.2013.753834>
- Hebblethwaite, S. & Norris, J. (2011). Expressions of Generativity through family leisure: experiences of grandparents and adult grandchildren. *Family Relations*, 60(1) 121-133. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2010.00637.x>
- Izal, M., Bellot, A. & Montorio, I. (2018). Positive perception of time and its association with successful ageing / Percepción positiva del tiempo y su relación con el envejecimiento exitoso. *Estudios de Psicología*, 39(2-3), 286-323. <http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2018.1507095>
- Jiménez-Pérez, E., Martínez-León, N., & Cuadros-Muñoz, R. (2020). La influencia materna en la inteligencia emocional y la competencia lectora de sus hijos. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 19(1), 80-89. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2187
- Jiménez-Pérez, E.; De Vicente-Yagüe-Jara, M. I. & Gutiérrez-Fresneda, R. (2021). Sustainable Education, Emotional Intelligence and Mother–Child Reading Competencies within Multiple Mediation Models. *Sustainability*, 13, 1803. <https://doi.org/10.3390/su13041803>
- Jiménez-Pérez, E. P; De Vicente-Yagüe-Jara, M.I.; León-Urrutia, M. & García-Guirao, P. (2023). Emotions and reading: When reading is the best way to improve skills in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 14, 1085945. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1085945>
- Kim, H.J., Kang, H. & Johnson, M. (2017). The psychological well-being of grandparents who provide supplementary grandchild care: A systematic review. *Journal of Family Studies*, 23, 118–141. <http://dx.doi.org/10.1080/13229400.2016.1194306>
- Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Reading as Means of Transmitting Knowledge between Grandparents & Grandchildren in Intergenerational Leisure Contexts. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

- Lasota, M. (2015). What do Children Learn from their Parents and what from their Grandparents? Changes in the Perception of Gender and Family Roles as Seen from the Developmental Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2467-2472. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.918>
- Larraín, A., Strasser, K., & Lissi, M. R. (2012). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia. *Studies in Psychology*, 33(3), 379-383.
- Martín, A. & Muñoz, J. M. (2009). Hábitos lectores y uso del tiempo libre en adolescentes. Estudio descriptivo. En S. Yubero, J. A. Caride, y E. Larrañaga (Eds.), *Sociedad educadora, sociedad lectora* (pp. 281-290). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Merino, N. G., Peñarrubia, A. R., Clemente, V. Á., Pelluch, L. G. & Natalizi, F. (2023). *Effects of telework and digitalization on shared reading between parents and children*. *Bordón: Revista de pedagogía*, 75(1), 65-81. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94648>
- Mollegaarda, S. & Jaeger, M. M. (2015). The effect of grandparent' economic, cultural, and social capital on grandchildren's educational success. *Research in Social Stratification and Mobility*, 42, 11-19.
- Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos. Un estudio etnográfico. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 4, 177-196. <https://doi.org/10.18172/con.492>
- Moreno, E. (2002). La familia como institución sociocultural. Su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 2, 309-324. <https://doi.org/10.18172/con.492>
- Muegues, M. D. & Colina, M. M. (2023). Lectura compartida para la alfabetización inicial en estudiantes del aula multigrado. *Revista Criterios*, 30(1), 12-30. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/30.1-art1>
- Munitis, A. E., Sancho, N. B., & Gorospe, J. M. C. (2024). Creando redes de aprendizaje: Una experiencia intergeneracional en educación primaria. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 75-90. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.15230>
- Muñoz, J. S., & Prados, M. Á. (2023). Apadrinamiento lector. Una experiencia de aprendizaje-servicio intergeneracional. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 15. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2023.15.9>
- Naciones Unidas. (2017). El nivel de comprensión lectora de niños de cuarto grado aumenta mundialmente. <https://news.un.org/es/story/2017/12/1423472>
- Ortiz, M. A., & Peña, J. M. (2019). La lectura en la infancia y niñez: incidencia en la construcción del sujeto lector. *Sophia*, 15(2), 111-117. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.952>
- Pazmiño, M. B. (2019). El arte en el desarrollo emocional. *Revista para el aula: IDEA*, 29, 18-20. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_029_0007.pdf
- Paucar, A. C., Llaca Puma, L. J., & Meleán Romero, R. A. (2024). Hábito de lectura en estudiantes de Educación Primaria. *Aula Virtual*, 5(11), 29-43. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10464908>
- Pereira, C. M. (2015). Caracterización del rendimiento lector del alumnado del Primer Ciclo de Educación Básica y los hábitos lectores de las familias (Doctoral dissertation). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura. <http://dehesa.unex.es/xmlui/handle/10662/4085>
- Pérez, V. B., Baute, M., & Espinoza, M. L. (2018). El Hábito de lectura. *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 10(3), 180-189.
- Piasta, S.B., Justice, L.M., McGinty, A.S. & Kaderavek, J.N. (2012). Increasing your children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810-820. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01754.x>
- Pinazo, S., & Pinazo, C. (2018). Literatura y transgeneracionalidad. Un proyecto intergeneracional de apadrinamiento lector en ámbito residencial. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 17(3), 42-54. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1799
- Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Reading as Means of Transmitting Knowledge between Grandparents & Grandchildren in Intergenerational Leisure Contexts. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

- Presentado, E., Campuzano, A., Cáceres, G., Cárdenas, A., Fernández, M., González, S., & González, S.C. (2014). Prácticas sobre la lectura de libros a niños y niñas en una comunidad de Paraguay. *Pediatría*, 41(2), 108-112.
- Prieto, M. T., & Alonso, M. D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 151-172.
- Rondón, F. E. (2018). Beneficios de leer cuentos a nuestros niños. *Educere*, 22(71), 193-196. <https://www.redalyc.org/journal/356/35656002015/35656002015.pdf>
- Sanz, E., Valdemoros, M. Á., Ponce de León, A., Alonso, R. A., & Sáenz de Jubera, M. (2020). Ocio y bienestar en clave intergeneracional. In J.A. Caride, M.B. Caballo & R. Gradaíelle (Coords.), *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes* (pp. 139-152). Octaedro.
- Sanz, E., Valdemoros, M. Á., Duque, M.C. & García-Castilla, F. J. (2019). Ocio cultural juvenil, indicador subjetivo del desarrollo humano. *Cauriensia*, 14, 491-51. <http://hdl.handle.net/10662/10682>
- Sáenz de Jubera, M. & Valdemoros, M.Á. (2018). Escenarios de ocio cultural en clave intergeneracional. In E. Alcalde & S. Nuñez (Eds.), *Nuevas aportaciones sociológicas: género, psicología y edad* (pp. 361-372). Gedisa.
- Sáenz de Jubera, M., Medrano, C., Martínez, J. M., Alonso, R. A., & Valdemoros, M. Á. (2024). Factores personales y familiares vinculados al ocio ambiental y cultural intergeneracional. *European Public y Social Innovation Review*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-496>
- Travancas, I. (2014). Juventud y lectura: una investigación sobre adolescentes en Barcelona. *GRAFO working papers*, 3, 47-73. <https://doi.org/10.5565/rev/grafowp.13>
- Triadó, C., Celdrán, M., Conde, L., Montoro, J., Pinazo, S. & Villar, F. (2008). *Envejecimiento productivo. La provisión de cuidados de los abuelos a los nietos. Implicaciones para su salud y bienestar. Informe de investigación*. IMSERSO.
- Tomala, J.E. (2020). Beneficios de las actividades lúdicas en adultos mayores: beneficios de las actividades lúdicas en adultos mayores. *UNESUM-Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(1), 169-178. <https://doi.org/10.47230/unsum-ciencias.v4.n1.2020.217>
- Uribe, R., & Hernández, D. (2022). La lectura compartida como práctica de interacción y fortalecimiento de capacidades humanas. *Revista Palobra "palabra que obra"*, 22(1), 61-75. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.22-num.1-2022-4095>
- Valdemoros, M. Á., Sanz, E., Ponce de León, A., & Duque, M. D. C. (2020). Jóvenes lectores y satisfacción con la vida familiar. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 19(3), 29-41. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2361
- Valdemoros, M. Á., Sáenz de Jubera, M., Alonso, R. A., & Ponce de León, A. (2022). Investigar para innovar. Acciones de Aprendizaje-Servicio digitalizadas en clave intergeneracional. *Prisma Social: revista de investigación social*, 37, 290-314. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4692>
- Valdemoros, M. Á., Sáenz de Jubera, M., Alonso, R. A., Medrano, C. & Santamaría, M. (2022). Ocio lúdico-cultural y relaciones intergeneracionales. *Human Review. International Humanities Review*, 15(7), 1-17. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4378>
- Velázquez, S. R., & Sepúlveda, A. (2023). Práticas de leitura compartilhada na educação infantil: entre o dito e o efetivado. *Revista Brasileira de Alfabetização*, 19, 1-13.
- Whitten, C., Labby, S., & Sullivan, S.L. (2016). The impact of pleasure reading on academic success. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2, 48-64.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos.Revista de estudios sobre lectura*, 6, 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01
- Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Reading as Means of Transmitting Knowledge between Grandparents & Grandchildren in Intergenerational Leisure Contexts. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.



Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Abuelos y nietos: la lectura como medio para la transmisión de conocimientos en contextos de ocio intergeneracional

Cristina Medrano Pascual

<https://orcid.org/0009-0005-5296-7066>

Universidad de La Rioja, España



M^a del Carmen Duque Palacios

<https://orcid.org/0000-0002-5651-0128>

Universidad de La Rioja, España



María Ángeles Valdemoros San Emeterio

<https://orcid.org/0000-0002-7389-4039>

Universidad de La Rioja, España



Magdalena Sáenz de Jubera Ocón

<https://orcid.org/0000-0001-8086-907X>

Universidad de La Rioja, España



<https://doi.org/10.24310/isl.20.2.2025.20983>



Recepción: 12/12/2024

Aceptación: 12/11/2025

Contacto: cristina.medrano@unirioja.es

Resumen:

Leer es una de las actividades que están más presentes en la elección libre, placentera y voluntaria que abuelos/as y nietos/as realizan en los tiempos compartidos de ocio, siendo uno de los principales motivos que les orienta a su práctica la transmisión de conocimientos. El objetivo de este estudio fue analizar la práctica de la lectura como actividad de ocio cultural compartida entre abuelos/as y nietos/as, las motivaciones para su práctica, así como su vinculación con las expectativas percibidas por abuelos/as y nietos/as. Se utilizó un cuestionario ad hoc administrado a 1063 nietos/as y 357 de sus abuelos/as, y se llevó a cabo un estudio descriptivo y un análisis inferencial de los datos. Los resultados indican que el principal motivo que los lleva a compartir tiempo de lectura es, precisamente, la transmisión de conocimientos de abuelos/as a nietos/as, por lo que la lectura se constata como una herramienta de enseñanza intergeneracional. Los datos obtenidos evidencian que la lectura se posiciona como una de las actividades preferentes en las proyecciones de ocio futuro, lo que indica su alta valoración intergeneracional. Este hallazgo sugiere que la práctica lectora no solo constituye una opción recreativa, sino que también aporta beneficios significativos en términos de desarrollo personal.

Palabras clave: lectura compartida, enseñanza intergeneracional, desarrollo personal, abuelos/as, nietos/as

Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Abuelos y nietos: la lectura como medio para la transmisión de conocimientos en contextos de ocio intergeneracional. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

Abuelos y nietos: la lectura como medio para la transmisión de conocimientos en contextos de ocio intergeneracional

INTRODUCCIÓN

El ocio cultural favorece el desarrollo humano en los ámbitos físico, emocional, social y moral durante toda la vida (Cuenca 2016; Tomala, 2020; Valdemoros et al., 2022) siendo una práctica significativa en todas las edades (Sanz et al., 2019; Sáenz de Jubera et al., 2024). Estas experiencias de ocio cultural presentan numerosas bondades para el disfrute, el bienestar personal, la ilusión, la perseverancia, el esfuerzo, la paciencia, así como para el aprendizaje, la formación, la creatividad, la comunicación y el fomento de las relaciones sociales (Sáenz de Jubera y Valdemoros, 2018; Valdemoros et al., 2020). Por lo tanto, puede afirmarse que las prácticas de ocio cultural tienen una incidencia importante en nuestra vida. Por su parte, el nivel relacional en el seno de la familia es fundamental al suponer ésta el referente principal que marca pautas, conductas, costumbres y valores (Martín y Muñoz, 2009; Yubero y Larrañaga, 2010). De hecho, la transferencia de conocimientos, ética y valores entre generaciones se produce principalmente en entornos familiares (Cambero y Rangel, 2020). Diversos estudios enfatizan el potencial de las actividades intergeneracionales para fomentar dicha transmisión, pues mediante su práctica se mejora el bienestar común y se crea una sociedad más inclusiva para todas las edades (Gradaïlle et al., 2021).

En concreto, para los/las abuelos y abuelas los/las nietos/as ocupan un tiempo prioritario en su experiencia vital (Izal et al., 2018; Valdemoros et al., 2022) y, de hecho, se sienten muy vinculados a ellos (Alonso et al., 2021; Triadó et al., 2008). Del mismo modo, nietos y nietas consideran a sus abuelos/as figuras muy importantes en sus vidas (Alonso et al., 2021; Attar-Schwartz et al., 2009). Estos hallazgos enfatizan la importancia del ocio intergeneracional en la dinámica familiar y el crecimiento personal de ambas generaciones.

En el contexto de ocio cultural compartido entre abuelos/as y nietos/as, las experiencias conjuntas constituyen una base esencial de desarrollo vinculada a la riqueza cultural (Álvarez y Hernández, 2023), la comunicación, la responsabilidad, el respeto, el aprendizaje, los afectos, la diversión y la creatividad (Coall y Hertwig, 2010; Kim et al., 2017), siendo la transmisión de conocimientos y valores (Hakoyama y MaloneBeach, 2013) principal testimonio de vida que pueden aportar los/las abuelos/as como capital cultural y fuente de conocimiento incalculable para las nuevas generaciones (Mollegaarda y Jaeger 2015). Este hecho desprende beneficios significativos para las dos partes (Coall y Hertwig, 2010; Kim et al., 2017), tanto a nivel personal como académico (Flores et al., 2019; Pinazo y Pinazo, 2018;), ya que mejora la comunicación, el aprendizaje mutuo y el bienestar emocional (Valdemoros et al., 2022).

Las actividades de ocio cultural a nivel intergeneracional destacan por su impacto positivo en el bienestar, ya que para los/las abuelos/as participar en actividades de ocio cultural con los/las nietos/as contribuye al envejecimiento activo al mejorar el bienestar físico, emocional y social (Alonso et al., 2021). Al mismo tiempo, esta práctica compartida cambia positivamente las percepciones de los más jóvenes sobre las personas mayores (Gutiérrez y Torrano, 2013), lo cual es beneficioso para su forma de interactuar y comunicarse. Estas actividades, además, facilitan la transmisión de conocimientos, y contribuyen al afecto y al cuidado entre generaciones (Alonso Ruiz et al., 2024; Sanz et al., 2020) fortaleciendo, así, los vínculos familiares y promoviendo el bienestar (Gradaïlle et al., 2021).

Dentro de la gran diversidad de actividades que integra el ocio cultural, la lectura es una de las que más virtudes

presenta para el desarrollo personal y social o colectivo (Paucar et al., 2024). La lectura como actividad de ocio, libre y voluntaria, nos hace más competentes y críticos, lo que orienta al aprendizaje (Valdemoros et al., 2020) y a la adquisición de otras formas de pensar y reflexionar (Paucar et al., 2024). Por ello, se hace necesario incentivar el gozo que proporciona la lectura como una tarea imprescindible, mucho más allá de una labor instrumental o mecánica (Caride y Pose, 2015), al ser la vía a través de la cual una persona logra involucrarse con su sociedad (Pérez et al., 2018).

La familia contribuye a que aprendamos a disfrutar de ella (Basanta, 2017; Caride et al., 2018; Caride y Pose, 2015; Paucar et al., 2024) y su fomento le compete principalmente (Fraguela et al., 2016; Paucar et al., 2024). La familia se sitúa como pilar esencial en la formación de los/las niños/as (Paucar et al., 2024), al ser el primer agente social y cultural con el que tienen contacto (Jiménez-Pérez et al., 2020). Dentro de la familia los/las abuelos y abuelas ocupan un rol fundamental, pues es a través de ellos como los/las niños/as asimilan costumbres que tienden a permanecer, además de conformar su personalidad y su modelo de vida (Moreno, 2001; Moreno, 2002; Pereira, 2015; Travancas, 2014).

Las investigaciones sobre las relaciones entre abuelos/as y nietos/as destacan el importante papel que desempeñan los/las abuelos en la dinámica familiar y el aprendizaje intergeneracional (Sáenz de Jubera et al., 2024). Además, dichos estudios muestran que los más mayores actúan como mediadores de lectura para sus nietos y nietas, lo que fomenta una coeducación entre generaciones (Franciscati y Fernandes, 2018).

Esta práctica de lectura compartida intergeneracional supone una aportación significativa para ambas generaciones. Es promotora del aprendizaje, del intercambio, de la participación y de la mejora de las relaciones, así como un medio eficaz para desarrollar el conocimiento y la comprensión, y un recurso para el bienestar a lo largo de la vida (Bernhold y Giles, 2020; Hebblethwaite y Norris, 2011); además, se configura en herramienta para la transmisión de conocimientos históricos, de tradición y de cultura (González y De la Fuente, 2008; Lasota, 2015). Estas iniciativas mejoran las habilidades de alfabetización, fomentan las conexiones sociales y optimizan el bienestar emocional (Munitis et al., 2024; Pinazo y Pinazo, 2018). Estas interacciones son conductoras de un mejor rendimiento

académico en la infancia (Whitten et al., 2016), una mejor y mayor motivación para la lectura, una mayor autoestima entre los participantes y un afecto positivo (Álvarez y Hernández, 2023; Pinazo y Pinazo, 2018).

Las investigaciones indican que las experiencias de lectura compartidas entre abuelos/as y nietos/as pueden fomentar las relaciones intergeneracionales (Cambero y Rangel, 2020) y facilitar el intercambio de conocimientos y los vínculos de igualdad (Franciscati y Fernandes, 2018) mejorando el desarrollo del lenguaje, las habilidades de lectoescritura temprana (Muegues y Colina, 2023) y el conocimiento del texto impreso (Goikoetxea y Martínez, 2014). Concretamente, leer en voz alta como experiencia compartida fortalece los vínculos emocionales, fomenta la imaginación e imparte conocimientos éticos (Rondón, 2018). Esto se une al aumento de vocabulario en los/las niños/as (Larraín et al., 2012; Merino et al., 2023; Paucar et al., 2024), lo que demuestra que esta práctica estimula no solo el desarrollo neuropsicoafectivo y social, sino que también logra agudizar el sentido crítico y la capacidad de desenvolverse en el mundo (Aristizábal et al., 2013; Presentado et al., 2014).

Además de mejorar las habilidades lingüísticas de los/las niños/as, la lectura compartida en contextos intergeneracionales promueve la conciencia de la palabra impresa y la alfabetización temprana (Goikoetxea y Martínez, 2014). Esta práctica permite a los/las niños/as construir conocimiento sobre los sistemas de representación externa a través de la mediación de los adultos (Gariboldi y Salsa, 2019) pues, a través de la lectura, la infancia se adentra en un mundo simbólico, lleno de intencionalidad, sentido y significado (Ortiz y Peña, 2019) que sentará las bases de un aprendizaje eficiente. Este proceso contribuye, por ende, al enriquecimiento intelectual (Díaz, 2009; Gil, 2011), al desarrollo de áreas cognitivas específicas del cerebro (Garach-Gómez, 2021), a las habilidades lingüísticas (Biemiller y Boote, 2006; Díaz, 2009) y a la comprensión (Gil, 2011; Piasta et al., 2012). El hábito lector permite, incluso, alcanzar logros vitales de gran importancia según la Organización de las Naciones Unidas (2017), por lo que su relevancia se proyecta también en el futuro de las personas.

En definitiva, la lectura compartida como actividad de ocio intergeneracional fomenta las relaciones interactivas, la reciprocidad y el desarrollo de las capacidades humanas, promoviendo el crecimiento

Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Abuelos y nietos: la lectura como medio para la transmisión de conocimientos en contextos de ocio intergeneracional. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

emocional y ofreciendo diversas formas de entender el mundo (Uribe y Hernández, 2022). La representación de los/las abuelos/as como mediadores de lectura en la literatura resalta la importancia de la coeducación intergeneracional, donde tanto jóvenes como mayores pueden compartir conocimientos y experiencias (Franciscati y Fernandes, 2018). De hecho, la lectura compartida durante la primera infancia contiene un gran potencial para fortalecer los vínculos familiares y la transmisión cultural (Cambero y Rangel, 2020). La infancia marcada por una relación intensa con la lectura implica la formación de una persona capaz de enfrentarse a diferentes situaciones académicas, sociales y políticas, esto es, a la vida misma, pero con un criterio crítico, propositivo y creativo. Ese afecto/efecto por la lectura, construido emocional e intelectualmente con los/las abuelos/as, determina la construcción de unos conocimientos y experiencias que hacen posible emocionarse reflexiva y conscientemente con el hábito lector, pues la relación con la lectura estaría cimentada directamente con la capacidad de comprensión no solo de textos, sino de la realidad (Uribe y Hernández, 2022).

Teniendo en cuenta todas estas cuestiones, el presente estudio tiene como objetivo analizar la lectura compartida entre abuelos/as y nietos/as de 6 a 12 años en la zona norte de España, como práctica de ocio cultural intergeneracional, identificando su frecuencia, expectativas de continuidad futura y motivos asociados.

METODOLOGÍA

El texto que se presenta se vincula al Proyecto de I+D+I “Ocio intergeneracional en el marco de la nueva normalidad. Educación, oportunidades y desafíos” (PID2020-119438RB-I00) [2021-2024] financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, a cargo del equipo de investigación DESAFÍO de la Universidad de La Rioja. La investigación acoge una metodología cuantitativa y utiliza un diseño de investigación descriptivo e inferencial y de tipo transversal, así como un muestreo de tipo incidental, para obtener una adecuada representación de participantes dentro de la población objeto de estudio.

Participantes

La presente investigación forma parte de un estudio más amplio en el que se analiza la práctica de ocio compartida en términos intergeneracionales. La población objeto de estudio estuvo configurada por niños y niñas de 6 a 12 años, y sus respectivos abuelos y abuelas que están vivos, residentes en la zona Norte de España. Concretamente, la investigación se centró en ocho provincias españolas: Cantabria, Vizcaya, Guipúzcoa, Álava, La Rioja, Navarra, Burgos y Palencia. Debido a la variabilidad en el número de abuelos/as vivos para cada uno de los/las niños/as participantes, se tomó como unidad poblacional cada niño/a de 6 a 12 años y todos sus abuelos/as en vida. Para definir la población de estudio se tuvieron en cuenta los datos estadísticos publicados por las consejerías y departamentos de educación de cada comunidad autónoma, teniendo en consideración la obligatoriedad de escolarización de todo/a niño/a de 6 a 12 años. Se obtuvo un tamaño poblacional de 250.357 estudiantes. Se estableció un error absoluto de 3%, un nivel de confianza del 95% y, considerando el supuesto de $p=q=0.5$, el tamaño muestral se estimó en 1075 estudiantes. Contando con un 1.11% de mortalidad experimental, el tamaño muestral definitivo estuvo conformado por 1063 estudiantes. Los participantes menores de edad debían contar con consentimiento informado y firmado del padre/madre o tutor/a legal. Además, al completar la autorización, se instaba a las familias a aportar los datos de contacto telefónico de un abuelo o abuela del niño o niña. De esta forma, se obtuvieron 357 teléfonos, conformando este número la muestra de abuelos y abuelas con nietos y nietas de 6 a 12 años residentes en la zona norte de España. La selección de los participantes se realizó mediante muestreo probabilístico estratificado y proporcional por provincias, y la participación de los abuelos y las abuelas fue posible gracias a su colaboración voluntaria en el estudio.

Instrumentos

Se elaboraron dos cuestionarios ad-hoc para cada uno de los grupos participantes, dada la inexistencia de un instrumento válido y fiable que permitiera recabar información relevante sobre la práctica de ocio compartida entre abuelos/as y nietos/as a través de las siguientes variables:

- Actividad de ocio cultural compartida entre abuelos/as y nietos/as: variable categórica que

Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Abuelos y nietos: la lectura como medio para la transmisión de conocimientos en contextos de ocio intergeneracional. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

consigna el tipo de actividad de ocio cultural que se comparte (ver TV, leer, hacer alguna actividad artística, cine, escuchar música, museos, galerías y exposiciones, ir a conciertos y festivales e ir al teatro).

- Satisfacción obtenida por medio de la práctica de ocio cultural compartida, en general, y de lectura, en particular: variable categórica que establece los deseos a futuro de compartir tiempo de ocio cultural, en general, y de lectura, en particular.
- Expectativas sobre la práctica de ocio cultural compartida, en general, y de lectura, en particular: variable categórica que recoge información sobre los deseos de niños/as y abuelos/as sobre compartir en el futuro sus experiencias de ocio cultural, en general, y de lectura, en particular.
- Motivos para la realización de la práctica de ocio cultural compartida, en general, y de lectura, en particular: variable categórica que registra por qué niños/as y abuelos/as comparten actividades de ocio cultural, en general, y de lectura, en particular.
- Transmisión de conocimientos como motivo para la lectura compartida: variable categórica que reconoce el aprendizaje como motivo para la realización de esta práctica de ocio y su posición con respecto al resto de motivos.

Procedimiento

El cuestionario dirigido al alumnado fue administrado de forma aleatoria entre los niños y las niñas de los centros educativos de cada una de las 8 provincias que componen la zona norte del estado español.

Con respecto a los/las abuelos y abuelas, la aplicación del cuestionario se realizó por teléfono; siete investigadoras previamente entrenadas llamaron personalmente a cada participante y registraron las respuestas en un cuestionario digitalizado simultáneamente a la realización de la entrevista.

Antes de comenzar cada entrevista individualmente, se informó y se garantizó de la confidencialidad de las respuestas, así como de la protección de derechos y garantías de los participantes.

El Comité de Ética de la universidad a la que pertenecen las investigadoras aprobó este procedimiento el 17 de

diciembre de 2019. El informe positivo de este Comité de Ética fue registrado con el código CE_02_2019.

Resultados

Se realizó un análisis general de las actividades compartidas entre abuelos/as y nietos/as con el objetivo de comprender los motivos que sustentan la práctica de ocio cultural y, en particular, la lectura. Los resultados muestran que la totalidad de los participantes dedica tiempo a actividades culturales, lo que confirma su alta presencia en la vida cotidiana intergeneracional. Tanto abuelos/as como nietos/as señalaron el ocio cultural como la expresión más frecuente, con porcentajes cercanos al 96% en ambos grupos. Esta cifra supera ligeramente otras modalidades de ocio, como el lúdico (92%), las celebraciones festivas (82%) o las actividades ambientales (81%), y se sitúa muy por encima de otras prácticas, como las actividades físicas, el ocio digital o las acciones solidarias. Dentro de la categoría de ocio cultural se identificaron diferencias significativas entre las tipologías analizadas, observándose actividades mayoritarias frente a otras de menor prevalencia.

Los resultados indican que ver la lectura se constituye la segunda actividad cultural compartida más frecuente señalada por el 56% de los/las nietos/as y el 62% de los/las abuelos/as como práctica habitual.

Estos datos confirman que la lectura compartida ocupa una posición destacada en el ocio intergeneracional, al ser reconocida por más de la mitad de ambos grupos como una de sus actividades preferidas (Tabla 1).

El estudio incorporó el análisis de las percepciones intergeneracionales en términos de bienestar, considerando la variable relativa a las expectativas sobre la práctica de ocio cultural compartida. Para ello, se solicitó a abuelos/as y nietos/as que indicaran su grado de acuerdo respecto a la continuidad futura de estas actividades, lo que permitió estimar tanto la satisfacción actual como el deseo de mantener dichas prácticas. Los resultados de la prueba Chi cuadrado ($\chi^2 = 6,938$; $p = .000$) evidencian diferencias significativas entre generaciones. Tal como se observa en la Figura 2, los/las abuelos/as presentan un nivel de acuerdo superior, reflejando una mayor satisfacción con el ocio compartido y una proyección positiva hacia su repetición en el futuro. En contraste, aunque cerca de dos tercios de los/las nietos/as expresan intención de

Tabla 1. *Posición de la lectura como actividad de ocio cultural intergeneracional*

	Abuelos	Nietos
Ir al teatro	5,4%	17,2%
Ir a conciertos o festivales	13,6%	16,3%
Museos, galerías y exposiciones	14,2%	18,7%
Cine	31,2%	35,9%
Escuchar música	48,7%	27,7%
Hacer alguna actividad artística	51,8%	42,3%
Leer	62,3%	56,0%
Ver TV	79,0%	88,3%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. *Grado de satisfacción con el ocio compartido*

		Nada de acuerdo	2	3	4	Totalmente de acuerdo	Total
En el futuro, lo repetiría tal y como es ahora	Abuelos	0,3%	2,1%	2,4%	14,3%	81,0%	100,0%
	Nietos	2,4%	3,6%	10,6%	20,0%	63,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. *Posición de la lectura entre las actividades que desearían seguir compartiendo*

	Abuelos	Nietos
Ocio Cultural	32,2%	92,1%
Ver TV	13,0%	74,0%
Escuchar música	0,0%	54,7%
Leer	19,2%	61,3%
Cine	1,5%	71,9%
Ir al teatro	15,7%	50,5%
Museos, galerías y exposiciones	14,8%	45,3%
Ir a conciertos o festivales	10,4%	42,9%
Hacer alguna actividad artística	7,7%	58,6%

Fuente: Elaboración propia

Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Abuelos y nietos: la lectura como medio para la transmisión de conocimientos en contextos de ocio intergeneracional. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

mantener estas actividades, más del 15% manifiesta un bajo grado de acuerdo, lo que indica una menor estabilidad en sus expectativas.

En relación con las expectativas futuras sobre las actividades culturales compartidas, se solicitó a abuelos/as y nietos/as que indicaran cuáles desearían realizar, independientemente de su práctica actual. Los resultados (Tabla 3) muestran una mayor participación en esta cuestión por parte de los/las nietos/as, mientras que los/las abuelos/as respondieron en menor proporción. La lectura evidencia diferencias significativas entre generaciones: para los/las abuelos/as constituye la actividad más deseada (19,2%), seguida por asistir al teatro (15,7%) y visitar museos, galerías o exposiciones (14,8%). Por su parte, los/las nietos/as sitúan la lectura en tercer lugar (61,3%), precedida por ver televisión (74%) y acudir al cine (71,9%). Estos datos confirman la relevancia de la lectura como práctica intergeneracional, aunque con distinta prioridad según la generación.

En relación con los motivos que impulsan la práctica de ocio cultural compartida entre abuelos/as y nietos/as, el cuestionario incluyó ocho afirmaciones y una opción abierta para otras razones. Los resultados evidencian que el disfrute personal constituye la motivación principal, mencionada por más del 80% de los participantes en ambas generaciones. Junto a esta razón predominante, se identificaron otros motivos relevantes, como la posibilidad de pasar más tiempo juntos y aspectos vinculados al entretenimiento y al cuidado. De manera destacada, emerge la transferencia de conocimientos como un factor significativo, especialmente desde los abuelos/as hacia los nietos/as. Tal como se observa en la tabla 4, el aprendizaje aparece como el tercer motivo más citado por los/las niños/as, quienes afirman en casi un 30% que comparten actividades culturales porque sus abuelos/as 'les enseñan'.

Estos hallazgos confirman la presencia del componente formativo en el ocio cultural intergeneracional, lo que justifica un análisis específico de su manifestación en cada tipo de actividad.

En relación con la lectura compartida, los resultados evidencian su vinculación con la transmisión intergeneracional de conocimientos. Los/las niños/as identifican a sus abuelos/as como referentes en esta práctica, situando la enseñanza como el segundo motivo

para leer juntos (14,8%), solo precedido por las actividades artísticas (17,5%). Esta percepción coincide con la manifestada por los/las abuelos/as, quienes declaran dominar la lectura en un 7,1% y señalan que la enseñan a sus nietos/as, ocupando también la segunda posición tras las actividades artísticas (13,9%). A diferencia de otras expresiones culturales, como la visita a museos (1,8%), la lectura se configura como la actividad con mayor presencia del componente formativo, lo que confirma su papel singular en la transferencia de conocimientos dentro del ocio cultural intergeneracional.

Al analizar en detalle los motivos asociados a la lectura compartida, se observa que el disfrute constituye la razón principal para ambas generaciones. Sin embargo, destaca la percepción de los/las nietos/as, quienes señalan la transferencia de conocimientos por parte de sus abuelos/as como el segundo motivo para leer juntos (15%). Aunque esta proporción es menor que la del primer motivo, evidencia la relación entre lectura y enseñanza intergeneracional. Por su parte, los/las abuelos/as mencionan este motivo en menor medida, priorizando razones como pasar tiempo con sus nietos/as o proporcionarles entretenimiento. Las tablas 5 y 6 recogen la distribución de estos motivos, si bien conviene considerar que la diferencia en el tamaño muestral entre ambos grupos pudo influir en la variabilidad de los resultados.

Análisis de datos

Se utilizó el programa estadístico SPSS 23.0 para el análisis de datos. Dicho análisis se realizó en dos fases diferenciadas:

- En la primera fase se efectuó un análisis descriptivo -mediante el estadístico de frecuencia- que permitió identificar las actividades de ocio más realizadas entre abuelos/as y nietos/as (6-12 años), así como los tipos de ocio cultural compartido, las expectativas de práctica de ocio intergeneracional y los motivos para su realización.
- En la segunda fase, se realizó un análisis inferencial a través de la prueba de Chi cuadrado (χ^2) con la finalidad de determinar si existían diferencias significativas en las expectativas sobre la práctica de ocio cultural compartido por los/as abuelos/as y los/as

Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Abuelos y nietos: la lectura como medio para la transmisión de conocimientos en contextos de ocio intergeneracional. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

Tabla 4. *Motivos por los que abuelos/as y nietos/as comparten ocio cultural*

	Abuelos	Nietos
No tengo con quien compartir esta actividad	0,6%	2,4%
Otras razones	2,4%	1,2%
La otra persona no tiene con quién compartir la actividad	1,5%	7,6%
Domino la actividad y le enseño	20,4%	10,3%
La otra persona me enseña	7,4%	29,6%
Lo cuido / me cuida	49,4%	26,3%
Lo entretengo	74,0%	21,8%
Para pasar tiempo juntos	72,2%	55,9%
Me gusta	82,0%	83,7%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. *Transmisión de conocimientos como motivo para compartir ocio cultural (%)*

Abuelos/as que comparten actividades de Ocio Cultural según motivos para su realización (%)		
	Mi abuelo/a me enseña esta actividad	Domino esta actividad y le enseño
TV	0.9%	0.0%
Música	1.8%	0.0%
Leer	0.9%	7.1%
Cine	0.0%	0.3%
Teatro	0.0%	0.0%
Museos	0.0%	1.8%
Conciertos	0.6%	0.0%
Actividad artística	3.8%	13.9%
Nietos/as que comparten actividades de Ocio Cultural según motivos para su realización (%)		
	Mi abuelo/a me enseña esta actividad	Domino esta actividad y le enseño
TV	2.7%	3.0%
Música	1.8%	1.5%
Leer	14.8%	3.3%
Cine	1.2%	1.2%
Teatro	1.8%	0.3%
Museos	0.0%	0.0%
Conciertos	1.2%	1.2%
Actividad artística	17.5%	2.4%

Fuente: Elaboración propia

Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Abuelos y nietos: la lectura como medio para la transmisión de conocimientos en contextos de ocio intergeneracional. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

nietos/as, en función de la generación a la que pertenecen.

El nivel de significación considerado fue fijado en $p < .05$.

Tabla 6. *Motivos por los que abuelos y nietos comparten tiempo de lectura*

Abuelos/as que comparten actividades de Ocio Cultural según motivos para su realización (%)									
	Me gusta	Me cuidan	No tengo otras personas con las que compartirlo	No tiene otras personas con las que compartirlo	Mi abuelo/a me enseña esta actividad	Domino esta actividad y le enseño	Para entretenerlo	Para pasar más tiempo juntos	Otras razones
Leer	39,3%	24,3%	0,0%	0,9%	0,9%	7,1%	34,3%	39,6%	2,1%

Nietos/as que comparten actividades de Ocio Cultural según motivos para su realización (%)									
	Me gusta	Me cuidan	No tengo otras personas con las que compartirlo	No tiene otras personas con las que compartirlo	Mi abuelo/a me enseña esta actividad	Domino esta actividad y le enseño	Para entretenerlo	Para pasar más tiempo juntos	Otras razones
Leer	38,4%	4,2%	0,3%	2,4%	14,8%	3,3%	7,3%	16,0%	0,3%

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

La prese investigación evidencia que la mayoría de los participantes en el estudio comparte actividades de ocio cultural. De ellas, la lectura es una de las más destacadas, al ocupar la segunda posición, pues más de la mitad de los/las abuelos/as y nietos/as la señalaron como actividad preferente en su práctica de ocio compartida. De hecho, la lectura es la actividad que más les gustaría compartir a los/las abuelos/as y, en gran medida, a los/las nietos/as, lo que confirma la posición prioritaria de esta práctica. Los/as abuelos/as presentan un grado de acuerdo superior y, por lo tanto, una mayor satisfacción con el ocio compartido actualmente y una mayor proyección a futuro, puesto que lo repetirían tal y como es ahora. Con esto confirmamos que la lectura compartida es un escenario que propicia las interacciones intergeneracionales, como ya demostraron estudios anteriores en los que el tiempo dedicado a las experiencias de lectura se destacó como

factor crucial para lograr múltiples beneficios (Velázquez y Sepúlveda, 2023).

Por un lado, se ha encontrado que la transmisión de conocimientos es uno de los principales motivos que llevan a abuelos/as y nietos/as a leer juntos, especialmente cuando la enseñanza se da de la generación mayor a la menor. Estudios anteriores confirman que el ocio cultural implica aprendizaje y formación, marcando la diferencia con otras dimensiones (Cuenca, 2000) y, en concreto, la lectura hace posible el enriquecimiento intelectual de quienes la disfrutan (Díaz, 2009; Gil, 2011), a la vez que favorece el desarrollo lingüístico (Biemiller y Boote, 2006; Díaz, 2009) y la capacidad de comprensión (Gil, 2011; Piasta, et al., 2012).

Investigaciones anteriores sobre lectura compartida de cuentos entre adultos y niños/as han demostrado que esta práctica ofrece numerosos beneficios para la

Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Abuelos y nietos: la lectura como medio para la transmisión de conocimientos en contextos de ocio intergeneracional. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

alfabetización temprana y el desarrollo del lenguaje, ya que mejora las habilidades del lenguaje oral, la conciencia de la letra impresa, las habilidades de lectura temprana (Goikoetxea y Martínez, 2014) y la comprensión (Prieto, 2016). Además, se ha demostrado que la instrucción explícita de vocabulario durante la lectura compartida tiene un impacto positivo en el aprendizaje de palabras (Larraín et al., 2012). Precisamente, la transmisión de conocimientos que ocurre de la generación mayor a la menor guarda una relación directa con la mejora del rendimiento académico y las calificaciones escolares (Cromley, 2009; Díaz, 2009; Elche et al., 2019; Whitten et al., 2016) de los más pequeños, lo que parece reforzar su percepción en este estudio del papel que ejercen sus abuelos/as en la transmisión de conocimientos.

En general, la práctica cultural proporciona un bagaje cultural inmenso (Álvarez y Hernández, 2020), ya que a través de este tipo de ocio se pueden consolidar y adquirir aprendizajes que se desean tener como parte del desarrollo de la propia identidad personal (Cuenca, 2000). Particularmente, estudios anteriores han demostrado que el hábito lector mejora las competencias en inteligencia emocional (Jiménez-Pérez et al., 2023), permitiendo a la población más joven perfeccionar sus habilidades personales en cuanto a la percepción de las emociones y la habilidad para gestionárselas, así como el reconocimiento de las emociones de los demás (Alfonso et al., 2017). Teniendo en cuenta que los resultados de la investigación indican que los/las abuelos/as dominan la lectura y las actividades artísticas más que otras dinámicas de tipo cultural y que, en el acto de leer junto a sus nietos/as, provocan un aprendizaje o enseñanza, se encuentra la concordancia con otros estudios que sitúan a los abuelos y las abuelas como vía esencial para la transmisión y mediación de la lectura (Franciscati y Fernandes, 2018). Como decimos, este es precisamente uno de los motivos con mayor presencia en las respuestas ofrecidas por los participantes, junto a la elección por propio disfrute, por entretenimiento o cuidado, resultado que también concuerda con estudios previos dedicados a la misma cuestión (Sáenz de Jubera et al., 2024; Valdemoros et al., 2022).

Por otro lado, otros autores confirman que la familia es uno de los contextos donde existe un mayor intercambio de aprendizajes a todos los niveles (Pauca et al., 2024) y la presente investigación es buena muestra de ello. Más allá de los beneficios cognitivos, la lectura

compartida fortalece los vínculos emocionales entre adultos y niños/as, estimula la imaginación e imparte conocimiento ético a través de narrativas (Rondón, 2018). El entorno familiar es el primer elemento socializador y cultural de la persona (Jiménez-Pérez, et al., 2021) y la familia se convierte en referente en la construcción de la persona (Caride et al., 2018) y la comprensión e interpretación cultural del mundo. Esto adquiere mayor relevancia cuando, en esta investigación, son los menores de la familia quienes remarcen, precisamente, esa transmisión de valores y conocimientos propia de la definición de las relaciones intergeneracionales y de la cultura.

La calidad de las interacciones y el tiempo dedicado a las experiencias de lectura son factores cruciales para lograr estos beneficios (Velázquez y Sepúlveda, 2023). Evidencias científicas confirman que la lectura intergeneracional promueve la comprensión intercultural, el aprendizaje permanente y la cohesión comunitaria (Munitis et al., 2024; Muñoz y Prados, 2023) y demuestran que tener un modelo familiar que dedique tiempo a la lectura supone una influencia positiva en la educación formal y la inteligencia emocional de los niños y las niñas (Jiménez-Pérez, et al., 2021).

De hecho, aquellos conocimientos que ocurren en el acto de lectura compartida se vinculan con las competencias emocionales (Pazmiño, 2019) al permitir el desarrollo neuropsicoafectivo y social (Aristizábal et al., 2013; Presentado et al., 2014), afirmación que puede relacionarse con el elevado grado de satisfacción alcanzado por los participantes y sus deseos de seguir compartiendo ocio cultural.

De hecho, hay quienes afirman que la lectura compartida con abuelos y abuelas resulta eficaz cuando de ella emana una experiencia emocional (Goikoetxea y Martínez, 2014), por lo que el componente afectivo es implícito en el acto de leer juntos. Es cierto que leer aporta beneficios, como empatía y tolerancia, y se sitúa como actividad indispensable para la permanencia de la humanidad, pues también a través de dicha práctica se documentan los hábitos, los pensamientos, los sueños y las hazañas (Brierley, 2014), lo que nos hace entender la percepción de los/las nietos/as, constatada en este estudio, sobre todo aquello que sus abuelos/as saben y son capaces de enseñar. En general, la familia es el modelo a seguir y supone la principal fuente de motivación para la formación futura, pero también de

afecto (Paucar et al., 2024), lo que concuerda con las expectativas o deseos a la hora de decantarse por la práctica de lectura compartida también en el futuro.

En definitiva, la práctica de lectura fomenta las relaciones interactivas y desarrolla las capacidades humanas, a la vez que promueve el pensamiento dialógico (Uribe y Hernández, 2022). La transmisión de conocimientos es inherente a este tipo de experiencias, y abuelos/as y nietos/as disfrutan de ello, pues leer juntos les proporciona placer por el tiempo compartido y aprendizajes significativos, a nivel emocional e intelectual, que suponen la razón de ser de las relaciones intergeneracionales.

Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0;

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) 2025
Contribución de los autores: Conceptualización: MP, DP, VSE y SDJO; Redacción: MP, DP, VSE y SDJO; Metodología: MP, DP, VSE y SDJO; Análisis: MP, DP, VSE y SDJO; Discusión: MP, DP, VSE y SDJO; Revisión: MP, DP, VSE y SDJO.
Fondos: El texto que se presenta se vincula al Proyecto de I+D+I “Ocio intergeneracional en el marco de la nueva normalidad. Educación, oportunidades y desafíos” (PID2020-119438RB-I00) [2021-2024] financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, a cargo del equipo de investigación DESAFÍO de la Universidad de La Rioja
Agradecimientos: NS/N



REFERENCIAS

Alonso, R. A., Valdemoros, M. Á., y Martínez, J. M. (2021). Ocio ambiental intergeneracional y envejecimiento activo. *Edetania*, 60, 121-142.

Alonso, R. A., Valdemoros, M. Á. y Martínez, J. M. (2024). Ocio ambiental en clave intergeneracional. Motivaciones para su práctica. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 44, 133-160. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.08

Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Abuelos y nietos: la lectura como medio para la transmisión de conocimientos en contextos de ocio intergeneracional. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

- Álvarez, J.S. y Hernández, M.Á. (2023). Apadrinamiento lector. Una experiencia de Aprendizaje-Servicio intergeneracional. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 15, 190-208. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2023.15.9>
- Aristizábal, C., Rayo, K., Gómez, E. y Velázquez, F. (2013). La lectura como valor para la construcción del lector competente. *Infancias Imágenes*, 11(1), 107-113.
- Attar, S., Tan, J. P., Buchanan, A., Flouri, E., y Griggs, J. (2009). Grandparenting and adolescent adjustment in two-parent biological, lone-parent, and step-families. *Journal of family psychology: JFP: journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 23(1), 67-75. <https://doi.org/10.1037/a0014383>
- Basanta, A. (2017). *Leer contra la nada* (Vol. 66). Siruela.
- Bernhold, Q. y Giles, H. (2020). The Role of Grandchildren's Own Age-Related Communication and Accommodation From Grandparents in Predicting Grandchildren's Well-Being. *International journal of aging y human development*, 91(2), 149-181. <https://doi.org/10.1177/0091415019852775>
- Biemiller, A. y Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44>
- Brierley, D.L. (2014). Literatura. *Revista Fundación Botín*, 106-121. https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/creatividad/artes%20y%20emociones%202014/2014%20Informe%20Creatividad%20ES.pdf
- Camero, S. y Rangel, N. (2020). Aprendizaje Intergeneracional en Contextos Familiares y Socio-Educativos. Estudio de Caso en la Comarca Extremeña de Sierra Suroeste. *International Journal of Sociology of Education*, 9(1), 1-33. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.4210>
- Caride, J. A., Caballo, M. B., y Gradaílle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 17(3), 7-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1707
- Caride, J. A., y Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos, Revista De Estudios Sobre Lectura*, 14, 65-80. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.05
- Coall, D. A. y Hertwig, R. (2010). Grandparental investment: Past, present, and future. *Behavioral and Brain Sciences*, 33(1), 1-19. <https://doi.org/10.1017/S0140525X09991105>
- Cuenca, M. (2000). Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio. Universidad de Deusto
- Cuenca, M. (2016). Las culturas del ocio. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, 3(1), 3-19.
- Díaz, A. (2009). La importancia de la lectura. *Revista de Innovación y Experiencias educativas*, 15(1), 1-9. <http://goo.gl/uFs6WC>
- Elche, M., Sánchez, S. y Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XXI*, 22(1), 215-237. <https://doi.org/10.5944/educXXI.21548>
- Elche, M.; Sánchez, S. y Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. [Reading, leisure and academic performance in university students of the socioeducational area]. *Educación XXI*, 22(1), 215-237. <https://doi.org/10.5944/educXXI.21548>
- Flores, M. J., Ortega, M. C., y Vallejo, S. (2019). Experiencias inclusivas intergeneracionales ¿un nuevo horizonte para la inclusión de personas mayores y menores? *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 77(150), 139-152.
- Fraguela, R., Pose, H., y Varela, 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

Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Abuelos y nietos: la lectura como medio para la transmisión de conocimientos en contextos de ocio intergeneracional. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

- Franciscati D.B. y Fernandes C. R. D. (2018). Coeducação de gerações: representação de avós mediadores de leitura na obra “Por Parte de Pai”. *Revista Educação e Emancipação, São Luís, 11*(2). <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v11n2p127-150>
- Garach, A., Ruiz, A., García., G. M., Jiménez, I., Ibáñez, I., y Expósito, M. (2021). Promoción de la lectura en etapas precoces desde atención primaria en una zona de exclusión social. *Anales de pediatría, 94* (4), 230-237. <https://doi.org/10.1016/j.angepedi.2020.07.006>
- Gariboldi, M. B., y Salsa, A. M. (2018). Conocimientos sobre los aspectos formales y referenciales del dibujo, la escritura y los numerales en la lectura compartida entre madres y niños pequeños. *Interdisciplinaria, 35*(2), 477-494.
- Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XXI, 14*(1), 117-134. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.14.1.274>
- Goikoetxea, E., y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI, 18*(1), 303-324. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12334>
- Gutiérrez, M., y Hernández, D. (2013). Los beneficios de los programas intergeneracionales desde la perspectiva de los profesionales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 21*, 213-235. <http://hdl.handle.net/10366/140108>
- González, J. y De la Fuente, R. (2008). Intergenerational grandparent/grandchild relations: the sociocultural affection and consensus. *Journal of Family Issues, 22*, 456-477.
- Gradaïlle, R., Caride, J. A., y Caballo, M. B. (2021). Construyendo ocios intergeneracionales, entre la vida y la escuela. *Psychology, Society y Education, 13*(3), 2171-2085. <https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.5078>
- Hakoyama, M. y Malone, E.E. (2013). Predictors of grandparent–grandchild closeness: An ecological perspective. *Journal of Intergenerational Relationships, 11*(1), 32-49. <https://doi.org/10.1080/15350770.2013.753834>
- Hebblethwaite, S. y Norris, J. (2011). Expressions of Generativity through family leisure: experiences of grandparents and adult grandchildren. *Family Relations, 60*(1) 121-133. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2010.00637.x>
- Izal, M., Bellot, A. y Montorio, I. (2018). Positive perception of time and its association with successful ageing / Percepción positiva del tiempo y su relación con el envejecimiento exitoso. *Estudios de Psicología, 39*(2-3), 286-323. <http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2018.1507095>
- Jiménez-Pérez, E., Martínez-León, N., y Cuadros-Muñoz, R. (2020). La influencia materna en la inteligencia emocional y la competencia lectora de sus hijos. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura, 19*(1), 80-89. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2187
- Jiménez-Pérez, E.; De Vicente-Yagüe-Jara, M. I.; Gutiérrez-Fresneda, R. (2021). Sustainable Education, Emotional Intelligence and Mother–Child Reading Competencies within Multiple Mediation Models. *Sustainability, 13*, 1803. <https://doi.org/10.3390/su13041803>
- Jiménez-Pérez, E. P; De Vicente-Yagüe-Jara, M.I.; León-Urrutia, M. y García-Guirao, P. (2023). Emotions and reading: When reading is the best way to improve skills in adolescents. *Frontiers in Psychology, 14*, 1085945. [10.3389/fpsyg.2023.1085945](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1085945)
- Kim, H.J., Kang, H. y Johnson, M. (2017). The psychological well-being of grandparents who provide supplementary grandchild care: A systematic review. *Journal of Family Studies, 23*, 118–141. <http://dx.doi.org/10.1080/13229400.2016.1194306>
- Lasota, M. (2015). What do Children Learn from their Parents and what from their Grandparents? Changes in the Perception of Gender and Family Roles as Seen from the Developmental Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174*, 2467-2472. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.918>
- Larraín, A., Strasser, K., y Lissi, M. R. (2012). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia. *Studies in Psychology, 33*(3), 379-383.

Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Abuelos y nietos: la lectura como medio para la transmisión de conocimientos en contextos de ocio intergeneracional. *Investigaciones Sobre Lectura, 20*(2), 49-77.

- Martín, A. y Muñoz, J. M. (2009). Hábitos lectores y uso del tiempo libre en adolescentes. Estudio descriptivo. En S. Yubero, J. A. Caride, y E. Larrañaga (Eds.), *Sociedad educadora, sociedad lectora* (pp. 281-290). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Merino, N. G., Peñarrubia, A. R., Clemente, V. Á., Pelluch, L. G. y Natalizi, F. (2023). *Effects of telework and digitalization on shared reading between parents and children*. *Bordón: Revista de pedagogía*, 75(1), 65-81. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94648>
- Mollegaarda, S. y Jaeger, M. M. (2015). The effect of grandparent' economic, cultural, and social capital on grandchildren's educational success. *Research in Social Stratification and Mobility*, 42, 11-19.
- Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos. Un estudio etnográfico. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 4, 177-196. <https://doi.org/10.18172/con.492>
- Moreno, E. (2002). La familia como institución sociocultural. Su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 2, 309-324. <https://doi.org/10.18172/con.492>
- Muegues, M. D. y Colina, M. M. (2023). Lectura compartida para la alfabetización inicial en estudiantes del aula multigrado. *Revista Criterios*, 30(1), 12-30. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/30.1-art1>
- Munitis, A. E., Sancho, N. B., y Gorospe, J. M. C. (2024). Creando redes de aprendizaje: Una experiencia intergeneracional en educación primaria. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 75-90. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.15230>
- Muñoz, J. S., y Prados, M. Á. (2023). Apadrinamiento lector. Una experiencia de aprendizaje-servicio intergeneracional. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 15. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2023.15.9>
- Naciones Unidas. (2017). El nivel de comprensión lectora de niños de cuarto grado aumenta mundialmente. <https://news.un.org/es/story/2017/12/1423472>
- Ortiz, M. A., y Peña, J. M. (2019). La lectura en la infancia y niñez: incidencia en la construcción del sujeto lector. *Sophia*, 15(2), 111-117. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.952>
- Pazmiño, M. B. (2019). El arte en el desarrollo emocional. *Revista para el aula: IDEA*, 29, 18-20. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_029_0007.pdf
- Paucar, A. C., Llacsá Puma, L. J., y Meleán Romero, R. A. (2024). Hábito de lectura en estudiantes de Educación Primaria. *Aula Virtual*, 5(11), 29-43. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10464908>
- Pereira, C. M. (2015). Caracterización del rendimiento lector del alumnado del Primer Ciclo de Educación Básica y los hábitos lectores de las familias (Tesis Doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura. <http://dehesa.unex.es/xmlui/handle/10662/4085>
- Pérez, V. B., Baute, M., y Espinoza, M. L. (2018). El Hábito de lectura. *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 10(3), 180-189.
- Piasta, S.B., Justice, L.M., McGinty, A.S. y Kaderavek, J.N. (2012). Increasing your children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810-820. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01754.x>
- Pinazo, S., y Pinazo, C. (2018). Literatura y transgeneracionalidad. Un proyecto intergeneracional de apadrinamiento lector en ámbito residencial. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 17(3), 42-54. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1799
- Presentado, E., Campuzano, A., Cáceres, G., Cárdenas, A., Fernández, M., González, S., y González, S.C. (2014). Prácticas sobre la lectura de libros a niños y niñas en una comunidad de Paraguay. *Pediatría*, 41(2), 108-112.
- Prieto, M. T., y Alonso, M. D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 151-172.

Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Abuelos y nietos: la lectura como medio para la transmisión de conocimientos en contextos de ocio intergeneracional. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.

- Rondón, F. E. (2018). Beneficios de leer cuentos a nuestros niños. *Educere*, 22(71), 193-196. <https://www.redalyc.org/journal/356/35656002015/35656002015.pdf>
- Sanz, E., Valdemoros, M. Á., Ponce de León, A., Alonso, R. A., y Sáenz de Jubera, M. (2020). Ocio y bienestar en clave intergeneracional. En J.A. Caride, M.B. Caballo y R. Gradaíelle (Coords.), *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes* (pp. 139-152). Octaedro.
- Sanz, E., Valdemoros, M. Á., Duque, M.C. y García-Castilla, F. J. (2019). Ocio cultural juvenil, indicador subjetivo del desarrollo humano. *Cauriensa*, 14, 491-51. <http://hdl.handle.net/10662/10682>
- Sáenz de Jubera, M. y Valdemoros, M.Á. (2018). Escenarios de ocio cultural en clave intergeneracional. En E. Alcalde y S. Nuñez (Eds.), *Nuevas aportaciones sociológicas: género, psicología y edad* (pp. 361-372). Gedisa.
- Sáenz de Jubera, M., Medrano, C., Martínez, J. M., Alonso, R. A., y Valdemoros, M. Á. (2024). Factores personales y familiares vinculados al ocio ambiental y cultural intergeneracional. *European Public y Social Innovation Review*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-496>
- Travancas, I. (2014). Juventud y lectura: una investigación sobre adolescentes en Barcelona. *GRAFO working papers*, 3, 47-73. <https://doi.org/10.5565/rev/grafowp.13>
- Triadó, C., Celdrán, M., Conde, L., Montoro, J., Pinazo, S. y Villar, F. (2008). *Envejecimiento productivo. La provisión de cuidados de los abuelos a los nietos. Implicaciones para su salud y bienestar. Informe de investigación*. IMSERSO.
- Tomala, J.E. (2020). Beneficios de las actividades lúdicas en adultos mayores: beneficios de las actividades lúdicas en adultos mayores. *UNESUM-Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(1), 169-178. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v4.n1.2020.217>
- Uribe, R., y Hernández, D. (2022). La lectura compartida como práctica de interacción y fortalecimiento de capacidades humanas. *Revista Palobra "palabra que obra"*, 22(1), 61-75. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.22-num.1-2022-4095>
- Valdemoros, M. Á., Sanz, E., Ponce de León, A., y Duque, M. D. C. (2020). Jóvenes lectores y satisfacción con la vida familiar. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 19(3), 29-41. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2361
- Valdemoros, M. Á., Sáenz de Jubera, M., Alonso, R. A., y Ponce de León, A. (2022). Investigar para innovar. Acciones de Aprendizaje-Servicio digitalizadas en clave intergeneracional. *Prisma Social: revista de investigación social*, 37, 290-314. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4692>
- Valdemoros, M. Á., Sáenz de Jubera, M., Alonso, R. A., Medrano, C. y Santamaría, M. (2022). Ocio lúdico-cultural y relaciones intergeneracionales. *Human Review. International Humanities Review*, 15(7), 1-17. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4378>
- Velázquez, S. R., y Sepúlveda, A. (2023). Práticas de leitura compartilhada na educação infantil: entre o dito e o efetivado. *Revista Brasileira de Alfabetização*, 19, 1-13.
- Whitten, C., Labby, S., y Sullivan, S.L. (2016). The impact of pleasure reading on academic success. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2, 48-64.
- Yubero, S., y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos.Revista de estudios sobre lectura*, 6, 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06

Medrano Pascual, C., Duque Palacios, M.C., Valdemoros San Emeterio, M.A. & Sáenz de Jubera Ocón, M (2025). Abuelos y nietos: la lectura como medio para la transmisión de conocimientos en contextos de ocio intergeneracional. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 49-77.



Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Lexical Stress & Reading Rhythm: Learning to Distinguish between Function and Content Words

Md Imran Hossain

<https://orcid.org/0000-0003-0087-4018>

Universidad Católica del Uruguay, Uruguay



Ariel Cuadro

<https://orcid.org/0000-0002-4429-9898>

Universidad Católica del Uruguay, Uruguay



Gabriela Becerra

<https://orcid.org/0009-0008-3061-080X>

Universidad Católica del Uruguay, Uruguay



Luciana Aznárez

<https://orcid.org/0000-0002-1169-6758>

Universidad de la República, Uruguay



<https://doi.org/10.24310/isl.20.2.2025.20620>



Reception: 04/10/2024

Acceptation: 07/11/2025

Contact: imran.hossain@ucu.edu.uy

Abstract:

This research examined the textual organisation skills of Spanish-speaking students in Years 3, 5 and 6 of primary education during oral reading. It focused on studying how readers use lexical stress to group function and content words into rhythmic- stress units. Acoustic parameters, both segmental and suprasegmental, were compared between unstressed vowels in function words and stressed vowels in content words when reading a narrative text. A sample of 90 native speakers of Rioplatense were used in the study. The results showed that students exhibited increasing phonetic differentiation between function and content words as they progressed through school levels, indicating progress in the acquisition of rhythmic-stress organisation in reading. Further studies are needed to validate these findings in other settings. Nevertheless, our observations reflect a progressive development in the ability to integrate words into coherent prosodic units, leading to more fluent and expressive reading. Furthermore, the phono-syntactic unit 'rhythmic group' may demonstrate automaticity that extends beyond individual words and the textual organisation skills of readers, with implications for the education, teaching and clinical aspects of written language acquisition.

Keywords: reading prosody, lexical stress, rhythm, vowels, primary education

Hossain, M.I., Cuadro, A., Becerra, G. & Aznárez, L. (2025). Lexical Stress & Reading Rhythm: Learning to Distinguish between Function and Content Words. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 78-103.

Lexical Stress & Reading Rhythm: Learning to Distinguish between Function and Content Words

INTRODUCTION

Reading fluency is essential for academic success (Calet et al., 2021). Fluent reading involves reading accurately and expressively while complying with the text's characteristics (Kühn & Schwanenflugel, 2018). In the early stages, students tend to read with little expressiveness, uttering each word individually and placing stress on all of them (Arancibia-Gutiérrez & Leiva, 2022; Álvarez-Cañizo et al., 2020; Castejón et al., 2019). To achieve fluency, students must stop reading words individually and group them together to reconstruct syntactic, semantic and discursive units (Clay & Imlach, 1971; Gutiérrez-Fresneda & Del Olmo, 2019; Quezada et al., 2023). One basic form of this grouping involves varying the stress structure between function and content words to create a phono-syntactic unit known as 'phonological word' or 'rhythmic-stress group' (Hualde, 2009; Morales, 2013). This type of textual organisation involves prosodic cohesion between words and reflects phrasing quality, which is fundamental to reading comprehension (Dowhower, 1991; González-Trujillo et al., 2014). This research therefore takes a phonological and syntactic approach to textual organisation skills, studying how Spanish-speaking primary school readers use lexical stress as a cohesive device to form rhythmic groups based on the distinction between function and content words, in order to recognise syntactic phrases during oral reading.

Reading text requires the use of different cognitive strategies, depending on the type of words, in order to facilitate comprehension. Firstly, readers need to recognise content words (such as nouns, verbs, adjectives and adverbs) that refer to entities, events and qualities (Lord et al., 2009; Weber, 2006). They also need to identify function words (such as articles, demonstratives, auxiliary verbs and prepositions), which are free morphemes with grammatical functions. These must be combined with content words to determine their meaning (Bögel, 2021). Unlike content words, function words are mostly unstressed and belong to a closed, frequently used group. They represent up to a

third of the function words in written Spanish texts (Cantos & Sánchez, 2011; Hallebeek, 1986). Identifying and interpreting them alongside content words is crucial for reconstructing the meaning of the text.

Eye movement studies indicate that efficient readers tend to fixate on content words for longer and jump between them more quickly, suggesting deeper activation of their meaning (Krejtz et al., 2016). In contrast, function words are processed more quickly and are often omitted through broader eye movements (Zahedi & Khoshsaligheh, 2019). Similarly, neuroimaging inquiries have shown greater brain activation in temporal and frontal regions when processing content words than function words. The latter also causes widespread deactivation in areas associated with working memory and attention (Diaz & McCarthy, 2009). Finally, electroencephalographic studies indicate that lexical access is faster for function words than for content words (Baretta et al., 2012; Segalowitz & Lane, 2000). Taken together, these findings emphasise the different ways in which readers process these two types of words when reading texts. This differential processing also manifests in prosody, primarily due to lexical stress (Cutler, 1993; Hualde, 2009; Morales, 2013), which has implications for the acquisition of reading fluency.

Lexical stress highlights a syllable within a word (or other stress unit). In Spanish, this prominence is achieved primarily through changes in fundamental frequency (F0), duration and intensity (Hossain, 2021). Moreover, it exerts a phonetic influence on the spectral quality of stressed and unstressed vowels, as evidenced by alterations in the first two formants (F1 and F2). This has a phonetic effect on the quality of stressed and unstressed vowels (Correa, 2021; Hossain et al., 2025; Nadeu, 2014; Ortega-Llebaria & Prieto, 2011; Romanelli & Menegotto, 2018). The meaning of Spanish words can vary depending on the location of the stressed syllable (Gil Fernández, 2007). For example, 'médico' [doctor in Spanish] is pronounced /me.'ði.ko/, 'medico' [I medicate] is pronounced /me.'ði.ko/, and

‘medicó’ [She/he medicated] is pronounced /me.ði.'ko/. Therefore, readers need to rely on stress to access the lexicon. Studies in both Spanish and English demonstrate that the use of lexical stress in individual words is linked with reading comprehension and fluency (Gutiérrez-Palma, 2005; Palma et al., 2020; Schwanenflugel & Benjamin, 2017). However, little research has examined how lexical stress is used to group words and construct rhythmic patterns beyond individual words when reading texts.

When reading isolated words, readers are inclined to stress each one individually, without attending to the prosodic contrast between different types of words (Hualde, 2009). However, this style of reading is not conducive to understanding complex texts and indicates a lack of reading fluency (Clay & Imlach, 1971). In this context, function words must be integrated with content words to form phrases and thereby facilitate the retrieval of meaning (Lord et al., 2009; Turner & Tjaden, 2000; Weber, 2006). In this organisational structure of text, function words tend to be prosodically weakened and joined to stressed content words, forming larger units known as ‘rhythmic-stress groups’ (Gil Fernández, 2007; Morales, 2013). This prosodic fusion creates cohesion within the syntactic structure (Hualde, 2009). For example, in ‘the boy played in the garden in the afternoon’, there are nine lexical words, but only four rhythmic groups (‘the boy’, ‘played’, ‘in the garden’, ‘in the afternoon’). Each rhythmic group therefore has a single stressed vowel, abiding by the culminative function of the lexical stress (Gil Fernández, 2007; Morales, 2013). Phonetic studies indicate that, within this phono-syntactic unit, the vowels of function words are shorter than those of content words. In the function words, there is also some vowel reduction, which is particularly evident in F2 (Aguilar et al., 1991).

All early readers face the challenge of moving beyond individual words in order to read fluently (Dowhower, 1991). This process involves constructing rhythmic groups, which requires the conscious use of lexical stress to distinguish between stressed content words and unstressed function words. Clay and Imlach (1971) pointed out that English-speaking readers with lower reading accuracy and speed lack this ability, prosodically emphasising all words and resulting in a word-by-word reading approach. Lord et al. (2009) found that, when reading English texts, vowels had shorter duration, lower intensity and lower fundamental frequency (F0) in function words than in content words. Furthermore, the vowels of function words—only /u/ was studied—underwent phonetic reduction. These acoustic differences were more pronounced in fluent

readers than in non-fluent readers and are more noticeable in adult readers than in children. Duration was the suprasegmental parameter that showed the greatest sensitivity to differences between groups (Lord et al., 2009).

Overall, lexical stress is a key element of reading prosody and fundamental to fluency. Although its distinctive function is important for accessing words (Schwanenflugel & Benjamin, 2017; Gutiérrez-Palma, 2005), little is known about how readers use it to integrate function and content words, organise text into rhythmic patterns, and support reading comprehension. Techniques that measure eye movement and brain activity show that readers process function and content words differently. However, few studies have considered these two types of words as part of a prosodic unit larger than the word, called ‘rhythmic group’, where readers must make a prosodic fusion between its members using lexical stress. Furthermore, existing evidence is preliminary, based on limited samples in English (Lord et al., 2009) and does not analyse how the phenomenon evolves throughout primary education.

In this context the present study aims to analyse how Spanish-speaking primary school students in 3rd, 5th and 6th grades use function and content words to construct rhythmic-stress groups when reading texts aloud. The analysis focuses on characterising the cohesion of this phono-syntactic unit by measuring rhythmic variations in suprasegmental parameters (such as duration, frequency and intensity) as well as differences in segmental quality (F1 and F2) between unstressed vowels in function words and stressed vowels in content words.

METHODOLOGY

Participants

A total of 90 students from seven private primary schools in the city of Montevideo were selected for the study using purposive sampling. They belonged to middle and lower-middle socioeconomic classes and were divided into three groups according to their grade: 30 third-grade readers (age: 9.13 ± 0.28), 30 fifth-grade readers (age: 11.21 ± 0.51) and 30 sixth-grade readers (age: 12.13 ± 0.39). The groups were balanced by gender, with 15 boys and 15 girls at each grade. All participants were native speakers of Rioplatense Spanish. Only students who had received a ‘good’ or ‘excellent’ reading grade based on their teachers’ subjective assessment were selected. They all had an

appropriate level of written word recognition for their respective grade and scored at or above the 70th percentile on the Reading Efficacy Test-TECLE (Cuadro et al., 2009). They also had typical language development and did not report any oral-motor difficulty in producing speech sounds.

Instruments

The students read a narrative text entitled *El Jardín del Gigante* [The Giant's Garden] (Aznárez et al., 2021a), which was written reflecting the characteristics of Rioplatense Spanish. Containing 290 words, it is considered an easy text with a readability score of 83.05 (Fernández Huerta, 1958) and requires 3.3 years of schooling to understand (Crawford, 1989), according to the linguistic readability measurement (<https://legible.es/>).

Procedure

Participants had their families' informed consent and their own assent to take part in the study. Readings were recorded individually in a school setting using a SHURE PG48 unidirectional microphone connected to a laptop running Audacity (Audacity Team, 2021) at a sampling frequency of 48 kHz. Subjects were instructed to read aloud as they would in class when asked by their teachers.

Five sequences of function and content words were selected from the narrative text. The five analysed vowels are highlighted in bold: (1) /i/: Salgan de mi jardín ahora [Get out of my garden now]; (2) /e/: Al niño y al loro juntos en el limonero [The child and the parrot together in the lemon tree]; (3) /a/: Las aves ya no hacían más su música [The birds were no longer singing]; (4) /o/: Los dos salieron huyendo [The two ran away]; (5) /u/: Las aves ya no hacían más su música [The birds no longer sang]. Each sequence contained a vowel in common between the two lexical items, but this vowel was unstressed in the function word and stressed in the content word.

Praat (Boersma & Weenink, 2023) was used to label and analyse the acoustic features of the audio recordings. The unstressed vowels of function words and the stressed vowels of content words were labelled in two tiers: points and intervals. Values were obtained for three suprasegmental parameters—duration, fundamental frequency (F0) and intensity—and two acoustic correlates of vowel quality—first formant (F1) and second formant (F2). Duration was measured in milliseconds based on the distance between the initial and final boundaries of the vowels. The other parameters were measured in a stable

middle zone of the vowels. Intensity was obtained in decibels (dB) and F0, F1 and F2 in hertz (Hz).

Design and data analysis

This study is based on a quantitative approach with an observational-comparative design and cross-sectional temporal dimension. Two data normalisation procedures were employed. Firstly, the normalised Pairwise Variability Index (nPVI) was calculated. This is a widely used unit for studying linguistic rhythm, based on suprasegmental parameters such as duration (Dellwo, 2006), F0 (Cumming, 2010) and intensity (He, 2012). This index measures the variability between the unstressed vowel of function words and the stressed vowel of content words: $(100 \div n) \times \sum |(V_{\text{unstressed}} - V_{\text{stressed}}) \div ((V_{\text{unstressed}} + V_{\text{stressed}}) \div 2)|$. First, the difference between the unstressed and stressed vowels in each selected sequence is calculated. This difference is normalised using the arithmetic mean of the two vowels, and the absolute value is considered. Next, the mean of the absolute values of the normalised differences of the five vowel sequences is calculated and multiplied by 100 for easier interpretation (Dellwo, 2006; Grabe & Low, 2002; Toledo, 2010; White & Mattys, 2007). In this way, three suprasegmental nPVI coefficients are obtained for each subject: duration, F0 and intensity.

Furthermore, the F1 and F2 data for the subjects' vowels were converted into z-values using Lobanov's normalisation method (Adank et al., 2004). These normalization procedures minimised the influence of the subjects' physiological features on the acoustic characteristics, in terms of both suprasegmental parameters and vowel quality. This enables the linguistic aspects of the acoustic variables to be examined in order to differentiate between unstressed function words and stressed content words, and to construct cohesive rhythmic-stress groups.

A series of analyses of variance (ANOVAs) were performed using R (RStudio Team, 2020) to analyse the data. One-factor (school group) ANOVAs were conducted for the analysis of nPVI data for duration, F0 and intensity. Two-factor (vowel $\times$ word type) ANOVAs were carried out for the analysis of F1 and F2 z-values. In the latter case, the analysis was performed in each school group individually. Post hoc tests were performed with Tukey's correction of the alpha value ($\alpha = 0.05$).

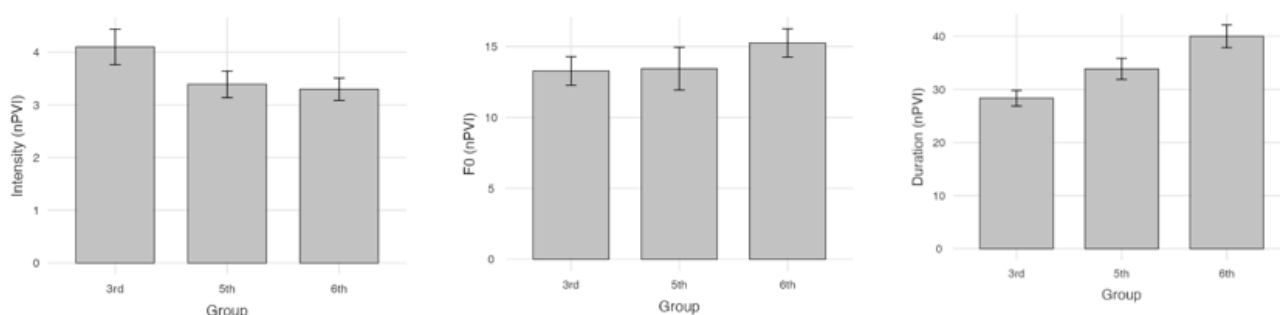
Results

Table 1. Means, standard deviations, and one-factor ANOVA in suprasegmental parameters that indicate distinction between function and content words

Parameters (nPVI)	3 rd		5 th		6 th		<i>F</i> (2, 87)	η^2
	M	DE	M	DE	M	DE		
Intensity	4.10	1.85	3.39	1.38	3.30	1.16	2.61	0.06
F0	13.28	5.51	13.44	8.28	15.26	5.45	0.85	0.02
Duration	28.35	8.06	33.88	10.87	40.01	11.76	9.51**	0.18

Note. nPVI = normalized pairwise variability index, 3rd = third grade, 5th = fifth grade, 6th = sixth grade. $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.001$

Figure 1. Variation in intensity, F0, and duration between function and content words



Note. nPVI = normalized pairwise variability index, 3rd = third grade, 5th = fifth grade, 6th = sixth grade

Suprasegmental parameters

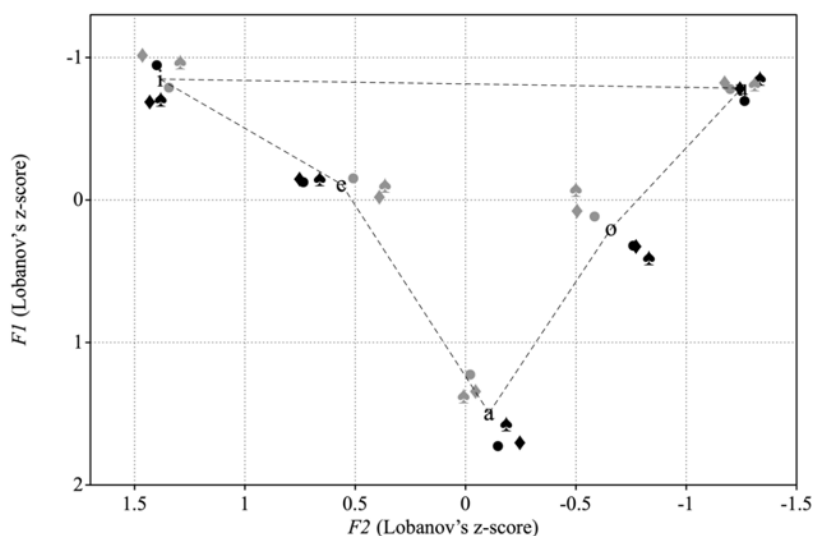
Table 1 presents the results of the suprasegmental variables, which are visualised in Figure 1. As can be seen, the three groups of schoolchildren varied the intensity, F0 and duration to mark the difference between unstressed vowels in function words and stressed vowels in content words when reading texts.

The variation in duration between the unstressed vowel of function words and the stressed vowel of content words increased throughout the school years. ANOVA test revealed a significant main effect of school group, with a large effect size. According to the post hoc analysis, compared to third-year students, fifth-year students showed a medium scale increase in duration variation with marginally significant differences ($p = .10$, $d = 0.58$), while

sixth-year students showed a large increase with statistically significant differences ($p < .001$, $d = 1.16$). Additionally, the latter group showed a medium increase in duration variation compared to the 5th graders, with marginally significant differences ($p = .06$, $d = 0.54$). In summary, the variation in duration increased by approximately 0.50 standard deviation units between the two types of words when moving sequentially from one school group to another (3rd–5th–6th).

The degree of variation in F0 between the unstressed vowels of function words and the stressed vowels of content words increased throughout schooling (see Figure 1). However, ANOVA test revealed that the main effect of school group was not statistically significant, with a small

Figure 2. Vowel spaces for schoolchildren in reading



Note. Stressed vowels in content words are presented in black, while unstressed vowels in function words are shown in grey. Students in Years 3, 5 and 6 are represented by dots, spades and diamonds, respectively. Vowels connected by dotted lines represent the overall average values.

effect size (see Table 1). Therefore, the three groups produced similar F0 variations to differentiate between the two types of words.

Intensity variation between the unstressed vowel in function words and the stressed vowel in content words decreased throughout schooling (see Figure 1). The ANOVA revealed a marginally significant main effect of group, with a medium effect size (see Table 1). Post hoc analysis showed that fifth-year students exhibited a small-scale decrease in intensity variation ($p=.16$, $d=0.44$) compared to third-year students, though no statistically significant differences were observed. Sixth graders, on the other hand, showed a marginally significant and medium scale decrease compared to third graders ($p=.09$, $d=0.52$). There were no statistically significant differences between fifth and sixth graders ($p=.97$, $d=0.07$).

Vowel quality

Figure 2 illustrates the vowel space ($F1 \times F2$) for the three groups of readers. Changes in vowel position can be observed depending on whether they are stressed in content words or unstressed in function word. One-factor and repeated measures ANOVAs were performed to analyse the F1 and F2 data in the different groups. Table 2 presents

the results of the post hoc analyses and descriptive statistics.

The results of the F1 analysis indicated that the main effects of word type (3rd $F(1,234)=6.46$, $p=.01$, $\eta^2=0.03$; 5th $F(1,232)=13.45$, $p<.001$, $\eta^2=0.05$; 6th $F(1,234)=14.29$, $p<.001$, $\eta^2=0.06$) and vowels (3rd $F(4,234)=261.83$, $p<.001$, $\eta^2=0.82$; 5th $F(4,232)=309.37$, $p<.001$, $\eta^2=0.84$; 6th $F(4,234)=353.81$, $p<.001$, $\eta^2=0.86$) were statistically significant in all three groups; vowels were associated with more than 80% of the variance in F1. Likewise, the interaction between these two factors was statistically significant, with a medium effect size (3rd $F(4,234)=4.43$, $p=.002$, $\eta^2=0.07$; 5th $F(4,232)=4.14$, $p<.001$, $\eta^2=0.07$; 6th $F(4,234)=4.03$, $p=.004$, $\eta^2=0.06$).

The post hoc analysis (see Table 2) explored F1 variations between stressed and unstressed vowels. It showed that 3rd and 5th grade students had significant differences in one vowel only —/a/ and /o/, respectively— while 6th graders had differences in two vowels —/i/ and /a/. These differences indicate that the corresponding vowels exhibited a greater F1 value in the stressed position than in the unstressed position.

The F2 analysis indicated that the main effect of word type was not statistically significant in either the 3rd

Table 2. Means, standard deviations, and post hoc analyses of ANOVAs on the segmental acoustic parameters of unstressed vowels in function words and stressed vowels in content words

Group	Vowel	Herz	Lobanov's Z-score									
			Unstressed		Stressed		Unstressed		Stressed		d	p
			M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
F1	3 rd	i	420.23	80.03	394.63	69.16	-0.78	0.30	-0.94	0.41	0.37	0.9388
		e	535.18	127.71	536.11	97.14	-0.14	0.47	-0.11	0.35	-0.07	1.0000
		a	790.54	172.28	864.64	150.11	1.23	0.72	1.74	0.36	-1.18	0.0009**
		o	581.31	128.57	613.56	101.84	0.13	0.43	0.33	0.43	-0.48	0.7585
		u	427.20	63.16	436.29	74.87	-0.77	0.29	-0.69	0.36	-0.19	0.9994
	5 th	i	383.78	66.07	417.011	53.81	-0.97	0.35	-0.71	0.31	-0.66	0.2981
		e	508.45	116.39	508.45	116.39	-0.10	0.53	-0.15	0.37	0.12	1.0000
		a	727.29	92.28	757.89	105.49	1.38	0.32	1.57	0.38	-0.49	0.7014
		o	517.08	93.33	585.66	81.81	-0.07	0.44	0.41	0.43	-1.21	0.0004**
		u	401.28	65.97	389.04	98.18	-0.81	0.37	-0.85	0.45	0.10	1.0000
	6 th	i	376.93	57.08	424.06	64.62	-1.01	0.23	-0.69	0.40	-0.87	0.0521*
		e	534.27	115.10	511.34	69.70	-0.02	0.58	-0.15	0.33	0.34	0.9675
		a	731.90	95.85	788.76	113.85	1.34	0.24	1.70	0.30	-0.95	0.0197*
		o	542.91	95.65	575.57	82.92	0.08	0.46	0.33	0.38	-0.66	0.3165
		u	407.40	68.72	408.43	63.83	-0.82	0.31	-0.78	0.37	-0.11	1.0000
F2	3 rd	i	2941.87	301.93	2978.74	321.84	1.34	0.21	1.40	0.28	-0.26	0.9951
		e	2318.06	314.75	2485.65	243.43	0.51	0.33	0.73	0.19	-1.04	0.0061**
		a	1918.91	229.55	1833.95	195.91	-0.02	0.24	-0.15	0.17	0.58	0.5099
		o	1519.24	182.39	1385.81	158.84	-0.59	0.18	-0.76	0.16	0.81	0.0923
		u	1067.29	142.66	1021.28	187.22	-1.20	0.17	-1.27	0.18	0.30	0.9838
	5 th	i	2727.51	274.60	2776.46	242.15	1.29	0.19	1.38	0.15	-0.34	0.9405
		e	2112.39	266.35	2300.06	152.36	0.36	0.35	0.66	0.21	-1.15	0.0005**
		a	1879.49	166.32	1745.59	128.28	0.01	0.24	-0.19	0.22	0.75	0.0926
		o	1548.28	158.66	1328.62	188.21	-0.50	0.36	-0.83	0.32	1.29	<.0001**
		u	901.51	281.08	878.86	245.06	-1.31	0.23	-1.34	0.20	0.09	1.0000
	6 th	i	2748.40	217.07	2722.13	184.45	1.46	0.18	1.43	0.18	0.19	0.9996
		e	2066.85	203.73	2302.07	186.81	0.39	0.28	0.75	0.19	-2.06	<.0001**
		a	1791.52	127.41	1659.53	102.69	-0.05	0.14	-0.25	0.13	1.15	0.0015**
		o	1497.08	131.67	1329.62	103.26	-0.51	0.17	-0.77	0.14	1.53	<.0001**
		u	1069.90	146.44	1033.43	120.01	-1.18	0.14	-1.24	0.14	0.39	0.9153

Nota. 3rd = third grade, 5th = fifth grade, 6th = sixth grade. p<0.10, *p<0.05, ** p<0.001

($F(1,234)=0.41$, $p=.52$, $\eta^2=0.001$) or 5th grade ($F(1,232)=1.08$, $p=.29$, $\eta^2=0.004$), but it was statistically significant in the 6th ($F(1,234)=9.81$, $p=.002$, $\eta^2=0.04$). The main effect of vowels was statistically significant in all groups (3rd $F(4,234)=1215.72$, $p<.001$, $\eta^2=0.95$; 5th $F(4,232)=942.79$, $p<.001$, $\eta^2=0.94$; 6th $F(4,234)=1881.42$, $p<.001$, $\eta^2=0.97$); vowels explained about 95% of the variance of F2. Likewise, the interaction between these two factors was statistically significant, with a medium effect size in the 3rd grade and a large effect size in the other two groups (3rd $F(4,234)=7.44$, $p<.001$, $\eta^2=0.11$; 5th $F(4,232)=13.91$, $p<.001$, $\eta^2=0.19$; 6th $F(4,234)=26.12$, $p<.001$, $\eta^2=0.31$).

According to the post hoc analysis (see Table 2), third-year readers showed statistically significant differences in F2 between stressed and unstressed syllables for the vowel /e/, fifth-year readers for the vowels /e/ and /o/, and sixth-year readers for the vowels /e/, /o/, and /a/. The F2 value for the vowel /e/ was higher in the stressed position, while the F2 values for the vowels /o/ and /a/ were higher in the unstressed position. A large effect size was observed in all cases, but sixth-year readers consistently showed a greater magnitude of difference than the other two groups.

CONCLUSIONS

This study analyses how primary school pupils use lexical stress to differentiate between function and content words, integrating them into rhythmic patterns that help them organise texts while reading. Although based on a small sample, this research offers an innovative perspective by considering these two types of words as part of a phono-syntactic unit rather than as independent entities. Furthermore, the study provides data on the development of this textual organisation skill throughout primary education in Spanish.

In line with research on oral language (Aguilar et al., 1991; Hossain et al., 2025), the results show that primary school readers use both suprasegmental and segmental acoustic parameters to distinguish between function and content words, constructing rhythmic groups as they read texts. These findings reinforce the idea that readers use lexical stress to access the lexicon (Gutiérrez-Palma, 2005; Palma et al., 2020; Schwanenflugel & Benjamin, 2017) and to determine grammatical class. They also suggest that readers use lexical stress to construct larger phono-

syntactic units, such as rhythmic-stress groups (Cutler, 1993; Gil Fernández, 2007; Hualde, 2009; Morales, 2013). While this prosodic cohesion within phono-syntactic patterns indicates progression throughout schooling, different acoustic parameters contribute to this process in varying ways.

Throughout their schooling, students showed a similar degree of variation in F0 within the rhythmic groups. However, intensity and duration were indicators of varying levels of achievement between different school grades. Rhythmic variation in intensity decreased as schooling progressed, while variation in duration increased. Nevertheless, inter-group changes were more noticeable in duration than in intensity. Between 3rd and 6th grades — which constituted the extreme poles of performance — a medium effect size change was observed in rhythmic intensity variation and a large change in duration. The variability of duration positioned 5th grade students as an intermediate group between Years 3 and 6, with a medium effect size relative to both groups. Intensity variability, on the other hand, showed a small change between 3rd and 5th grades and an insignificant change between 3rd and 6th graders. Thus, as in spontaneous speech (Aguilar et al., 1991; Correa, 2021; Hualde, 2009), duration variability is the suprasegmental parameter that best indicates differences between function and content words in reading texts. Moreover, this allows us to observe the evolution of rhythmic pattern acquisition during reading throughout primary education.

Similarly, the results of the suprasegmental parameters are consistent with those of the study by Lord et al. (2009) with regard to duration but differ in terms of F0 and intensity. This could be explained by the linguistic differences between Spanish and English rhythmic systems. The former is syllable-timed, while the latter is stress-timed. This could influence the varied use of acoustic parameters in the construction of rhythmic groups (Cerdeña-Oñate, 2020; Ramus et al., 2000). Another difference is that Spanish texts tend to contain more function words than English texts (Cantos & Sánchez, 2011). Furthermore, the transparency of the Spanish writing system (Cañado, 2005) may lead to a more uniform and consistent pronunciation, with less prosodic variability than in English where irregularities in words — especially content words — cause greater fluctuation in F0 and intensity. Finally, our study differs theoretically and methodologically from that of Lord et al. (2009), which may explain the discrepancy in results. Beyond describing the acoustic characteristics of function and content words, our analysis reveals the

prosodic cohesion mechanisms that readers use to group these words into rhythmic patterns.

The results of this research also suggest that constructing rhythmic groups based on the prosodic fusion of function and content words involves changes in vowel quality (Hossain et al., 2025; Ortega-Llebaria & Prieto, 2011). Although vowels account for most of the variance in F1 and F2, differentiated outcomes were observed throughout schooling. The rhythmic patterns of the third and fifth grades indicate phonetic changes in two vowels —the first group in /e/ and /a/, and the second group in /e/ and /o/. Those of the sixth grade, however, indicate changes in four vowels —/i/, /e/, /a/ and /o/. All these changes involve a large magnitude of difference. The vowel /u/ is the only one for which none of the school groups showed changes in quality, which differs from the findings of Lord et al. (2009). This could be due to the interlinguistic differences mentioned above. In English, the vowels of unstressed words undergo such strong modifications that they are realised as the central schwa vowel /ə/. In contrast, in Spanish, there is no categorical change; rather, there is a phonetic reduction of the vowel space (Davenport & Hannahs, 2020). The findings of this study confirm the idea that lexical stress induces phonetic changes in vowel quality in Spanish (Aguilar et al., 1991; Correa, 2021; Hossain et al., 2025; Nadeu, 2014) and demonstrate its potential for constructing rhythmic-stress units when reading texts. It is estimated that readers would progressively make use of this resource throughout their schooling to signal textual organisation and facilitate reading comprehension.

Overall, the results show that readers distinguish between function and content words in terms of lexical stress and organise text into rhythmic units. Notably, some degree of variation in segmental and suprasegmental acoustic correlates was observed in all school groups to organise phono-syntactically the text into rhythmic units. Thus, good readers, even from the third grade onwards, show signs of destressing function words and integrating them into the stress domain of content words to form rhythmic patterns when reading languages with transparent spelling, such as Spanish. This skill evolves primarily through variability in duration and vowel quality. This variation in duration between function and content words coincides with eye-tracking studies showing that function words are processed more quickly and receive fewer fixations (Zahedi & Khoshsaligheh, 2019). Similarly, brain activation studies have demonstrated faster access to

functional words than to content words (Segalowitz & Lane, 2000; Baretta et al., 2012).

Although this research confirms that textual organisation skills develop during primary education, the study is based on a small sample of native Spanish speakers in Uruguay. Furthermore, the analysis is based on a limited number of lexical sequences in narrative texts, reducing the phonetic and contextual scope of the research. Therefore, to establish robust conclusions and apply them to populations with reading difficulties, it is necessary to expand the sample with more participants from different school levels, sociocultural contexts and languages, and to incorporate more lexical sequences and text types (Smagorinsky et al., 2020).

Nevertheless, our study emphasises the importance of lexical stress in the phono-syntactic organisation of text during reading and offers spectrographic measurements of linguistic rhythm. Future research could use this phonetic method to objectively evaluate phrasing quality in reading. Similarly, these results support the integration of explicit prosody teaching in the educational context, so that the rhythmic-stress patterns of reading are recognised and exploited to facilitate automaticity beyond individual words (Aznárez et al., 2021b; Kühn & Schwanenflugel, 2018). Moreover, grouping words into rhythmic-stress units improves reading fluency, facilitates textual organisation and promotes comprehension (Clay & Imlach, 1971; Dowhower, 1991; Lord et al., 2009; Weber, 2006). In the clinical setting, therefore, an understanding of rhythmic grouping would optimise the assessment of reading ability through prosodic indicators, facilitating the identification of difficulties and the implementation of preventive and remedial interventions.

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



Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2025

Authors' contribution: Conceptualization, MIH/LA; methodology, MIH/GB; statistical analysis, MIH/GB; Research, MIH/AC/LA/GB; manuscript preparation, MIH/AC/LA/GB; revision and editing, MIH/AC/LA/GB

Funding: This research was funded by the National Research and Innovation Agency (ANII), Uruguay, grant numbers FMV_3_2020_1_162419 and FMV_3_2018_1_148928.

Acknowledgements: We would like to thank Andrés Grau for his contribution to audio labelling. We also express our gratitude to the Vice-Chancellor's Office of Research at the Universidad Católica del Uruguay for funding the translation of this text.

REFERENCES

- Adank, P., Smits, R., & Van Hout, R. (2004). A comparison of vowel normalization procedures for language variation research. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 116(5), 3099-3107. <https://doi.org/10.1121/1.1795335>
- Aguilar, L. C., Machuca, M. J. A., & Marínez, G. D. (1991). Analysis of the Spanish sequence “de” in content words and in function words in continuous speech. In *Proceedings of the ESCA Workshop on Phonetics and Phonology of Speaking Styles-1991* (pp. 7.1-7.4). ISCA. https://www.isca-archive.org/ppst_1991/aguilarcuevas91_ppst.pdf
- Álvarez-Cañizo, M., Martínez-García, C., Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2020). Development of Reading Prosody in School-Age Spanish Children: A Longitudinal Study. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12286>
- Arancibia-Gutiérrez, B., & Leiva, F. (2022). Fluidez lectora, reconocimiento de palabras y velocidad lectora en escolares de 3° y 4° año de enseñanza básica. *Literatura y lingüística*, 46, 367-388. <https://doi.org/10.29344/0717621X.46.2673>
- Audacity Team (2021). Audacity(R): Free Audio Editor and Recorder [Computer application]. Version 3.0.0 retrieved March 17th, 2021, <https://audacityteam.org/>
- Aznárez, L., Hossain, I. M., & Cuadro, A. (2021a). Desarrollo prosódico en lectura de textos en voz alta de niños uruguayos de 8, 10 y 12 años de edad [Research report]. FMV_3_2018_1_148928, ANII, Uruguay. <https://hdl.handle.net/10895/1567>
- Aznárez, L., Munguía, G., Hossain, M. I., & Santos, J. (2021b). *Guía de lectura prosódica: aspectos teóricos y prácticos para su implementación en ámbitos educativos*. Universidad Católica del Uruguay. <https://hdl.handle.net/10895/1568>
- Hossain, M.I., Cuadro, A., Becerra, G. & Aznárez, L. (2025). Lexical Stress & Reading Rhythm: Learning to Distinguish between Function and Content Words. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 78-103.

- Baretta, L., Tomitch, L. M. B., Lim, V. K., & Waldie, K. E. (2012). Investigating reading comprehension through EEG. *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 63, 69-99. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2012n63p69>
- Boersma, P., & Weenink, D. (2023). Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.3.14, retrieved 4 August 2023 <http://www.praat.org/>
- Bögel, T. (2021). Function Words at the Interface: A Two-Tier Approach. *Languages*, 6(4), 1-27. <https://doi.org/10.3390/languages6040197>
- Calet, N., Martín-Peregrina, M. Á., Jiménez-Fernández, G., & Martínez-Castilla, P. (2021). Prosodic skills of Spanish-speaking children with developmental language disorder. *International journal of language & communication disorders*, 56(4), 784-796. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12627>
- Cantos, P., & Sánchez, A. (2011). English and Spanish from a distributional and quantitative perspective: Equivalences and contrasts. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 19, 15-44. https://doi.org/10.5209/rev_EIUC.2011.v19.36242
- Cañado, M. L. P. (2005). English and Spanish Spelling: Are They Really Different? *The Reading Teacher*, 58(6), 522-530. <https://doi.org/10.1598/rt.58.6.3>
- Castejón, L. A., González-Pumariega, S., & Cuetos, A. (2019). Enseñar fluidez lectora en el aula: de la investigación a la práctica. *Ocnos Revista de Estudios Sobre Lectura*, 18(2), 75-84. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1961
- Cerda-Oñate, K. (2020). *Testing the effect of synchronous speech tasks in the production of L2 speech rhythm in learners of Spanish as a second language* (Doctoral dissertation, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile). <https://doi.org/10.7764/tesisuc/let/27208>
- Clay, M. M., & Imlach, R. H. (1971). Juncture, pitch, and stress as reading behavior variables. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10(2), 133-139. [https://doi.org/10.1016/s0022-5371\(71\)80004-x](https://doi.org/10.1016/s0022-5371(71)80004-x)
- Correa, J. A. (2021). *Reducción fonética de las vocales del español de Bogotá (Colombia)* (PhD dissertation, Universidad Autónoma de Barcelona). <https://ddd.uab.cat/record/251137>
- Crawford, A. (1989). Fórmula y gráfico para determinar la comprensibilidad de textos del nivel primario en castellano. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. 4, 18-24. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Crawford.pdf
- Cuadro, A., Costa, D., Trias, D., Ponce, L. P., & Daset, L. R. (2009). Evaluación del Nivel Lector: Manual Técnico del Tests de Eficacia Lectora (TECLE). *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 247-248.
- Cumming, R. E. (2010). *Speech rhythm: The language-specific integration of pitch and duration* (Doctoral dissertation, University of Cambridge). <https://core.ac.uk/download/pdf/1322545.pdf>
- Cutler, A. (1993). Phonological cues to open- and closed-class words in the processing of spoken sentences. *Journal of Psycholinguistic Research*, 22(2), 109-131. <https://doi.org/10.1007/bf01067827>
- Davenport, M., & Hannahs, S. J. (2020). *Introducing Phonetics and Phonology*. Informa. <https://doi.org/10.4324/9781351042789>
- Dellwo, V. (2006). Rhythm and speech rate: a variation coefficient for deltaC. In P. Karnowski & I. Szigeti (Eds.), *Language and language-processing* (pp. 231-241). Peter Lang.
- Diaz, M. T., & McCarthy, G. (2009). A comparison of brain activity evoked by single content and function words: an fMRI investigation of implicit word processing. *Brain research*, 1282, 38-49. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2009.05.043>

- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175. <https://doi.org/10.1080/00405849109543497>
- Fernández Huerta, J. (1958). Legibilidad y lecturabilidad, dos conceptos básicos en los libros escolares. *Consigna*. 213, 35-40.
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Arco Libros.
- González-Trujillo, M. C., Calet, N., Defior, S., & Palma, N. G. (2014). Scale of reading fluency in Spanish: measuring the components of fluency. *Studies in Psychology*, 35(1), 104-136. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.893651>
- Grabe, E. & Low, E. (2002). Durational variability in speech and the Rhythm Class Hypothesis. In C. Gussenhoven & N. Warner (Ed.), *Laboratory Phonology 7* (pp. 515-546). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110197105.2.515>
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Del Olmo, M. T. (2019). Mejora de la comprensión lectora mediante la formulación de preguntas tipo test: Improved reading comprehension by formulating test questions. *Investigaciones Sobre Lectura*, 11, 93-104. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi11.11106>
- Gutiérrez-Palma, N. (2005). Acento y estructura silábica: un estudio con niños. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(2), 91-108. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v3i6.1165>
- Hallebeek, J. (1986). Las palabras funcionales del español. *Boletín de la AEPE*, 34-35, 205-216. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/boletin_34-35_18_86/boletin_34-35_18_86_24.pdf
- He, L. (2012). *Syllabic Intensity Variations as Quantification of Speech Rhythm: Evidence from Both L1 and L2*. In: 6th International Conference on Speech Prosody 2012, Shanghai, 22 May 2012 - 25 May 2012. ISCA, 466-469. <https://doi.org/10.5167/uzh-127263>
- Hossain, M. I. (2021). Percepción del acento léxico en español L2: Un estudio sobre los hablantes nativos de bengalí. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 31(1), 172-182. <https://doi.org/10.15443/RL3110>
- Hossain, M. I., Michel, C., Rivera, J., & Rossato, S. (2025). Vocales en contexto: Un estudio acústico sobre el español uruguayo. *Estudios de fonética experimental*, 34, 77-112. <https://doi.org/10.1344/efe-2025-34-77-112>
- Hualde, J. I. (2009). Unstressed words in Spanish. *Language Sciences*, 31(2-3), 199-212. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2008.12.003>
- Krejtz, I., Szarkowska, A., & Łożyńska, M. (2016). Reading function and content words in subtitled videos. *Journal of deaf studies and deaf education*, 21(2), 222-232. <https://doi.org/10.1093/deafed/env061>
- Kühn, M., & Schwanenflugel, P. J. (2018). Prosody, Pacing, and Situational Fluency (or Why Fluency Matters for Older Readers). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(4), 363-368. <https://doi.org/10.1002/jaal.867>
- Lord, C., Berdan, R., Fender, M., & Beach, L. (2009). Distinguishing function words from content words in children's oral reading. In R. P. Leow, H. Campos, & D. Lardiere (Eds.), *Little words. Their history, phonology, syntax, semantics, pragmatics, and acquisition* (pp. 37-46). Georgetown University Press.
- Morales, S. P. (2013). El grupo rítmico y el grupo fónico en la clase de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras International Journal of Foreign Languages*, 2, 67-80. <https://doi.org/10.17345/rile201367-80>
- Nadeu, M. (2014). Stress-and speech rate-induced vowel quality variation in Catalan and Spanish. *Journal of Phonetics*, 46, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2014.05.003>
- Ortega-Llebaria, M., & Prieto, P. (2011). Acoustic Correlates of Stress in Central Catalan and Castilian Spanish. *Language and Speech*, 54(1), 73-97. <https://doi.org/10.1177/0023830910388014>

- Palma, N. G., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2020). Stress assignment in reading aloud in Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 41(4), 753-769. <https://doi.org/10.1017/s014271642000020x>
- Quezada, C., Aravena, S., Maldonado, M., & Coloma, C. J. (2023). Desarrollo de las habilidades lingüísticas y lectoras y su relación con la comprensión de textos narrativos y expositivos en estudiantes de segundo y tercer grado. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 115-144. <https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.16511>
- Ramus, F., Nespore, M., & Mehler, J. (2000). Correlates of linguistic rhythm in the speech signal. *Cognition*, 75(1), AD3-AD30. [https://doi.org/10.1016/s0010-0277\(00\)00101-3](https://doi.org/10.1016/s0010-0277(00)00101-3)
- Romanelli, S., & Menegotto, A. C. (2018). Características acústicas de las vocales tónicas y átonas del español rioplatense. Efectos del estilo de habla y del contexto consonántico. *Signo y seña*, 33, 157-179. <https://doi.org/10.34096/sys.n33.5263>
- RStudio Team (2020). RStudio: Integrated Development for R. RStudio, PBC, Boston. <http://www.rstudio.com/>
- Schwanenflugel, P. J., & Benjamin, R. G. (2017). Lexical prosody as an aspect of oral reading fluency. *Reading and Writing*, 30, 143-162. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9667-3>
- Segalowitz, S. J., & Lane, K. C. (2000). Lexical access of function versus content words. *Brain and language*, 75(3), 376-389. <https://doi.org/10.1006/brln.2000.2361>
- Smagorinsky, P., Guay, M., Ellison, T. L., & Willis, A. I. (2020). A sociocultural perspective on readers, reading, reading instruction and assessment, reading policy, and reading research. In E. B. Moje, P. Afflerbach, P. Enciso, & N. K. Lesaux (Eds.), *Handbook of Reading Research*, (Volume 5, pp. 57-75). Routledge.
- Toledo, G. (2010). Métricas rítmicas en tres dialectos Amper-España. *Estudios filológicos*, 45, 93-110. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132010000100008>
- Turner, G., & Tjaden, K. (2000). Acoustic Differences Between Content and Function Words in Amyotrophic Lateral Sclerosis. *Journal of Speech, Language, and Hearing*, 43(3), 769-781. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4303.769>
- Weber, R. M. (2006). Function words in the prosody of fluent reading. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 258-269. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00307.x>
- White, L., & Mattys, S. L. (2007). Calibrating rhythm: First language and second language studies. *Journal of Phonetics*, 35, 501-522. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2007.02.003>
- Zahedi, S., & Khoshsaligheh, M. (2019). Eye tracking function and content words in Persian subtitles. *Language Related Research*, 10(4), 313-338.



Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Acento léxico y ritmo en la lectura: aprender a distinguir entre palabras funcionales y de contenido

Md Imran Hossain

<https://orcid.org/0000-0003-0087-4018>

Universidad Católica del Uruguay, Uruguay



Ariel Cuadro

<https://orcid.org/0000-0002-4429-9898>

Universidad Católica del Uruguay, Uruguay



Gabriela Becerra

<https://orcid.org/0009-0008-3061-080X>

Universidad Católica del Uruguay, Uruguay



Luciana Aznárez

<https://orcid.org/0000-0002-1169-6758>

Universidad de la República, Uruguay



<https://doi.org/10.24310/isl.20.2.2025.20620>



Recepción: 04/10/2024

Aceptación: 07/11/2025

Contacto: imran.hossain@ucu.edu.uy

Resumen:

Esta investigación caracterizó la habilidad de organización textual en la lectura oral de estudiantes hispanohablantes de tercer, quinto y sexto grado de la educación primaria. Se centró en estudiar cómo los lectores usan el acento léxico para agrupar palabras funcionales y de contenido en unidades rítmico-accentuales. Se compararon los parámetros acústicos segmentales y suprasegmentales entre vocales átonas de palabras funcionales y vocales tónicas de palabras de contenido en la lectura de un texto narrativo, con una muestra de 90 alumnos nativos del español rioplatense. Los resultados mostraron que, al avanzar en los niveles escolares, los estudiantes exhibieron cada vez mayor diferenciación fonética entre palabras funcionales y de contenido, indicando progresos en la adquisición de la organización rítmico-accentual en la lectura. Se precisan más estudios para validar estos hallazgos en otros entornos. Sin embargo, nuestra observación refleja un desarrollo progresivo en la capacidad de agrupar palabras en unidades prosódicas coherentes, lo que contribuye a una lectura cada vez más fluida y expresiva. Además, la unidad fono-sintáctica 'grupo rítmico' puede revelar la automatización más allá de las palabras individuales y la habilidad de organización textual de los lectores, lo cual tiene implicaciones educativas, didácticas y clínicas para la adquisición del lenguaje escrito.

Palabras clave: prosodia lectora, acento léxico, ritmo, vocales, educación primaria

Hossain, M.I., Cuadro, A., Becerra, G. & Aznárez, L. (2025). Acento léxico y ritmo en la lectura: aprender a distinguir entre palabras funcionales y de contenido. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 78-103.

Acento léxico y ritmo en la lectura: aprender a distinguir entre palabras funcionales y de contenido

INTRODUCCIÓN

La adquisición de la fluidez lectora es fundamental para el éxito escolar (Calet et al., 2021). Una lectura fluida implica leer con precisión y expresividad, respetando las características del texto (Kühn & Schwanenflugel, 2018). En etapas tempranas, los estudiantes suelen leer con poca expresividad, pronunciando las palabras de manera individual y haciendo énfasis acentual en todas ellas (Arancibia-Gutiérrez & Leiva, 2022; Álvarez-Cañizo et al., 2020; Castejón et al., 2019). Para lograr fluidez, se debe dejar de leer de manera individual las palabras y agruparlas para reconstruir unidades sintácticas, semánticas y discursivas (Clay & Imlach, 1971; Gutiérrez-Fresneda & Del Olmo, 2019; Quezada et al., 2023). Un nivel elemental de esta agrupación consiste en variar la estructura acentual entre palabras funcionales y de contenido con el fin de construir una unidad fono-sintáctica llamada ‘grupo rítmico-accentual’ (Hualde, 2009; Morales, 2013). Esta organización textual involucra la cohesión prosódica entre las palabras y refleja la calidad del fraseo, lo cual es fundamental para la comprensión lectora (Dowhower, 1991; González - Trujillo et al., 2014). De este modo, la presente investigación asume un enfoque fono-sintáctico en el abordaje de la habilidad de organización textual y estudia cómo los lectores hispanohablantes de educación primaria usan el acento léxico como recurso cohesivo para construir grupos rítmicos a partir de la distinción entre palabras funcionales y de contenido en favor de la recuperación de frases sintácticas durante la lectura oral.

La lectura de texto requiere emplear estrategias cognitivas diferenciadas en función del tipo de palabras para facilitar la comprensión. Por un lado, el lector necesita reconocer las palabras de contenido (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) que hacen referencia a entidades, eventos y cualidades (Lord et al., 2009; Weber, 2006). Por otro lado, precisa identificar las palabras funcionales (artículos, demostrativos, verbos auxiliares, preposiciones, etc.), que

son morfemas libres con funciones gramaticales, y unirlos con las palabras de contenido para determinar su significado (Bögel, 2021). Las palabras funcionales, a diferencia de las palabras de contenido, son mayoritariamente átonas, y pertenecen a un grupo cerrado y de uso frecuente; representan hasta un tercio de las palabras en textos escritos en español (Cantos & Sánchez, 2011; Hallebeek, 1986). Su identificación e interpretación, asociada a las palabras de contenido, es crucial para la reconstrucción del significado del texto.

Los registros de movimientos oculares muestran que los lectores eficientes tienden a realizar fijaciones largas y saltos cortos entre las palabras de contenido, lo que sugiere una activación más profunda del significado de estos términos (Krejtz et al., 2016). Por el contrario, las palabras funcionales son procesadas de manera más rápida y a menudo omitidas mediante movimientos oculares más amplios (Zahedi & Khoshsaligheh, 2019). Análogamente, los estudios de neuroimagen han evidenciado una mayor activación cerebral en regiones temporales y frontales durante el procesamiento de palabras de contenido, en comparación con las funcionales, las cuales además provocan una amplia desactivación en áreas asociadas a la memoria de trabajo y la atención (Diaz & McCarthy, 2009). Finalmente, los registros electroencefalográficos indican que el acceso al léxico es más veloz para las palabras funcionales que para las de contenido (Baretta et al., 2012; Segalowitz & Lane, 2000). En conjunto, estos hallazgos ponen de manifiesto el procesamiento diferencial que los lectores realizan entre estos dos tipos de palabras en la lectura de textos. Este procesamiento diferencial también tiene manifestaciones prosódicas dadas, principalmente, por el acento léxico (Cutler, 1993; Hualde, 2009; Morales, 2013), que tiene implicaciones relevantes para comprender la adquisición de la fluidez lectora.

El acento léxico resalta una sílaba en la palabra (u otra unidad acentual) y en español esta prominencia se logra con

cambios en la frecuencia fundamental (F0), duración e intensidad (Hossain, 2021), así como en los dos primeros formantes (F1 y F2), afectando fonéticamente a la calidad de las vocales tónicas y átonas (Correa, 2021; Hossain et al., 2025; Nadeu, 2014; Ortega-Llebaria & Prieto, 2011; Romanelli & Menegotto, 2018). En español, el significado de las palabras varía según la ubicación de la sílaba tónica: “médico” /'me.ði.ko/, “medico” /me.'ði.ko/ y “medicó” /me.ði.'ko/ (Gil Fernández, 2007). Por ello, los lectores necesitan recurrir al acento para facilitar el acceso al léxico. Los estudios en español e inglés muestran que el uso del acento léxico en palabras individuales se relaciona con la comprensión y fluidez lectora (Gutiérrez-Palma, 2005; Palma et al., 2020; Schwanenflugel & Benjamin, 2017). Sin embargo, son escasas las investigaciones que indagan en cómo se emplea el acento léxico para agrupar palabras y construir patrones rítmicos más allá de palabras particulares en la lectura de textos.

En la lectura de palabras aisladas, se tiende a acentuar cada una de ellas, sin atender a las diferencias prosódicas entre distintos tipos de palabras (Hualde, 2009). Pero, este estilo de lectura no resulta adecuado para entender textos elaborados y denota falta de fluidez lectora (Clay & Imlach, 1971). En este caso, las palabras funcionales se deben unir a las palabras de contenido para formar frases y apoyar a la recuperación de significados (Lord et al., 2009; Turner & Tjaden, 2000; Weber, 2006). En esta organización textual, las palabras funcionales suelen debilitarse prosódicamente y unirse a las palabras de contenido tónicas, formando unidades mayores llamadas ‘grupos rítmico-accentuales’ (Gil Fernández, 2007; Morales, 2013). Esta fusión prosódica cohesionan la estructura sintáctica (Hualde, 2009). Por ejemplo, en “el niño jugaba en el jardín por la tarde” hay nueve palabras léxicas, pero solo cuatro grupos rítmicos (el-niño, jugaba, en-el-jardín, por-la-tarde). De esta manera, cada grupo rítmico presenta una única vocal acentuada —la función culminativa del acento léxico— (Gil Fernández, 2007; Morales, 2013). Los estudios fonéticos señalan que dentro de esta unidad fono-sintáctica, las vocales de las palabras funcionales son más cortas que las de palabras de contenido y, en el primer caso, también se presenta cierta reducción vocálica, reflejada particularmente en el F2 (Aguilar et al., 1991).

Todo lector en etapas tempranas enfrenta el desafío de ir más allá de las palabras individuales para empezar a leer fluidamente (Dowhower, 1991). En este proceso, es fundamental construir grupos rítmicos, lo que implica hacer uso consciente del acento léxico y distinguir entre palabras de contenido tónicas y funcionales átonas. Clay e

Imlach (1971) señalan que los lectores angloparlantes con menor precisión y velocidad carecen de esta habilidad y enfatizan prosódicamente todas las palabras generando una lectura palabra-por-palabra. Lord et al. (2009) encuentran que en la lectura de textos en inglés las vocales tienen menor duración, intensidad y F0 en palabras funcionales que en las de contenido; además, las vocales de palabras funcionales —estudiada solamente la /u/— experimentan reducción. Estas diferencias acústicas son más pronunciadas en los lectores fluidos que en los no fluidos, y más notorias en los lectores adultos que en los niños; la duración es el parámetro suprasegmental que muestra mayor sensibilidad a las diferencias entre grupos (Lord et al., 2009).

En resumen, el acento léxico es un elemento clave de la prosodia lectora y es fundamental para la fluidez. Si bien su función distintiva es crucial para el acceso léxico (Schwanenflugel & Benjamin, 2017; Gutiérrez-Palma, 2005), se conoce poco sobre cómo los lectores lo usan como recurso cohesivo para integrar palabras funcionales y de contenido a fin de organizar el texto en formas de patrones rítmicos y apoyar la comprensión lectora. Las técnicas de movimientos oculares y actividad cerebral muestran que los lectores procesan de forma diferente las palabras funcionales y de contenido. Sin embargo, es escasa la investigación desde el enfoque prosódico que considere estos dos tipos de palabras no como entidades independientes dentro del texto sino formando parte de una unidad prosódica mayor que la palabra llamada ‘grupo rítmico’, donde los lectores necesitan hacer una fusión prosódica entre sus integrantes usando el acento léxico. Asimismo, las evidencias existentes son preliminares y se basan en muestras limitadas en inglés (Lord et al., 2009), y no analizan la evolución del fenómeno a lo largo de la educación primaria.

En este marco, el presente estudio tiene como objetivo analizar la forma en que los lectores hispanohablantes de 3ro, 5to y 6to grado de educación primaria utilizan palabras funcionales y de contenido para construir grupos rítmico-accentuales en la lectura oral de textos. El análisis se centra en caracterizar la cohesión de esta unidad fono-sintáctica, captando variaciones rítmicas de parámetros suprasegmentales (duración, frecuencia e intensidad) y diferencias de calidad segmental (F1 y F2) entre las vocales átonas de las palabras funcionales y las vocales tónicas de las palabras de contenido.

METODOLOGÍA

Participantes

Se utilizó la estrategia de muestreo intencional y se seleccionó un total de 90 estudiantes de siete escuelas primarias privadas de la ciudad de Montevideo, que pertenecen a nivel socioeconómico medio y medio bajo: 30 lectores de tercer grado (edad: $9,13 \pm 0,28$), 30 de quinto ($11,21 \pm 0,51$) y 30 de sexto ($12,13 \pm 0,39$). Los grupos estuvieron equilibrados por género, con 15 niños y 15 niñas en cada nivel escolar. Todos eran hablantes nativos de español rioplatense. Se eligieron a aquellos estudiantes que tenían una calificación ‘buena’ o ‘excelente’ en lectura, basada en la valoración subjetiva de sus maestras. Asimismo, todos poseían un nivel de reconocimiento de palabras escritas acorde a su respectivo grado escolar y obtuvieron un percentil igual o superior a 70 en el Test de Eficacia Lectora-TECLE (Cuadro et al., 2009). Además, presentaban un desarrollo típico del lenguaje y no tenían dificultades bucofonatorias para la producción de sonidos del habla.

Instrumentos

Los estudiantes leyeron un texto narrativo titulado “El jardín del gigante” (Aznárez et al., 2021a), que fue elaborado reflejando las características del español rioplatense. Contenía 290 palabras y, según la medición de legibilidad lingüística (<https://legible.es/>), es considerado un texto fácil con una puntuación de 83.05 de lecturabilidad (Fernández Huerta, 1958) y que requiere 3.3 años de escolaridad para entenderlo (Crawford, 1989).

Procedimiento

Los participantes contaron con el consentimiento informado de sus familias y su propio asentimiento para ser parte del estudio. Las grabaciones de la lectura se realizaron de forma individual en el contexto de la escuela, con un micrófono unidireccional SHURE PG 48 en una computadora portátil usando Audacity (Audacity Team, 2021), con una frecuencia de muestreo 48kHz. La instrucción a los sujetos consistió en leer en voz alta como suelen leer en la clase cuando los maestros lo piden.

En el texto narrativo se seleccionaron cinco secuencias de palabras funcionales y de contenido; se señalan en negrita las cinco vocales analizadas: (1) /i/: Salgan de **mi** jardín ahora; (2) /e/: Al niño y al loro juntos en el limonero; (3) /a/: **Las** **aves** ya no hacían más su música; (4) /o/: **Los** **dos** salieron huyendo; (5) /u/: Las aves ya no hacían más **su** música. Cada secuencia contenía en común una vocal entre

los dos miembros léxicos, pero este segmento se encontraba átono en la palabra funcional y tónico en la palabra de contenido.

Para el etiquetado y análisis acústicos de los audios, se usó Praat (Boersma & Weenink, 2023). Fueron etiquetadas las vocales de palabras átonas y las tónicas de palabras de contenido en dos estratos, uno de puntos y otro de intervalos. Se obtuvieron valores de tres parámetros suprasegmentales —duración, frecuencia fundamental (F0), e intensidad— y dos correlatos acústicos de calidad vocálica —primer formante (F1) y segundo formante (F2)—. La duración se midió en milisegundos a partir de la distancia entre la frontera final y la inicial de las vocales. El resto de los parámetros fueron medidos en una zona media estable de las vocales. La intensidad fue obtenida en decibeles (dB), y la F0, el F1 y el F2 en hercios (Hz).

Diseño y análisis de datos

Este estudio se basa en un enfoque cuantitativo, con un diseño observacional-comparativo y una dimensión temporal transversal. Se usaron dos procedimientos de normalización de datos. Por una parte, se calculó el índice de variabilidad normalizada por pares (nPVI), unidad ampliamente usada para estudiar el ritmo lingüístico a partir de parámetros suprasegmentales como duración (Dellwo, 2006), F0 (Cumming, 2010) e intensidad (He, 2012). Este índice mide la variabilidad entre la vocal átona de palabras funcionales y la tónica de palabras de contenido: $(100 \div n) \times \sum | (V_{\text{átona}} - V_{\text{tónica}}) \div ((V_{\text{átona}} + V_{\text{tónica}}) \div 2) |$. Primero, se calcula la diferencia entre la vocal átona y la tónica de cada una de las secuencias elegidas; esta diferencia se normaliza mediante la media aritmética de las dos vocales y se considera el valor absoluto. Luego, se calcula la media de los valores absolutos de diferencias normalizadas de las cinco secuencias vocálicas (n), que después se multiplica por 100 para facilitar la interpretación (Dellwo, 2006; Grabe & Low, 2002; Toledo, 2010; White & Mattys, 2007). De esta manera, se obtuvieron tres coeficientes de nPVI suprasegmental para cada sujeto: duración, F0 e intensidad. Este índice es ampliamente usado en el estudio del ritmo lingüístico a partir de la variabilidad de la duración (Dellwo, 2006), la F0 (Cumming, 2010) y la intensidad (He, 2012).

Por otra parte, los datos de F1 y F2 de las vocales de los sujetos fueron convertidos en valores z, según el método de normalización de Lobanov (Adank et al., 2004). Estos procedimientos de normalización permitieron minimizar las características acústicas dadas por aspectos fisiológicos de los sujetos, tanto en los parámetros suprasegmentales

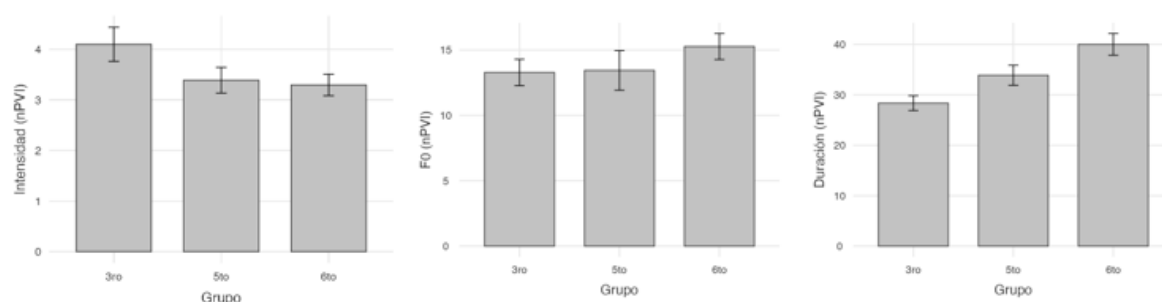
Hossain, M.I., Cuadro, A., Becerra, G. & Aznárez, L. (2025). Acento léxico y ritmo en la lectura: aprender a distinguir entre palabras funcionales y de contenido. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 78-103.

Tabla 1. Medias, desviaciones estándares, y ANOVA de un factor en los elementos suprasegmentales que señalan distinción entre palabras funcionales y de contenido

Medida (nPVI)	3ro		5to		6to		$F(2, 87)$	η^2
	M	DE	M	DE	M	DE		
Intensidad	4.10	1.85	3.39	1.38	3.30	1.16	2.61	0.06
F0	13.28	5.51	13.44	8.28	15.26	5.45	0.85	0.02
Duración	28.35	8.06	33.88	10.87	40.01	11.76	9.51**	0.18

Nota. nPVI = normalized pawre-wise variability index, 3ro = tercer grado, 5ro = quinto grado, 6to = sexto grado.
 $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.001$

Figura 1. Variación de intensidad, F0 y duración entre palabras funcionales y contenido



Nota. nPVI = normalized pawre-wise variability index, 3ro = tercer grado, 5ro = quinto grado, 6to = sexto grado

como en los de calidad vocálica. Esto permite prestar atención a los aspectos lingüísticos de las variables acústicas para diferenciar entre palabras funcionales átonas y de contenido tónicas y construir de manera cohesiva los grupos rítmico-accentuales.

Se realizaron una serie de análisis de varianza (ANOVA) para analizar los datos usando R (RStudio Team, 2020). Las ANOVAs fueron de un factor (grupo escolar) en el análisis de los datos de nPVI de duración, F0, e intensidad, mientras que estas pruebas fueron de dos factores (vocal × tipo de palabra) en el análisis de los valores z de F1 y F2; en este último caso, el análisis fue realizado de manera individual en cada uno de los grupos escolares. Se

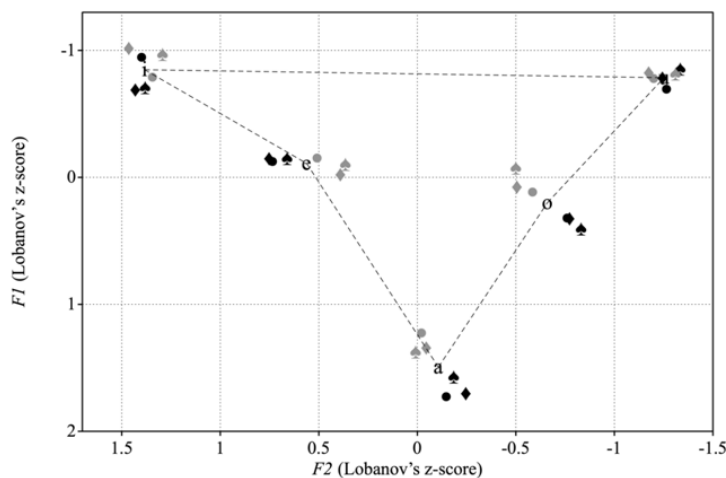
realizaron las pruebas post-hoc con corrección de Tukey de valor de alfa ($=0.05$).

Resultados

Parámetros suprasegmentales

La tabla 1 presenta los resultados de variables suprasegmentales y la figura 1 los visualiza. Se observa que los tres grupos de escolares variaron la intensidad, la F0 y la duración para marcar diferencias entre la vocal átona de palabras funcionales y la vocal tónica de palabras de contenido en la lectura de texto.

Figura 2. Espacios vocálicos de escolares en la lectura



Nota. Las vocales tónicas de palabras de contenido están en negro y las átonas de palabras funcionales en gris. Los estudiantes de 3ro, 5to y 6to están representados con puntos, espadas y diamantes respectivamente. Las vocales conectadas con líneas punteadas señalan valores promedios globales.

La variación de duración entre la vocal átona de palabras funcionales y la tónica de palabras de contenido aumentó a lo largo de la escolaridad. El ANOVA mostró un efecto principal significativo del grupo escolar, con un tamaño de efecto grande. Según el análisis post-hoc, en referencia a los estudiantes de 3ro, los de 5to hicieron un aumento mediano de la variación de duración con diferencias marginalmente significativas ($p=.10$, $d=0.58$), mientras que los de 6to manifestaron un aumento grande con diferencias estadísticamente significativas ($p<.001$, $d=1.16$). Además, estos últimos indicaron un aumento mediano en la variación de duración respecto a los de 5to, con diferencias marginalmente significativas ($p=.06$, $d=0.54$). En síntesis, al pasar secuencialmente de un grupo escolar al otro (3ro-5to-6to), la variación de la duración aumentó aproximadamente 0.50 unidades de desviación típica entre los dos tipos de palabras.

El grado de variación de F0 entre la vocal átona de palabras funcionales y la vocal tónica de palabras de contenido fue también aumentando a lo largo de la escolaridad (véase la figura 1). Sin embargo, el ANOVA señaló que el efecto principal de grupo escolar no fue estadísticamente significativo, siendo un tamaño de efecto pequeño (véase la tabla 1). En este sentido, los tres grupos variaron de manera similar la F0 para diferenciar entre los dos tipos de palabras.

La variación de intensidad entre la vocal átona de palabras funcionales y la tónica de palabras de contenido disminuyó

a lo largo de la escolaridad (véase la figura 1). El ANOVA señaló un efecto principal del grupo marginalmente significativo, con un tamaño de efecto mediano (véase la tabla 1). El análisis post-hoc indicó que los estudiantes de 5to mostraron una disminución pequeña de la variación de intensidad ($p=.16$, $d=0.44$) respecto a los de 3ro, pero sin diferencias estadísticamente significativas. Los de 6to, en cambio, manifestaron una disminución mediana, marginalmente significativa ($p=.09$, $d=0.52$) frente a los de 3ro. Las diferencias entre 5to y 6to no fueron estadísticamente significativas ($p=.97$, $d=0.07$).

Calidad vocálica

La figura 2 visualiza el espacio vocálico ($F1 \times F2$) de los tres grupos de lectores. Se observan cambios en la posición de las vocales según sean tónicas de palabras de contenido o vocales átonas de palabras funcionales. Se realizaron ANOVAs de un factor y de medidas repetidas para analizar los datos de F1 y F2 en diferentes grupos. La tabla 2 presenta los resultados de análisis post-hoc y de la estadística descriptiva.

Los resultados del análisis de F1 indicaron que los efectos principales del tipo de palabras (3ro $F(1,234)=6.46$, $p=.01$, $\eta^2=0.03$; 5to $F(1,232)=13.45$, $p<.001$, $\eta^2=0.05$; 6to $F(1,234)=14.29$, $p<.001$, $\eta^2=0.06$) y de las vocales (3ro $F(4,234)=261.83$, $p<.001$, $\eta^2=0.82$; 5to $F(4,232)=309.37$, $p<.001$, $\eta^2=0.84$; 6to $F(4,234)=353.81$, $p<.001$, $\eta^2=0.86$) fueron estadísticamente significativos en los tres grupos;

Tabla 2. Medias, desviaciones estándares, y análisis post-hoc de ANOVAs en los parámetros acústicos segmentales de las vocales átonas de palabras funcionales y las tónicas de palabras de contenido

Grupo	Vocal	Hercios				Lobanov's Z-score						
		Átona		Tónica		Átona		Tónica		d	p	
		M	DT	M	DT	M	DT	M	DT			
F1	3ro	i	420.23	80.03	394.63	69.16	-0.78	0.30	-0.94	0.41	0.37	0.9388
		e	535.18	127.71	536.11	97.14	-0.14	0.47	-0.11	0.35	-0.07	1.0000
		a	790.54	172.28	864.64	150.11	1.23	0.72	1.74	0.36	-1.18	0.0009**
		o	581.31	128.57	613.56	101.84	0.13	0.43	0.33	0.43	-0.48	0.7585
		u	427.20	63.16	436.29	74.87	-0.77	0.29	-0.69	0.36	-0.19	0.9994
	5to	i	383.78	66.07	417.011	53.81	-0.97	0.35	-0.71	0.31	-0.66	0.2981
		e	508.45	116.39	508.45	116.39	-0.10	0.53	-0.15	0.37	0.12	1.0000
		a	727.29	92.28	757.89	105.49	1.38	0.32	1.57	0.38	-0.49	0.7014
		o	517.08	93.33	585.66	81.81	-0.07	0.44	0.41	0.43	-1.21	0.0004**
		u	401.28	65.97	389.04	98.18	-0.81	0.37	-0.85	0.45	0.10	1.0000
	6to	i	376.93	57.08	424.06	64.62	-1.01	0.23	-0.69	0.40	-0.87	0.0521*
		e	534.27	115.10	511.34	69.70	-0.02	0.58	-0.15	0.33	0.34	0.9675
		a	731.90	95.85	788.76	113.85	1.34	0.24	1.70	0.30	-0.95	0.0197*
		o	542.91	95.65	575.57	82.92	0.08	0.46	0.33	0.38	-0.66	0.3165
		u	407.40	68.72	408.43	63.83	-0.82	0.31	-0.78	0.37	-0.11	1.0000
F2	3ro	i	2941.87	301.93	2978.74	321.84	1.34	0.21	1.40	0.28	-0.26	0.9951
		e	2318.06	314.75	2485.65	243.43	0.51	0.33	0.73	0.19	-1.04	0.0061**
		a	1918.91	229.55	1833.95	195.91	-0.02	0.24	-0.15	0.17	0.58	0.5099
		o	1519.24	182.39	1385.81	158.84	-0.59	0.18	-0.76	0.16	0.81	0.0923
		u	1067.29	142.66	1021.28	187.22	-1.20	0.17	-1.27	0.18	0.30	0.9838
	5to	i	2727.51	274.60	2776.46	242.15	1.29	0.19	1.38	0.15	-0.34	0.9405
		e	2112.39	266.35	2300.06	152.36	0.36	0.35	0.66	0.21	-1.15	0.0005**
		a	1879.49	166.32	1745.59	128.28	0.01	0.24	-0.19	0.22	0.75	0.0926
		o	1548.28	158.66	1328.62	188.21	-0.50	0.36	-0.83	0.32	1.29	<.0001**
		u	901.51	281.08	878.86	245.06	-1.31	0.23	-1.34	0.20	0.09	1.0000
	6to	i	2748.40	217.07	2722.13	184.45	1.46	0.18	1.43	0.18	0.19	0.9996
		e	2066.85	203.73	2302.07	186.81	0.39	0.28	0.75	0.19	-2.06	<.0001**
		a	1791.52	127.41	1659.53	102.69	-0.05	0.14	-0.25	0.13	1.15	0.0015**
		o	1497.08	131.67	1329.62	103.26	-0.51	0.17	-0.77	0.14	1.53	<.0001**
		u	1069.90	146.44	1033.43	120.01	-1.18	0.14	-1.24	0.14	0.39	0.9153

Nota. 3ro = tercer grado, 5ro = quinto grado, 6to = sexto grado. $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.001$

las vocales se asociaron con más del 80% de la varianza de F1. Asimismo, la interacción entre estos dos factores fue estadísticamente significativa, con un tamaño de efecto mediano (3ro $F(4,234)=4.43$, $p=.002$, $\eta^2=0.07$; 5to $F(4,232)=4.14$, $p<.001$, $\eta^2=0.07$; 6to $F(4,234)=4.03$, $p=.004$, $\eta^2=0.06$).

El análisis post-hoc (véase la tabla 2) se centró en explorar las variaciones de F1 entre las vocales tónicas y las átonas, y mostró que los estudiantes de 3ro y 5to presentaron diferencias significativas solo en una vocal —la /a/ y la /o/ respectivamente—, mientras que los de 6to las manifestaron en dos vocales —la /i/ y la /a/—. Estas diferencias indican que las vocales correspondientes mostraron un F1 más alto en la posición tónica que en la átona, con una magnitud de diferencia grande.

El análisis de F2 señaló que el efecto principal del tipo de palabras no fue estadísticamente significativo ni en 3ro ($F(1,234)=0.41$, $p=.52$, $\eta^2=0.001$), ni en 5to ($F(1,232)=1.08$, $p=.29$, $\eta^2=0.004$), pero sí en 6to ($F(1,234)=9.81$, $p=.002$, $\eta^2=0.04$). El efecto principal de las vocales fue estadísticamente significativo en todos los grupos (3ro $F(4,234)=1215.72$, $p<.001$, $\eta^2=0.95$; 5to $F(4,232)=942.79$, $p<.001$, $\eta^2=0.94$; 6to $F(4,234)=1881.42$, $p<.001$, $\eta^2=0.97$); las vocales explicaron cerca de 95% de la varianza de F2. Asimismo, la interacción entre estos dos factores fue estadísticamente significativa, con un tamaño de efecto mediano en 3ro y grande en los otros dos grupos (3ro $F(4,234)=7.44$, $p<.001$, $\eta^2=0.11$; 5to $F(4,232)=13.91$, $p<.001$, $\eta^2=0.19$; 6to $F(4,234)=26.12$, $p<.001$, $\eta^2=0.31$).

Según el análisis post-hoc (véase la tabla 2), los lectores de 3ro mostraron diferencias estadísticamente significativas de F2 entre la tónica y la átona en una vocal —la /e/—, los de 5to en dos vocales —la /e/ y la /o/—, y los de 6to en tres vocales —la /e/, la /o/ y la /a/—. En cuanto a la dirección, el F2 de /e/ fue mayor en la posición tónica, mientras que el de /o/ y /a/ fue mayor en la posición átona. Se observó un tamaño de efecto grande en todos estos casos; sin embargo, los lectores de 6to presentaron consistente una mayor magnitud de diferencia que otros dos grupos.

CONCLUSIONES

Este estudio analiza cómo los estudiantes de educación primaria utilizan el acento léxico para diferenciar las palabras funcionales y las de contenido, e integrarlas en patrones rítmicos que les permiten organizar los textos durante la lectura. Si bien esta

investigación se basa en una muestra pequeña, aporta una perspectiva innovadora al considerar estos dos tipos de palabras como parte de una unidad fono-sintáctica, en lugar de plantearlas como entidades independientes. Además, proporciona datos sobre esta habilidad de organización textual en español y cómo se desarrolla a lo largo de la educación primaria.

Los resultados, en concordancia con las investigaciones sobre el lenguaje oral (Aguilar et al., 1991; Hossain et al., 2025), muestran que los lectores de educación primaria recurren de manera conjunta a parámetros acústicos suprasegmentales y segmentales para hacer la distinción acentual entre las palabras funcionales y las de contenido con el fin de construir grupos rítmicos durante la lectura. Estos hallazgos fortalecen la idea de que los lectores usan el acento no solo para el acceso al léxico (Gutiérrez-Palma, 2005; Palma et al., 2020; Schwanenflugel & Benjamin, 2017), sino también para determinar su clase gramatical, e incluso para construir unidades fono-sintácticas mayores como el grupo rítmico-accentual (Cutler, 1993; Gil Fernández, 2007; Hualde, 2009; Morales, 2013). Si bien esta cohesión prosódica dentro de los patrones fono-sintácticos señala una progresión a lo largo de la escolaridad, los distintos parámetros acústicos aportan de manera variada en este proceso.

Los estudiantes mostraron un similar grado de variación de F0 al interior de los grupos rítmicos a lo largo de la escolaridad. Sin embargo, la intensidad y la duración sí fueron indicadores de logros diferenciados entre los distintos niveles escolares. La variación rítmica de la intensidad disminuyó a medida que avanzaba la escolaridad, mientras que la de duración aumentó. No obstante, los cambios grupales fueron más notorios en la duración que en la intensidad. Entre 3ro y 6to —que constituyeron como los polos extremos del desempeño— se observó un cambio de tamaño de efecto mediano en la variación rítmica de la intensidad y un cambio grande de la duración. La variabilidad de la duración posicionó a 5to como un grupo intermedio entre 3ro y 6to, con un tamaño de efecto mediano respecto a ambos grupos. Por su parte, la variabilidad de intensidad señaló un cambio pequeño entre 3ro y 5to, e irrelevante entre 5to y 6to. En este sentido, la variabilidad de la duración, igual que en el habla espontánea (Aguilar et al., 1991; Correa, 2021; Hualde, 2009), resulta ser el parámetro suprasegmental que mejor señala las diferencias entre palabras funcionales y de contenido, permitiendo observar la evolución en la adquisición de patrones rítmicos durante la lectura a lo largo de la educación primaria.

Hossain, M.I., Cuadro, A., Becerra, G. & Aznárez, L. (2025). Acento léxico y ritmo en la lectura: aprender a distinguir entre palabras funcionales y de contenido. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 78-103.

Asimismo, los resultados de los parámetros suprasegmentales coinciden con el estudio de Lord et al. (2009) respecto a la duración, pero difieren en la F0 y la intensidad. Esto podría explicarse por las diferencias lingüísticas del sistema rítmico del español y del inglés. El primero es de tipo silábico y el segundo acentual, aspecto que podría incidir en el uso variado de los parámetros acústicos para la construcción de grupos rítmicos (Cerdá-Oñate, 2020; Ramus et al., 2000). Otra diferencia consiste en que los textos en español suelen tener mayor número de palabras funcionales que en inglés (Cantos & Sánchez, 2011). Además, la transparencia del sistema de escritura en español (Cañado, 2005) puede llevar a una pronunciación más uniforme, consistente y con menor variabilidad prosódica que en inglés, donde las irregularidades de las palabras, en especial las de contenido, harían que la F0 y la intensidad fluctuasen más. Finalmente, nuestro estudio se diferencia teórica y metodológicamente de Lord et al. (2009), lo que puede explicar las diferencias de los resultados. Nuestro análisis, más allá de describir las características acústicas de las palabras funcionales y de contenido, revela los mecanismos de cohesión prosódica que usan los lectores para agrupar estas palabras en patrones rítmicos.

Los resultados de la presente investigación también apuntan a que la construcción de grupos rítmicos a partir de la fusión prosódica de palabras funcionales y de contenido implica cambios en la calidad segmental de las vocales (Hossain et al., 2025; Ortega-Llebaria & Prieto, 2011). Pese a que las vocales están asociadas con la mayor parte de la varianza de F1 y F2, se observaron logros diferenciados a lo largo de la escolaridad. Los patrones rítmicos de 3ro y 5to señalan cambios fonéticos en dos vocales —el primer grupo en /e/ y /a/, y el otro en /e/ y /o/—, mientras que los de 6to en cuatro vocales —/i/, /e/, /a/ y /o/—; todos estos casos implican una magnitud de diferencias grande. La /u/ es la única vocal en que ninguno de los grupos escolares manifestó cambios en la calidad vocálica, lo cual difiere de Lord et al. (2009). Esto se podría deber a las diferencias interlingüísticas ya mencionadas. En inglés las vocales de palabras átonas sufren modificaciones tan fuertes que se realizan como la vocal central schwa /ə/, mientras que en español no se produce un cambio categorial, sino que se trata de una reducción fonética del espacio vocálico (Davenport & Hannahs, 2020). Los hallazgos de este estudio confirman la idea de que el acento léxico induce cambios fonéticos en la calidad vocálica en español (Aguilar et al., 1991; Correa, 2021; Hossain et al., 2025; Nadeu, 2014) y manifiesta su potencial en la

construcción de grupos rítmico-actuales en la lectura de textos. Se estima que los lectores harían uso de este recurso de manera progresiva a lo largo de la escolaridad, con el fin de señalar la organización textual en pro de facilitar la comprensión lectora.

En suma, los resultados dan muestra de que los lectores hacen una distinción acentual entre las palabras funcionales y las de contenido, y construyen grupos rítmicos durante la lectura de texto. Es destacable que en todos los grupos escolares se observó algún grado de variación de correlatos acústicos segmentales y suprasegmentales para organizar fono-sintácticamente el texto en grupos rítmicos. En este sentido, los buenos lectores, incluso, a partir de tercer grado escolar ya dan señales de desacentuación de palabras funcionales e integrarlas al dominio acentual de las palabras de contenido con el fin de formar patrones rítmicos en la lectura en una lengua con ortografía transparente como el español. La evolución de esta habilidad se puede reflejar, sobre todo, en la variabilidad de la duración y en la calidad vocálica. La variación de la duración entre las palabras funcionales y de contenido coincide, además, con los estudios con técnicas de movimientos oculares, que muestran que las palabras funcionales son procesadas de manera más rápida y reciben escasas fijaciones (Zahedi & Khoshsaligheh, 2019). En esta misma línea, los estudios de activación cerebral han mostrado que el acceso a las palabras funcionales es más rápido que a las palabras de contenido (Segalowitz & Lane, 2000; Baretta et al., 2012).

Si bien esta investigación comprueba que la habilidad de organización textual progresa a lo largo de la educación primaria, se basa en una muestra pequeña de normolectores hispanohablantes en el contexto de Uruguay. Además, el análisis está basado en un número limitado de secuencias léxicas en un texto narrativo, lo cual reduce el alcance fonético y contextual de la investigación. Por ello, es necesario ampliar la muestra con más participantes de diversos niveles escolares, contextos socioculturales (Smagorinsky et al., 2020) y lenguas, e incorporar más secuencias léxicas y tipos de textos para poder establecer conclusiones robustas y aplicarlas a poblaciones con dificultades lectoras.

No obstante, nuestro estudio destaca el papel que juega el acento léxico en la organización fono-sintáctica del texto durante la lectura y aporta mediciones espectrográficas de ritmo lingüístico. Futuras investigaciones pueden beneficiarse de este método fonético para evaluar objetivamente la calidad del fraseo en la lectura. Asimismo,

estos resultados respaldan, en el ámbito educativo, la integración de la enseñanza explícita de la prosodia, para que se reconozcan y aprovechen los patrones rítmico-accentuales de la lectura, a fin de facilitar la automaticidad más allá de palabras individuales (Aznárez et al., 2021b; Kühn & Schwanenflugel, 2018). Además, aprender a agrupar las palabras en unidades rítmico-accentuales mejora la fluidez lectora y facilita la organización textual, favoreciendo la comprensión (Clay & Imlach, 1971; Dowhower, 1991; Lord et al., 2009; Weber, 2006). De esta manera, en el ámbito clínico, comprender la agrupación rítmica optimizaría la evaluación de la habilidad lectora mediante indicadores prosódicos, identificando dificultades y facilitando intervenciones preventivas y remediadoras.



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

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2025

Contribución de los autores: Conceptualización, MIH/LA; metodología, MIH/GB; análisis estadístico, MIH/GB; investigación, MIH/AC/LA/GB; preparación del manuscrito, MIH/AC/LA/GB; revisión y edición, MIH/AC/LA/GB.

Fondos: Esta investigación fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), Uruguay, subvención número FMV_3_2020_1_162419 y FMV_3_2018_1_148928.

Agradecimientos: Agradecemos a Andrés Grau por su contribución al proceso de transcripción de los audios. También expresamos nuestra gratitud a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Católica del Uruguay por el financiamiento de la traducción de este texto.

REFERENCIAS

- Adank, P., Smits, R., & Van Hout, R. (2004). A comparison of vowel normalization procedures for language variation research. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 116(5), 3099-3107. <https://doi.org/10.1121/1.1795335>
- Aguilar, L. C., Machuca, M. J. A., & Marínez, G. D. (1991). Analysis of the Spanish sequence “de” in content words and in function words in continuous speech. En *Proceedings of the ESCA Workshop on Phonetics and Phonology of Speaking Styles-1991* (pp. 7.1-7.4). ISCA. https://www.isca-archive.org/ppst_1991/aguilarcuevas91_ppst.pdf
- Álvarez-Cañizo, M., Martínez-García, C., Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2020). Development of Reading Prosody in School-Age Spanish Children: A Longitudinal Study. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12286>
- Arancibia-Gutiérrez, B., & Leiva, F. (2022). Fluidez lectora, reconocimiento de palabras y velocidad lectora en escolares de 3° y 4° año de enseñanza básica. *Literatura y lingüística*, 46, 367-388. <https://doi.org/10.29344/0717621X.46.2673>
- Hossain, M.I., Cuadro, A., Becerra, G. & Aznárez, L. (2025). Acento léxico y ritmo en la lectura: aprender a distinguir entre palabras funcionales y de contenido. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 78-103.

- Audacity Team (2021). Audacity(R): Free Audio Editor and Recorder [Computer application]. Version 3.0.0 retrieved March 17th, 2021, from <https://audacityteam.org/>
- Aznárez, L., Hossain, I. M., & Cuadro, A. (2021a). Desarrollo prosódico en lectura de textos en voz alta de niños uruguayos de 8, 10 y 12 años de edad [Informe de investigación]. FMV_3_2018_1_148928, ANII, Uruguay. <https://hdl.handle.net/10895/1567>
- Aznárez, L., Munguía, G., Hossain, M. I., & Santos, J. (2021b). *Guía de lectura prosódica: aspectos teóricos y prácticos para su implementación en ámbitos educativos*. Universidad Católica del Uruguay. <https://hdl.handle.net/10895/1568>
- Baretta, L., Tomitch, L. M. B., Lim, V. K., & Waldie, K. E. (2012). Investigating reading comprehension through EEG. *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 63, 69-99. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2012n63p69>
- Boersma, P., & Weenink, D. (2023). Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.3.14, retrieved 4 August 2023 from <http://www.praat.org/>
- Bögel, T. (2021). Function Words at the Interface: A Two-Tier Approach. *Languages*, 6(4), 1-27. <https://doi.org/10.3390/languages6040197>
- Calet, N., Martín-Peregrina, M. Á., Jiménez-Fernández, G., & Martínez-Castilla, P. (2021). Prosodic skills of Spanish-speaking children with developmental language disorder. *International journal of language & communication disorders*, 56(4), 784-796. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12627>
- Cantos, P., & Sánchez, A. (2011). English and Spanish from a distributional and quantitative perspective: Equivalences and contrasts. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 19, 15-44. https://doi.org/10.5209/rev_EIUC.2011.v19.36242
- Cañado, M. L. P. (2005). English and Spanish Spelling: Are They Really Different? *The Reading Teacher*, 58(6), 522-530. <https://doi.org/10.1598/rt.58.6.3>
- Castejón, L. A., González-Pumariega, S., & Cuetos, A. (2019). Enseñar fluidez lectora en el aula: de la investigación a la práctica. *Ocnos Revista de Estudios Sobre Lectura*, 18(2), 75-84. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1961
- Cerda-Oñate, K. (2020). *Testing the effect of synchronous speech tasks in the production of L2 speech rhythm in learners of Spanish as a second language* (Doctoral dissertation, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile). <https://doi.org/10.7764/tesisuc/let/27208>
- Clay, M. M., & Imlach, R. H. (1971). Juncture, pitch, and stress as reading behavior variables. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10(2), 133-139. [https://doi.org/10.1016/s0022-5371\(71\)80004-x](https://doi.org/10.1016/s0022-5371(71)80004-x)
- Correa, J. A. (2021). *Reducción fonética de las vocales del español de Bogotá (Colombia)* (Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona). <https://ddd.uab.cat/record/251137>
- Crawford, A. (1989). Fórmula y gráfico para determinar la comprensibilidad de textos del nivel primario en castellano. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. 4, 18-24. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Crawford.pdf
- Cuadro, A., Costa, D., Trías, D., Ponce, L. P., & Daset, L. R. (2009). Evaluación del Nivel Lector: Manual Técnico del Tests de Eficacia Lectora (TECLE). *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 247-248.
- Cumming, R. E. (2010). *Speech rhythm: The language-specific integration of pitch and duration* (Doctoral dissertation, University of Cambridge). <https://core.ac.uk/download/pdf/1322545.pdf>

Hossain, M.I., Cuadro, A., Becerra, G. & Aznárez, L. (2025). Acento léxico y ritmo en la lectura: aprender a distinguir entre palabras funcionales y de contenido. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 78-103.

- Cutler, A. (1993). Phonological cues to open- and closed-class words in the processing of spoken sentences. *Journal of Psycholinguistic Research*, 22(2), 109-131. <https://doi.org/10.1007/bf01067827>
- Davenport, M., & Hannahs, S. J. (2020). *Introducing Phonetics and Phonology*. Informa. <https://doi.org/10.4324/9781351042789>
- Dellwo, V. (2006). Rhythm and speech rate: a variation coefficient for deltaC. In P. Karnowski & I. Szigeti (Eds.), *Language and language-processing* (pp. 231-241). Frankfurt: Peter Lang.
- Diaz, M. T., & McCarthy, G. (2009). A comparison of brain activity evoked by single content and function words: an fMRI investigation of implicit word processing. *Brain research*, 1282, 38-49. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2009.05.043>
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175. <https://doi.org/10.1080/00405849109543497>
- Fernández Huerta, J. (1958). Legibilidad y lecturabilidad, dos conceptos básicos en los libros escolares. *Consigna*. 213, 35-40.
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Arco Libros.
- González-Trujillo, M. C., Calet, N., Defior, S., & Palma, N. G. (2014). Scale of reading fluency in Spanish: measuring the components of fluency. *Studies in Psychology*, 35(1), 104-136. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.893651>
- Grabe, E. & Low, E. (2002). Durational variability in speech and the Rhythm Class Hypothesis. In C. Gussenhoven & N. Warner (Ed.), *Laboratory Phonology 7* (pp. 515-546). Berlin, New York: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110197105.2.515>
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Del Olmo, M. T. (2019). Mejora de la comprensión lectora mediante la formulación de preguntas tipo test: Improved reading comprehension by formulating test questions. *Investigaciones Sobre Lectura*, 11, 93-104. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi11.11106>
- Gutiérrez-Palma, N. (2005). Acento y estructura silábica: un estudio con niños. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(2), 91-108. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v3i6.1165>
- Hallebeek, J. (1986). Las palabras funcionales del español. *Boletín de la AEPE*, 34-35, 205-216. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/boletin_34-35_18_86/boletin_34-35_18_86_24.pdf
- He, L. (2012). *Syllabic Intensity Variations as Quantification of Speech Rhythm: Evidence from Both L1 and L2*. In: 6th International Conference on Speech Prosody 2012, Shanghai, 22 May 2012 - 25 May 2012. ISCA, 466-469. <https://doi.org/10.5167/uzh-127263>
- Hossain, M. I. (2021). Percepción del acento léxico en español L2: Un estudio sobre los hablantes nativos de bengalí. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 31(1), 172-182. <https://doi.org/10.15443/RL3110>
- Hossain, M. I., Michel, C., Rivera, J., & Rossato, S. (2025). Vocales en contexto: Un estudio acústico sobre el español uruguayo. *Estudios de fonética experimental*, 34, 77-112. <https://doi.org/10.1344/efe-2025-34-77-112>
- Hualde, J. I. (2009). Unstressed words in Spanish. *Language Sciences*, 31(2-3), 199-212. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2008.12.003>
- Krejtz, I., Szarkowska, A., & Łożyńska, M. (2016). Reading function and content words in subtitled videos. *Journal of deaf studies and deaf education*, 21(2), 222-232. <https://doi.org/10.1093/deafed/env061>
- Kühn, M., & Schwanenflugel, P. J. (2018). Prosody, Pacing, and Situational Fluency (or Why Fluency Matters for Older Readers). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(4), 363-368. <https://doi.org/10.1002/jaal.867>
- Hossain, M.I., Cuadro, A., Becerra, G. & Aznárez, L. (2025). Acento léxico y ritmo en la lectura: aprender a distinguir entre palabras funcionales y de contenido. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 78-103.

- Lord, C., Berdan, R., Fender, M., & Beach, L. (2009). Distinguishing function words from content words in children's oral reading. En R. P. Leow, H. Campos, & D. Lardiere (Eds.), *Little words. Their history, phonology, syntax, semantics, pragmatics, and acquisition* (pp. 37-46). Georgetown University Press.
- Morales, S. P. (2013). El grupo rítmico y el grupo fónico en la clase de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras International Journal of Foreign Languages*, 2, 67-80. <https://doi.org/10.17345/rile201367-80>
- Nadeu, M. (2014). Stress-and speech rate-induced vowel quality variation in Catalan and Spanish. *Journal of Phonetics*, 46, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2014.05.003>
- Ortega-Llebaria, M., & Prieto, P. (2011). Acoustic Correlates of Stress in Central Catalan and Castilian Spanish. *Language and Speech*, 54(1), 73-97. <https://doi.org/10.1177/0023830910388014>
- Palma, N. G., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2020). Stress assignment in reading aloud in Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 41(4), 753-769. <https://doi.org/10.1017/s014271642000020x>
- Quezada, C., Aravena, S., Maldonado, M., & Coloma, C. J. (2023). Desarrollo de las habilidades lingüísticas y lectoras y su relación con la comprensión de textos narrativos y expositivos en estudiantes de segundo y tercer grado. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 115-144. <https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.16511>
- Ramus, F., Nespore, M., & Mehler, J. (2000). Correlates of linguistic rhythm in the speech signal. *Cognition*, 75(1), AD3-AD30. [https://doi.org/10.1016/s0010-0277\(00\)00101-3](https://doi.org/10.1016/s0010-0277(00)00101-3)
- Romanelli, S., & Menegotto, A. C. (2018). Características acústicas de las vocales tónicas y átonas del español rioplatense. Efectos del estilo de habla y del contexto consonántico. *Signo y seña*, 33, 157-179. <https://doi.org/10.34096/sys.n33.5263>
- RStudio Team (2020). RStudio: Integrated Development for R. RStudio, PBC, Boston. <http://www.rstudio.com/>
- Schwanenflugel, P. J., & Benjamin, R. G. (2017). Lexical prosody as an aspect of oral reading fluency. *Reading and Writing*, 30, 143-162. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9667-3>
- Segalowitz, S. J., & Lane, K. C. (2000). Lexical access of function versus content words. *Brain and language*, 75(3), 376-389. <https://doi.org/10.1006/brln.2000.2361>
- Smagorinsky, P., Guay, M., Ellison, T. L., & Willis, A. I. (2020). A sociocultural perspective on readers, reading, reading instruction and assessment, reading policy, and reading research. In E. B. Moje, P. Afflerbach, P. Enciso, & N. K. Lesaux (Eds.), *Handbook of Reading Research*, (Volume 5, pp. 57-75). Routledge.
- Toledo, G. (2010). Métricas rítmicas en tres dialectos Amper-España. *Estudios filológicos*, 45, 93-110. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132010000100008>
- Turner, G., & Tjaden, K. (2000). Acoustic Differences Between Content and Function Words in Amyotrophic Lateral Sclerosis. *Journal of Speech, Language, and Hearing*, 43(3), 769-781. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4303.769>
- Weber, R. M. (2006). Function words in the prosody of fluent reading. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 258-269. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00307.x>
- White, L., & Mattys, S. L. (2007). Calibrating rhythm: First language and second language studies. *Journal of Phonetics*, 35, 501-522. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2007.02.003>
- Zahedi, S., & Khoshsaligheh, M. (2019). Eye tracking function and content words in Persian subtitles. *Language Related Research*, 10(4), 313-338. <http://lrr.modares.ac.ir/article-14-24403-en.html>

Hossain, M.I., Cuadro, A., Becerra, G. & Aznárez, L. (2025). Acento léxico y ritmo en la lectura: aprender a distinguir entre palabras funcionales y de contenido. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 78-103.



Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Who Understands the Law? Legal Vocabulary as a Predictor of Civic Competence

Elena del Pilar Jiménez-Pérez,
<https://orcid.org/0000-0002-1658-1220>
University of Malaga, Spain



Manuel León-Urrutia
<https://orcid.org/0000-0002-6358-7617>
University of Southampton, UK



David Caldevilla-Domínguez
<https://orcid.org/0000-0002-9850-1350>
UCM, Spain



Sergio Arlandis-López
<https://orcid.org/0000-0001-5031-4313>
University of Valencia, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.20.2.2025.22845>



Reception: 04/12/2024

Acceptation: 15/11/2025

Contact: elenapjimenez@uma.es

Abstract:

This study analyses the factors that contribute to the mastery of legal vocabulary among 850 university students from five Spanish-speaking countries. The central idea is straightforward: to understand the legal system, you need to master its vocabulary, and this skill depends on certain factors that need to be analysed. The results reveal that legal lexical competence is generally moderate to low ($M = 4.92/10$) and that significant disparities exist depending on the field of study. Those studying law, economics, and humanities achieve the highest scores, while those in social sciences, health sciences, arts, and vocational training lag clearly behind by more than two points. Age emerges as an independent positive predictor, suggesting that exposure to legal situations over time improves vocabulary mastery. There is also a significant gender effect, with men achieving better results, although the exact cause is unknown. In contrast, neither country of origin nor level of education have an influence when controlling for other variables, as confirmed by the multilevel model, whose ICC is practically zero. The study concludes that legal lexical competence requires explicit curricular interventions and cannot be left to chance in education

Keywords: predictors, legal vocabulary, legal competence, adolescents, university students, civic competence.

Jiménez-Pérez, E.P., León-Urrutia, M., Caldevilla-Domínguez, D. & Arlandis-López, S. (2025). Who Understands the Law? Legal Vocabulary as a Predictor of Civic Competence. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 104-123.

Who Understands the Law? Legal Vocabulary as a Predictor of Civic Competence

INTRODUCTION

Understanding the law requires an understanding of the language used to convey it. Civic life is underpinned by legal texts, such as contracts, regulations and public policies, whose meaning cannot be interpreted without a basic knowledge of legal terminology. Despite its scientific dimension, law essentially functions as a normative system that structures everyday life (Lundy & Martínez Sainz, 2018) and defines everyone's scope of action within the community (Ortiz-Sánchez & Pérez-Pino, 2004). From buying a ticket or renting a home, to signing an insurance policy or accepting the terms and conditions of a digital service, citizens constantly operate within a legal framework presupposing specific linguistic skills. Without this knowledge, autonomy is weakened and the ability to make informed decisions is diminished (Gutiérrez, 2021).

In this regard, international reference frameworks emphasise the importance of incorporating an understanding of the legal system into civic education (Rodrigues, Carola & Costa, 2023). SDG 4 of the United Nations 2030 Agenda includes the need to promote education that enables people to respond critically to the socio-political and environmental challenges of their time (De Alba-Fernández et al., 2012; United Nations, 2015). The European Recommendations on Key Competences reinforce this perspective, emphasising that active citizenship requires an understanding of social, economic, legal, and political structures, as well as the development of critical and responsible attitudes towards them (Jiménez-Pérez, 2023; European Recommendations, 2018). In the Hispanic world, legislation such as Royal Decrees 157/2022 and 217/2022 explicitly state that civic literacy requires linguistic proficiency and an understanding of the discursive genres specific to the legal field. Becoming aware of this from an early age helps children to understand their environment and the world around them (Fresneda et al., 2021) and can improve their reading comprehension skills (Jiménez-Pérez et al., 2024).

Legal competence (Jiménez-Pérez et al., 2026) is considered a component of civic competence (Rodrigues,

Carola & Costa, 2023). However, it is not merely a matter of knowing rules or principles; rather, it depends on the ability to interpret legal texts, identify key concepts, and apply them in specific situations (Jiménez-Pérez et al., 2026). Ultimately, legal competence is essentially a linguistic competence, requiring an understanding of, and the ability to use, legal vocabulary appropriately. This is the gateway to normative reasoning and the critical evaluation of political, administrative or judicial decisions (Farrel, 2022).

To understand this phenomenon, a broad conception of citizenship is necessary. Adams and Andreis (2012) demonstrate that civic identity is formed through the interplay of language, space, time, and emotions. Consequently, social participation hinges on both discursive skills and affective dispositions (Jiménez-Pérez et al., 2020). Citizenship and language are inseparable; without terms to express rights, obligations and procedures, it is impossible to participate in public affairs with knowledge and understanding. Therefore, Campos Pardillos and Calvo Ferrer (2023) argue that the legal and the critical are inseparable, as understanding the law requires interpretation, evaluation, and decision-making.

Within this framework, legal lexical availability becomes a key indicator of citizens' ability to function in their regulatory environment. This notion refers to the ease with which an individual can activate and use specialised words when the communicative context requires them (Beaty et al., 2014). The philological tradition has studied this availability in areas such as Spanish for specific purposes (EFE), in which legal Spanish occupies a prominent place (Aguirre-Beltrán, 2001; Chamorro Guerrero, 2020; Carbó Marro and Mora Sánchez, 2012). The Pan-Hispanic Lexical Availability Project is a fundamental reference in this field, showing that the vocabulary available to speakers varies according to their experience, education, and the thematic context in which they interact.

Furthermore, learning specialised vocabulary is a gradual process (Robinson-Pant, 2023) that requires the integration

Jiménez-Pérez, E.P., León-Urrutia, M., Caldevilla-Domínguez, D. & Arlandis-López, S. (2025). Who Understands the Law? Legal Vocabulary as a Predictor of Civic Competence. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 104-123.

of semantic, phonological, morphological, syntactic, and pragmatic information (Schmitt, 2000). Nation (2001) distinguishes between high-frequency vocabulary, academic vocabulary, technical terms, and low-frequency words. These categories are activated differently depending on the discursive field. The situation is particularly delicate in the case of legal Spanish: when the law is expressed in inaccessible language, citizens are subject to rules whose real meaning they do not understand (Cervantes-Ayala, 2020). This highlights the importance of training strategies that integrate legal vocabulary into a coherent teaching approach, relying on authentic materials, specialised glossaries, ICT, simulations, and collaborative methodologies (Bastidas-García, 2016; Calahorro-Merina, 2015; Sevilla-Vallejo & Sanz i Vilar, 2021; Carranza Alcántar, 2016; González Hernández & Hernando García-Cervigón, 2020; Alam & Asmawi, 2023). Systematisation initiatives are beginning to emerge, including encyclopaedias for legal education (Cownie et al., 2025).

Despite these contributions, our understanding of the factors that influence mastery of the legal lexicon among university students, particularly in transnational contexts such as Spain and Latin America, remains limited. Issues such as biological sex, field of study, country, type of university institution and age may influence the learning and use of legal vocabulary differently, but their collective impact has not been evaluated. In order to advance our understanding of legal competence, it is crucial to develop explanatory models that enable us to identify the most significant predictors and quantify their actual impact.

Against this backdrop, this study aims to analyse access to legal vocabulary among university students and develop an explanatory model to understand which variables predict mastery. Specifically, the study examines the influence of biological sex, level and area of study, and other contextual factors derived from institutional and geographical diversity. This approach enables us to not only describe differences but also understand the mechanisms generating them in order to inform educational interventions aimed at strengthening legal competence, an essential component of contemporary citizenship.

METHODOLOGY

In order to estimate which individual and contextual factors explain mastery of legal vocabulary, this study worked with a large and diverse sample of 850 university students from five countries. This diversity was essential in

developing an explanatory model capable of distinguishing the relative importance of factors such as country, institution type, academic subject and gender.

Fieldwork was conducted at the start of the academic year using convenience sampling, dependent on the availability of collaborating faculty members. To ensure the responses reflected actual knowledge rather than the ability to consult external resources, teaching staff were given clear instructions prohibiting the use of mobile devices or other such resources. Students were emphasised that the exercise would have no academic repercussions and were encouraged to respond honestly, thus reducing bias motivated by social desirability.

All participants gave their informed consent prior to the assessment. The study adhered to the ethical principles set out in the Declaration of Helsinki, ensuring confidentiality, anonymity and that participation was voluntary. Participants were also informed that they could withdraw at any time without facing any consequences.

Participants

The geographical distribution was as follows: Peru (n = 460, 54.1%), Chile (n = 130, 15.3%), Argentina (n = 95, 11.2%), Colombia (n = 65, 7.6%), and Spain (n = 100, 11.8%). This range enabled the model to incorporate both the predominantly private university systems found in Latin America, where 83% of participants studied, and the public systems found in Spain. The presence of both types of institution is fundamental to determining whether knowledge of legal vocabulary is mainly influenced by individual factors or by the educational environment in which the student is trained.

The sample included university undergraduates (75%, n = 638) and upper secondary school/vocational training students (25%, n = 212), facilitating analysis of the relevance of educational background as a predictor of terminological knowledge. Likewise, the areas of study were distributed evenly: 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). This segmentation is particularly valuable for an explanatory model, as it enables us to test the extent to which exposure to normative discourse in the curriculum—which is more intense in Law and Economics—predicts greater legal lexical availability

Jiménez-Pérez, E.P., León-Urrutia, M., Caldevilla-Domínguez, D. & Arlandis-López, S. (2025). Who Understands the Law? Legal Vocabulary as a Predictor of Civic Competence. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 104-123.

compared to disciplines that are less closely linked to the legal field.

The sample incorporated demographic variability, with ages ranging from 18 to 67 ($M = 24.5$; $SD = 6.3$). This allowed the possible effects of academic or occupational maturity to be evaluated. In terms of biological sex, 62% of participants were female ($n = 527$) and 38% were male ($n = 323$), which is consistent with the typical gender breakdown of the represented fields of study. Incorporating this variable into the analysis enables us to examine whether differential patterns of access to legal vocabulary are associated with sex, as suggested by previous studies.

Instrument

2 Lex: A specific questionnaire on legal lexical competence (Jiménez-Pérez et al., 2026) was used as the instrument. This questionnaire was designed to assess the degree of understanding of legal terms frequently used in civic and academic contexts. Each item was rated on a Likert scale from 1 to 10, with higher scores indicating a stronger grasp of the term in question.

To ensure content validity, a panel of thirteen experts in law and education reviewed the questionnaire, assessing the relevance, conceptual clarity, and educational suitability of the selected terms. The terms came from the Royal Spanish Academy and the General Council of the Judiciary (2016). Dictionary of Legal Spanish and Legal Glossary (Ministry of Spain, n.d.). The final set of terms was generated from a list created through random selection, assisted by artificial intelligence, from the most common terms. This ensured semantic diversity, thematic neutrality and an absence of bias derived from the researchers' criteria.

Data

The level of mastery of legal vocabulary among participants was estimated using a legal lexical competence index, which was based on an average score for twenty evaluated terms (on a scale of 1–10). In the subsample with complete data ($n = 683$), the mean score was 4.92 ($SD = 1.91$), indicating an overall moderate-to-low level of legal lexical competence. Scores varied significantly according to individual and academic variables: men achieved a higher mean score ($M = 5.37$) than women ($M = 4.70$). Striking differences were also revealed by the area of study, with the highest scores achieved in Law/Economics ($M =$

6.89) and Humanities ($M = 6.73$), and significantly lower values achieved in Social Sciences, Health Sciences, and especially Arts and Vocational Training.

Table 1. *Legal lexical competence by gender and area of study*

Variable	Lexical mean	SD	n
Total	4.92	1.91	683
Sex			
Woman (0)	4.70	1.81	453
Man (1)	5.37	2.02	230
Academic area			
Law/Administration/Marketing/ Economics	6.89	1.85	31
Humanities	6.73	2.01	17
Social Sciences	4.75	1.84	486
Health Sciences	4.94	1.63	87
Arts	4.60	1.67	25
Vocational Training (VT)/Baccalaureate	4.82	2.27	37

Source: Own elaboration.

In order to identify the most relevant individual and academic predictors in the field of legal vocabulary, a multiple linear regression model was created which incorporated gender, age, level of education (degree or vocational training), academic discipline and country of origin as independent variables. The model was statistically significant ($F(13, 669) = 13.71$, $p < .001$) and explained 21% of the variance in legal lexical competence ($R^2 = .210$; adjusted $R^2 = .195$). The results (see Table 2) suggest that age, gender and area of study are the most robust predictors. Age had a consistently positive effect ($b = 0.066$, $p < .001$), meaning that each additional year of life was associated with a slight increase in legal vocabulary knowledge, potentially reflecting greater cumulative exposure to real or formal legal situations. Gender also emerged as a significant predictor, even when controlling for the other variables; on average, men scored 0.48 points higher than women ($p = .001$). Although this effect is moderate, it is consistent with previous patterns of differences in exposure or reported self-confidence in legal

Jiménez-Pérez, E.P., León-Urrutia, M., Caldevilla-Domínguez, D. & Arlandis-López, S. (2025). Who Understands the Law? Legal Vocabulary as a Predictor of Civic Competence. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 104-123.

Table 2. Multiple regression: predictors of legal lexical competence

Predictor	b	EE	t	p	IC 95% lower	IC 95% upper
Intercept	4.534	0.441	10.28	< .001	3.67	5.40
Country						
Argentina (ref. Spain)	-0.073	0.427	-0.17	.864	-0.91	0.77
Chile (ref. Spain)	0.154	0.370	0.42	.678	-0.57	0.88
Colombia (ref. Spain)	0.255	0.531	0.48	.631	-0.79	1.30
Otros (ref. Spain)	-1.744	0.863	-2.02	.044	-3.44	-0.05
Perú (ref. Spain)	0.038	0.147	0.26	.797	-0.25	0.33
Academic area (ref. Law/Economics)						
Arts	-1.766	0.476	-3.71	< .001	-2.70	-0.83
Social Sciences	-1.484	0.325	-4.57	< .001	-2.12	-0.85
Humanities	0.082	0.522	0.16	.875	-0.94	1.11
Health Sciences	-1.604	0.365	-4.39	< .001	-2.32	-0.89
Not applicable (VT)	-2.116	0.418	-5.06	< .001	-2.94	-1.29
Individual Variables						
Sex (1 = man, 0 = woman)	0.478	0.148	3.23	.001	0.19	0.77
Nivel (1 = Grado, 0 = VT)	-0.004	0.185	-0.02	.984	-0.37	0.36
Age (years)	0.066	0.007	9.66	< .001	0.05	0.08

Source: Own elaboration

contexts. Field of study was the predictor with the greatest magnitude. Compared to the reference group (Law/Economics), significant decreases were observed in the areas of Social Sciences, Health Sciences, Arts, and Vocational Training, ranging from -1.48 to -2.12 points. Only the Humanities showed no significant differences with respect to the legal-economic area, suggesting that humanistic training confers levels of legal lexical mastery comparable to explicitly legal profiles. Once the specific academic area was controlled for, neither country of origin nor level of education (degree versus vocational training/baccalaureate) showed significant effects. This indicates that it is not the structure of the studies themselves that determines the level of legal lexical competence, but rather the type of studies.

To determine whether the national context had significant explanatory power beyond individual characteristics, a multilevel model with a random intercept per country was estimated. This model partitions the total variance between level 1 (students) and level 2 (country). The analysis showed that the variance attributable to the country was practically zero, with an intraclass correlation coefficient (ICC) of 0.00003. In other words, less than 0.01% of the variation in legal lexical competence is due to the country once individual and academic variables have been

considered. This implies that lexical performance is not dependent on the 'country effect' or structural differences between national education systems but is essentially an individual competence strongly associated with the student's academic background (specialisation) and sociodemographic characteristics (age and gender). The multilevel model confirmed the results of the previous analysis: field of study, age, and gender remained significant predictors, while educational level and country did not contribute appreciable additional variance.

Analysis

The results clearly show that the area of study is the most decisive factor in mastering legal vocabulary. When law/economics students, who obtain the highest averages ($M = 6.89$), are taken as the reference group, a substantial decline can be observed in the other areas: The Social Sciences show a difference of -1.48 points ($p < .001$); the Health Sciences, -1.60 ($p < .001$); the Arts, -1.77 ($p < .001$); and the Vocational Training, -2.12 ($p < .001$). The only exception is the Humanities, whose performance ($M = 6.73$) does not differ significantly from that of the law/economics group ($p = .875$). This indicates that the textual analysis and conceptual reflection typical of these degrees facilitates lexical performance comparable to that

Jiménez-Pérez, E.P., León-Urrutia, M., Caldevilla-Domínguez, D. & Arlandis-López, S. (2025). Who Understands the Law? Legal Vocabulary as a Predictor of Civic Competence. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 104-123.

of those who receive explicit legal training. Consequently, legal vocabulary appears to be closely associated with direct curricular exposure (law) and intensive interpretative practices (humanities), while disciplines that are less oriented towards normative discourse demonstrate a consistent deficit.

Table 3. *Multilevel model with random intercept by country*

Predictor	b	EE	z	p
Intercept	4.561	0.423	10.79	< .001
Area: Arts (Law/Economics)	-1.786	0.463	-3.85	< .001
Area: Social Sciences	-1.494	0.321	-4.65	< .001
Area: Humanities	0.068	0.517	0.13	.895
Area: Health Sciences	-1.582	0.361	-4.39	< .001
Not applicable (VT)	-2.115	0.415	-5.09	< .001
Sex (1 = man)	0.500	0.144	3.48	< .001
Level (1 = Grade)	-0.015	0.179	-0.09	.932
Age (years)	0.066	0.007	9.72	< .001
Variance between countries (Group Var)	0.00008	—	—	—
Residual variance (student level)	≈ 2.89	—	—	—

Source: Own elaboration.

In terms of individual predictors, age and gender have significant and consistent effects. Age acts as a positive linear predictor ($b = 0.066$, $p < .001$), meaning that each additional year of life is associated with an approximate increase of 0.07 points on a scale from 1 to 10. This pattern supports the hypothesis that legal vocabulary is acquired through formal training and accumulated experiences, such

as administrative procedures, contracts, work situations or media exposure, which intensify with maturity. Gender has a moderate but significant effect: men score 0.48 points higher than women ($p = .001$), which is consistent with previous descriptive differences ($M:M = 5.37$; $H:M = 4.70$). While the model cannot determine the causes, these data suggest a systematic disparity in exposure to or perceived safety when interacting with legal terminology—an issue that warrants further qualitative research.

By contrast, neither level of education (degree versus vocational training/secondary education; $b = -0.004$, $p = .984$) nor country of origin has a significant effect once the central variables have been considered. The multilevel analysis reinforces this conclusion, showing that the variance attributable to country is practically zero ($ICC \approx 0.00003$). This indicates that less than 0.01% of the variation in legal lexical competence is due to national context, with almost 100% depending on individual differences. This implies that lexical performance does not respond to a ‘country effect’ or structural differences between education systems, but rather strictly personal factors such as age and gender, and academic factors such as area of study. Therefore, legal lexical competence should be understood as an individual and disciplinary competence rather than a contextual one. This has direct implications for the design of educational policies: interventions should aim to integrate legal vocabulary into areas with less exposure and promote formal and informal experiences that facilitate meaningful contact with normative language.

CONCLUSIONS

This study provides a clearer picture of the factors that predict legal lexical proficiency among university and vocational training students in a Hispanic-Latino context. The results show that legal lexical competence is not evenly distributed across the study population, responding primarily to individual and academic variables rather than contextual characteristics such as country of origin or type of institution. The multiple regression model, which explains 21% of the total variation in performance, reveals that field of study, age and gender are the most powerful predictors. These findings demonstrate that legal vocabulary is not incidentally acquired knowledge, but rather a competence dependent on the student's educational background and sociolinguistic biography. These results raise the question of whether legal competence is a component of civic competence. If so, it

may be necessary to establish a competency framework for legal vocabulary from an earlier age, including primary education, and incorporate it into language learning and subjects related to environmental awareness or citizenship education.

More specifically, the field of study is the most decisive factor. Students of law and economics achieve significantly higher scores than those in the social sciences, health sciences, arts or vocational training/upper secondary education. The difference in scores ranges from 1.48 to 2.12 points. These results suggest that familiarity with legal discourse, or intensive textual analysis practices as found in the humanities, is central to developing legal vocabulary. At an individual level, age appears to be an independent positive predictor, suggesting that legal lexical competence is also nurtured by experiences outside of institutions that are linked to everyday legal matters: the older a person is, the more exposure they have had to documents, procedures, and regulatory situations. Similarly, a moderate gender effect is observed, with men achieving better results. This invites further exploration in subsequent studies of variables such as linguistic socialisation, self-perception of competence, and the differential assignment of administrative responsibilities within the family.

Multilevel analysis confirms that legal lexical competence is essentially individual and discipline-specific, rather than contextual: the intraclass correlation coefficient shows that the variance attributable to country of origin is practically zero. This implies that differences in legal lexical proficiency cannot be attributed to national education systems, but rather to specific educational trajectories and the sociodemographic characteristics of the student body. From a teaching perspective, this conclusion has clear implications: if legal competence is a key component of civic competence, legal vocabulary should be integrated into curricula in areas with little exposure to it, especially the social sciences and vocational training. It is also necessary to promote methodologies based on real contact with normative discourse, such as contracts, forms, legal news and administrative procedures. It would also be appropriate to develop specific teaching materials and adapt glossaries for different educational stages, as well as promoting cross-curricular projects that link language and citizenship.

Lastly, this study has some limitations that should be considered. Convenience sampling and uneven distribution by country and academic area mean that the results cannot

be generalised. Furthermore, the assessment of legal vocabulary was based on self-perception using a Likert scale, which, despite the precautions taken, may introduce biases associated with stated confidence or social desirability. Additionally, relevant variables such as the frequency of reading legal texts or socioeconomic status, which could influence vocabulary availability, were not measured. Future research should incorporate longitudinal designs and stratified samples to allow for more accurate comparisons of educational systems. Nevertheless, the obtained results suggest that strengthening legal lexical competence requires intentional curricular interventions and cannot be left to chance, whether through individual experience or the chosen disciplinary area.

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

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2025

Authors' contribution: Conceptualization: EdPJP; writing: EdPJP, MLU; Methodology: EdPJP, MLU; Analysis: EdPJP; Discussion: EdPJP, MLU, DC; revision and editing: DC, MLU.

Funding: Dk/Da

Note: Dk/Da



REFERENCES

- Adams, A., & Andreis, A. M. (2012). Espacialidad e intersubjetividad en la constitución de la ciudadanía: el papel de la escuela. In N. de Alba Fernández, F. F. García Pérez & A. Santisteban Fernández (eds.), *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., & 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. <https://www.doi.org/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 dissertation. 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 dissertation. Universidad de Málaga]. <http://hdl.handle.net/10630/13546>
- Campos Pardillos, M. Á., Calvo Ferrer, J. R., Martínez Motos, R., Pastor Pina, J., Pérez Contreras, P. & Moreno García, L. D. (2013). La enseñanza/aprendizaje del léxico jurídico: dificultades y especificidad de un componente difuso. In J. D. Álvarez Teruel, M. T. Tortosa Ybáñez & N. Pellín Buades (coords.), *La producción científica y la actividad de innovación docente en proyectos de redes* (pp. 1616-1631). Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/36042>
- Carbó Marro, C., & Mora Sánchez, M. (2012). *De ley. Manual de español jurídico*. Edinumen. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152423014.pdf>
- Carranza Alcántar, M. del R. (2016). El uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho. *Revista Educ@rmos*, 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. DIKE, *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 (139-156). In 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 & 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(3), 45-56. https://www.researchgate.net/publication/378262866_Algunas_observaciones_sobre_las_colocaciones_en_el_lenguaje_juridico_espanol
- Farrell, L. (2022). Literacy education for citizenship across the lifespan. *Comparative Education*, 58(4), 444-462. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2108248>
- 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*
- Jiménez-Pérez, E.P., León-Urrutia, M., Caldevilla-Domínguez, D. & Arlandis-López, S. (2025). Who Understands the Law? Legal Vocabulary as a Predictor of Civic Competence. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 104-123.

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. 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

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

Jiménez-Pérez, E. d. P., González Torres, R., & Fernández-Fuentes, S. (2026). *Validación de lexlec: competencia lectora de léxico jurídico en español*. In press.

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>

Jiménez Pérez, E. del P, De Vicente-Yagüe, M. I., Gutiérrez-Fresneda, R., & Cuadros-Muñoz, R. (2024). MAI: brief test in reading competence. *Education Sciences*, 14 (6), 562. <https://doi.org/10.3390/educsci14060562>

Lundy, L. & Martínez Sainz, G. (2018). The Role of Law and Legal Knowledge for a Democratic Society: Exploring the Case for Legal Literacy in Education. *Human Rights Education Review*, 5(2), 58-76. <https://doi.org/10.7577/hrer.2560>

Ministerio de Justicia. (N.d.). *Glosario jurídico*. Gobierno de España. <https://www.mjusticia.gob.es>

Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>

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.

Real Academia Española & Consejo General del Poder Judicial. (2016). *Diccionario del español jurídico*. Espasa.

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.

Robinson-Pant, A. (2023). Literacy: A lever for citizenship? *International Review of Education*, 69, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s11159-023-09981-6>

Rodrigues, M., Carola, M., & Costa, P. (2023). *Legal literacy competence framework*. The Law Project / INOVA+. <https://thelawproject.eu>

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>

Jiménez-Pérez, E.P., León-Urrutia, M., Caldevilla-Domínguez, D. & Arlandis-López, S. (2025). Who Understands the Law? Legal Vocabulary as a Predictor of Civic Competence. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 104-123.

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.

Jiménez-Pérez, E.P., León-Urrutia, M., Caldevilla-Domínguez, D. & Arlandis-López, S. (2025). Who Understands the Law? Legal Vocabulary as a Predictor of Civic Competence. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 104-123.



Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

¿Quién entiende la ley? Vocabulario legal como predictor de la competencia ciudadana

Elena del Pilar Jiménez-Pérez,
<https://orcid.org/0000-0002-1658-1220>
Universidad de Málaga, España



Manuel León-Urrutia
<https://orcid.org/0000-0002-6358-7617>
University of Southampton, Reino Unido



David Caldevilla-Domínguez
<https://orcid.org/0000-0002-9850-1350>
UCM, España



Sergio Arlandis-López
<https://orcid.org/0000-0001-5031-4313>
Universidad de Valencia, España



<https://doi.org/10.24310/isl.20.2.2025.22845>



Recepción: 04/12/2024

Aceptación: 15/11/2025

Contacto: elenapijimenez@uma.es

Resumen:

El estudio analiza qué factores explican el dominio del léxico jurídico entre 850 estudiantes universitarios de cinco países hispanos. La idea central es sencilla: comprender el sistema legal requiere manejar su vocabulario, y esa habilidad depende de ciertos factores que son necesarios analizar. Los resultados muestran que la competencia léxica legal es moderada-baja en términos generales ($M = 4.92/10$) y que presenta fuertes desigualdades según la especialidad: quienes estudian Derecho/Económicas y Humanidades obtienen las puntuaciones más altas, mientras que Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Artes y Formación Profesional quedan claramente por detrás, con diferencias que llegan a más de dos puntos. La edad emerge como un predictor positivo independiente, lo que sugiere que el contacto acumulado con situaciones legales mejora progresivamente el dominio del vocabulario. También aparece un efecto significativo del sexo, con mejores resultados entre los hombres, aunque se desconoce la causa exacta. En cambio, ni el país de procedencia ni el nivel de estudios (Grado/FP) influyen al controlar las demás variables, algo confirmado por el modelo multinivel, cuyo ICC es prácticamente cero. El estudio concluye que la competencia léxica legal requiere intervenciones curriculares explícitas y no puede dejarse al azar formativo.

Palabras clave: predictores, vocabulario legal, competencia legal, adolescentes, universitarios, competencia cívica.

Jiménez-Pérez, E.P., León-Urrutia, M., Caldevilla-Domínguez, D. & Arlandis-López, S. (2025). ¿Quién entiende la ley? Vocabulario legal como predictor de la competencia ciudadana. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 104-123.

¿Quién entiende la ley? Vocabulario legal como predictor de la competencia ciudadana

INTRODUCCIÓN

Comprender el derecho implica comprender el lenguaje que lo vehicula. La vida ciudadana se sostiene en textos jurídicos —contratos, normativas, políticas públicas, regulaciones administrativas— cuyo significado no puede interpretarse sin un vocabulario legal básico. El derecho, pese a su dimensión científica, funciona esencialmente como un sistema normativo que estructura la vida cotidiana (Lundy, & Martínez Sainz, 2018) y define los márgenes de actuación de cada individuo dentro de la comunidad (Ortiz-Sánchez y Pérez-Pino, 2004). Desde comprar una entrada o alquilar una vivienda hasta firmar un seguro o aceptar las condiciones de un servicio digital, el ciudadano opera de manera constante dentro de un entramado jurídico que presupone competencias lingüísticas específicas. Sin ese conocimiento, la autonomía se debilita y la capacidad de tomar decisiones informadas disminuye (Gutiérrez, 2021).

En esta línea, los marcos internacionales de referencia remarcan la necesidad de incorporar la comprensión del sistema legal a la formación ciudadana (Rodrigues, Carola, & Costa, 2023). La Agenda 2030 de Naciones Unidas incluye en el ODS 4 la necesidad de promover una educación que habilite a las personas a responder críticamente a los desafíos sociopolíticos y ambientales de su tiempo (De Alba-Fernández et al., 2012; Organización de las Naciones Unidas, 2015). Las Recomendaciones europeas sobre competencias clave refuerzan esta perspectiva, al señalar que la ciudadanía activa requiere entender estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como desarrollar una actitud crítica (Jiménez-Pérez, 2023) y responsable ante ellas (Recomendaciones Europa, 2018). En el ámbito hispanico, legislaciones como la LOMLOE (Real Decreto 157/2022; Real Decreto 217/2022) reconocen explícitamente que la alfabetización cívica requiere dominio lingüístico y comprensión de los géneros discursivos propios del ámbito jurídico. En este sentido, tomar conciencia desde edades tempranas ayuda a comprender el entorno y la realidad (Fresneda et al., 2021) y puede ayudar a mejorar la inferencia en la

competencia lectora (Jiménez-Pérez et al., 2024). La competencia legal (Jiménez-Pérez et al., 2026) puede considerarse un componente estructural de la competencia ciudadana (Rodrigues, Carola, & Costa, 2023). Sin embargo, esta competencia no se limita a conocer normas o principios, sino que depende de la capacidad de interpretar textos legales, identificar conceptos clave y aplicarlos en situaciones concretas (Jiménez-Pérez et al., 2026). En última instancia, es una competencia esencialmente lingüística: exige comprender y utilizar de forma adecuada el léxico jurídico, que constituye la puerta de entrada al razonamiento normativo y a la evaluación crítica de decisiones políticas (Farrel, 2022), administrativas o judiciales.

Para entender este fenómeno es necesario partir de una concepción amplia de la ciudadanía. Adams y Andreis (2012) muestran que la identidad cívica emerge de la relación entre lenguaje, espacio, tiempo y emociones, de modo que la participación social depende tanto de habilidades discursivas como de disposiciones afectivas (Jiménez-Pérez et al., 2020). Ciudadanía y lenguaje son inseparables: sin los términos que nombran derechos, obligaciones y procedimientos, no es posible participar de forma informada en los asuntos públicos. De ahí que Campos Pardillos y Calvo Ferrer (2023) insistan en que lo jurídico no puede disociarse de lo crítico, pues comprender el derecho exige interpretar, evaluar y decidir.

Dentro de este marco, la disponibilidad léxica legal se convierte en un indicador clave de la capacidad de los ciudadanos para desenvolverse en su entorno normativo. Esta noción remite a la facilidad con la que un individuo puede activar y utilizar palabras especializadas cuando el contexto comunicativo las requiere (Beatty et al., 2014). La tradición filológica ha estudiado esta disponibilidad en ámbitos como el español para fines específicos (EFE), en el que el español jurídico ocupa un lugar destacado (Aguirre-Beltrán, 2001; Chamorro Guerrero, 2020; Carbó Marro y Mora Sánchez, 2012). El Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica

constituye una referencia fundamental en este campo, al mostrar que el vocabulario disponible de los hablantes varía según su experiencia, su formación y el contexto temático en el que interactúan.

Asimismo, el aprendizaje del léxico especializado es gradual (Robinson-Pant, 2023): requiere integrar información semántica, fonológica, morfológica, sintáctica y pragmática (Schmitt, 2000). Nation (2001) distingue entre vocabulario de alta frecuencia, vocabulario académico, términos técnicos y palabras de baja frecuencia, categorías que se activan de forma distinta según el ámbito discursivo. En el caso del español jurídico, la situación es especialmente delicada: cuando el derecho se expresa mediante un lenguaje inaccesible, los ciudadanos quedan sometidos a normas cuyo significado real no comprenden (Cervantes-Ayala, 2020). De ahí la importancia de proponer estrategias formativas que integren el vocabulario legal en una didáctica coherente (Sanz i Vilar y Sevilla-Vallejo, 2020; Rodríguez Tapia, 2023), apoyándose en materiales auténticos, glosarios especializados, TIC, simulaciones y metodologías colaborativas (Bastidas-García, 2016; Calahorra-Merina, 2015; Sevilla-Vallejo y Sanz i Vilar, 2021; Carranza Alcántar, 2016; González Hernández y Hernando García-Cervigón, 2020; Alam y Asmawi, 2023). Incluso empiezan a consolidarse iniciativas de sistematización, como enciclopedias aplicadas a la educación jurídica (Cownie et al., 2025).

A pesar de estas contribuciones, sigue siendo limitado el conocimiento sobre qué factores explican realmente el dominio del léxico legal entre estudiantes universitarios, especialmente en contextos transnacionales como España y América Latina. Cuestiones como el sexo biológico, el área de estudio, el país, el tipo de institución universitaria o la edad pueden influir de forma desigual en el aprendizaje y uso del vocabulario jurídico, pero su peso relativo no ha sido evaluado de manera conjunta. Para avanzar en la comprensión de la competencia legal es imprescindible construir modelos explicativos que permitan identificar los predictores más relevantes y estimar su impacto real.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo general analizar el acceso al léxico jurídico entre estudiantes universitarios y desarrollar un modelo explicativo que permita comprender qué variables predicen su dominio. De manera específica, se examina la influencia del sexo biológico y el nivel o área de estudios, así como otros factores contextuales derivados

de la diversidad institucional y geográfica. Esta aproximación permite no solo describir diferencias, sino comprender los mecanismos que las generan, con el fin de fundamentar intervenciones educativas orientadas a reforzar la competencia legal como componente esencial de la ciudadanía contemporánea.

METODOLOGÍA

Para estimar qué factores individuales y contextuales explican el dominio del léxico legal, se trabajó con una muestra amplia y heterogénea de 850 estudiantes universitarios de cinco países. Esta diversidad resultaba imprescindible para desarrollar un modelo explicativo capaz de distinguir el peso relativo de variables como el país, el tipo de institución, el área académica o el sexo biológico.

El trabajo de campo se realizó al inicio de los cursos académicos mediante un muestreo de conveniencia, condicionado por la disponibilidad de profesorado colaborador. Para garantizar que las respuestas reflejaran el conocimiento real y no la capacidad de consulta, el personal docente recibió instrucciones claras sobre la prohibición de utilizar dispositivos móviles u otros recursos externos. También se enfatizó a los estudiantes que el ejercicio no tendría repercusión académica y se les animó a responder con sinceridad, reduciendo así el sesgo motivado por la deseabilidad social.

Todos los participantes otorgaron consentimiento informado previo a la evaluación. El estudio siguió los principios éticos de la Declaración de Helsinki, asegurando confidencialidad, anonimato y voluntariedad. Se informó además que podían retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Participantes

La distribución geográfica se estructuró de la siguiente manera: Perú, con el grupo más numeroso ($n = 460$, 54.1%); Chile ($n = 130$, 15.3%); Argentina ($n = 95$, 11.2%); Colombia ($n = 65$, 7.6%); y España ($n = 100$, 11.8%). Este abanico permitió incorporar al modelo tanto sistemas universitarios altamente privatizados — predominantes en América Latina, donde el 83% de los participantes estudiaba en instituciones privadas— como contextos de titularidad pública, mayoritarios en España. La presencia de ambos tipos institucionales aporta una variabilidad fundamental para determinar si

el conocimiento del léxico legal responde principalmente a factores individuales o si se halla condicionado por el entorno educativo en el que el estudiante se forma.

La muestra recogió estudiantes de grado universitario (75%, n = 638) y de bachillerato/formación profesional (25%, n = 212), lo que facilitó analizar si la trayectoria formativa constituye un predictor relevante del conocimiento terminológico. Asimismo, las áreas de estudio se distribuyeron de manera equilibrada: 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 Artes (14.1%, n = 120). Esta segmentación resulta especialmente valiosa para un modelo explicativo, dado que permite comprobar hasta qué punto la exposición curricular al discurso normativo —más intensa en Derecho y Económicas— predice una mayor disponibilidad léxica legal en comparación con disciplinas menos vinculadas a lo jurídico.

La muestra también incorporó variabilidad demográfica: la edad osciló entre los 18 y los 67 años (M = 24.5; DE = 6.3), lo que permite evaluar el posible efecto de la madurez académica o laboral. En cuanto al sexo biológico, el 62% de los participantes fueron mujeres (n = 527) y el 38% hombres (n = 323), proporción coherente con la composición habitual de las áreas de estudio representadas. Incorporar esta variable en el análisis permite examinar si existen patrones diferenciales de acceso al vocabulario jurídico asociados al sexo, como sugieren estudios previos.

Instrumento

2Lex: El instrumento utilizado fue un cuestionario específico de competencia léxica legal (Jiménez-Pérez et al., 2026), elaborado para evaluar el grado de comprensión de términos jurídicos frecuentes en contextos ciudadanos y académicos. Cada ítem se valoró mediante una escala Likert de 1 a 10, de modo que puntuaciones más elevadas reflejaban un conocimiento más sólido del término evaluado.

Para asegurar su validez de contenido, el cuestionario se sometió a revisión por un panel de 13 expertos en Derecho y Educación, quienes evaluaron la pertinencia, claridad conceptual y adecuación formativa de los términos seleccionados. Los vocablos incluidos procedían de la Real Academia Española & Consejo General del Poder Judicial. (2016): Diccionario del español jurídico y el Glosario Jurídico (Ministerio de

España, s.f.). El conjunto final de términos se generó a partir de una lista generada mediante selección aleatoria asistida por inteligencia artificial, entre los términos más usuales, lo que permitió garantizar diversidad semántica, neutralidad temática y ausencia de sesgos derivados del criterio de los investigadores.

Datos

Para estimar el nivel general de dominio del vocabulario jurídico entre los participantes, se construyó un índice de competencia léxica legal a partir de la media de los veinte términos evaluados (escala 1–10). En la submuestra con datos completos (n = 683), la puntuación media fue de 4.92 puntos (DE = 1.91), lo que sugiere un nivel global moderado-bajo de disponibilidad léxica legal. Las puntuaciones variaron notablemente según variables individuales y académicas: los hombres mostraron una media superior (M = 5.37) respecto a las mujeres (M = 4.70), y el área de estudio reveló diferencias llamativas, con puntuaciones más altas en Derecho/Económicas (M = 6.89) y Humanidades (M = 6.73), frente a valores sensiblemente inferiores en Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud y, especialmente, Áreas Artísticas y Formación Profesional.

Tabla 1. Competencia léxica legal por sexo y área de estudio

Variable	Media léxico	DE	n
Total	4.92	1.91	683
Sexo			
Mujer (0)	4.70	1.81	453
Hombre (1)	5.37	2.02	230
Área académica			
Derecho/Admin/Marketing /Económ.	6.89	1.85	31
Humanidades	6.73	2.01	17
Ciencias Sociales	4.75	1.84	486
Ciencias de la Salud	4.94	1.63	87
Artísticas	4.60	1.67	25
Formación Profesional/Bachillerato	4.82	2.27	37

Fuente: Elaboración propia

Jiménez-Pérez, E.P., León-Urrutia, M., Caldevilla-Domínguez, D. & Arlandis-López, S. (2025). ¿Quién entiende la ley? Vocabulario legal como predictor de la competencia ciudadana. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 104-123.

Tabla 2. Regresión múltiple: predictores de competencia léxica legal

(Referencia país: España; referencia área: Derecho/Económicas)

Predictor	b	EE	t	p	IC 95% inferior	IC 95% superior
Intercepto	4.534	0.441	10.28	< .001	3.67	5.40
País						
Argentina (ref. España)	-0.073	0.427	-0.17	.864	-0.91	0.77
Chile (ref. España)	0.154	0.370	0.42	.678	-0.57	0.88
Colombia (ref. España)	0.255	0.531	0.48	.631	-0.79	1.30
Otros (ref. España)	-1.744	0.863	-2.02	.044	-3.44	-0.05
Perú (ref. España)	0.038	0.147	0.26	.797	-0.25	0.33
Área académica (ref. Derecho/Económicas)						
Artísticas	-1.766	0.476	-3.71	< .001	-2.70	-0.83
Ciencias Sociales	-1.484	0.325	-4.57	< .001	-2.12	-0.85
Humanidades	0.082	0.522	0.16	.875	-0.94	1.11
Ciencias de la Salud	-1.604	0.365	-4.39	< .001	-2.32	-0.89
No procede (FP)	-2.116	0.418	-5.06	< .001	-2.94	-1.29
Variables individuales						
Sexo (1 = hombre, 0 = mujer)	0.478	0.148	3.23	.001	0.19	0.77
Nivel (1 = Grado, 0 = FP)	-0.004	0.185	-0.02	.984	-0.37	0.36
Edad (años)	0.066	0.007	9.66	< .001	0.05	0.08

Fuente: Elaboración propia

Con el objetivo de identificar los predictores individuales y académicos más relevantes en el dominio del léxico jurídico, se estimó un modelo de regresión lineal múltiple que incluyó como variables independientes el sexo, la edad, el nivel de estudios (Grado/FP), el área académica y el país de procedencia. El modelo resultó estadísticamente significativo, $F(13, 669) = 13.71$, $p < .001$, y explicó un 21% de la varianza en la competencia léxica legal ($R^2 = .210$; R^2 ajustado = .195). Los resultados (Tabla 2) indican que edad, sexo y área de estudio son los predictores más robustos. La edad mostró un efecto positivo consistente ($b = 0.066$, $p < .001$), de modo que cada año adicional de vida se asocia con un ligero incremento en el conocimiento del léxico jurídico, lo que podría reflejar un mayor contacto acumulado con situaciones legales reales o formales. El sexo emergió como predictor significativo incluso tras controlar por el resto de las variables: los hombres puntuaron, en promedio, 0.48 puntos más que las mujeres ($p = .001$). Este efecto, aunque moderado, coincide con patrones previos de diferencias en exposición o autoconfianza declarada en contextos jurídicos. El área de estudio fue el predictor con mayor magnitud. En comparación con el grupo de referencia (Derecho/Económicas), las áreas de Ciencias Sociales,

Ciencias de la Salud, Artes y Formación Profesional presentaron descensos significativos que oscilaron entre -1.48 y -2.12 puntos. Únicamente Humanidades no mostró diferencias significativas con respecto al área jurídico-económica, lo que sugiere que la formación humanística confiere niveles de dominio léxico legal comparables a los de perfiles explícitamente jurídicos. Ni el país de origen ni el nivel de estudios (Grado frente a FP/bachillerato), una vez controlado el área académica específica, mostraron efectos significativos. Esto indica que no es la estructura de estudios en sí misma, sino el tipo de estudios lo que condiciona el nivel de competencia léxica legal.

Para determinar si el contexto nacional tenía un peso explicativo apreciable más allá de las características individuales, se estimó un modelo multinivel con intercepto aleatorio por país. Este modelo permite particionar la varianza total entre el nivel 1 (estudiantes) y el nivel 2 (país). El análisis mostró que la varianza atribuible al país era prácticamente nula, con un coeficiente de correlación intraclase (ICC) de 0.00003. En otras palabras, menos del 0.01% de la variación en competencia léxica legal se debe al país, una vez controladas las variables individuales y académicas.

Jiménez-Pérez, E.P., León-Urrutia, M., Caldevilla-Domínguez, D. & Arlandis-López, S. (2025). ¿Quién entiende la ley? Vocabulario legal como predictor de la competencia ciudadana. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 104-123.

Esto implica que el rendimiento léxico no depende del “efecto país” ni de diferencias estructurales entre sistemas educativos nacionales, sino que es prácticamente una competencia de nivel individual, fuertemente asociada a la biografía académica del estudiante (especialidad), así como a sus características sociodemográficas (edad, sexo). El modelo multinivel confirmó los resultados del análisis previo: área de estudio, edad y sexo siguieron siendo predictores significativos, mientras que el nivel educativo y el país no aportaron varianza adicional apreciable.

Tabla 3. *Modelo multinivel con intercepto aleatorio por país*

Predictor	b	EE	z	p
Intercepto	4.561	0.423	10.79	< .001
Área: Artísticas (Derecho/Económicas)	-1.786	0.463	-3.85	< .001
Área: Ciencias Sociales	-1.494	0.321	-4.65	< .001
Área: Humanidades	0.068	0.517	0.13	.895
Área: Ciencias de la Salud	-1.582	0.361	-4.39	< .001
Área: No procede (FP)	-2.115	0.415	-5.09	< .001
Sexo (1 = hombre)	0.500	0.144	3.48	< .001
Nivel (1 = Grado)	-0.015	0.179	-0.09	.932
Edad (años)	0.066	0.007	9.72	< .001
Varianza entre países (Group Var)	0.00008	—	—	—
Varianza residual (nivel estudiante)	≈ 2.89	—	—	—

Fuente: Elaboración propia

Análisis

Los resultados muestran de forma clara que el área de estudio es el predictor más determinante del dominio del léxico jurídico. Tomando como grupo de referencia a los estudiantes de Derecho/Económicas, que obtienen las medias más altas ($M = 6.89$), se observa un descenso sustancial en el resto de áreas: Ciencias Sociales presenta una diferencia de -1.48 puntos ($p < .001$),

Ciencias de la Salud una diferencia de -1.60 ($p < .001$), Áreas Artísticas un descenso aún mayor de -1.77 ($p < .001$) y la Formación Profesional desciende hasta -2.12 puntos ($p < .001$). La única excepción relevante es Humanidades, cuyo rendimiento ($M = 6.73$) no difiere significativamente del área jurídico-económica ($p = .875$), lo que indica que la familiaridad con el análisis textual y la reflexión conceptual propia de estas titulaciones facilita un desempeño léxico comparable al de quienes reciben formación jurídica explícita. En consecuencia, el léxico legal parece estar estrechamente asociado tanto a la exposición curricular directa (Derecho) como a prácticas interpretativas intensivas (Humanidades), mientras que las disciplinas menos orientadas al discurso normativo muestran un déficit consistente.

En cuanto a los predictores individuales, la edad y el sexo muestran efectos significativos y estables. La edad se comporta como un predictor lineal positivo ($b = 0.066$, $p < .001$), lo que implica que cada año adicional de vida se asocia con un incremento aproximado de $+0.07$ puntos en la escala de 1 a 10. Este patrón es coherente con la hipótesis de que el vocabulario jurídico se adquiere no solo por formación formal, sino también a través de experiencias acumuladas —trámites administrativos, contratos, situaciones laborales o exposición mediática— que se intensifican con la madurez. Por su parte, el sexo presenta un efecto moderado pero significativo: los hombres puntúan 0.48 puntos más que las mujeres ($p = .001$), lo que coincide con las diferencias descriptivas previas ($H: M = 5.37$; $M: M = 4.70$). Aunque el modelo no permite determinar las causas, estos datos sugieren una disparidad sistemática de exposición o seguridad percibida al interactuar con la terminología legal, cuestión que merece ser explorada en investigaciones cualitativas posteriores.

En contraste, ni el nivel de estudios (Grado frente a FP/bachillerato; $b = -0.004$, $p = .984$) ni el país de procedencia muestran efectos significativos una vez controladas las variables centrales. El análisis multinivel refuerza esta conclusión: la varianza atribuible al país es prácticamente nula ($ICC \approx 0.00003$), indicando que menos del 0.01% de la variación en competencia léxica legal se debe al contexto nacional y que casi el 100% depende de diferencias individuales. Esto implica que el rendimiento léxico no responde a un “efecto país” ni a diferencias estructurales entre sistemas educativos, sino a factores estrictamente personales (edad, sexo) y

académicos (área). Por tanto, la competencia léxica legal debe entenderse como una competencia esencialmente individual y disciplinar, no contextual, lo que tiene implicaciones directas para el diseño de políticas educativas: las intervenciones deberían dirigirse a integrar el vocabulario jurídico en áreas con menor exposición y a promover experiencias formales e informales que faciliten el contacto significativo con el lenguaje normativo.

CONCLUSIONES

El presente estudio permite comprender con más precisión los factores que predicen el dominio del léxico jurídico entre estudiantes universitarios y de formación profesional en un contexto hispano-latino. Los resultados muestran que la competencia léxica legal no se distribuye de forma homogénea en la población estudiada, sino que responde fundamentalmente a variables individuales y académicas, y mucho menos a características contextuales como el país de procedencia o el tipo institucional. El modelo de regresión múltiple, que explica el 21% de la variación total en el desempeño, revela que los predictores con mayor poder explicativo son el área de estudio, la edad y el sexo. Estos hallazgos evidencian que la disponibilidad de vocabulario jurídico no constituye un conocimiento transversal adquirido de manera incidental, sino una competencia que depende del recorrido formativo y de la biografía sociolingüística del estudiante. Este patrón abre la puerta a una reflexión más profunda: si la competencia legal es realmente un componente de la competencia ciudadana, podría ser necesario establecer un marco competencial en torno al léxico jurídico desde edades más tempranas —incluida la Educación Primaria— incorporándolo tanto a áreas lingüísticas como a materias de conocimiento del entorno o educación para la ciudadanía.

En particular, el área de estudio emerge como el factor más determinante. Los estudiantes de Derecho y Económicas, así como los de Humanidades, alcanzan puntuaciones significativamente más altas que quienes pertenecen a Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Artes o Formación Profesional/Bachillerato, con diferencias que oscilan entre 1.48 y 2.12 puntos. Este resultado sugiere que la familiaridad con el discurso jurídico —o con prácticas intensivas de análisis textual, como ocurre en Humanidades— es un elemento central del desarrollo del léxico legal. A nivel individual, la

edad aparece como un predictor positivo independiente, lo que indica que la competencia léxica legal se nutre también de experiencias extrainstitucionales vinculadas al mundo jurídico cotidiano: a mayor edad, mayor exposición acumulada a documentos, trámites y situaciones normativas. Asimismo, se observa un efecto moderado del sexo, con mejores resultados entre los hombres, un patrón que invita a explorar, en estudios posteriores, variables como la socialización lingüística, la autopercepción de competencia o la asignación diferencial de responsabilidades administrativas en el entorno familiar.

El análisis multinivel confirma que la competencia léxica legal es una competencia esencialmente individual y disciplinar, no contextual: el coeficiente de correlación intraclase muestra que la varianza atribuible al país de procedencia es prácticamente nula. Esto implica que las diferencias en el dominio del léxico jurídico no pueden atribuirse a los sistemas educativos nacionales, sino a las trayectorias formativas concretas y a las características sociodemográficas del alumnado. Desde una perspectiva didáctica, esta conclusión tiene implicaciones claras: si la competencia legal es un componente clave de la competencia ciudadana, resulta necesario integrar el vocabulario jurídico en los currículos de áreas poco expuestas —especialmente en Ciencias Sociales y Formación Profesional— y promover metodologías basadas en el contacto real con el discurso normativo (contratos, formularios, noticias judiciales, procedimientos administrativos). Del mismo modo, sería pertinente desarrollar materiales didácticos específicos, adaptar glosarios para distintas etapas educativas e impulsar proyectos transversales que vinculen lengua y ciudadanía.

Por último, este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. El muestreo de conveniencia y la desigual distribución por país y área académica limitan la generalización de los resultados. Además, la evaluación del léxico legal se basó en autopercepción mediante escala Likert, lo que puede introducir sesgos asociados a la confianza declarada o la deseabilidad social, pese a las precauciones adoptadas. Tampoco se midieron variables relevantes como la frecuencia de lectura en formatos jurídicos o el nivel socioeconómico, que podrían influir en la disponibilidad léxica. Futuras investigaciones deberían incorporar diseños longitudinales, así como muestras estratificadas que permitan comparar sistemas educativos con mayor precisión. Aun así, los resultados obtenidos permiten

apuntar a que fortalecer la competencia léxica legal requiere intervenciones curriculares intencionales y no puede dejarse al azar de la experiencia individual ni del área disciplinar escogida.

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

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) 2025
Contribución de los autores: Conceptualización: EdPJP; Redacción: EdPJP, MLU; Metodología: EdPJP, MLU; Análisis: EdPJP; Discusión: EdPJP, MLU, DC; revisión y edición: DC, MLU.
Fondos: NS/NC
Agradecimientos: NS/NC



REFERENCIAS

- Adams, A., y Andreis, A. M. (2012). Espacialidad e intersubjetividad en la constitución de la ciudadanía: el papel de la escuela. En N. de Alba Fernández, F. F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (eds.), *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. <https://www.doi.org/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>
- 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>

Jiménez-Pérez, E.P., León-Urrutia, M., Caldevilla-Domínguez, D. & Arlandis-López, S. (2025). ¿Quién entiende la ley? Vocabulario legal como predictor de la competencia ciudadana. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 104-123.

- Campos Pardillos, M. Á., Calvo Ferrer, J. R., Martínez Motos, R., Pastor Pina, J., Pérez Contreras, P. y Moreno García, L. D. (2013). La enseñanza/aprendizaje del léxico jurídico: dificultades y especificidad de un componente difuso. En J. D. Álvarez Teruel, M. T. Tortosa Ybáñez y N. Pellín Buades (coords.), *La producción científica y la actividad de innovación docente en proyectos de redes* (pp. 1616-1631). Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/36042>
- Carbó Marro, C., & Mora Sánchez, M. (2012). *De ley. Manual de español jurídico*. Edinumen. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152423014.pdf>
- 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. DIKE, *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 (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(3), 45-56. https://www.researchgate.net/publication/378262866_Algunas_observaciones_sobre_las_colocaciones_en_el_lenguaje_juridico_espanol
- Farrell, L. (2022). Literacy education for citizenship across the lifespan. *Comparative Education*, 58(4), 444-462. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2108248>
- 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_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
- Jiménez-Pérez, E. d. P., González Torres, R., y Fernández-Fuentes, S. (2026). Validación de lexlec: competencia lectora de léxico jurídico en español. In press
- 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>
- Jiménez-Pérez, E.P., León-Urrutia, M., Caldevilla-Domínguez, D. & Arlandis-López, S. (2025). ¿Quién entiende la ley? Vocabulario legal como predictor de la competencia ciudadana. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 104-123.

- Jiménez Pérez, E. del P, De Vicente-Yagüe, M. I., Gutiérrez-Fresneda, R., Cuadros-Muñoz, R. (2024). MAI: brief test in reading competence. *Education Sciences*, 14 (6), 562. <https://doi.org/10.3390/educsci14060562>
- Lundy, L. & Martínez Sainz, G. (2018). The Role of Law and Legal Knowledge for a Democratic Society: Exploring the Case for Legal Literacy in Education. *Human Rights Education Review*, 5(2), 58-76. <https://doi.org/10.7577/hrer.2560>
- Ministerio de Justicia. (s.f.). *Glosario jurídico*. Gobierno de España. <https://www.mjusticia.gob.es>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- 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.
- Real Academia Española & Consejo General del Poder Judicial. (2016). *Diccionario del español jurídico*. Espasa.
- 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*.
- Robinson-Pant, A. (2023). Literacy: A lever for citizenship? *International Review of Education*, 69, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s11159-023-09981-6>
- Rodrigues, M., Carola, M., & Costa, P. (2023). *Legal literacy competence framework*. The Law Project / INOVA+. <https://thelawproject.eu>
- 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.