

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

19(1) | 2024

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

Narrativa transmedia del arquetipo de princesa/Transmedia narrative expansion of the princess archetype	1-22
Nivel de lectoescritura y autoconcepto en Primaria / Literacy level and self-concept in primary school children	23-47
Actos embrionarios de lectura/ Embryonic Acts of Reading	48-69
Hábitos lectores y vocabulario en maestros de inglés / Reading habits and vocabulary in English teachers	70-94
Puentes entre la educación infantil y primaria/ Bridges between Early Childhood and Primary Education	95-122
Propuesta interactiva para fomentar aspectos lingüísticos y sociales / Interactive proposal to promote linguistic and social aspects	123-138

CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD

Director/ Chief

- Pedro García Guirao, UMA, España

Editor jefe/ Editor in Chief

- Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Editoras/ Editor

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

Editores técnicos/ Technical editor

- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

Editora base/ Base editor

- Macarena Becerro Quero, UMA, España

Equipo editorial invitado/ Guest editorial team

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

Editores versión en inglés/ Editor English version

- Pedro García Guirao, UMA, España

Secretaria/Secretary

- Inmaculada Santos Díaz, UMA, España

Comité Editorial/ Editorial committee

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

Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)













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

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

Comité ético/ Ethics Committee

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

INDEXACIÓN/ INDEXING

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



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

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





ISLL

Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Exploring the Textual Journey: Building Bridges between Early Childhood and Primary Education

Dolores Madrid Vivar

<https://orcid.org/0000-0002-3859-302X>

Universidad de Málaga, Spain



María José Molina García

<https://orcid.org/0000-0002-3022-0923>

Universidad de Granada (Campus de Melilla), Spain



María del Rocío Pascual Lacal

<https://orcid.org/0000-0001-7963-8581>

Universidad de Málaga, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.19.1.2024.17880>



Reception: 13/11/2023

Acceptation: 28/04/2024

Contact: lmadrid@uma.es

Abstract:

This research forms part of the European Project “READ-COM: Reading Communities from paper books to digital era”. Its objective is to raise awareness of the importance of reading and to provide innovative resources to improve reading practices in homes and schools. In particular, it examines the similarities and differences in the textual typology used by early childhood and primary school teachers. A quantitative study was conducted with the participation of 440 teachers, 200 from the second cycle of infant education and 240 from primary education. The findings of this study revealed notable differences in the selection of texts used by pre-school and primary school teachers. It was observed that enumerative, expository, and literary texts were used differently at both stages, indicating that pedagogical approaches may vary. Conversely, no significant variations were found in the use of prescriptive and informative texts. These findings suggest the need for greater coordination and communication between the pre-primary and primary levels to ensure a more effective transition in the teaching of reading and textual comprehension. Furthermore, they underline the importance of providing innovative resources that encourage textual diversity in the classroom, in line with this project, to enrich reading practices both at home and in schools.

Keywords: Text typology, reading, early childhood education, primary education, teacher

Madrid Vivar, D., Molina García, M.J., & Pascual Lacal, M.R. (2024). Exploring the Textual Journey: Building Bridges between Early Childhood and Primary Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 95-122.



Exploring the Textual Journey: Building Bridges between Early Childhood and Primary Education

INTRODUCTION

Text pedagogy represents a foundational educational approach that underscores the significance of text as a tool for learning and teaching. It acknowledges the capacity of texts, whether written, visual or multimedia, to facilitate the acquisition of knowledge and skills, while affording learners the opportunity to interact and generate meaning in a multitude of ways (Núñez Delgado, 2002).

In this context, Fontich Vicens et al. (2024) argue that the importance of textual processing is linked to the current competence approach in teaching, which has been adopted by the majority of countries and promoted by international institutions. This approach develops communicative competence, which encompasses grammatical, strategic or pragmatic, sociolinguistic/sociocultural and discursive dimensions, as well as critical reasoning, which includes creativity, initiative, problem solving, risk assessment, decision-making and constructive management of feelings. This approach also fosters the formation of better citizenship. These researchers justify the relationship between the various aspects under consideration, with a particular focus on discursive genre and textual typological diversity as essential bases for communicative competence. In contrast, Camps and Uribe (2021) adopt the postulates of Bakhtin (1982) to emphasise the necessity not only of acquiring an understanding of these defining features, but also of recognising the circumstances in which they are most appropriate. This entails proposing practices that extend beyond mere learning by imitation (Camps et al., 2022), given that the concept of “text type” is a linguistic construct that seeks to characterise the formats used in communication between people.

The variety of text types, as previously mentioned, has prompted numerous attempts to categorize them based on their shared structural and discursive characteristics (Bosque, 1999; Bravo & Tolosa, 2009; Gómez Parra, 2008; Martínez Egido, 2012). In the present study, we adopt the

classifications of González Pérez (2009) and Prado Aragonés (2004) in considering enumerative, expository, prescriptive, literary and informative texts. Both works include the guidelines of the authors as theoretical references in the elaboration of many didactic materials (Adam, 1992 or Werlich, 1974), also cited by authors such as Lomas (1999) or Cassany et al. (1994) or Vilá (1997). In addition, they provide criteria for the functionality of the text (to inform, describe, narrate, convince, request, order, etc.), the channel used (oral or written; live or recorded), the type of addressee (individual or collective; homogeneous or heterogeneous), the type of interaction (monological or dialogical), as well as the field of use (topics or situations). The utilisation of each of these tools also offers significant benefits for the educational process, contributing to the development of skills such as organisation, synthesis, comprehension, communication and critical reflection (Mena Araya, 2020).

Enumerative texts, which are defined as those that provide isolated data or specific information, communicate results, label, classify or order. They present content in a structured format, often using a series of numbered or listed elements, to provide a clear and easy-to-follow structure for the reader. This can be achieved through a variety of formats, including lists, labels, timetables, indexes, encyclopaedias, dictionaries or atlases, brochures and posters, menus, catalogues, telephone directories, diaries, and recipes. This capacity to organise complex content in a clear manner provides an accessible structure for learners, thereby facilitating comprehension and retention of information. Furthermore, they are capable of adapting to different learning styles, encouraging memorisation and logical thinking (Bertsch et al., 2007; Johnson, 2008; Saleps & Feak, 2012; Zinsser, 2016).

Expository texts are defined as those that inform, explain or expose a topic (or concept, process, theory...) in an objective and clear manner. They are presented in a logical

Madrid Vivar, D., Molina García, M.J., & Pascual Lcal, M.R. (2024). Exploring the Textual Journey: Building Bridges between Early Childhood and Primary Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 95-122.

structure, such as definition, description, comparison, enumeration of characteristics, cause and effect, among others. These structures are found in a variety of texts, including dossiers, reviews, textbooks, oral texts, reference books, and so on. The reading of expository texts develops reading comprehension and analysis skills. Such texts encourage critical evaluation and knowledge construction, emphasising the capacity to interpret and analyse content in a rigorous manner (Eche-Sandoval, 2016; Larrañaga et al., 2017; Sánchez et al., 2007).

With regard to prescriptive content, that is to say, that which provides guidelines, rules or recommendations on how to carry out a specific activity or how to behave in certain situations (instructions, rules or medicine leaflets, etc.), it can be demonstrated that they contribute to the development of monitoring skills (Eche-Sandoval et al., 2016). Such content contributes to the development of skills in following instructions, organisation and self-regulation, as well as promoting abilities to solve challenges and make informed decisions (Enrique-Mirón & Molina-García, 2017; Mederer Hengstl & Molina-García, 2023). In short, it guides the reader, or receiver, to achieve an objective, or regulate their behaviour or way of behaving in a given situation or context.

Literary books are distinguished by their aesthetic, creative and artistic value. They convey emotions, ideas or reflections through the careful use of language, the construction of characters, the creation of environments and the exploration of universal themes. Their primary purpose is to delight the reader and stimulate their imagination. Such texts foster linguistic and emotional skills, thereby promoting creativity and connection with characters and narratives. This is exemplified by the case of stories, narratives or legends; sayings, songs or riddles; picture books, poetry, sayings, plays and dramatizations. Such texts facilitate the development of critical thinking, interpretation and the generation of original ideas (Delgado Marín et al., 2022; Gutiérrez and Escobar-Altare, 2020; Marco & Vicente-Yagüe, 2023).

Finally, informative texts, which aim to inform or transmit knowledge on a specific topic in an objective, verifiable manner, without manipulation or bias, and in a clear, precise and understandable way for the reader, offer the possibility of developing skills in searching, evaluating and analysing reliable sources, as well as critical reasoning and forming opinions based on evidence (Abad Alonzo et al., 2019). As evidenced by Denis Iguini (2021) and Pérez

Domínguez (2016), the following sources may be employed: comic books and comics; newspapers and magazines; advertisements; correspondence; concept maps; illustrations; popular books and brochures; emails and social networks.

In summarising, the incorporation of diverse textual typologies within the classroom environment offers a plethora of educational benefits, including the stimulation of creativity, critical thinking, cultural understanding and meaningful learning (Cassany, 2021; Craft, 2013; Duke & Bennett-Armistead, 2003; Gee, 2017; Heath & McLaughlin, 2013; Lipson et al., 2017; McNeill & Krajcik, 2018; Neuman & Dickinson, 2014; Shanahan & Shanahan, 2017). It is of the utmost importance that individuals develop text competence at an early age, as it is a vital skill for effective communication. This can be achieved through motivating, playful and rewarding experiences (Delgado, Méndez & Ruiz, 2022).

METHODOLOGY

General objective

The objective of this study is to determine the prevalence of the use of different types of texts in the early childhood and primary education stages. This will enable us to visualise the effectiveness of inter-stage educational transition in the teaching and understanding of textual diversity.

Specific objectives

1. This study aims to assess the frequency and variety of text types employed in the early childhood education (ECE) classroom.
2. To evaluate the frequency and variety of the types of texts used in the classroom at the primary education stage.
3. To identify the teaching practices that facilitate or impede the educational transition between the infant and primary education stages in relation to textual diversity.

Research question

How does the prevalence and variety of text types used in early childhood and primary education affect the

Madrid Vivar, D., Molina García, M.J., & Pascual Lcal, M.R. (2024). Exploring the Textual Journey: Building Bridges between Early Childhood and Primary Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 95-122.

Table 1: Descriptive data on teachers by level of education

		Early Childhood Education N (%)	Primary education N (%)	X ²
Education centre location	Urban	92	94,6	1,183
	Rural	18	5,4	
National location	Malaga and province	87,5	97,1	17,273***
	Rest of Andalucía	8	2,9	
	Rest of Spain	4,5	0	
Bilingual education	No	69	67,1	,184
	Yes	31	32,9	
Compensatory school	No	81,5	84,6	13,956***
	Yes	18,5	15,4	
Teaching qualification	Diploma	63,5	58,3	4,091
	Degree	5,5	3,3	
	Bachelor's degree	23	30	
	Master/s degree	6	5,4	
	Doctorate	2	2,9	
Age groups	Under 26 years old	2	0,8	4,763
	From 26 to 35 years old	15,5	10	
	36 to 45 years old	45,2	4,3	
	46 to 55 years old	28	30,8	
	Over 55 years old	12	15	
	0 to 5 years old			
	6 to 10 years old			
	11 to 15 years old			
	16 to 20 years old			
	21 to 25 years old			
Years of teaching service		8,5	11,3	9,749*
		15,5	8,3	
		25	24,2)	
		25,5	21,3	
		25,5	35	

effectiveness of educational transitions between stages and the development of text comprehension skills?

Participants

The research was carried out during the school year 2022/23 with a sample of 440 teachers (female n = 371, male n = 69), which corresponds to the study population, as the profession is held by a large majority of women. The distribution by teaching level was 200 early childhood teachers and 240 primary school teachers.

The descriptive results of the study sample by level of education are presented in Table 1. The socio-demographic data of the participants are collected in order to help the reader to define the professional profile.

The majority of teachers are located in urban areas, with 92% and 94.6% respectively. These percentages are particularly high in the city of Málaga and its province, with 87.5% in early childhood education and 97.1% in primary education. It should also be noted that a significant

proportion of schools provide bilingual education, 31% in nursery education and 33% in primary education. The presence of compensatory education centres is minimal: 18.5% in the pre-primary sector and 15.4% in the primary sector.

As for the profile of teachers, most of them have a diploma as their main qualification. In terms of age, there is a higher representation in the 36-45 and 46-55 age groups in both levels of education.

On the other hand, there are differences in teaching experience between the two levels. In pre-primary education, the distribution of teachers with different levels of experience is more even, with no particular dominant group. In primary education, on the other hand, the majority of teachers have more experience, with a higher percentage of teachers with more than 20 years of service.

Procedure and instrument

Madrid Vivar, D., Molina García, M.J., & Pascual Laca, M.R. (2024). Exploring the Textual Journey: Building Bridges between Early Childhood and Primary Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 95-122.

Table 2: *Enumerative texts used by teachers in the classroom*

Enumerative texts	Early Childhood Education %	Primary education %	X ²
Lists (shopping lists, toy lists, class lists, story titles...)	86,00	84,10	,308
Labels (for clothes, food, etc.)	74,50	66,95	2,981
Diaries (TV programmes, school activities, home activities...)	90,50	61,51	48,451***
Indexes (books, magazines, stories...)	88,50	72,80	16,739***
Encyclopaedias, dictionaries, atlases...	74,00	66,53	2,892
Brochures and posters	90,00	87,87	,500
Menus (school menus, restaurant menus...)	57,50	69,04	6,274*
Catalogues, directories, diaries...	67,00	57,32	4,317*
Recipes for cooking	62,00	85,36	31,440***

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

The survey design and non-probabilistic random sampling technique were used in accordance with the guidelines of Pimienta Lastra (2000). Participants had to be currently practising teachers in the second cycle of early childhood education (3-6 years) or primary education (6-12 years). They were first contacted by email or telephone to inform them about the research “READ-COM: Reading Communities from paper books to digital era”, funded by the Erasmus + KA2 programme. Subsequently, digital informed consent was requested and the link to complete the questionnaire was provided. Participants completed an online questionnaire with questions about their socio-demographic characteristics and indicated whether they used a textual typology in the development of their teaching. The ad hoc instrument distinguishes five categories that refer to different types of texts. The first focuses on enumerative texts, the second on expository texts, the third on prescriptive texts. The fourth focuses on literary texts and the last on informative texts. Each category represents a group of texts with specific characteristics and objectives, according to the theoretical basis mentioned above. The reliability obtained for this scale showed a Cronbach’s Alpha of 0.908 and a McDonald’s Omega of 0.904.

Data analysis

IBM SPSS Statistics v.24 statistical software was employed for the purpose of data analysis. The comparison analyses employed the chi-square test to ascertain the dissimilarities in the responses of categorical distributions. Furthermore, the Student’s t-test was employed to assess the mean differences between preschool and primary school teachers. Finally, reliability statistics, such as Cronbach’s Alpha and McDonald’s Omega, were employed.

The results of the comparative analyses of the reading-oriented performances of pre-primary and primary school teachers indicate the presence of significant differences in the responses to several types of texts.

Enumerative texts

Pre-primary teachers are more likely to use certain types of enumerative texts than primary teachers. They use timetables (TV programmes, school activities, home activities) in 90.5% compared to 61.51% in primary school, which is a highly significant difference (***p < .001). In addition, nursery schoolteachers use indexes (books, magazines, stories) in 88.5% compared to 72.8% in primary schools, which is also a significant difference (***p < .001). They also use catalogues, telephone directories and diaries in 67% of cases, compared to

Madrid Vivar, D., Molina García, M.J., & Pascual Lcal, M.R. (2024). Exploring the Textual Journey: Building Bridges between Early Childhood and Primary Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 95-122.

Table 3: *Expository texts used by teachers in the classroom*

Expository texts	Early Childhood Education %	Primary education %	X ²
Dossier of work projects	56,00	46,03	4,334*
Reviews of biographies, school trips, experiments...	79,50	77,41	,282
Textbook or schoolbook	71,00	95,82	51,224***
Texts for the development of an oral presentation	61,00	72,80	6,907**
Reference books	91,00	74,06	20,970***

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

57.32% in primary schools, which is also a significant difference (*p < .05).

In contrast, primary school teachers use other types of enumerative texts more frequently. They use menus (school, restaurant) in 69.04% compared to 57.5% in pre-primary, which is a significant difference (*p < .05). They also use cooking recipes in 85.36% compared to 62% in pre-school, which is a highly significant difference (***p < .001).

As for other types of enumerative texts, such as lists, labels, encyclopaedias, dictionaries, atlases, leaflets and posters, both groups of teachers use them in similar percentages without significant differences (Table 2).

It can be observed that primary school teachers tend to make greater use of timetables, menus, catalogues and recipes, which are linked to planning activities and searching for information. In contrast, early childhood teachers make more use of labels, indexes and brochures. These texts are useful for exploration and discovery activities, allowing learners to interact with different materials and concepts in a practical and visual way.

Expository texts

Pre-primary teachers are more likely to use certain types of expository texts than primary teachers. They use project work dossiers 56% compared to 46.03% of primary teachers, which is a significant difference (*p < .05). In addition, 91% of preschool teachers use reference books compared to 74.06% of primary teachers, which is highly significant (***p < .001).

On the other hand, primary teachers use other types of expository texts more frequently. They use textbooks or schoolbooks in 95.82% of cases, compared to 71% in pre-primary, and this difference is highly significant (***p < .001). They also use texts to develop an oral presentation more often (72.80%) than pre-school teachers (61%), and this difference is significant (**p < .01).

For example, the enumerative text is used by 78.5% of the nursery teachers and by 70.76% of the primary teachers. Although its use is more frequent in the pre-primary sector, it is still relevant in the primary sector in order to organise information and resources in a clear way.

As far as biographies, field trips and experiments are concerned, both groups of teachers use them in similar

Table 4: *Prescriptive texts used by teachers in the classroom*

Prescriptive texts	Early Childhood Education %	Primary education %	X ²
Instructions	59,50	82,85	29,571***
Rules (games, behaviour...)	33,00	92,89	173,057***
Leaflets for children's medicines	66,50	16,32	115,066***

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

Madrid Vivar, D., Molina García, M.J., & Pascual Lcal, M.R. (2024). Exploring the Textual Journey: Building Bridges between Early Childhood and Primary Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 95-122.

Table 5: *Literary texts used by teachers in the classroom*

Literary texts	Early Childhood Education %	Primary education %	X ²
Tales, stories and legends	45,00	99,16	168,087***
Sayings, songs and riddles	58,00	98,33	110,479***
Illustrated albums	22,50	63,18	72,911***
Production of books of stories, poems, songs, proverbs...	99,00	84,52	28,208***
Poetry	98,00	94,56	3,460
Theatre and dramatization	58,50	89,12	54,702***

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

proportions (79.5% in pre-primary and 77.41% in primary), with no significant difference (see Table 3).

Prescriptive texts

Early childhood teachers are more likely to use certain types of prescriptive texts than primary school teachers. They use package leaflets for children's medicines 66.5% of the time, compared to 16.32% in primary schools, which is a highly significant difference (**p < .001).

On the other hand, primary school teachers make more frequent use of instructions, 82.85% compared to 59.5% in infant education, which is a highly significant difference (**p < .001). They also use rules for play or behaviour in 92.89% of cases compared to 33% in the pre-primary level, which is also a highly significant difference (**p < .001) (see Table 4).

It is important to emphasise that prescriptive texts should be used at both stages of education. In early childhood, they are essential for understanding instructions, rules and medical care from an early age. In primary school, they are essential for developing self-regulation skills and understanding rules.

Their integration at both levels is the key to a complete and coherent education.

Literary texts

Pre-primary teachers stand out from primary teachers in their use of certain types of literary texts. They use storybooks, poems, songs and proverbs in 99% of books compared to 84.52% in primary, which is a significant difference (**p < .001). In addition, 98% of preschool teachers use poetry, while 94.56% of primary teachers use poetry, although this difference is not significant.

On the other hand, primary teachers use other types of literary texts more frequently. They use stories, tales and legends 99.16% of the time, compared to 45% in the pre-primary sector, which is a highly significant difference (**p < .001). In addition, they use proverbs, songs and riddles in 98.33% of cases, compared to 58% in the pre-primary education, and this difference is also highly significant (**p < .001).

Finally, in the case of picture books, 63.18% of primary teachers use them, compared to 22.5% in the pre-primary

Table 6: *Information texts used by teachers in the classroom*

Informational texts	Early Childhood Education %	Primary education %	X ²
Cartoons and comics	82,00	85,77	1,157
Newspapers and magazines	73,50	75,73	,287
Advertisements...	84,00	75,73	4,597*
Correspondence (letters)	84,50	70,29	12,322***
Concept maps	66,00	79,50	10,148***
Illustrations	52,50	84,10	51,488***
Publicity books, brochures...	76,00	68,20	3,268
Publicity books, brochures...	53,50	49,79	,600

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

Madrid Vivar, D., Molina García, M.J., & Pascual Laca, M.R. (2024). Exploring the Textual Journey: Building Bridges between Early Childhood and Primary Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 95-122.

sector, and this difference is significant ($***p < .001$) (see Table 5).

Informational texts

Pre-primary teachers stand out from primary teachers in their use of certain types of informative texts. They use correspondence (letters) in 84.5% compared to 70.29% in primary school, which is a significant difference ($***p < .001$). They also use advertisements in 84% compared to 75.73% in primary school, which is a significant difference ($*p < .05$).

On the other hand, primary school teachers use other types of informative texts more frequently. They use illustrations in 84.10% compared to 52.5% in pre-primary, which is a significant difference ($***p < .001$). They also use concept maps in 79.5% compared to 66% in pre-primary, a significant difference ($***p < .001$) (see Table 6).

Pre-primary and primary teachers show similar frequencies in the use of certain types of informational texts, such as cartoons and comics, newspapers and magazines, and popular books and pamphlets. For example, 82% of pre-primary teachers use cartoons and comics, while 85.77% of primary teachers use them. In addition, 73.5% of preschool teachers use newspapers and magazines compared to 75.73% of primary teachers, and 76% of primary teachers use popular books and pamphlets compared to 68.2% of primary teachers. These differences in use are small and not statistically significant.

As for e-mails and social networks, 53.5% of preschool teachers and 49.79% of primary teachers use them. This difference is also small and not significant, indicating that both groups of teachers use these media in a similar way.

Types of texts

The results presented in Figure 1 show significant differences in the use of certain text types between pre-primary and primary teachers.

For example, enumerative text is used by 78.5% of pre-primary teachers compared to 70.76% of primary teachers. Although its use is more frequent in pre-primary, it is still relevant in primary in order to organise information and resources in a clear way.

Expository text is used by 65.9% of pre-primary teachers and 75.48% of primary teachers. This difference suggests a greater focus in primary on explaining and presenting information in detail to pupils, although it is also important in pre-primary for introducing new concepts.

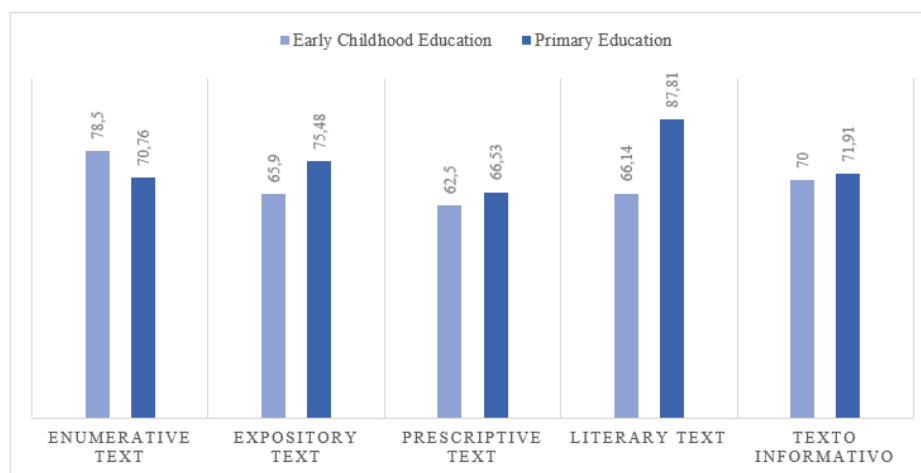
As for the prescriptive text, the percentages of use are similar in both stages, 62.5% in pre-primary and 66.53% in primary. This shows the importance of providing clear instructions and procedures to guide students in their activities at all stages of education.

The use of literary texts is particularly high in primary (87.81%) but is also used in pre-primary (66.14%). At both levels, literature is fundamental to the development of language, imagination and understanding of the world.

Finally, informative texts are used by 70% of nursery schoolteachers and 71.91% of primary school teachers. The similarity of the percentages highlights the importance of providing factual information to pupils of all ages in order to promote fact-based learning.

Although there are differences in the use of certain text

Figure 1. Percentage of text types used by teachers



Madrid Vivar, D., Molina García, M.J., & Pascual Laca, M.R. (2024). Exploring the Textual Journey: Building Bridges between Early Childhood and Primary Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 95-122.

types between pre-primary and primary, it is crucial to use all text types at both stages. Each type of text plays an important role in the holistic development of pupils and their ability to understand and learn effectively.

CONCLUSIONS

This research on the textual diversity used in reading practices in early childhood and primary education aims to contribute to the construction of a comprehensive view of classroom experiences that incorporate these approaches to language and literature in the early years of schooling. The types of texts used differ between the two stages. In pre-primary, enumerative texts are more prominent, whereas in primary expository and literary texts predominate. Informative texts, on the other hand, have a similar presence at both levels. These differences reflect different pedagogical approaches to teaching different types of texts as pupils progress in their academic development.

The prevalence of enumerative texts is reflected in the greater use of lists, labels, timetables, indexes and encyclopaedias at primary level, while leaflets, posters, menus, catalogues and recipes are more common at both levels. These results highlight the importance of adapting educational resources to the needs of each stage, bearing in mind that in early childhood education more visual texts with pictures are used. However, it is essential to promote multiliteracies at all stages, especially when technological media are involved (Báez-Bargellini & Meneses-Arévalo, 2023), in line with the promotion of creativity and adaptation to new forms of communication. These findings are supported by the academic literature, which emphasises how the presentation of information through enumerative texts improves data retention and retrieval (Bertsch, Pesta, Wiscott, & McDaniel, 2007; Johnson, 2008; Swales & Feak, 2012; Zinsser, 2016), highlighting the link between text structure and the stimulation of memory and logical thinking.

The results show an emphasis on the development of reading comprehension through “textbooks or schoolbooks” in primary school, highlighting the need for a structured knowledge base. The digital textbook does not replace the paper format; both coexist with electronic devices. The paper textbook is more effective and generates more interest and engagement among students.

This combination of formats enhances the educational experience (Onieva et al., 2021). In contrast, in early childhood education, there is a greater emphasis on “textbooks for developing an oral presentation”, indicating an orientation towards verbal and experiential communication in the early stages of development. It is noteworthy that both “reference books” and “dossiers of work projects” receive higher scores in early childhood, suggesting that this stage values exploration and originality (Balongo & Mérida, 2017; Martínez Enríquez, 2023). These results confirm the need to enrich the educational process with a selection of expository texts that not only promote comprehension and improve the inferential processes contained therein from the earliest age, as Sánchez, Romanutti and Borzone (2007) found with students in the first year of primary school, or Elche-Sandoval (2016), with students in the sixth year of primary education, as all of them progressed after implementing a programme based on this textual typology, stimulating students’ imagination and creativity and allowing them to construct knowledge in a more autonomous way, enabling critical evaluation (Eche-Sandoval, 2016; Larrañaga et al., 2017; Sánchez et al., 2007).

The significant differences in the use of prescriptive texts between pre-primary and primary education reflect the pedagogical adaptation to the specificities of each level. This distinction can be understood in the light of contemporary theories, such as those proposed by Enrique-Mirón and Molina-García (2017), which highlight sensory and autonomous exploration in early childhood and the focus on tracking and performance skills in primary school. In the early childhood context, for example, medical leaflets provide opportunities to explore visual symbols and basic elements of reading in a contextualised way, while in primary school instructions and rules prepare students for more complex academic and social challenges. This differentiated pedagogical adaptation is essential to create meaningful learning environments adapted to the abilities of each group of students, in line with Calle Zapata (2020).

The results on literary texts in early childhood and primary education show a pattern that may be surprising compared to previous studies, which seem to promote it only in the early years (Arizpe and Styles, 2004; Bonardi Valentinotti, 2016; Durán, 2009; Huelgo, 2022). Despite the expectations, it is observed that in primary education the use of literary texts such as stories, narratives, legends,

Madrid Vivar, D., Molina García, M.J., & Pascual Lacal, M.R. (2024). Exploring the Textual Journey: Building Bridges between Early Childhood and Primary Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 95-122.

proverbs, songs, poems and dramatization activities is increasing, as has been proposed for some years (Arellano Yanguas, 2008; Llamas & Barreiro, 2018), as well as illustrated albums, which are ideal for teaching democratic citizenship education in general and critical thinking in particular (Ruiz-Guerrero & Molina-Puche, 2021). In the field of early childhood education, a more focused approach is observed in the creation of “storybooks, poems, songbooks and proverbs”. This practice encourages children’s active participation in literary creation from an early age and highlights the importance of promoting reading in schools. By encouraging the creation of reading habits from childhood, the school and classroom library is used as an indispensable tool for this purpose, giving greater meaning to the literary education of students (Alcaraz, 2020).

This dissonance with conventional expectations shows how pedagogical strategies can vary and challenge traditional assumptions, highlighting the importance of fostering creativity and literary appreciation at both stages. Taken together, these findings underline the need for flexible and adaptable approaches that recognise and promote students’ creativity at all stages of education, as proposed by Santamarina Sancho and Núñez Delgado (2023) in their diverse experiences with literary texts.

Finally, the data show that the presence of different types of informative texts varies between pre-primary and primary school. Comics and cartoons, as well as advertisements and propaganda, are used less at both levels, which contrasts with the results obtained by Ibarra-Rius and Ballester-Roca, 2021; Melero, 2006, among others. On the other hand, newspapers and magazines, correspondence, concept maps and illustrations are more common at both levels, which is relevant, as argued by Moral Anel, 2018; Rodríguez Palmero and Antonio Moreira, 2018; Singh et al., 2020; Suárez, 2018, because they are essential for the development of language skills (Abad Alonzo et al., 2019; Denis Iguini, 2021; Pérez Domínguez, 2016). The inclusion of popular books, pamphlets and emails/social networks shows mixed results at both levels, which is very interesting to bring into the classroom (Padrón, 2013; Villadiego Cabrera, 2014).

The importance of understanding different communication formats lies in learning not only to recognise these styles, but also to use them appropriately in different communicative contexts. This is relevant in both early childhood and primary education, as it allows students to

acquire effective communication skills adapted to each context. Introducing textual typology into learning situations at an early stage encourages more conscious and strategic language learning that goes beyond mere imitation of patterns and prepares students for more sophisticated and accurate communication in their future academic and social interactions.

Future studies would open up a stimulating area of analysis by exploring how school characteristics might influence teachers’ choice and use of different types of texts. For example, it could be investigated whether factors such as school location (urban or rural) correlate with a greater emphasis on the use of literary texts, or whether the implementation of bilingual programmes is associated with a preference for expository or informative texts that encourage critical thinking and the generation of original ideas. In addition, it would be illuminating to examine whether teachers with a higher degree or career in education demonstrate greater knowledge and skill in using a variety of text types, as well as greater skill in designing activities that encourage their students’ imagination and creative expression.

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2024

Authors’ contribution Conceptualization, MJMG, MRPL; methodology, DMV, MRPL; statistical analysis, MJMG; research, DMV, MJMG, MRPL; preparation of the original manuscript, DMV; revision & , DMV, MJMG, MRPL.

Funding: EU PROGRAMME ERASMUS+ KA2 Strategic Partnerships

Note: Proyecto READ-COM- Reading Communities from paper books to digital era. Code: 2019-1-ES01-KA201-063967



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

Madrid Vivar, D., Molina García, M.J., & Pascual Lcal, M.R. (2024). Exploring the Textual Journey: Building Bridges between Early Childhood and Primary Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 95-122.

REFERENCIAS

- Alcaraz Hinojosa, S. (2020). La biblioteca escolar y de aula. Un estudio de caso sobre la transformación de espacios y recursos desde la voz de los agentes dinamizadores. *Investigaciones Sobre Lectura*, (14), 114–148. <https://doi.org/10.24310/isl.vi14.12237>
- Adam, J.M. (1992/2005). *Les textes: types et prototypes*. Armand Colin.
- Arellano Yanguas, M.V. (2008). El álbum ilustrado: un género en danza. In AAVV (eds), *Literatura Infantil y Juvenil*. Universidad Pública de Navarra.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Báez-Bargellini, G., & Meneses-Arévalo, A. (2023). Multiliteracidad en la asignatura de Lenguaje. Revisión sistemática de la literatura entre 1996 y 2020. *Ocnos*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.346
- Bajtín, M.M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-93). Siglo XXI.
- Balongo González, E., & Mérida Serrano, R. (2017). Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 125-142. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1091>
- Bedoya Mazo, S. P. (2022). Relaciones pedagógicas entre la prensa y la biblioteca escolar: programa Prensa Escuela 25 años. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 45(3), 1-16. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v45n3e342443>
- Bertsch, S., Pesta, B. J., Wiscott, R., & McDaniel, M. A. (2007). The generation effect: a meta-analytic review. *Memory & Cognition*, 35(2), 201-210. <https://doi.org/10.3758/BF03193441>
- Bosque, I. (1999). Las categorías de la gramática y los conceptos fundamentales de la tipología textual. In I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 4215-4296). Espasa-Calpe.
- Bravo, D., & Tolosa, C. (2009). Tipología textual: una aproximación funcional. In C. Tolosa & D. Bravo (Eds.), *Lingüística aplicada: perspectivas y problemáticas* (pp. 65-85). Editorial Universidad de Santiago de Chile.
- Calle Zapata, M. (2020). *Producción de textos prescriptivos a partir de mediaciones virtuales*. Tesina para optar al título de licenciada en Educación Preescolar. Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria. Facultad de Educación y Ciencias Sociales.
- Camps, A., Fontich, X., & Milian, M. (2022). Los “géneros de aprendizaje” en la actividad académica. In M. Castelló, & N. Castells (eds.), *Escribir en la Universidad española: entre la realidad y el deseo* (pp.19-58). Octaedro.
- Camps, A., & Uribe, P. (2021). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. In A. Camps, & X. Fontich (eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática*. UNSJ
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Craft, A. (2013). *Childhood in a Digital Age: Creative Challenges for Educational Futures*. Routledge.
- Delgado Marín, M. D., Méndez, I., & Ruiz Esteban, C. (2022). Comprensión y motivación lectora en Educación Infantil a través de la luz. *Investigaciones Sobre Lectura*, 2(17). <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.14399>
- Madrid Vivar, D., Molina García, M.J., & Pascual Lacal, M.R. (2024). Exploring the Textual Journey: Building Bridges between Early Childhood and Primary Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 95-122.

- Duke, N. K., & Bennett-Armistead, V. S. (2003). *Reading and Writing Genre with Purpose in K-8 Classrooms*. Stenhouse Publishers.
- Duran, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Octaedro.
- Elche-Sandoval, N. (2016). *Efectos de la aplicación de una propuesta didáctica de estrategias cognitivas, con textos expositivos, en la comprensión lectora de los estudiantes del sexto grado de Educación primaria del colegio Salesiano Don Bosco de Piura* (Tesis de Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- Fontich Vicens, X.; Casas-Deseures, M.; Luisa Costa, A. & Troncoso, M. (2024). La formación lingüística en los Grados de Maestro: las nociones de ‘competencia comunicativa’, ‘razonamiento crítico’ y ‘género discursivo’. *Tejuelo*, 39, 165-196. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.165>
- Gee, J.P. (2017). *Sociolinguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Routledge.
- Gómez Parra, M. E. (2008). Clasificación y tipología textual. En M.E. Gómez Parra (Ed.), *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica* (pp. 377-404). Ariel.
- González Pérez, R. (2009). Tipología textual y coherencia discursiva. In M.A. Penas Ibáñez & R. González Pérez (coords). *Estudios sobre el texto. Nuevos enfoques y propuestas* (207-222). Peter Lang.
- Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (2019). *Motivating Reading: Integrating Instruction with Research*. The Guilford Press.
- Hatim, B., & Mason, I. (2017). *The Translator as Communicator*. Routledge.
- Heath, S.B., & McLaughlin, M.W. (2013). *Identity and Inner-City Youth: Beyond Ethnicity and Gender*. Teachers College Press.
- Huergo, L. (2022). El poder de la literatura infantil y el álbum ilustrado en el entorno familiar y escolar. *Revista digital Ventana Abierta*. <https://revistaventanaabierta.es/el-poder-de-la-literatura-infantil-y-el-album-ilustrado-en-el-entorno-familiar-y-escolar/>
- Ibarra-Rius, N., & Ballester-Roca, J. (2022). El cómic desde la educación lectora: confluencias, interrogantes y desafíos para la investigación. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(1)1-14. https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2753
- Johnson, E.G. (2008). *Technical Writing: Process and Product*. Pearson.
- Pimienta Lastra, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y Cultura*, (13), 263-276. <https://www.redalyc.org/pdf/267/26701313.pdf>
- Lipson, M.Y., Valencia, S.W., & Wixson, K.K. (2017). *Exploring Literature: Writing and Arguing about Fiction, Poetry, Drama, and the Essay*. Routledge.
- Llamas, I. E., & Barreiro, M.C. (2018). El álbum ilustrado como instrumento educativo para el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Matéria Prima*, 6(2), 156-163. https://materiaprima.belasartes.ulisboa.pt/MP_v6_iss2.pdf
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol I & II. Paidós.
- Marco Martínez, M., & de Vicente-Yagüe Jara, M.I. (2023). Fomento lector del género poético en Educación Primaria a través de un modelo didáctico hipertextual. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 131–153. <https://doi.org/10.24310/isl.v18i1.16773>
- Madrid Vivar, D., Molina García, M.J., & Pascual Lacal, M.R. (2024). Exploring the Textual Journey: Building Bridges between Early Childhood and Primary Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 95-122.

- Martínez Egido, J.J. (2012). Tipología textual. In J.J. Martínez Egido (ed.), *Análisis de textos* (pp. 101-126). Arco Libros.
- Martínez Enríquez, P. (2023). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: Una metodología emergente. *Riaices*, 5(1), 63–69. <https://doi.org/10.17811/ria.5.1.2023.63-69>
- McNeill, K.L., & Krajcik, J. (2018). *Supporting grade 5-8 students in constructing explanations in science: The claim, evidence, and reasoning framework for talk and writing*. Routledge.
- Melero, M.A.A. (2006). *Cómo trabajar con la publicidad en el aula: Competencias comunicativas y textos publicitarios* (Vol. 231). Graó.
- Mena Araya, A.E. (2020). Una taxonomía de medios educativos para el desarrollo del pensamiento crítico: Dominios de acción y tipologías textuales. *Estudios pedagógicos*, 46, 1. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100203>
- Mederer Hengstl, B. & Molina-García, M.J. (2023). La Educación literaria: estado de la cuestión y nuevas propuestas. In Núñez-Delgado, M.P. (coord.) & M. Santamarina Sancho (ed.), *Canon de lecturas, prácticas de Educación Literaria y valores de la ciudadanía europea* (pp. 33-53). Síntesis.
- Moral Anel, S. (2018). *La ilustración en la literatura infantil: una aportación en primera persona*. [Trabajo de fin de grado. Grado en Educación Primaria] Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32359/TFG-G3128.pdf?sequence=1>
- Neuman, S.B., & Dickinson, D.K. (2014). *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 3. Guilford Publications.
- Núñez Delgado, M.P. (2002). Las tipologías textuales en la enseñanza de la lengua y la literatura: una revisión para la reflexión. In C. Ayora & A. González Vázquez (eds.), *Estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 127-148). MEC-Universidad de Granada- Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Onieva López, J.L., Maqueda Cuenca, E., Felipe Morales, A., & Garrido Berlanga, M.A. (2021). Estudio neurocientífico sobre el proceso de lectura en estudiantes de educación primaria con libros de texto en formato papel y digital. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 1-31. <https://doi.org/10.24310/isl.vi16.13683>
- Padrón, C.J. (2013). Estrategias didácticas basadas en aplicaciones de mensajería instantánea WhatsApp exclusivamente para móviles (mobile learning) y el uso de la herramienta para promover el aprendizaje colaborativo. *Eduweb* 7 (2), 123-134. <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/219>
- Pérez Domínguez, M.; Raído Brañas, M.D.; Ovalle Torres, M.; González Sánchez, L.; Calero Pérez, E.; Piedra Gamíndez, A. & Calero Guisado, A. (2016). El conocimiento de la estructura textual: una estrategia clave que ayuda al alumnado de Educación Primaria en la comprensión de textos informativos. *Didáctica lengua y literatura*, 28, 215-242.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Editorial La Muralla.
- Ruiz-Guerrero, L. & Molina-Puche, S. (2021). El álbum como promotor del pensamiento crítico en Educación Primaria: una herramienta para su análisis. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 51-74. <https://doi.org/10.24310/isl.vi16.12897>
- Rodríguez Palmero, M.L. & Antonio Moreira, M. (2018). *Mapas conceptuales: herramientas para el aula*. Octaedro.
- Sánchez V., Romanutti, G. & Borzone de Manrique, A.M. (2007). Leer y escribir textos expositivos en primer grado. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28, (1), 24-31. https://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n1/28_01_Sanchez.pdf
- Madrid Vivar, D., Molina García, M.J., & Pascual Lacal, M.R. (2024). Exploring the Textual Journey: Building Bridges between Early Childhood and Primary Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 95-122.

- Santamarina Sancho, M. & Núñez Delgado, M.P. (2023) (eds.). *Educación literaria en las aulas. Propuestas para actuar*. Octaedro.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2017). *Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content- Area Literacy*. Harvard Education Press.
- Singh, P., Rana, E., & Gautam, K. (2020). Ushering internet of web in classrooms: Text, hypertext, digital humanities, and literature. *Test Engineering and Management*, 83, 5935-5940. <https://bit.ly/3cqPJXx>
- Suárez, B. (2018). WhatsApp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 16 (2), 121-135. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2132>
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills* (3rd ed.). University of Michigan Press.
- Valentinotti, B.B. (2016). Definición y breve historia del libro álbum. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 29 (270) 6-12. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/419338>
- Vilá, N. (1997). Escribir en la escuela. In J. Serrano & J.E. Martínez (coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp.181-210). Oikos-Tay.
- Villadiego Cabrera, M.R. (2014). Redes sociales y Apps en el aula 2.0. Innovando en las prácticas docentes. *Revista digital Aularia*, 3(2), 23-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4753334>
- Werlich, E. (1974). *Typologie der texte*. Fink.
- Zinsser, W. (2016). *On Writing Well: The Classic Guide to Writing Nonfiction* (30th Anniversary Edition). Harper Perennial

Madrid Vivar, D., Molina García, M.J., & Pascual Lacal, M.R. (2024). Exploring the Textual Journey: Building Bridges between Early Childhood and Primary Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 95-122.



ISLL

Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Exploración del viaje textual: construcción de puentes entre la educación infantil y primaria

Dolores Madrid Vivar

<https://orcid.org/0000-0002-3859-302X>

Universidad de Málaga, España



María José Molina García

<https://orcid.org/0000-0002-3022-0923>

Universidad de Granada (Campus de Melilla), España



María del Rocío Pascual Lacal

<https://orcid.org/0000-0001-7963-8581>

Universidad de Málaga, España



<https://doi.org/10.24310/isl.19.1.2024.17880>



Recepción: 13/11/2023

Aceptación: 28/04/2024

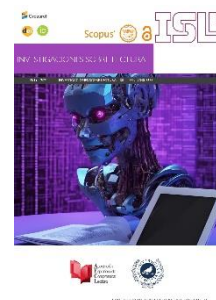
Contacto: lmadrid@uma.es

Resumen:

Este estudio forma parte del Proyecto Europeo “READ-COM: Reading Communities from paper books to digital era”, con el propósito de sensibilizar sobre la importancia de la lectura y proporcionar recursos innovadores para mejorar las prácticas lectoras en hogares y escuelas. En concreto, se exploran las similitudes y diferencias en la tipología textual utilizada por docentes de educación infantil y primaria. Se ha realizado una investigación cuantitativa con la participación de 440 maestros, 200 del segundo ciclo de infantil y 240 de primaria. Las conclusiones de este estudio revelan diferencias notables en la selección de textos empleados por los docentes de educación infantil y primaria. Se observa que los textos enumerativos, expositivos y literarios son utilizados de manera diferente en ambas etapas, lo que indica que los enfoques pedagógicos pueden variar. Por otro lado, no se encuentran variaciones significativas en la utilización de textos prescriptivos e informativos. Estos hallazgos sugieren la necesidad de una mayor coordinación y comunicación entre los niveles de educación infantil y primaria para garantizar una transición más efectiva en la enseñanza de la lectura y la comprensión textual. Además, subrayan la importancia de proporcionar recursos innovadores que fomenten la diversidad textual en el aula, en línea con este proyecto, para enriquecer las prácticas lectoras tanto en hogares como en escuelas.

Palabras clave: Tipología textual, lectura, educación infantil, educación primaria, docente

Madrid Vivar, D., Molina García, M.J., & Pascual Lacal, M.R. (2024). Exploración del viaje textual: construcción de puentes entre la educación infantil y primaria *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 1-27



Exploración del viaje textual: construcción de puentes entre la educación infantil y primaria

INTRODUCCIÓN

La pedagogía del texto emerge como un enfoque educativo fundamental que pone de manifiesto la relevancia del texto como herramienta para el aprendizaje y la enseñanza. Reconoce que los textos, sean escritos, visuales o multimedia, poseen un poderoso potencial para la adquisición de conocimientos y habilidades, al tiempo que proporcionan una vía para que los estudiantes interactúen y generen significado de diversas formas (Núñez Delgado, 2002).

En esta línea, Fontich Vicens et al. (2024) vinculan la importancia del tratamiento textual con el enfoque competencial actual en la enseñanza, ya adoptado por la mayoría de los países e impulsado por las instituciones internacionales, dado que desarrolla la competencia comunicativa (que implica la dimensión gramatical, estratégica o pragmática, sociolingüística/sociocultural y discursiva) y el razonamiento crítico (que incluye creatividad, capacidad de iniciativa, resolución de problemas, evaluación de los riesgos, toma de decisiones y gestión constructiva de los sentimientos), en sinergia con la formación de una mejor ciudadanía. Estos investigadores justifican la relación de todos estos aspectos, pero se detienen, especialmente, en el género discursivo y la diversidad tipológica textual, como bases imprescindibles para la competencia comunicativa. Por su parte, Camps y Uribe (2021) recogen los postulados de Bajtín (1982) para, partiendo de que el concepto “tipo de texto” es un constructo lingüístico que busca caracterizar los formatos empleados en la comunicación entre las personas, enfatizar la necesidad de no solo conocer estos rasgos definitorios, sino también de saber en qué situaciones de habla son más adecuados, lo que supone plantear prácticas que superen el mero aprendizaje por imitación (Camps et al., 2022).

La diversidad de tipos de textos, a la que hemos aludido, ha conllevado varios intentos de agrupación, según características estructurales y discursivas comunes (Bosque, 1999; Bravo y Tolosa, 2009; Gómez Parra, 2008;

Martínez Egado, 2012). En el estudio que presentamos, siguiendo las clasificaciones de González Pérez (2009) y Prado Aragonés (2004), se consideran los textos enumerativos, expositivos, prescriptivos, literarios e informativos. En ambos trabajos se recogen las directrices de los autores como referentes teóricos en la elaboración de muchos materiales didácticos (Adam, 1992 o Werlich, 1974), citados también por autores como Lomas (1999) o Cassany et al. (1994) o Vilá (1997). Con todo ello, proporcionan como criterios para seguir la funcionalidad (informar, describir, narrar, convencer, solicitar, ordenar...); el canal utilizado (oral/escrito; directo/diferido...); tipo de destinatario (individual/colectivo; homogéneo/heterogéneo...); tipo de interacción (monologal/dialogal) así como el ámbito de uso (temas, situaciones...). El empleo de cada uno ofrece, además, beneficios significativos para el proceso educativo, contribuyendo a habilidades de organización, síntesis, comprensión, comunicación y reflexión crítica (Mena Araya, 2020).

Los textos enumerativos, entendidos como aquellos que proporcionan datos aislados o informaciones concretas, comunican resultados, etiquetan, clasifican u ordenan... presentan el contenido organizado mediante una serie de elementos numerados o listados, con el fin de proporcionar una estructura clara y fácil de seguir para el lector (como listados; etiquetas; horarios; índices; enciclopedias, diccionarios o atlas; folletos y carteles; menús; catálogos, guías telefónicas, agendas, recetas de cocina...). Con esa capacidad para organizar contenido complejo de manera clara, brindan una estructura accesible para estudiantes, facilitando la comprensión y retención de información. Además, se adaptan a diversos estilos de aprendizaje, fomentan la memorización y el pensamiento lógico (Bertsch et al., 2007; Johnson, 2008; Saleps y Feak, 2012; Zinsser, 2016).

Por su parte, los expositivos, definidos como aquellos que informan, explican o exponen un tema (o concepto,

proceso, teoría...) que se desee presentar de manera objetiva y clara, pudiendo emplear para ello estructuras lógicas como la definición, descripción, comparación, enumeración de características, causa y efecto, entre otras, (como dosieres, reseñas, libros de texto, textos orales, libros de consulta...) favorecen el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y análisis. Invitan a la evaluación crítica y la construcción de conocimiento, destacando la capacidad de interpretar y analizar contenido de manera rigurosa (Eche-Sandoval, 2016; Larrañaga et al., 2017; Sánchez et al., 2007).

En cuanto a los prescriptivos, es decir, aquellos que dan pautas, reglas o recomendaciones sobre cómo realizar una actividad específica o cómo comportarse en determinadas situaciones (instrucciones, normas o prospectos de medicamentos...) contribuyen al desarrollo de habilidades de seguimiento de instrucciones, organización y autorregulación, promoviendo capacidades para resolver retos y tomar decisiones informadas (Enrique-Mirón y Molina-García, 2017; Mederer Hengstl y Molina-García, 2023), en definitiva, guiar al lector, o receptor, para lograr un objetivo, o bien regular su conducta o forma de conducirse ante una situación o contexto determinado.

Los literarios, caracterizados por su valor estético, creativo y artístico, al transmitir emociones, ideas o reflexiones mediante el uso cuidadoso del lenguaje, la construcción de personajes, la creación de ambientes y la exploración de temas universales, tienen como propósito principal deleitar al lector y estimular su imaginación. Al fomentar habilidades lingüísticas y emocionales, promueven la creatividad y la conexión con personajes y narrativas (como es el caso de cuentos, narraciones o leyendas; refranes, canciones o adivinanzas; álbumes ilustrados, poesías, refraneros, teatros y dramatizaciones...). A través de ellos, se ejercita el pensamiento crítico, la interpretación y la generación de ideas originales (Delgado Marín et al., 2022; Gutiérrez y Escobar-Altare, 2020; Marco y Vicente-Yagüe, 2023).

Por último, los textos informativos, que persiguen informar o transmitir conocimientos sobre un tema específico, de manera objetiva, verificable, sin manipulación ni sesgo, y de modo claro, preciso y comprensible para el lector, ofrecen la posibilidad de desarrollar habilidades de búsqueda, evaluación y análisis de fuentes fiables, así como el razonamiento crítico y la formación de opiniones basadas en la evidencia (Abad Alonzo et al., 2019; Denis Iguini, 2021; Pérez Domínguez, 2016), como es el caso de cómics y tebeos; diarios y revistas; anuncios publicitarios; correspondencia; mapas conceptuales; ilustraciones; libros

de divulgación y folletos, correos electrónicos y redes sociales.

En síntesis, el trabajo en el aula con esta diversidad tipológica textual brinda una amplia gama de beneficios educativos, estimulando la creatividad, el pensamiento crítico, la comprensión cultural y el aprendizaje significativo (Cassany, 2021; Craft, 2013; Duke y Bennett-Armistead, 2003; Gee, 2017; Heath y McLaughlin, 2013; Lipson et al., 2017; McNeill y Krajcik, 2018; Neuman y Dickinson, 2014; Shanahan y Shanahan, 2017). La competencia en el manejo de textos es vital para una comunicación efectiva, y su desarrollo debe comenzar desde edades tempranas mediante experiencias motivadoras, lúdicas y gratificantes (Delgado, Méndez & Ruiz, 2022).

METODOLOGÍA

Objetivo General

Determinar la prevalencia en el uso de los diversos tipos de textos en las etapas de educación infantil y primaria para visualizar la eficacia en la transición educativa interetapas en la enseñanza y comprensión de la diversidad textual.

Objetivos Específicos

1. Evaluar la frecuencia y variedad de los tipos de textos utilizados en el aula en la etapa de educación infantil.
2. Evaluar la frecuencia y variedad de los tipos de textos utilizados en el aula en la etapa de educación primaria.
3. Identificar las prácticas docentes que favorecen o dificultan la transición educativa entre las etapas de educación infantil y primaria en relación con la diversidad textual.

Pregunta de Investigación

¿Cómo afecta la prevalencia y variedad de los tipos de textos utilizados en las etapas de educación infantil y primaria a la eficacia de la transición educativa interetapas y al desarrollo de habilidades de comprensión textual?

Participantes

La investigación se llevó a cabo durante el curso 2022/23 con una muestra de 440 docentes (mujeres $n = 371$, hombres $n = 69$), lo que corresponde con la población de estudio, dado que la profesión está desempeñada por una amplia mayoría de mujeres. La distribución por nivel

docente fue de 200 docentes de educación infantil y 240 de educación primaria.

Los resultados descriptivos de la muestra del estudio dividido por etapa educativa se exponen en la Tabla 1. En ella, se recogen los datos sociodemográficos de los participantes que ayudan al lector a definir el perfil profesional.

La mayoría de los docentes se concentran en áreas urbanas, representando un 92% y 94,6% respectivamente. Estos porcentajes son especialmente altos en la ciudad de Málaga y su provincia, con un 87,5% en educación infantil y un 97,1% en primaria. Además, se destaca que una parte significativa de los centros educativos ofrece enseñanza bilingüe, siendo un 31% en educación infantil y un 33% en educación primaria. En cuanto a la presencia de centros de educación compensatoria, estos son mínimos, abarcando un 18,5% en infantil y un 15,4% en primaria.

En relación con el perfil de los docentes, la mayoría de ellos cuentan con una diplomatura como titulación principal. En cuanto a la edad, se observa una mayor representatividad en los rangos de 36 a 45 años y de 46 a 55 años, en ambas etapas educativas.

Por otro lado, se aprecian diferencias en la experiencia docente entre ambas etapas. En educación infantil, la distribución de docentes con diferentes niveles de experiencia es más equitativa, sin un grupo dominante en particular. En cambio, en primaria, la mayoría de los

docentes tienen una experiencia más prolongada, con un mayor porcentaje de docentes con más de 20 años de servicio.

Procedimiento e instrumento

Se utilizó el diseño de encuesta y la técnica de muestreo no probabilística incidental, conforme a las directrices de Pimienta Lastra (2000). Los participantes tenían que ser docentes en ejercicio en el segundo ciclo de educación infantil (3-6 años) o de primaria (6-12 años). En un inicio, se contactó por correo electrónico o telefónicamente para informar sobre la investigación "READ-COM: Reading Communities from paper books to digital era" que se estaba llevando a cabo, financiado por el Programa Erasmus + KA2. Posteriormente, se solicitó consentimiento informado digital y se facilitó el enlace donde cumplimentar el cuestionario. Los participantes completaron un cuestionario en línea con preguntas sobre sus características sociodemográficas e indicaron si llevaban a cabo, o no, una relación de tipología textual durante el

desarrollo de sus clases. El instrumento, realizado *ad hoc*, distingue cinco categorías que se refieren a diferentes tipos de textos. La primera se enfoca en los textos enumerativos, la segunda en los expositivos, la tercera en los prescriptivos. La cuarta en los textos literarios y finalmente, en los informativos. Cada categoría representa un grupo de textos con características y objetivos específicos, según la fundamentación teórica a la que se ha hecho referencia. La confiabilidad obtenida para esta escala mostró resultados del Alfa de Cronbach de 0,908 y Omega de McDonald's de 0,904.

Análisis de los datos

Se utilizó el software estadístico de análisis de datos IBM SPSS Statistics v.24. Los análisis de comparación utilizados fueron el contraste chi-cuadrado para determinar las diferencias en la respuesta de las distribuciones categóricas. Además, se utilizó la prueba t de Student para comparar las medias entre los docentes de educación infantil y primaria. Finalmente, se utilizaron estadísticas de confiabilidad como Alfa de Cronbach y Omega de McDonald's.

Los resultados de los análisis comparativos de las actuaciones orientadas hacia la lectura realizadas por docentes de educación infantil y primaria muestran diferencias significativas en varias tipologías de textos.

Textos enumerativos

Los docentes de educación infantil destacan en el uso de ciertos tipos de textos enumerativos en comparación con los docentes de primaria. Utilizan horarios (programas de TV, actividades escolares, de casa) en un 90.5%, frente al 61.51% de primaria, lo que representa una diferencia altamente significativa (**p < ,001). Además, los docentes de infantil emplean índices (libros, revistas, cuentos) en un 88.5%, frente al 72.8% de primaria, lo que también es una diferencia significativa (**p < ,001). También usan catálogos, guías telefónicas y agendas en un 67%, mientras que en primaria el uso es del 57.32%, representando una diferencia significativa (*p < ,05).

Por otro lado, los docentes de primaria hacen un uso más frecuente de otros tipos de textos enumerativos. Utilizan menús (escolares, de restaurantes) en un 69.04%, en comparación con el 57.5% de educación infantil, lo que es una diferencia significativa (*p < ,05). También emplean recetas de cocina en un 85.36%, frente al 62% de educación infantil, siendo esta diferencia altamente significativa (**p < ,001).

Tabla 1: Datos descriptivos de los docentes por nivel educativo

		Infantil N (%)	Primaria N (%)	X ²
Ubicación centro	Urbano	92	94,6	1,183
	Rural	18	5,4	
Ubicación nacional	Málaga y provincia	87,5	97,1	17,273***
	Resto de Andalucía	8	2,9	
	Resto de España	4,5	0	
Enseñanza bilingüe	No	69	67,1	,184
	Sí	31	32,9	
Centro de compensatoria	No	81,5	84,6	13,956***
	Sí	18,5	15,4	
Titulación docente	Diplomatura	63,5	58,3	4,091
	Grado	5,5	3,3	
	Licenciatura	23	30	
	Máster	6	5,4	
	Doctorado	2	2,9	
Grupos de edad	Menos de 26 años	2	0,8	4,763
	De 26 a 35 años	15,5	10	
	De 36 a 45 años	45,2	4,3	
	De 46 a 55 años	28	30,8	
	Más de 55 años	12	15	
Años de servicio docente	De 0 a 5 años	8,5	11,3	9,749*
	De 6 a 10 años	15,5	8,3	
	De 11 a 15 años	25	24,2	
	De 16 a 20 años	25,5	21,3	
	De 21 a 25 años	25,5	35	

En cuanto a otros tipos de textos enumerativos como listados, etiquetas, enciclopedias, diccionarios, atlas, folletos y carteles, ambos grupos de docentes los utilizan en porcentajes similares sin diferencias significativas (Tabla 2).

Así pues, los docentes de primaria tienden a emplear más horarios, menús, catálogos y recetas de cocina, vinculados con la planificación de actividades y búsqueda de información. mientras tanto, los docentes de educación infantil hacen más uso de etiquetas, índices y folletos. Estos textos son útiles para actividades de exploración y descubrimiento, permitiendo a los discentes interactuar con diferentes materiales y conceptos de forma práctica y visual.

Textos expositivos

Los docentes de educación infantil destacan en el uso de ciertos tipos de textos expositivos en comparación con los docentes de primaria. Utilizan dossiers de los proyectos de trabajo en un 56%, frente al 46.03% de primaria, lo que representa una diferencia significativa (*p < ,05). Además, los docentes de infantil emplean libros de consulta en un 91%, frente al 74.06% de primaria, lo que es altamente significativo (**p < ,001).

Por otro lado, los docentes de primaria hacen un uso más frecuente de otros tipos de textos expositivos. Utilizan libros de texto o escolares en un 95.82%, en comparación con el 71% de educación infantil, y esta diferencia es

altamente significativa (**p < ,01). También emplean textos para el desarrollo de una exposición oral con mayor frecuencia (72.80%) que los docentes de infantil (61%), siendo esta diferencia significativa (**p < ,01).

Por ejemplo, el texto enumerativo es empleado por el 78.5% de los docentes de infantil, mientras que en primaria es utilizado por el 70.76%. Aunque su uso es más frecuente en infantil, sigue siendo relevante en primaria para organizar información y recursos de manera clara.

En cuanto a las reseñas sobre biografías, salidas escolares y experimentos, ambos grupos de docentes las utilizan en porcentajes similares (79.5% en educación infantil y 77.41% en primaria), sin una diferencia significativa (ver Tabla 3).

Textos prescriptivos

Los docentes de educación infantil destacan en el uso de ciertos tipos de textos prescriptivos en comparación con los docentes de primaria. Utilizan prospectos de medicamentos infantiles en un 66.5%, mientras que en primaria el porcentaje es del 16.32%, lo que representa una diferencia altamente significativa (**p < ,001).

En cambio, los docentes de primaria hacen un uso más frecuente de instrucciones, con un 82.85% frente al 59.5% de educación infantil, lo que es una diferencia altamente significativa (**p < ,001). También emplean normas de juego o comportamiento en un 92.89%, en comparación

Tabla 2: *Textos enumerativos empleados por los docentes en el aula*

Textos enumerativos	Infantil %	Primaria %	X ²
Listados (de compra, de juguetes, de clase, de títulos de cuentos...)	86,00	84,10	,308
Etiquetas (de ropa, de alimentos...)	74,50	66,95	2,981
Horarios (programas TV, actividades escolares, de casa...)	90,50	61,51	48,451***
Índice (libros, revistas, cuentos...)	88,50	72,80	16,739***
Enciclopedias, diccionarios, atlas...	74,00	66,53	2,892
Folletos y carteles	90,00	87,87	,500
Menús (escolares, de restaurantes...)	57,50	69,04	6,274*
Catálogos, guías telefónicas, agendas...	67,00	57,32	4,317*
Recetas de cocina	62,00	85,36	31,440***

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

con el 33% de infantil, lo que también es una diferencia altamente significativa (**p < ,001) (ver Tabla 4).

Es importante resaltar que los textos prescriptivos deben ser utilizados en ambas etapas educativas. En infantil, son esenciales para comprender instrucciones, normas y cuidados médicos desde temprana edad. En primaria, son fundamentales para desarrollar habilidades de autorregulación y comprensión de normas. Integrarlos en ambas etapas es clave para una educación completa y coherente.

Textos literarios

Los docentes de educación infantil destacan en el uso de ciertos tipos de textos literarios en comparación con los

docentes de primaria. Emplean la elaboración de libros de cuentos, poesías, canciones, y refranero en un 99%, frente al 84.52% de primaria, lo que representa una diferencia significativa (**p < ,001). Además, los docentes de infantil utilizan poesía en un 98%, mientras que en primaria es un 94.56%, aunque esta diferencia no es significativa.

Por otro lado, los docentes de primaria hacen un uso más frecuente de otros tipos de textos literarios. Emplean cuentos, narraciones y leyendas en un 99.16%, en comparación con el 45% de educación infantil, lo que es una diferencia altamente significativa (**p < ,001). Además, usan refranes, canciones y adivinanzas en un 98.33%, frente al 58% de infantil, y esta diferencia es también altamente significativa (**p < ,001). Finalmente, en el caso de los álbumes ilustrados, los docentes de

Tabla 3: *Textos expositivos empleados por los docentes en el aula*

Textos expositivos	Infantil %	Primaria %	X ²
Dossier de los proyectos de trabajo	56,00	46,03	4,334*
Reseñas sobre biografías, salidas escolares, experimentos...	79,50	77,41	,282
Libro de texto o escolar	71,00	95,82	51,224***
Textos para el desarrollo de una exposición oral	61,00	72,80	6,907**
Libros de consulta	91,00	74,06	20,970***

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

Tabla 4: *Textos prescriptivos empleados por los docentes en el aula*

Textos prescriptivos	Infantil %	Primaria %	X²
Instrucciones	59,50	82,85	29,571***
Normas (juego, comportamiento...)	33,00	92,89	173,057***
Prospectos de medicamentos infantiles	66,50	16,32	115,066***

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

Tabla 5: *Textos literarios empleados por los docentes en el aula*

Textos literarios	Infantil %	Primaria %	X²
Cuentos, narraciones y leyendas	45,00	99,16	168,087***
Refranes, canciones y adivinanzas	58,00	98,33	110,479***
Álbumes ilustrados	22,50	63,18	72,911***
Elaboración de libros de cuentos, poesías, canciones, refranero...	99,00	84,52	28,208***
Poesía	98,00	94,56	3,460
Teatro y dramatización	58,50	89,12	54,702***

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

Tabla 6: *Textos informativos empleados por los docentes en el aula.*

Textos informativos	Infantil %	Primaria %	X²
Cómics y tebeos	82,00	85,77	1,157
Diarios y revistas	73,50	75,73	,287
Anuncios publicitarios...	84,00	75,73	4,597*
Correspondencia (cartas)	84,50	70,29	12,322***
Mapas conceptuales	66,00	79,50	10,148***
Ilustraciones	52,50	84,10	51,488***
Libros de divulgación, folletos...	76,00	68,20	3,268
Correos electrónicos y redes sociales.	53,50	49,79	,600

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

primaria los utilizan en un 63.18%, en comparación con el 22.5% de educación infantil, siendo una diferencia significativa (**p < ,001) (ver Tabla 5).

Textos informativos

Los docentes de educación infantil destacan en el uso de ciertos tipos de textos informativos en comparación con los docentes de primaria. Utilizan correspondencia (cartas) en un 84.5%, mientras que en primaria el porcentaje es del 70.29%, lo que representa una diferencia significativa (**p < ,001). También emplean anuncios publicitarios en un 84%, frente al 75.73% de primaria, siendo una diferencia significativa (*p < ,05).

En cambio, los docentes de primaria hacen un uso más frecuente de otros tipos de textos informativos. Utilizan ilustraciones en un 84.10%, en comparación con el 52.5% de educación infantil, lo que representa una diferencia significativa (**p < ,001). También emplean mapas conceptuales en un 79.5%, frente al 66% de infantil, una diferencia significativa (**p < ,001) (ver Tabla 6).

Los docentes de educación infantil y primaria presentan frecuencias similares en el uso de ciertos tipos de textos informativos, como cómics y tebeos, diarios y revistas, y libros de divulgación y folletos. Por ejemplo, los docentes de infantil utilizan cómics y tebeos en un 82%, mientras que los de primaria los usan en un 85.77%. Además, los docentes de infantil emplean diarios y revistas en un 73.5%, frente al 75.73% de primaria, y libros de divulgación y folletos en un 76% comparado con un 68.2% de primaria. Estas diferencias en uso son pequeñas y no son estadísticamente significativas.

En cuanto a los correos electrónicos y redes sociales, los docentes de educación infantil los utilizan en un 53.5% y los de primaria en un 49.79%. Esta diferencia también es pequeña y no significativa, indicando que ambos grupos de docentes utilizan estos medios de comunicación de manera similar.

Tipos de texto

Los resultados presentados en la figura 1 muestran diferencias significativas en el uso de ciertos tipos de textos entre los docentes de educación infantil y primaria.

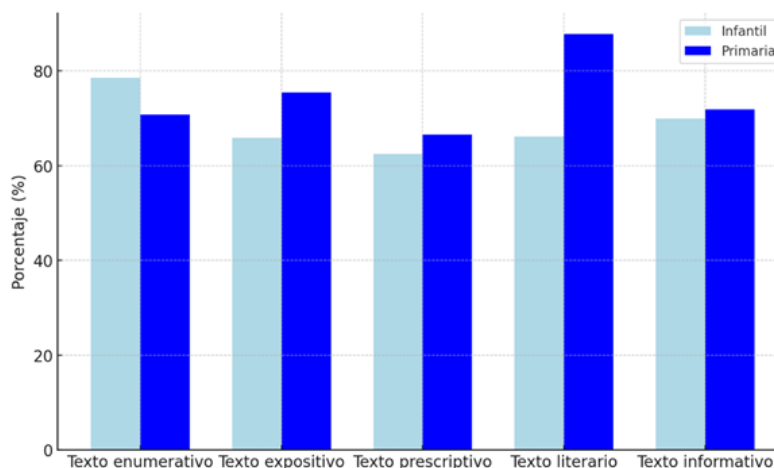
Por ejemplo, el texto enumerativo es empleado por el 78.5% de los docentes de infantil, mientras que en primaria es utilizado por el 70.76%. Aunque su uso es más frecuente en infantil, sigue siendo relevante en primaria para organizar información y recursos de manera clara.

El texto expositivo es utilizado por el 65.9% de los docentes de infantil y por el 75.48% de los docentes de primaria. Esta diferencia indica un mayor enfoque en primaria para explicar y presentar información de manera detallada a los estudiantes, aunque también es importante en Infantil para introducir nuevos conceptos.

En cuanto al texto prescriptivo, los porcentajes de uso son similares en ambas etapas, 62.5% en infantil y 66.53% en primaria. Esto muestra la importancia de proporcionar instrucciones y procedimientos claros en todas las etapas educativas para guiar a los estudiantes en sus actividades.

El uso de textos literarios es especialmente alto en primaria (87.81%), pero también se utiliza en infantil (66.14%). La literatura es fundamental en ambas etapas para el desarrollo del lenguaje, la imaginación y la comprensión del mundo.

Figura 1: Porcentaje de tipos de textos empleados por los docentes



Por último, el texto informativo es empleado por el 70% de los docentes de infantil y por el 71.91% de los docentes de primaria. La similitud en los porcentajes destaca la importancia de proporcionar información factual a los estudiantes de todas las edades para fomentar el aprendizaje basado en hechos.

A pesar de existir diferencias en el uso de ciertos tipos de textos entre infantil y primaria, es crucial emplear todos estos tipos de textos en ambas etapas. Cada tipo de texto tiene un papel importante en el desarrollo integral del alumnado y en su capacidad para comprender y aprender de manera efectiva.

CONCLUSIONES

Esta investigación, sobre la diversidad textual empleada en las prácticas lectoras en educación infantil y primaria, tiene como objetivo fundamental contribuir a la construcción de una visión integral de las experiencias en el aula que incorporan estos enfoques en el área de lengua y literatura durante las primeras etapas escolares. Se observa una variación en los tipos de textos utilizados entre ambas etapas. En educación infantil, los textos enumerativos tienen una presencia más marcada, mientras que en primaria son los textos expositivos y literarios los que predominan. Los textos informativos, por su parte, se mantienen con una presencia similar en ambas etapas. Estas diferencias reflejan distintos enfoques educativos en la enseñanza de los diversos tipos de textos, a medida que el alumnado progresa en su desarrollo académico.

La prevalencia de los textos enumerativos se evidencia en un mayor empleo de listados, etiquetas, horarios, índices y enciclopedias en primaria, mientras que folletos, carteles, menús, catálogos y recetas de cocina tienen una presencia más marcada en ambas etapas. Estos resultados resaltan la importancia de adaptar los recursos educativos de acuerdo con las necesidades de cada etapa, teniendo en cuenta que, en educación infantil, se utilizan textos más visuales que incorporan imágenes. No obstante, es esencial fomentar la multiliteracidad en todas las etapas, especialmente cuando se involucran medios tecnológicos (Báez-Bargellini & Meneses-Arévalo, 2023), lo que se alinea con la promoción de la creatividad y la adaptación a nuevas formas de comunicación. Estos hallazgos encuentran respaldo en la literatura académica que destaca cómo la presentación de información a través de textos enumerativos mejora la retención y recuperación de datos (Bertsch, Pesta, Wiscott,

& McDaniel, 2007; Johnson, 2008; Swales & Feak, 2012; Zinsser, 2016), lo que resalta

la interconexión entre la estructura de los textos y la estimulación de la memoria y el pensamiento lógico.

Los resultados muestran un énfasis en el desarrollo de la comprensión lectora a través de "libros de texto o escolares" en primaria, destacando la necesidad de una base estructurada de conocimiento. El libro de texto digital no eclipsa al formato en papel; ambos coexisten con dispositivos electrónicos. El libro de texto en papel ha sido más efectivo, generando mayor interés y compromiso entre los estudiantes. Esta combinación de formatos potencia la experiencia educativa (Onieva et al., 2021). Por contraste, en educación infantil, se aprecia un mayor énfasis en los "Textos para el desarrollo de una exposición oral", indicando una orientación hacia la comunicación verbal y experiencial en las primeras etapas del desarrollo. Es notable que tanto los "Libros de consulta" como el "Dossier de los proyectos de trabajo" obtienen puntuaciones más altas en infantil, lo que sugiere que esta etapa valora la exploración y la originalidad (Balongo & Mérida, 2017; Martínez Enríquez, 2023). Estos resultados reafirman la necesidad de enriquecer el proceso educativo a través de una selección de textos expositivos, que no solo promueva la comprensión y mejore los procesos inferenciales en ella incluidos desde las primeras edades, tal y como comprobaron Sánchez, Romanutti y Borzone (2007), con estudiantes de primero de educación primaria, o Elche-Sandoval (2016), con estudiantes de sexto de educación primaria, pues todos ellos progresaron, tras la implementación de un programa basado en esta tipología textual, impulsando la imaginación y la creatividad en los estudiantes y permitiendo la construcción de conocimiento de una forma más autónoma, posibilitando una evaluación crítica (Eche-Sandoval, 2016; Larrañaga et al., 2017; Sánchez et al., 2007).

Las diferencias significativas en el uso de textos prescriptivos entre educación infantil y primaria reflejan la adaptación pedagógica a las particularidades de cada nivel. Esta distinción puede entenderse a la luz de teorías contemporáneas como las propuestas por Enrique-Mirón y Molina-García (2017), que resaltan la exploración sensorial y autónoma en infantil y el enfoque en habilidades de seguimiento y ejecución en primaria. En el contexto de educación infantil, los prospectos de medicamentos, por ejemplo, ofrecen oportunidades para explorar símbolos visuales y elementos básicos de lectura de manera contextualizada, mientras que, en primaria, las instrucciones y normas preparan a los estudiantes para

desafíos académicos y sociales más complejos. Esta adaptación pedagógica diferenciada es esencial para crear ambientes de aprendizaje significativos y adecuados a las capacidades de cada grupo de estudiantes, en línea con Calle Zapata (2020).

Los resultados relativos a los textos literarios en las etapas de educación infantil y primaria muestran un patrón que puede resultar sorprendente en comparación con estudios previos que parecen promocionarlo tan solo para las primeras edades (Arizpe y Styles, 2004; Bonardi Valentinotti, 2016; Durán, 2009; Huergo, 2022). A pesar de las expectativas, se observa que en educación primaria se incrementa la utilización de textos literarios como cuentos, narraciones, leyendas, refranes, canciones, poesías y actividades de dramatización, tal y como se sugiere, desde hace algunos años (Arellano Yanguas, 2008; Llamas & Barreiro, 2018) así como los álbumes ilustrados, los cuales son idóneos para el tratamiento en las aulas de la educación cívica democrática en general, y del pensamiento crítico en particular (Ruiz-Guerrero & Molina-Puche, 2021). En el ámbito de la educación infantil, se observa un enfoque más centrado en la creación de "libros de cuentos, poesías, cancioneros y refraneros". Esta práctica fomenta la participación activa de los niños en la creación literaria desde una edad temprana y destaca la importancia de promover la lectura en los centros escolares. Al fomentar la creación de hábitos de lectura desde la infancia, se aprovecha la biblioteca escolar y de aula como una herramienta indispensable para este propósito, dotando de mayor significado a la formación literaria del alumnado (Alcaraz, 2020).

Esta disonancia con las expectativas convencionales destaca cómo las estrategias educativas pueden variar y desafiar los supuestos tradicionales, enfatizando la importancia de fomentar la creatividad y la apreciación literaria en ambas etapas. En conjunto, estos resultados subrayan la necesidad de adoptar enfoques flexibles y adaptativos que reconozcan y potencien la creatividad de los estudiantes en todas las etapas educativas, como se propone en la variedad de experiencias recogidas, con textos literarios, por Santamarina Sancho y Núñez Delgado (2023).

Y, por último, los datos muestran que la presencia de diferentes tipos de textos informativos varía entre infantil y primaria. Los cómics y tebeos, así como los anuncios publicitarios y la propaganda, son menos utilizados en ambos niveles, contrastando los resultados con los obtenidos por Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2021; Melero, 2006, entre otros. Por otro lado, los diarios y revistas, la

correspondencia, los mapas conceptuales y las ilustraciones son más comunes en ambas etapas, lo cual es relevante, como defienden Moral Anel, 2018; Rodríguez Palmero y Antonio Moreira, 2018; Singh et al., 2020; Suárez, 2018, resultando imprescindibles para desarrollar habilidades lingüísticas (Abad Alonzo et al., 2019; Denis Iguini, 2021; Pérez Domínguez, 2016). La inclusión de libros de divulgación, folletos y correos electrónicos/redes sociales muestra resultados mixtos en los dos niveles muy interesantes para llevar al aula (Padrón, 2013; Villadiego Cabrera, 2014).

La importancia de comprender los distintos formatos de comunicación radica en aprender no solo a reconocer estos estilos, sino también a emplearlos de manera adecuada en diversos contextos comunicativos. Esto es relevante tanto en la educación infantil como en primaria, ya que permite a los estudiantes adquirir habilidades de comunicación efectivas y adaptadas a cada contexto. Al introducir la tipología textual en las situaciones de aprendizaje desde etapas tempranas, se fomenta un aprendizaje más consciente y estratégico del lenguaje, que

va más allá de la mera imitación de patrones, y prepara al alumnado para una comunicación más sofisticada y precisa en sus futuras interacciones académicas y sociales.

En futuros estudios, se abriría un estimulante ámbito de análisis al explorar cómo las características propias de los centros educativos podrían estar influyendo en la elección y utilización de diversos tipos de textos por parte de los docentes. Por ejemplo, se podría investigar si factores como la ubicación del centro (urbano o rural) se correlacionan con un mayor énfasis en el uso de textos literarios, o si la implementación de programas bilingües está relacionada con una preferencia por textos expositivos o informativos que fomenten el pensamiento crítico y la generación de ideas originales. Además, sería esclarecedor analizar si aquellos docentes con mayor titulación o trayectoria en el ámbito educativo demuestran mayor conocimiento y habilidades para emplear una variedad de tipos de textos, así como mayor destreza para diseñar actividades que promuevan la imaginación y la expresión creativa de su alumnado.



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

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2024

Contribución de los autores: Conceptualización, MJMG, MRPL; metodología, DMV, MRPL; análisis estadístico, MJMG; investigación, DMV, MJMG, MRPL; preparación del manuscrito, DMV; revisión y edición, DMV, MJMG, MRPL.

Fondos: EU PROGRAMME ERASMUS+ KA2 Strategic Partnerships

Nota: Proyecto READ-COM- Reading Communities from paper books to digital era. Código: 2019-1-ES01-KA201-063967



REFERENCIAS

- Alcaraz Hinojosa, S. (2020). La biblioteca escolar y de aula. Un estudio de caso sobre la transformación de espacios y recursos desde la voz de los agentes dinamizadores. *Investigaciones Sobre Lectura*, (14), 114–148. <https://doi.org/10.24310/isl.vi14.12237>
- Adam, J.M. (1992/2005). *Les textes: types et prototypes*. Armand Colin.
- Arellano Yanguas, M.V. (2008). El álbum ilustrado: un género en danza. En AAVV (eds), *Literatura Infantil y Juvenil*. Universidad Pública de Navarra.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Báez-Bargellini, G., & Meneses-Arévalo, A. (2023). Multiliteracidad en la asignatura de Lenguaje. Revisión sistemática de la literatura entre 1996 y 2020. *Ocnos*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.346
- Bajtín, M.M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-93). Siglo XXI.
- Balongo González, E., & Mérida Serrano, R. (2017). Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 125-142. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1091>
- Bedoya Mazo, S. P. (2022). Relaciones pedagógicas entre la prensa y la biblioteca escolar: programa Prensa Escuela 25 años. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 45(3), 1-16. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v45n3e342443>
- Bertsch, S., Pesta, B. J., Wiscott, R., & McDaniel, M. A. (2007). The generation effect: a meta-analytic review. *Memory & Cognition*, 35(2), 201-210. <https://doi.org/10.3758/BF03193441>
- Bosque, I. (1999). Las categorías de la gramática y los conceptos fundamentales de la tipología textual. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 4215-4296). Espasa-Calpe.
- Bravo, D., & Tolosa, C. (2009). Tipología textual: una aproximación funcional. En C. Tolosa y D. Bravo (Eds.), *Lingüística aplicada: perspectivas y problemáticas* (pp. 65-85). Editorial Universidad de Santiago de Chile.

Madrid Vivar, D., Molina García, M.J., & Pascual Lacal, M.R. (2024). Exploración del viaje textual: construcción de puentes entre la educación infantil y primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 95-122

- Calle Zapata, M. (2020). *Producción de textos prescriptivos a partir de mediaciones virtuales*. Tesina para optar al título de licenciada en Educación Preescolar. Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria. Facultad de Educación y Ciencias Sociales.
- Camps, A., Fontich, X., & Milian, M. (2022). Los “géneros de aprendizaje” en la actividad académica. En M. Castelló, y N. Castells (eds.), *Escribir en la Universidad española: entre la realidad y el deseo* (pp.19-58). Octaedro.
- Camps, A., & Uribe, P. (2021). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. En A. Camps, y X. Fontich (eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática*. UNSJ
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Craft, A. (2013). *Childhood in a Digital Age: Creative Challenges for Educational Futures*. Routledge.
- Delgado Marín, M. D., Méndez, I., & Ruiz Esteban, C. (2022). Comprensión y motivación lectora en Educación Infantil a través de la luz. *Investigaciones Sobre Lectura*, 2(17). <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.14399>
- Duke, N. K., & Bennett-Armistead, V. S. (2003). *Reading and Writing Genre with Purpose in K-8 Classrooms*. Stenhouse Publishers.
- Duran, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Octaedro.
- Elche-Sandoval, N. (2016). *Efectos de la aplicación de una propuesta didáctica de estrategias cognitivas, con textos expositivos, en la comprensión lectora de los estudiantes del sexto grado de Educación primaria del colegio Salesiano Don Bosco de Piura* (Tesis de Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- Fontich Vicens, X.; Casas-Deseures, M.; Luisa Costa, A. & Troncoso, M. (2024). La formación lingüística en los Grados de Maestro: las nociones de ‘competencia comunicativa’, ‘razonamiento crítico’ y ‘género discursivo’. *Tejuelo*, 39, 165-196. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.165>
- Gee, J.P. (2017). *Sociolinguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Routledge.
- Gómez Parra, M. E. (2008). Clasificación y tipología textual. En M.E. Gómez Parra (Ed.), *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica* (pp. 377-404). Ariel.
- González Pérez, R. (2009). Tipología textual y coherencia discursiva. En M.A. Penas Ibáñez y R. González Pérez (coords). *Estudios sobre el texto. Nuevos enfoques y propuestas* (207-222). Peter Lang.
- Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (2019). *Motivating Reading: Integrating Instruction with Research*. The Guilford Press.
- Hatim, B., & Mason, I. (2017). *The Translator as Communicator*. Routledge.
- Heath, S.B., & McLaughlin, M.W. (2013). *Identity and Inner-City Youth: Beyond Ethnicity and Gender*. Teachers College Press.
- Huergo, L. (2022). El poder de la literatura infantil y el álbum ilustrado en el entorno familiar y escolar. *Revista digital Ventana Abierta*. <https://revistaventanaabierta.es/el-poder-de-la-literatura-infantil-y-el-album-ilustrado-en-el-entorno-familiar-y-escolar/>
- Ibarra-Rius, N., & Ballester-Roca, J. (2022). El cómic desde la educación lectora: confluencias, interrogantes y desafíos para la investigación. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(1)1-14. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2022.21.1.2753>
- Johnson, E.G. (2008). *Technical Writing: Process and Product*. Pearson.

- Pimienta Lastra, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y Cultura*, (13), 263-276. <https://www.redalyc.org/pdf/267/26701313.pdf>
- Lipson, M.Y., Valencia, S.W., & Wixson, K.K. (2017). *Exploring Literature: Writing and Arguing about Fiction, Poetry, Drama, and the Essay*. Routledge.
- Llamas, I. E., & Barreiro, M.C. (2018). El álbum ilustrado como instrumento educativo para el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Matéria Prima*, 6(2), 156-163. https://materiaprima.belasartes.ulisboa.pt/MP_v6_iss2.pdf
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol I y II. Paidós.
- Marco Martínez, M., & de Vicente-Yagüe Jara, M.I. (2023). Fomento lector del género poético en Educación Primaria a través de un modelo didáctico hipertextual. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 131–153. <https://doi.org/10.24310/isl.v18i1.16773>
- Martínez Egido, J.J. (2012). Tipología textual. En J.J. Martínez Egido (ed.), *Análisis de textos* (pp. 101-126). Arco Libros.
- Martínez Enríquez, P. (2023). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: Una metodología emergente. *Riaices*, 5(1), 63–69. <https://doi.org/10.17811/ria.5.1.2023.63-69>
- McNeill, K.L., & Krajcik, J. (2018). *Supporting grade 5-8 students in constructing explanations in science: The claim, evidence, and reasoning framework for talk and writing*. Routledge.
- Melero, M.A.A. (2006). *Cómo trabajar con la publicidad en el aula: Competencias comunicativas y textos publicitarios* (Vol. 231). Graó.
- Mena Araya, A.E. (2020). Una taxonomía de medios educativos para el desarrollo del pensamiento crítico: Dominios de acción y tipologías textuales. *Estudios pedagógicos*, 46, 1. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100203>
- Mederer Hengstl, B. & Molina-García, M.J. (2023). La Educación literaria: estado de la cuestión y nuevas propuestas en Núñez-Delgado, M.P. (coord.) y M. Santamarina Sancho (ed.), *Canon de lecturas, prácticas de Educación Literaria y valores de la ciudadanía europea* (pp. 33-53). Síntesis.
- Moral Anel, S. (2018). *La ilustración en la literatura infantil: una aportación en primera persona*. [Trabajo de fin de grado. Grado en Educación Primaria] Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32359/TFG-G3128.pdf?sequence=1>
- Neuman, S.B., & Dickinson, D.K. (2014). *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 3. Guilford Publications.
- Núñez Delgado, M.P. (2002). Las tipologías textuales en la enseñanza de la lengua y la literatura: una revisión para la reflexión. En C. Ayora y A. González Vázquez (eds.), *Estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 127-148). MEC-Universidad de Granada- Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Onieva López, J.L., Maqueda Cuenca, E., Felipe Morales, A., & Garrido Berlanga, M.A. (2021). Estudio neurocientífico sobre el proceso de lectura en estudiantes de educación primaria con libros de texto en formato papel y digital. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 1-31. <https://doi.org/10.24310/isl.vi16.13683>
- Padrón, C.J. (2013). Estrategias didácticas basadas en aplicaciones de mensajería instantánea WhatsApp exclusivamente para móviles (mobile learning) y el uso de la herramienta para promover el aprendizaje colaborativo. *Eduweb 7* (2), 123-134. <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/219>
- Pérez Domínguez, M.; Raído Brañas, M.D.; Ovalle Torres, M.; González Sánchez, L.; Calero Pérez, E.; Piedra Gamíndez, A. & Calero Guisado, A. (2016). El conocimiento de la estructura textual: una estrategia clave que ayuda al alumnado de Educación Primaria en la comprensión de textos informativos. *Didáctica lengua y literatura*, 28, 215-242.

- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Editorial La Muralla.
- Ruiz-Guerrero, L. y Molina-Puche, S. (2021). El álbum como promotor del pensamiento crítico en Educación Primaria: una herramienta para su análisis. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 51-74. <https://doi.org/10.24310/isl.vi16.12897>
- Rodríguez Palmero, M.L. & Antonio Moreira, M. (2018). *Mapas conceptuales: herramientas para el aula*. Octaedro.
- Sánchez V., Romanutti, G. & Borzone de Manrique, A.M. (2007). Leer y escribir textos expositivos en primer grado. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28, (1), 24-31. https://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n1/28_01_Sanchez.pdf
- Santamarina Sancho, M. & Núñez Delgado, M.P. (2023) (eds.). *Educación literaria en las aulas. Propuestas para actuar*. Octaedro.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2017). *Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content- Area Literacy*. Harvard Education Press.
- Singh, P., Rana, E., & Gautam, K. (2020). Ushering internet of web in classrooms: Text, hypertext, digital humanities, and literature. *Test Engineering and Management*, 83, 5935-5940. <https://bit.ly/3cqPJXx>
- Suárez, B. (2018). WhatsApp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 16 (2), 121-135. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2132>
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills* (3rd ed.). University of Michigan Press.
- Valentinotti, B.B. (2016). Definición y breve historia del libro álbum. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 29 (270) 6-12. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/419338>
- Vilá, N. (1997). Escribir en la escuela. En J. Serrano & J.E. Martínez (coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp.181-210). Oikos-Tay.
- Villadiego Cabrera, M.R. (2014). Redes sociales y Apps en el aula 2.0. Innovando en las prácticas docentes. *Revista digital Aularia*, 3(2), 23-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4753334>
- Werlich, E. (1974). *Typologie der texte*. Fink.
- Zinsser, W. (2016). *On Writing Well: The Classic Guide to Writing Nonfiction* (30th Anniversary Edition). Harper Perennial.