

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN LITERARIA EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL

*Xavier Mínguez-López**

*Loles Madero***

Resumen

La educación no formal constituye un entorno privilegiado para el trabajo académico y no académico del alumnado. La flexibilidad que supone permite a educadores y educadoras desplegar un gran abanico de recursos, entre los cuales se puede encontrar la educación literaria. Esta educación literaria, obviamente, no seguirá los parámetros del currículum escolar, pero sigue siendo una herramienta de gran envergadura para desarrollar entre el alumnado que acude a asociaciones, ONG y otras instituciones de educación no formal competencias que le serán de gran utilidad para su desarrollo humano, social y, por qué no, también académico.

Nuestra propuesta sigue de cerca el enfoque de la educación literaria general, pero elimina de la ecuación la evaluación sumativa, los requisitos curriculares y otros aspectos ligados a la educación formal y profundiza en la educación emocional,

* Universitat de València. Correo electrónico: xavier.minguez@uv.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6361-9263>

** Universitat de València. Correo electrónico: maderololes@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0477-6583>

socioafectiva y de desarrollo personal del alumnado. Consideramos que la educación literaria como marco de actuación cumple con estos objetivos.

Como instrumentos para este tipo de intervenciones encontramos básicamente tres elementos fundamentales. Por un lado, la lectura en el aula –especialmente la literatura infantil y juvenil–; por otro lado, el uso de las bibliotecas y, finalmente, la animación lectora. Una intervención en el ámbito de la educación no formal que cuente con el establecimiento de rutinas ligadas a estos tres elementos puede significar una entrada en la lectura como opción de ocio y, sin duda, reforzará aspectos como la competencia literaria en general y la comprensión lectora en particular.

Palabras clave: Educación no formal, Educación literaria, Lectura, Escritura, estrategias pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

Diversos estudios en el campo de la educación y la psicología han demostrado que el contacto temprano con los libros mejora la adquisición del lenguaje (Hutton et al., 2015; Korat et al., 2013), fortalece el pensamiento crítico (Taglieber, 2003) y promueve la creatividad (Alfonso-Benlliure and Mínguez-López, 2022). Según Vigotsky (1978), el aprendizaje es un proceso social en el que la interacción con adultos y pares facilita el desarrollo de nuevas habilidades, lo que refuerza la importancia de actividades de lectura en grupo. Además, la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1963) destaca que el conocimiento se construye a partir de experiencias previas, por lo que el uso de libros y dramatizaciones permite a los niños relacionar la lectura con su propia realidad.

Existe muy poca literatura acerca de la educación literaria desde la educación no formal. En este contexto los tiempos son diferentes, así como los objetivos que busca o las metodologías. Estas son, por un lado, más flexibles, puesto que no se limita a los tiempos escolares; por otro lado, carecen de la autoridad que otorga la institución escolar que cuenta con la evaluación y la dispensación de títulos como garantes de esta autoridad (Grajcevcí & Shala, 2016). Sin embargo, consideramos que es una herramienta muy poderosa para, evitando la rigidez del currículo, transmitir enseñanzas complementarias a las de la escuela que pueden focalizar de manera más autónoma sobre valores ciudadanos.

La literatura infantil, además, actúa como una herramienta poderosa para el trabajo y la reflexión sobre valores sociales, emocionales y ciudadanos, ya que a través de los relatos los niños y adultos pueden identificar conflictos, emociones y soluciones que refuercen su desarrollo moral y ético. Sin embargo, consideramos con Mata (2014) que esta formación en valores no puede estar supeditada al disfrute literario y a la educación literaria.

Freire (2000), desde un enfoque sociocultural, sostiene que la alfabetización es un acto de liberación que empodera a los individuos, permitiéndoles interpretar y transformar su entorno. Este proyecto busca no solo mejorar la competencia lectora, sino también fomentar valores y habilidades comunicativas que fortalezcan la participación activa de los niños y adultos en su comunidad. Aunque la educación no formal incluye un gran número de espacios formativos, en este artículo apuntaremos sobre todo a las organizaciones que tienen a la infancia y la juventud como su colectivo prioritario, aunque pensamos que las actuaciones se pueden llevar también a determinadas instituciones que trabajan con personas adultas.

Desde nuestro punto de vista, a pesar de que la educación no formal no depende del currículo escolar, contar con un tiempo con el colectivo que acude a los centros de estas características, supone una gran oportunidad para, por un lado, desarrollar la competencia literaria en los aspectos más “liberadores” de esta como es el desarrollo del pensamiento crítico o el disfrute de la lectura. Por otro lado, implica un enriquecimiento de las opciones de ocio del alumnado que contemplará la lectura como una actividad interesante y placentera.

Para la elaboración de este capítulo se ha realizado una búsqueda bibliográfica respecto de los temas tratados y se realiza una propuesta de intervención. En todo caso, el artículo tiene formato de ensayo por lo que no se considera oportuno seguir la estructura de los artículos empíricos.

MARCO TEÓRICO

La educación no formal (ENF) es un concepto que surgió en 1971 y fue acuñado por Phillips Coombs (1985). En su capítulo dedicado a esta idea, Coombs apunta a “aquellas actividades que se organizan intencionadamente con el propósito expreso de lograr determinados objetivos educativos y de aprendizaje” (p.199). Posteriormente este concepto sería matizado y delimitado. La primera aportación fue la de Paulston (1976) que daría pie al concepto de educación formal: “toda actividad educativa e instructiva

estructurada y sistemática, de duración relativamente breve, por medio de la cual las entidades patrocinadoras se proponen lograr modificaciones concretas de la conducta de grupos de población bastante diferenciados” (p. 101). En muchos casos, la ENF se ha establecido en oposición a la educación formal, aquella reglada que conduce a un título. Evidentemente esta distinción no está exenta de problemas ya que tanto la expedición de títulos como la estructuración de la educación no es exclusiva de lo que conocemos como educación formal y que incluye la institución escolar y universitaria y también los estudios que conduce a determinadas cualificaciones desde el carnet de conducir al pilotaje de aviones.

Como indica María Inmaculada Pastor Homs (2023), en muchas ocasiones se ha utilizado la etiqueta para ceñirla a programas con colectivos vulnerables. Si bien esta constricción no es cierta (existe multitud de programas para un público “general”), lo cierto es que la misma autora apunta a ese sesgo que se da actualmente de manera bastante habitual. En nuestro caso, nos referimos precisamente a las instituciones que trabajan con colectivos vulnerables sin excluir otras posibilidades.

El concepto, además, se cruza con el de educación informal que, según Scribner y Cole (1973) sería “la que se da en el transcurso de las actividades habituales de los adultos en las que el joven toma parte en función de sus posibilidades”* (p.8). Como muestran Varanda-Marqués y Freitas (2017), el concepto de educación informal y educación no formal se engloban en el segundo término en no pocas investigaciones. En este artículo, y siguiendo a Pastor Homs, adoptaremos la distinción de Scribner y Cole ya que consideramos que incluir lo que estos autores consideran educación informal dentro de la no formal puede llevar a grandes confusiones y, de alguna manera, deslegitimar el término. Así pues, Pastor Homs (2001) propone la siguiente definición de educación no formal:

Todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de unos objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos, que no forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté de algún modo relacionado con él, no otorgue directamente ninguno de sus grados o titulaciones. (p.541)

Para la evolución del concepto en las publicaciones académicas más recientes, creemos que el metaanálisis de Varanda-Marques y Freitas (2017) es extremadamente

* . Usamos aquí la traducción publicada en 1982 en Infancia y aprendizaje.

útil. Estos autores analizan 28 artículos sobre el tema y apuntan a algunas características de la ENF compartidos por una mayoría de investigaciones. Por ejemplo, la relación con el aprendiz es generalmente menos jerárquica, más informal, no tiene roles fijos, es una relación de apoyo y está centrada en el aprendiz (esta última característica apoyada por seis publicaciones). Al hablar de los contenidos, las investigaciones apuntan a un carácter más práctico, sensorial, motor, mental y lúdico. Respecto a la estructura, recogen una gran unanimidad respecto de su carácter estructurado, organizado, sistemático, planificado, flexible, sin currículo o con currículo de elección y no organizado por grados, edades. También respecto a la intencionalidad del docente y discente las coincidencias son considerables al apuntar la intencionalidad, la voluntariedad y la motivación típicamente intrínseca.

Como mencionábamos en la introducción, la pedagogía freireana sirve como base teórica principal para la ENF, especialmente en el desarrollo de la alfabetización. El enfoque dialógico de Paulo Freire (2000) enfatiza la co-construcción del conocimiento, la conciencia crítica y una relación igualitaria entre docente y estudiante, contrastando de manera clara con el modelo basado en la transmisión ("bancario") de la educación formal. También es importante la inserción socioecológica; la ENF eficaz suele estar intrínsecamente vinculada con la familia, las estructuras comunitarias y los sistemas de valores locales (Taylor, 2006; Shohel & Howes, 2008). Esta integración crea oportunidades para contextualizar y hacer relevante el aprendizaje de la alfabetización, pero también presenta desafíos únicos en el diseño y la facilitación del currículo.

Respecto a la educación literaria en entornos de ENF, existen pocas investigaciones al respecto. Encontramos diversas publicaciones en torno a la alfabetización mediática (Petranová et al., 2017), clubes de lectura (Álvarez-Álvarez, 2016) o la concienciación ecológica (Wibeck, 2014). No hemos encontrado programas de animación lectora más allá de algunas experiencias interesantes como las de las campañas en Vietnam (Hossain, 2016) o en la comunidad de Aceh en Indonesia (Novrita et al., 2025).

Sin embargo, existen algunos principios importantes de la ENF que se pueden aplicar de manera constructiva a la educación literaria en estos contextos.

1. Métodos dialógicos y participativos: Basándose en la teoría freireana, las actividades literarias en la ENF deben ser dialógicas, con los facilitadores como co-aprendices que apoyan la exploración y la construcción de significados (Bartlett, 2005). Por ejemplo, los "círculos de apoyo a la escritura" fomentan el aprendizaje colaborativo

entre estudiantes adultos, permitiendo la retroalimentación entre pares y la redacción iterativa en un entorno de apoyo.

2. Incorporación de la comunidad y la cultura: La educación literaria en la ENF prospera cuando se conecta profundamente con los antecedentes de los participantes. Incluir lenguas locales, folklore o tradiciones orales involucra a los aprendices y valida sus identidades culturales (Taylor, 2006; Shohel & Howes, 2008). Actividades como la narración oral, la dramatización de historias locales o la recopilación de narrativas comunitarias ayudan a anclar el aprendizaje literario en lo familiar.

3. Pedagogía flexible y reactiva: Los programas no formales deben ser sensibles a las diversas necesidades de los aprendices, adoptando a menudo una estructura más flexible que la educación formal (Coombs, 1976; Taylor, 2006; Shephard, 2014). Esto puede incluir adaptar textos y tareas a diversos niveles de alfabetización, o integrar unidades temáticas que aborden preocupaciones sociales, ambientales u ocupacionales inmediatas.

4. Prácticas interpretativas y reflexivas: La antropología literaria y los enfoques hermenéuticos abogan por métodos interpretativos que pongan de relieve la respuesta personal y el contexto cultural (Sumara, 2002; Myren-Svelstad, 2020). Los formatos de taller pueden animar a los aprendices a relacionar los textos con sus propias historias, analizar las dimensiones sociales y éticas de las narrativas, o crear interpretaciones grupales polifónicas (Sumara, 2002).

5. Extensiones multimodales y digitales: Incluir narración digital, pódcast y artes visuales amplía el acceso y atrae a aprendices jóvenes o adultos con diversas preferencias expresivas (Myren- Svelstad, 2020; Shohel & Howes, 2008).

En todo caso, es importante seguir las indicaciones que aparecen en la bibliografía respecto del rol de las personas facilitadoras. Según, Bartlett (2005) o Taylor (2006) la facilitación en los entornos de ENF se efectúa menos como una autoridad y más como una guía, una compañía en el diálogo y con una conexión con recursos y redes más amplias. La facilitación efectiva debe equilibrar la estructura con la apertura, adaptar las actividades sobre la marcha y ser sensibles a los desequilibrios de poder y las tradiciones locales (Shohel & Howes, 2008). También resulta vital la evaluación (no sumativa) y el reconocimiento. A través de los portafolios, las presentaciones públicas o los productos digitales compartidos se puede demostrar la existencia de un aprendizaje efectivo.

Finalmente, son esenciales tanto la equidad como el acceso a estos programas. La ENF ofrece posibilidades únicas para llegar a aquellas personas excluidas de la educación formal, incluidos jóvenes sin hogar, mujeres, minorías y poblaciones rurales (Shepard, 2014; Shohel & Howes, 2008). No obstante, es importante abordar de manera consciente las barreras de tipo sistémico como pueden ser las de la lengua, el transporte, las normas sociales y las habituales limitaciones de recursos para poder aspirar a una inclusión verdadera.

La educación literaria

La educación literaria es un concepto que se desarrolló en España* a partir de los años 90 tras la constatación de que las metodologías tradicionales no ofrecían la formación necesaria para que el alumnado se acercara al hecho literario desde una perspectiva experimental. El excesivo énfasis en el conocimiento enciclopédico, en el lenguaje literario clásico y el canon occidental suponía un alejamiento de la literatura como una opción del tiempo de ocio y como una vivencia artística (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

En este mismo sentido, el auge de la literatura infantil y juvenil (LIJ) supuso un reto para la enseñanza de la literatura (en el sentido tradicional) ya que implicaba un alejamiento de la historia de la literatura y de las “grandes obras” en las que se había centrado. Estas obras, que como apunta Mínguez-López (2012; 2015) están dirigidas específicamente a un público en formación y que buscan enriquecer la competencia literaria, se han ido incorporando paulatinamente a las lecturas escolares. En muchos casos, se trataba de una incorporación que las consideraba como obras menores; en otros, ha formado parte de la educación literaria del alumnado (Jover et al., 2009).

Si asumimos que la educación literaria tiene como objetivo principal el desarrollo de la competencia literaria (Mínguez-López, 2023), los materiales que se utilicen para tal fin pasan a ser una cuestión secundaria. No abogamos por la exclusión de los llamados clásicos de la educación literaria, al fin y al cabo, uno de los apartados de conceptos de la competencia literaria es, precisamente, tener determinados conocimientos enciclopédicos que permitan fundamentar las habilidades y actitudes correspondientes. Sin embargo, para el desarrollo de la competencia literaria, no solo no es imprescindible el uso de obras canónicas, sino que en algunos casos puede ser incluso poco recomendable. Si se trata de, en palabras de Mendoza (2001)

*. El término se utilizó en algunas publicaciones en inglés durante los años 70 y 80, en un principio para asociarlo con la educación emocional a través de la literatura (Chambers, 1974; Gribble, 1983), más tarde para estudiar sus efectos cognitivos y apuntando a los conocimientos como base de la EL (Hanauer, 1999). Sin embargo, no hemos encontrado definiciones similares a las citadas en el texto.

experimentar el hecho literario, vivirlo, asimilarlo, percibirlo, etc. Entonces parece más indicado trabajar con obras cercanas a la experiencia del alumnado y de su capacidad lectora. Como indican Day & Bamford (1998), si un texto no se corresponde con el nivel de competencia del alumnado, este experimentará frustración ya que deberá enfrentarse con retos por encima de su capacidad. De la misma manera, si las lecturas se corresponden con su nivel de competencia, es mucho más probable que la lectura produzca placer y disfrute (Riveros-Fuentes, 2023).

Diversos autores (Bordons y Díaz-Plaja, 20004; Mendoza, 2004; Prado, 2004; Ballester, 2007) han tratado de condensar las líneas principales de actuación de la educación literaria. Podríamos resumirlo en las siguientes:

- Especificidad del tratamiento didáctico de la literatura con la finalidad de dotar al alumno de las competencias, habilidades y estrategias de recepción necesarias para obtener el disfrute de la lectura.
- Atención a los procesos de desarrollo de habilidades receptivas y que potencian la participación del alumno en la construcción de su competencia literaria.
- Potenciación del reconocimiento de los usos y de las funciones estéticas en el discurso literario.
- Priorización de las habilidades y capacidades de observación, valoración y análisis de las producciones surgidas del uso literario del sistema de la lengua.
- Recurrencia continuada a la lectura de las obras en la medida en que contribuyen a la formación receptiva y a la educación estética.
- Uso de una metodología participativa en la que se integran los procedimientos y las actividades que favorezcan los objetivos formativos de la recepción literaria.

Como se puede observar, aunque la educación literaria no se ha desarrollado específicamente para la educación no formal, sino más bien para la institución escolar, ninguna de estas características está alejada de la primera. El desarrollo de habilidades, el disfrute del uso estético, la metodología participativa, etc. son perfectamente compatibles con la educación no-formal y con el desarrollo de una ciudadanía crítica e integrada en la sociedad en la que vive (Shohel and Howes, 2008).

En todo caso, no creemos que uno de los objetivos de la educación no formal sea el desarrollo de la competencia literaria. Sin embargo, sí consideramos que actividades que contemplen este objetivo pueden enriquecer las actividades que se realizan en este espacio formativo.

Nos detendremos ahora brevemente a caracterizar el concepto de Competencia Literaria (CL). Como decíamos anteriormente, la educación literaria tiene como principal objetivo el desarrollo de dicha competencia (Mendoza, 2001). Como competencia, se encuentra siempre en desarrollo lo que significa que podemos considerar que su adquisición se lleva a cabo durante toda la vida. Esto no significa que jamás se adquiriera. Si utilizamos el símil de la conducción, una persona siempre puede mejorar su competencia como conductora, pero es cierto que se puede conducir un coche sin necesidad de tener la competencia de un piloto de Fórmula 1, de la misma manera que en el momento de conseguir el carnet de conducir, nuestra competencia es menor a la que adquiriremos si conducimos de manera regular durante 10 años. No obstante, la administración considera que somos bastante competentes para conducir cuando aprobamos el examen correspondiente.

Así pues, si bien como constructo teórico la CL se encuentra en constante desarrollo, una persona con una CL suficiente debería ser capaz de enfrentarse a cualquier tipo de texto literario con mayor o menor dificultad. Está compuesta– como todas las competencias – de conocimientos, habilidades y actitudes. Mendoza (2001) enumera las características de los tres componentes que Mínguez-López y Alfonso-Benlliure (2019) sintetizan y aplican para su Bateria de Competencia Literaria. Dadas las características de esta batería, los ítems analizados se debieron convertir en un valor numérico, pero al margen de que los valores puedan variar dependiendo de la persona que los aplique, nuestra propuesta se acercaría a la mostrada en la Tabla 1.

Tabla 1.

Componentes de la competencia literaria

Test de competencia literaria	Valor asignado
Hábitos lectores y de lectura. Actitudes (20%)	20%
Hábito lector (autoconcepto y frecuencia de lectura)	5
Selección de libros (por qué y qué buscan)	7
Recuerdo último libro (formación del perfil literario)	3
Visita a bibliotecas (interés por la literatura)	1

Respuesta literaria (capacidad de empatizar con las obras)	4
Conocimientos (40%)	40%
Reconocimiento de autores y obras	6
Conocimientos metaliterarios y comprensión lectora	
Géneros	18
Recursos literarios	8
Estructura de los géneros	6
Reconocimiento de textos literarios	2
Destrezas, habilidades. Repragmatización, intertexto lector, intertextualidades (40%)	40%
Reconocimiento de intertextualidad	3
Reconocimiento del género	5
Reconocimiento y/o deducción obras históricas	15
Reconocimiento y/o deducción referencias visuales	5
Metacognición de proceso lector	12

Fuente. Tomado de Mínguez-López y Alfonso-Benlliure (2019)

Como vemos en la tabla, el componente actitudinal es también importante y, sin duda, es un elemento que se puede trabajar de manera recurrente en espacios no formales. De la misma manera, los conocimientos están muy ligados al currículo escolar, de manera que no consideramos tan importante para el contexto en el que nos movemos. Finalmente, las destrezas o habilidades pueden ser un motivo para el juego y las actividades lúdicas por lo que no se pueden descartar en la educación no formal.

En cualquier caso, hay que tener en cuenta que muchas de las variables se solapan entre sí, ya que reconocer que un texto es un fragmento de *El Quijote* es una operación que se basa en la habilidad de relacionar diversas variables —como el léxico, la sintaxis o la temática tratada— con las obras que se conocen. Al mismo tiempo, se necesita el conocimiento de la obra para poder llevar a cabo dicha habilidad. Aunque, en términos generales, los conceptos no deberían ser el centro de una intervención, tampoco podemos prescindir de ellos por completo.

La educación literaria en la educación no formal

Si nos planteamos cuál debe ser la función de la educación literaria en el ámbito de la educación no formal, debemos tener en cuenta diversos aspectos. En primer

lugar, con qué objetivo introducimos esta práctica educativa en nuestras asociaciones, fundaciones, etc. En segundo lugar, de qué manera lo relacionamos con la práctica escolar. Y, en tercer lugar, cuál será la mejor manera de llevarlo a las aulas (o a los espacios en los que se trabaje).

Respecto a la primera pregunta, el principal objetivo es, sin duda, el mismo que contemplamos para la educación formal, es decir, desarrollar la competencia literaria. La diferencia radicaría en qué parte de la competencia literaria nos interesaría desarrollar más. Hemos dicho, por ejemplo, que los aspectos conceptuales pasarían a un segundo plano y que nos centraríamos más en el disfrute de la lectura y en su uso con una finalidad lúdica. Sin embargo, esto no supone que no podamos celebrar el día (o la semana o el mes) de un autor o una autora clásico/a, utilizar un libro canónico para realizar un juego o visitar una exposición sobre un movimiento literario. Sí que sería fundamental alejarnos del enfoque escolar que podría resumirse en una palabra: evaluación. Al fin y al cabo, la realidad escolar está condicionada por la evaluación o, mejor dicho, por la calificación (evaluación sumativa) (Rosales, 2014), ya que la educación no formal también evalúa. Así pues, se deberían evitar, en la medida de lo posible, las pruebas, cuestionarios, etc. que puedan llevar al alumnado a sentirse en una prolongación del tiempo escolar.

Como decíamos anteriormente, la competencia literaria ayuda a desarrollar el pensamiento crítico (Reyes-Torres & Bird, 2015) aspecto que comparte con una educación no formal también crítica. La valoración de obras, los debates en torno a estas, o la creación de textos analíticos pueden formar parte de las actividades que realicemos en espacios no escolares. Un club de lectura o la hora del cuento son propuestas que, a pesar de ser viables también en la escuela, pueden crear un vínculo con las personas educadoras al tiempo que ofrecen numerosas ocasiones de fomentar este pensamiento crítico en un contexto no escolar. Si en la escuela es crucial dar la palabra al alumnado, en la educación no formal es absolutamente imprescindible. Hablamos de un contexto que trata, precisamente, de dar voz a aquellas personas que no tienen voz (Freire, 2000) y esto incluye, lógicamente, el tiempo en que se habla de literatura.

Un tercer objetivo tendría que ver con ofrecer diversidad de opciones para el tiempo de ocio. Muchas instituciones de educación no formal cuentan con un espacio de ocio para diversificar la escasa oferta a las que se enfrentan a menudo las personas en situación de exclusión o vulnerabilidad. Podemos mostrar con el uso de la literatura

en estos espacios una alternativa sencilla, económica y enriquecedora a los usuarios y usuarias.

Respecto a la relación de la educación literaria en la educación no formal, cobra mucha importancia en el caso de la infancia y la juventud que aún se enfrentan a contenidos académicos relacionados con la literatura. En este caso, muchos de los espacios que tratamos aquí consideran una medida de compensación social el apoyo o refuerzo educativo. En ese sentido, daríamos especial valor a la competencia literaria en tanto que desarrolla paralelamente la competencia lectora y esta, como ya hemos mencionado, es un predictor importante para el éxito académico (Rabiner et al., 2016). El alumnado que no entiende correctamente los materiales con los que trabaja, los enunciados de los ejercicios o de los exámenes, está claramente en desventaja frente a sus pares que no presentan problemas. Por otra parte, los contenidos de las materias de literatura pueden revestir una cierta dificultad, sobre todo cuando el profesorado sigue con un enfoque memorístico y focaliza en contenidos tales como los recursos literarios, las características de los movimientos o la biografía y bibliografía de autores y autoras. En ese sentido, procurar un acercamiento más lúdico, propio de la animación lectora, y “practicar” las estrategias para maximizar el estudio, entre perfectamente en nuestro marco de actuación.

Finalmente, es importante reflexionar en torno a la mejor manera de llevar esta reflexión a los espacios formativos no formales. En nuestra opinión, los pilares en los que se sustentaría esta práctica serían similares a los apuntados para la educación infantil en Mínguez-López (2023), es decir, el plan lector, las bibliotecas, la animación lectora y la literatura infantil y juvenil. Desarrollaremos con más detenimiento estos factores, exceptuando el primero y el último. En muchos países, los centros escolares deben presentar un plan lector que contemple las actuaciones respecto a la lectura durante el curso escolar. Consideramos que esta tarea burocrática no puede ser imperativa en espacios no formales. Obviamente, una institución que se implique de manera muy activa en el desarrollo de la competencia literaria de las personas que hacen uso de sus servicios, se beneficiaría considerablemente de esta planificación. Sin embargo, puede resultar contraproducente cuando si el alumnado equipara estas tareas con las escolares.

La programación es siempre una buena práctica ya que nos permite ordenar las actividades, tratar los conceptos, habilidades y actitudes de manera equilibrada, apuntar las ideas para poder preparar las sesiones, etc. Desde nuestra perspectiva, sí

es importante tener presente qué actividades, cómo y cuándo se van a realizar. No lo es tanto crear un documento de carácter escolar como es el plan lector.

Por otra parte, defendemos el papel prioritario de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en las actividades en torno a la lectura también en espacios no formales. La LIJ, según Mínguez-López (2012) se sostiene sobre tres vértices de un triángulo en la cúspide del cual se encuentra su calidad de literaria; los otros dos vértices son la adecuación a la persona lectora tanto en lenguaje como en recursos y temáticas y su contribución educativa, fundamentalmente, al desarrollo de la competencia literaria. Como apuntábamos anteriormente, es importante distinguir el carácter curricular de la escuela y el formato flexible y lúdico de las intervenciones en instituciones de educación no formal. Así pues, el uso de literatura adaptada a nuestros usuarios y usuarias más jóvenes, resulta imprescindible.

Hecha esta salvedad, desarrollaremos los otros dos puntos de nuestro programa: las bibliotecas, la animación lectora.

El papel de las bibliotecas

Las bibliotecas son, sin duda, unas grandes aliadas en la formación de la competencia literaria y del hábito lector. Lejos ya de la concepción de almacenes de libros, en la actualidad adquieren una gran relevancia social ya que cumplen con diversas funciones. Siguiendo a Rosa-Piquín (2001), por una parte, son un refuerzo importante del currículo escolar, papel que han cumplido tradicionalmente. Pero también, a través de la alfabetización digital (la mayor parte de bibliotecas suele contar con ordenadores) y la alfabetización informativa, promueven una ciudadanía crítica. La ciudadanía que sabe informarse está menos expuesta a bulos, noticias falsas y a los problemas que conlleva una mala alfabetización digital. En el caso que nos ocupa, son garantía de una educación inclusiva y de calidad, especialmente para estudiantes en riesgo de exclusión y en situaciones vulnerables. Finalmente, son un importante organismo para la promoción cultural con la organización de actividades culturales que se impulsan desde las bibliotecas. Estas características las encontramos en las bibliotecas municipales o de barrio, pero se pueden replicar en otros contextos diferentes, pero apuntan a una funcionalidad más allá del almacenaje y préstamo de libros o de la zona de estudio; apuntan más bien a una visión dinámica de las bibliotecas.

Así pues, una primera tarea a realizar en una institución de educación no formal es localizar la biblioteca más cercana. El personal de bibliotecas suele ser muy receptivo

a la interacción con usuarios y usuarias y nos informará de las posibilidades que ofrece para nuestro colectivo: presentaciones de libros, clubes de lectura, sesiones de cuenta-cuentos, etc. Al mismo tiempo, podemos ofrecer nuestra colaboración ya que la biblioteca puede ser un espacio alternativo para realizar actividades con nuestros grupos. Una visita periódica a la biblioteca, hacerse el carnet y motivar a las familias para que acompañen a sus hijos e hijas a la biblioteca fuera del horario escolar y del horario de la institución son también acciones fundamentales.

Pero además de contar con los espacios públicos, es importante que también creemos nuestro propio espacio de biblioteca en los centros. Al tratar con población vulnerable, en muchas ocasiones, los medios son más bien escasos por lo que dotar una biblioteca en una pequeña asociación, por ejemplo, puede resultar una tarea considerable. En primer lugar, debemos tomar la decisión, es decir, que el espacio de lectura sea un proyecto de nuestra institución y caminar hacia ese objetivo con decisión.

La primera iniciativa es encontrar un espacio. Puede ser muy variable dependiendo de las características del lugar de la intervención (Corredera-Díaz y Urbano-Domínguez, 2012). Lo deseable sería un lugar poco concurrido con luz natural y estanterías a la altura de niños y niñas, con un catálogo variado que incluya no solo literatura sino también revistas, folletos, e incluso un ordenador. En este espacio se puede habilitar un lugar para la lectura con cojines, sofás o similar y una decoración alusiva a su función. Los materiales a la vista de los y las usuarias deberían cambiarse periódicamente para ofrecer el máximo de posibilidades de lectura en términos de géneros, formatos, edades recomendadas, etc.

Las soluciones a los problemas con los que se enfrentan las instituciones con pocos medios son múltiples y variadas. La escasez de espacio propio se puede solventar con cordeles a una altura que no estorben pero que sean alcanzables para los usuarios y usuarias. En estos cordeles se pueden colgar los libros que estarán visibles y a mano. También se puede utilizar estanterías planas para las paredes que son relativamente fáciles de construir.

Para el material (tanto los libros como el resto de complementos) podemos echar mano de donaciones (muchas familias se deshacen de los libros infantiles cuando los niños y niñas crecen), expurgo de bibliotecas, asociaciones de reciclaje de libros, etc. Entendemos que esta no es la mejor solución ya que entran en juego muchas variables,

pero siempre será mejor que lamentar la falta de medios y no construir la biblioteca cuando consideramos que es importante.

Finalmente, hemos insistido que las bibliotecas son espacios dinámicos y, en ese sentido, la de la institución de educación no formal también lo deberá ser. Será el espacio en el que llevemos a cabo las actividades que comentaremos en el próximo apartado.

La animación lectora

La animación lectora se podría definir según Domech et al. (1994) como un acercamiento al alumnado a la lectura de una manera “creativa, lúdica y placentera” (p. 20). Este acercamiento se concreta en diferentes actuaciones que siempre tienen en su centro el libro. Juan Mata (2010) clarifica algunos conceptos cruzados que se utilizan al hablar de esta técnica:

A la sombra de la animación a la lectura se ha acogido un heterogéneo y a veces contradictorio conglomerado de prácticas. [...] Establecer sin ambigüedades qué debe entenderse por «animación a la lectura» puede ser muy clarificador. En ese sentido, parece oportuno distinguir entre prácticas que animan a leer, es decir, que persuaden, impulsan y allanan caminos, y prácticas que animan una lectura, es decir, que la ramifican, la vinculan a otras experiencias, la enraízan. La soldadura de las actividades que preceden y las que prolongan la lectura constituye el fundamento de la animación (p.15).

Aunque se ha focalizado tradicionalmente en la lectura de ficción, lo cierto es que la ampliación a textos de no ficción (aparentemente más apreciados por los chicos) es un fenómeno reciente que da buenos resultados (Ruwette et al., 2003). Deberíamos aclarar que la animación lectora no es ninguna receta mágica que asegure que nuestro alumnado se convertirá en lector o lectora en un futuro. Lo que indica la investigación en torno a estas actividades es que aumenta los porcentajes de lectura de manera global pero no asegura este aumento ni en todos los individuos, ni en todos los casos.

Las palabras creativo, lúdico y placentero encajan de manera ideal en las actividades de educación no formal que tienen como base, en términos generales, la voluntariedad de usuarios y usuarias. De esta manera, la inclusión de actividades de animación lectora– preferiblemente programadas – entre las actividades realizadas en

una institución de estas características parece que se adecúa a los objetivos generales de la educación no formal.

¿Y cuáles son estas actividades? Existe infinidad de ellas. Por ejemplo, Vuong et al., (2021) analizan 4 actividades principales respecto a la animación lectora: concurso de literatura oral, concursos de literatura escrita, visita de exposiciones de libros (bibliotecas, ferias, etc.) e ilustración de libros. De estas, destacan como más exitosa la primera, pero se detienen a analizar las razones ya que no todas las actividades tienen el mismo éxito con las mismas personas destinatarias. Los concursos suponen un bagaje lingüístico mayor que la visita a exposiciones de libros o la ilustración, pero al mismo tiempo motivan en mayor medida al alumnado lector. Por otra parte, inciden, en la línea de otras investigaciones, el papel principal de las familias en la promoción de la lectura: leer en casa, fomentar la compra de libros de manera autónoma (regalarlos puede ser visto como una tarea escolar), leer de forma compartida, etc. tiene un impacto importante en la creación de hábitos lectores. En general, estos autores apuntan a la colaboración entre la familia, la escuela y el gobierno para enriquecer la cultura de leer. Kraaykamp (2003) también apunta a la importancia de la familia en la creación de hábitos lectores: leer en casa, comentar-recomendar libros, participar en actividades en bibliotecas, etc. muestra buenos resultados a largo plazo.

Ruwette et al., (2023) identificaron estas 19 actividades (de mayor a menor frecuencia) como las más frecuentes en las escuelas holandesas.

1. Dar tiempo de “lectura libre”
2. Estimular al alumnado a leer libros infantiles
3. Leer libros infantiles a la clase
4. Presentaciones de libros por parte del alumnado
5. Asesorar sobre libros infantiles
6. Lectura tutorizada con alumnos mayores
7. Promocionar libros infantiles
8. Lectura y declamación
9. Evaluar libros infantiles
10. Introducir libros infantiles
11. Comprar libros infantiles nuevos

12. Leer como docente mientras la clase también lee
13. Hablar con las familias sobre el comportamiento lector en casa
14. Introducir clásicos
15. Utilizar tareas de procesamiento sobre libros infantiles
16. Permitir que el alumnado elabore un portafolio lector
17. Organizar tertulias literarias
18. Dar tiempo de “lectura libre” con libros obligatorios
19. Invitar a escritores al aula.

Como vemos, todas ellas son susceptibles de adaptarse a los espacios con los que tratamos, aunque podríamos añadir algunas más.* Por una parte, la posibilidad de gamificar la lectura. En este sentido podríamos dividir entre los talleres de escritura y la gamificación estrictamente hablando. Los talleres de escritura creativa tratan de explorar las posibilidades lúdicas del lenguaje ofreciendo diferentes “detonantes” para crear historias. En la base, encontramos el famoso binomio fantástico de Gianni Rodari (1999) que da lugar a un sinnúmero de actividades que podríamos resumir en la tabla 2:

Tabla 2.

Resumen binomio fantástico de Gianni Rodari (1999)

Actividades	Realización
Analizar palabras	A partir de una palabra, establecer relaciones con otras similares
Palabra solitaria	A partir de una palabra al azar, inventar una historia
Hipótesis fantástica	Crear una historia o debate partiendo de una pregunta “¿qué ocurriría si...?”
Prefijo arbitrario	Crear palabras nuevas juntando prefijos y sustantivos al azar
Error creativo	Aprovechar los errores de escritura para crear nuevas palabras
Noticias fantásticas	Mezclar titulares de noticias para crear titulares fantásticos
Trama fantástica	Crear una historia a partir de preguntas contestadas por alumnos al azar
Caperucita en helicóptero	Introducir elementos extraños en narraciones populares
Sustracción fantástica	Eliminar un objeto cotidiano del mundo e imaginar cómo sería en este

Fuente. Partir de Orientación Andújar (2019).

*. Un buen catálogo de actividades se puede encontrar en Lluch, 2012.

En la obra de Rodari encontraremos muchas más actividades, pero las expuestas aquí ya nos permiten elaborar intervenciones divertidas y creativas que promueven una visión de la literatura como algo dinámico y no ligado necesariamente a la institución escolar o a las obras canónicas. Los talleres de escritura creativa enlazan con la idea de una literatura cotidiana, personal, a veces incluso revolucionaria o “gamberra”. Sin embargo, su rendimiento académico es innegable ya que el alumnado crea y escribe, utiliza recursos literarios, se familiariza con los géneros, los personajes, etc. En palabras de Mata (2015, p.16) “El juego, entendido con seriedad, es inherente a la lectura y, bien utilizado, puede despertar el deseo de leer”.

En la gamificación** podemos citar tres posibilidades (Mínguez-López, 2005): la lectura como escenario, como punto de partida y como punto de llegada. En la primera opción, se escoge un libro como escenario para una jornada, una colonia, etc. si escogemos, por ejemplo, *El libro de la selva* (Kipling, 2015) podremos decorar nuestras instalaciones con escenarios que recreen los pasajes del libro, podremos crear grupos utilizando los nombres de los personajes o dramatizar pasajes que nos resulten convenientes. Para aprovechar la presencia de Kipling y evitar que la actividad sea tan solo un paseo superficial por su obra, es importante contar con ejemplares de *El libro de la selva* en sus diferentes versiones. Está ampliamente demostrado que poner al alcance los libros multiplica la lectura (Kraaykamp, 2003; O'Farrelly et al., 2018).

También podemos usar la lectura o los libros como excusa para actividades lúdicas. Un ejemplo sería la creación de un libro objeto, es decir, una construcción con materiales diversos (una opción sostenible es utilizar material reciclado), a través del cual se cuenta una historia. Otras opciones son los cuentos motores, las rutas literarias, la lectura de poemas alusivos a celebraciones, etc. En este caso, nuestra intención es hacer presente el hecho literario como una fuente de recursos de nuestra cultura y darle visibilidad.

Finalmente, como se menciona en el artículo citado, también tenemos aquellas actividades que tienen la lectura como punto de llegada de una o diversas actividades. Estas son las actividades que, en animación a la lectura, se suelen presentar como “previas a la lectura” y que intentan motivar y acercar la obra al alumnado. En este caso, se juega con la época del libro que queremos presentar, con los personajes, con el lugar donde transcurre la historia, etc. En este caso, se puede crear una kermesse

** . En la bibliografía española se suele asociar gamificación al uso de las TIC. Esta precisión no está presente en el uso de la terminología a nivel internacional que es la que utilizamos.

o una yincana en las que el premio por superar cada estación es un fragmento de poema o de historia. También podemos hacer una jornada temática sobre la época en la que transcurre la historia o discutir sobre los temas que trata el libro. En definitiva, presentar la obra desde diferentes ángulos, y con una perspectiva lúdica.

Ninguna de estas actividades nos asegura la creación de un hábito lector entre el alumnado, pero sí que coloca la literatura en un espacio preeminentemente lúdico y aparece como una opción para el tiempo de ocio. Por otra parte, al situarse fuera del entorno escolar, cobra un valor social que, en ocasiones, la escuela acaba difuminando a través de evaluaciones académicas.

CONCLUSIONES

Creemos que la incorporación de la educación literaria, privada de los elementos más escolares y, especialmente, de la evaluación sumativa, es una vía de enriquecimiento personal y profesional de las personas usuarias de la educación no formal. El enfoque adoptado desde finales del siglo pasado respecto al tratamiento de contenidos literarios en el aula parece particularmente indicado para un tipo de educación en la que los tiempos desaparecen, el currículo no es prescriptivo y el alumnado acude bien con la curiosidad por saber, bien por emplear su tiempo de ocio de una manera creativa que – en muchos casos – le aleja de la marginalidad y potencia su integración en la sociedad. Es importante que no nos alejemos de las premisas que, de manera muy perspicaz, ya señaló Freire en sus obras. El diálogo, el cuestionamiento de las jerarquías, el aprendizaje construido de manera cooperativa, etc. son fundamentos que debemos tener en cuenta, especialmente, en estos contextos.

Hemos expuesto algunos de los apoyos que conformarían la introducción de la educación literaria en la ENF. El uso de las bibliotecas, tanto las municipales como las que podamos “construir” en los espacios formativos es un pilar imprescindible para el uso de la literatura: sin libros no hay literatura. También la animación lectora, que en este caso se solapa con la animación sociocultural, es un instrumento que pone en contacto a las personas usuarias con el hecho literario de una forma lúdica. Las posibilidades que ofrece el cruce entre ambas animaciones es, sin duda, una opción tremendamente enriquecedora para el tiempo de ocio.

Finalmente, apuntábamos la necesidad de una mínima planificación que, si bien no es necesario que pase por un documento tan detallado como un plan lector, sí debe

ayudarnos a no dejar todo al azar, a buscar determinados objetivos, a graduar y repartir las intervenciones, etc. Para ello, en el caso de la infancia y la juventud, creemos que la literatura más adecuada es la literatura infantil y juvenil que entronca con el carácter lúdico y placentero de la animación lector.

En conclusión, creemos que la educación no formal puede acoger este marco de actuación de manera natural y que su implementación puede ofrecer nuevas experiencias educativas enriquecedoras a corto y a largo plazo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso-Benlliure, V. & Mínguez-López, X. (2022) Literary Competence and Creativity in Secondary Students. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.3), 155-170. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96542>
- Álvarez-Álvarez, C. (2016). Book clubs: an ethnographic study of an innovative reading practice in Spain. *Studies in continuing education*, 38(2), 228-242. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1080676>
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune & Stratton.
- Ballester, J. (2007). *L'educació literària*. Publicacions de la Universitat de València.
- Bartlett, L.(2005). Dialogue, Knowledge, and Teacher-Student Relations: Freirean Pedagogy in Theory and Practice. *Comparative Education Review*, 49(3), 344-364. <https://doi.org/10.1086/430261>
- Bordons, G. i Díaz-Plaja, A. (2004). *Ensenyar literatura a secundària: Formant lectors crítics, motivats i cultes*. Graó.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó
- Coombs, P. (1976). Nonformal Education: Myths, Realities, and Opportunities. *Comparative Education Review*, 20(3), 281-293. <https://doi.org/10.1086/445902>
- Coombs, P. H. (1985). *La crisis mundial de la educación: Perspectivas actuales*. Santillana
- Corredera-Díaz, E., & Urbano-Domínguez, M. (2012). Construyendo una biblioteca de aula. *Clave XXI: Reflexiones y Experiencias en Educación*, 7, 1-10.

- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. WW Norton & Company.
- Grajcević, A., & Shala, A. (2016). Formal and non-formal education in the new era. *Action Researcher in Education*, 7(7), 119-130.
- Gribble, J. (1983). *Literary education: A revaluation*. Cambridge University Press.
- Hossain, Z. (2016). Towards a lifelong learning society through reading promotion: Opportunities and challenges for libraries and community learning centres in Viet Nam. *International Review of Education*, 62(2), 205-219.
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K., & Holland, S. K. (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, 136(3), 466-478. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-0359>
- Kipling, R. (2015). *El libro de la selva/El segundo libro de la selva* (Los mejores clásicos). Penguin Clásicos.
- Korat, O., Kozlov-Peretz, O., & Segal-Drori, O. (2017). Repeated E-Book Reading and Its Contribution to Learning New Words among Kindergartners. *Journal of Education and Training Studies*, 5(7), 60-72. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i7.2498>
- Kraaykamp, G. (2003). Literary socialization and reading preferences. Effects of parents, the library, and the school. *Poetics*, 31(3-4), 235-257. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(03\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(03)00033-0)
- Lluch, G. (2012). *La lectura al centre: legir (i escriure) llibres, pantalles i documents en el Pla de Lectura de Centre*. Bromera.
- Mata, J. (2009). *10 ideas clave. Animación a la lectura: hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable* (Vol. 9). Graó.
- Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. Impossibilia. *Revista internacional de estudios literarios*, (8). <https://doi.org/10.32112/2174.2464.8.102>

- Mendoza-Fillola, A. (2001). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector* (1a ed.). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza-Fillola, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Mínguez-López, X. (2005). La lectura en l'animació sociocultural. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (32), 91-104. <http://hdl.handle.net/10550/31497>
- Mínguez-López, X. (2012). La definición de la LIJ desde el paradigma de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *AILLJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, (10), 87-106. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILLJ/article/view/889>
- Mínguez-López, X. (2015). Una definición altamente problemática: la literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio. *Lenguaje y textos*, (41), 95-106.
- Mínguez-López, X. (2023). La educación literaria en educación infantil: leer antes de leer. *Enunciación*, 28, 185-199.
- Mínguez-López, X., & Alfonso-Benlliure, V. (2019). Diseño y validación de la batería de competencia literaria (BCL). *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 35-49. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi12.11108>
- Myren-Svelstad, P. E. (2020). Sustainable literary competence: Connecting literature education to education for sustainability. *Humanities*, 9(4), 142. <https://doi.org/10.3390/h9040142>
- Novrita, J., Oktavia, R., & Sari, T. Y. (2025). Making “Taman Baca” Sustainable”, lessons learned from community-based non-formal education in Aceh, Indonesia. *International Journal of Educational Development*, 113, 103186.
- O'Farrelly, C., Doyle, O., Victory, G., & Palamaro-Munsell, E. (2018). Shared reading in infancy and later development: Evidence from an early intervention. *Journal of applied developmental psychology*, 54, 69-83.
- Orientación Andújar (2019). Dinámicas básicas de escritura creativa de Gianni Rodari. <https://www.orientacionandujar.es/2019/11/11/dinamicas-basicas-de-escritura-creativa-de-gianni-rodari/>

- Pastor-Homs, M. I. (2023). Origins and development of the concept of nonformal education. *Revista Española de Pedagogía*, 59(220), 9.
- Paulston, R. G. (1976). Alternativas educativas no formales. A C. S. Brembeck & T. J. Thompson (Eds.), *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo: Investigación intercultural de alternativas no formales* (pp. 100–128). Editorial Guadalupe.
- Petranová, D., Hossová, M., & Velický, P. (2017). Current development trends of media literacy in European Union countries. *Communication Today*, 8(1), 52.
- Piquín-Cancio, R. (2001). Asociación asturiana por las bibliotecas escolares y la lectura: un paso más. En *Geografías lectoras: nuevos proyectos y realidades en la lectura infantil y juvenil* (pp. 109–116). Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Plakhotnik, M. S., & Rocco, T. (2012). Implementing Writing Support Circles With Adult Learners in a Nonformal Education Setting. *Adult Learning*, 23, 76-81.
- Prado-Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Rabiner, D., Godwin, J. W., & Dodge, K. (2016). Predicting Academic Achievement and Attainment: The Contribution of Early Academic Skills, Attention Difficulties, and Social Competence. *School Psychology Review*, 45, 250-267.
- Reyes-Torres, A., & Bird, A. R. (2015). Reshaping curriculum to enhance the relevance of literary competence in children's education. *Childhood Education*, 91(1), 9-15.
- Riveros-Fuentes, V. (2023). Reading in English is Like Neutral: A Qualitative Study of TEFL Undergraduates' Experiences of Reading in EFL in Chile [Doctoral Dissertation, University of York].
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Ediciones Colihue SRL.
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. En *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (Vol. 4, p. 662).

- Ruwette, M., van Schooten, E., & de Glopper, K. (2020). Teachers' reading promotion activities: Variation, structure and correlates. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.09>
- Scribner, S., & Cole, M. (1973). Cognitive Consequences of Formal and Informal Education: New accommodations are needed between school-based learning and learning experiences of everyday life. *Science*, 182(4112), 553-559. <https://doi.org/10.1126/science.182.4112.553>
- Shephard, D. D. (2014). Nonformal education for improving educational outcomes for street children and street youth in developing countries: A systematic review. *International Journal of Social Welfare*, 23, 349-361. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12080>
- Shohel, M. M. C., & Howes, A. (2008). Informality of teaching and learning in nonformal schools: socio-cultural processes as mesosystems of student development. *Education 3-13*, 36(3), 293-309. <https://doi.org/10.1080/03004270802217900>
- Sumara, D. J. (2002). Creating commonplaces for interpretation: Literary anthropology and literacy education research. *Journal of Literacy Research*, 34(2), 237-260. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3402_6
- Taglieber, L. K. (2003). Critical reading and critical thinking. *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, (44), 141-163. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2003n44p141>
- Taylor, E. (2006). Making Meaning of Local Nonformal Education: Practitioner's Perspective. *Adult Education Quarterly*, 56(4), 291-307. <https://doi.org/10.1177/0741713606289122>
- Varanda-Marqués, J. B., & Freitas, D. D. (2017). Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, 43, 1087-1110. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701151678>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.
- Vuong, Q. H., La, V. P., Nguyen, T. H. T., Nguyen, M. H., Vuong, T. T., Vuong, H. M., & Ho, M. T. (2021). Impacts of parents and reading promotion on creating a reading culture: Evidence from a developing context. *Children and Youth Services Review*, 131, 106311. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106311>

Wibeck, V. (2014). Enhancing learning, communication and public engagement about climate change—some lessons from recent literature. *Environmental education research*, 20(3), 387-411. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.812720>