OCNOS Revista de Estudios sobre Lectura
Journal of Reading Research
https://www.revistaocnos.com

Ocnos, 24(2) (2025). ISSN-e: 1885-446X
10.18239/ocnos_2025.24.2.586

La formación de lectores literarios y críticos como desafío institucional. Etnografía escolar en contextos vulnerables

Óscar Araya-Maldonado
Universidad de Granada, España
oscararaya@correo.ugr.es

Cristina Del-Moral-Barrigüete
Universidad de Granada, España
crismorab@ugr.es

Recibido: 13-Enero-2025

Aceptado: 13-Mayo-2025

Resumen

Este artículo estudia las prácticas de lectura literaria que se sostienen en escuelas con estudiantado en riesgo de vulnerabilidad, desde una mirada que va de lo general a lo particular, profundizando en las acciones a nivel institucional y el quehacer cotidiano de maestros. Su objetivo es identificar las principales estrategias desplegadas para la formación de lectores literarios. Por medio de una investigación etnográfica con enfoque de estudio de caso, se visitaron durante nueve meses distintas escuelas de la zona norte de Granada, Andalucía, en las que se trabajó con ocho maestros de Educación Primaria. Las técnicas de recogida de información empleadas fueron el análisis documental, la observación participante y la entrevista semiestructurada. Los resultados muestran que los esfuerzos institucionales y las estrategias de mediación se focalizan mayoritariamente en el desarrollo del hábito lector. Con esto, se constatan escasas ayudas y espacios para el desarrollo de la competencia interpretativa. Además, se evidencian limitadas acciones por parte de las bibliotecas escolares para la formación de lectores y lectoras. Se concluye la necesidad de fortalecer planes de lectura de los centros educativos que definan propósitos y acciones concretas para avanzar en la consolidación de la educación literaria.

Palabras clave: Educación literaria; lectura literaria; bibliotecas escolares; planes de lectura; estudiantes en situación de vulnerabilidad educativa; Educación Primaria.

Cómo citar: Araya-Maldonado, O., & Del-Moral-Barrigüete, C. (2025). La formación de lectores literarios y críticos como desafío institucional. Etnografía escolar en contextos vulnerables. *Ocnos*, *24*(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.2.586

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

OCNOS Revista de Estudios sobre Lectura
Journal of Reading Research
https://www.revistaocnos.com

Ocnos, 24(2) (2025). ISSN-e: 1885-446X
10.18239/ocnos_2025.24.2.586

Training of literary and critical readers as an institutional challenge. School etnography in vulnerabilty contexts

Óscar Araya-Maldonado
Universidad de Granada, España
oscararaya@correo.ugr.es

Cristina Del-Moral-Barrigüete
Universidad de Granada, España
crismorab@ugr.es

Received: 13-January-2025

Accepted: 13-May-2025

Abstract

This paper analyses the literary reading practices that are maintained in schools with students at risk of vulnerability, from a general to a particular point of view, delving into the actions at an institutional level and the daily work of teachers. Its objective is to identify the main strategies deployed for the training of literary readers. By means of an ethnographic research with a case study approach, different schools in the northern area of Granada, Andalucía, were visited for nine months, working with eight primary school teachers. The data collection techniques used were documentary analysis, participant observation and semi-structured interviews. The results show that institutional efforts and mediation strategies are mainly focused on the development of the reading habit. With this, there is little support and space for the development of interpretative competence. In addition, there is evidence of limited actions by school libraries for the training of readers. The conclusion is that there is a need to strengthen reading plans in educational establishments that define specific purposes and actions to advance the consolidation of literary education.

Keywords: Literary education; literary reading; school libraries; reading programs; educationally disadvantaged; Elementary Education.

How to cite: Araya-Maldonado, O., & Del-Moral-Barrigüete, C. (2025). La formación de lectores literarios y críticos como desafío institucional. Etnografía escolar en contextos vulnerables. *Ocnos*, *24*(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.2.586

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

INTRODUCCIÓN

La potencialidad de la lectura literaria en términos sociales, afectivos y éticos ha sido explorada en diversos estudios que dan cuenta de su riqueza discursiva, gracias a su capacidad para estimular la reflexión sobre el mundo, poner en palabras la propia existencia y ensanchar la experiencia cotidiana (Andruetto, 2015; Calvo, 2019; García-Única, 2022; Petit, 2015). Las prácticas de lectura y mediación pueden incluso constituir un tipo de cuidado en el que se asume una responsabilidad por los otros (Véliz et al., 2022), llegando a convertirse en algunos casos en intervenciones socioeducativas (Yubero et al., 2022). Desde este enfoque, el presente estudio se interesa por las relaciones con la literatura y los espacios para su interpretación, que se promueven en escuelas ubicadas en zonas desfavorecidas del norte de la capital granadina, caracterizadas por la precariedad laboral y económica, los altos niveles de inseguridad, abandono y fracaso escolar (Junta de Andalucía, 2024).

En cuanto a la circulación de la literatura en el espacio escolar, se podría decir que la noción de educación literaria es el punto de encuentro entre investigadores, quienes coinciden en que el principal objetivo de la literatura en las aulas es fomentar una experiencia de lectura relevante y vinculada con la vida diaria (Mata, 2020; Sanjuán-Álvarez, 2014), desde la que se fomente el crecimiento de habilidades específicas de lectura (Colomer, 2014; Mendoza, 2004). Dicho de otro modo, en cuanto a la pretensión de enseñar literatura, la escuela debe posibilitar y fomentar modos de relacionarnos con lo literario, junto a la capacidad de interpretar su discurso (Lomas, 2023; Munita, 2018).

Alineado con lo anterior, la última propuesta curricular en España (LOMLOE, 2020; Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo) asume el doble propósito de desarrollar tanto un hábito lector autónomo como una competencia interpretativa en el alumnado. Esta última se entiende como la capacidad para comprender y construir sentidos a partir de lo leído (Martínez-Ezquerro, 2016), sentidos que en palabras de Montes (2006) se entretejen con la cultura, los códigos y las lecturas previas que trae consigo cada lector. Así, la competencia interpretativa permitiría al estudiantado relacionar los mundos propuestos en el discurso literario, con su propia experiencia, para dar forma a los múltiples significados que este le suscita (Lerner 2001, Colomer, 2014). Para avanzar en esta dirección, el marco curricular vigente propone la creación de itinerarios lectores, a modo de mapas literarios, para construir relaciones entre lectores y obras, facilitando la construcción de una identidad lectora. Asimismo, sugiere la conformación de comunidades para compartir experiencias de lectura y disfrutar de la dimensión social de la literatura.

Con esto, se subraya el rol relacional de la lectura, donde la mediación del profesorado resulta fundamental. Siguiendo a Munita (2021), el mediador o mediadora de lectura literaria interviene en el diseño de condiciones favorables para que niños y niñas puedan apropiarse de la cultura escrita y participar en ella. A través de la dinamización de espacios para el encuentro entre lectores y textos, el mediador despliega actividades que permiten hablar de libros con otros, en un ambiente que promueve la potencialidad socializadora de la lectura (Cerrillo, 2016; González-Ramírez et al., 2022; Jarpa-Azagra et al., 2024; Paladines-Paredes y Aliagas, 2021). Así, la mediación literaria como acto educativo desplaza el interés desde los textos hacia el estudiantado y su relación con los otros y con el mundo.

En el último tiempo, las investigaciones en torno a la educación literaria y al rol del profesorado como mediadores de lectura han aumentado; sin embargo, el conocimiento que se desprende de los diversos estudios no logra llegar del todo a las aulas o no se le considera fundamental (Permach-Martín et al., 2024). Muestra de aquello es el poco tiempo dedicado a la lectura de obras literarias, el diseño de actividades que responden a una visión historicista (López-Rodríguez y Núñez-Delgado, 2023; Suárez-Ramírez y Suárez-Ramírez, 2020) o la falta de coordinación para establecer criterios comunes respecto a tareas o itinerarios lectores (Santamarina et al., 2024). A esto se añaden factores propios de la posmodernidad que, a juicio de los maestros, dificultan la posibilidad de que el estudiantado se disponga a experimentar el tiempo para la reflexión y la interpretación literaria (Hernández-Heras et al., 2024). Este desafío se intensifica en contextos desfavorecidos, donde la lectura enfrenta obstáculos adicionales, como la falta de referentes lectores en el hogar y el poco valor social asignado a la alfabetización (García-Jiménez et al., 2018). Los bajos rendimientos académicos, como consecuencia del poco compromiso por parte de

las familias (Martínez-Díaz y Torres-Soto, 2019; Ramos-Navas-Parejo et al., 2022), también agudizan la problemática.

En este sentido, responder al desafío de la formación de lectores en contextos con estudiantado en riesgo de vulnerabilidad requiere de esfuerzos colectivos. Para ello, se considera clave la noción de "ecosistema mediador" (Munita, 2021), que propone entender dicha labor como una tarea social articulada que va más allá de las actuaciones individuales del profesorado. Con esto, adquiere especial importancia la dimensión institucional en la que se enmarcan las prácticas de lectura, ya que estas se vuelven sostenibles en el tiempo en la medida en que distintos agentes educativos colaboran (Romero-Oliva y Trigo Ibáñez, 2019). Las iniciativas que trascienden las aulas y se sostienen a nivel de centro generan lazos comunitarios entre lectores, lo que permite construir una identidad colectiva en torno a la lectura (Arenas-Delgado et al., 2020) y afianzar una representación social positiva sobre ella.

El principal objetivo de esta investigación ha sido identificar las estrategias utilizadas por los centros educativos y el profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria en los procesos de lectura literaria. Junto a esto, se establecieron distintos objetivos específicos, tales como:

a) Conocer los propósitos para la formación de lectores que se persiguen a nivel institucional.

b) Caracterizar las actividades y estrategias de mediación empleadas por la biblioteca escolar y el profesorado en el marco de la educación literaria.

c) Reconocer los criterios utilizados para la conformación de itinerarios de lectura.

Para ello, se visitaron durante un año escolar distintos centros ubicados en la zona norte de Granada. Se acompañó el quehacer cotidiano de maestros, bibliotecarios y se examinaron los planes de lectura de estos centros.

Respecto a la importancia de esta investigación, sus aportes permiten ahondar en un terreno poco estudiado en la didáctica de la lectura, referido a la formación de lectores críticos desde los esfuerzos individuales y colectivos de los centros. Por otro lado, al tratarse de escuelas condicionadas por factores de vulnerabilidad, los hallazgos aportan a los objetivos de la Agenda 2030 (ONU, 2015), para garantizar una educación inclusiva y de calidad (ODS.4) que reduzca las desigualdades y potencie el desarrollo de competencias (ODS.10).

MÉTODO

La presente investigación siguió el método etnográfico con un enfoque de estudio de caso, lo que posibilitó comprender la realidad desde el comportamiento y la interacción de quienes la conforman (Díaz-de-Rada, 2012; Sabariego et al. 2019). La perspectiva adoptada se enmarca en la denominada etnografía de la lectura, entendida como el estudio de los usos individuales y colectivos de la lectura en el marco de la cultura escolar (Martos-García, 2010; Rockwell, 2018; Ruiz-Bejarano, 2019). Respecto a la selección de los escenarios y participantes, se realizó de manera intencionada, en pertinencia con los objetivos de la investigación (Bisquerra, 2019).

Participantes y técnicas de recogida de información

Los tres centros educativos participantes se encuentran en el distrito norte de Granada, en zonas con colectivos en riesgo de vulnerabilidad, caracterizados por altos índices de analfabetismo, escaso apoyo económico y familiar. (Junta de Andalucía; 2018; 2024). Dos de los centros son públicos (C1 y C2) y uno concertado (C3) con comunidad de aprendizaje. Participaron ocho docentes de Lengua Castellana y Literatura del tercer ciclo de Primaria (cuatro mujeres y cuatro hombres), incluyendo a una encargada de biblioteca escolar. La selección fue intencionada, considerando ubicación de los centros y la participación de todo el profesorado de tercer ciclo, lo que permitió garantizar diversidad interna en términos de experiencias, roles y perspectivas sobre la formación de lectores/as literarios. En virtud de la ética

Ocnos, 24(2) (2025). ISSN-e: 1885-446X
10.18239/ocnos_2025.24.2.586

de investigación y compromiso del tratamiento de datos de la Universidad de Granada, cada cual fue anonimizado.

Tabla 1

Perfil de informantes

Centro	Profesorado	Edad	Experiencia docente	Años en el centro
Centro escolar 1 (C1)	Maestro 1 (M1)	45	15 años	9 años
	Maestro 2 (M2)	29	3 años	3 años
Centro escolar 2 (C2)	Maestra 3 (M3)	37	12 años	7 años
	Maestro 4 (M4)	47	15 años	10 años
	Maestra bibliotecaria 5 (M5)	42	10 años	8 años
Centro escolar 3 (C3)	Maestra 6 (M6)	31	7 años	7 años
	Maestra 7 (M7)	29	3 años	3 años
	Maestro 8 (M8)	32	5 años	3 años

Las técnicas de recogida de información fueron la observación participante, la entrevista semiestructurada y el análisis documental. Para la observación, se optó por un registro abierto, que captara el carácter dinámico del aula. No obstante, se establecieron algunos focos de observación para garantizar aspectos sustanciales, tales como: a) estrategias de mediación empleadas por el profesorado, b) prácticas de lectura; c) materiales utilizados, entre otros. En cuanto a la entrevista semiestructurada, se establecieron algunas preguntas para estimular la conversación en torno a determinados temas. Para el análisis documental se revisaron los archivos oficiales que cada centro puso a disposición respecto a la formación de lectores.

Procedimiento de la investigación y análisis de los resultados

Como primera instancia se solicitó autorización a la Delegación Territorial de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de Granada, se realizó una reunión informativa con los participantes y se recopilaron los consentimientos informados.

El trabajo etnográfico se extendió por nueve meses e incluyó la observación de veinte sesiones de aula por cada docente, actividades en la biblioteca escolar y tres entrevistas por participante (inicial, intermedia y final). A ello se sumaron conversaciones informales que ayudaron a ampliar los registros etnográficos y las descripciones densas (Díaz-de-Rada, 2012). La estancia prolongada, junto a la triangulación de espacio/tiempo y de técnicas (Álvarez, 2011; Bisquerra, 2019), permitió alcanzar una saturación en la información, evidenciada en la recurrencia de prácticas de lectura y regularidades discursivas en el profesorado.

Para el tratamiento de los resultados se optó por el análisis de contenido, siguiendo la secuencia de tres pasos propuesta por Rodríguez-Sabiote et al. (2005). Se identificaron las unidades discursivas relevantes de cada uno de los textos etnográficos elaborados. Posteriormente, se clasificaron a partir de distintas categorías emergentes y, por medio de una codificación axial, se agruparon en macro-categorías que permitieron sintetizar los resultados.

Los resultados se organizaron en dos temas o macro categorías: la dimensión institucional y la mediación lectora. La primera alberga los objetivos de formación y promoción de la lectura, el papel de las bibliotecas escolares y las prácticas de lectura fomentadas a nivel de centros. La segunda el docente/bibliotecario como mediador de lectura literaria, que contiene las prácticas de mediación y los corpus de lectura utilizados.

De igual manera, se estableció un sistema de códigos para diferenciar las fuentes de procedencia de los datos de las entrevistas, quedando del siguiente modo: Documentos del Centro (DC), Registros de Observación (RO), Entrevista inicial (Eini), intermedia (Einter) y final (Ef); Conversación informal (Cinf).

RESULTADOS

En primer lugar, se presenta una síntesis de los resultados (tabla 2) para facilitar la comprensión de los aspectos que definen cada centro. Posteriormente, se describen en profundidad los hallazgos de cada macro categoría.

Tabla 2

Sistematización de resultados

	Centro escolar 1	Centro escolar 2	Centro escolar 3
Dimensión institucional	**Objetivos de lectura** • Fortalecimiento del hábito lector. • Ausencia de documentos internos que orienten las prácticas de lectura.	**Objetivos de lectura** • Fortalecimiento del hábito lector y el desarrollo de la competencia interpretativa. • Plan de lectura de centro con propósitos y orientaciones.	**Objetivos de lectura** • Fortalecimiento del hábito lector. • Ausencia de documentos internos que orienten las prácticas de lectura.
	Papel de la biblioteca escolar • Construcción de itinerarios de lectura. • Espacio virtual para la promoción de la lectura.	**Papel de la biblioteca escolar** • Organización de encuentros con autores. • Cuentacuentos. • Lecturas dramatizadas. • Planificación de actividades en red con biblioteca municipal.	**Papel de la biblioteca escolar** • Apoyo educativo para la realización de tareas. • Espacio virtual para la promoción de la lectura.
	Prácticas de lectura • Lecturas obligatorias guiadas. • Bibliopatio.	**Prácticas de lectura** • Lecturas obligatorias guiadas. • Concursos de creación literaria. • Premios literarios mes del libro.	**Prácticas de lectura** • Tertulias literarias dialógicas.
El docente como mediador de lectura	**Prácticas de mediación** • Foco en fluidez lectora y aprendizaje de contenidos formales. • Espacios de lectura individual. • Ausencia de prácticas para profundizar en interpretaciones literarias. • Libro de texto como principal instrumento de mediación.	**Prácticas de mediación** • Foco en la construcción de hábitos y la comprensión de textos. • Espacios de lectura libre, obligatoria y guiada. • Estimulación del intercambio entre lectores y la construcción colectiva de sentidos. • Mediaciones culturales para ampliar circuito social del libro. • Dificultades para mediar en errores de recepción literaria. • Fichas de lectura como principal instrumento de mediación.	**Prácticas de mediación** • Foco en la construcción de hábitos de lectura. • Estimulación del intercambio entre lectores y la implicación personal. • Escasas estrategias para profundizar en interpretaciones literarias. • Fichas de lectura como principal instrumento de mediación.
	Corpus de lectura • La identificación con los personajes como principal criterio de selección. • Ausencia de criterios vinculados con retos interpretativos.	**Corpus de lectura** • Textos de baja dificultad para establecer interpretaciones. • Obras con vocabulario simple. • Ampliación de referentes culturales. • Ausencia de itinerarios de lectura consolidados.	**Corpus de lectura** • Uso exclusivo de clásicos. • La identificación como principal criterio de selección. • Ausencia de criterios vinculados con retos interpretativos.

Ocnos, 24(2) (2025). ISSN-e: 1885-446X
10.18239/ocnos_2025.24.2.586

Dimensión institucional

A nivel general, el primero de los centros (C1) cuenta con una débil cultura de lectura. El profesorado comenta que en parte esto se condice con la poca importancia asignada a esta práctica en las familias. "Va de la mano con el tipo de sociedad hacia la que vamos, ¿no? Queremos todo sencillo y breve. En las familias no está el valor de la lectura, hay poca tradición de lectura" (M1_Einter).

Considerando lo anterior, llama la atención la ausencia de un plan de lectura de centro (PLC) que recoja actuaciones u objetivos concretos respecto a la lectura. Si bien su proyecto educativo declara que: "La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de competencias específicas" (DC), no se observan otras alusiones respecto a ella en los documentos internos.

Respecto a la biblioteca escolar, la documentación interna le asigna como primera función la construcción de un itinerario de lectura, entendido como "un recorrido literario que todo el alumnado, desde que entra a 1.º de Educación Primaria hasta que sale del centro después de 6.º de Educación primaria, debería leer" (DC). No obstante, no se explicitaban los criterios de selección, ni son conocidos por el profesorado. A su vez, se constató escasa presencia de la biblioteca, al permanecer cerrada durante gran parte del trabajo de campo. Como consecuencia, no se registraron actividades dirigidas por la biblioteca, a excepción de un espacio virtual llamado "biblioteca blog", donde el estudiantado, de forma esporádica, recomendaba lecturas a la comunidad.

Respecto a las prácticas de lectura fomentadas a nivel de centro, se observó únicamente la dedicación de 30 minutos diarios para la enseñanza específica de la comprensión y la fluidez, cumpliendo con lo indicado en las Instrucciones de 21 de junio de 2023 (Junta de Andalucía, Art. 6, p. 2). y una experiencia de "bibliopatio", que tampoco logró sostenerse en el tiempo por falta de personal.

El profesorado del segundo centro (C2) expone que sus estudiantes son lectores circunstanciales y que para muchos la escuela es el lugar donde pueden establecer vínculos con la literatura: "Lo poco que leen fuera de clase, lo hacen motivados porque algún profesor o profesora consiguió engancharles con un libro" (Einter_M4). "La mayoría aquí no tiene el hábito, no contamos con eso, ni con la familia, ni con la importancia que puedan darle a la lectura" (Einter_M3).

Frente a esto, la escuela elaboró un PLC en el que se declara: "La experiencia lectora que acumula el alumnado en su itinerario se convierte en un medio para construir y comunicar conocimientos" (DC). El documento establece como objetivos la promoción del placer de la lectura, la mejora de la competencia lectora y su planificación didáctica (antes, durante y después).

En cuanto al papel de la biblioteca escolar, la normativa interna señala que debía promover actuaciones de fomento de la lectura en colaboración con órganos externos. En la práctica, el espacio era frecuentado por el profesorado y el alumnado, en horas lectivas o en el tiempo libre.

> Una estudiante lee sentada en la parte alfombrada de la biblioteca, recostada sobre ella. Entra otra niña durante el recreo, en silencio, directamente a tomar un libro, como si conociera de memoria su ubicación, y se sienta en una de las sillas de la esquina. La bibliotecaria observa desde su escritorio, sin intervenir (RO).

Escenas como estas permitían confirmar el valor simbólico del espacio, en tanto punto de encuentro con la lectura. El comportamiento de las niñas evidenciaba un modo particular de estar en la biblioteca, desde el silencio y la comodidad que proyectaban. Según comentaba la encargada, la biblioteca realizaba también encuentros con autores, cuentacuentos, lecturas dramatizadas, entre otras.

A nivel de prácticas institucionales, el PLC declaraba que estas debían potenciar la comprensión y el carácter social de la lectura, "para promover la figura del mediador de lectura, el intercambio de experiencias y debates dirigidos" (DC). Esto se observaba mayoritariamente los jueves, donde se destinaban treinta minutos a una lectura guiada, seleccionada por el profesorado, para fomentar la expresividad y la comprensión. La mayoría de los textos utilizados en esas sesiones eran cuentos breves adaptados de obras como *El ratón, el sapo y el cerdo*, de Erwin Moser o *Las babuchas de Abu Kassim y otros cuentos árabes sobre el destino*, de Julio Peradejordi, entre otros.

Según el profesorado del tercer centro (C3), que se regía por el modelo de comunidad de aprendizaje, existía una cultura lectora asentada, alimentada por la continuidad de prácticas institucionales: "El hecho de contar con tertulias desde los primeros cursos, ayuda a que tengan cierta relación con la literatura" (Eini_M8). Aunque el centro no contaba con un PLC, el profesorado aludía en las entrevistas a los principios de las comunidades de aprendizaje: "El placer, los hábitos de lectura y la reflexión literaria o el aprendizaje dialógico. Diría que son los pilares" (Eini_M6).

En cuanto a la biblioteca escolar, su uso se centraba en la modalidad de "biblioteca tutorizada", una actuación educativa propia de las comunidades para brindar apoyo en las tareas escolares. Este enfoque instrumental relegaba los tiempos de lectura libre al final de las denominadas "horas de estudio". Similar al caso del primer centro, su rol en la promoción de la lectura era confuso y se encontraba en reestructuración. "Antes había una maestra encargada, había libros y se organizaban lecturas, pero eso se ha perdido este último tiempo" (Eint_M8).

Entre las prácticas institucionalizadas, destacaba la realización periódica de las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD). Dos veces al mes el curso se reunía para dialogar en torno a obras exclusivamente clásicas, lo que generaba críticas por parte del propio profesorado dada su poca diversificación. Además, el centro contaba con un espacio web donde el profesorado y estudiantado compartían recomendaciones lectoras.

El docente/bibliotecario como mediador de lectura literaria

Las prácticas de mediación observadas en el profesorado del primer centro (C1) se focalizaban casi exclusivamente en la fluidez lectora y el aprendizaje de contenidos formales.

> El maestro solicita a todos continuar con la novela *El misterio del colegio embrujado*, de Ulises Cabal. Les pide irse al último capítulo en el que quedaron la sesión anterior. Designa al primero de la fila para leer en voz alta. Corrige sus palabras mal pronunciadas e insiste en que enfatice en la entonación. Repite el ejercicio con toda la fila. Cuando acaban el capítulo, acaban también el espacio de lectura (RO).

Situaciones como esta, aparecían con recurrencia en el aula, donde las que competencias lectoescritoras, como la fluidez y la entonación, adquirían mayor protagonismo que los aspectos literarios. Al ser consultado por los objetivos perseguidos a la hora de leer, el maestro expone: "No persigo ningún objetivo didáctico, por decirlo de una manera. Bueno, sí, que sepan leer y la velocidad, que tengan buen ritmo y que puedan imaginar, que se metan en el libro" (Einter_M2).

A estas dinámicas de lectura, se sumaban actividades individuales del libro de texto. Durante las observaciones, no se constataron ayudas orientadas a profundizar en la comprensión de lo leído, lo que da cuenta de la poca relevancia asignada al desarrollo de la capacidad interpretativa, la socialización de ideas o la construcción colectiva de sentidos. En sexto grado de Primaria, la mayor parte de los espacios de lectura se destinaban al aprendizaje de contenidos literarios enfocados en el reconocimiento de elementos, más que en el enriquecimiento de discusiones literarias. "Puede que la historia leída les guste o no, que no resulte recreativa, pero me interesa más que sean capaces de analizar la composición del texto" (Eini_M1).

Respecto al corpus literario utilizado, el profesorado alude a fomentar el hábito lector y comenta que a nivel personal le interesa que el grupo clase pueda sentirse identificado con lo que ocurre en las obras. Con esto, se seleccionan de forma habitual narraciones de la biblioteca que cuenten "aventuras de niños y niñas, idealmente de la misma edad que ellos" (Einter_M2). Esta intención contrasta con las prácticas observadas, pues predominan dinámicas que no favorecen la socialización de experiencias de lectura.

Las prácticas de mediaciones observadas en el segundo centro (C2) daban continuidad a los objetivos del PLC, especialmente en la promoción de hábitos lectores. Destaca en este punto la lectura modelizada de poemas semanales por parte de una de las maestras, con una clara intencionalidad de ampliar los referentes culturales del alumnado. "Que se vayan de la escuela sabiendo quién es Machado, Lorca, Zambrano, ¿no?

Ocnos, 24(2) (2025). ISSN-e: 1885-446X
10.18239/ocnos_2025.24.2.586

(…) si al final de la clase, al menos uno quiere llevarse un libro de ellos, entonces la clase está hecha" (Efin_M3).

Además, se observaban con frecuencia espacios de lectura libre y/o guiada, tanto en la biblioteca como en el huerto o el patio de la escuela, en los que se promovía el intercambio entre lectores, actuando en favor de la construcción de comunidades interpretativas, como se denominan en la normativa curricular.

> Al terminar la lectura, una estudiante le comenta a la maestra: "¿el sapo solo necesitaba cariño?" La maestra responde: "difícil pregunta, ¿piensas que eso le hacía falta?, ¿qué hay en el texto que te lleva a pensarlo? Intentemos resolverlo: "¿y si le preguntas a los demás? ¡A ver si están de acuerdo o no!" (RO).

A ello se sumaban mediaciones culturales de la maestra bibliotecaria (MB5), quien expandía las experiencias de lectura y el circuito social del libro a través de visitas guiadas con el estudiantado a la biblioteca municipal del barrio. En una de esas visitas se pudo constatar cómo, en conjunto con otras mediadoras culturales, se generaban espacios para la discusión y producción de textos literarios por parte del estudiantado.

El desarrollo de la competencia interpretativa, como otro de los propósitos de lectura de la normativa actual, es uno de los puntos débiles observados en los espacios de lectura guiada. Las pocas estrategias para mediar en las dificultades de comprensión dan paso, en muchos casos, a interpretaciones impuestas por el profesorado o respuestas directas para poder continuar con la sesión. "¿Cómo podríamos describir al ayudante del hada madrina? (se genera un silencio). ¿Nadie puede darme una descripción? Bueno, anotaré algunas características en la pizarra, la copiamos y luego revisamos la siguiente" (RO_M4).

En cuanto al corpus utilizado, uno de los criterios para el profesorado es evitar el uso de textos resistentes para el trabajo interpretativo. Tal como expone uno de los maestros, se trata más bien de "lecturas con un vocabulario simple, que puedan ajustarse al tipo de estudiantes que tenemos" (Eini_M4). Se suma a esto lo expuesto anteriormente respecto a la pretensión de ampliar los referentes culturales del estudiantado.

La formación de hábitos de lectura y la consolidación de una relación con la literatura, emerge como eje fundamental de las prácticas de mediación del profesorado del tercer centro (C3). Las discusiones literarias, bajo la modalidad de TLD, se articulaban como la principal actividad para este propósito. A través de las observaciones se pudo constatar cómo las preguntas de mediación del profesorado actuaban como dinamizadoras del intercambio entre lectores, a la vez que les ayudaban a superar errores de recepción.

Una niña escogió un fragmento donde se decía que la tierra se había encogido, mencionando que esto le produjo tristeza. La maestra pregunta: "¿Por qué te produce pena?" Ante el silencio, la maestra vuelve a intervenir: "¿Qué estamos entendiendo cuando nos dicen que "la tierra ha encogido"?" Otro de los niños aclara que no es que la tierra encoja, sino que ahora hay medios para recorrerla en menor tiempo. La niña se muestra sorprendida, como si de pronto acabara de comprender el fragmento que había escogido. La maestra le agradece por la aclaración y mira a la niña, que asiente (RO_M6).

Las mediaciones orientadas a potenciar la capacidad interpretativa se observan con frecuencia en las clases de esta maestra (M6), pero no eran generalizables al resto del profesorado. Como principal instrumento de mediación, se entregaban fichas semanales para acompañar la lectura de las obras. Estas apuntaban mayoritariamente a una lectura fruitiva, centrada en los aspectos que más disfrutaron y los pasajes en los que pudieron sentirse identificados.

En las lecturas breves realizadas en clases, se implementaba una actividad denominada "multinivel", basada en cinco preguntas que progresaban en complejidad. Sin embargo, las llamadas preguntas de análisis, apuntaban a aspectos lingüísticos o gramaticales.

Respecto al corpus de lectura, en su mayoría conformado por clásicos, el profesorado manifestaba cierta disconformidad. "Me gustaría que fueran otro tipo de libros, otras historias" (Ef_M7). "Se tienen que

ver reflejados, aunque a veces cuesta con determinados textos" (Ef_M8). Frente a la selección desde una lista cerrada de obras canónicas, el profesorado alude a la identificación como criterio para reelaborar el corpus.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las acciones desplegadas en los centros educativos permiten reconocer que la formación de lectores y la educación literaria, más que una tarea social articulada, continúa dependiendo en gran medida de los esfuerzos individuales del profesorado. La ausencia de un plan de lectura en dos de los tres centros limita la posibilidad de definir objetivos y acciones que orienten el trabajo con la lectura. Sumado a ello, se hacen visible la dificultad de sostener en el tiempo determinadas prácticas de lectura (Romero-Oliva y Trigo-Ibáñez, 2019).

En cuanto a la educación literaria, los centros priorizan el fortalecimiento del hábito lector, en desmedro del desarrollo de la competencia literaria. Esto se explicaría como consecuencia de una relación tardía del estudiantado con la literatura y una baja cultura lectora. La necesidad de afianzar una mirada positiva en torno a la lectura coincide con otros trabajos investigativos que se sitúan en contextos similares (García-Jiménez et al., 2018).

Entre los resultados más preocupantes se encuentra el papel de las bibliotecas escolares. Solo en el segundo centro se evidencia un rol activo en cuanto a la promoción de la lectura. Si bien en todos los centros existe una biblioteca, esto no garantiza su buena utilización. Similar a hallazgos de otros estudios como el de Serna et al. (2017), la importancia de estas es limitada, pues la propia escuela funciona en su día a día al margen de la biblioteca escolar. Por el contrario, el dinamismo y las diversas actividades en el segundo centro dan cuenta de una expansión en el circuito social del libro, articulado con mediaciones culturales en cooperación con organismos externos.

Con todo lo anterior, los resultados en la dimensión institucional revelan una brecha entre el marco normativo y la realidad escolar. Esto subraya la necesidad de fortalecer la colaboración por parte de las administraciones educativas, pues según recoge la Ley Orgánica 3/2020, son estas las que tienen el compromiso de promover planes de fomento de la lectura. Si bien se han desarrollado valiosos recursos a nivel ministerial, como las Guías para la elaboración de planes de lectura (2024), resultaría necesario fortalecer el acompañamiento en centros ubicados en zonas con riesgo de vulnerabilidad, donde la lectura en muchos casos no constituye un elemento prioritario para las familias. A ello se suma a la importancia de que los equipos directivos lideren espacios de discusión con la comunidad, para definir una visión compartida en torno a la lectura. En cuanto a las bibliotecas escolares, se observa la importancia de que los centros potencien la figura de un profesional a cargo, para intensificar las iniciativas de promoción y visibilizar los recursos (Arellano-Yanguas et al., 2022). Como oportunidad de mejora se halla también el fortalecimiento de vínculos con organismos externos como la biblioteca pública del barrio.

Respecto al docente/bibliotecario como mediador, los resultados muestran continuidad entre la mirada institucional y sus estrategias de mediación, focalizadas principalmente en la construcción del hábito lector. Las prácticas más recurrentes son la lectura obligatoria guiada y la estimulación del intercambio entre estudiantes. El uso en exceso del libro de texto y fichas de lectura dan cuenta de la necesidad de incorporar prácticas que permitan ensanchar las experiencias de lectura y las posibilidades de apropiación literaria (Suárez-Ramírez y Suárez-Ramírez, 2020). En contraste, muchos casos muestran dificultades para incorporar mediaciones que permitan superar las dificultades de comprensión, con escasas ayudas ofrecidas por el profesorado.

Como consecuencia de lo anterior, la competencia interpretativa sigue siendo uno de los objetivos más débiles en el trabajo docente, a pesar de su presencia en el currículo oficial. Esta situación parece reflejar un distanciamiento entre el conocimiento producido en el campo de la didáctica y su aplicación en la práctica cotidiana (Permach-Martín et al., 2024). Esto pone de manifiesto la importancia de potenciar el rol de mediadores de lectura en el futuro profesorado.

Ocnos, 24(2) (2025). ISSN-e: 1885-446X
10.18239/ocnos_2025.24.2.586

En cuanto al corpus literario utilizado, los resultados muestran una falta de consenso para su selección (Santamarina-Sancho et al., 2024). En ciertos casos, hay maestros que centran su interés en el alumnado, buscando que las obras les permitan sentirse identificados con sus tramas o personajes. La progresión hacia nuevos retos interpretativos no aparece en el discurso del profesorado. Esto se contradice con lo declarado en la normativa vigente (Real Decreto 157/2022, de 2 de marzo; Decreto 101/2023, de 9 de mayo), que plantea la necesidad de diseñar itinerarios que aseguren la adquisición gradual de competencias.

Finalmente, los resultados convocan a repensar el desarrollo y alcance de la educación literaria en espacios escolares con estudiantado en riesgo de vulnerabilidad. Si bien se realizan esfuerzos para establecer una relación con la lectura literaria, estos deben avanzar hacia la consolidación de modos de leer que permitan nuevas experiencias de lectura. En tal sentido, la formación del profesorado como mediadores de lectura y la diversificación de prácticas se vuelven indispensable para acompañar al estudiantado en la construcción de sentidos. Instancias como las tertulias literarias y los clubes de lectura, podrían constituir espacios valiosos para la discusión literaria, el intercambio social y cultural de experiencias (Amo Sánchez-Fortún et al., 2023), al tiempo que se configuran como una vía concreta para participar en comunidades interpretativas.

Para avanzar en esta dirección, es necesario articular propuestas institucionales y pedagógicas que integren la implicación emocional, el diálogo entre lectores y la interpretación como práctica colectiva y significativa. Así, la educación literaria habilitaría la exploración de nuevos mundos, al tiempo que posibilita el acceso a la cultura del estudiantado en riesgo de vulnerabilidad. Esto, como derecho y obligación para una educación de calidad (ODS.4) que reduzca las desigualdades (ODS.10) en el marco de la Agenda 2030, exige un compromiso compartido entre todos los agentes implicados (administración, centros, profesorado, alumnado y familias).

NOTA

Esta investigación forma parte de una Tesis Doctoral por compendio de artículos en la Universidad de Granada y está financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), del Estado de Chile.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Óscar Araya-Maldonado: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Validación; Adquisición de fondos.

Cristina Del-Moral-Barrigüete: Administración del proyecto; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - revisión y edición; Metodología; Supervisión; Validación; Visualización.

REFERENCIAS

Amo-Sánchez-Fortún, J. M., Pérez-García, C., Baldrich Rodríguez, K., & Domínguez-Oller, J. C. (2023). El club de lectura como práctica dialógica y argumentativa. En M. T. Caro-Valverde, J. M. De-Amo, & M. T. Martín (Eds.), *Investigaciones educativas en argumentación y multimodalidad* (pp. 51–72). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b20862

Andruetto, T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.

Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos, 37*(2), 267-279. https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016

Arenas-Delgado, C. A., Otero-Doval, H., & Tatoj C. (2020). La mediación lectora en contextos internacionales. Los casos de Chile, Polonia y Portugal. *Investigaciones sobre Lectura*, *13*, 184-198. https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi13.11121

Arellano-Yanguas, V., López-Pérez, M. V. & Sbriziolo, C. (2022). Colaboración biblioteca-escuela: Un estudio de caso de intereses temáticos docentes en solicitudes de préstamo. *Ocnos*, *21*(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2956

Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Calvo, V. (2019). El diario de lectura en los procesos de acogida de familias inmigrantes. *Ocnos*, *18*(1), 41-51. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1789

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2014). El aprendizaje de la competencia literaria. En C. Lomas (Ed.). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. (pp. 110-122). Octaedro.

Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 90, 15 de mayo de 2023. Junta de Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/2

Díaz-de-Rada, A. (2012). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Ediciones UNED.

García-Jiménez, E., Guzmán-Simón, F. & Moreno-Morilla, C. (2018). La alfabetización como práctica social en Educación Infantil: Un estudio de casos en zonas en riesgo de exclusión social. *Ocnos*, *17*(3), 19-30. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1784

García-Única, J. (2022). Para que nadie sea esclavo. Introducción a una ética de la fantasía. En M. J. Maldonado-Lozano, & M. Gutiérrez-Zornoza (coord.). *De la literatura infantil a la competencia literaria*. (pp. 57-64). Dykinson. https://doi.org/10.2307/j.ctv2s0j6hg.7

González-Ramírez, C. M., Gladic-Miralles, J., & Contador-Pergelier, N. (2022). Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades. *Tejuelo*, *36*, 41-68. https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.41

Hernández-Heras, L., Tabernero-Sala, R., & Muela-Bermejo, D. (2024). Creencias, representaciones y saberes de profesores expertos sobre la lectura de los clásicos en ESO. *Ocnos*, *23*(2), 1-17. https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.445

Jarpa-Azagra, M., González-Ramírez, C., Vega-Córdova, V., Spencer-González, H., & Exss-Cid, K. (2024). Yo leo y tú escribes: una experiencia de lectura literaria y escritura creativa en un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Investigaciones sobre Lectura*, *18*(2), 28-55. https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.17794

Junta de Andalucía (2018). *Estrategia regional andaluza para la cohesión e inclusión social. Intervención en zonas desfavorecidas*. Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. https://www.juntadeandalucia.es/servicios/publicaciones/detalle/78556.html

Junta de Andalucía (2024). *Plan local de intervenciones en zonas desfavorecidas de la ciudad de Granada (2024-2028)*. Consejería de inclusión social, Juventud, Familias e Igualdad. https://www.granada.org/inet/bsocial12.nsf/byplizd/LDZNRGY

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Lomas, C. (2023). ¿Por qué y para qué enseñar literatura? Otro tiempo, otras culturas, otra educación literaria. *Enunciación*, *28*(1), 57-75. https://doi.org/10.14483/22486798.20291; https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/20291/19148

López-Rodríguez, R. M., & Núñez-Delgado, M. P. (2023). La educación literaria desde el paradigma del pensamiento del profesorado: aportaciones de un estudio de caso colectivo en Secundaria. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, *27*, 135-153. https://doi.org/10.25115/alabe27.8626

Martínez-Díaz, M. M. y Torres-Soto, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del plan lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, *21*(1), 103-114. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v21.i1.07

Martínez-Ezquerro, A. (2016). El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, *14*, 1-20. https://doi.org/10.15645/Alabe2016.14.1

Martos-García, A. E. (2010). Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Didáctica. Lengua y Literatura*, *29*, 199-229. https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110199A

Mata, J. (2020). Lectura, educación literaria y ética democrática. *Textos de didáctica en la lengua y la literatura*, *89*, 17-22. https://www.researchgate.net/publication/343110955_Lectura_educacion_literaria_y_etica_democratica

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.

Montes, G. (2006). *La gran ocasión y otros ensayos*. Fondo de Cultura Económica.

Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: "lectores que enseñan y profesores que leen". *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, *17*, 1-19. https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2

Munita, F. (2021). *Yo, mediador*. Octaedro.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Paladines-Paredes, L., & Aliagas, C. (2021). Videoreseñas de booktubers como espacios de mediación literaria. *Ocnos*, *20*(1), 38-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2489

Petit, M. (2015). *Leer el mundo*. Siglo Veintiuno.

Permach-Martín, N., Álvarez-Uria, A., & Etxaniz, X. (2024). Didáctica de la competencia literaria en Educación Primaria de las Comunidades Vasca y Navarra. *Ocnos*, *23*(1), 1-22. https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.434

Ramos-Navas-Parejo, M., Cáceres-Reche, M. P., Martínez-Domingo, J. A., Martínez-Domingo, J. A., & Berral-Ortiz, B. (2022). Estudio sobre la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria en un contexto socialmente desfavorecido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *97*(36.2), 11-28. https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.93922

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 2 de marzo de 2022. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con

Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, *47*, 21-31. https://doi.org/10.34096/cas.i47.4945

Rodríguez-Sabiote, C., Lorenzo-Quiles, O., & Herrera-Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, *2*, 133-154. https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf

Romero-Oliva, M. F., & Trigo-Ibáñez, E. (2019). Entre la realidad y la experiencia en la formación de nuevos lectores. Un análisis del discurso de especialistas más allá de la propia teoría. En C. Tatoj, & S. Balches (Coords.). *Voces y caminos en la enseñanza de español/LE: desarrollo de las identidades en el aula*. (pp.119-137). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. http://hdl.handle.net/10498/21155

Ruiz-Bejarano, A.M. (2019). Del placer de la lectura al deseo de leer. El aprendizaje del buen lector. *Revista Complutense de Educación*, *30*(3), 863-878. https://doi.org/10.5209/rced.59489

Sabariego, M., Massor, I., & Dorio, I. (2019). Métodos de investigación cualitativa. En F. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 228-320). La Muralla.

Sanjuán-Álvarez, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. Impossibilia. *Revista Internacional de Estudios Literarios*, *8*, 155-178. https://doi.org/10.32112/2174.2464.2014.105

Santamarina-Sancho, M., Núñez-Delgado, P., & Gómez-López-Quiñones, L. (2024). Estudio de caso múltiple sobre la coordinación del profesorado en Educación infantil y de Educación Primaria en el tratamiento de la competencia lecto-literaria. *Revista Complutense de Educación*, *35*(4), 751-762. https://doi.org/10.5209/rced.89016

Serna, M., Rodríguez, A., & Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos*, *16*(1), 18-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205

Suárez-Ramírez, M., & Suárez-Ramírez, S. (2020). El libro de texto como lectura que condiciona la práctica educativa en educación primaria. *Alabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, *27*, 1-18. https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.3

Véliz, S., García-González, M. y Arizpe, E. (2022). Mediación literaria como ética de cuidado en contextos adversos. *Ocnos*, *21*(1), 1-13. https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2714

Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, R., & Sánchez-García, S. (2022). Literatura para la prevención del bullying en las primeras etapas de la educación escolar. *Ocnos*, *21*(2), 1-19. https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.3133