

## La multiculturalidad en la «autobiobibliografía» de lectura del alumnado del grado de Maestro en Educación Primaria. Textos impresos

MARÍA-TERESA DEL-OLMO-IBÁÑEZ

<https://orcid.org/0000-0001-8326-1879>

Universidad de Alicante (España)

ANTONIO LÓPEZ VEGA

ITAM (México)

**Resumen:** Este trabajo presenta la investigación realizada con estudiantes del tercer año del Grado de Maestro de Educación Primaria sobre su conciencia del conocimiento multicultural que han adquirido a través de las lecturas que han leído a lo largo de sus vidas. La necesidad del estudio surge del hecho de que, a menudo, no saben responder con precisión cuando se les pregunta qué es el multiculturalismo. Tampoco pueden explicar qué elementos de otras culturas han conocido o adquirido en los textos a los que han tenido acceso durante su vida. Por este motivo, se les propuso una encuesta abierta en la que se asociaban las etapas de su vida con múltiples aspectos relacionados con su autobiobibliografía de lecturas en sentido amplio. El objetivo era determinar qué componentes tienen en cuenta cuando intentan establecer los conocimientos generales que han obtenido a través de la lectura. Para este trabajo, solo se seleccionaron las preguntas relacionadas con su lectura de textos impresos y con el multiculturalismo. Sus respuestas muestran que identifican los contenidos multiculturales con el multilingüismo en primer lugar, y que únicamente tienen en cuenta los textos literarios, y ningún otro tipo de lectura. Además, el componente afectivo desempeña un papel importante en sus evaluaciones. Los resultados llevan a la conclusión de que es necesario incluir la formación en multiculturalismo, para la interculturalidad, en los contenidos de las asignaturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

**Palabras clave:** multiculturalismo, interculturalidad, lectura, formación inicial del profesorado, autobiobibliografía de lectura

**Abstract:** This paper presents the research carried out with students in the third year of the Bachelor's Degree in Primary Education regarding their awareness of the multicultural knowledge they have acquired through the readings they have read along their lives. The need for the study stems from the fact that they often do not know how to answer precisely when asked what multiculturalism is. Nor can they explain what elements of other cultures they have known or acquired in the texts they have had access to during their lifetime. For this reason, an open-ended survey was proposed to them in which their life stages were related to multiple aspects connected with their autobiobibliography of readings in a broad sense. Its aim was to determine what components they consider when they try to establish the general knowledge they obtained through reading. For this work, only the answers related to their reading of printed texts and to multiculturalism were selected. Their answers show that they identify multicultural contents with multilingualism in the first place, and that they only consider literary texts, and no other type of reading. In addition, the affective component plays an important role in their evaluations. The results lead to the conclusion that there is a need to include training in multiculturalism, for interculturality, in the contents of Language and Literature Didactics subjects.

**Keywords:** multiculturalism, interculturalism, reading, initial teacher training, autobibliography of readings

## 1. Introducción

La actual sociedad europea es multicultural y los currículos de didáctica de lenguas en el Espacio Europeo de Educación (EEE) asumen el enfoque comunicativo y accional del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), actualizado ya en su *Companion Volume* (2020). En ambos textos aparecen diferenciados los conceptos de *multiculturalidad* e *interculturalidad* y de *multilingüismo* y *plurilingüismo*, a su vez, puestos en relación entre sí.

Por otro lado, los datos sobre el origen del alumnado en los centros de Educación Primaria españoles (Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024) confirman esa realidad social culturalmente diversa.

Tabla 1. Evolución del alumnado extranjero.

|                                                | 2013-14 | 2018-19 | 2022-23 | 2023-24   |
|------------------------------------------------|---------|---------|---------|-----------|
| TOTAL                                          | 736.249 | 795.844 | 996.040 | 1.066.875 |
| Enseñanzas de Régimen General                  | 710.049 | 758.950 | 952.813 | 1.018.232 |
| E. Infantil                                    | 153.776 | 159.998 | 175.896 | 176.741   |
| E. Primaria                                    | 246.735 | 308.930 | 382.706 | 402.351   |
| Educación Especial                             | 4.027   | 4.497   | 6.001   | 6.725     |
| ESO                                            | 191.777 | 174.950 | 240.894 | 267.027   |
| Bachillerato                                   | 48.716  | 42.974  | 48.558  | 50.781    |
| Ciclos Formativos FP Grado Básico              | -       | 10.053  | 12.521  | 13.324    |
| Ciclos Formativos FP Grado Medio               | 30.972  | 29.211  | 39.752  | 45.774    |
| Ciclos Formativos FP Grado Superior            | 17.585  | 25.033  | 42.429  | 51.145    |
| Programas de Cualificación Profesional Inicial | 16.461  | -       | -       | -         |
| Otros Programas Formativos                     | -       | 3.204   | 4.056   | 4.364     |
| Enseñanzas de Régimen Especial                 | 26.200  | 36.994  | 43.227  | 48.643    |

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Datos y cifras* (2024)

Estas circunstancias evidencian la necesidad de analizar, en sus posibles vertientes, la multiculturalidad en ese nivel educativo. Una de esas vertientes es la formación del profesorado (Del-Olmo-Ibáñez y Cremades-Montesinos, 2019). Los docentes de la etapa de Educación Primaria, no solo en España, sino en Europa, más allá de la propia de la didáctica de la Lengua, precisan una formación suficiente sobre esos contenidos como parte de su competencia docente (Del-Olmo-Ibáñez et al., 2022), en la cual, además, se ha de incluir la afectiva (Del-Olmo-Ibáñez, 2019b y 2020; Martínez-Álvarez et al., 2020; Perpiñà Martí et al., 2020). Siendo el modelo que se adopta el de un aprendizaje global, el presente estudio se centra en la multiculturalidad en la lectura (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2020; Gallego-Lema et al., 2020; Jaraíz-Cabanillas et al., 2020).

En este trabajo se da cuenta de los datos proporcionados por los estudiantes del tercer curso del grado de Maestro de la Universidad de Alicante a partir de la reflexión sobre su autobiobibliografía de lectura (Del-Olmo-Ibáñez, 2019a), en formato impreso. Se trata de una práctica que se les propone para concienciarlos sobre la importancia de la lectura de todo tipo (Blasco et al., 2019) en sus vidas. Se les pregunta sobre títulos, entornos situacionales, referentes personales, géneros, tipos de texto y multiculturalidad a partir de la procedencia de las lecturas, tipos de lectura y modalidad de lectura.

El concepto de *biobibliografía* de López Vega (2009) se aplica como método para una introspección «autobiobibliográfica» que permita obtener evidencias de cómo los alumnos reconocen, o

no, la multiculturalidad en su propia trayectoria lectora. Los resultados que se presentan demuestran, además, la influencia de las variables que suponen los entornos situacionales en las diferentes etapas vitales y los referentes personales que las investigaciones sobre este tema han identificado (Jaraíz-Cabanillas et al., 2020).

Este estudio se suma, asimismo, a una línea de análisis en cuanto a las necesidades de revisión y puesta al día de los contenidos de Didáctica de la Lengua de los grados de Maestro en Educación Primaria (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2020; Del-Olmo-Ibáñez y Cremades-Montesinos, 2019; Del-Olmo-Ibáñez et al., 2022).

### 1.1. Objetivos

En la investigación se ha establecido un objetivo general centrado en realizar un balance sobre el conocimiento de los estudiantes de Magisterio en cuanto a la multiculturalidad a través de cómo la identifican y reconocen en sus lecturas antes de su primer contacto con la asignatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura. La meta final es determinar qué mejoras son necesarias para proporcionarles una formación inicial idónea y adecuada a la situación socioeducativa actual, tanto en lo que se refiere a didáctica de la lectura como a la multiculturalidad.

Al mismo tiempo, se han fijado como objetivos específicos, primero, hacer un recuento de los descriptores e indicadores a los que recurren para identificar o describir la multiculturalidad previamente a su contacto con la asignatura y, segundo, interpretarlos a partir del análisis de sus componentes.

## 2. Metodología

### 2.1. Instrumento, participantes y variables

El instrumento que se ha utilizado es un cuestionario de contenido autobiográfico abierto, amplio, que se organiza con las etapas vitales como eje para variables personales y formativas en cada una de ellas en relación con la lectura. Se busca con esto que el alumnado reflexione sobre su autobiobibliografía de lectura, la cual es la fuente de información para conocer cómo per-

ciben la presencia e importancia de la lectura en su vida en múltiples aspectos. En este estudio, el foco se ha puesto en la lectura de textos impresos y en la multiculturalidad, por lo que se han seleccionado las respuestas correspondientes a ambos asuntos.

Los participantes convocados fueron 103 alumnos de la asignatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura del tercer curso del grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Alicante, y se obtuvo una respuesta del 96 % (99 estudiantes). La encuesta se planteó, como una práctica reflexiva al principio del cuatrimestre, antes de haber impartido contenido alguno relacionado con los temas de la investigación.

Dentro de la categoría de la lectura impresa, se han seleccionado aquí los rasgos de multiculturalidad y procedencia que descubren los alumnos según las variables de las etapas vitales de infancia, adolescencia y juventud para conocer su idea real sobre esa característica de la sociedad actual y su grado de conciencia en cuanto a cómo está presente en sus lecturas.

## 2.2. Procedimiento

La metodología es cualitativa, mediante un cuestionario abierto que se presentó al alumnado, previa validación y después de su consentimiento, al principio del cuatrimestre. La encuesta se organiza con las etapas vitales (hasta la juventud como corresponde a sus edades) como variables y, en este caso, se centra en las preguntas sobre la presencia de la multiculturalidad que reconocen en sus lecturas.

El análisis de los datos se ha realizado codificando las respuestas obtenidas y estructurándolas en función de la frecuencia absoluta (FA) de las narrativas. Es decir, el número de respuestas dadas en cada etapa vital y para cada uno de los códigos establecidos. A continuación, se ha obtenido el porcentaje en relación con los totales de cada uno de los códigos en cada etapa y, finalmente, respecto de la totalidad de las respuestas en todas ellas.

## 3. Resultados

El orden por etapas vitales es el que se ha seguido para dar cuenta de los resultados, reflejando la frecuencia absoluta y el por-

centaje correspondiente de las respuestas codificadas para cada una de las etapas. Después, se indica la frecuencia absoluta de cada código y el porcentaje respecto del total de respuestas.

Se han contabilizado 3 055 títulos diferentes aportados por los participantes, distribuidos según las etapas vitales de infancia, adolescencia y juventud en 1 210, 1 109 y 736 respectivamente, con una diferencia numérica descendente y significativa entre las dos primeras y la última, como se recoge en la tabla 2. Este dato ofrece interés en cuanto al descenso de numérico, pero también debería ponerse en relación con la extensión de los textos y los cambios psicológicos y en las actividades cotidianas en esa etapa vital.

**Tabla 2.** Resumen de respuestas

| Etapla vital | Total títulos | Porcentaje del total |
|--------------|---------------|----------------------|
| Infancia     | 1210          | 39.6%                |
| Adolescencia | 1109          | 36.3%                |
| Juventud     | 736           | 24.1%                |
| TOTAL        | 3055          | 100%                 |

Fuente: elaboración propia.

El número de «no contesta» es uniforme en las tres etapas: 15, 17 y 17 y considerablemente reducido frente al total de respuestas: 659, distribuidas la válidas en 272/41 %, 219/33 % y 168/25 %, como queda reflejado en la tabla 3:

**Tabla 3.** Cómputo de respuestas

| Etapla       | Respuestas válidas | No contesta | Total respuestas |
|--------------|--------------------|-------------|------------------|
| Infancia     | 272 (41 %)         | 15          | 287              |
| Adolescencia | 219 (33 %)         | 17          | 236              |
| Juventud     | 168 (25 %)         | 17          | 185              |
| TOTAL        | 659 (100 %)        | 49          | 708              |

Fuente: elaboración propia.

Con la tabla 4 se inicia el recuento de datos de acuerdo a los códigos. En esta primera tabla, se puede apreciar cómo están equilibradas las respuestas que niegan la multiculturalidad en

sus lecturas: 21/8 %, 8/4 % y 12/7 %, y 41/6 %; y las que la afirman expresamente: 21/8 %, 11/5 % y 10/6 %, suponiendo 42/6 % del total. Estos resultados conviene contrastarlos con los de las tablas que siguen, puesto que los códigos que han proporcionado sus respuestas permiten conocer si su identificación de la multiculturalidad es o no el adecuado.

**Tabla 4.** Reconocimiento de la multiculturalidad en las lecturas

| Código                    | Infancia | Adolescencia | Juventud | Total |
|---------------------------|----------|--------------|----------|-------|
| Niegan multiculturalidad  | 21 (8%)  | 8 (4%)       | 12 (7%)  | 41    |
| Afirman multiculturalidad | 21 (8%)  | 11 (5%)      | 10 (6%)  | 42    |

Fuente: elaboración propia.

El código más numeroso es la procedencia, pero en ella incluyen indistintamente la geográfica de las obras, los referentes personales que los han llevado a su lectura, espacios y situaciones concretas en que esta se produce, las motivaciones para leer y la nacionalidad de los autores, representados en la tabla 5: 119/44 %, 101/46 % y 75/45 %, con 295 respuestas que representan el 45 % del total. Estos datos se podrían desdoblar y estudiar específicamente para concluir en cuanto a su idea de «procedencia» en una posible investigación ulterior.

**Tabla 5.** Datos sobre «procedencia»

| Código y subcategorías                                                                               | Infancia  | Adolescencia | Juventud | Total | % Total |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------------|----------|-------|---------|
| Procedencia: geográfica, referentes personales, espacios y situaciones, motivaciones, nacionalidades | 119 (44%) | 101 (46%)    | 75 (45%) | 295   | 45%     |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 6 se muestran otros códigos, menos numerosos, que utiliza el alumnado para identificar y clasificar sus lecturas, ordenados, asimismo, según su frecuencia de aparición:

**Tabla 6.** Otros códigos por orden de frecuencia

| Código                                                                        | Infancia | Adolescencia | Juventud | Total |
|-------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|----------|-------|
| Lengua                                                                        | 41 (15%) | 28 (13%)     | 12 (7%)  | 81    |
| Cultura                                                                       | 14 (5%)  | 31 (14%)     | 20 (12%) | 65    |
| Autores/literaturas                                                           | 31 (11%) | 10 (5%)      | 7 (4%)   | 48    |
| Contenidos culturales (relacionados con cultura, diversidad, ética, igualdad) | 11 (4%)  | 12 (5%)      | 20 (12%) | 43    |
| Épocas                                                                        | 3 (1%)   | 10 (5%)      | 7 (4%)   | 20    |
| Géneros/lecturas literarias                                                   | 8 (3%)   | 7 (3%)       | 2 (1%)   | 17    |
| Ficción                                                                       | 2 (1%)   | 1 (0%)       | 2 (1%)   | 5,1   |
| Religión                                                                      | 1 (0%)   | 0 (0%)       | 1 (1%)   | 2     |

Fuente: elaboración propia.

La lengua aparece en un 41/15 %, 28/13 % y 12/7 % y representa un 81/12 % sobre el total.

Con la denominación de «cultura» aparecen un 14/5 %, 31/14 % y 20/12 %, que suponen 65/10 % respecto del total.

La identificación mediante los autores o las «literaturas» constituyen los datos siguientes: 31/11 %, 10/5 % y 7/4 %, y 48/7 % de la totalidad.

El código de «Contenidos relacionados con la cultura, diversidad, ética, igualdad»: 11/4 %, 12/5 % y 20/12 %, representa el 43/7 % del total.

Las épocas también aparecen como identificador en 3/1 %, 10/5 % y 7/4 %, dando un 20/3 % sobre el total. Y las descripciones según géneros o como lecturas literarias y no literarias con 8/3 %, 7/3 % y 2/1 % equivalen a 17/3 % del total.

Finalmente, aparece una presencia mínima de la ficción: 2/1 %, 1/0 % y 2/1 %, que da 5/1 %; y religión: 1/0 %, 0/0 % y 1/1 %, con 2/0 %.

Para terminar, es posible ofrecer una visión general de los códigos que han propuesto, clasificados por etapas y, dentro de estas, por frecuencia de uso:



## **Análisis por etapas**

### *Códigos Ordenados por frecuencia - infancia*

1. Procedencia: 119 (44 %)
2. Lengua: 41 (15 %)
3. Autores/Literaturas: 31 (11 %)
4. Cultura: 14 (5 %)
5. Contenidos culturales: 11 (4 %)
6. Géneros/Lecturas: 8 (3 %)
7. Épocas: 3 (1 %)
8. Ficción: 2 (1 %)
9. Religión: 1 (0 %)

### *Códigos Ordenados por frecuencia - adolescencia*

1. Procedencia: 101 (46 %)
2. Cultura: 31 (14 %)
3. Lengua: 28 (13 %)
4. Contenidos culturales: 12 (5 %)
5. Autores/Literaturas: 10 (5 %)
6. Épocas: 10 (5 %)
7. Géneros/Lecturas: 7 (3 %)
8. Ficción: 1 (0 %)
9. Religión: 0 (0 %)

### *Códigos Ordenados por frecuencia - juventud*

1. Procedencia: 75 (45 %)
2. Cultura: 20 (12 %)
3. Contenidos culturales: 20 (12 %)
4. Lengua: 12 (7 %)
5. Autores/Literaturas: 7 (4 %)
6. Épocas: 7 (4 %)
7. Géneros/Lecturas: 2 (1 %)
8. Ficción: 2 (1 %)
9. Religión: 1 (1 %)

## **4. Discusión y conclusiones**

El reconocimiento o negación de la multiculturalidad de manera directa presenta un porcentaje bajo, 6 %, respecto de la proce-

dencia, que es el indicador al que recurren mayoritariamente para identificarla: 41 % del total de respuestas, si bien en este grupo los criterios de «procedencia» que incluyen son variados y no siempre relacionados con la cultura.

Con menor frecuencia, determinan la multiculturalidad a partir de la lengua, 12 %, y asociada a las diferentes culturas, 10 %. Es posible reconocer en el alumnado, también, una relación entre los conceptos de *multiculturalidad* y *plurilingüismo* comparable con la que se aprecia en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002, 2020).

Por otra parte, especialmente los identificadores de «Cultura», «Contenidos culturales» y, también, «Lengua» podrían servir de orientación y contraste con el reconocimiento de la multiculturalidad en un 42 % que se ha visto en la tabla 4. Este análisis sugiere otra posible línea de investigación en cuanto al concepto que tienen de la multiculturalidad y de los términos que asocian a ella.

Casi en el mismo porcentaje que la identificación directa, utilizan el origen del autor o la nacionalidad de la literatura a la que pertenecen las obras y otros contenidos de índole ética y los relacionan con el asunto acertadamente en un 7 %.

Muy por debajo, quedan las épocas, los géneros y la distinción entre lectura literaria o no, 3 %; por último, se encuentran la ficción y la religión, con citas mínimas o inexistentes con el 1 % y el 0 %.

Los factores afectivos y situacionales en relación con la lectura (Del-Olmo-Ibáñez, 2019b y 2020; Jaraíz-Cabanillas et al., 2020; Martínez-Álvarez et al., 2020; Perpiñà Martí et al., 2020) se ponen de manifiesto cuando, al preguntarles sobre la procedencia de las lecturas, lo que incluyen son entornos situacionales y personas que se las han proporcionado.

Otra cuestión relevante es que consideran casi exclusivamente la lectura literaria, en lugar de incluir todo tipo de textos, considerar el aprendizaje general (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2020; Gallego-Lema et al., 2020; Jaraíz-Cabanillas et al., 2020) y ser conscientes de su presencia en la vida cotidiana en todos los ámbitos.

También es posible concluir que los participantes carecen de una idea clara de la multiculturalidad, aunque se confirma que la relacionan con el plurilingüismo y la ética, y que las cuestiones afectivas están implícitas. Esto confirma la conveniencia de incluir las competencias en plurilingüismo y emocional en la adquisi-

ción de las competencias comunicativa y docente, muy especialmente también en la creación del hábito y disfrute de la lectura.

Se ha probado, asimismo, la eficacia de la autobiobibliografía como recurso metodológico y herramienta de investigación para la reflexión sobre la lectura en la vida de los futuros docentes. Y, por último, se ha constatado la necesaria consideración de los componentes de multiculturalidad en los contenidos de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

## 5. Referencias

- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2020). Initial Teacher Training in the Promotion of Reading and Literature in Spain from the Perspective of University Teachers. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30) 57-75. <https://www.doi.org/10.22201/issue.20072872e.2020.30.588>
- Blasco-Serrano, A. C., Arraiz Pérez, A. y Garrido Laparte, M. Á. (2019). Mediation in the development of reading comprehension. A qualitative study in primary education. [Claves de la mediación para el desarrollo de la comprensión lectora. Un estudio cualitativo en aulas de 4.º de educación primaria]. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2) 9-27. <https://www.doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25335>
- Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Council of Europe Publishing. Available at [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Del-Olmo-Ibáñez, M. T. (2019a). «Auto-biobibliography» for Teaching Reading. En: D. Escandell y J. Rovira (eds.). *Literary reading. Current Outlook. Lectura literaria. Perspectivas actuales. Lectura Literària. Perspectives actuals* (pp. 70-89). John Benjamins. <https://benjamins.com/catalog/ivitra.22.05>
- Del-Olmo-Ibáñez, M. T. (2019b). Competencia emocional para la competencia docente en didáctica de la Lengua y la Literatura. En: M. C. Pérez Fuentes (ed.). *Innovación Docente e Investigación en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales* (pp. 1159-1168). Dykinson.

- Del-Olmo-Ibáñez, M. T. (2020). La competencia afectiva en la didáctica de la Lengua y la Literatura en diversos entornos educativos. En: M. M. Molero Jurado, Á. Martos Martínez, A. B., Barragán Martín, M. M., Simón Márquez, M. Sisto, R. M., Del Pino Salvador, B. M., Tortosa Martínez, J. J., Gázquez Linares y M. C. Pérez Fuentes (eds.). *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 393-401). Dykinson.
- Del-Olmo-Ibáñez, M. T. y Cremades-Montesinos, A. (2019). Formación en L2 y plurilingüismo en los maestros de Educación Primaria. Necesidades actuales y para los futuros docentes. En: R. Roig (ed.). *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 849-858). Octaedro.
- Del-Olmo-Ibáñez, M. T., Cremades-Montesinos, A. y Gutiérrez Fresneda, R. (2022). *Formación del profesorado europeo de Educación Primaria en multiculturalidad y plurilingüismo. España, Francia, Italia y Grecia*. Peter Lang.
- Gallego-Lema, V., Gorospe, J. M. C. y Aberasturi-Apráiz, E. (2020). Anywhere, anytime: Los itinerarios de aprendizaje de los docentes. *Revista Fuentes*, 22(2) 165-177. <https://www.doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.03>
- Jaraíz-Cabanillas, F. J., Gutiérrez-Gallego, J. A., Soto-Vázquez, J. y Pérez-Parejo, R. (2020). Estimating the Relationship between Reading in Primary Education, Educational Attainment and Social Welfare. The case of Extremadura (Spain). *Estudios Sobre Educacion*, 39, 59-86. <https://www.doi.org/10.15581/004.39.59-86>
- López Vega, A. (2009). *Biobibliografía de Gregorio Marañón*. Dykinson.
- Martínez-Álvarez, I., Llamas-Salguero, F. y López-Fernández, V. (2020). Relationship between Neuropsychological Cognitive and Socioemotional Aspects in Primary School Students. [Relación entre aspectos neuropsicológicos cognitivos y socioemocionales en alumnos de Educación Primaria]. *Revista Fuentes*, 22(2), 224-237. <https://www.doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.08>
- Perpiñà Martí, G., Sidera Caballero, F. y Serrat Sellabona, E. (2020). Does Emotional Intelligence Has an Impact on Linguistic Competences? A Primary Education Study. *Sustainability*, 12(24), 1-13. <https://www.doi.org/10.3390/su122410474>
- Secretaría General Técnica, Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2024). *Datos y cifras. Curso escolar 2019/2020*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.