

La literatura infantil y juvenil en el Grado de Maestro en Educación Primaria: una propuesta didáctica

Carola Sbriziolo y Villar Arellano-Yanguas

1 Carola Sbriziolo, carola.sbriziolo@unavarra.es. Dpto. Ciencias Humanas y de la Educación, Edificio Los Magnolios, Universidad Pública de Navarra, Campus de Arrosadia s/n, 31006 Pamplona (Navarra).

2 Villar Arellano-Yanguas, mdelvillar.arellano@unavarra.es. Dpto. Ciencias Humanas y de la Educación, Edificio Los Magnolios, Universidad Pública de Navarra, Campus de Arrosadia s/n, 31006 Pamplona (Navarra).

** Por motivos de economía y agilidad en la lectura, en este trabajo se ha optado por usar el masculino genérico para hacer referencia indistintamente a ambos sexos.*

Introducción*

Partiendo del presupuesto de que investigación y docencia deben ir de la mano y que en educación es necesario reflexionar sobre la propia práctica en el aula (Esteve, 2011), se presenta aquí una experiencia llevada a cabo dentro de la asignatura Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil en el Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad Pública de Navarra.

El punto de partida de este trabajo es la reflexión sobre la singular naturaleza de dicha disciplina. Tal y como expone Munita en su estudio sobre la evolución de la didáctica de la literatura (2017), los nuevos enfoques de esta materia presentan un rasgo diferencial frente a otras didácticas: la necesidad de combinar los saberes específicos (en este caso, los literarios), con el estudio del fenómeno de la lectura y su desarrollo: el proceso de construcción del significado por parte del lector y la dimensión social de la actividad lectora.

Todo ello no solo apela a la práctica de la lectura y al interés hacia los libros, sino también a la capacidad efectiva de comprender textos variados e integrar el conocimiento que aportan en el conjunto de saberes del lector. Según señala Zaragoza Canales (2015), la prioridad de la escuela «es el desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas para la formación de un lector competente, puesto que la condición necesaria para ser lector es «saber leer» (p. 98).

Por tanto, la educación lectora del profesorado resulta una faceta fundamental dentro de su formación inicial. No se trata, sin embargo, de trabajar dicha dimensión de un modo aislado, sino de enmarcar el conocimiento y manejo de las obras literarias en el ámbito de adquisición de competencias lingüísticas: el

dominio de las lenguas resulta imprescindible para la comprensión lectora y esta, a su vez, es un requisito básico para descubrir el potencial artístico y creativo de las obras literarias y para disfrutar de ellas (Jiménez Pérez, 2015; Lomas y Aliagas, 2014; Pérez Tornero, 2011; Solé, 2011).

Estos planteamientos están en sintonía con el nuevo paradigma de la Educación Superior, que, lejos de la tradicional dicotomía teoría-práctica y del rol protagónico del docente, ha evolucionado en las últimas décadas hacia un modelo centrado en el alumnado y en su progresivo desarrollo de destrezas, lo que implica un cambio hacia metodologías más prácticas, aplicadas, complejas y diversas (Montero Curiel, 2010). Así mismo, la paulatina adquisición de las habilidades requeridas en los estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria asigna a la formación lectora un papel transversal ineludible para el aprendizaje autónomo, lo cual justifica aún más el peso de la lectura en la didáctica de la literatura.

Por otra parte, para poder afrontar esta disciplina de un modo viable y coherente, resulta vital la figura modélica de un profesorado lector, capaz de enriquecer con páginas y referencias la experiencia cotidiana discente y, por ende, su intertexto (Mendoza Fillola, 1996). Como señala Ferreira Dos Santos (2002), «imaginar que quien no lee puede hacer leer es tan absurdo como pensar que alguien que no sabe nadar puede convertirse en profesor de natación» (p. 93).

Sin embargo, según revela el estudio de Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2020) sobre la formación literaria y lectora de los futuros maestros, se constata un problema creciente entre los estudiantes del Grado: el bajo nivel de

sus hábitos lectores y la precariedad de su bagaje literario. Así lo advertían Larrañaga et al. (2008) en un informe realizado con 2.175 alumnos procedentes de doce universidades españolas (1.277 de ellos, estudiantes de Magisterio) en el que observaron que los no lectores ascendían a casi un 40%. También Colomer y Munita (2013) llegaron a la misma conclusión: los futuros docentes no leen, lo cual ofrece un desalentador panorama, pero también todo un reto para esta asignatura.

Este déficit lector incluye, además de desafección hacia la práctica lectora, una baja conciencia de su valor para el aprendizaje. Los estudiantes de Didáctica de la Literatura Infantil suelen mostrar prejuicios contra la lectura, actividad que identifican, según sus comentarios, con prácticas obligatorias poco estimulantes, en una visión polarizada que sitúa el aprendizaje lector como un objetivo enfrentado a la voluntad del educando y a sus necesidades y gustos personales.

Por otra parte, según Colomer y Munita (2013) se observa un escaso conocimiento de los autores y obras de literatura infantil. Incluso el alumnado con un autoconcepto lector más positivo presenta una competencia literaria muchas veces ilusoria, al estar encasillada su experiencia en un corpus muy limitado, sin margen suficiente para hacer avanzar en el futuro el itinerario lector de sus propios discípulos de primaria. Además, sus criterios para valorar los libros infantiles se basan casi exclusivamente en componentes temáticos, asignando a la lectura un mero valor utilitario y olvidando su dimensión estética, lo que refuerza el problema de la excesiva «escolarización» de la lectura al que se referían Cerrillo Torremocha y Sánchez Ortiz (2017).

Este perfil marca con claridad la hoja de ruta de la presente propuesta didáctica, que prioriza la búsqueda de un cambio actitudinal en los estudiantes, la promoción de su interés hacia los libros y la toma de conciencia de la trascendencia de un buen hábito lector, tanto para sí mismos como para el desarrollo competencial de su futuro alumnado. Además de estos aspectos, y teniendo en cuenta las carencias señaladas, resulta prioritario el conocimiento de un corpus amplio de literatura infantil y juvenil, la apropiación de los conceptos clave en esta disciplina y la adquisición de herramientas metodológicas para analizar y valorar las obras.

Para poder afrontar este urgente desafío, resulta fundamental incidir en la búsqueda del placer lector de los futuros maestros a través de la experimentación, tanto desde una perspectiva individual como social. En palabras de Colomer y Munita, se debe «favorecer el encuentro íntimo y personal [...] y generar espacios de socialización y discusión a partir de dichos encuentros» (2013, p. 44).

Por otra parte, también es preciso contrarrestar otro tipo de dificultades de carácter organizativo, propias del marco institucional y académico, que, en ocasiones, restan flexibilidad y ralentizan la posible innovación metodológica. En este sentido, tal y como sugieren Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2020), sería interesante revisar a fondo los planes de estudio a fin de incrementar el valor en créditos de esta materia, reforzar la presencia de obras de literatura infantil en las bibliotecas universitarias y promover una mayor conexión entre la universidad y el ámbito escolar.

Enfoque metodológico y actividades

Ante la situación antes descrita, el primer paso necesario para que la acción educativa tenga éxito es planificar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Zabalza, 2004). En esta propuesta didáctica se adopta un método inductivo, que partiendo de la práctica permita ahondar en los contenidos teóricos. En este sentido, habrá que preparar, crear y organizar previamente los materiales y los textos, teniendo presentes los objetivos que se pretenden conseguir con cada actividad.

En definitiva, es una metodología basada en la construcción de conocimiento más que en su transmisión y en la cual, como se viene proponiendo ya desde algunas décadas, el foco reside en el alumnado, y no en el docente. El aprendizaje se convertirá, así, en un proceso transversal, heurístico e inferencial, y gracias a este enfoque los discentes adquirirán un pensamiento crítico frente a los hechos literarios y reflexionarán no solo sobre la materia, sino también sobre sus propios procesos de aprendizaje, disfrutando de la lectura y apreciando los textos.

Por lo que atañe al aspecto más genuinamente literario, se parte del concepto de educación literaria como una forma de construcción cultural que se apoya en un corpus muy diverso y lo integra de un modo crítico y creativo en la vida de las

personas (Colomer, 1998). De ese modo se dan por superados los tradicionales planteamientos historicistas en la enseñanza de la literatura. Tal y como afirman Cerrillo Torremocha y Sánchez Ortiz (2017), no basta con una enseñanza centrada en el conocimiento de corrientes, autores o títulos concretos, sino que se debe promover el aprendizaje literario de la lectura, un acercamiento basado en la valoración y en el goce de los libros, «una experiencia personal de la lectura que aportará conocimientos culturales, análisis del mundo interior y capacidad para interpretar la realidad exterior» (p. 13). En consonancia con esta perspectiva, se busca el conocimiento y la experimentación de las múltiples dimensiones que ofrece la literatura: espacio personal, objeto material, sistema de producción cultural, creación artística e imaginativa, expresión de valores e ideología, práctica social, diálogo entre textos literarios y culturales y actividad interpretativa (Fittipaldi, 2013).

Así, además de la competencia literaria específica, el desarrollo de la asignatura pone el foco en la comprensión lectora y se trabaja la lectura desde una perspectiva procesal, buscando una toma de conciencia del valor de herramientas como los planes de lectura de los centros y el uso de la biblioteca escolar por parte de toda la comunidad educativa.

Por otra parte, se plantea la lectura desde una perspectiva creativa y bidireccional, partiendo de ejercicios de escritura y composición textual como vía para favorecer el desarrollo de la capacidad lectora (Moreno Bayona, 2007). La atención a la formación lectora dentro de la didáctica de la literatura resulta especialmente relevante al referirse a la literatura infantil y juvenil en el marco de la Educación Primaria, un momento crucial para el desarrollo, tanto de habilidades de comprensión, como de hábitos de lectura. Además, el enfoque comunicativo de esta metodología supera la concepción tradicional de la enseñanza, ya que afirma que la realidad no es objetiva, sino que depende de los sujetos que interactúan en ella; por consiguiente, el aprendizaje se alcanza solo compartiendo e interactuando con los demás, de manera igualitaria e interdisciplinar. Se trata, en definitiva, de un meta aprendizaje, ya que los alumnos podrán replicar el método experimentado en sus futuras aulas de Educación Primaria.

Ya decía Bruner, que «si la educación no consiste en inculcar habilidades y fomentar la representación de la propia experiencia y del conocimiento buscando el equilibrio entre la riqueza de lo particular y la economía de lo general, entonces no sé en qué consiste» (1984, p. 124). Atendiendo a este planteamiento, se busca que el alumnado se involucre activamente en la construcción de su propio aprendizaje, discutiendo, haciendo y actuando en primera persona. En esta óptica, el papel del docente no es el de «paquetero», etiqueta con la que Freire (2012) definía a aquel que se limita a ejecutar proyectos ajenos prefabricados sin desarrollar su labor en autonomía. Al contrario, el profesor trabaja sobre su propia práctica, llevando a cabo un proceso de autorreflexión (Esteve, 2011). Actuando como guía, y no como mero transmisor de información, no enseña literatura, sino que educa en ella, a través de un prisma interdisciplinar, crítico y creativo. Así, el alumnado puede llegar a ser intérprete activo y autónomo, involucrándose en primera persona, dialogando con los textos y con la comunidad lectora.

Mediante el enfoque metodológico aquí comentado, se podrá fomentar la competencia literaria y superar los fines meramente instrumentales para crear lectores competentes, capaces de poner en marcha operaciones intertextuales (Mendoza Fillola, 2008) e inferenciales (Ripoll Salceda, 2019). Como decía Bruner (1978), «el alumno no debe hablar de física, historia, matemáticas... sino hacer física, historia o matemáticas [y, añadimos aquí, literatura]. El conocimiento verdaderamente adquirido es aquel que se redescubre» (p. 247). De ahí que, partiendo de estos presupuestos, los futuros maestros lleguen a convertirse en lectores, escritores, investigadores, editores o críticos literarios.

Además de los objetivos indicados, resulta preciso lograr que, en el acercamiento al hecho literario, el alumnado tome conciencia de la «cercanía» de la literatura, considerándola como algo accesible y no exclusivo de un grupo de élite. Todo ello, con el fin último de constituir un proceso de meta aprendizaje, que los discentes podrán replicar en sus futuras aulas.

El contexto en el que se enmarcan las actividades propuestas tiene una doble dimensión: de hecho, conecta tanto con la

institución escolar como con su entorno sociocultural. En este sentido, se consideran, por un lado, el currículo y los planes de lectura del centro, y por otro lado, el espacio no formal de las bibliotecas, los centros culturales, los autores, etc.

Ahora bien, si, como se ha dicho antes, el foco reside en los textos, estos deberán ser variados en autoría, género y estilo. Por tanto, se abordan poemas, relatos, álbumes, piezas teatrales, artículos académicos, reflexiones, manifiestos, etc. Respecto a las obras literarias, junto a la imprescindible presencia de la tradición oral y de los autores clásicos, se tiene también en cuenta la evolución del propio concepto del libro y la lectura, de sus lenguajes y soportes, que, avalada por numerosos estudios académicos, evidencia la necesidad de revisar la tradicional clasificación de las formas presentes en la literatura infantil y juvenil (Juárez, 2020). Esta transformación ha estado marcada, en primer lugar, por la aparición de nuevos géneros literarios, como el álbum ilustrado (Duran, 2009) o su variante sin palabras (Bosch, 2015), la creciente influencia de otros lenguajes como el cómic (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2022), la disolución de fronteras entre lectura informativa y estética, tal y como muestran los libros ilustrados de no ficción (Romero Oliva et al., 2021) o la creciente valoración de la dimensión objetual de los libros (Taberero Sala, 2019).

Por otro lado, se tiene en cuenta el desarrollo tecnológico y el consiguiente despegue de la literatura digital infantil y juvenil (Ramada Prieto, 2017; Turrión Penelas, 2014), así como la creciente presencia de la literatura transmedia en el panorama editorial dirigido al público adolescente (Cruces et al., 2017; De Amo y García-Roca, 2019). Todos estos fenómenos caracterizan un panorama rico y diverso, con numerosas innovaciones vinculadas a la multimodalidad, el hipertexto, la opción de interactuar con las obras o la posibilidad de enriquecer sus contenidos mediante tecnologías de realidad aumentada (Arellano-Yanguas y Sbriziolo, 2019). Este contexto está muy presente en el desarrollo de la asignatura, no solo porque forma parte del hábitat editorial contemporáneo, sino también por su gran potencial motivador. Todo ello invita a afrontar nuevas formas de interrelación con los textos y, en consecuencia, nuevas estrategias en la formación inicial del profesorado (González, 2019).

Junto a esta diversidad, todas las obras seleccionadas para el trabajo en el aula responden a criterios de calidad y de adecuación a los objetivos propuestos. Por otro lado, y en la medida de lo posible, se trabaja manejando directamente los libros (y no mediante copias en papel o digitales), lo que permite apreciar en su totalidad la complejidad y riqueza del trabajo editorial.

En línea con estos presupuestos, algunas de las actividades implementadas son:

- Lectura en voz alta de la docente para introducir una exposición teórica, suscitar una reflexión o, tan solo, escuchar para demostrar el valor de «regalar» un texto, separando el disfrute lector del pragmatismo. También, para ofrecer modelos de lectura y entonación.
- Visitas a bibliotecas públicas para aprender a utilizar sus recursos.
- Encuentros con autores, para que los alumnos perciban que la literatura es algo «vivo» y presente en nuestra sociedad.
- Ejercicios de búsqueda y documentación para aprender a desenvolverse en el ecosistema editorial y a rastrear fuentes.
- Escribir para aprender la importancia de combinar la lectura con la escritura, a través de actividades recopilatorias, creativas y de recensión de obras.
- Tertulias dialógicas literarias para ampliar las posibilidades de aprendizaje a través de las relaciones con otros agentes, socializando el hecho literario.
- Manejo de lotes de libros seleccionados por la docente, con el propósito de conocer un género literario, un autor, un ilustrador, una editorial, etc.

Por último, por lo que se refiere a la evaluación, cabe subrayar que cada actividad va acompañada de una plantilla que incluye todos los ítems que se tienen en cuenta. Sin embargo, también resulta provechoso ofrecer alguna actividad voluntaria o que no implique una nota (por ejemplo, la tertulia dialógica). De este modo, el acercamiento a la literatura se abordará por gusto; en línea con la perspectiva que sustenta todo este diseño curricular, una vez más se pretende evitar la visión de la literatura como algo aburrido y conseguir

que los alumnos experimenten el disfrute y el goce estético que derivan de ella. Sin embargo, hay que precisar que este deleite no consiste en pura diversión con fin en sí misma, sino que, como también afirman Hernández Guerrero y García Tejera (2005), hace falta una sensibilidad que reúna «la finura sensorial, la delicadeza sentimental y la agudeza reflexiva» (p. 35).

Conclusiones

El objetivo de este trabajo era presentar la práctica desarrollada en la asignatura «Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil» en el Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad Pública de Navarra. Con ello, se ha pretendido plantear un diálogo con otras experiencias docentes e investigadoras. En este sentido, coincidimos con Munita (2017) cuando señala que hoy en día es necesario «generar estudios tendientes a observar y analizar lo que está en juego en las prácticas reales de enseñanza de la literatura en las aulas. Es decir, indagar en las múltiples formas de concreción que la educación literaria adopta cuando se la observa en situación» (p. 390).

Partiendo de las principales carencias detectadas en el acercamiento de los futuros maestros a la literatura, se han propuesto un enfoque práctico y unas actividades formativas que, poniendo el foco en los textos, valoran el componente vivencial del alumnado y otorgan al discente un papel activo y autónomo. Todo ello, vinculando la lectura a su contexto, tanto dentro de la institución escolar como en el entorno sociocultural.

Sin embargo, pese a los logros conseguidos, cabe subrayar que la propuesta presentada es un proyecto in progress, flexible y sujeto a cambios y actualizaciones. De hecho, se trata de una tarea abierta que requiere un continuo trabajo de revisión y ajuste, dependiendo de las diversas circunstancias y grupos. Gracias a la observación en el aula y al feedback del propio alumnado, ha sido posible detectar sus puntos fuertes y los aspectos sujetos a modificaciones. Solo con una reflexión constante y honesta será posible seguir mejorando y enriqueciendo la actuación diaria como docentes.

Referencias

- Álvarez-Álvarez, C., y Pascual-Díez, J. (2020). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30). <https://doi.org/10.22201/ii-sue.20072872e.2020.30.588>
- Arellano-Yanguas, V., y Sbriziolo, C. (2019). La realidad aumentada en la literatura infantil y juvenil: Situación actual y valoración. En M. I. De Vicente-Yagüe Jara y E. Jiménez-Pérez (eds.). *Investigación e innovación en educación literaria* (pp. 103-116). Síntesis.
- Bosch Andreu, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras*. Universitat de Barcelona.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En A. Sinclair, R. J. Jarvella y W. J. M. Levelt (eds.). *The Child's concept of language* (pp. 241-256). Springer-Verlag.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Cerrillo Torremocha, P. C., y Sánchez Ortiz, C. (2017). Educación y competencias literarias (sobre la formación del lector literario). *Literatura em Debate*, 11(21), 6-19.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Narrativa infantil y juvenil actual. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T., y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: Nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44.
- Cruces, F., Lluch, G., Zafra Alcaraz, R., López García, J., Durán, G. G., Moreno Andrés, J., Colombo, R., Esteban, N., Esteve Guillén, A., Calvo Valios, V., y Monar, M. (2017). *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, book-tubers y prosumidores*. Ariel.
- De Amo, J., y García-Roca, A. (2019). La recepción de la Narrativa Transmedia: Análisis del lector modelo. En D. Escandell Maestre y J. Rovira Collado (coords.). *Current Perspectives on Literary Reading* (pp. 1-18). John Benjamins B. V.
- Duran, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas: Análisis de los libros infantiles*. Octaedro.
- Esteve, O. (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente. En U. Ruiz Bikandi y M. D.

- Abascal Vicente (coords.). *Lengua castellana y literatura: investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 29-48). Graó.
- Ferreira Dos Santos, V. (2002). Lectura y libertad. *Educación y Biblioteca*, 130, 87-94.
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura?: Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Biblioteca Nueva.
- González, C. M. (2019). Integración didáctica de las TIC para la educación literaria en la formación inicial docente. *Revista ESPACIOS*, 40(17).
- Hernández Guerrero, J. A. y García Tejera (2005). *Teoría, Historia y Práctica del Comentario Literario*. Ariel.
- Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2022). El cómic desde la educación lectora: Confluencias, interrogantes y desafíos para la investigación. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2753
- Jiménez Pérez, E. (ed.). (2015). *La comprensión y la competencia lectoras*. Síntesis.
- Juárez, V. (2020). La mutabilidad del libro y la lectura. *Desiderata*, 13, 116-119.
- Larrañaga, E., Yubero, S., y Cerrillo, P. C. (2008). *Estudio sobre los hábitos lectores de los universitarios españoles*. CEPLI-Fundación SM.
- Lomas, C., y Aliagas, C. (2014). *La Educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Octaedro.
- Mendoza Fillola, A. (2008). Textos e intertextos para la formación del lector. *In Textos entre textos: Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 11-25). Horsori.
- Montero Curiel, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, 19-37.
- Moreno Bayona, V. (2007). La escritura como estímulo de la lectura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 44, 69-78.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: Hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>
- Pérez Tornero, J. M. (2011). El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica. *Aula de innovación educativa*, 200, 55-59.
- Ramada Prieto, L. (2017). *Esto no va de libros: Literatura infantil y juvenil digital y educación literaria* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ripoll Salceda, J. C. (2019). *Profe, eso no lo pone*. Eunsa.
- Romero Oliva, M. F., Trigo Ibáñez, E., y Heredia Ponce, H. (2021). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: Un análisis desde la voz de futuros docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1694-1711. <https://doi.org/10.21723/riae.v16iesp.3.15306>
- Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Tabernero Sala, R. (2019). *El objeto libro en el universo infantil: La materialidad en la construcción del discurso*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Turrión Penelas, C. T. (2014). *Narrativa infantil y juvenil digital. ¿Qué ofrecen las nuevas formas al lector literario?* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Zabalza, M. A. (2004). *Guía para la Planificación Didáctica de la Docencia Universitaria en el Marco del EEES. Documento de Trabajo*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Zaragoza Canales, F. (2015). El fomento de la lectura y la comprensión lectora. En E. Jiménez Pérez (ed.). *La comprensión y la competencia lectoras* (pp. 97-108). Síntesis.