

2

La Educación literaria: estado de la cuestión y nuevas propuestas

2.1. ¿Qué entendemos por Educación Literaria?

La educación literaria (educación en y para la lectura literaria) es la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario (...) (Mendoza Fillola, 2008).

Como ha sucedido con tantas otras definiciones, aforismos, etc. la controversia está servida: ¿qué es entonces *Educación Literaria* y en qué se diferencia con la *Enseñanza de la Literatura*? Partimos de la base de que la Literatura no es una asignatura más, ni siquiera una asignatura solo. No es posible impartirla desde un punto de vista historicista, heredado de postulados estructuralistas, que la condena al estancamiento con la sola impartición de datos biográficos y enciclopédicos; tampoco someterla, únicamente, a análisis empiristas, que entresaqueen mensajes ocultos que, supuestamente, los autores y las autoras han querido transmitir y que, la gran mayoría de los estudiados y dilucidados no podrán confirmar porque, evidentemente, ya no se hallan en el mundo que cohabitamos, por muy acertados que estemos en nuestras conclusiones. Ciertamente todo esto forma parte del perfil de un lector competente pero no puede ser, en ninguna circunstancia, el tratamiento exclusivo de la Literatura en los centros educativos.

Colomer (1991) ya denunciaba una profunda crisis en las prácticas docentes en el ámbito literario y que había que reemplazar la enseñanza de la Literatura por una Educación Literaria. Los cambios aluden a integrar el registro literario en los diversos usos lingüísticos; facilitar la construcción del conocimiento por parte del alumnado, en interacción educativa y no solo desde la interpretación del docente, priorizando la comprensión frente a la memorización; ampliando el corpus literario, vinculando obras clásicas, temáticas y contextos a textos

actuales; programando los ejes de contenido con diversos criterios y no solo el histórico; y no limitar la actividad literaria a la paráfrasis, el comentario y el resumen, sino a la recepción literaria y la interrelación (p.10). Aunque los marcos legales educativos han ido avanzando y muchos docentes han decidido innovar y trabajar de otra forma, aún no están generalizadas las prácticas de este tipo y sigue existiendo cierta reticencia en el aula a abandonar los modelos historicistas, formalistas y estructuralistas en pos de un tratamiento de los textos literarios con otros enfoques. En esta idea profundizaba Mendoza (2004) enfatizando la necesidad de incorporar los postulados de la Teoría de la Recepción, sin detrimento de las aportaciones tradicionales, porque una combinación de todo refuerza la comprensión del hecho literario y la formación del lector competente, en el que ya va implícita la aplicación de conocimientos que intervienen en la práctica del análisis, pero sin obviar la interpretación personal y el establecimiento de vínculos emocionales. Es decir, la exposición descriptiva y el comentario analítico no deben tomarse como criterios de autoridad en la explicación de las obras y en la justificación de estilos, épocas, etc. En este contexto, continúa Mendoza, el docente asume funciones de mediador, formador, orientador, crítico, motivador, dinamizador... y no única fuente de sabiduría; los discentes y sus intervenciones serían como la de críticos noveles.

Compartimos la afirmación de Mata (2016) acerca de que la educación lectora, en todos sus niveles, desde primaria a la universidad, permanece anclada en una tradición que privilegia lo formal frente a lo emocional o vivencial. El autor cree (2020) que el concepto de educación literaria conlleva una dimensión cívica y ética, pero no tanto por los valores que pueden transmitir los libros, sino, fundamentalmente, por la recepción de los lectores y sus interpretaciones conforme a sus entornos, contextos, convicciones, vivencias personales... Eso solo es posible desde una lectura personal, libre, atenta y comprometida, y más, si se comparte con otros lectores “cuando se construye significado a partir de la puesta en común de las lecturas privadas” (p. 19). Acuña, así, el término de *lectores éticos*, es decir, aquellos que aceptan “un cierto grado de responsabilidad como lectores (...) dispuestos a sostener con los libros un diálogo intenso y cordial” (p. 20). De esta forma, la educación literaria puede promover el ejercicio de la deliberación ética y contribuir, notoriamente, a la formación de un ciudadano reflexivo y crítico. En este sentido, las dimensiones interpretativa y valorativa de la comprensión lectora, además de la literal, deben ser incorporadas, de forma sistemática, y adquirir mayor importancia en las prácticas literarias.

En coherencia con el momento histórico en el que se hizo relevante la literatura y la educación literaria, en ese orden evolutivo, las primeras leyes españolas no incluían referencia alguna más allá de la explícita en la denominación del área: Lengua española y Literatura. Tal y como apuntan Núñez y Santamarina (2022), durante décadas el tratamiento escolar de la misma se reducía a comentarios de

texto y al estudio en su perspectiva histórica, ignorando el objetivo final que actualmente se persigue, la del desarrollo del gusto por la lectura. La puesta en vigor de la LOGSE en 1990 trajo consigo nuevos enfoques que colocaban al lector como centro del aprendizaje, enfoques que resultaron determinantes para emprender, tanto a nivel teórico como práctico, estudios orientados a establecer la forma en la que se debía abordar la literatura. Sin embargo, el primer objetivo concreto relacionado con la literatura se encuentra en la LOCE (2002), si bien solo en la etapa de Secundaria cuyo apartado “e”, recogía la necesidad de:

Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento de la lectura y el estudio de la literatura (p. 45196).

Como se observa, mantenía un carácter fundamentalmente teórico. En las etapas anteriores, solo se mencionaba la necesidad de preparar en general al alumnado para cursar las etapas posteriores con aprovechamiento. De forma similar se concibe la literatura en la LOMCE (2013); el término se mantiene asociado al de Lengua y solo aparece aislado en el caso de la asignatura de Literatura Universal.

La llegada de la LOMLOE (2020) trae consigo la incorporación del término cultura literaria en la legislación, estableciendo entre sus objetivos generales el de:

e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura, lo que permite apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria como requisito para la adquisición de la competencia lingüística (p.82).

Se integra de este modo en el currículo con un marcado carácter competencial, orientado no solo a la capacidad de expresión, sino también al desarrollo del hábito lector, valorando la literatura como manifestación artística y cultural, así como fuente de experiencias placenteras.

2.2. Experiencias docentes

Llegados a este punto, es interesante conocer el valor que el propio profesorado concede a la literatura y la metodología que utiliza para acercarla a su alumnado. El estudio que nos ofrecen Santamarina y Núñez (2022) pone en evidencia que los criterios de selección de las obras literarias están ligados a las ofertas que realizan las editoriales o a la existencia de títulos en la biblioteca de aula o de

centro, dejando a un lado otros aspectos más relacionados con la calidad de la obra o su actualidad. Sigue observándose una preferencia por los textos clásicos, sobre todo en los cursos superiores de la Educación Secundaria; en los primeros niveles existe cierta tendencia a conceder libertad de elección al alumnado, por lo que es en este ciclo cuando aparecen títulos más juveniles. Por otra parte, se refleja también la necesidad de actualizar la formación del profesorado, que sigue priorizando la “enseñanza de la literatura” a la “educación literaria” propiamente dicha, y sin contemplar con suficiencia los valores que aporta o la riqueza que representa. El libro de texto continúa siendo la fuente principal de información, tanto de la Lengua Española o cooficial como de la Literatura.

Quizá el problema resida en la mayor dificultad de lectura que presentan los grandes clásicos; y quizá la respuesta esté en presentarlos en formatos más sencillos y atractivos; puede incluso, que en etapas anteriores, de forma que los niños y niñas observen su lado más cautivador y su potencial para “enganchar” a la lectura. Y quizá sea esta también la manera de darlos a conocer, brevemente, con la pretensión de que recuperen con los años el interés por su lectura original o adaptada en menor medida, cuando ya su nivel de preparación sea el adecuado. No hay que olvidar, por otra parte, que la lectura de libros juveniles y actuales pueden contribuir más aún a la creación de hábitos lectores, dado que son más fáciles de leer y entender, tienen una temática más cercana a ellos y, en consecuencia, se pueden sentir más identificados con sus personajes.

A continuación, se destacan varias experiencias publicadas por docentes en activo, formadores, e, incluso, futuros docentes, entendidas como buenas prácticas de Educación Literaria, correspondientes a las etapas de la educación obligatoria, es decir, Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

2.2.1. Experiencias docentes en Educación Infantil

Las buenas prácticas seleccionadas para la etapa de Educación Infantil buscan acercar la literatura infantil a los primeros lectores y prelectores, mediante la figura del mediador (Cerrillo, 2002 y Cerrillo, Yubero, 2010), en este caso, el docente, que pone en práctica determinadas estrategias educativas. Una de estas estrategias es el empleo del álbum ilustrado (Arellanos, 2008), formato que estimula las habilidades cognitivas implicadas en la lectura y puede generar el hábito lector desde edades tempranas (Molina-García, 2007). Se trata, además, de un soporte que se sitúa entre los más vendidos en los últimos años (Díaz, 2020, Francis, 2021).

La primera experiencia juega con la expectación del alumnado ante los objetos que representan a los personajes y el contenido de las historias que van a contarse; la segunda rodea de un ambiente lúdico el foco de atención de las lecturas; y la tercera se adentra en el espacio de la familia mediante la elección de una obra.

2.2.1.1. La maleta de las historias divertidas

Fomentar el hábito lector en edades tempranas fue el objetivo principal de esta buena práctica literaria publicada por Sánchez Serván y Rivera Jurado (2022) donde, valiéndose de un objeto fácil de transportar, como es una maleta, que evoca un viaje a la fantasía, reservan un tiempo diario a la lectura en el aula. Tras un estudio exploratorio para conocer las preferencias y gustos temáticos de los participantes, se seleccionaron, según los resultados, cinco obras narrativas que fueron presentadas mediante la exposición de objetos vinculados a sus tramas. La construcción de la maleta tuvo la finalidad de guardar dentro de ella el libro que iba a ser leído, junto con esta serie de elementos relacionados con la temática que abordaba y que fueron sacando, uno a uno, escuchando las ideas previas que surgieron de cada individuo, con el objeto de causar curiosidad e intriga sobre la lectura posterior del texto.

Así, el primero de ellos, *La maleta* (Naylor-Ballesteros, 2019), fue presentado como un descubrimiento sorprendente por parte del docente y supuso el inicio de esta rutina literaria ya que, mediante un mensaje anónimo en el interior del libro, se instó a continuar esta actividad con otros álbumes. El segundo, *El pequeño pirata Serafín* (Acosta y Carretero, 2016) fue acompañado de un cofre con monedas y joyas, así como con una espada y un parche de pirata; el tercero, *Max y los superhéroes* (Malet y Bonilla, 2016), fue presentado por el martillo de Thor, la capa y antifaz de Super Woman, la careta de Batman y un muñeco de Hulk; el cuarto, *¡Yuju! Príncipe azul ¿Dónde estás?* (Misslin y Piu, 2018) junto a una corona de princesa, un collar de perlas, el tacón de Cenicienta y una varita mágica; y, finalmente, el quinto, *La vaca que puso un huevo* (Cutbill y Ayto, 2008) mediante figuras de animales y un huevo de juguete. Al término de cada lectura, se abrió una tertulia sobre el contenido del cuento, así como la interpretación y una valoración que los niños y niñas les daban, tratando de aplicar las conclusiones y deducciones a sí mismos y a su entorno, para mejorarlos.

2.2.1.2. Libros de animales en prosa rimada

Esta experiencia de Manzano Morán y Rivera Jurado (2022) se halla en la línea del concepto de lectura motivada (Rienda, 2006), que comparte fundamentos con la animación a la lectura, pero con un componente educativo aportado por el docente. Este se convierte en animador sociocultural y rompe el ejercicio escolar para dar paso a actividades lúdicas (Núñez y Rienda, 2014). Concretamente, esta práctica literaria que recogemos inició a los prelectores en textos de prosa rimada con la temática de los animales. Además de la lectura en asamblea, por parte del docente, que dio paso a una tertulia, se complementó con actividades motivadoras.

Las autoras trabajaron cuatro obras, todas ellas firmadas por Gracia Iglesias y Sara Sánchez. Con la primera, *Marcelina en la cocina* (2020), se prepararon recetas, se jugó a las adivinanzas y a desordenar y volver a ordenar el relato; en la segunda, *¡Qué jaleo, Timoteo!* (2019), se plantearon actividades de juego simbólico, así como de inventar otro final, formar una poesía a partir del texto o inventar historias con elementos de la obra, entre otras; y, finalmente, la tercera, *Felipe tiene gripe* (2015), canciones y dramatizaciones.

Esta forma de acercarse a la literatura les hizo ver que las historias que cuentan los libros son muy divertidas y les permitió jugar, siendo, a la vez, una fuente de conocimientos, cultura, valores, etc. Asimismo, abordar temas difíciles a esta edad, como el baño o la toma de medicamentos.

2.2.1.2. Abuelo Tejón, ¿tú sabes hacerlo?

La propuesta que sugieren Rico-Martín y Molina-García (2012) se basa en la educación emocional y el desarrollo de contenidos socioculturales desde edades tempranas. Desde este punto de vista, es posible, partiendo de un texto literario, propiciar el conocimiento del comportamiento social de los grupos en los que los niños y niñas forman parte (familia, escuela, amigos) utilizándolos para establecer vínculos fluidos y equilibrados de relación interpersonal. Gracias a la literatura infantil los niños y niñas conocen la otredad y se ponen en la piel de diferentes y variados personajes que han habitado diversos lugares y épocas, viviendo situaciones que quizás, si no es de este modo, nunca vivirían. Además, introduce en mundos lejanos con referentes distantes donde los valores o la forma de actuar son totalmente opuestos a las visiones propias. Por otro lado, también pueden mostrar situaciones cotidianas de los personajes que luego trasladan a su entorno, para reflexionar y compartir sus experiencias al respecto que, con total seguridad, mostrarán peculiaridades conforme al entorno de cada individuo y su contexto cultural.

Desde esta expectativa, las autoras partieron de *Abuelo Tejón, ¿tú sabes hacerlo?* (Bunting y Pham, 2000) cuya historia está protagonizada por un abuelo y su nieto. El pequeño está empoderado porque hace cosas que el abuelo no puede o no quiere hacer, pero este le demuestra que aún es capaz de enseñarle, con cariño, muchas cosas forjadas en la experiencia de la vida. Esta relación entrañable abuelo-nieto permitió el tratamiento de la familia y los roles de cada uno de sus miembros, así como acercarse a las distintas configuraciones que hubiera.

Para comenzar, se le pidió al alumnado que trajera una fotografía de su familia, que fue fotocopiada para poder obtener la imagen individual de cada miembro y construir un árbol genealógico con los abuelos a la cabeza del mismo, de modo que se les reconociera como los progenitores de la unidad familiar. Conseguido este organizador gráfico, los niños y niñas las presentaron al resto de los compañeros,

hablando un poco de ellas (sus respectivos nombres, el número de hermanos y si eran menores o mayores que ellos; si había algún familiar más que viviera en casa; qué ropa solían vestir para detectar prendas culturales representativas...). Otras actividades fueron: repartir roles en secreto y dramatizar una escena familiar para que el resto del aula adivine, por los diálogos y formas de comunicarse quién era cada miembro; buscar imágenes de distintas familias en revistas; exponer las celebraciones o reuniones familiares y cómo se llevaban a cabo; de qué manera demostraban su cariño a la familia (cómo los besan y en qué lugar, cuándo lo hacen...): si en casa se hablaba una lengua distinta y, en ese caso, que ejemplificaran con palabras de saludo y otras más habituales...

Aproximados ya a las correspondientes familias, la experiencia se centró en los abuelos y en la relación con ellos, mediante preguntas como “¿te han contado alguna vez tus abuelos historias de su vida, de cuando eran más jóvenes?”, “¿te han contado alguna vez un cuento que conozcan desde su infancia? “¿te gusta escucharlos?” “¿les gusta a ellos contarte estas cosas? “¿cuál es tu preferido?” “¿puedes tú contarnos alguna de esas historias, leyendas o cuentos?”, “¿les pides ayuda en algo?”, “¿te han enseñado a hacer algo?”, “¿juegas con ellos?”...

Al finalizar, se acordó que cada uno hiciera un dibujo junto a sus abuelos para regalárselo, como reconocimiento a lo importantes que son.

2.2.2. Experiencias docentes en Educación Primaria

A medida que los niños y niñas ascienden en la escala de Primaria, los momentos de lectura libre y ociosa van encogiéndose; la lectura se va instrumentalizando y su objetivo fundamental se va restringiendo a lo meramente académico, normalmente acosada por la densidad del currículo y la velocidad con la que transcurre el tiempo en el aula. Siendo así resulta desde luego, difícil, que los alumnos vean en un libro algo distinto a otro material escolar propio del pupitre o la mochila. Pero la lectura es algo más, aunque, eso sí, siempre traiga consigo nuevos aprendizajes. La lectura, como nos recuerda Mata (2021) es una forma de entender la realidad y, para la mayoría de los lectores jóvenes, lo más importante no es el estilo, sino el comprobar cómo lo leído tiene cabida en su vida cotidiana.

Recogemos, pues, tres experiencias dinámicas y motivadoras con las que pretendemos, ante todo, provocar el descubrimiento del libro como *material-mascota*; como esa a la que quieres llevar siempre contigo para dedicarle tu tiempo y pasar ratos agradables. Con esta pretensión, la primera experiencia se desarrolla en torno a la lectura del libro *El botín de Atolondrado*, de Alfredo Gómez Cerdá, embebida en un proceso divertido, creativo y emocionante. La segunda experiencia contempla las tareas de lectura con varias versiones del libro *Las aventuras de Tom Sawyer* (Mederer, 2021), y la redacción de una versión adaptada destinada a los niños de

cursos inferiores por medio de las aplicaciones *Bookcreator* y *MyScan*, promoviendo de este modo y, adicionalmente, nuevas formas de escritura (Pinto, Cordón y Pouliot, en Campos, M., F.-Fígares, Núñez y Martos, 2010). La tercera, *Luces en el canal* de David Fernández Sifres, es en realidad, tan solo una actividad de lectura breve en el aula, pues recoge la sugerencia de Rienda (en Bermúdez y Núñez, 2012), de otorgar un carácter voluntario a la lectura.

Aterrizan todas ellas en un momento u otro, puede incluso que en varios momentos, en tertulias dialógicas; algunas más serenas, otras más animadas, pero siempre interesantes. Este tipo de tertulias conlleva un aprendizaje dialógico y comunitario que, siguiendo a Juan Mata:

(...) se sustenta en siete principios —diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias— que en conjunto otorgan al acto de aprender el carácter de una construcción en compañía de iguales, de apertura al mundo de los significados a través de la conversación. (Mata, 2021).

A través de ellas, los niños comparten significados, descubren algunos nuevos, exponen sus ideas y debaten.

Es preciso comentar, finalmente, una realidad común en las aulas: la falta de ejemplares de una misma obra. Ciertamente es que para la primera experiencia se disponía de ejemplares suficientes del libro; las otras dos proponen respuestas para lidiar con esta problemática.

2.2.2.1. ¡Al abordaje!

Esta experiencia dio comienzo una mañana cualquiera con la entrada de los alumnos al aula, previamente decorada con motivos piratas. Se inició de este modo, entre caras alegres y sorprendidas, animadas ya por la certeza de que algo nuevo y divertido iba a tener lugar. La docente, ataviada al estilo pirata, recibía a los alumnos entregándoles al azar algunos accesorios piratas: pañuelos, parches, espadas...

Fue ella quien comenzó la lectura de *El botín de Atolondrado*, de Alfredo Gómez Cerdá. Tras las primeras páginas, distribuyó ejemplares suficientes entre los alumnos, quienes los recibieron con entusiasmo. Al niño o niña encargado de la lectura en voz alta se le colocaba un sombrero de capitán pirata y se le proporcionaba una espada. Durante los días requeridos para culminar la lectura, los niños y niñas pudieron traer sus propios accesorios y/o disfraces piratas. Cuando *Atolondrado* animaba a su tripulación a lanzarse *¡al abordaje!*, el grupo salía del aula blandiendo espadas y “abordaba” otra clase. Mientras algunos, libro en mano, dramatizaban la lectura de los párrafos siguientes, otros dejaban caer sobre los pupitres pulseras de

tela en las que previamente habían escrito un mensaje invitando a la lectura.

Se perseguía fundamentalmente situar la lectura en un ambiente agradable y sorprendente para los alumnos de cuarto de primaria, rompiendo de este modo, la rutina de aula y otorgando a la lectura un enfoque lúdico y placentero (Cervera, 1985, en Bermúdez, 2012). Este objetivo, sin embargo, no obstaculizó el tratamiento del texto y su aprovechamiento para introducir algunos contenidos curriculares, si bien estos aspectos se trataron a posteriori, dentro de la programación establecida y tomando el libro de Gómez Cerdá como fuente de ejemplos. Estas alusiones despertaron igualmente el interés en el alumnado, pues les ilusionaba saber identificar los nuevos conceptos en un texto que ya conocían, a la vez que les ayudaba a comprenderlos. Sí es conveniente hacer hincapié en la importancia de evitar la interrupción de la lectura y esperar al momento oportuno para recordar aquellos aspectos, características de los personajes o del texto para extraer la enseñanza curricular correspondiente. Cabe especificar que, además de abarcar diferentes tipos de texto, el texto resultó especialmente adecuado para introducir el concepto de metonimia y su distinción de la comparación y la metáfora; permitió, asimismo, abordar temas relativos a la igualdad, a los sentimientos y emociones, y a las relaciones sociales.

2.2.2.2. Las aventuras de Tom Sawyer

La introducción a la lectura de este clásico de Mark Twain se llevó a cabo mediante el visionado de los primeros capítulos de la serie anime del mismo nombre (Nippon Animation, 1980). Seguidamente, y tras los primeros comentarios y aportaciones predictivas del alumnado, se procedió a la lectura compartida del libro siguiendo la técnica descrita como *lectura compartida* en Mederer y Núñez (2020). Esta técnica plantea la lectura por grupos de una versión del libro. Para ello, un alumno leía en voz alta un número de páginas previamente consensuado con sus compañeros; otro alumno resumía brevemente lo leído, aprovechando el momento para aclarar dudas de comprensión, vocabulario, expresiones, etc. Continuaba la lectura otro miembro del grupo. Este tipo de lectura en grupos permite la distribución de distintas versiones en función de la competencia lectora de los componentes del grupo, adaptándose por tanto a sus necesidades (Mendoza, en Bermúdez y Núñez, 2002).

Una vez finalizada la lectura del libro se procedía a su reelaboración y readaptación orientada a niños de clases inferiores; para ello se distribuían los capítulos por grupos de cuatro o cinco alumnos. La lectura en voz alta por parte de la docente de determinados pasajes en las diferentes versiones permitía a los niños comprender formas de ampliar o de restringir la información, a la par que aprendían a elaborar oraciones más extensas o, por el contrario, a sintetizarlas. Utilizando las herramientas digitales *Bookcreator* y *MyScan* (Mederer y Núñez, 2020) crearon su propia adaptación del libro, incluyendo sus dibujos de los personajes y escenas para

ilustrarlo convenientemente. Tanto la interacción entre iguales como la mediación de la docente guiando, orientando, supervisando y sugiriendo (Bermúdez, 2012) fueron determinantes para el éxito de la experiencia.

Tom Sawyer se prestó a amplios y variados debates: la sociedad pasada y la actual; la igualdad, la gestión de las emociones, los juegos de antaño y los de ahora...

2.2.2.3. ¡Peligro: spoiler!

Luces en el canal entró en el aula aprovechando los folletos de presentación del libro con sus primeros capítulos. Terminada su lectura, se plantearon preguntas sobre la trama, lo que intuían que iba a pasar o, incluso lo que había pasado, pero no se había aclarado. Se les facilitó la referencia bibliográfica correspondiente y se les animó a la lectura voluntaria del libro en casa. La existencia de dos ejemplares en el aula permitió que dos alumnos, comenzaran ya su lectura.

El desarrollo de la actividad fue marcado por quienes lo iban leyendo. Cada mañana se les preguntaba sobre lo que habían avanzado en la lectura, pero limitando las respuestas interrumpiendo con un: *¡peligro, spoiler!* No tardó en entrar la curiosidad al resto del alumnado, que fue incorporándose a la lectura en el transcurso de los días siguientes. Finalmente, la práctica totalidad de la clase leyó el libro, algunos adquirido, otros prestado de la biblioteca o entre ellos mismos. Las tertulias iban surgiendo a diario y conforme iban avanzando en la lectura. Aunque cada uno llevaba su ritmo y *¡peligro: spoiler!* seguía interrumpiendo con frecuencia, al final muchos acabaron hablando sobre él en el patio, en los recreos o a la salida de clase.

Estas tertulias, por otro lado, brindaron la oportunidad de dar a conocer a los niños los clubes de lectura, explicando su dinámica e intención.

2.2.3. Experiencias docentes en Educación Secundaria

Estimular a la lectura en esta etapa se torna una ardua tarea debido a que, como ya hemos dicho anteriormente, la tendencia es el tratamiento de la Literatura desde un punto de vista historicista y academicista y sobre esa base es difícil crear el gusto por leer. Como ejemplos ilustrativos, hemos seleccionado tres experiencias que, con apoyo de nuevas incorporaciones en el corpus de obras y/o la aplicación de metodologías activas, pueden impulsar este objetivo (Corchuelo Rodríguez, 2018).

La primera de ellas con la literatura fantástica, dirigida al alumnado de primero de la ESO, caracterizado por situarse en una época de transición de etapas; la segunda y tercera experiencias, ambas para el tercer curso, plantean el tratamiento de obras clásicas: una de ellas desde la gamificación y otra desde la lectura motivada y actualización de los contenidos que incluye.

2.2.3.1. ¡ Escapemos, que nos da miedo!

Esta primera propuesta, dirigida a estudiantes de primero de la ESO, utilizó un diseño original y propio de un *escape room*, una de las estrategias metodológicas emergentes más exitosas y versátiles (puede ser utilizada en todas las disciplinas) de los últimos años. Está inspirada en los videojuegos en línea y requiere del alumnado que lea, dialogue, opine y aporte para poder conseguir el objetivo de resolver la situación planteada.

Sus autoras (Martí y García, 2021) seleccionaron una tipología textual y una fecha del curso muy significativa: leyendas relacionadas con seres fantásticos representativos de la cultura popular valenciana que podían dar miedo al alumnado, coincidiendo con la festividad de Todos los Santos. De esta forma, se conectaron los referentes de la fiesta de difuntos ya conocidos con los de la tradición popular.

Además de integrar contenidos transversales relacionados con la cooperación, el trabajo en equipo y con la resolución de problemas así como con el manejo de TIC, se trataba el acceso a una mayor diversidad de textos, ampliando los recursos para reforzar diferentes habilidades lectoras y la interacción con otros lectores; la mejora de la comprensión lectora y el análisis e interpretación de los textos literarios; el estudio de los elementos de la narración y la difusión de producciones del alumnado en las redes sociales. Todo ello fundamentado en el constructivismo y el aprendizaje significativo. La finalidad era descubrir enigmas a partir del libro *Llegendes valencianes* (Labrado, 2007) en el que se recogen figuras de la tradición cultural valenciana y cuyas homólogas pueda tener cualquier país.

La pregunta inicial es “¿Qué te daría más miedo: ¿un monstruo deforme, un animal peligroso o un demonio?” A partir de ahí, se organizan grupos que tienen que descifrar los enigmas, sobre esas leyendas, escondidos en los códigos QR, incorporados en diferentes imágenes de esas figuras legendarias. Para conseguir salir de la habitación, debieron dar una respuesta justificada y argumentada a esa pregunta inicial, tras la recogida de información y la resolución de los enigmas.

2.2.3.2. ¡Candidaturas para la patrulla del Ministerio del Tiempo!

La televisión como recurso educativo y la gamificación son los puntos de partida de esta experiencia ofrecida por Truzman (2016), basada en el tercer capítulo de la segunda temporada de la serie televisiva *El Ministerio del Tiempo*, en el que la agencia recibe un aviso de finales de 1604 desde el taller de Juan de la Cuesta. La imprenta tiene apalabrada con Cervantes la primera edición impresa de *El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha*, pero el autor no ha presentado el original al Consejo de Castilla para pedir la licencia de impresión. Eso podría significar que el Don Quijote no pueda ver la luz en 1605 o quizá nunca. Cervantes, muy

implicado por entonces en triunfar en el teatro, es ajeno a tan grave situación.

Los estudiantes de tercero de la ESO formaron grupos, denominados “patrullas”, para ser los futuros aspirantes a trabajadores del *Ministerio del Tiempo*, es decir, el instituto se convirtió en la academia de formación de esos agentes. Para conseguir la licencia que les hiciera formar parte de esta agencia, debieron sortear varias pruebas accesibles: investigar los conceptos clave, recopilar información en un dossier, redactar escritos de diversa tipología textual y diseñar un plan de actuación que debían exponer ante el resto de los grupos, entre otras acciones. Todo ello debía ser publicado en una *WebQuest*, realizada *ad hoc*, en la que también se hallaban los materiales necesarios, así como una rúbrica de evaluación y obtención de puntos.

De esta forma, tan original y divertida, los estudiantes lograron conocer la biografía y el contexto de la época de Miguel de Cervantes, su obra de género dramático y su novela cumbre. Asimismo, se informaron acerca de la función y estructura de los corrales de comedias, características de los actores y actrices de la época, el público que asistía a estas representaciones y el funcionamiento de la imprenta.

2.3.3.3. *Empatizamos con Yerma*

La experiencia con la obra dramática de García Lorca, *Yerma*, fue llevada a cabo en el tercer curso de la ESO (Molina-García, 2015). La autora distinguió cinco fases de aplicación y en la última, que denominó “fase de creatividad y ficcionalidad”, trabajó varias actividades: “Creamos el lugar” (donde los estudiantes describieron el lugar en el que se desarrolla la obra para focalizar la atención en las posibles influencias que, el ambiente rural y el aislamiento, pudieron tener en la historia y sobre el comportamiento de los personajes); “El pasado de Yerma” (donde se trató de imaginar cuál sería el pasado de la protagonista para encontrar una explicación, educacional o vital, al desarrollo del argumento); “El blog de Yerma” (donde se realizó un traspaso a otro género literario y soporte, distintos al original, y así percibir las diferencias básicas que los distinguen. En esta ocasión, escribiendo el blog de Yerma, para combatir su soledad); “¿Qué pensaría...?” (en la que los estudiantes representan distintos roles: una mujer del siglo XXI en su misma situación, una mujer con muchos hijos, una mujer de otra cultura o religión, de forma que intercambien opiniones con Yerma); “¿Qué pasaría si...?” (elaborando hipótesis sobre los acontecimientos que provocarían posibles finales, como la adopción, por parte de Yerma, del hijo de María o que, en últimas, se produjese el embarazo de Yerma); o la “Invención de una escena posterior al final de la obra” (donde el alumnado inventó dicha escena, bien en forma dialogada, bien en forma narrativa).

Además de la profundización en la obra del autor granadino y una actualización de los temas tratados, se pretendió que los estudiantes consiguieran mejorar su experiencia personal de lectura, interaccionaran sobre ella con sus compañeros y se

implicaran emocionalmente con sentimientos de empatía y comprensión.

2.3. Propuestas de educación literaria no interdisciplinar

La tercera parte de este capítulo se dedica a ofrecer tres propuestas inéditas para ser llevadas al aula de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria desde el área de la Lengua y la Literatura respectivamente, en un afán por facilitar ideas que resulten atractivas a los estudiantes, pero, a la vez, fijen la consecución de contenidos curriculares. Por ello, cada una de ellas incorpora unas líneas en este sentido, además de identificar la metodología con la que llevarlas a cabo. Todas ellas cumplen con el eje vertebrador del proyecto I+D+I PID2019-105913RB-I00 (financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y dirigido por la Dra. D.^a María Pilar Núñez Delgado), en el que se ubica el presente trabajo.

2.3.1. Propuesta para Educación Infantil

La animación a la lectura es una vía, ya probada, para despertar y cultivar el deseo y el gusto por la lectura. Si los niños y niñas sienten el placer de la lectura, leerán libros. Asimismo, las vivencias a estas edades pueden marcar sus vidas por lo que es importante crear experiencias literarias que inicien su universo lector.

Los espacios escolares convencionales, transformados con decoraciones vinculadas a las obras que se sugieren para la lectura que los hagan “especiales”, pueden servir para este cometido, pero no debemos olvidar otros como internet, que abre puertas, expande y difunde las actividades realizadas (Molina Torres, 2010) logrando así otras finalidades.

Por otra parte, si bien el lector de secundaria se concibe, a sí mismo, principalmente como un lector de narrativa y la poesía no le despierta gran interés, ocurre lo contrario en la franja de tres a seis años, donde los niños y niñas manifiestan un gusto natural por el ritmo, la musicalidad así como la escucha, creación e invención de palabras bellas que les proporciona este género y que resulta útil en su desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas y de educación emocional (Tejerina, 2005).

2.3.1.1. Compartimos a Gloria Fuertes

La propuesta planteada se dirige al tercer curso de Educación Infantil y su objetivo es compartir el recitado de poemas con otros colectivos, una vez que hayan sido tratados en el aula, siguiendo la metodología de ApS (Aprendizaje y Servicio).

En esta ocasión, se seleccionan varios poemas de Gloria Fuertes y se organizan

actividades antes, durante y después de la lectura. Desarrollamos un ejemplo con el poema, de dicha autora, *La historia de un perrito*. Como actividades previas preguntamos si alguien tiene animales domésticos, cómo los adquirieron (si fue un regalo, si estaban abandonado y lo recogieron), qué cuidados necesitan, si ellos colaboran en esos cuidados y cómo... A continuación, anunciamos que vamos a leer un poema sobre un perrito al que recogió una familia y qué ocurrió con él para poder abrir un debate sobre contenido: el poema contribuye a la concienciación de que los animales domésticos no son juguetes y a la responsabilidad que conllevan.

Durante la segunda lectura del poema se reflexionará sobre ella, con preguntas que inviten a la interpretación y a una valoración razonada (¿qué es un cachorro?, ¿quién dice lo de “¡qué paliza!” y por qué? ¿cuál es la razón de que el perrito diga “me dan ganas de dejar de ser el mejor amigo del hombre”? ¿Por qué se dice que “el perro es el mejor amigo del hombre”? ¿qué significa que, tras varios días abandonado, “el perro cambió de raza/parecía un galgo”? ¿qué es un “lazarillo”? ¿por qué crees que fue más feliz con el mendigo sin hogar que con la familia con casa y coche? etc.) y de este modo conectar con las experiencias y conocimientos previos del alumnado y propiciar sus opiniones y juicios. Paralelamente, se propondrá el aprendizaje del poema para poder ser recitado. Este ejercicio memorístico suele producir placer en los niños que “aprehenden” el texto, haciéndolo suyo.

Para después de la lectura, podrán articularse algunas técnicas de animación lectora (ver para inspirarse <https://es.slideshare.net/756snow/17510713-actividades-deanimacionalectura>), como “El poema desbaratado” en el que se reparten los versos en tiras de papel por grupos, de modo que cada grupo tenga una estrofa completa, con el fin de que juntos recompongan el poema. También se podrá crear un decálogo de normas para el cuidado de animales.

Una vez trabajados varios poemas siguiendo esta estructura, será el momento de plantear otro reto: el recitado. Este será dirigido a los compañeros y compañeras que no han venido a clase porque están enfermos y también a colectivos de la ciudad (residencias, ONG, centros sociales, hospitales...) para cumplir así con una labor social o de servicio a la comunidad. Las mencionadas sesiones podrán ser presenciales o grabadas y ser emitidas de forma asíncrona; o bien en directo vía *meet*. Puede acompañarse de algún tipo de escenografía o caracterización.

2.3.2. Propuesta para Educación Primaria

Esta alternativa para llevar los clásicos a las aulas de Primaria, en concreto, la versión de *Gerónimo Stilton* de *Los viajes de Gulliver*, escrita originalmente por Jonathan Swift, brinda a los niños y niñas la oportunidad de ser detectives a través del Aprendizaje Basado en el Juego.

2.3.2.1. El escape room de Gulliver

Tras el pseudónimo ficticio de *Gerónimo Stilton* se esconde la prolífica autora italiana Elisabetta Dami. Entre la amplia colección de libros supuestamente escritos por este ratón, se encuentra la serie *Grandes Historias*, que recoge adaptaciones de obras clásicas de la literatura. Al tratarse de un autor ampliamente difundido y con gran aceptación entre los niños de diversas edades, es relativamente fácil que se reúna una cantidad aceptable de libros que permita emprender la lectura en grupos. No obstante, se podría igualmente acudir a la técnica de la lectura compartida en la modalidad de gran grupo. Para ello, el libro rotaría por los distintos alumnos de modo que cada uno de ellos se encargara de la lectura de una serie de páginas. La preparación de dicha lectura tendría lugar en casa, procurando una mejor entonación y fluidez lectora que facilitase la comprensión oral del texto a los oyentes. El número de páginas puede, bien ser determinado previamente, o bien dejarse a la libertad del lector, lo que le permitiría escoger la extensión de la lectura, normalmente en función de la dificultad que le presenta. Ya en el aula, el niño o niña en cuestión leería en voz alta su sección del libro. La ventaja que proporciona el formato en el que se editan estos libros viene dada por el uso de caligramas y de diferentes fuentes y tamaños de letra, así como del colorido e, incluso, de los márgenes que, no solo agrada visualmente al lector, sino que también le ayuda a incrementar su eficacia lectora. Terminada la lectura, se agrupan los niños por equipos. La actividad se plantea como reto: conseguir abrir el macuto de Gulliver en un determinado periodo de tiempo o ser el equipo que menos tiempo tarda en conseguirlo.

El *breakout* consiste en abrir una serie de cajas cerradas con candados de diverso tipo, de llave, combinación o laberintos lógicos, hasta llegar a la última que suele contener la pista o resolución final del misterio. Para acceder a las llaves o códigos es necesario seguir las sucesivas pistas o resolver los correspondientes enigmas. La gran ventaja del *breakout* frente al *escape room* es la facilidad para su ubicación en cualquier aula, patio o también, para su transporte fuera del entorno escolar, en un parque o campo.

Existen numerosas herramientas que facilitan la creación de un *breakout*. Obviamente es necesario disponer de una pequeña batería de cajas y candados. Es muy útil el uso de linternas de luz ultravioleta para descubrir mensajes ocultos; botellas con mensajes, rompecabezas, matriuskas, etc. Hay disponibles páginas web diseñadas para la creación de sopas de letras, crucigramas, juegos de observación, atención, etc. Denominador común para la resolución de todas estas actividades es la necesidad de conocer el argumento del libro, entrando en mayor o menor detalle en función del grado de dificultad que se quiera presentar y adaptarse a la edad a la que va destinada, pero, en cualquier caso, la emoción y la diversión están garantizadas.

2.3.3. Propuesta para Educación Secundaria

La propuesta que se expone se vincula con la intertextualidad, la multimodalidad y la narrativa transmedia, es tratada desde el punto de vista de la pluriculturalidad y la perspectiva de género y es posible integrarla en un diseño didáctico de enfoque competencial. Crear proyectos que conlleven el trabajo activo y protagonista de los estudiantes acaba con la desidia que suele despertar la Literatura en esta etapa a la vez que permite un aprendizaje más duradero (Molina y Del Moral, 2019).

2.3.3.1. Crea tu booktrailer

La propuesta planteada se dirige a cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria y tiene por finalidad crear *booktrailers* que promocionen la lectura de varias obras literarias españolas, de los siglos XIX y XX, cuyas protagonistas sean mujeres. Se trata de conocer distintos roles literarios femeninos, vincularlos con el contexto social e histórico en el que se ubican, hallar parámetros y características similares o distintos con la actualidad, de modo que invite a leer y realizar conexiones con la sociedad del siglo XXI.

Se plantea con una metodología principal de Aprendizaje Basado en Proyectos, dado que el producto final es la elaboración del *booktrailer*. No obstante, en los diez pasos prescritos para la aplicación de dicha metodología, esta se combinará con aspectos de otras como la Técnica del puzle, Philips 6/6 y *Flipped Classroom*.

En la primera fase de “Selección del tema y planteamiento de la pregunta guía”, se muestran carteles publicitarios de distintos períodos históricos para lo cual puede consultarse en: <https://www.inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE1320.pdf> y en <https://arteyalgomas.com/2021/12/29/mujeres-que-ilustraron-carteles-liberadores/>. De este modo los estudiantes opinan acerca de cómo representan a la mujer, si aluden a distintas personalidades (mujer como objeto, mujer como esposa y madre, mujer liberada, mujer dominante..., etc.).

Tras el coloquio, y mediante una lluvia de ideas, se le pregunta al grupo si ha leído alguna obra protagonizada por una mujer o por mujeres y qué les pareció, cuáles eran sus características personales, si podrían relacionarse con las imágenes que se representan en los carteles, el argumento de tales obras, etc. (no importa el género ni el tipo de lectura a la que aludan). A continuación, el o la docente pregunta: ¿pensáis que es posible encontrar obras de la literatura, entre los siglos XIX y XX, con estas figuras femeninas? ¿creéis que estas personalidades femeninas se reflejan también en la actualidad, en la sociedad?

En la fase de “Formación de equipos” se organizan 6 grupos de 6 estudiantes de distintos perfiles para que cada uno desempeñe un rol distinto (portavoz, secretario/a, investigadores/as, diseñadores, informáticos/as...). Para la “Definición del

producto final”, el o la docente proyecta fragmentos de algunas obras de literatura (siglos XIX y XX), protagonizadas por mujeres, que han sido llevadas al cine o a la televisión, tales como:

- La Regenta (Leopoldo Alas Clarín):
<https://www.youtube.com/watch?v=8kttaF9Dfu8>
- Fortunata y Jacinta (Benito Pérez Galdós):
<https://ver.flixole.com/watch/7f1aab61-4428-439e-a3c4-b8f727c2f88b>
- La tía Tula (Miguel de Unamuno):
<https://www.youtube.com/watch?v=n4zUOQszWpI>
- La casa de Bernarda Alba (Federico García Lorca):
<https://ver.flixole.com/watch/ab107199-8a8a-4d9c-8785-f2bebfd06>
- La pasión turca (Antonio Gala): <https://ver.flixole.com/watch/e3495a98-9f16-4705-a46c-138693b49778>
- Malena es un nombre de tango (Almudena Grandes):
<https://www.rtve.es/play/videos/cine-de-siempre/malena-es-un-nombre-de-tango/6135689/>

Tras el visionado, se abre debate para opinar, suscitar dudas... Y, seguidamente, se plantea el proyecto por realizar, es decir, la elaboración del *booktrailer*. Junto a ello, el o la docente debe explicitar los objetivos cognitivos y competenciales que deben alcanzar, y los criterios para evaluarlos, insistiendo en la necesidad de vincular los temas hallados y las personalidades a la actualidad, así como no perder de vista distintos contextos culturales y la perspectiva de género.

En la fase de “Planificación”, los estudiantes han de hacer un plan de trabajo donde especifiquen las tareas previstas y los encargados de cada una. Asimismo, entre todos los grupos, consensuan el calendario para realizarlas.

A continuación, para la “Investigación”, los estudiantes buscan, contrastan y analizan la información que necesitan para realizar el trabajo, mediante la técnica puzle. Para iniciar este proceso, cuentan con documentación facilitada por el o la docente, a modo de orientación y guía, aunque sin menoscabo de dar la autonomía necesaria para que busquen, contrasten y analicen la información que necesitan en otras fuentes, por su cuenta, para realizar el trabajo. Todo ello se realiza en casa, según los principios de la metodología *Flipped Classroom*, de modo que el tiempo de clase se dedique al trabajo grupal.

Para la etapa de “Análisis y síntesis”, es posible aplicar la técnica Philips 6/6 y poner en común la información recopilada, compartiendo ideas, debatiendo, elaborando hipótesis, estructurando contenidos...y enriqueciéndose en cooperación, de modo que se llegue a la fase de “Elaboración del producto”, en la que los estudiantes tienen que aplicar lo aprendido en la realización del *booktrailer*, con toda la creatividad posible, dando respuesta a la cuestión planteada al principio, y así los conduzcan a la “Presentación del producto” para exponer su trabajo a sus compañeros y compañeras del aula. Una vez concluidas las presentaciones de todos los

grupos, se reflexiona en colectividad sobre la experiencia, intentando buscar entre todos respuestas a las preguntas iniciales y cumplir con el objetivo de dar una “Respuesta colectiva a la pregunta inicial”.

Finaliza la actividad en la fase de “Evaluación y autoevaluación”, donde se valora, mediante la rúbrica que ya conocen, y se les pide una coevaluación del grupo y de los demás grupos, además de una autoevaluación, con el fin de reflexionar, conjuntamente, sobre fallos, dificultades, errores, éxitos y, por supuesto, aprendizajes curriculares.

Todas estas experiencias y propuestas son flexibles y extrapolables a otros títulos, por lo que desde aquí animamos al profesorado de las diferentes etapas a hacerlas suyas y ayudar a convertir la educación literaria en “emoción literaria”.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, A. y Carretero, M. (2016). *El pequeño pirata Serafín*. Nubeocho.
- Bermúdez, M. y Núñez, P. (2012). *Canon y educación literaria*. Octaedro.
- Bunting, E. y Pham, L. (2000). *Abuelo Tejón, ¿tú sabes hacerlo?* Edit. Juventud.
- Campos, M., F.-Fígares, Núñez y Martos, (2010). *¿Por qué narrar? Cuentos narrados y por narrar*. UCLM.
- Cerrillo, P.C. (2010). *Sociedad y Lectura. La importancia de los mediadores en lectura*. Congreso Internacional de Promoción de Lectura. Fundación Gulbenkian, Lisboa.
- Cerrillo, P.C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. CAUCE, *Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-32.
- Corchuelo, C. A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 29-41.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927>
- Cutbill, A. y Ayto, R. (2008). *La vaca que puso un huevo*. Serres.
- De Amo, J.M., Cleger, O y Mendoza, A. (2014). *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital*. Octaedro.
- Díaz, S. (2020). *Los 27 libros infantiles y juveniles más vendidos para pasar un verano a lo grande*. Bebés y más. <https://bit.ly/3nhQf2E>
- Fernández Sifres, D. (2013). *Luces en el canal*. SM
- Francis, C. (2021) *Descubre el ranking de libros infantiles más vendidos de 2021*. Babyradio. <https://bit.ly/38VUzw1>
- Gómez Cerdá, A. (2014). *El botín de Atolondrado*. (1º ed.). Edelvives.

- Iglesias, G. y Sánchez, S. (2015). *Felipe tiene gripe*. Ed. Jaguar.
- Iglesias, G. y Sánchez, S. (2019). *¡Qué jaleo, Timoteo!* Ed. Jaguar.
- Iglesias, G. y Sánchez, S. (2020). *Marcelina en la cocina*. Ed. Jaguar.
- Labrado, V.(2007). *Llegendes valencianes: criatures mítiques de la tradició oral*. Bromera.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). BOE núm.. 307, pp. 45188-45220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOE). BOE núm.107, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE núm. 238, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE núm. 295, pp. 97858-97921.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 76, pp. 41571-41789.
- Malet, O. y Bonilla, R. (2016). *Max y los superhéroes*. Algar Editorial.
- Manzano, M. y Rivera, P. (2022). Prosa rimada para una educación literaria en primeros lectores. En Parrado, M.; Rivera, P. ; Trigo y Sanz, C. (organiz.). *Formación docente y educación literaria*. Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE. (86-112). <https://doi.org/10.47149/978-85-7826-837-4/cap4>
- Martí, A. y García, P. (2021). Gamificación y TIC en la formación literaria. Una propuesta didáctica innovadora en Educación Secundaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 33, 109-120. <https://doi.org/10.5209/dida.77660>
- Mata, J. (2016). Leer con otros. Aportaciones a la dimensión social de la lectura. *RESED: Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 16-26.
- Mata, J. (2020). Lectura, educación literaria y ética democrática. *Textos Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 89, 17-22.
- Mata, J. (2022). Los niños hablan de los niños. Una reflexión sobre el aprendizaje de la literatura, la escucha y la conversación. *14(7)*, 20-34.
- Mederer, B.(2022). De la lectura libre a la lectura de los clásicos. En *De la literatura infantil a la competencia literaria*. Gutiérrez, M. y Maldonado, M.J. (Compres.) Dykinson. ISBN: 978-84-1122-342-3. 2022
- Mederer, B., Cavanillas, A. y Núñez, P. (2020). Towards A Healthy Diet by the Hand of Phileas Fogg and Passepartout. Proceedings of International Conference on Teaching, Learning and Education. <https://www.doi.org/10.33422/ictle.2019.03.165>
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Mendoza, A. (2008). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc5h7z4>

- Mendoza, A. (2012): Leer hipertextos. Barcelona: Octaedro
- Misslin, S. y Piu, A. (2018). *¡Yuju! Príncipe azul ¿Dónde estás?* Koala ediciones.
- Molina, M.P. (2010). Animación a la lectura. Temas para la educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 6.
- Molina, M.J. (2007). *Las habilidades de comprensión lectora en la etapa de Educación Infantil. Una propuesta de intervención didáctica*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada].<http://hdl.handle.net/10481/1495>
- Molina, M.J. y Del Moral, C. El fomento de la lectura como hábito saludable en los futuros maestros: un estudio exploratorio. En Varios (coords.) (2020). *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación*. Madrid: Dykinson, S.L. pp 1549-1561. ISBN: 978-84-1324-491-4
- Molina, M. J. (2015). La lectura de los clásicos en la etapa preuniversitaria: una propuesta de intervención. *Enunciación*, 20(1), pp. 26-38.
- Naylor-Ballesteros, C. (2019). *La maleta*. La Galera.
- Nippon Animation (1980). The adventures of Tom Sawyer. Fuji TV. <https://www.youtube.com/watch?v=nbS8ejdgIJ8tv.apple.com/us/show/the-adventures-of-tom-sawyer/umc.cmc.1gr8xy2n72nyal9m6juocalbx>
- Núñez, M.P. y Rienda, J. (coords.)(2014). *Aproximación didáctica a la lengua y la literatura*. Síntesis.
- Núñez, M.P. y Santamarina, M. (2022). Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea. *TAVIRA, Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27,1-10.
- Olivares, J. y Olivares, P. (Escritores) y Vigil, M., Dorado, J. y Schaaff, A. (Directores). (29 de febrero de 2016). Tiempo de Hidalgos (Temporada 2, Episodio 3). En Olivares, J., Yubero, A., Roy, M. y Vigil, M (Productores), *Ministerio del Tiempo*. Onza Partners Cliffhanger. TVE. <https://www.rtve.es/play/videos/el-ministerio-del-tiempo/alonso-amelia-boicotear-obra-cervantes/3501809/>
- Rico, A.M. y Molina, M.J. (2012). La educación intercultural en el área de Lengua Castellana y Literatura. En Alemany, I., Jiménez, M.Á. y Sánchez, S. *Formación del profesorado para la diversidad cultural*. La Muralla (pp 187-229).
- Rienda, J. (2006) *Lectura motivada. Diez estrategias para el aula y su programación*. Ed. Port Royal.
- Sánchez, E. y Rivera, P. (2022). Fomentar la literatura infantil en prelectores y primeros lectores: la maleta de las historias divertidas (113-138). En Parrado, M.; Rivera, P. ; Trigo y Sanz, C. (organiz.). *Formación docente y educación literaria*. <https://doi.org/10.47149/978-85-7826-837-4/cap5>
- Stilton, G. (2014). *Los viajes de Gulliver*. 2º ed. 2020. Obra original de J. Swift.
- Tejerina Lobo, I. (2005). *Algunas consideraciones pedagógicas sobre poesía*, Aliante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Truzman Tárraga, I. (2016). *El Ministerio del Tiempo. Una propuesta didáctica*. <https://prezi.com/q24z0caa5us5/el-ministerio-del-tiempo/> .