La lectura literaria de los alumnos en el aula de ELE: Análisis de las respuestas lectoras

Cira Lavorante
I.C. Don Bosco-S. F. D'Assisi (Italia)

1. Introducción

El presente trabajo pretende ilustrar un proyecto de investigación realizado en la *Escuela Oficial de Idiomas n.1 de Zaragoza* (en adelante, *EOI 1 de Zaragoza*) con la finalidad de acercar el alumnado de Español para Extranjeros a la literatura española.

Se trata de un Proyecto innovador en cuanto los alumnos participantes no solían trabajar en el aula de ELE la lectura literaria, ya que la LOE establece que las Escuelas Oficiales de Idiomas deben trabajar con un enfoque comunicativo de la lengua, sin contemplar contenidos de literatura.

La investigación llevada a cabo, basada en un club de lectura, pretende analizar los procesos de lectura literaria y los hábitos lectores de un alumnado muy variegado (en su totalidad extranjero y mayor de edad) para averiguar en qué medida los componentes emocionales influyen en el proceso de aprendizaje.

Además, se quiere evidenciar que estos alumnos disfrutan la lectura literaria si se les ofrece una metodología distinta e innovadora, partiendo del presupuesto inicial de que los factores emocionales son importantes en el proceso lector y facilitan la comprensión de un texto literario. Finalmente, se quiere demostrar que la literatura constituye una faceta fundamental en el aprendizaje de una lengua, ya que fomenta la conciencia lingüística y la capacidad de reflexionar sobre la misma, así como una comprensión de algunas claves culturales asociadas a ella.

Es posible consultar el trabajo en el repositorio de documentos de la Universidad de Zaragoza (Zaguán): https://zaguan.unizar.es/record/8354/files/TAZ-TFM2012-420.pdf

2. Realización del proyecto: El club de lectura

La investigación ha sido realizada mediante cuatro sesiones de un club de lectura organizado *ad hoc* para el alumnado de la EOI 1 de Zaragoza.

Los textos analizados durante las distintas sesiones han sido "Ondina" (1933) y "La niña en venta" (1935) de Benjamín Jarnés.

La elección de estos cuentos se debe a la universalidad de las temáticas tratadas por Jarnés y a la originalidad del estilo de este autor, un estilo natural y permeado de sentimientos.

Cuando se presentó el Proyecto, en principio se apuntaron muchos alumnos. Sin embargo, las sesiones se realizaron fuera del horario escolar, así que algunos al final no pudieron asistir. El grupo definitivo resultó ser muy heterogéneo, ya que incluía alumnos pertenecientes a los tres niveles de enseñanza (básico, intermedio y avanzado).

2.1. Objetivos generales y específicos

Los objetivos que rigen este trabajo de investigación se desglosan en *generales* y *específicos*. Los primeros, relacionados con la mejora y la innovación docente, serían:

1. Fomentar la lectura literaria en el alumnado extranjero.

2. Favorecer el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa de dicho alumnado.

3. Enseñarles a los alumnos a reflexionar sobre los textos leídos partiendo de su propia experiencia y de sus conocimientos previos.

Los objetivos específicos, es decir propios de la investigación, en cambio serían:

1. Averiguar de qué manera los componentes emocionales de la lectura influyen en la interpretación de los textos leídos y en la respuesta lectora.

2. Hacer que los alumnos reconozcan que es posible trabajar el vocabulario, la lengua y su uso mediante textos literarios.

3. Analizar el papel de las ilustraciones en el proceso de lectura e interpretación de los cuentos trabajados en el aula.

2.2. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico utilizado es el de la investigación etnográfica en contextos educativos, que pretende estudiar las reglas y el orden social de las aulas (Mehan 1978, *cit*. en Arnal y otros, 1994).

Se ha querido llevar a cabo una investigación-acción en un contexto escolar con el objetivo último de analizar prácticas sociales y educativas. De hecho, las distintas actividades de investigación realizadas han llegado a ser parte integrante del proyecto educativo, con el intento de realizar una mejora escolar.

El proceso ha sido cíclico, basado en la dinámica "acción - observación reflexión –planificación - nueva acción" (Mendoza 2004: 50).

Durante las distintas sesiones, he trabajado como profesora-investigadora que, mediante su actuación en el aula, ha podido recoger datos distintos para poder sucesivamente recopilarlos, analizarlos y luego volver a actuar en el aula.

El enfoque etnográfico es mucho más eficaz a la hora de analizar fenómenos culturales y por eso en la investigación didáctica el análisis cualitativo de los datos recogidos parece el más adecuado. Sin embargo, el planteamiento elegido para la presente investigación es tanto cuantitativo como cualitativo; primero, porque se quería atender a objetivos múltiples, y, por otro lado, también porque la Educación es algo complejo, que hace falta analizar en sus diferentes facetas.

De hecho, A. Mendoza Fillola afirma que, en el ámbito de las ciencias sociales y educativas,

> [...] es evidente que hemos de servirnos fundamentalmente del paradigma cualitativo o, en todo caso, entender la investigación como un continuo que admite y requiere ambas orientaciones. En términos generales, en el ámbito de las disciplinas relacionadas con la educación no es pertinente hablar de la exclusividad de un paradigma ni de una metodología científica. (Mendoza Fillola 2004: 45-46).

Los datos cuantitativos se han obtenido mediante dos encuestas (inicial y final) y los datos cualitativos mediante la observación en el aula, la lectura compartida en voz alta y la conversación literaria.

Finalmente, para evitar una pérdida de la información, también he querido realizar la transcripción de las distintas sesiones. A la hora de transcribir las sesiones, no he utilizado ningún código específico, pero sí han sido indispensables algunos recursos para plasmar en el texto los detalles más relevantes de cara al análisis que se quería realizar:

- He cambiado los nombres reales de los alumnos por los pseudónimos literarios (que ellos mismos habían elegido durante la primera sesión).

- He realizado, en algunos casos, ajustes estilísticos para que se entendiera lo que querían comunicar los alumnos. Esto sobre todo porque lo que se quería investigar no era la corrección gramatical sino la respuesta lectora y la sensibilidad literaria del alumnado extranjero.

- He puesto unos puntos suspensivos para indicar pausas breves y la palabra *Silencio* entre paréntesis para indicar pausas más largas.

- He puesto entre paréntesis también otros detalles extratextuales (risas, manos levantadas, etc.).

- He puesto en mayúsculas aquellos segmentos textuales que los alumnos habían pronunciado con mucho énfasis.

2.3. Un modelo: *Dime* de Aidan Chambers

La conversación literaria en el aula facilita mucho la interacción y proporciona una gran cantidad de datos relevantes que, sin embargo, solo a través de la grabación y la

sucesiva transcripción podían ser recogidos. Además, la muestra de alumnos era relativamente numerosa y no se podía realizar un estudio de casos debido también al poco tiempo que se tenía a disposición para realizar la investigación, de ahí que ha sido oportuna una recogida de datos globales para sacar conclusiones relativas a las respuestas lectoras del grupo considerado en su totalidad.

La conversación literaria en el aula se ha basado en el método descrito en el libro *Dime* de Aidan Chambers (1993, trad. 2007), mediante el cual un profesor puede ayudar a quienes se inician en la lectura para que aprendan a compartirla con otros lectores. Esto les puede ayudar para que aprendan a construir en grupo el significado de la obra y disfruten la lectura de textos literarios. Este planteamiento metodológico es muy eficaz en ámbito educativo, ya que, como dice el mismo Chambers:

> [...] la conversación es esencial en nuestras vidas, en buena medida porque la mayoría de nosotros, como suele decirse, no sabemos lo que pensamos hasta que nos oímos diciéndolo. (Chambers 1993, trad. 2007: 12).

La metodología de *Dime* propone la gestión del aula mediante tres tipologías de preguntas:

- *Preguntas básicas*: sirven para fomentar una primera reflexión sobre el texto y animan al alumnado para que exprese sus primeras opiniones.

- *Preguntas generales*: se pueden aplicar a cualquier texto para facilitar la comprensión del mismo y proporcionar comparaciones con otros libros precedentemente leídos (despertando los conocimientos previos del lector).

- *Preguntas especiales*: se refieren a peculiaridades del texto y el docente las utiliza para guiar al alumnado hacia el descubrimiento de algunos rasgos significativos que aún no se han percibido.

Las preguntas básicas son cuatro y se aplican a todo tipo de texto:

1. *¿Qué os ha gustado?*
2. *¿Qué no os ha gustado?*
3. *¿Qué os ha dejado desconcertados?*
4. *¿Cuáles son los patrones del texto?*

Las preguntas generales y especiales, en cambio, tienen que ser adaptadas al texto que se está trabajando y, por eso, cambian.

Chambers en su libro ofrece una lista de todas las posibles preguntas que el docente puede formular a la hora de guiar la conversación literaria en el aula (Chambers 1993, trad. 2007: 117-121). En principio, el profesor puede utilizar dicha lista como referencia; sin embargo, en el momento en que aprende a manejar esta metodología, sabrá orientar la conversación literaria formulando las preguntas de manera más es-

pontánea y natural, guiado por las observaciones de sus alumnos y por los objetivos que quiere conseguir.

3. Presupuestos iniciales y resultados de la investigación

A lo largo de las cuatro sesiones del club de lectura, ha sido posible distinguir unos fenómenos recurrentes que han confirmado los cinco presupuestos iniciales a partir de los cuales se ha realizado el presente trabajo de investigación. A continuación se describen dichos presupuestos y se especifica por cada uno de ellos qué elementos de las transcripciones los demuestran.

3.1. Presupuesto 1

A la hora de leer, los factores emocionales influyen de manera evidente en la interpretación de un texto y pueden favorecer el acercamiento de los aprendices de una lengua extranjera a su literatura y a su cultura.

Este primer presupuesto ha sido comprobado gracias a muchos de los elementos surgidos de la espontaneidad de la conversación literaria dirigida en el aula. Entre ellos:

- A cada pregunta formulada por el docente, correspondían más respuestas por parte de los alumnos. Ello muestra la implicación emocional o interés de los alumnos en el proceso de interpretación.

- Los alumnos en sus intervenciones manifestaban motivación, imaginación, creatividad y humor. Todo ello es una expresión de respuestas emocionales a la lectura.

- Los alumnos se ponían en el lugar de los personajes y a veces formulaban también frases que los mismos personajes pudieran decir.

- Los alumnos relacionaban el mundo ficticio del texto con el mundo real y hacían referencia a sus mismas experiencias. Es el proceso de interacción entre el texto y el intertexto libre del lector.

- Los alumnos "vivían" el mundo del cuento y expresaban sus sensaciones y sus emociones.

3.2. Presupuesto 2

La literatura facilita el aprendizaje de las competencias de comunicación lingüística en una lengua extranjera (LE).

Este presupuesto es muy importante, ya que subraya cuánto la lectura de un texto literario pueda contribuir de forma determinante al aprendizaje de la lengua:

- Los alumnos mediante la lectura literaria trabajaban el vocabulario y lo aprendían. De hecho, utilizaban las palabras nuevas en sus sucesivas intervenciones.

- Los alumnos ponían en marcha estrategias de inferencia para llegar a la comprensión del texto.

- Durante la conversación literaria, los alumnos vivían situaciones de comunicación auténticas. Ellos hablaban tranquilamente y expresaban sus opiniones con toda naturaleza.

3.3. Presupuesto 3

Mediante el análisis y lectura de los textos literarios es posible trabajar tanto los aspectos temáticos como estéticos.

Este presupuesto ha sido demostrado durante todas las sesiones del club de lectura:

- Los alumnos manifestaban su competencia intertextual a la hora de interpretar los cuentos leídos en el aula.

- Los alumnos conectaban estas lecturas en LE con su cultura. De hecho, contaban en el aula algunos cuentos originarios de su país pero que presentaban temáticas parecidas.

- Los alumnos demostraban percibir los recursos estilísticos (como el simbolismo y la metáfora).

- Los alumnos identificaban y valoraban elementos de la estructura narrativa: reconocían el tipo de narrador y los distintos finales de las historias.

- Los alumnos identificaban y valoraban los aspectos relevantes del estilo de Benjamín Jarnés.

3.4. Presupuesto 4

La imagen tiene un valor relevante en el proceso de lectura e interpretación de un texto literario.

A la hora de analizar las ilustraciones, no ha cabido duda en que la imagen tiene una importancia relevante en la interpretación del texto leído, ya que lo refleja y lo complementa. De hecho:

- Los alumnos reconocían la importancia y complementariedad de la imagen en la interpretación de los cuentos leídos.

3.5. Presupuesto 5

La conversación literaria dirigida es una situación metodológica que enriquece la interpretación de los alumnos y la respuesta lectora.

Mediante la conversación literaria, los alumnos se insertan en un contexto de aprendizaje compartido en el que cada uno aporta sus interpretaciones para favorecer un enriquecimiento recíproco. Se trata de una actividad que fomenta la interacción y facilita la respuesta lectora a los cuentos leídos en el aula.

A la hora de analizar los datos recogidos, he querido comprobar también el tipo de interacción verbal profesor-alumnos, basándome en el código de Flanders (*cit*. en Sanjuán 1974). Este sistema es muy interesante, porque permite aislar ciertos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje e incluye también el aspecto afectivo de la interacción verbal entre profesor y alumnos.

Mediante este código, ha sido posible analizar la participación espontánea del alumnado a lo largo de las cuatro sesiones del club de lectura y detectar su aumento. De hecho:

- *I sesión*: de las 90 intervenciones de los alumnos, solo 8 eran espontáneas o sea no requeridas por el docente.

- *II sesión*: de 108 intervenciones, las espontáneas eran 27.

- *III sesión*: de 142 intervenciones, 29 resultaban espontáneas.

- *IV sesión*: los alumnos han intervenido 179 veces, 55 de las cuales espontáneamente.

Esto confirma el hecho de que la conversación literaria sea una opción metodológica capaz de fomentar la interacción en el aula y de sacar mucho más partido de las interpretaciones del alumnado, porque aumenta la respuesta lectora y la enriquece.

En conclusión, se puede afirmar que la interacción profesor-alumnos ha ido aumentando durante las cuatro sesiones. Esto demuestra que, si un Proyecto de innovación como éste se realizara a lo largo de todo un curso escolar, tendría un éxito aún mayor y favorecería con mayor frecuencia las intervenciones espontáneas de los estudiantes.

4. Conclusiones y líneas de mejora docente

Los datos obtenidos a lo largo del Proyecto han demostrado que la lectura literaria contribuye de manera evidente al desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas del alumnado extranjero.

Dicho alumnado, en efecto, puede acercarse a un texto literario, superar las dificultades lingüísticas iniciales y llegar a su comprensión y posterior interpretación contan-

do con la ayuda del docente, con el intercambio de ideas facilitado por la conversación literaria y con sus conocimientos previos, que se pueden activar también a la hora de poner en marcha su propia competencia intertextual.

Durante las cuatro sesiones del club de lectura lo que he pretendido hacer no ha sido tanto buscar una corrección gramatical en sus intervenciones sino impulsar interpretaciones ricas de sensibilidad literaria sobre los textos leídos y fomentar el hábito lector, pues la lectura literaria puede ayudarlos a mejorar también su nivel de expresión en la lengua meta. Además, textos aparentemente complejos como los de Jarnés, en realidad se han revelado accesibles sin ningún tipo de adaptación, sino simplemente gracias al soporte de un glosario que ha facilitado el proceso de comprensión durante la lectura en el aula.

El hecho de plantear a los alumnos un reto cognitivo de aprendizaje relativamente alto ha puesto en marcha el 100% de sus habilidades y ha llevado a resultados inesperados. Hace falta orientarlos hacia objetivos realizables que estimulen sus capacidades y su deseo de aprender, y la literatura consigue todo eso.

Muy a menudo, durante las conversaciones literarias realizadas en el aula, he preguntado detalles implícitos sobre los cuentos leídos para que los alumnos aprendieran a ir más allá del contenido meramente literal y llegasen a entender las intenciones del autor. Sin embargo, a veces también les he pedido que buscasen en el texto elementos específicos para motivar sus intervenciones y argumentarlas. Estos ejercicios les han permitido reflexionar sobre la lengua y practicar la expresión oral para comunicar sus pensamientos.

También la lectura en voz alta ha sido una actividad muy eficaz. Hace falta subrayar que fueron los mismos alumnos quienes sugirieron este tipo de ejercicio, con la finalidad de trabajar también la entonación.

Mediante las distintas preguntas formuladas siempre he intentado trabajar las distintas destrezas, buscando continuamente la interacción. Muchas de las preguntas eran colectivas, porque se quería obtener un mayor número de respuestas y de interpretaciones. Sin embargo, a veces hacía falta formular también preguntas individuales para que los alumnos más introvertidos pudiesen participar más.

Cuando un alumno del nivel básico manifestaba dificultades de expresión, nunca he pasado a formular la pregunta a otro compañero, sino que prefería parafrasear la pregunta, dar indicaciones y esperar a que el alumno en cuestión llegara a la solución. Esta estrategia es fundamental, porque dichos alumnos adquirían más confianza en sus capacidades y poco a poco intervenían más frecuentemente en la conversación literaria.

No obstante la heterogeneidad, el grupo era bastante participativo y todos se respetaban. Cuando alguien estaba en desacuerdo con algún compañero, simplemente intervenía y argumentaba su punto de vista, sin rechazar abiertamente el de los demás. Esto

demuestra que, mediante la conversación literaria, ellos practicaban también normas de comunicación y valores sociales, mostrándose respetuosos y tolerantes.

Los elementos emocionales siempre han intervenido durante el proceso de lectura literaria y han influenciado la interpretación del texto. Los alumnos han dado sus opiniones acerca del comportamiento de los personajes y han intentado interpretar cada elemento textual partiendo de sus propias experiencias. A veces se han puesto en el lugar de los protagonistas, justificando sus acciones y pronunciando frases que pudieran haber dicho ellos; otras veces han reflexionado en voz alta, entrando en el cuento y compartiendo los estados anímicos de los personajes.

Los alumnos han manifestado una sensibilidad relativa no solo a los contenidos temáticos del cuento sino también a los estilísticos, ya que saben distinguir un cuento de otro, detectar eventuales carencias y expresar su opinión crítica: en definitiva, son capaces de valorar un texto literario aunque esté escrito en un idioma que no es el suyo. De hecho, ellos pueden contar con sus conocimientos previos y con habilidades que ya han desarrollado mediante la lectura de textos literarios en su lengua materna.

En conclusión, se puede afirmar que el club de lectura ha tenido mucho éxito y me ha permitido validar los presupuestos iniciales y conseguir los objetivos previamente fijados.

Sin embargo, la investigación llevada a cabo no tiene una finalidad en sí misma, sino que se basa en el método de la investigación-acción en contextos educativos, por lo que pretende llegar también a conclusiones que puedan sugerir una mejora de la actuación docente en el futuro. Por ello es necesario enumerar algunas propuestas de mejora que han surgido mediante la observación en el aula y mediante el análisis de las transcripciones de las sesiones realizadas:

- A la hora de formular preguntas durante la conversación literaria, si los alumnos no intervienen, en vez de proporcionar inmediatamente la respuesta correcta, el profesor tiene que reformular la pregunta. Es necesario ofrecerles unas pautas y llevarles a reflexionar para que lleguen a la solución de manera autónoma.

- A veces he formulado varias preguntas a la vez. Esto puede despistar al alumnado, además de dar problemas al mismo profesor a la hora de interpretar las respuestas.

- Cuando los alumnos proporcionan respuestas poco claras, es muy eficaz parafrasearlas para averiguar si hemos entendido lo que querían decir. Esta actitud permite recibir un feedback que puede resultar útil tanto al docente como al resto de los alumnos.

- A veces, después de una respuesta interesante, he cambiado de tema inmediantamente, en vez de sacar más partido de lo que quería decir el alumno. Hay que fomentar la interacción, pero no de manera excesiva: el profesor tiene que aprovechar cada observación y a veces dejar de intervenir aunque haya una pausa,

porque durante las pausas los alumnos reflexionan y pueden añadir más detalles a la conversación.

- El análisis de las ilustraciones ha sido un verdadero éxito. Los alumnos han entendido que el soporte visual facilitaba la comprensión del texto escrito y enriquecía las interpretaciones del mismo. Sin embargo, no he hablado nada de la ilustradora y, quizás, hubiera sido necesario hacerlo ya al principio, durante la presentación del libro con el que íbamos a trabajar.

- La lectura compartida en voz alta ha sido un medio para trabajar la entonación y compartir con los compañeros el mundo del texto antes de empezar la conversación literaria. Sin embargo, sería oportuno invitar a los alumnos a leer el cuento primero en casa, para que perciban también el valor que tiene la intimidad de la lectura y para que puedan aprovechar más tiempo para un primer nivel de comprensión del texto, que luego se profundizaría en el aula con el resto de los compañeros.

En conclusión, considero que la experiencia ha sido muy positiva y enriquecedora, tanto para los alumnos como para mí. Sin embargo, el tiempo a disposición ha sido muy limitado y el Proyecto ha terminado justo cuando los alumnos estaban empezando a intervenir con una mayor espontaneidad.

De cara al futuro, un Proyecto semejante se podría realizar a lo largo de todo un curso escolar, para comprobar hasta qué punto ha crecido la motivación de los estudiantes y cómo se ha consolidado su hábito lector.

Como profesora de ELE en Italia, considero muy interesante esta línea de investigación y por eso me propongo llevar a cabo también un trabajo de comparación entre las respuestas lectoras que han tenido estos alumnos de ELE en una situación de inmersión lingüística (porque viven en España), y la respuesta lectora que tendrían alumnos extranjeros que estudian español en su país.

Es necesario que los alumnos, gracias también a la labor del profesor, lleguen a valorar la diferencia cultural como un componente enriquecedor de la identidad individual. La literatura es el espejo de la cultura de un país y nos permite acercarnos a él aunque no estemos allí físicamente.

Referencias Bibliográficas

ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1994): *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*, Barcelona: Labor.

BERNAL, J. L. (2006): *Comprender nuestros centros educativos. Perspectiva micropolítica*, Zaragoza: Mira.

BERTOCHI, D. (1995): "La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 4, 23-37.

CAMBRA, M., (1998): "El discurso en el aula", Mendoza, A. (ed.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona: SEDLL - ICE, 227-238.
CHAMBERS, A. (1991. Trad. 2007): *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*, México: FCE.
COLÁS, P. (1994): "La metodología cualitativa", Colas P. y Buendia L. (eds.), *Investigación educativa*, Sevilla: Alfar, 249-288.
COLOMER, T. (1996): "La evolución de la enseñanza literaria", VV.AA. (eds.), *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza, 127-171.
COLOMER, T. (1999): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid: Síntesis.
COLOMER, T. y MANRESA, M. (2008): "Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción", *Signo y Seña. Revista del Instituto de Lingüística*, 19, 145-157.
DÍAZ-PLAJA, A. (2002): "El lector de secundaria", VV.AA. (eds.), *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza, 171-197.
http://literatura.gretel.cat/sites/default/files/conferencia_sipe_0.pdf
JARNÉS, B. (1929): "Nueva quimera del oro", *Revista de Occidente*, 23, enero, 118-122.
JARNÉS, B. "Ondina" (1933) y "La niña en venta" (1935), reeditados en *Cuentos de agua*. Ilustraciones de Ana G. Lartitegui. Introducción, edición y glosario de Elvira Luengo Gascón. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2002): *Introducción a la Did*áctica de la Lengua y la Literatura (Enfoque sociocrítico), Barcelona: EUB.
LUENGO, E. (2007): "Introducción, edición y glosario", Jarnés B., *Cuentos de agua*, Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 7-53 y 117-122.
MARTÍN VEGAS, R. (2009): *Manual de didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid: Síntesis Educación.
MENDOZA, A. (1993): "Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza de Español Lengua Extranjera", *Lenguaje y textos*, n°3 (1993), A Coruña: Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad, 19-42.
MENDOZA, A. (2002): "El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras. Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora", Mendoza, A. (ed.), *La seducción de la lectura en edades tempranas*, Madrid: MEC, 101-131.
MENDOZA, A. (2002): "Las funciones del profesor de literatura. Bases para la innovación", VV.AA. (eds.), *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12, Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza, 109-140.
MENDOZA, A. (2003): "El canon literario y la educación lecto-literaria", *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*, Madrid: Pearson Educación, 349-378.
MENDOZA, A. (2004): "Facetas de la investigación en Didáctica de la lengua. Consideraciones para establecer un diseño de investigación", Sanjuán, M. (coord.), *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 13, Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza, 11-68.
MUÑOZ, B. (2002): "La enseñanza del español como segunda lengua para alumnos inmigrantes: análisis de la influencia de los factores afectivos y del contexto de aprendizaje", VV. AA. (eds.), *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12, Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza, 15-53.
PENNAC, D. (1993): *Como una novela*, Barcelona: Editorial Anagrama.
PETIT, M. (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México: FCE.
PRADO ARAGONÉS, J. (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid: La Muralla.
ROSENBLATT, L. M. (1995 [1938], Trad. 2002): *La literatura como exploración*. México: FCE.

SÁNCHEZ CORRAL, L. (2003): "Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto" y "De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos", Mendoza A., (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*, Madrid: Pearson Educación, 291-348.

SANJUÁN, M. (2011): "Aprender literatura en la escuela: una investigación etnográfica con estudiantes de Magisterio", Nuñez, M. P. y Rienda, J. (coords.), *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: SEDLL, 1575-1598.

SANJUÁN, M. (2011): "De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia", *Ocnos*, 7, 85-100.

SANJUÁN, M.; FERNÁNDEZ, E., y MARTELES, P. (1974): "Análisis de la interacción verbal profesor-alumnos", *Revista de Psicología General Aplicada*, 128, 107-112.

SIPE, L. (2010): "Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora". Conferencia disponible en:

SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó.