

## **Las obras literarias en la Educación Infantil y Primaria. Revisión de la percepción docente como mediadores del proceso lector**

Andrea López López<sup>1</sup>

CEIP El Mediterráneo

### **Resumen**

Las disposiciones legales siempre han sabido guardar un cálido lugar a la Lengua Castellana y la Literatura, así como los programas y planes escolares. Sin embargo, estudios internacionales realizados en 2011 y 2016 (*Progress in International Reading Literacy Study; PIRLS*) han puesto de manifiesto que la competencia lectora sigue siendo una materia pendiente para el alumnado de la escolaridad obligatoria, situándose de forma desventajada España respecto al resto de países tenidos en cuenta. A medida que transcurren los años de escolarización, el alumnado presenta cada vez una actitud más desvinculada de los textos literarios. En respuesta surge el presente estudio, teniendo por finalidad conocer cuáles son los criterios seguidos por los docentes en la selección de obras para la animación lectora. El estudio ha tomado como referencia a 54 docentes pertenecientes a Educación Infantil y Educación Primaria de 3 centros educativos públicos. Como instrumento de recogida de información se ha empleado un cuestionario cerrado. El análisis de datos se ha llevado a cabo a través del programa SPSS. En síntesis, los resultados abalan que los docentes muestran implicación en la materia tratada, aunque, dependiendo de la etapa educativa, siguen diferentes criterios para seleccionar las obras literarias.

Palabras clave: competencia lectora, percepción docente, Educación Infantil, Educación Primaria

---

<sup>1</sup> E-mail del autor: andrea97lopezl@gmail.com.

# Literary works in Pre-school and Primary Education. Review of teachers' perception as mediators of the reading process

## Abstract

The legal provisions have always been able to keep a warm place for Spanish Language and Literature, as well as school programs and plans. However, international studies carried out in 2011 and 2016 (*Progress in International Reading Literacy Study*; PIRLS) have shown that reading literacy continues to be a pending subject for students in compulsory schooling, with Spain being at a disadvantage compared to the other countries taken into account. As the years of schooling go by, students show an increasingly disengaged attitude towards literary texts. In response, the present study was undertaken with the aim of finding out the criteria followed by today's teachers in the selection of works for literary animation. The study has taken as a reference 54 teachers belonging to Pre-school and Primary Education in 3 public schools. A closed-ended questionnaire was used as an instrument for collecting information. Data analysis was carried out using the SPSS program. In summary, the results indicate that teachers show involvement in the subject matter, although, depending on the educational stage in which they are placed, they follow different criteria to evaluate select literary works.

Keywords: reading competence, teacher perception, Pre-school education, Primary school education

## Introducción

Hace tres décadas Colomer (1991) declaró que el ámbito literario comenzaba a estar en decadencia. Al cuestionarse los factores que generaban que el alumnado no presentase interés por dicho género, concluyó que la vertebración curricular dejaba poco margen a la flexibilidad literaria.

Hoy día, se ha analizado de forma más profunda la situación descrita. Se evidenció que la didáctica de la literatura desarrollada en los centros escolares

hasta el siglo XX resultaba contraproducente con las nuevas teorías pedagógicas (cognitivistas y constructivistas). Esta constatación promovió una profunda reflexión que culminó en un nuevo enfoque recogido por las actuales disposiciones legales.

Enuncia Delgado (2018) que el problema no reside en las disposiciones legislativas; tampoco en el género en cuestión, el cual enriquece todos los ámbitos del saber, sino que radica en el planteamiento didáctico con el que se trabaja la lectura en las aulas. Al igual que los saberes matemáticos, tecnológicos o científicos se amplían y renuevan de forma progresiva y continuada durante la etapa educativa obligatoria, también lo debería ser la competencia lectora y literaria.

En vista a esta cuestión, reflexiona Martínez (2015) que son los docentes, entendidos como “mediadores” entre el alumnado y el propio hábito lector, los que deben hacer frete al gran desafío de la renovación literaria; creando nuevas formas de enseñanza literaria que aprovechen la riqueza que esconde este género.

Esta última afirmación, supone para Delgado (2018) que los docentes cuenten con una instrucción sobre la enseñanza literaria que realmente no poseen, razón por la que los libros de lectura predeterminados por las editoriales se convierten en sus mejores aliados. Este mismo autor demanda que los docentes deben ser, por supuesto, agentes activos de la enseñanza, pero también recibir por parte de las entidades educativas bases epistemológicas y didácticas para la selección de obras literarias adecuadas al nivel psicoevolutivo de su alumnado.

Las obras literarias en el paradigma educativo actual

Con vista a los datos declarados por diferentes pruebas de carácter internacional (*Progress in International Reading Literacy Study*; PIRLS 2011 y 2016; *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*; OCDE 2015 y 2020), la importancia de fomentar el hábito lector a través de una literatura de calidad está en auge. Son numerosas instituciones españolas las que se han hecho eco de la necesaria renovación que debe acontecer la formación lectora; la cual se sitúa por debajo de lo esperado en el país.

Recientemente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, en su artículo 19 sobre principios pedagógicos, entiende la lectura como un instrumento de formación que deberá ser trabajado desde todas las áreas, otorgándole de este modo, un carácter transversal (p.21).

Del mismo modo, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, regula en su artículo 7 de objetivos de etapa el e), referido al desarrollo del hábito lector (p.7).

Acotando el tema de estudio a nivel regional, la Orden 20 de noviembre de 2014, modificada por la Orden de 24 de julio de 2019, establece en la Región de Murcia la necesidad de ofrecer múltiples posibilidades de lectura al alumnado. Es de obligado cumplimiento una lectura trimestral. El Anexo III de la citada Orden recoge un modelo orientativo de Plan Lector. Igualmente dispone en su artículo 11:

“11.6. Los centros garantizarán el uso de la biblioteca escolar para la realización de actividades de lectura en horarios escolar al menos una vez a la semana para cada grupo de alumnos” (p.7).

En relación a lo expuesto, Ballester (2015) declara que la reforma curricular ha reorientado esta disciplina en el ámbito educativo, dotándola de protagonismo en los horarios escolares. Parece entonces acertado pensar que la transmisión literaria de forma placentera proviene, en gran parte, de su planteamiento didáctico, pero también de la valoración y el análisis previo de las obras literarias antes de su presentación en las aulas.

Tal y como señala Pedro Salinas (citado en Abril, 2015):

“No hay tratamiento más serio que la restauración del aprendizaje del buen leer en la escuela; el cual no se logra por misteriosas reglas técnicas, sino poniendo al escolar en contacto con los mejores profesionales de la lectura: los buenos libros” (p.18)

Es en este contexto, donde el papel docente adquiere tal protagonismo que pueden ser denominado como “mediador”, pues de su capacidad para seleccionar y trabajar las obras literarias dependerá la relación que se forje entre

el alumnado y la lectura. En palabras de Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002, citado en Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018) el docente es entendido como “puente entre los libros y los primeros lectores, facilitando el diálogo entre ambos” (p.83). Se necesitan conocimientos didáctico-pedagógicos sólidos para que el equipo docente sea poseedor de las competencias necesarias para presentar y despertar el interés por una materia tan divergente. Esta nueva visión en la que se concibe al docente como “mediador” es foco de recientes investigaciones (Bozu y Aránega, 2017 y Cantón, Cañón y Arias, 2013).

Profundizando en el perfil del docente como “mediador” en la competencia lectora, este tiene ante sí un reto que implica diferentes cometidos: desarrollar hábitos lectores sólidos y perdurables en la vida, ser poseer de criterios para la selección de obras literarias que estén adaptadas al nivel psicoevolutivo del alumnado, diseñar planteamientos didácticos en los que tengan cabida el libro llevado al aula y llevar a cabo una evaluación integrada del Plan Lector.

Entre las funciones descritas, este artículo centra la atención en los criterios para la selección de obras literarias. A este interrogante da respuesta Sanjuán (2014) quien, considerando la selección como un proceso subjetivo que debe realizarse con gran valía, fundamenta la selección de obras a través de los siguientes criterios:

1. Han de responder a las necesidades educativas del alumnado. Antes bien, deben tenerse en cuenta los gustos, las motivaciones y las inquietudes del grupo-aula.
2. La lectura debe poseer un discurso literario fluido, de fácil comprensión. El libro debe responder a la competencia lingüística que presente el alumnado.
3. Se valorarán aquellos ejemplares que lleven consigo aspectos culturales y éticos. Que trabajen la educación en valores.
4. La obra debe ser leída de forma previa por el docente, quien debe poseer conocimientos más amplios de la obra para enriquecer su lectura en el aula

Formar a los docentes en la selección de obras literarias contribuirá a que estos se hagan con ejemplares denominados por Cassany (1994) como “libros anzuelo”, cuyo objetivo es “pescar” lectores en un primer momento. Ya pescados, se transformarán en lectores críticos y competentes (p.508).

Abordando otra cuestión importante, el hábito lector y la competencia literaria siempre han sido ámbitos relegados a la etapa de Educación Primaria. Sin embargo, el apego al libro se desarrolla mucho antes; siendo entonces la etapa de Educación Infantil la cuna de dicho apego. La etapa de Educación Infantil se postula como el primer acercamiento del alumnado a los libros. Ballester (2015) halla en los primeros cursos de la escolaridad obligatoria el germen de la formación literaria. Manifiesta dicho autor que la consolidación de las prácticas lectoras prematuras son un pilar fundamental para el desarrollo íntegro del alumnado.

Es por esta razón, que todo programa de fomento a la lectura, así como toda investigación del tema tratado debe integrar la etapa de Educación Infantil como parte indiscutible.

### Método

Se plantea una investigación cuantitativa descriptiva no probabilística; pues los sujetos han sido seleccionados de forma intencionada según su etapa educativa e implicación con el área de Literatura. A criterio de Martínez (2007), se ha empleado un muestreo incidental.

### Objetivo

Este estudio tiene por finalidad analizar la percepción docente en la selección de obras literarias para despertar el gusto por la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. Se establece este objetivo con el propósito de conocer las diferencias entre los criterios seguidos por los docentes de ambas etapas a la hora de seleccionar las lecturas de sus aulas.

### Población y muestra

La población objeto de estudio son 54 docentes de la etapa de Educación Infantil y Primaria; pertenecientes a tres centros públicos de la localidad de Águilas (ubicada al sur de la Región de Murcia). La distribución de la población se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

*Número de participantes atendiendo al tipo de centro*

	Muestra invitada	Muestra participante	Porcentaje respecto al total
Centro 1	21	18	33.3%
Centro 2	18	12	22.2%
Centro 3	26	24	44.5%
Total	61	54	100%

Fuente: elaboración propia

Es importante indicar que al margen de este estudio han quedado los especialistas de música, idiomas y educación física de dichos centros. En busca de resultados más exhaustivos, solo se han tenido en cuenta a tutores y docentes de apoyo educativo por su relación directa con la materia objeto de estudio (la literatura y el hábito lector). También han sido partícipes los denominados “refuerzos Covid-19” (por la crisis sociosanitaria vivida de forma paralela a la realización de esta investigación).

A continuación se presenta la muestra objeto de estudio atendiendo a la etapa educativa en la que imparte docencia (véase Tabla 2).

Tabla 2

*Número de participantes atendiendo a la etapa educativa*

	Número de participantes	Porcentaje respecto al total
Educación Infantil	19	35.18%
Educación Primaria	35	64.82%
Total	54	100%

Fuente: elaboración propia

Finalmente, para alcanzar un mayor conocimiento de la muestra, esta se clasifica atendiendo a los años de experiencia docente, lo cual permite conocer el bagaje y dominio alcanzado en la enseñanza literaria y el hábito lector en los centros educativos.

Tabla 3

*Número de participantes atendiendo a la especialidad y años de experiencia docente*

	Entre 5 y 10 años	Más de 10 años
Educación Infantil	9	10
Educación Primaria	15	20
Total	25	29

Fuente: elaboración propia

## Contexto

Los tres centros públicos seleccionados para la investigación convergen en un mismo contexto, pues se estructuran en dos líneas y se ubican en zonas urbanas de la localidad (barrios céntricos en expansión con familias poseedoras de un nivel socioeconómico medio).

Realizando un análisis pormenorizado, dichos centros se componen de una plantilla de mediana edad, y más de la mitad posee destino definitivo, lo que da continuidad a los planes y proyectos propuestos (sirva a modo de ejemplo el Plan Lector).

Igualmente, los tres centros afirman que su alumnado posee un bajo hábito lector en horario extraescolar, aspecto que intentan subsanar con visitas anuales a la biblioteca municipal y préstamos de ejemplares depositados en la biblioteca de los propios centros.

## Instrumento

Para la recogida de datos se ha empleado un cuestionario cerrado (véase Anexo II en Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018). Siguiendo a Martínez (2007),



el cuestionario es un instrumento que proporciona una información fiable sobre un gran número de ítems. Se preserva el anonimato de la muestra y además facilita la cuantificación de los datos.

El cuestionado empleado en esta investigación está compuesto por 17 ítems sobre las obras literarias referidos a: la calidad literaria e ilustrativa, relación de la lectura con los contenidos curriculares, dificultad conceptual, valores socioemocionales transmitidos o el número de personajes y contextos que aparecen. Igualmente, tiene en cuenta otros aspectos de carácter más práctico-didáctico, como: el uso de la biblioteca escolar, el trabajo cooperativo tras la lectura o la intervención de las familias.

Para dar respuesta a cada uno de los ítems contiene una escala de valoración tipo Likert con cinco opciones de respuesta en orden ascendente (1: En total desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Ni acuerdo ni en desacuerdo; 4: De acuerdo; 5: En desacuerdo). Se trata, por ende, de un cuestionario cerrado de tipo continuo. Dicha escala permite que los docentes muestren su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a los 17 ítems.

#### Análisis de datos

Para el análisis de los datos, se han seleccionados aquellos ítems que presentan relación directa con el objetivo perseguido con esta investigación: analizar la percepción docente en la selección de obras literarias para despertar el gusto por la lectura. Dichos ítems se muestran a continuación (Tabla 3).

Tabla 4

#### *Ítems propuestos para el objetivo*

Número de ítem	Número de participantes
1	Los niños deben conocer todas las palabras del libro para poder comprenderlo bien
2	Los niños deben conocer los conceptos que presente la historia
3	Es prioritario que la lectura del libro sirva para trabajar posteriormente contenidos de la programación de aula
4	Conviene trabajar con historias que los niños ya conocen(clásicos) mejor que situaciones novedosas

5	La calidad literaria del libro es más importante que la calidad artística de sus ilustraciones
6	Conviene evitar temas sensibles (divorcio, adopción, muerte, etc.) para no herir la sensibilidad de los alumnos
7	Hay que evitar historias con elementos repetitivos, pues los alumnos desconectarían
8	Es mejor evitar las historias en verso, pues dificultan la comprensión

Fuente: elaboración propia

Así, el análisis descriptivo de los datos obtenidos se sitúa en 3.633 de media general. Un valor céntrico que pone de manifiesto que existe gran diferencia entre las respuestas obtenidas por la muestra.

La siguiente Tabla (Tabla 4) centra la atención en los datos recogidos por los ítems tenidos en cuenta para esta investigación.

Tabla 5

*Resultados de cada ítem objeto de estudio*

Nº de ítem	Media general por especialidad	
	Educación Infantil	Educación Primaria
1	3.73	2.11
2	3.84	2.43
3	2.68	3.54
4	3.71	3.92
5	2.37	3.29
6	3.32	1.80
7	2.26	3.20
8	3.26	1.98

Fuente: elaboración propia

## Resultados

Dando respuesta al objetivo planteado, analizar la percepción docente en la selección de obras literarias para despertar el gusto por la lectura, los resultados expuestos reflejan su implicación en el desarrollo literario. Así lo muestran otros ítems evaluados en el cuestionario empleado, como: uso de la biblioteca escolar, lectura previa por parte del tutor/a antes de su uso en el aula o análisis de la calidad literaria, entre otros.

Haciendo referencia a los ítems tenidos en cuenta, estos ponen de manifiesto que los docentes, entendidos como mediadores, siguen diferentes criterios de selección en respuesta a su etapa educativa.

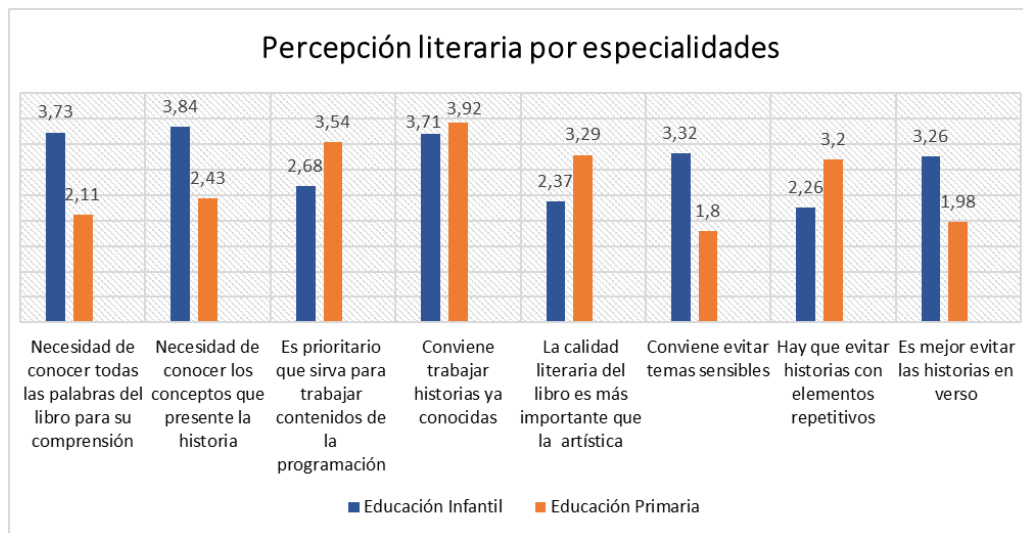


Figura 1. Percepción de las obras literarias por especialidades. Fuente: elaboración propia

Analizando los resultados expuestos (Figura 1), las medias más altas en Educación Infantil se sitúan en los ítems 1 y 2 (3.73 y 3.84 respectivamente), lo que indica que los docentes pertenecientes a esta etapa se encuentran de acuerdo con la idea de que el alumnado debe conocer los conceptos sobre los que versa la historia. Por el contrario, la media más baja se presenta en el ítem 7 (2.26), relacionado con el uso de elementos repetitivos en las obras.

Centrando la atención en la etapa de Educación Primaria, el ítem 4 es el que mejor evaluación ha logrado por parte de los docentes pertenecientes a esta etapa (3.92), referente al uso de clásicos adaptados en el aula. Seguidamente, se encuentra el ítem 3 (3.54); el cual expresa la necesidad de que la obra literaria esté en relación con los contenidos contemplados en las programaciones docentes.

En línea opuesta, el valor más próximo al desacuerdo se refleja en el ítem 6 (1.80), lo que refleja que los docentes no son partidarios de evitar temas sensibles en las historias narradas (divorcio, discriminación, igualdad de género o muerte, entre otros). Por el contrario, consideran que el libro de lectura debe ser un recurso con el que, además de despertar la curiosidad y la imaginación, se trabajen temas que acontecen la sociedad del siglo XXI.

Si se establece un análisis de los datos por etapas de Educación Infantil y Primaria, se aprecia una tendencia a posturas opuesta en la mayoría de los ítems sometidos a análisis. Profundizando en ello, es el ítem 6 el que presenta mayor disparidad de opiniones (con medias de 3.32 y 1.80 respectivamente). Mientras que los docentes de Educación Infantil son partidarios de evitar temas de controversia en un primer acercamiento al libro, los docentes de Primaria consideran que, una vez el alumnado esté familiarizado con el género, podrán introducirse dichos temas para incitar al debate, la reflexión y el pensamiento crítico.

Finalmente, ambas etapas acercan posturas en el ítem 4 (3.71 en Educación Infantil y 3.92 en Educación Primaria); apostando así por el uso de los clásicos adaptados.

## Discusión y conclusiones

Tal y como ya se ha mencionado, ambas etapas (Educación Infantil y Primaria) se encuentran de acuerdo con el uso de los clásicos como material didáctico en el aula. Autores como Martín (2018), afirman que las obras clásicas poseen una calidad que sobrepasa la de cualquier otro género; siendo un despropósito su no aprovechamiento en la formación educativa. Gerver (2012) realiza la superioridad de los clásicos a nivel socioemocional en comparación con otras obras contemporáneas. El paso del tiempo explica la valía de los clásicos.

Abordando otro de los aspectos a destacar, el uso de obras con alto contenido emocional (entiéndase la muerte o el divorcio) siempre han supuesto una gran controversia a nivel educativo. Mientras que los docentes de Educación Infantil se encuentran en desacuerdo, los pertenecientes a la etapa superior (Educación Primaria) mantienen una actitud a favor de su tratamiento en el aula. En relación a lo expuesto, Escudero (1994) explica que la enseñanza de la literatura puede extenderse a todo curso, siempre y cuando su contenido esté adaptado al nivel psicoevolutivo del alumnado. Este mismo autor, tomando como referencia la maduración cognitiva, propone textos literarios basados en el humor y la animación para un primer contacto (Educación Infantil) y obras con temas realistas que den pie al debate y la reflexión para edades más avanzadas (Educación Primaria). Esta misma cuestión es reflexionada de forma más reciente por Calvino (2015), quien acentúa que el primer contacto con la literatura debe ser muy cuidadoso, pues si no despierta un sentimiento placentario, no se desarrollará el gusto por la lectura.

En relación con lo anterior, Navarro (2015) alega que es necesario acotar en los primeros años las obras a los conocimientos que el alumnado ya posee (*Zona de Desarrollo Próximo*; Vygostky) para la estimulación cognitiva, razón por la que los docentes de Educación Infantil manifiestan su acuerdo con la importancia de que las obras contengan un léxico ya trabajado por el alumnado. La finalidad siempre será que los educandos se encuentren integrados y sientan la lectura parte de sus vivencias. Solo así, interiorizará la obra trabajada. Mendoza (2003) sostiene que en edades más avanzadas, las obras podrán ser usadas para estimular la expresión oral, escrita y lingüística; aspecto que han manifestado los docentes de Educación Primaria de esta investigación.

Atendiendo al uso de elementos repetitivos en las obras, Hilario y Sáez (2011) estiman conveniente trabajar la poesía desde la Educación Infantil, siempre y cuando lleve consigo canto, musicalidad y creatividad. Esto se consigue con elementos repetitivos y juegos con el lenguaje que den dinamismo y faciliten la lectura. La apertura a la experiencia estética se reserva para la Educación Primaria, razón por la que docentes de dicha etapa se encuentran de acuerdo con uso de obras que contengan rimas, aliteraciones y otros recursos

liricos propios del arte literario.

Otra cuestión a destacar es la calidad de la obra literaria, pues los participantes muestran respuestas dispares en este ítem. Así pues, mientras que la etapa de Educación Infantil los docentes conceden mayor protagonismo a la calidad ilustrativa, los de la etapa superior a la calidad literaria propia de la obra. Según Haullón de Haro (2016), los docentes cuya labor se desarrolla con alumnos de baja edad son más partidarios de obras con un mayor número de ilustración y expresiones lingüísticas sencillas. En contraposición, los educadores de cursos superiores la priorizan respecto al contenido visual de la obra, pues no conciben la calidad literaria como sinónimo de complejidad, sino como riqueza léxica.

Finalmente, resalta Aguilar (2013) que el uso de una obra literario debe llevar consigo una propuesta didáctica que la abale. Se aprecia una clara tendencia en los docentes de Educación Primaria por primar las posibilidades curriculares de la obra; haciendo de ella un recurso de enseñanza, más que un medio de disfrute. Martín (2018), compartiendo esta idea, justifica que es debido al enorme peso curricular que el área de Lengua Castellana y Literaria lleva consigo hoy día.

#### Referencias

- Aullón de Haro, P. (2016). *Idea de la Literatura y teoría de los géneros literarios*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Bozu, Z. y Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado*, 21(1), 143-163.
- Cantón, I., Cañón, R. y Arias, A. R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 45-63.
- Cassany, D. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

- Cerrillo, C (2013). *LIJ: literatura mayor de edad*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Delgado, L. (2018). *La Literatura Infantil: Una investigación sobre sus concepto, consideración social y estatus en la formación de educadores*. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/58559>
- Escudero, C (1994). *Didáctica de la literatura*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gerver, R. (2012): *Crear hoy la escuela del mañana*. UE: SM.
- Guerrero, P. & Caro, M.T. (Coords) (2015). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Hilario, P. & Sáez, J. (2011). Construir el texto. Aproximación a la didáctica de los procesos de comprensión y producción textuales. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid*, 41, 1-190. Recuperado de <http://www.uam.es/UAM/IUCE>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Organiza 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04/05/2006). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Martín, A (2018): *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis, S. A.
- Martínez, I. (2015). *Un viaje literario para la educación en competencias básicas. Una investigación de creatividad interdisciplinar en Educación Secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47020>

- Martínez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: MEC-CIDE.
- Martín-Macho, A. y Neira-Piñero, M.R. (2018). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para Educación Infantil: una experiencia para la formación de futuros maestros como mediadores. *Tejuelo*, 27, 81-118. DOI: 10.17398/1988-8430.27.81
- Mendoza, A (Coord) (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM 22/11/2014), modificada por la Orden de 24 de julio de 2019 (BORM 29/07/2019).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, (BOE 1/03/2014) Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126/con>
- Quiles, M.C (2012). Entre pinceles y libros: textos para un enfoque intertextual e interdisciplinar en el área de lengua. *Álabe*, 6, 1-19.