
**Entrevista a Dra. Teresa Colomer sobre Fomento de la Lectura y
Educación Lectora desde una perspectiva de Educación Inclusiva**
POR CONCEPCIÓN LÓPEZ ANDRADA Y ALDO OCAMPO GONZÁLEZ

**Entrevista a Dra. Teresa Colomer¹ sobre Fomento de la Lectura
y Educación Lectora desde una perspectiva de Educación
Inclusiva²****Concepción López Andrada³****Aldo Ocampo González⁴**

¹ Teresa Colomer (Barcelona, 1951) es Catedrática de didáctica de la literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona. Actualmente dirige el grupo de investigación GRETEL que investiga las relaciones que se establecen entre lectura, literatura infantil y juvenil y la educación literaria en la escuela obligatoria. Como conferencista ha impulsado la participación activa en el fomento de la comprensión lectora en diferentes foros y países. También coordina y dirige distintas publicaciones sobre el mismo ámbito.

Es autora de los libros *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual* (Síntesis, 2010) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela* (Fondo de Cultura Económica, 2006), y *La formación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual* (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998), entre otros.

En la actualidad es directora del Máster internacional en línea en Libros y Literatura infantil y juvenil (organizado por la UAB y el Banco del Libro de Venezuela). Ha impulsado iniciativas pioneras en España como el primer posgrado de Biblioteca escolar (1990-1993) y la primera red de investigación universitaria sobre literatura infantil de todo el Estado (1999-2006).

² Este trabajo corresponde al ciclo de entrevistas desarrolladas en el marco inaugural de la sección "Entrevistas a grandes personalidades de la Educación, las Ciencias Sociales y el Pensamiento Crítico" efectuadas por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile.

³ Española. Directora del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Educación Lectora "Emilia Ferreiro", dependiente de CELEI, Doctora en Educación, UEX (España). Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Extremadura (UEX), Máster TIC en educación: análisis y diseño de procesos, recursos y prácticas formativas por la Universidad de Salamanca (USAL) y Máster Universitario en Investigación en Arte y Humanidades (UEX). Forma parte del grupo de investigación "NODO Educativo". Ha colaborado en el libro *Políticas educativas para la integración de las TIC en el sistema educativo. El caso de Extremadura* (Dykinson, 2014). Ha realizado estancias de investigación y visitas docentes en la Universidad de Coimbra (Portugal) y Universidad Oriental de Nápoles (Italia). Trabaja como docente de Competencia Lingüística dentro del Proyecto Ítaca de educación para adultos. Es la Coordinadora del Observatorio sobre Educación lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia –"Emilia Ferreiro" y coordinadora de Editores de Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva del CELEI. Actualmente se desempeña como Investigador Asociado al Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

⁴ Chileno. Fundador y director del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Académico del Programa de Magíster en Educación Inclusiva de la Univ. Santo Tomás, La Serena, Chile. Profesor invitado en el Programa de Maestría en Educación desde la Diversidad de la Univ. de Manizales, Colombia. Doctor en Ciencias de la Educación aprobado sobresaliente por unanimidad, mención "Cum Laude" (UGR, España), con la tesis: "Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus formas

Concepción López-Andrada (C.L.A.): Buenas tardes doctora Colomer, quisiéramos agradecer su apoyo y disposición para participar de este ciclo de entrevistas. Nos gustaría comenzar con la siguiente pregunta:

¿Cuáles son a su juicio los factores políticos e histórico-culturales que contribuyen a la institucionalización de la literatura infantil y juvenil como campo de investigación, ¿cuáles son los cambios más significativos que esto supuso para la comprensión de la didáctica de la literatura?

Teresa Colomer (T.C.): gracias a ustedes por esta invitación. Los estudios nacieron a partir de la preocupación por *seleccionar* buenos libros para los niños y niñas. Es una preocupación muy propia del sector bibliotecario, por lo que es allí donde se desarrolló la reflexión a medida que algunos países creaban bibliotecas infantiles, desde finales del siglo XIX hasta el periodo de entreguerras del siglo XX. A partir de la Segunda Guerra Mundial, el movimiento bibliotecario empezó su colaboración con el ámbito educativo, que se abría a los libros "extraescolares" y hacía suya, pues, la preocupación por la selección. Un segundo tipo de reflexión no se propone saber qué libros utilizar, sino *describirlos*. Se trata de delimitar obras y autores, estableciendo la historia de esta literatura a partir del momento en que hay una cantidad suficiente de producción y de tiempo transcurrido que permite hacerlo. Es una mirada propia de los estudios literarios que se extiende a ese nuevo corpus, ya consistente. El tercer tipo de reflexión surge de la tensión entre las funciones artísticas y educativas que se atribuyen a esas obras. El debate de la *definición* de esos libros, a caballo entre el arte y la educación, nos ha dejado grandes polémicas sobre su dudosa relación con "la literatura" sin adjetivos,

de construcción y fabricación del conocimiento". Profesor de Educación Básica, Licenciado en Educación, Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación (UAC), Magíster en Educación, mención Política Educativa (ULARE), Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como L2 (Univ. Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. Salamanca, España), Post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión, Postitulado en Pedagogía Universitaria con Orientación en Enseñanza para la Comprensión, Diplomado en Estudios de Género y Diplomado en Investigación Social del Cuerpo y las Emociones (U. Chile). Ha sido académico de importantes universidades chilenas y autor de numerosas publicaciones en el campo de la Educación Inclusiva. Permanentemente imparte conferencias en congresos internacionales gracias a sus escritos, así como, capacita universidades extranjeras y docentes e imparte seminarios en sus principales líneas de investigación a nivel nacional e internacional. Actualmente cursa el doctorado en Filosofía donde escribe su tesis doctoral sobre Historia Intelectual y Conceptual de la Educación Inclusiva, en el Depto. de Filosofía II de la UGR, España.

desde una parte, o sobre la sospechosa calidad formativa de la fantasía y el folclore, desde la otra.

Bajo esas miradas, los libros infantiles y juveniles no dejaron de ganar terreno a lo largo del siglo XX hasta constituir un nuevo producto cultural, innegable y bien visible. Y la escuela acudió a él para reformular sus objetivos de lectura y educación literaria. La explosión demográfica de mediados del siglo pasado, la progresiva escolarización adolescente, la extensión social de los medios de comunicación de masas y la diversidad de los objetivos escolares de lectura hicieron estallar el modelo de enseñanza tradicional, basado en la lectura intensiva de textos literarios. Por otra parte, el desarrollo de la sociedad de consumo y los medios audiovisuales modificaron radicalmente los mecanismos de creación del imaginario y los referentes colectivos. La multiplicación de las obras, la internacionalización de la cultura, e incluso la tendencia hacia el énfasis intertextual, tornaron imposible la idea de unas pocas referencias ordenadas, valoradas y comunes para todos los ciudadanos. La literatura pasó a verse como un bien cultural de acceso libre, diversificado y autónomo que acentuaba su valor de placer inmediato y en la que la producción infantil y juvenil encajaba como un guante.

Pero fue su encuentro con otras disciplinas lo que llevó a la literatura infantil y juvenil a convertirse definitivamente en objeto de estudio académico y de oferta formativa de las universidades a partir de la década de los años noventa. Los estudios adoptaron temas y enfoques propios de los estudios literarios de la segunda mitad del siglo XX, con la nueva consideración hacia la recepción del lector, y los hicieron confluir con la nueva atención concedida al aprendiz desde las disciplinas educativas. El aprendizaje de la interpretación del texto se situaba así en el centro de la educación literaria y también aprovechaba el desarrollo de la sociología de la lectura para los nuevos objetivos escolares de formación de hábitos lectores. El estudio de los libros infantiles y juveniles revertía en la didáctica de la literatura y forma parte inseparable de ella, ya que es en ese corpus donde se forman principalmente las competencias literarias a lo largo de la infancia y parte de la adolescencia. Más tarde, la investigación confluyó también con los estudios de la imagen, en unas obras que otorgaban nuevas funciones a la ilustración y al libro como objeto, y más recientemente, ha iniciado su

interés por el aporte, a la oferta ficcional infantil, del desarrollo artístico de los nuevos formatos digitales.

Aldo Ocampo González (A.O.G.): Considerando la relevancia y vigencia de su investigación, ¿qué implicaciones supone para la 'lectura' y la 'literatura' los desafíos que explicita la Educación Inclusiva, en tanto, movimiento de transformación de la educación y compensación de las desigualdades educativas? ¿Cuáles podrían ser los elementos más significativos para avanzar en la construcción de un sistema de investigación didáctica sobre 'comprensión y competencia lectora' dirigida a neolectores y colectivos de ciudadanos cruzados por algún eje diferencial de vulnerabilidad social?

T.C.: Desde nuestra perspectiva, las investigaciones intentan estar fuertemente implicadas con los sucesivos desafíos educativos y sociales. Por ejemplo, desde inicios de este siglo Cataluña tuvo una intensa inmigración proveniente de muchos países. En tan solo diez años las escuelas se encontraron con un 13% de alumno extranjeros y más de doscientas lenguas distintas, a veces veinte de ellas en la misma aula. Las instituciones se volcaron en la búsqueda urgente de formas y materiales de acogida para esos niños y niñas situados abruptamente en un nuevo contexto. Pensamos que la literatura podía ofrecer un espacio, no solo de aprendizaje lingüístico, básico para su inserción escolar, sino también para la elaboración de sus emociones en ese tránsito y para el fomento de la empatía y la comprensión cultural entre todos los alumnos. Los álbumes ilustrados, a menudo sin texto, ofrecían un nivel de comprensión suficiente para que los niños estuvieran dispuestos a hablar y explorar juntos el sentido de la historia, mientras que la temática de los libros se encaminaba a aflorar vivencias sobre las relaciones interculturales o la emigración. Y la inclusión de cuentos y leyendas de los distintos países en la biblioteca de aula contribuía a dignificar las culturas de origen y a observar la universalidad de formas y motivos literarios. Fue una investigación llena de emoción que confirmó las posibilidades de hospitalidad de la literatura, a la vez que su eficacia en el desarrollo lingüístico y de aprendizaje específicamente literario en situación de aula (Colomer y Fittipaldi, 2012; Arizpe, Colomer y Martínez-Roldán, 2015).

En otros casos nos hemos implicado en investigaciones sobre el aprendizaje literario a lo largo de toda una etapa escolar en contextos desfavorecidos. Así, por ejemplo, una escuela situada en un barrio marginal, con un 30% de etnia gitana, pasó de unos índices de competencia lectora muy bajos a situarse por encima de la media catalana tras cuatro cursos de trabajo literario intensivo, sin otras mediadas especiales de apoyo institucional (Reyes, 2014). O también hemos colaborado en el Proyecto Voxprima dirigido a escuelas de contextos sociales desfavorecidos de la ciudad de Barcelona que ha obtenido buenos resultados en un programa de realización creativa de narrativa en cómic como andamiaje hacia la escritura de relatos literarios.

Nuestra experiencia nos ha mostrado que la lectura y escritura literaria es un instrumento muy potente para atender la diversidad. La literatura se dirige al placer artístico y a la exploración de las emociones, sentimientos y reflexiones sobre la humanidad a la que son sensibles todos los individuos. La extensa gama de las obras permite una gran flexibilidad de materiales que pueden adaptarse tanto a la individualidad y capacidades de los alumnos, como a su socialización en las formas de compartirlos juntos. Afortunadamente cada vez hay más experiencia acumulada sobre ello y Latinoamérica es, justamente, un foco potente de realizaciones muy variadas en este aspecto. También hallamos cada vez más sensibilidad al respecto en las directrices y programas institucionales, como los de la Comunidad Europea que incluyen la atención a la diversidad y a los contextos de vulnerabilidad social en sus textos y convocatorias de subvenciones. Parece que, en cambio, esa práctica y ese aumento de la sensibilidad institucional no se ha traducido aún suficientemente en las instancias formativas regladas de docentes, bibliotecarios y mediadores.

C.L.A.: Pensando en la intersección entre democracia, espacio político y Educación Inclusiva, ¿qué elementos se deben considerar la enseñanza de la lectura y literatura en la escolaridad para cumplir con el ejercicio de una ciudadanía crítica, participativa y deliberativa?

T.C.: Creo que la relación entre dominio de la lectoescritura y posibilidad de ejercer los derechos democráticos ha ofrecido reflexiones especialmente relevantes en

Latinoamérica, con líneas de trabajo muy comprometidas en evidenciar la dimensión política de la alfabetización, como la de la Dra. Emilia Ferreiro, uno de nuestros referentes investigadores, o otras de tanta tradición como la de Paulo Freire. En el caso del acceso a la literatura la relación de ambos aspectos me parece especialmente evidente por el papel que ejerce en el dominio del lenguaje, en la posibilidad de creación de un sentido colectivo de pertenencia crítica y en el impulso creativo de imaginar formas más refinadas de pacto social.

Más allá de la ampliación del léxico (que a partir de un cierto nivel se produce esencialmente a través del lenguaje escrito) o de las posibilidades de uso del lenguaje, la literatura nos enseña a percibir cómo se nos ha inducido a imaginar y comprender algo de una determinada manera. Ciertamente, todos interpretamos las situaciones, las conversaciones o cualquier cosa que se diga y ocurra a nuestro alrededor, de modo que interpretamos “todo y todo el tiempo”. También reaccionamos a ello y nos expresamos igualmente de forma constante. Pero la literatura de calidad constituye un ejercicio muy potente de expresión e interpretación, ya que se trata de textos elaborados muy deliberadamente para producir sus efectos. Leer literatura es, entonces, un buen camino para aprender a establecer sentido en el mundo y a “leer tras las líneas”, en expresión de Cassany (2006). Lo hace desde la experiencia de los mundos de ficción en que hemos vivido, esa experiencia humana de descentración envolvente que no se dirige únicamente al intelecto, sino a la aprensión sutil de las emociones y sentimientos que influyen decisivamente en nuestra construcción de creencias, capacidad de empatía, posibilidad de perspectivas y actuación en el mundo.

Ello nos permite entender el mundo que se expresa a través de los discursos que nos rodean sin quedar a merced del lenguaje ajeno. En sentido inverso, nos da el camino para concebir nuestras posiciones en el juego del poder y para participar activa y críticamente en nuestras sociedades. En este espacio la literatura, o los usos literarios del lenguaje, son formas ideológicas potentes. En unas sociedades fluctuantes, por ejemplo, nos pueden ayudar a pensar nuevos “nosotros” que no sean un “no a los otros”. Todo un reto para nuestras formas grupales y territoriales de sentir, en las que la cultura actúa para obtener consensos hacia formas democráticas de convivencia en la que todos -tanto individuos como sectores sociales determinados- deben tener

presencia en el espacio de negociación de sus formas de organización convivencial, siempre evolutivas.

A.O.G.: ¿Qué recomendaciones podría ofrecer a los maestros que trabajan en contextos de inequidad social y educativa, respecto de las acciones didácticas y/o pedagógicas que podrían favorecer el proceso de alfabetización inicial?

T.C.: El acceso a la literatura tiene los mismos componentes básicos para todos los lectores. Sin embargo, en los contextos desfavorecidos, la escuela deberá suplir la demostrada influencia del contexto cultural familiar en la lectura de los niños y niñas. Uno de esos componentes es la percepción de sentirse lector. En la investigación a la que me refería antes (Reyes, 2015), un 83% de los alumnos se consideraban nada o poco lectores al empezar el curso, pero el porcentaje se redujo a un 6%, tras un año de desarrollo intensivo de prácticas de lectura compartida de cuentos. Si se piensa que los niños y niñas deben progresar en su interés por la lectura literaria, se debe destinar tiempo y programar actividades que favorezcan su implicación personal, haciendo que se sientan concernidos por el universo de los libros.

Otro componente es la percepción de sentirse un lector más experto. En nuestras observaciones sobre las conversaciones literarias o sobre la escritura de recomendaciones hemos constatado el placer que muestran niños al valorar aspectos como los recursos del humor o la intertextualidad de las obras, la gratificante sensación de lectores expertos que les embarga. Sus descubrimientos explícitos sobre los elementos constructivos de los cuentos no se contraponen, así, a su disfrute literario, sino que, muy al contrario, constituyen una vía retro-alimentadora de la implicación.

Un tercer aspecto esencial es instaurar la costumbre de leer. La investigación en lectura escolar está de acuerdo en que sumergir a los niños en la lectura de cuentos importa. Sánchez Miguel (2010) concluye que solo si alguien ha experimentado una gran cantidad de lecturas exitosas habrá podido adquirir unas habilidades de lectura eficientes. Y solo si uno se desenvuelve con facilidad en la lectura, tenderá a adoptarla como una actividad permanente en su vida. Estas dos afirmaciones encadenadas llevan implícita una paradoja: *hay que haber leído con éxito antes de estar preparados para*

ello. Digamos que es como “lanzarse al agua cruzando los dedos para aprender a nadar”. Así que es precisamente a eso a lo que debemos impulsar a los niños y niñas. Ese proceso contradictorio puede llegar a buen puerto solo gracias a la existencia de una intensa y prolongada ayuda social y escolar desde la etapa infantil y a lo largo de toda la escolaridad. En realidad, ¿no es eso mismo lo que hacemos con los niños cuando aprenden a hablar? Habitan en un medio oral, se les considera hablantes, dirigiéndose verbalmente a ellos y atribuyendo sentido a lo que dicen, se acogen sus palabras y se repiten o amplían en frases que ofrecen *feedback* y modelos lingüísticos inmediatos, se celebran sus progresos y, por supuesto, todo el mundo actúa desde la seguridad de que desean hablar y desde la confianza absoluta de que lo conseguirán.

Los libros infantiles ofrecen a los niños y niñas el abanico de posibilidades de lo que ofrece la literatura, así como la escalera por la que ascienden en su capacidad de lectura e interpretación. Las rutinas y actividades escolares se dirigen, pues, a asegurar la inmersión en el universo literario velando por el desarrollo de dos líneas de progreso: la implicación personal y el dominio de las convenciones (Colomer, 2005). Narrar y leer los propios maestros en voz alta. Un buen corpus de libros para sostener en los niños la idea de que su esfuerzo merece la pena. Rutinas de lectura autónoma, ya sea individual o en parejas. Rutinas de construcción compartida del sentido de los textos y de los recursos que usan para construirlos. Fomento de la conciencia del bagaje leído, con la comparación y el contraste entre obras como instrumento habitual en las conversaciones y actividades. Espacios de ampliación de la respuesta personal y compartida a través de proyectos literarios, materializaciones en el aula (murales, esculturas, montajes, recursos digitales, etc.) o juegos con las obras a través de reglas tan exigentes como gratificantes. Y sin duda, explorar las posibilidades de un camino de ida y vuelta entre la familia y la escuela, por ejemplo, con libros de préstamo semanal intentando involucrar a las familias. Esta y otras invitaciones de colaboración muestran que, a menudo, la entrada de los niños en el mundo literario tiene la potencia de tirar de sus familias hacia ese nuevo mundo.

C.L.A.: *¿Qué relación puede establecerse entre 'enseñanza' y 'fomento' de la lectura?, ¿qué elementos se deben considerar en la formación de los educadores en este contexto?, ¿existe alguna mediación política al respecto?*

T.C.: Hay consenso en que la formación de educadores es el elemento fundamental para la evolución positiva de la enseñanza. Políticas como la de becas de estudio emprendida por el gobierno chileno para formar docentes e investigadores en universidades internacionales son ejemplos de estrategias muy prometedoras en este campo. Me gustaría señalar aquí algunos puntos concretos a tener en cuenta cuando diseñamos los contenidos de la formación de docentes:

Podemos suponer que cuando alguien decide dedicar su vida profesional a esta tarea, ya se ha preguntado por qué es importante. Así que el primer interrogante pertinente para los futuros docentes es preguntarse qué se espera como resultado de este trabajo. Ello implica tomar conciencia de que los modelos de enseñanza cambian históricamente. La enseñanza de la literatura resulta muy sensible a los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social de los diferentes momentos históricos, ya que se sitúa en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideología, y participa en la construcción del imaginario colectivo que institucionaliza cualquier cultura. El modelo educativo adoptado responde, así, en primer lugar, a la función que cada sociedad atribuye al hecho literario. Esta función se corresponde con la determinación de unos contenidos docentes, una selección de textos y unas prácticas de enseñanza en el aula. A pesar de la interdependencia de los elementos, hay que decir que a menudo los modelos didácticos no se han producido en fases sucesivas, sino de forma parcialmente superpuestas y acumulativa, por lo que actualmente, por ejemplo, en secundaria coexisten la función de traspaso del patrimonio, de desarrollo de competencias interpretativas y de creación de hábitos de lectura, lo que crea tensión en el profesorado que se siente escindido - ahora guardián del legado, ahora animador de lectura, etc.- entre los diversos objetivos.

Por otra parte, desde que en los años sesenta del siglo pasado comenzó a pensarse que había que desarrollar una competencia y no simplemente traspasar un legado, como se hacía especialmente en secundaria, se hizo evidente que había que

partir de lo que los alumnos saben y saben hacer. Así, la lectura "guiada" de la escuela ha tenido que replantearse sus métodos para no constituir una lectura "sustituida" que los alumnos reproducen en los trabajos y exámenes sin aprender a construir la interpretación por ellos mismos. En este sentido, limitarse a constatar distancias entre sus valoraciones de las lecturas y las de sus profesores o tender simplemente a evaluar resultados, como se hace a menudo, resultan actitudes mucho menos operativas que adoptar hábitos de observación y análisis descriptivo de lo que hacen realmente los alumnos cuando intentan entender el texto, de las razones concretas de sus errores o insuficiencias en cada situación y del tipo de ayudas que los han hecho avanzar con el fin de incorporarlas a la batería de recursos docentes.

La formación docente incluye también el desarrollo de la competencia de organizar los aprendizajes. Si la educación literaria tiene como base el encuentro de los lectores y los textos, ello se produce en "ámbitos" o "espacios" de lectura (lectura autónoma, guiada, compartida, etc.), cada uno de los cuales responde principalmente a uno u otro de los objetivos educativos. Aunque se trata de tipos de encuentros muy interrelacionados, diferenciarlos, les otorga una entidad propia que favorece que sean "pensados" como tales y, en consecuencia, articulados y organizados en la escuela de manera previa a la programación concreta de los cursos (Colomer, 2005):

Como hemos dicho antes, el itinerario de aprendizaje literario se apoya en dos líneas inseparables de progreso: la implicación del lector en prácticas lectoras y la adquisición de conocimientos literarios. Durante la década de los noventa la motivación de los alumnos atrajo la atención escolar que introdujo nuevas actividades agrupadas bajo la denominación "de animación a la lectura". La formulación de los conocimientos sufrió una cierta crisis que ha conducido a una escasa precisión sobre lo que resulta más importante enseñar. Se trata, pues, de seleccionar y articular las entradas relevantes y más operativas para la formación de una cultura literaria que lleve a obtener esquemas más elaborados de interpretación del mundo en el tiempo y las lecturas de que la escuela puede disponer. Porque lo importante no son las obras, sino lo que el lector hace con ellas y lo que pueden aportar.

Para ello, finalmente, los docentes deberán aprender a diseñar buenos dispositivos didácticos. Nunca como ahora se había dispuesto de tantos elementos de

apoyo para los aprendizajes ficcionales y artísticos. La imagen, la oralidad, el audiovisual o las posibilidades de información, comunicación y uso artístico de las nuevas tecnologías ofrecen un panorama muy rico para prever los diferentes tipos de enseñanzas en el aula. Así pues, habrá que poner a trabajar esta abundancia en favor de aprendizajes articulados y gratificantes, modulados según los intereses y capacidades de los distintos alumnos. La planificación de la educación literaria requiere varios tipos de coordinación que tienen un excelente instrumento en el Plan Lector de Centro, un instrumento que puede resultar muy útil para la mejora de los aprendizajes de lectura en general y de lectura literaria en concreto.

A.O.G.: muchísimas gracias por esta valioso diálogo, ha sido muy enriquecedor.

T.C.: gracias a ustedes.

Referencias bibliográficas

- Arizpe, E., Colomer, T y Martínez-Roldán, C. (2014). *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An international Inquiry with Immigrant Children and "The Arrival"*. London- New Delhi- New York- Sidney: Bloomsbury Publishing.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Colomer, T. y Fittipaldi, M. (2012). *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados*. Barcelona: Banco del Libro.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes-López, L. (2015). *La formació literària a primària. Impacte d'una intervenció educativa en l'evolució de respostes lectores*. Tesis doctoral dirigida por Mireia Manresa. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Reyes-López, L. (2015). "Lectura, educación literaria y plan de lectura y escritura en infantil y en primaria". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 68, pp. 47-56.
- Sánchez Miguel, E. (2010) *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.