

Universidad y escuela: construcción de un tercer espacio para formar lectores críticos*

University and school: building a third space to train critical readers

Blanca Florido Zarazaga

Universidad de Cádiz

blanca.florido@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0865-380X>

Manuel Francisco Romero Oliva

Universidad de Cádiz

manuelfrancisco.romero@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6854-0682>

Hugo Heredia Ponce

Universidad de Cádiz

hugo.heredia@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3657-1369>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.43.117

Fecha de recepción: 28/05/2025
Fecha de aceptación: 14/07/2025

OPEN  ACCESS

Florido Zarazaga, B.; Romero Oliva, M. F. y Heredia Ponce, H. (2026). Universidad y escuela: construcción de un tercer espacio para formar lectores críticos, *Tejuelo*, 43, 117-148.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.43.117>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de I+D+i *Retos Investigación Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural* (PID2021-126392OB-I00) y de la tesis doctoral de Blanca Florido Zarazaga *Diseño e implementación de un espacio multimodal para la formación de ciudadanos desde el Horizonte 2030 y los libros ilustrados de no ficción*.

Resumen: La incorporación de la tecnología ha transformado las prácticas lectoras en el ámbito educativo. Sin embargo, persiste un desconocimiento generalizado entre los docentes, tanto en su formación inicial como permanente, respecto a recursos y estrategias pedagógicas innovadoras que puedan integrar eficazmente en el aula para optimizar el aprendizaje de los estudiantes. Ante esta realidad, se plantea la necesidad de fortalecer la colaboración entre universidades y centros educativos a través de la formación inicial, con el fin de crear un "tercer espacio educativo" que promueva prácticas sostenibles desde la innovación. Este estudio de corte cualitativo combina etnografía e investigación acción participativa, y tiene como objetivo explorar las percepciones de estudiantes, docentes y personal investigador sobre el uso de libros ilustrados de no ficción (LINF) en el aula, a través de cuestionarios mixtos en los contextos universitarios y enseñanzas medias. Los resultados revelan que, aunque los LINF se perciben como herramientas valiosas para mejorar la CCL y fomentar la conciencia sobre los ODS, existe una notable carencia de formación específica en su uso. Así, se concluye que la colaboración continua entre universidades y escuelas, junto con una formación docente permanente, es clave para la formación de lectores críticos en la sociedad actual

Palabras clave: formación inicial; formación permanente; tercer espacio educativo; Libros ilustrados de no ficción; lectura crítica.

Abstract: The incorporation of technology has transformed reading practices in education. However, there is still a general lack of knowledge among teachers, both in their initial and in-service training, about resources and innovative pedagogical strategies that can be effectively integrated into the classroom to optimise student learning. Given this reality, the need arises to strengthen collaboration between universities and educational centres through initial training, in order to create a 'third educational space' that promotes sustainable practices based on innovation. This qualitative study combines ethnography and participatory action research, and aims to explore the perceptions of students, teachers and research staff on the use of non-fiction picture books (NPL) in the classroom, through mixed questionnaires in university and secondary school contexts. The results reveal that, although NFLs are perceived as valuable tools for improving CLIL and raising awareness of the SDGs, there is a notable lack of specific training in their use. Thus, it is concluded that continuous collaboration between universities and schools, together with ongoing teacher training, is key to the development of critical readers in today's society.

Keywords: initial training; permanent training; third educational space; non-fiction picture books; critical reading.

I

ntroducción

En la actualidad, vivimos inmersos en una sociedad caracterizada por el acceso masivo a la información y el conocimiento. Aunque los escolares muestran una notable destreza en el uso de dispositivos tecnológicos, estos evidencian dificultades en el desarrollo de competencias críticas y analíticas (Delgado y Salmerón, 2020; OCDE, 2021). Estas habilidades son esenciales para realizar un juicio profundo sobre la calidad y la fiabilidad de la información que abunda en el entorno digital. Así, la creencia común de que el hecho de ser *nativos* otorga a los jóvenes una ventaja cognitiva en el manejo de la tecnología se desmorona, ya que el simple uso de dispositivos no fomenta, por sí mismo, la capacidad de los estudiantes para convertirse en lectores críticos y reflexivos (Calvo; 2022; Tabernero 2022).

En este contexto, el sistema educativo español (BOE, 2021) y sus concreciones autonómicas definen una serie de competencias clave con la intención de generar situaciones para enfrentarse a los retos y desafíos de manera holística e interpretativa desde la escuela. De estas, la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) se erige en piedra

angular del pensamiento propio y de la capacidad de los estudiantes para construir, organizar y expresar su conocimiento en todas las áreas. De hecho, se ha evidenciado que su desarrollo está vinculado al éxito académico de los estudiantes, de modo que aquellos que logran niveles altos en esta competencia suelen obtener mejores resultados en las demás áreas curriculares (Fabregat, 2018). La escuela se enfrenta al reto de la lectura y a los niveles competenciales de sus estudiantes, con una determinación marcada tanto por los resultados de las evaluaciones de carácter externo —PISA (*Programme for International Student Assessment*, en inglés), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study* en inglés)—, como por aquellas desarrolladas desde los propios centros educativos —pruebas iniciales o de diagnóstico—.

Estos datos deben llevar a trazar objetivos en cuanto al desarrollo de la CCL con un marcado carácter transformador de centro, enfocados en líneas específicas, tales como atender a los déficits lingüísticos, en nuestro caso, lectoescritores, como estrategia de atención a la diversidad desde modelos consensuados entre los diversos miembros de los equipos docentes (Fabregat, 2018); integrar la CCL en todas las áreas curriculares desde los enfoques intensivos y extensivos (Trujillo y Rubio, 2014; Trujillo, 2015); coordinar el desarrollo de la CCL en contextos de plurilingüismo a través de estrategias integradoras como el aprendizaje AICLE, el CIL o la participación en programas educativos europeos; analizar la influencia de las TIC en el desarrollo de las nuevas alfabetizaciones (Wolf, 2020; Area y Guarro, 2012); o mejorar el clima de convivencia de centro mediante dinámicas centradas en la interacción mediante el aprendizaje basado en la comunicación (ABC) para la construcción del aprendizaje y el acceso a la información (Osoro y Castro, 2017).

Ante el panorama descrito, según diversas investigaciones (Taberero et al., 2022), los libros ilustrados de no ficción (LINF) pueden convertirse en una herramienta eficaz para trabajar la CCL de manera transdisciplinar en el aula. Estos libros se caracterizan por su formato atractivo, fomentar la investigación y la experimentación a través de estrategias hipervinculares, desarrollar habilidades de lectura crítica y suscitar el interés y la curiosidad del lector sobre su entorno

más cercano (Young et al., 2007). De esta manera, expanden el horizonte hermenéutico (Martín De Blasi, 2015) del lector al facilitar el acceso a contenidos complejos, lo que les permite interpretar y comprender realidades sociales, ambientales y culturales. Este enfoque promueve la concienciación sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) así como una actitud crítica y solidaria frente a los desafíos globales (Tabernero y Colón, 2023; Sámperiz y Margarida, 2023).

Para lograr modificar la práctica docente e integrar los LINF como alternativa a los libros de texto (Romero et al., 2023), la formación permanente del profesorado es clave (González y Cutanda, 2017). Esto permitirá a los docentes descubrir las posibilidades de su dinamización y las pautas de intervención necesarias para trabajar la lectura de manera planificada en el antes, durante y después (Solé, 2000). Para ello, es crucial el apoyo de agentes externos, como los Centros del Profesorado y una mayor conexión con la formación inicial (Romero et al., 2023), lo que permitiría a los futuros maestros conocer y aplicar recursos innovadores en sus prácticas en los centros educativos. Sin embargo, la falta de vinculación entre la formación inicial y la permanente, así como con las políticas de innovación educativa, dificulta un desarrollo coherente y fluido en la formación docente (Escudero, 2008).

Este vacío nos lleva a cuestionar y romper la jerarquía entre el saber universitario y el saber del profesorado, destacando la necesidad de crear un tercer espacio educativo, definido por Zeichner (2010): “[...] is concerned with the creation of hybrid spaces in pre-service teacher education programs that bring together school and university-based teacher educators and practitioner and academic knowledge in new ways to enhance the learning of prospective teachers.” (p. 486).

Y es aquí donde se pueda llevar a cabo una colaboración entre formación, investigación y experimentación hacia una innovación sostenible. De esta manera, dicho enfoque se conforma para abordar el desafío de la lectura mediante la colaboración entre diversas variables, escenarios y agentes, estrechando la conexión entre la Universidad y la

escuela, dos ámbitos históricamente distanciados. En este marco, el objetivo general pretende abordar un vacío en el estado de la cuestión: la experimentación de un estudio que indague en la creación de un espacio colaborativo universidad-escuela y que promueva la interacción entre los agentes implicados, superando así las barreras que han separado tradicionalmente estos contextos y abordando la formación lectora desde una perspectiva sostenible y transformadora. A partir de ahí, se desglosan tres objetivos específicos:

- OE 1. Analizar las voces de los estudiantes en su formación inicial respecto a los LINF y su integración en SdA.
- OE 2. Analizar las voces de docentes sobre el papel de las lecturas no ficcionales en el plan de lectura del centro educativo.
- OE 3. Analizar las voces del Personal Docente e Investigador (PDI) sobre el valor educativo del LINF y las estrategias para su dinamización en el ámbito educativo.

2. Metodología

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo que combina la etnografía como “descripción e interpretación de un grupo o sistema cultural o social” (MacMillan y Schumacher, 2005, p. 44), y la investigación acción participativa (IAP) como implicación de los agentes involucrados en el proceso de investigación (Francés et al., 2015). Mediante el discurso vivencial en primera persona, el estudio pretende explorar las creencias de los participantes (Mendoza, 2003) en diferentes escenarios educativos —universidad y escuela— con el propósito de analizar sus actividades, perspectivas y patrones de comportamientos en relación con la lectura no ficcional y la formación de lectores críticos, además de proponer líneas de actuación para su adecuada implementación.

2.1. Contexto y participantes

Esta investigación se desarrolla en el curso académico 2023-2024 a partir de la asignatura *Competencias Comunicativa en el Currículo Integrado* incluida en el segundo semestre del tercer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Cádiz. Esta asignatura pertenece a la mención de currículo integrado y tiene como resultado de aprendizaje diseñar y evaluar proyectos de trabajo para el aula de Educación Primaria que imbrican diferentes ámbitos disciplinares. Además, se toman como referencia los LINF por su carácter transdisciplinar (Young et al., 2007). Hay que señalar que mientras cursan esta asignatura, los estudiantes están cursando la asignatura *Practicum I*.

Tomando como referencia esa asignatura, nos centramos en la formación inicial —Universidad—y en la formación permanente del profesorado —centro educativo—, considerados escenarios claves para la promoción de la lectura, en los cuales convergen tres agentes participantes; sin embargo, el verdadero contexto de esta investigación reside en la creación del tercer espacio (Zeichner, 2010), como resultado de las interacciones entre los 29 sujetos involucrados:

- Docentes que han participado en la asignatura (4 informantes) y que son responsables de coordinar encuentros con los tutores de centros educativos y de impartir formación al claustro sobre cómo dinamizar LINF e introducirlos en sus planes de lectura.
- Estudiantes matriculados (15 informantes) en dicha asignatura en 2023-2024, quienes han recibido formación sobre cómo trabajar LINF y ODS en SdA integrando AL y ANL. Además, estas propuestas fueron implementadas durante su período de prácticas.
- Maestros de un centro de la provincia de Cádiz (10 informantes), que han acogido a estudiantes en sus prácticas y, además de recibir formación por parte del PDI, han complementado su aprendizaje con una formación práctica (Imbernon, 2002) enriquecida por las propuestas diseñadas por los propios estudiantes en su formación inicial.

2.2. Instrumentos

Para obtener la información, se realizaron cuestionarios mixtos con preguntas cerradas y abiertas, diseñados *ad hoc* para esta investigación, siguiendo las orientaciones propuestas por MacMillan y Schumacher (2005) y las líneas de orientación de Babbie (2001) para la redacción de enunciados efectivos. Se llevó a cabo de forma telemática a través de *Google Forms* con el fin de facilitar y agilizar la cumplimentación por parte de los informantes de este estudio. Para garantizar todas las cuestiones legales y éticas, esta investigación siguió el protocolo de la Declaración de Helsinki. El diseño de los ítems incluía preguntas de carácter cerrado, destinadas a explorar aspectos concretos; abierto, que aportaron información adicional no prevista inicialmente, y escalas valorativas, que permitieron cuantificar percepciones y enriquecer el análisis de la investigación.

Las preguntas del cuestionario se categorizaron en distintas dimensiones en función del agente al que estaban dirigidas: estudiantes del Grado¹ —15 preguntas distribuidas en 4 dimensiones—, maestros² —24 preguntas distribuidas en 8 dimensiones— y PDI³ —21 preguntas distribuidas en 6 dimensiones—. Además, los ítems se confeccionaron con base en los fundamentos establecidos por autores de referencia en las temáticas abordadas: el papel de la formación inicial (Romero et al., 2024) y permanente (González y Cutanda, 2017); la participación en programas para la innovación y mejora del aprendizaje (CEJA, 2024) para dar respuesta a una necesidad; la creación de un tercer espacio educativo (Zeichner, 2010); el uso del LINF como recurso para acceder a los saberes y promover la concienciación sobre los postulados de la Agenda 2030 (Tabernero 2022; Tabernero y Colón, 2023), y el diseño se ajustaban a la secuencia didáctica exigida en las SdA (Blas, 2022).

¹ Cuestionario para los estudiantes del Grado: <https://acortar.link/OqwTdW>

² Cuestionario para los maestros: <https://acortar.link/kqDsKu>

³ Cuestionario para los PDI: <https://acortar.link/gP0uaG>

Asimismo, se han seguido rigurosamente los criterios de validez de contenidos marcados por Lincoln (2002), Lincoln y Guba (2003), y Gergen y Gergen (2000), basados en la propia credibilidad, transferibilidad, coherencia, posicionamiento, conformabilidad, voz y multivocalidad para una triangulación con los participantes centrada en la reflexividad de aquellos momentos y participantes del estudio. Además, el alfa de Cronbach determinó una puntuación de .92

2.3. Procedimiento

Los cuestionarios se realizaron de manera telemática una vez que los estudiantes habían concluido la asignatura *Competencias comunicativas en el currículo integrado* y su período de prácticas en los centros educativos. Fueron cuestionarios breves, con una duración máxima de 10 a 15 minutos. Una vez obtenidos los resultados a través de Google Drive, se llevó a cabo un primer análisis de los datos obtenidos, y se establecieron categorías que sirvieron como base para procesar el discurso generado mediante Nvivo-12. Este proceso se estructura según las fases propuestas por Cambra (2003) —Tabla 1—.

Tabla 1

Proceso de análisis de la información

Fase 1. Descripción datos	Fase 2. Análisis categórico	Fase 3. Análisis interpretativo
Dimensiones y preguntas	Códigos de NVivo-12 para el análisis interpretativo	Mapa jerárquico Conglomerado por similitud de codificación Nube de palabras Testimonios de los participantes

Fuente: elaboración propia a partir de Cambra (2003)

Para guardar su anonimato, los informantes fueron codificados de la siguiente forma: E (estudiantes); M (maestros/as); PDI (Personal Docente e Investigador) con un número al azar.

3. Resultados y discusiones

La explicación e interpretación de los resultados se desarrollaron siguiendo las fases que aparecen en la Tabla 1.

3.1. Fase 1. Descripción de los datos

Para estructurar los datos de manera clara y coherente, se procedió a unificar todas las dimensiones descritas en cuatro categorías principales. Estas se definieron en función de criterios comunes, permitiendo agrupar elementos claves del estudio y facilitar un análisis más integral y sistemático de los datos recogidos. Este enfoque no solo permitió identificar patrones y conexiones relevantes entre las diversas perspectivas, sino también consolidar una base sólida para la interpretación de los resultados. En este sentido, se establecieron las siguientes dimensiones —Tabla 2—:

Tabla 2
Relación de dimensiones para el análisis de datos.

Dimensiones	Cuestionario a estudiantes	Cuestionario a maestros	Cuestionario a PDI
Formación de lectores críticos	-Logros y dificultades SdA-LINF-ODS	-Horizonte 2030-ODS -Biblioteca espacio de aprendizaje -Lectura y currículo	-LINF -ODS
Desempeño profesional	-Aplicación en prácticas	-Colaboración Universidad-Escuela -Impacto y aprendizaje en el alumnado	-Metodologías activas y formación interdisciplinar
Impacto en el aprendizaje	-Futuro profesional y replicabilidad	-Impacto y aprendizaje en el profesorado -Innovación educativa en el centro	-Contenidos y aportaciones docentes -Logros y dificultades de los estudiantes
Valoración y perspectiva de futuro	-Valoración y propuestas	-Perspectiva de futuro	-Perspectiva general

Fuente: elaboración propia

3.2. Fase 2. Análisis categórico

En esta fase, se clasificaron los testimonios y asignaron códigos utilizando el programa de análisis cualitativo. Estos códigos fueron organizados en las distintas dimensiones, como se muestra en la Tabla 3:

Tabla 3

Relación de dimensiones y códigos.

Dimensión 1. Formación de lectores críticos	Dimensión 2. Desempeño profesional	Dimensión 3. Impacto en el aprendizaje	Dimensión 4. Valoración y perspectiva de futuro
Pensamiento crítico, ABP, concienciación, plan lector, SdA, interdisciplinariedad, metodología, multimodalidad, valores, curiosidad	CCL, formación, LINF, desconocimiento , áreas lingüísticas, áreas no lingüísticas, motivación, innovación, metodología, implementación	Recurso, biblioteca, contextualizado, reticencia, booktrailer, formación, aplicación, aprendizaje, innovación	Formación, currículo, interdisciplinariedad, situación de aprendizaje, plan lector, aplicación, metodología, DUA, innovación, aprendizaje significativo

Fuente: elaboración propia

3.3. Fase 3. Análisis interpretativo

Esta etapa se centra en identificar posibles correlaciones entre los distintos testimonios de los participantes, a partir de los códigos previamente definidos.

Dimensión 1. Formación de lectores críticos. Esta dimensión busca comprender el papel que desempeñan los LINF en distintos contextos educativos, tanto en la universidad como en las escuelas, abarcando la formación inicial y permanente. Partiendo de los resultados de aprendizaje que se esperan en la asignatura de *Competencias comunicativas en el currículo integrado*, se resalta la importancia de trabajar las cuatro habilidades comunicativas de manera transversal en las diferentes áreas del currículo. Este enfoque requiere el uso de

recursos didácticos adecuados que respondan a las necesidades y características del alumnado contemporáneo. En esta línea, el equipo docente identifica los LINF como una opción altamente efectiva para integrarse de manera transdisciplinar en todas las SdA y abordar los 17 ODS desde una visión crítica e interpretativa del entorno:

Los LINF destacan por su capacidad para integrarse de manera coherente en diversas materias, favoreciendo un enfoque interdisciplinar que conecta el aprendizaje con el entorno del alumnado. Su diseño visual atractivo, con ilustraciones y gráficos detallados, no solo facilita la comprensión y mantiene el interés, sino que también estimula la exploración de temas que apasionan a los estudiantes. Además, promueven un aprendizaje holístico y adaptable a diferentes niveles educativos, ofreciendo una alternativa dinámica y relevante frente a materiales más compartimentados o exclusivamente narrativos (PDI_3).

Los LINF, propuestos a partir de la cartografía de Romero et al. (2023), fueron valorados por los propios estudiantes en su proceso formativo, destacando, en particular, la posibilidad de “utilizar un LINF, que permite trabajar con cualquier página de manera flexible, para elaborar un SdA donde las distintas áreas se interconectan” (E_10), lo que consideran “una forma de enseñar innovadora” (E_7).

No obstante, el 42,9 % de los maestros de los centros educativos afirmó no haber conocido este tipo de libros antes de que los estudiantes implementaran sus propuestas durante sus prácticas, lo que puso de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación permanente a través de la participación en programas para la innovación y mejora del aprendizaje:

Gracias al PLC, los LINF se han integrado plenamente en nuestra cultura de centro, favoreciendo un aprendizaje significativo. Los resultados obtenidos evidencian su efectividad, por lo que continuaremos utilizándolos para seguir promoviendo experiencias educativas que sean contextualizadas y profundamente enriquecedoras para nuestros alumnos. (M_1)

Aunque el principal reto al que se enfrentaron los estudiantes en la asignatura fue “la aplicación de las leyes educativas en las SdA”

(E_5), lograron demostrar que las propuestas de LINF se alineaban con las orientaciones establecidas por la normativa vigente. A pesar de que los maestros reconocen “el carácter transversal de la CCL” (M_7) y “la importancia de seguir los tres momentos de lectura —antes, durante y después—” (M_10), según las Instrucciones de 21 de junio de 2023, el 100 % de ellos desconocía cómo dinamizar estos libros mediante metodologías activas. En este sentido, el equipo docente consideraba que:

La clave para dinamizar los LINF es ir más allá de la simple lectura, integrándolos en actividades que despierten la curiosidad, fomenten la participación activa y conecten el conocimiento con la vida real. Algunos ejemplos podrían ser: actividades basadas en proyectos o retos como los que propone Zabala (1995), ya que se podrían incorporar en proyectos prácticos para su dinamización; la relación con problemas del entorno, usando los LINF para abordar temas actuales, en relación, quizá con los ODS (PDI_4).

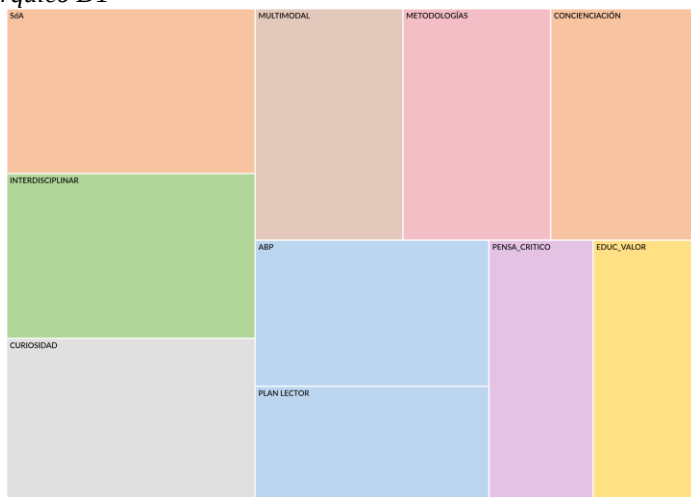
En este contexto, los LINF ofrecieron una oportunidad única para trabajar con los alumnos los ODS, promoviendo tanto la concienciación como el pensamiento crítico: “estos libros invitan a los niños a explorar una amplia gama de temas, desde ciencias naturales hasta historia y cultura, alentándolos a formular preguntas y buscar respuestas” (PDI_2). Esto permitió que los alumnos no solo adquirieran conocimientos, sino también desarrollaran habilidades para reflexionar sobre problemas globales y locales. Para ello, los estudiantes reconocieron que “consultar la página oficial de la ONU es esencial para entender cada ODS y sus acciones” (E_6), lo que refuerza su capacidad de generar propuestas informadas y relevantes.

Además de informar, “los LINF actúan como una fuente de inspiración para la acción” (PDI_3), especialmente cuando se integran con metodologías activas. Estas permitieron a los discentes aplicar lo aprendido en situaciones reales, favoreciendo la acción en su entorno y alineándose con la normativa educativa que busca formar ciudadanos comprometidos. En este sentido, los ODS ofrecieron oportunidades para que el alumnado participara en proyectos prácticos que promoviesen el cambio social. Como señalan los maestros, “es obligatorio introducir el trabajo de los ODS en el centro” (M_8), lo que se refleja en las efemérides y actividades curriculares. Así, los LINF no solo abordaron

los ODS, sino que también reforzaron la educación en valores y competencias transversales (Llamas, 2025).

Por otro lado, los LINF, al posibilitar estrategias hipervinculares, fomentaron la curiosidad del lector moderno al conectar el contenido con recursos externos como videos y blogs: “los LINF permiten investigar más sobre lo que leemos” (E_12), haciendo la lectura más atractiva. Su enfoque multimedia y la creación de espacios creativos permitieron una interacción innovadora con el contenido. El uso de espacios multimodales en las bibliotecas, “enriquece la experiencia de aprendizaje y facilita la transición de la lectura analógica a digital” (PDI_1). Los maestros también destacaron que, tras la experiencia, “han transformado las bibliotecas en espacios dinámicos que combinan lectura tradicional y digital” (M_10), lo que ha llevado a la incorporación de una colección de LINF al fondo bibliográfico, promoviendo la formación de lectores críticos y activos. En consecuencia, los códigos obtenidos de las preguntas de esta primera dimensión se representan en el siguiente mapa jerárquico, organizado según la frecuencia de aparición de cada código —Figura 1—:

Figura 1
Mapa jerárquico D1

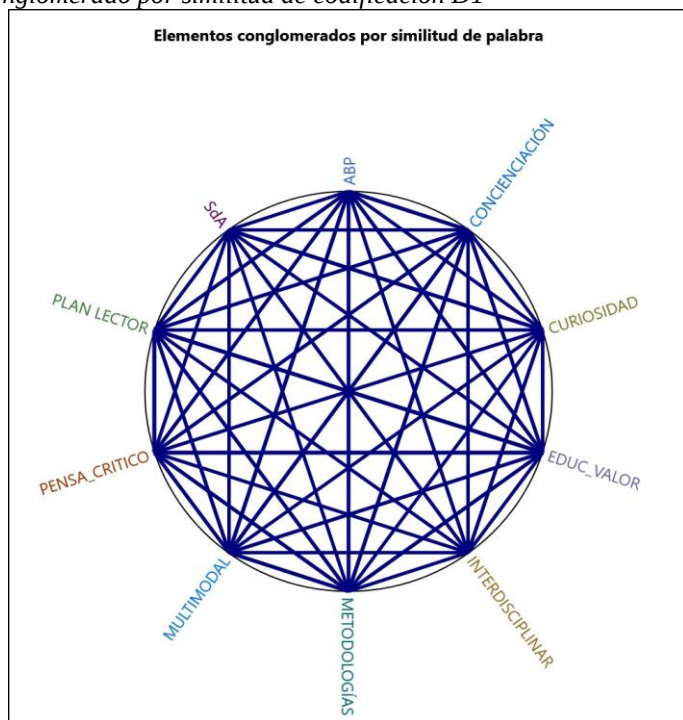


Fuente: datos propios de la investigación

A partir de estos testimonios, se realizan dos análisis de conglomerados por similitud de codificación —Figura 2—. Para ello, se utiliza el coeficiente de correlación de Pearson, con un valor máximo de 1, respecto a los diferentes códigos generados. El análisis de resultados revela que existen correlaciones entre los códigos al registrarse valores de 1.

Figura 2

Análisis conglomerado por similitud de codificación D1



Fuente: datos propios de la investigación

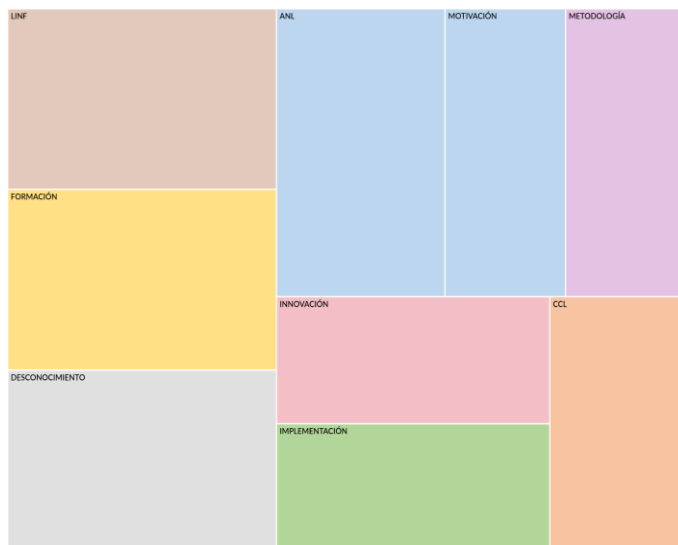
Dimensión 2. Desempeño profesional. Esta dimensión pretendió explorar si los tutores en prácticas estaban familiarizados con los LINF, así como la posibilidad de implementar estos libros durante el período de prácticas a través de metodologías activas. Además, se indagó sobre la experiencia de colaboración entre universidad y escuela en este proceso formativo.

Como se mencionó en la dimensión anterior, se observó un considerable desconocimiento de este recurso por parte de los maestros de los centros educativos. Aunque el 28,6 % de ellos afirmó conocerlos, no los implementaban en el aula. En este sentido, se podría señalar que "la universidad es un centro de reflexión y nacimiento de nuevas propuestas e innovación educativa" (M_5), lo que da pie a que los estudiantes, en respuesta a esta situación, propusieran poner en práctica las situaciones de aprendizaje diseñadas, con el objetivo de integrar estos recursos en el aula y contribuir a la superación de ese desconocimiento.

El impacto de esta experiencia en el alumnado de Educación Primaria fue muy positivo, ya que "les ofreció una alternativa diferente a sus prácticas habituales" (M_11), lo cual les resultó muy atractivo. En opinión de algunos estudiantes, este enfoque "favorece una adquisición de conocimientos más natural y contextualizada, integrando tanto AL como ANL" (E_13), de una manera similar a cómo se dan en la vida real. No obstante, también se reconoció que adoptar una perspectiva interdisciplinar, que vincule diferentes áreas del conocimiento, representa uno de los mayores desafíos para los estudiantes.

A raíz de este desconocimiento, se llevó a cabo una formación centrada en los LINF, integrando todas las áreas del currículo, tanto AL como ANL. Tal como se observa en el mapa jerárquico —Figura 3—, estas palabras marcaron la distribución de respuestas y evidenciaron su relevancia en el proceso formativo.

Figura 3
Mapa jerárquico D2



Fuente: datos propios de la investigación

Además, los proyectos integrados, que culminan en un producto final, permitieron que el alumnado se convirtiera en protagonista de su proceso educativo, lo que reforzó su motivación e implicación. Esta metodología, centrada en el aprendizaje basado en la práctica, fomentó el trabajo autónomo y colaborativo, estimulando la creatividad y el pensamiento crítico. “Al ser los alumnos los encargados de llevar a cabo todo el proceso, desde la planificación hasta la presentación final, se sienten más involucrados y responsables de su propio aprendizaje” (PDI_4). De esta forma, se fortaleció su capacidad para aplicar los conocimientos en contextos reales y desarrollar habilidades transversales.

A pesar de la reticencia inicial del claustro, con el tiempo se logró abrir el centro a nuevas ideas y personas, especialmente gracias a la asignatura de Currículo Integrado: “esta asignatura fortaleció el tercer espacio educativo y promovió una nueva mentalidad” (PDI_2), favoreciendo el aprendizaje colectivo y la colaboración en la elaboración del PLC, con un enfoque particular en la CCL en ANL. El

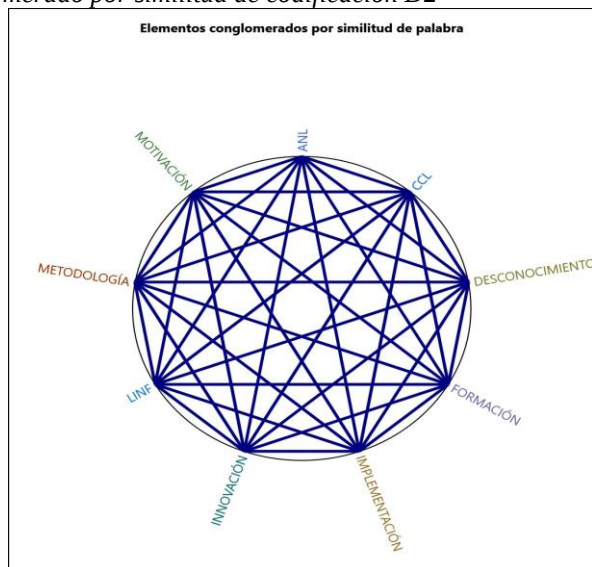
tercer espacio, como punto de encuentro entre universidad y escuela, permitió la integración de nuevos recursos y enfoques, facilitando una enseñanza más flexible y dinámica. Sin duda, “uno de los aspectos más valiosos de la experiencia fue la creación de relaciones personales y vínculos entre los miembros del equipo educativo” (M_5)."

Estamos muy agradecidos con la colaboración entre la universidad y la escuela, pues es fundamental que estas propuestas innovadoras se trasladen al día a día de la escuela, donde realmente se pueda evaluar su viabilidad e impacto. Gracias a esta experiencia, el alumnado ha comenzado a demandar los libros LINF en la biblioteca para su préstamo y uso durante los recreos, convirtiéndose en los más solicitados (M_1).

En definitiva, los resultados del análisis revelan que los códigos se aproximan al valor de 1 en el coeficiente de Pearson, con valores entre 0,89 y 0,95, lo que refleja una relación fuerte entre ellos —Figura 4—:

Figura 4

Análisis conglomerado por similitud de codificación D2



Fuente: datos propios de la investigación

Dimensión 3. Impacto en el aprendizaje. Esta dimensión indagó evaluar el impacto del uso del LINF en el aprendizaje del alumnado, desde la visión de los distintos agentes involucrados. Se pretendía, por tanto, explorar la viabilidad de replicar este enfoque integrando los recursos innovadores abordados en la asignatura.

Todos los estudiantes matriculados en la asignatura consideraron que podrían replicar este enfoque en su futura práctica profesional por diversas razones. Según destacan, "es una manera de que los alumnos tengan un aprendizaje más contextualizado" (E_9), "les permite aplicar lo aprendido en situaciones reales de su vida cotidiana" (E_1) y, sobre todo, porque "es necesario una nueva forma de enseñar, dejando de lado el libro de texto e introduciendo los contenidos de forma que tengan sentido y utilidad" (E_13). Este último aspecto podría explicar por qué, al inicio de la experiencia formativa, muchos docentes mostraron reticencias, aunque estas fueron reduciéndose con el tiempo.

En este contexto, el PDI destacó que los LINF podrían ser un recurso novedoso y atractivo para los alumnos, ofreciendo "una alternativa viable a los tradicionales libros de texto" (PDI_2). Sin embargo, este enfoque debía implicar un cambio significativo en la práctica docente, ya que requiere el abandono de metodologías más tradicionales, lo que puede verse afectado por "la burocracia y los trámites administrativos" (M_1). Aunque el uso de LINF demanda un mayor esfuerzo por parte del docente, también genera una gran satisfacción personal, especialmente cuando se observa que estos recursos "se han integrado al fondo bibliográfico de la biblioteca y han formado parte de actividades como la Semana del Libro" (M_3).

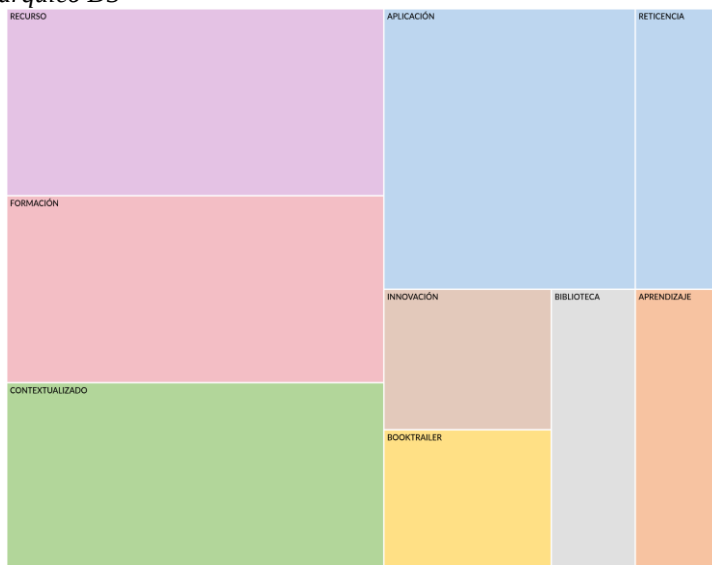
Los estudiantes experimentaron, a través de las prácticas, que estas propuestas favorecen "un aprendizaje más significativo y una mayor concienciación sobre los ODS" (E_6), ya que los contenidos les resultan cercanos a sus vidas. Este punto de vista fue compartido por los maestros, quienes destacan la alta motivación de los alumnos, hasta el punto de que "los LINF se han integrado al plan lector anual y se han incluido en el Proyecto Educativo" (M_5). Hemos de destacar que no solo fue importante conocer elementos de innovación para trabajar la

comprensión lectora, como “los booktrailers o LINF” (PDI_4), sino también “transmitir ideas de forma clara y efectiva, desarrollando la CCL desde una perspectiva integrada de contenidos en AL y ANL” (PDI_3). Así, los estudiantes aprendieron en su formación inicial a:

Afrontar el reto de la educación desde una visión generalista del docente, que no se limite únicamente a la transmisión de contenidos específicos, sino que también subraye la importancia de las habilidades comunicativas y la interacción con los demás. Esto incluye la aplicación de metodologías activas, como los proyectos interdisciplinarios, que permitan a los estudiantes abordar problemas y situaciones lo más cercanas posible a su experiencia real y cotidiana (PDI_1).

En resumen, los códigos correspondientes a esta tercera dimensión se muestran en el siguiente mapa jerárquico, ordenados según el número de veces que aparece ese código —Figura 4—:

Figura 4
Mapa jerárquico D3

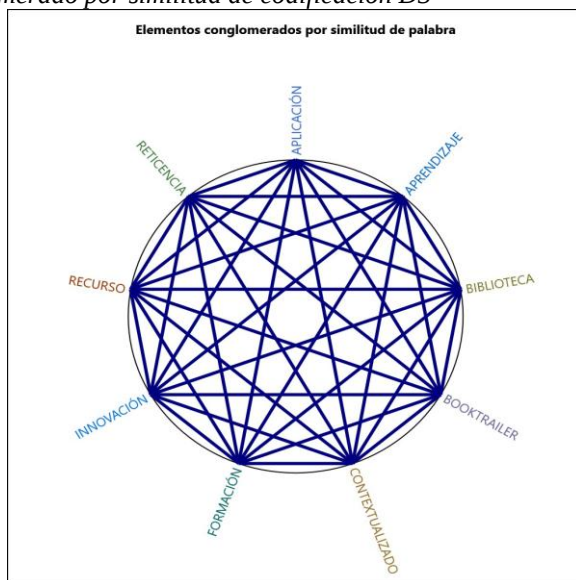


Fuente: datos propios de la investigación

A partir de los testimonios y el análisis de los resultados, se evidencia una correlación fuerte entre los códigos, al mostrarse valores de 1 en el coeficiente de Pearson —Figura 5—:

Figura 5

Análisis conglomerado por similitud de codificación D3



Fuente: datos propios de la investigación

Dimensión 4. Valoración y perspectiva de futuro. Esta dimensión tuvo como objetivo evaluar la formación proporcionada por el equipo docente de la asignatura, así como la experiencia recibida tanto por los maestros como por los estudiantes, con el fin de identificar áreas de mejora y proponer recomendaciones para optimizar el proceso educativo en el futuro.

Todos los estudiantes valoraron de manera muy positiva la formación recibida, destacando especialmente la elaboración de las SdA como producto final evaluable en la asignatura, pues "son contenidos que realmente se exigen en las oposiciones y que nunca antes nos habían explicado" (E_8). Esta valoración se ve reflejada también en la observación del equipo docente, que ha constatado una evolución

positiva en la capacidad de los estudiantes para integrar enfoques innovadores y aprendizaje interdisciplinar en su práctica educativa:

Uno de los aspectos más satisfactorios fue observar cómo muchos estudiantes ganaron confianza al diseñar y poner en práctica situaciones de aprendizaje alineadas con los principios de la LOMLOE, lo que contribuyó a su formación como docentes competentes y capacitados para afrontar los retos educativos actuales (PDI_1).

En este sentido, tanto los estudiantes como el equipo docente coincidieron en la buena acogida de los enfoques innovadores propuestos, pues les enriquecen y preparan como futuros docentes para una práctica profesional más eficaz y adaptada a las demandas educativas del futuro. Además, una de las principales fortalezas de la asignatura consistió en la respuesta al concepto de “tercer espacio educativo” (PDI_3), permitiendo a los estudiantes aplicar sus propuestas en los centros educativos y consolidar su aprendizaje en un entorno real:

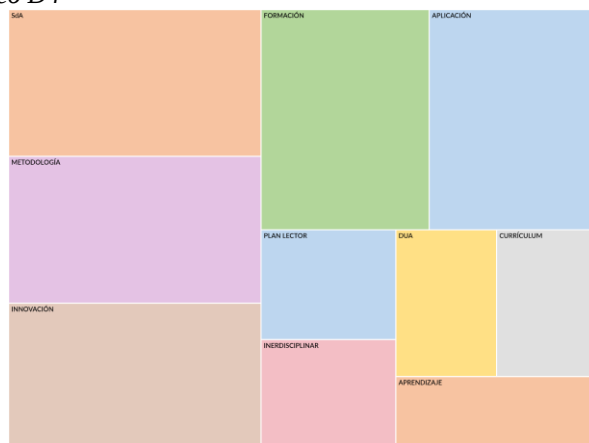
Fue una oportunidad única para experimentar, ajustar y mejorar nuestras ideas en tiempo real, y me dio mucha confianza al ver que las propuestas que diseñamos eran bien recibidas por los alumnos y los tutores. Sin duda, esta experiencia ha sido clave para consolidar mis conocimientos y prepararme mejor para mi futura labor docente (E_12).

Sus tutores los felicitaron por incorporar elementos innovadores en sus propuestas. De hecho, “los LINF ya forman parte del plan lector, aprobado por el consejo escolar y el proyecto educativo” (M_4). Sin embargo, estas ideas podrían quedar limitadas a actuaciones puntuales en el aula debido “al elevado coste de su implementación y la falta de conocimiento sobre cómo dinamizarlos adecuadamente” (PDI_1). Estas barreras requieren, pues, una estrecha colaboración entre universidad y escuelas para asegurar que las propuestas innovadoras tengan un impacto real y duradero en las prácticas docentes.

A continuación, se muestra cómo esta formación, centrada en las situaciones de aprendizaje y la integración de herramientas innovadoras como los LINF y metodologías activas, junto con su aplicación en un contexto real, destaca en el proceso formativo. Como se observa en el mapa —Figura 7—, estas palabras fueron las más recurrentes en los testimonios.

Figura 7

Mapa jerárquico D4



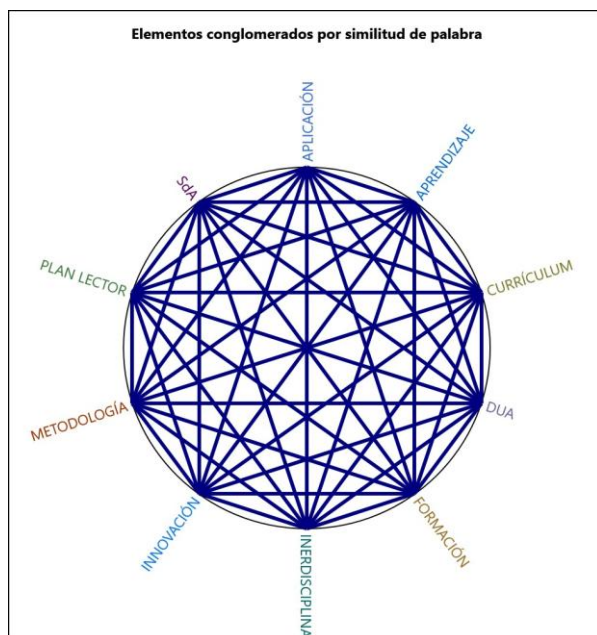
Fuente: datos propios de la investigación

Por ello, tanto estudiantes como equipo docente coincidieron en la necesidad de ampliar la duración de la asignatura o distribuirla a lo largo de varios años. Los estudiantes propusieron que se iniciara desde el primer año de carrera para comprender mejor la necesidad de enfoques innovadores en la enseñanza, como “la aplicación de los principios y pautas DUA” (E_5). Si la asignatura tuviera más tiempo, el PDI sugirió ampliar el uso de herramientas digitales, permitiendo “una aplicación más creativa de recursos tecnológicos y una formación más completa en alfabetización mediática e informacional” (PDI_2), así como una mayor “integración de metodologías activas” (PDI_3).

En resumen, los resultados del análisis muestran un índice elevado en la correlación de los códigos como evidencia un coeficiente de Pearson igual a 1 —Figura 8—.

Figura 8

Análisis conglomerado por similitud de codificación D4



Fuente: datos propios de la investigación

Conclusiones

Los resultados obtenidos respaldan la efectividad de los LINF como una herramienta clave para estimular la curiosidad y la conciencia sobre temas del entorno, así como para promover el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Educación Primaria. Este enfoque, además, ayuda a enfrentar los retos comunicativos que surgen en el contexto digital en el que los alumnos están inmersos (Tabernero et al., 2022). A continuación, las conclusiones se presentarán de manera ordenada, en función de los objetivos previamente establecidos, lo que

permitirá una valoración detallada y coherente de los hallazgos en relación con cada uno de ellos.

Con respecto al primer objetivo, relacionado con las voces de los estudiantes en su formación inicial respecto a los LINF y su integración en SdA (Romero et al., 2024; Florido y Romero, 2023), los estudiantes valoraron de manera positiva la integración de los LINF en su formación inicial, considerándolos un recurso innovador que facilita el aprendizaje contextualizado y la aplicación de los conocimientos en contextos reales. A través de los testimonios, se destaca cómo los LINF les permitieron trabajar de manera flexible y transversal, vinculando las distintas áreas de currículo (Fabregat, 2018) y adaptándose a las necesidades del alumnado. La percepción generalizada es que los LINF favorecen un aprendizaje más natural y dinámico, lo que contribuye al desarrollo de habilidades como la reflexión crítica, la investigación y la solución de problemas (Tabernero y Colón, 2023). Asimismo, se identificó que la aplicación de estas metodologías activas (Aprendizaje basado en proyecto, aprendizaje servicio, aprendizaje cooperativo...) permite a los estudiantes diseñar SdA que van más allá del contenido tradicional, promoviendo un enfoque más integrador y activo que los prepare para su futura práctica docente.

En relación con el segundo objetivo, vinculado con analizar las voces de docentes sobre el papel de las lecturas no ficcionales en el plan de lectura del centro educativo, los maestros de los centros educativos reconocen los LINF como un recurso versátil y adecuado para fomentar un aprendizaje significativo, especialmente en el marco de Plan de Lectura del centro. Sin embargo, el desconocimiento previo de estos recursos por parte de un porcentaje relevante del profesorado subraya la necesidad de promover una formación continua en su utilización y aplicación en las aulas. A pesar de este desafío inicial, los maestros destacaron que los LINF han sido muy bien recibidos y se han integrado de manera efectiva al plan lector, especialmente en actividades interactivas como la Semana del Libro. Según los testimonios, los LINF facilitan la exploración crítica y contextualizada de temas transversales, como los ODS, lo que no solo mejora la comprensión lectora, sino que también fomenta la participación del alumnado al vincular los

contenidos con problemas reales del entorno. En este sentido, algunas investigaciones han elaborado cartografías que asocian diversos LINF con cada uno de los ODS (Gutiérrez, 2024; Romero et al., 2024; Romero et al., 2023). Los maestros, aunque reconocen el potencial de los LINF, subrayan la importancia de aplicar metodologías activas para dinamizar estos recursos de manera eficaz y superar las barreras en el ámbito educativo, como la burocracia y la falta de formación.

En cuanto al tercer objetivo, relacionado con analizar las voces PDI sobre el valor educativo del LINF y las estrategias para su dinamización en el ámbito educativo, el PDI destaca el valor educativo de los LINF como una herramienta clave para promover un aprendizaje interdisciplinar y cercano a la realidad del alumnado, especialmente en la educación en valores, reflexión crítica y acción social alineada con los ODS (Young et al., 2007; Sámperiz y Margarida, 2023). Se destaca la importancia de integrar estos recursos en metodologías activas que vayan más allá de la simple lectura, incorporando proyectos prácticos y actividades que conecten con el conocimiento de la vida cotidiana. Sin embargo, a pesar de su alta valoración, muchos docentes, tanto en su formación inicial como permanente, desconocen cómo dinamizarlos adecuadamente, lo que resalta la necesidad de una formación académica especializada. En este sentido, se sugiere que el PDI impulse una mayor capacitación docente, fomentando una colaboración más estrecha entre universidades y escuelas, con el fin de incorporar estas innovaciones en los planes de formación y garantizar su implementación efectiva. Este enfoque permitirá crear un tercer espacio educativo (Zeichner, 2010), un entorno compartido donde se intercambien experiencias sostenibles y se abran nuevos horizontes pedagógicos.

Una de las limitaciones más destacadas de este estudio es el tamaño reducido de la muestra, que se centró únicamente en los estudiantes que cursaron la asignatura, junto con su equipo docente y los tutores de prácticas en los centros educativos. Esta restricción puede haber influido en la representatividad de los resultados y en la posibilidad de generalizar las conclusiones a una población más amplia. Como propuesta para futuras investigaciones, se sugiere explorar, desde un enfoque evaluativo, cómo los estudiantes en formación inicial de

otras universidades participantes en el Proyecto I+D+i PID2021-126392OB-100 *Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural* implementan y dinamizan estos libros en situaciones de aprendizaje. Además, se plantea como una vía interesante el investigar la incorporación de estos libros en espacios multimodales dentro de las bibliotecas, entendidas como puntos clave para la promoción de la lectura, con la participación activa de futuros docentes, estudiantes de Educación Primaria y sus tutores. Además, en un futuro, se incorporarán como participantes las personas que reciben acciones educativas con LINFE. En este contexto, y como parte de la Tesis Doctoral *Diseño e implementación de un espacio multimodal para la formación de ciudadanos desde el Horizonte 2030 y los libros ilustrados de no ficción*, se propone la creación de un espacio multimodal en la Biblioteca del Campus de Puerto Real, concebido como un tercer espacio educativo para apoyar la dinamización de estos recursos.

Referencias bibliográficas

Area, M., y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, 35, 46-74. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>

Babbie, E. R. (2001). *The practice of social research*. (9th ed.). CA Wadsworth/Thomson Learning.

Blas, J. (10 de octubre de 2022). La secuenciación didáctica en una situación de aprendizaje. *Transformar la escuela*. <https://acortar.link/dsJiIl>

Calvo, V. (2022). La lectura en la sociedad digital. En R. Tabernero (Coord.), *Leer por curiosidad: los libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 23-32). Graó.

Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.

CEJA, (2024). *Resolución de 19 de julio de 2024, de la dirección general de tecnologías avanzadas y transformación*

educativa, por la que se efectúa la convocatoria del programa para la innovación y mejora del aprendizaje, programa CIMA, para el curso académico 2024/2025.

Delgado, P., y Salmerón, L. (2020). The inattentive on-screen reading: Reading medium affects attention and reading comprehension under time pressure. *Learning and Instruction*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101396>

España. Ministerio de Educación y Formación profesional (2021). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.*

Fabregat, S. (2018). La lectura y las habilidades comunicativas en el marco del Proyecto Lingüístico de Centro: una propuesta interdisciplinar de mejora de la competencia en comunicación lingüística. En M.I. de Vicente-Yagüe y E. Jiménez (Eds.), *Investigación e innovación en educación literaria* (pp. 229-240). Síntesis.

Florido, B., y Romero, C. (2023). Horizonte 2030 a través de los libros ilustrados de no ficción y la multimodalidad en las bibliotecas en el marco de la formación inicial docente. En P. Canto, W. René, J. Romero y S. Alonso (Coords.), *Hacia una educación basada en las evidencias de la investigación y el desarrollo sostenible* (pp. 85-93). Dykinson.

Francés, F., Alaminos, A., Penalva-Verdú, C., y Santacreu, O. (2015). *La investigación participativa. Métodos y técnicas*. PYDLOS Ediciones.

Gergen, M., y Gergen, K. (2000). Qualitative inquiry: Tensions and transformations. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The Handbook of qualitative research*. (pp. 1025-1046). Sage.

González, M.T., y Cutanda, M. T. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: incidencia en la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 103-122.

Gutiérrez, S. (2023). *Cartografías de libros ilustrados de no ficción para su integración en contextos educativos con Horizonte 2030*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Cádiz]. <https://rodin.uca.es/handle/10498/29361>

Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica, *Educación*, 30, 15-15. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.311>

Junta de Andalucía (2023). *Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*.

Llamas, I., Quiles, M.^a del C., y Núñez, G. (2025). Los álbumes ilustrados de Raquel Díaz Reguera: Itinerario lector imprescindible para la educación en valores. *Tejuelo*, 41, 61-90. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.61>

Lincoln, Y. (2002). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *The Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289. <https://doi.org/10.1177/107780049500100301>

Lincoln, Y., y Guba, E. (2003). Paradigmatic controversias, contradictions and emerging confluences. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research* (pp. 213-263).

Martín de Blasi, F.G. (2015). Horizontes hermenéuticos y autotransparencia del espíritu en la obra 338171 T.E. de Victoria Ocampo. *Philosophia. Revista de Filosofía*, 75(1), 89-92.

McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. (5a Ed.). Pearson.

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Prentice Hall.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2024). *TIMSS 2023. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español*. Secretaría de Estado de Educación.

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, B., y Wry, K. A. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement & TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

OCDE. (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. OECD Publishing. <https://acortar.link/Ldrqk7>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing.

Osoro, J.M., y Castro, A. (2017). Educación y democracia en la escuela como “espacio” de participación. *Revista Ibero-americana de Educaçao*, 75 (2), 89-108. <https://acortar.link/L1Fea5>

Romero, M.F., Florido, B., y Heredia, H. (2024). Concepciones en formación inicial docente: ODS y libros ilustrados de no ficción. *Revista Prisma Social*, (45), 22-46.

Romero, M.F., Florido, B., y Heredia, H. (2023). Cartografía de libros ilustrados de no ficción y ODS para un Horizonte 2030. Una alternativa a los libros de texto. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 231-251. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17430>

Sampériz, M., y Margarida, A. (2023). Análisis comparativo de las tendencias editoriales del libro de no ficción en España y Portugal. *Tejuelo*, 37, 129-160. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.129>

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Graó.

Tabernero, R. (2022). Formar lectores en la sociedad digital: algunos retos y otros desafíos. En A. Asián y M.V. López-Pérez (Coords.). *Multimodalidad y didáctica de las literaturas* (pp. 29-49). Graó.

Tabernero, R. (2022). *Leer por curiosidad: los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.

Tabernero, R., Colón, M. J., Sampériz, M., y Campos, I. O. (2022). Promoción de la lectura en la sociedad digital. El book-trailer del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso. *Profesional de la información*, 31(2), e310213. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>

Tabernero, R., y Colón, M.J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(75), 1-26. <https://doi.org/10.6018/red.545111>

Trujillo, F., y Rubio, R. (2014). El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: propuesta de análisis de casos. *Lenguaje y Textos*, 39, 29-37.

Trujillo, F. (2015). Un abordaje global de la competencia lingüística. *Cuadernos de pedagogía*, 458, 10-13.

Wolf, M. (2020). *Lector vuelve a casa*. Deusto.

Young, T. A., Moss, B., y Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(3), 1-18. <https://acortar.link/B9f1iE>

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 35(3), 479-501.

