



VOL. 24, Nº2 (Julio, 2020)

ISSN 1138-414X, ISSN e 1989-639X

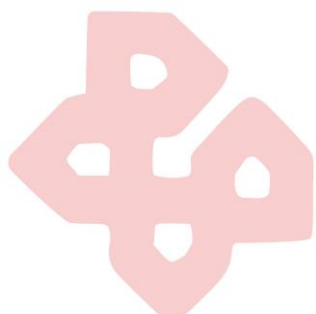
DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.14076

Fecha de recepción: 20/09/2018

Fecha de aceptación: 08/03/2019

LOS FUTUROS MAESTROS DE INFANTIL ANTE LA EDUCACIÓN LITERARIA: ANÁLISIS DE SUS CREENCIAS SOBRE LA LITERATURA INFANTIL

Future preschool teachers faced with literary education: an analysis of their beliefs regarding children's literature



María Rosario Neira-Piñeiro¹ y Ana Martín-Macho Harrison²

¹Universidad de Oviedo

²Universidad de Castilla La-Mancha

E-mail: neiramaria@uniovi.es;

ana.martinmacho@uclm.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2355-4682>

<http://orcid.org/0000-0001-7147-6098>

Resumen:

Partiendo de la importancia de los docentes como mediadores, este trabajo pretende conocer las creencias de maestros en formación sobre selección de textos para la educación literaria y animación lectora en educación infantil. Adoptando una metodología mixta, cualitativo-cuantitativa, se aplicaron dos cuestionarios -uno abierto y otro cerrado- a una muestra de estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil (N=145) de las Universidades de Oviedo y Castilla-La Mancha. Los resultados revelan que, pese a ser conscientes de que las obras deben adaptarse al destinatario, muchos estudiantes carecen de criterios para valorar en qué reside esta adecuación. Se detecta una insuficiente formación en literatura y su didáctica, que se manifiesta en la carencia de un léxico especializado y de herramientas de análisis para valorar críticamente las obras, en lo referido tanto al texto como a la ilustración. En consecuencia, se percibe una escasa atención a las cualidades artístico-literarias de los textos. En cambio, se aprecia una marcada tendencia a instrumentalizar la

literatura infantil, anteponiendo la dimensión educativo-moralizante a las propiedades estéticas y al disfrute lector. Se concluye que es necesario proporcionar una buena formación a los maestros como mediadores, dotándoles de los conocimientos y habilidades necesarios para analizar y valorar la literatura infantil. Es preciso transformar ciertas concepciones erróneas sobre la literatura infantil, poniendo de manifiesto la diferencia entre lectura literaria y lectura escolar y haciéndoles conscientes de la importancia de la dimensión artístico-literaria y el placer lector en la práctica de la educación literaria.

Palabras clave: creencias; educación infantil; educación literaria; formación de profesorado; literatura infantil; selección de lecturas.

Abstract:

Considering the importance of teachers as mediators, this paper aims at finding out student teachers' beliefs regarding the selection of texts for literary education and reading promotion in preschool education. A mixed or qualitative-quantitative methodology was implemented- two questionnaires - an open one and a closed one- were administered to a sample of students in the Degree in Preschool Education (N=145) at two Spanish universities (Oviedo and Castilla-La Mancha). Results reveal that although aware that literary works must suit their audience, many students lack criteria to assess what such suitability consists of. Insufficient training in literature and its didactics is identified, as student teachers lack specialized lexicon and analysis tools to critically assess works, regarding both their text and their illustration. As a consequence, scarce attention seems to be paid to the literary-artistic qualities of texts, whereas a noticeable tendency to use children's literature as a tool is visible- preference is given to educative and moralizing dimensions rather than to aesthetic properties and reading pleasure. Conclusions point to the need for quality training of teachers as mediators, providing them with the necessary knowledge and abilities to analyze and assess children's literature. It is also essential to transform certain erroneous conceptions of children's literature, ensuring that the difference between literature reading and school reading is understood, and making them aware of the importance of the literary-artistic dimension and the reading pleasure in the practice of literary education.

Key Words: beliefs; book selection; children's literature; literary education; pre-school education; teacher training.

1. Introducción

Actualmente, la formación de los futuros maestros, con el necesario equilibrio entre las dimensiones teórica y práctica, es objeto de atención en numerosas investigaciones (Bozu y Aránega, 2017; Cantón, Cañón y Arias, 2013; Medina y Pérez, 2017). Pese a que la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha centrado la atención en el desarrollo de las competencias profesionales, poniendo el énfasis en la preparación para el ejercicio de la docencia, algunos estudios concluyen que muchos futuros maestros no se sienten debidamente formados para afrontar los retos de su profesión (Bozu y Aránega, 2017; Medina y Pérez, 2017).

De entre las diferentes dimensiones que conforman una buena preparación docente, este trabajo pondrá el foco en la capacitación de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil para actuar como mediadores en el acercamiento a la literatura, entendiendo por tal su actuación como “puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos” (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002, p. 29).

El currículo actual de educación infantil (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007) contempla explícitamente el acercamiento a la literatura, priorizando la dimensión lúdica y placentera de las formas literarias del lenguaje y presta atención a la selección de textos adecuados a las características del alumnado, de modo que resulten accesibles, comprensibles y promuevan la valoración y el disfrute de la literatura. Por ello, resulta esencial una buena preparación de los docentes como mediadores capaces de seleccionar adecuadamente las obras de literatura infantil y juvenil (LIJ) y diseñar propuestas pedagógicas efectivas para la educación literaria del alumnado. Entre las funciones del docente como mediador se incluyen:

contribuir a fomentar hábitos lectores, ayudar a leer por placer, orientar la lectura extraescolar, facilitar el proceso de selección de lecturas en función de la edad e intereses del lector y, por último, preparar, llevar a cabo y evaluar programas de animación a la lectura (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002, p. 30).

Para ello, es necesaria una adecuada formación en literatura infantil y su didáctica, tanto teórica como práctica, enmarcada en el modelo pedagógico actualmente vigente de la llamada “educación literaria” (Martín y Rascón, 2015).

Este trabajo se centra en la capacidad del mediador para seleccionar obras apropiadas para la educación lectora y literaria de su alumnado, lo cual requiere un buen conocimiento de la literatura infantil, así como criterios claros para valorar las obras. Seleccionar materiales de lectura apropiados resulta clave para lograr los resultados esperados, constituyendo el primer paso del proceso de mediación (Álvarez y Castrillón, 2009; Díaz-Plaja y Prats, 2013).

Diversas investigaciones recientes han analizado aspectos relacionados con la aptitud del alumnado de Magisterio -o del profesorado en activo- para ejercer como mediador literario, tales como su competencia comunicativa (Aguilar, 2013; Domingo, Gallego, García y Rodríguez, 2010; Gallego y Rodríguez, 2015), sus hábitos y perfiles lectores (Applegate y Applegate, 2004; Cremin, Bearne, Mottram y Goodwin, 2008; Draper, Barksdale-Ladd y Radencich, 2000; Colomer y Munita, 2013; Daisey, 2009; Dueñas, Taberner, Calvo y Consejo, 2014; Granada, 2014; Granada y Puig, 2015; Munita, 2014; Skaar, Elvebakk y Nilssen, 2018; Vera, 2017) y sus conocimientos y creencias sobre literatura infantil y su didáctica (Contreras y Prats, 2015; Díaz-Armas, 2008; Díaz-Plaja y Prats, 2013; Duszynski, 2006; Fuster y Molina, 2016; Silva-Díaz, 2000a y 2000b; Taberner, 2013).

Estos trabajos han puesto de manifiesto importantes carencias en el alumnado de los grados de maestro, relativas a sus habilidades comunicativas, su hábito lector y su formación lecto-literaria. Se ha detectado un bajo hábito lector y una insuficiente motivación hacia la lectura (Applegate y Applegate, 2004; Granada, 2009; Granada, 2014; Vera, 2017); un escaso interés hacia la lectura literaria (Skaar, Elvebakk y Nilssen, 2018), algo que puede incidir negativamente en su capacidad para promover el gusto por la lectura entre los menores, dado que los docentes deberían ser un modelo lector (Vera, 2017); y una tendencia al encasillamiento lector, con un reducido abanico de tipos de lecturas y una marcada preferencia por los *best-sellers*, así como

un bagaje lector previo bastante limitado (Colomer y Munita, 2013; Granado y Puig, 2015; Munita, 2014).

Según la investigación de Granado (2009) el alumnado del Grado posee una autopercepción negativa de su preparación para actuar como mediador en el acercamiento inicial a la literatura: un 67% de los futuros docentes analizados se consideran poco o nada capacitados para seleccionar obras de LIJ adecuadas a la edad e intereses de su alumnado. En una investigación más reciente realizada por Palomares (2015), el 76% de los encuestados -futuros docentes de educación primaria- dice necesitar formación adicional para ejercer adecuadamente su labor de mediador en el acercamiento a la lectura, y muy pocos están satisfechos con su preparación en LIJ y, en particular, en materia de selección de lecturas. Todo ello resulta altamente problemático, pues, en palabras de Granado, “difícilmente se puede trabajar la educación lectora desde esta ausencia de criterios relacionados con la selección de textos” (Granado, 2009, p. 128).

Nuestro trabajo se sitúa en la línea de las investigaciones centradas en el estudio de las creencias del profesorado y alumnado, que constituye uno de los ámbitos de investigación de Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) según la propuesta de Mendoza (2011). Este ámbito focaliza su atención en el estudio de las “creencias, ideas, conceptos, supuestos, en suma, creencias de profesores y de alumnos, sobre los diversos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en que participan” (Mendoza, 2011, p. 42), aspectos que, indudablemente, influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, referidos en nuestro caso a la didáctica de la literatura.

El análisis de las percepciones de los docentes -o futuros docentes- es de gran interés para la investigación educativa, resultando clave para explicar las acciones que llevan a cabo en el aula (Ramírez, Cañedo y Clemente, 2012). Como señalan Tatto y Coupland (2003), el estudio de las actitudes, disposiciones y creencias de los docentes es una de las áreas de investigación más prolíficas dentro de los estudios sobre formación del profesorado. Su interés se justifica por la estrecha relación entre las creencias y la práctica docente (Richardson, 2003), así como por las implicaciones en la formación del profesorado, que ha de atender, entre otros aspectos, a la modificación de las ideas previas de los futuros docentes (Tatto y Coupland, 2003).

Abundantes trabajos analizan creencias tanto de estudiantes como de profesorado (Donoso, Rico y Castro, 2016; Luque, Gutiérrez y Carrión, 2018; Ramírez, Cañedo y Clemente, 2012; Trigo y Romero, 2018; Lorenzo, Domingo Y Tomé, 2017; Richardson, 2003; Rodríguez y Clemente, 2013; Tatto y Coupland, 2003). Dentro del ámbito de la DLL, diversos estudios, enmarcados en la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor, indagan sobre las creencias e ideas previas del alumnado de Magisterio con respecto a la literatura infantil y su didáctica. El estudio sobre el pensamiento de los docentes es pertinente, pues sus concepciones previas sobre la materia objeto de enseñanza-aprendizaje (en este caso, la literatura) condicionan su actuación didáctica, repercutiendo directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Munita, 2013 y 2014).

Las investigaciones realizadas en esta línea coinciden en señalar ciertas carencias en la formación literaria de los estudiantes del Grado, que se traducen en la dificultad para seleccionar y evaluar textos de literatura infantil destinados a su uso en el aula (Stone y Conrad, 2017) y un insuficiente conocimiento de la literatura (Asselin, 2000). Se pone de manifiesto la falta de instrumentos de análisis, así como de un lenguaje especializado para hablar de la literatura (Colomer y Munita, 2013; Díaz-Plaja y Prats, 2013; Díaz-Armas, 2008; Taberero, 2013). Ello repercute en su dificultad para llevar a cabo una lectura literaria experta, no siendo capaces de desarrollar comentarios extensos y bien fundamentados de las obras literarias (Colomer y Munita, 2013; Silva-Díaz, 2000a), y da lugar a confusiones conceptuales al hablar de los textos de LIJ (Díaz Plaja y Prats, 2013).

También se ha detectado una marcada tendencia a valorar la literatura infantil según criterios extraliterarios, como los valores transmitidos o su utilidad didáctica, sin contemplar su contribución a la educación literaria (Díaz-Armas, 2008; Díaz Plaja y Prats, 2013; Fuster y Molina, 2016; Silva-Díaz, 2000a y 200b; Taberero, 2013). Se observa el predominio de una lectura directa y moralista de los textos literarios, así como dificultades para interpretar las ilustraciones metafóricas, la parodia y la ironía (Silva-Díaz, 2000b). Por otra parte, diferentes investigaciones revelan la preferencia por el realismo frente a la fantasía, así como su tendencia a rechazar la experimentación formal o temática, las ilustraciones poco convencionales, los temas problemáticos o controvertidos y las historias tristes (Díaz-Armas, 2008; Duszynski; 2006; Silva-Díaz, 2000a y 2000b). Finalmente, algunos estudios revelan actitudes y concepciones negativas hacia determinados géneros literarios, como la poesía (Hughes y Dymok, 2011). Se trata, en suma, de ideas preconcebidas sobre la LIJ que determinan los criterios de selección de lecturas manejados por quienes serán docentes de infantil y primaria (Taberero, 2013).

En resumen, las investigaciones sobre creencias y conocimientos de los estudiantes de Magisterio llaman la atención sobre determinadas carencias formativas e ideas preconcebidas sobre la LIJ, que muchas veces no son tenidas en cuenta en la Universidad (Colomer y Munita, 2013). Para que los futuros docentes se conviertan en mediadores eficaces, capaces de descubrir el placer lector y desarrollar la competencia literaria de los menores, es indispensable repensar la formación ofrecida desde el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, partiendo del análisis de las carencias e ideas preconcebidas con las que el alumnado del Grado se acerca a la literatura infantil.

Aunque la competencia lecto-literaria se desarrolla fundamentalmente en educación primaria, la etapa de infantil es clave para un primer acercamiento a la literatura. En este periodo se dan los primeros pasos en la adquisición de la competencia literaria, resultando imprescindible la función del mediador adulto (Prats, 2016). De hecho, para Colomer y Duran, es esencial asegurar en esta etapa “un contacto vivo y placentero de los niños con los libros” pues, aunque no sepan leer, “se está jugando (...) la partida más importante para su futuro como lectores” (Colomer y Duran, 2007, p. 213). Por ello, nuestra investigación se ha centrado en analizar las

creencias y conocimientos de quienes desempeñarán un papel decisivo en ese primer descubrimiento de la literatura en las primeras edades.

2. Diseño de la investigación

2.1. Objetivos

El presente trabajo recoge una investigación cuyo objetivo principal es identificar las creencias e ideas previas del alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil sobre la selección de textos de literatura infantil, con el propósito de detectar carencias y establecer, en consecuencia, sus necesidades formativas como futuros mediadores para poder mejorar la formación en materia de LIJ.

2.2. Método

Si bien buena parte de los trabajos sobre creencias emplean métodos cuantitativos, algunos optan por una metodología cualitativa, basada en técnicas propias de la investigación etnográfica (Munita, 2013). En este caso, tomando como referente otras investigaciones, se ha considerado conveniente adoptar una metodología mixta, cualitativo-cuantitativa que, siguiendo a Trigo y Romero (2018), facilita la triangulación de los datos. Nuestra investigación se basó en la aplicación de dos cuestionarios (uno abierto y otro cerrado) a una muestra de estudiantes de Magisterio, para conocer sus creencias sobre selección de lecturas literarias destinadas a la educación literaria y animación lectora en la etapa de educación infantil.

2.3. Muestra

La muestra se compuso de un total de 145 estudiantes (10 hombres y 135 mujeres) de tercer curso del Grado de Maestro en Educación Infantil de dos universidades españolas: 97 de ellos de la Universidad de Oviedo y 48 de la Universidad de Castilla-La Mancha. Los datos se tomaron a principios del tercer curso, antes de que hubiesen cursado ninguna asignatura de didáctica de la literatura, con el fin de que sus respuestas reflejasen sus creencias y conocimientos previos.

2.4. Instrumentos

En primer lugar, se diseñó un cuestionario abierto (cf. Anexo I en Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018), que pedía nombrar cinco aspectos relevantes para seleccionar obras literarias y ordenarlos según su importancia. Permitted recabar las respuestas espontáneas del alumnado sobre lo que consideraban más o menos relevante con respecto a la selección y valoración de lecturas. Para evitar condicionar las respuestas, se entregó primero el cuestionario abierto para que fuera cumplimentado antes de leer los enunciados del cuestionario cerrado.

De acuerdo con Latorre y Blanco (2009), el cuestionario es uno de los instrumentos de recogida de datos más empleado en investigaciones sobre creencias del profesorado, ya se trate de docentes en ejercicio o en formación, resultando una

forma rápida y efectiva de obtener datos. En particular, “los inventarios o escalas de opinión son instrumentos que permiten al investigador descubrir la convicción de una opinión, una creencia o una actitud en los sujetos de estudio” (Latorre y Blanco, 2009, p. 158). Por ello, se diseñó también un cuestionario cerrado, en forma de escala valorativa tipo Likert de 5 opciones, donde los sujetos debían expresar su grado de acuerdo con diversos enunciados relativos a la selección de obras literarias para la animación lectora y educación literaria en el aula de infantil.

Dada la inexistencia de un modelo de cuestionario adecuado a los objetivos de esta investigación, se diseñó uno *ad hoc*, incluyendo en él aspectos relativos a diferentes dimensiones de las obras de LIJ, consideradas desde una perspectiva didáctica. Para ello, se tuvieron en cuenta aportaciones de diferentes especialistas en LIJ sobre análisis y valoración de obras de literatura infantil (De Amo, 2003; Equipo Peonza, 2001; Colomer, 2010; Cerrillo, 2007; Cerrillo y Yubero, 1996; Gasol y Arànega, 2000; Lluch, 2010; Lluch y Zayas, 2015). Se confeccionó así un cuestionario compuesto por 17 ítems, donde se mencionaban características de las obras referidas a las propiedades lingüísticas, la dificultad conceptual, los valores transmitidos, la potencialidad didáctica, la calidad artístico-literaria, la temática, los personajes, la estructura de la historia, el placer lector, así como algunos aspectos ligados a la práctica de la educación literaria en el aula (cf. Anexo II en Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018).

Para validar los cuestionarios, ambos se aplicaron inicialmente en una muestra más reducida de estudiantes del Grado de Maestro, seleccionada a modo de grupo piloto, antes de su aplicación definitiva en la muestra final.

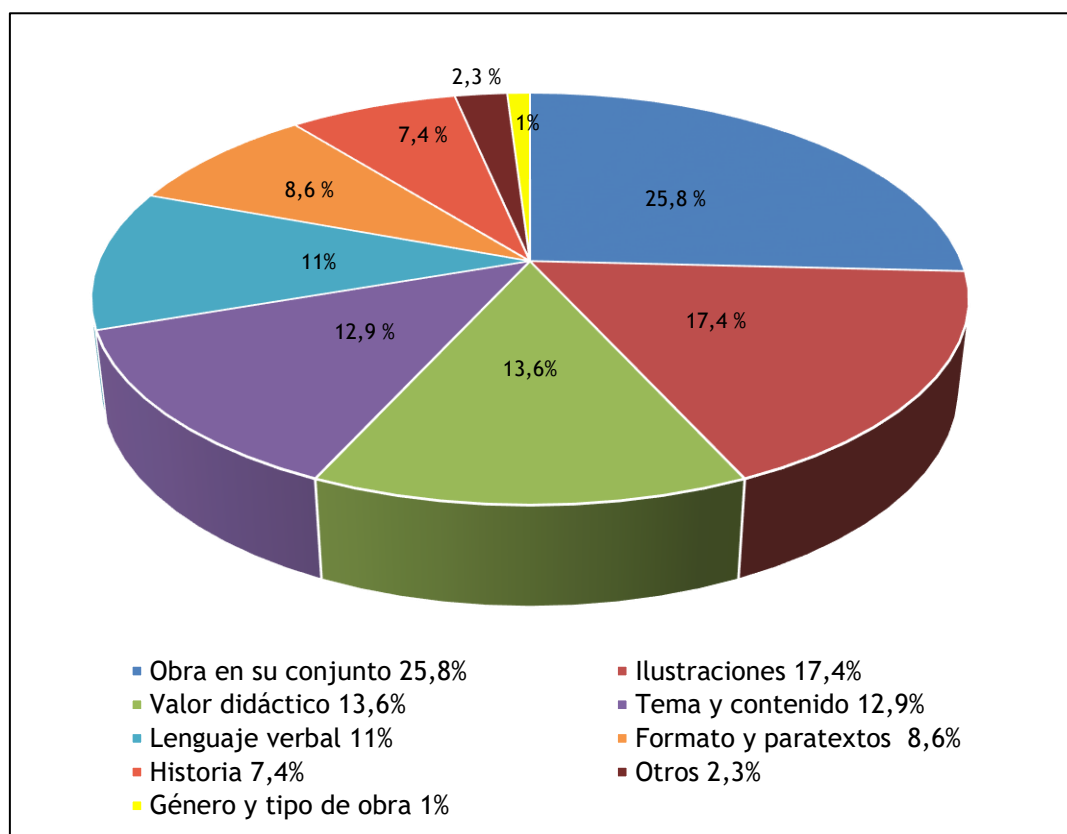
3. Resultados

Pese a la diversidad de respuestas obtenidas del cuestionario abierto, se ha observado la reiteración de ciertos aspectos. Ello ha permitido codificarlas según la dimensión de la obra mencionada en cada caso, estableciéndose 10 categorías generales: Obra en su conjunto, formato y paratextos, género literario y tipo de obra, tema y contenido, historia, ilustraciones, lenguaje verbal, valor didáctico, valores y otros aspectos.

En el proceso de análisis y categorización se han observado algunas imprecisiones y confusiones terminológicas que han obligado a realizar un esfuerzo interpretativo y a excluir 9 respuestas por la ambigüedad de su formulación y la imposibilidad de determinar claramente a qué se referían. Por ejemplo, algunos sujetos emplean trama e historia como sinónimos, confunden historia con temática o temática con valores transmitidos, y emplean un léxico no especializado para hablar de las obras de literatura infantil. Además, algunas respuestas se han desglosado en dos, pues indican dos cuestiones claramente diferentes. Así, se han obtenido 801 respuestas, de las cuales se ha extraído un total de 792 respuestas válidas.

Con respecto al total de respuestas (Fig.1), algo más de un cuarto se refieren a propiedades de la obra en su conjunto, incluyendo cuestiones como los efectos en el destinatario infantil, las posibilidades de interacción y juego, la extensión, la “adecuación” a la edad y la facilidad de comprensión. En una segunda posición (17,4%) se sitúan las respuestas centradas en la ilustración, seguidas de las relativas al valor didáctico (13,6%), la temática y contenido (12,9%) y el lenguaje verbal (11%). En menor medida se valoran aspectos vinculados al formato y paratextos (diseño del libro, tipografía, portada), la historia (acontecimientos que conforman la trama, estructura y personajes) y el género literario y tipo de obra. En “otros” se han agrupado respuestas variadas que no se ajustaban a ninguna de las categorías establecidas, y en las que se tenía en cuenta, por ejemplo, el éxito comercial de la obra, el precio, la perspectiva personal del docente, la adecuación al alumnado con necesidades educativas especiales, etc.

Figura 1. Distribución porcentual de las respuestas totales del cuestionario abierto organizadas en categorías.



Fuente: Elaboración propia.

Para determinar qué aspectos prioriza el alumnado en la selección de lecturas, se han extraído del total de respuestas las referidas a lo que los encuestados consideran “muy” o “bastante” importante (Fig. 2). La ilustración lidera los aspectos considerados muy o bastante importantes, mencionándose en casi un cuarto de las respuestas. Más concretamente, la mayoría valora el atractivo de las ilustraciones para el destinatario infantil (que sean “vistosas”, “que capten la atención”, “motivadoras”...), así como

el predominio de la imagen (“que tenga muchas ilustraciones”). Además, un 3,4% de las respuestas se refieren al colorido de la imagen (“imágenes coloridas”, “con colores vivos y llamativos”, “dibujos coloridos”). En cambio, son muy pocas las respuestas relativas al equilibrio texto-ilustración (0,9%) y a la contribución de la imagen a facilitar la comprensión (0,9%). La calidad artística de la ilustración sólo es citada en dos respuestas (0,6%).

Las respuestas referidas a las propiedades del lenguaje verbal (11%) se sitúan a gran distancia de las relativas a la ilustración: el alumnado presta más atención a las imágenes de las obras que al texto literario. Dentro de los aspectos referidos al discurso verbal, los encuestados priorizan la facilidad de comprensión (“lenguaje sencillo”, “claro”, “escrito de forma adecuada a la edad”). En cambio, tan sólo una respuesta menciona la calidad literaria como importante.

Un 17,2% de las respuestas se refieren a la temática y contenido de la obra. Se destaca la importancia del tema tratado, y en especial la “adecuación” del mismo para el alumnado infantil (8,5%) (“tema interesante”, “relacionado con los centros de interés”, “que llame su atención”, etc.). Otras respuestas (1,9%) se refieren explícitamente a la conexión del contenido de la obra con el entorno cotidiano del menor y con problemáticas de la vida cotidiana, mientras que apenas se menciona la presencia de elementos de fantasía.

Un 11,6% de las respuestas se refieren, de modo genérico, a que la obra sea “adecuada” a la edad, pero sin especificar en qué propiedades textuales o dimensiones de la obra residiría dicha adecuación.

El tercer aspecto más citado (11,3%) es el valor didáctico, que desglosamos en dos dimensiones. En primer lugar, la relevancia de los valores transmitidos es apuntada como muy o bastante importante por un 6,9% de las respuestas. Algunas indican, de modo genérico, la necesidad de que se transmitan “valores positivos” o “mensajes adecuados”, mientras que otras hacen énfasis en la dimensión moral (“que sirvan para formar buenas personas”), la coeducación (“no sexista”, “que no transmita estereotipos de género”), los hábitos saludables, o la ausencia de estereotipos en los personajes. Asimismo, se valora que el mensaje transmitido sea “claro”, “relevante” y “fácil de comprender”. En segundo lugar, un 4,4% de las respuestas priorizan la potencialidad educativa desde el punto de vista pedagógico-curricular: se considera muy o bastante importante que los textos literarios tengan relación con las unidades didácticas, proyectos o centros de interés, que “enseñen algo”, que posean “una finalidad específica para aprender”, que sirvan para realizar “juegos y actividades” en el aula, etc.

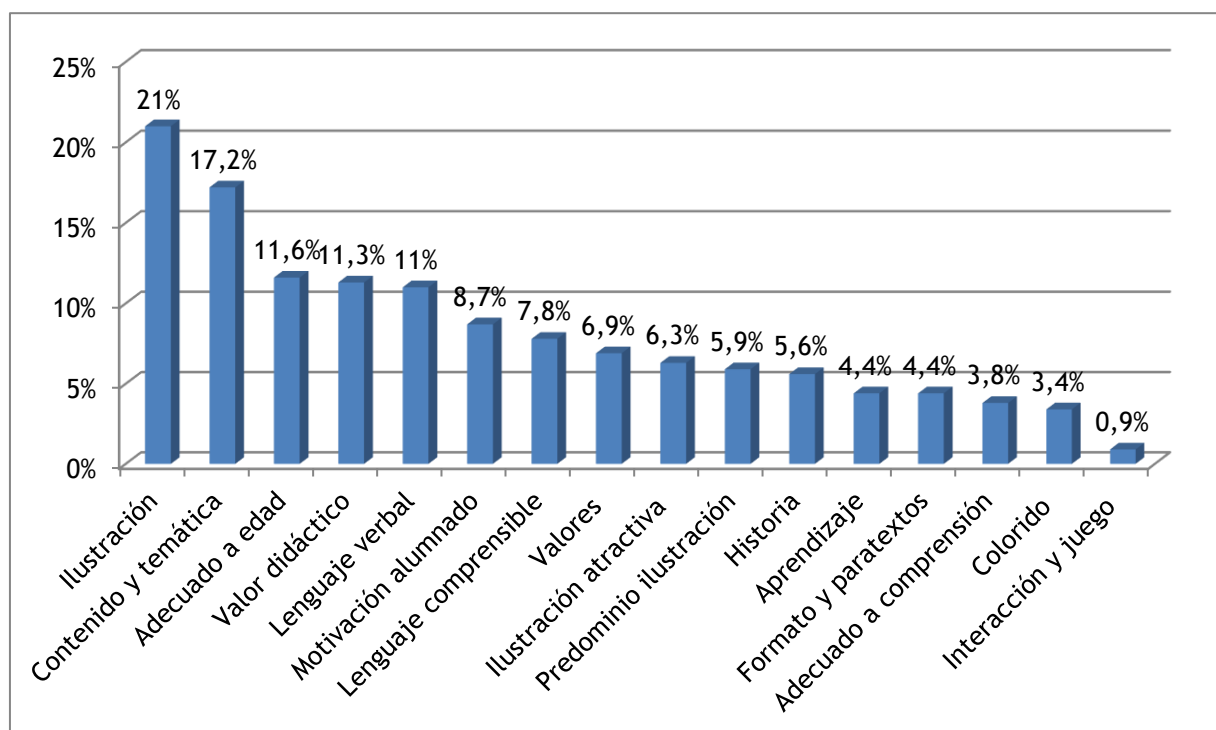
En cambio, la capacidad de las obras para promover el disfrute y motivar al alumnado (8,7%) se sitúa por debajo de su potencialidad didáctico-moralizante. Se han agrupado aquí respuestas relativas a la capacidad de los textos literarios para despertar el interés de los niños, divertirlos y producir disfrute (“que capte el interés de los niños”, “que resulte divertido”, “lúdico”, “ameno”, “que entretenga y enganche”).

En porcentajes más bajos, algunos estudiantes tienen en cuenta aspectos relativos a los componentes y estructura de la historia. La mayoría de estas respuestas se refieren a las características de la historia o la estructura de la trama, valorándose aspectos como la “originalidad”, brevedad, que esté “bien estructurada”, que tenga un “desenlace claro”, etc. En menor medida (1,6%), se tienen en cuenta los personajes, valorándose su atractivo para el destinatario infantil o el que los menores puedan identificarse con ellos.

Además, un 4,4% de las respuestas presta atención al formato de las obras y sus paratextos, incluyendo el diseño y apariencia del libro y los materiales con que está hecho, así como la tipografía, apreciándose el tamaño y tipo de letra empleada, de modo que sea legible por el alumnado. También se destaca la información aportada por la cubierta y el título y su capacidad de motivar al alumnado.

Un 3,8% de las respuestas señala como muy o bastante importante que el grado de complejidad de la obra sea acorde a la edad, resultando comprensible para el alumnado de infantil. Cabe destacar que este aspecto, señalado por algunos encuestados de modo global, también se menciona expresamente en la valoración del texto literario. Por último, tan sólo un 0,9% menciona como importante la dimensión lúdica de las obras, esto es, la presencia de elementos que faciliten la interacción y el juego.

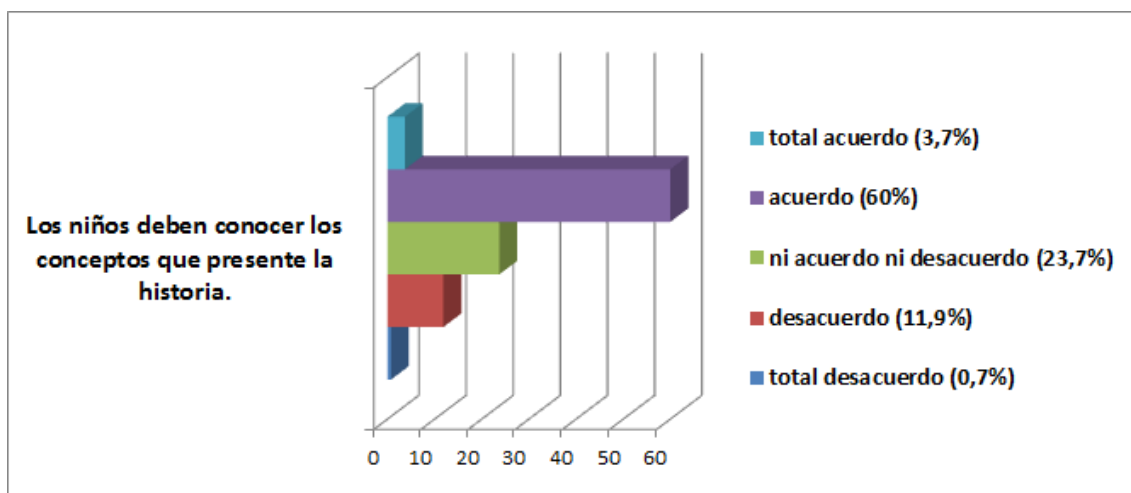
Figura 2. Aspectos más citados como muy o bastante importantes para la selección de lecturas en el cuestionario abierto.



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del cuestionario cerrado revelan, en primer lugar, que un 63,7% de los participantes considera prioritario que el niño esté familiarizado con el contenido conceptual de la obra literaria (Fig. 3):

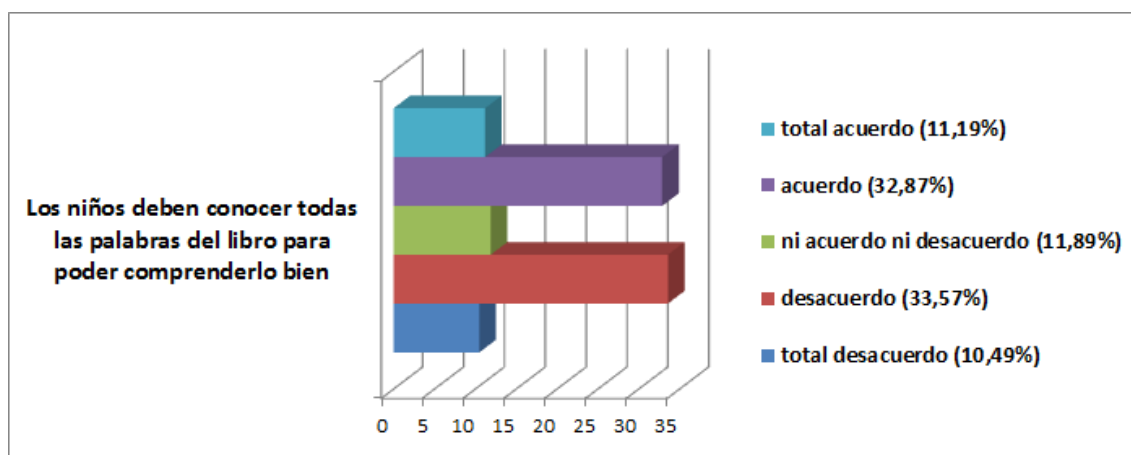
Figura 3. Respuestas a “Los niños deben conocer los conceptos que presente la historia”.



Fuente: Elaboración propia.

Al referirnos a su contenido lingüístico, los resultados se dividen a partes iguales entre partidarios y detractores de que el (pre)lector conozca todas las palabras presentes en la obra (Fig. 4).

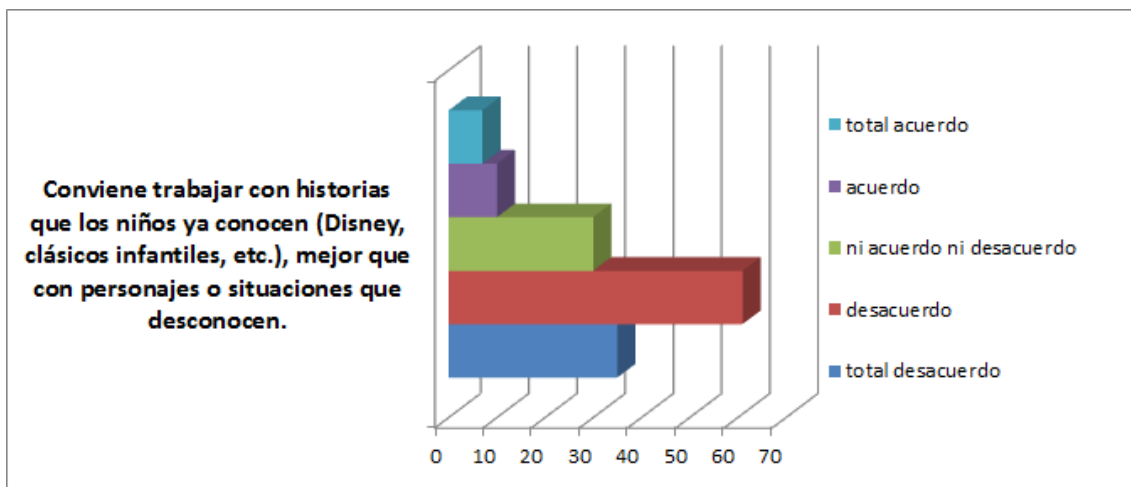
Figura 4. Respuestas a “Los niños deben conocer todas las palabras del libro para poder comprenderlo bien”.



Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, se muestran contrarios (95%) a la idea de trabajar con historias ya conocidas por los alumnos (Fig. 5):

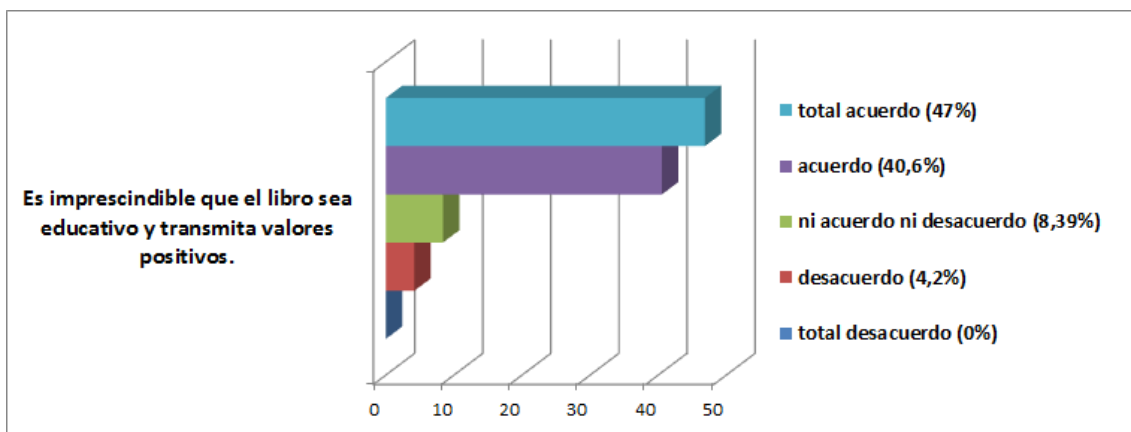
Figura 5. Respuestas a “Conviene trabajar con historias que los niños ya conocen (Disney, clásicos infantiles, etc.), mejor que con personajes o situaciones que desconocen”.



Fuente: Elaboración propia.

Al preguntarles por la transmisión de valores, la mayoría (87,6%) considera imprescindible que el libro sea educativo y transmita valores positivos (Fig. 6).

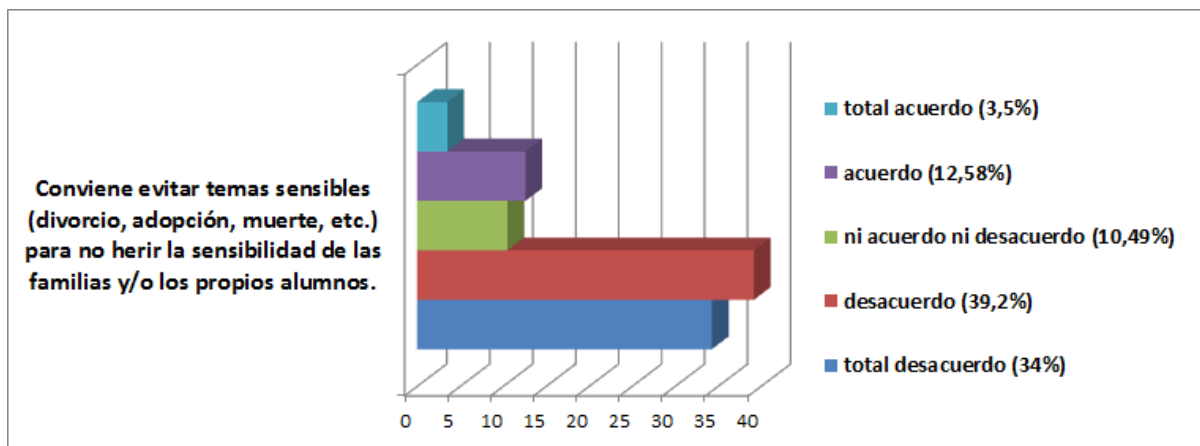
Figura 6. Respuestas a “Es imprescindible que el libro sea educativo y transmita valores positivos”.



Fuente: Elaboración propia.

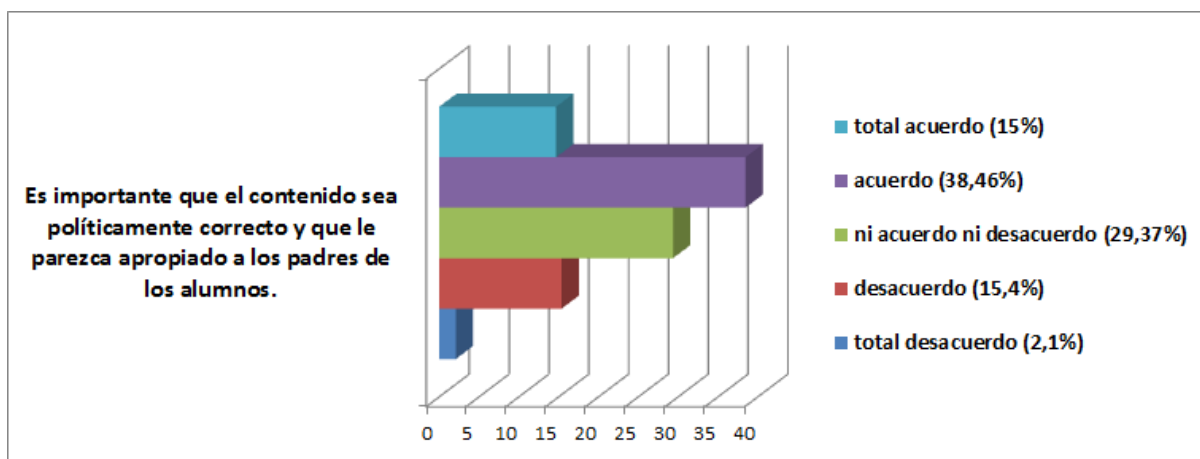
Un 73,2% se muestra contrario a evitar temas sensibles (divorcio, adopción, muerte, etc.) (Fig. 7), mientras que algo más de la mitad (53,46%) da importancia a que las obras sean políticamente correctas y parezcan apropiadas a los padres de los alumnos (Fig. 8).

Figura 7. Respuestas a “Conviene evitar temas sensibles (divorcio, adopción, muerte, etc.) para no herir la sensibilidad de las familias y/o los propios alumnos”.



Fuente: Elaboración propia.

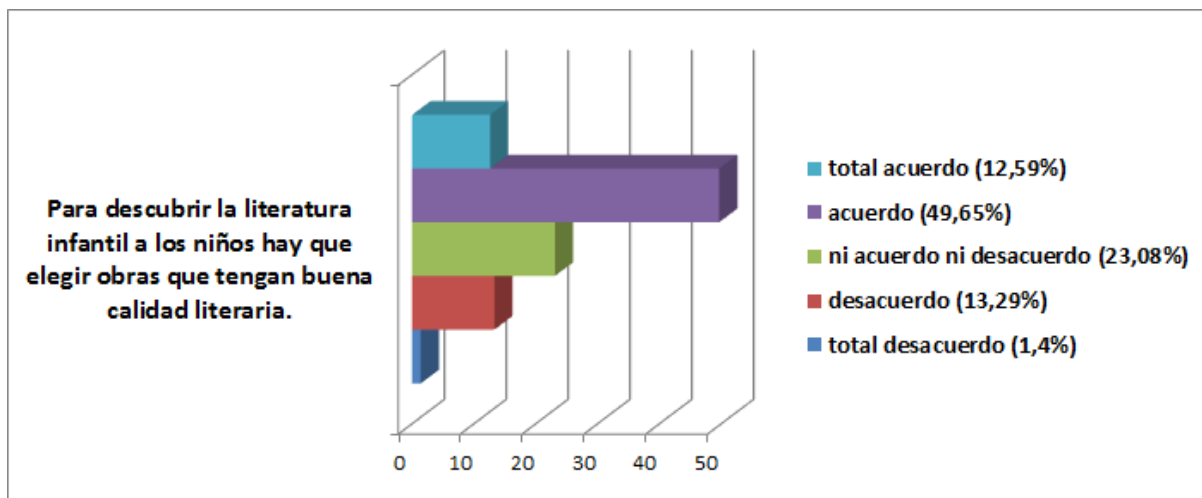
Figura 8. Respuestas a “Es importante que el contenido sea políticamente correcto y que le parezca apropiado a los padres de los alumnos”.



Fuente: Elaboración propia.

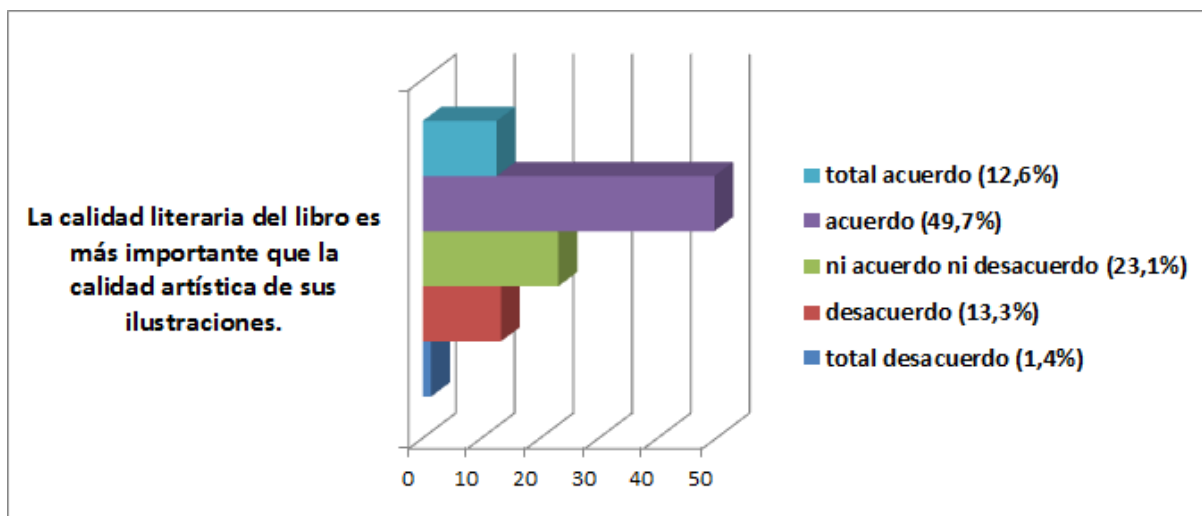
En general se muestran de acuerdo (62,24%) con elegir obras de calidad literaria, aunque sorprende que un 14,69% está en desacuerdo con ello (Fig. 9). El 52,46% opina que la calidad literaria es más importante que la calidad artística de las ilustraciones (Fig. 10) aunque la mayoría (91%) es partidaria de prestar atención tanto al texto como a las ilustraciones (Fig. 11).

Figura 9. Respuestas a “Para descubrir la literatura infantil a los niños hay que elegir obras que tengan buena calidad literaria”.



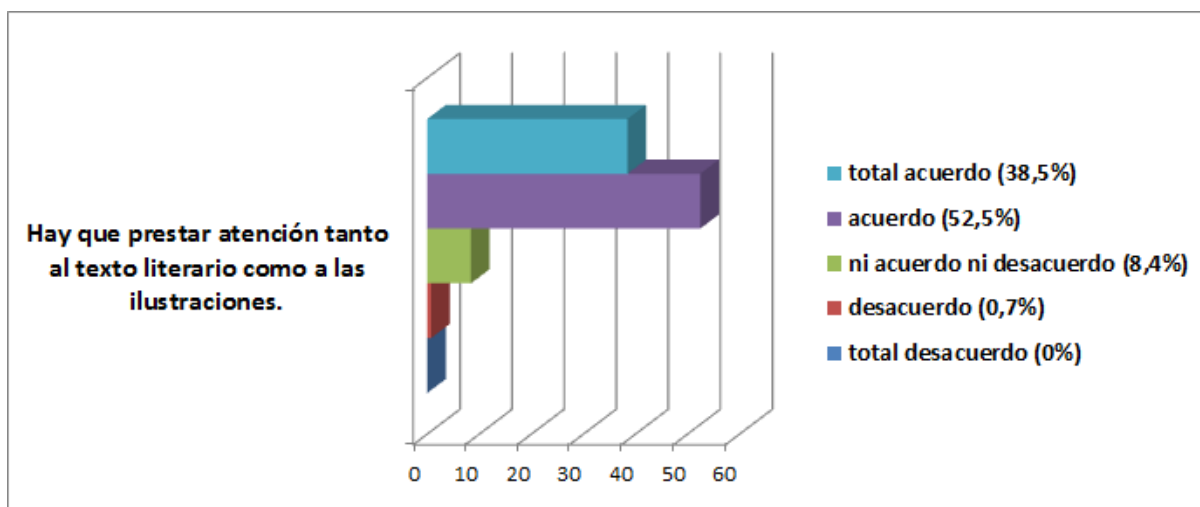
Fuente: Elaboración propia.

Figura 10. Respuestas a “La calidad literaria del libro es más importante que la calidad artística de sus ilustraciones”.



Fuente: Elaboración propia.

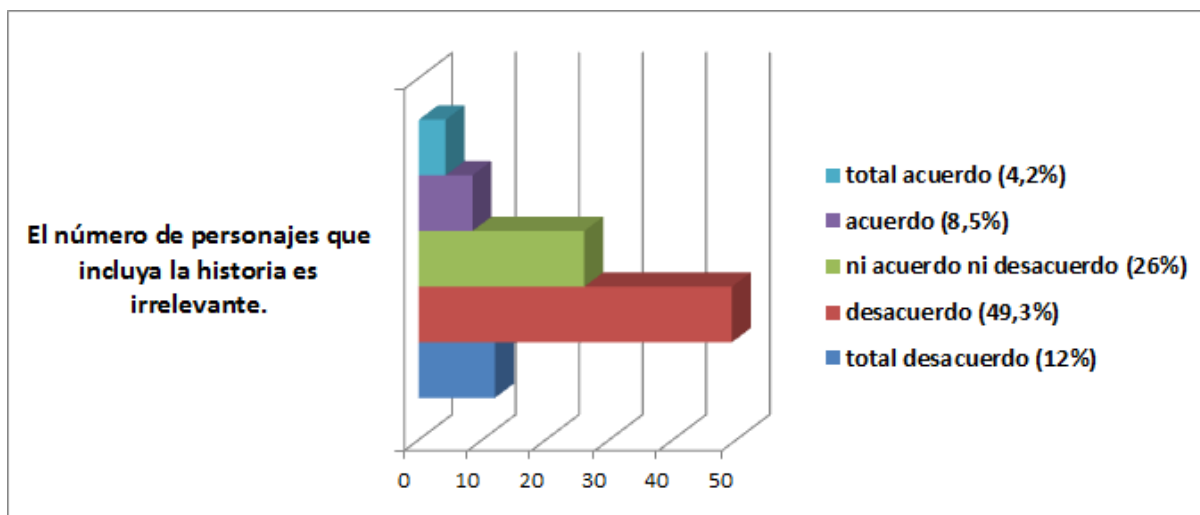
Figura 11. Respuestas a “Hay que prestar atención tanto al texto literario como a las ilustraciones”.



Fuente: Elaboración propia.

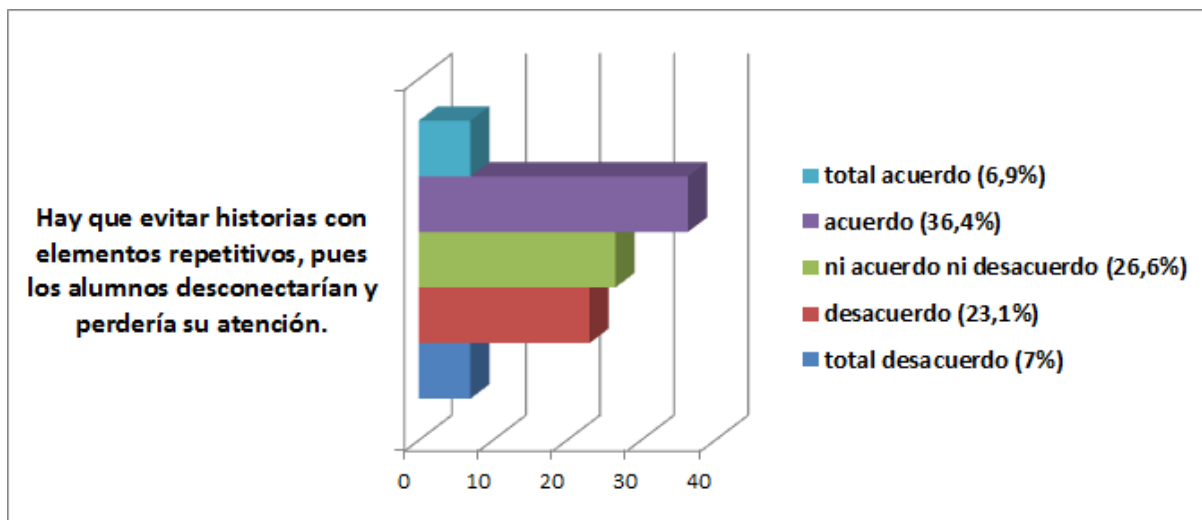
Además, otorgan importancia al número de personajes que aparecen en la obra (61,3%) (Fig. 12). Llama la atención que un 41,3% de los participantes evitaría historias con elementos repetitivos (Fig. 13). También se observa que, aunque un 43,3% no tiene una opinión formada al respecto, hay más detractores (37,6%) que partidarios (19,2%) de evitar las historias en verso (Fig. 14).

Figura 12. Respuestas a “El número de personajes que incluya la historia es irrelevante”.



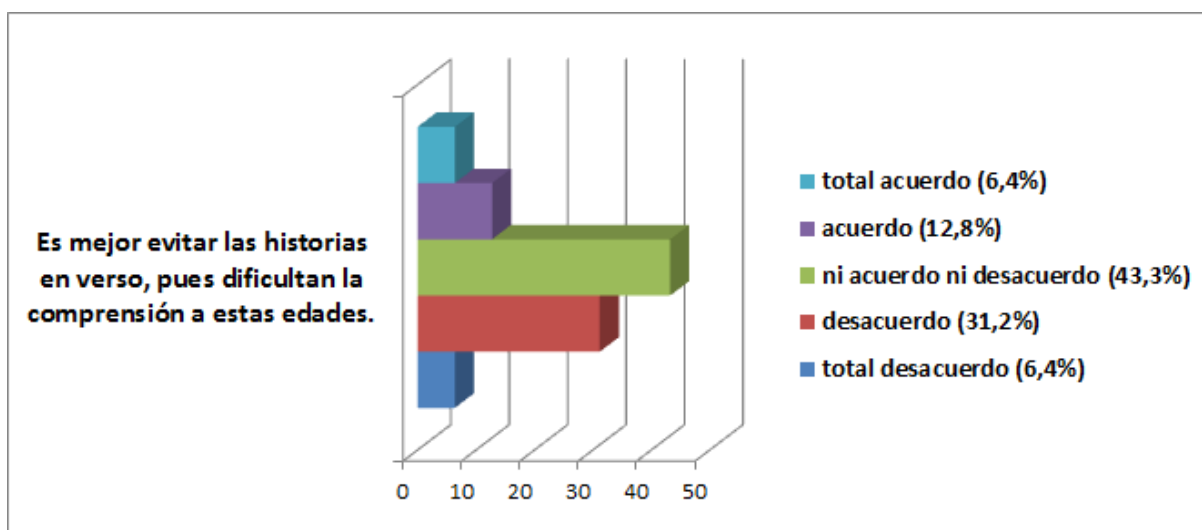
Fuente: Elaboración propia.

Figura 13. Respuestas a “Hay que evitar historias con elementos repetitivos, pues los alumnos desconectarían y perdería su atención”.



Fuente: Elaboración propia.

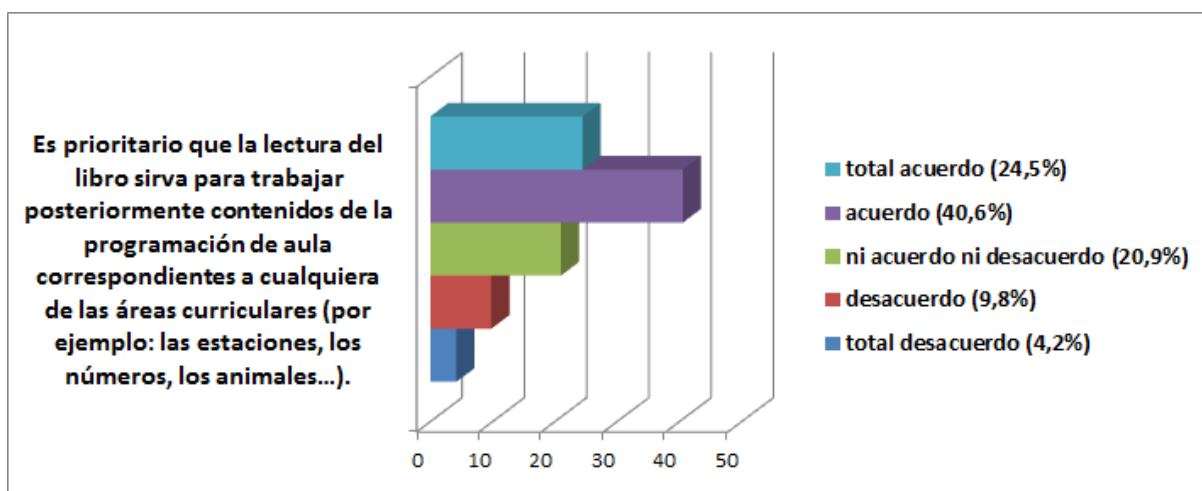
Figura 14. Respuestas a “Es mejor evitar las historias en verso, pues dificultan la comprensión a estas edades”.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la utilidad pedagógica de los textos, la mayoría (65,1%) priorizaría que la obra sirviera como recurso didáctico dentro de su programación (Fig. 15).

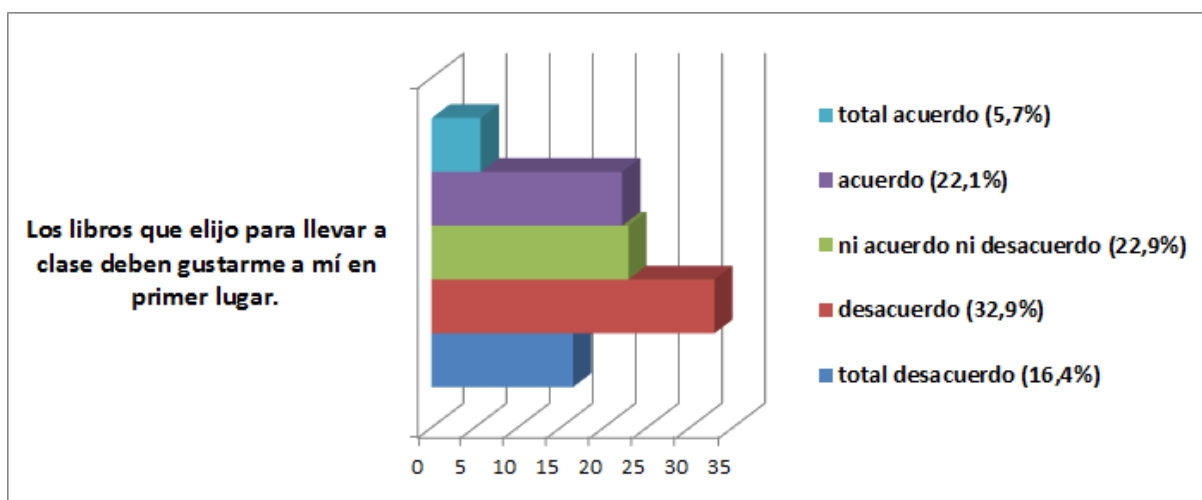
Figura 15. Respuestas a “Es prioritario que la lectura del libro sirva para trabajar posteriormente contenidos de la programación de aula correspondientes a cualquiera de las áreas curriculares (por ejemplo: las estaciones, los números, los animales...)”.



Fuente: Elaboración propia.

Casi la mitad de los participantes se muestran contrarios a la idea de que las obras literarias deben ser de su agrado en primer lugar (Fig. 16).

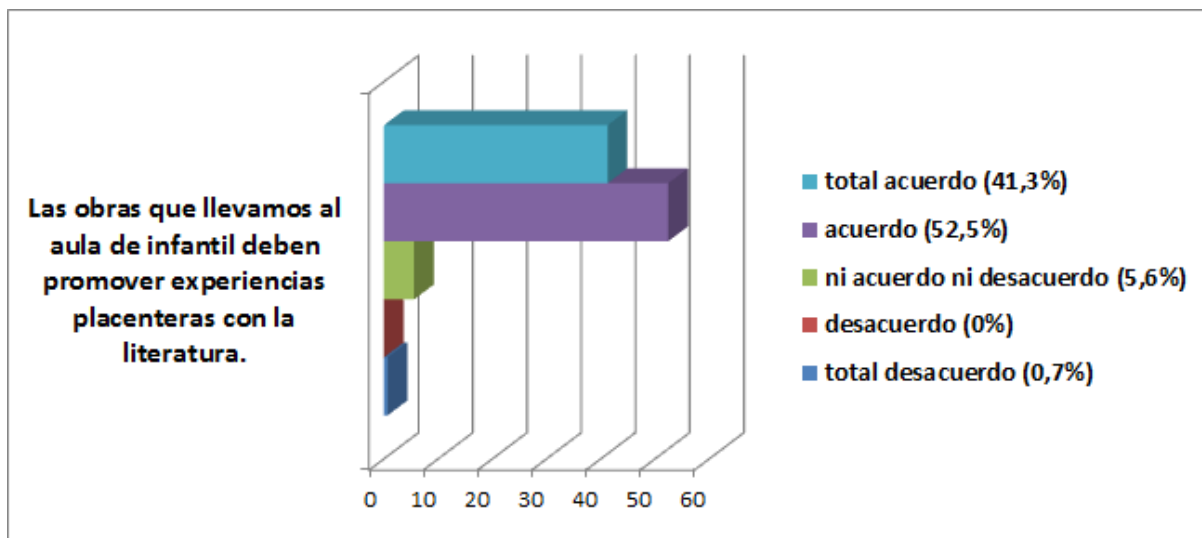
Figura 16. Respuestas a “Los libros que elijo para llevar a clase deben gustarme a mí en primer lugar”.



Fuente: Elaboración propia.

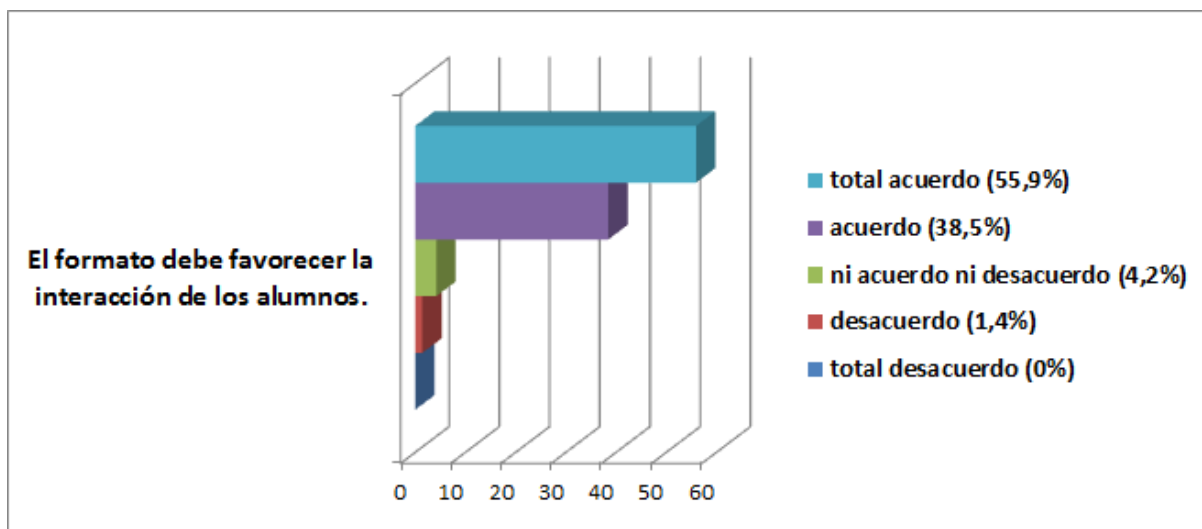
La inmensa mayoría está de acuerdo con que las obras promuevan experiencias literarias placenteras (Fig. 17) y cree que el formato debe favorecer la interacción con los alumnos (Fig. 18).

Figura 17. Respuestas a “Las obras que llevamos al aula de infantil deben promover experiencias placenteras con la literatura”.



Fuente: Elaboración propia.

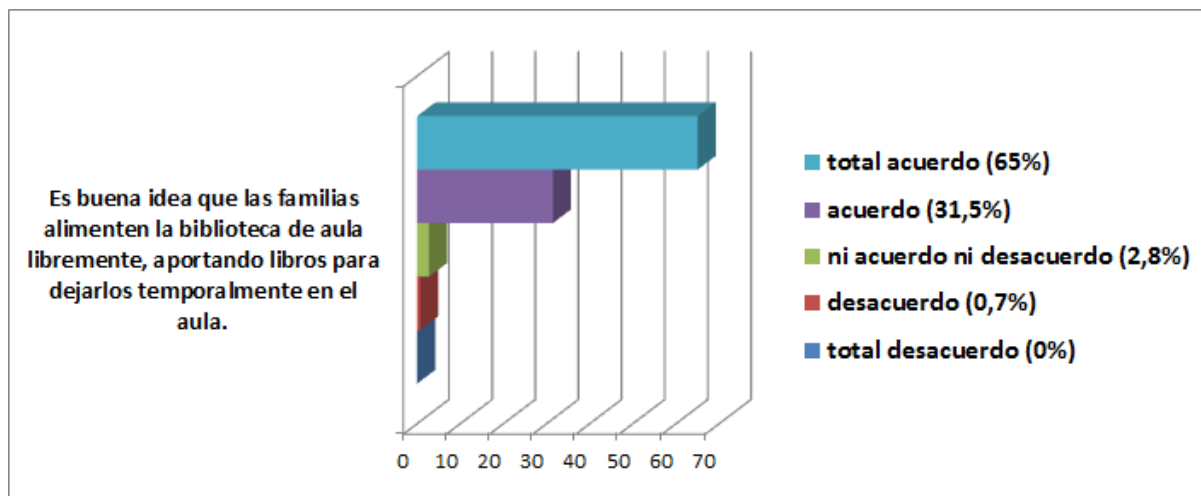
Figura 18. Respuestas a “El formato debe favorecer la interacción de los alumnos”.



Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a aspectos de la práctica en el aula, la mayoría (96,5%) es partidaria de que las familias participen en la dotación de la biblioteca (Fig. 19).

Figura 19. Respuestas a “Es buena idea que las familias alimenten la biblioteca de aula libremente, aportando libros para dejarlos temporalmente en el aula”.



Fuente: Elaboración propia.

3. Discusión

Las respuestas del cuestionario abierto evidencian que, aunque los futuros docentes saben que la obra debe adecuarse al destinatario infantil, muchos no son capaces de concretar en qué aspectos reside dicha adecuación. Carecen, por tanto, de un criterio formado para valorar la calidad de una obra literaria, como confirma el elevado porcentaje de “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (18,17% de media, llegando incluso a superar el 40%) en sus respuestas al cuestionario cerrado. Esta falta de criterio también se refleja en la carencia de léxico especializado básico y en la confusión de términos propios de teoría literaria en sus respuestas al cuestionario abierto. Cabría pensar que las asignaturas de los dos primeros cursos no les han aportado criterios para valorar la adecuación de las obras a la edad de su alumnado.

Al elegir obras literarias, tienden a instrumentalizarlas, contrariamente a lo que recomiendan los especialistas en LIJ (Cerrillo, 2007). En lugar de considerar el texto literario como una herramienta para despertar el gusto por la lectura, lo ven como un recurso pedagógico más, valorado ante todo por su utilidad didáctico-curricular y no tanto por su dimensión artístico-literaria. Así, en sus respuestas al cuestionario abierto sitúan la dimensión lúdica y placentera de la lectura literaria por debajo de su dimensión educativo-moralizante; priorizan que las obras tengan un valor didáctico, incluso explícito, con un mensaje evidente; valoran la tipografía desde el punto de vista de la lectoescritura y apenas tienen en cuenta la calidad artística del texto ni de la ilustración. Parecen preferir temas realistas y relacionados con los centros de interés. Los resultados del cuestionario cerrado confirman esta tendencia: otorgan importancia a que los niños conozcan los conceptos presentes en la obra, así como a que la obra sea educativa, transmita valores positivos y sirva para trabajar contenidos de la programación. La seguridad de sus respuestas aumenta ante

afirmaciones como la relativa al carácter educativo de la obra y a la transmisión de valores, donde el porcentaje de “ni de acuerdo ni en desacuerdo” cae notoriamente.

No son partidarios de trabajar con historias ya conocidas por los alumnos, como cuentos clásicos o historias popularizadas a través del cine. De nuevo, esta preferencia por las historias nuevas quizás podría deberse a su afán por enseñar y motivar a su alumnado.

Según sus respuestas al cuestionario cerrado (ligeramente contradictorias, debido quizás a que aún no tienen un criterio definido), los encuestados prestarían atención a la calidad tanto del texto como de las ilustraciones (91%), eligiendo obras de calidad literaria (62,24%), aspecto que primarían sobre la calidad artística de las ilustraciones (52,46%). Sin embargo, sus respuestas al cuestionario abierto, de las que casi ninguna menciona el lenguaje verbal o la calidad literaria como criterio de selección de obras para la educación literaria y animación lectora, sugieren que atienden más a las ilustraciones que al texto. Pese a ello, apenas mencionan su utilidad como andamiaje en el proceso lector. Tampoco parecen contar con criterios para interpretar los códigos semióticos de la imagen y valorar sus cualidades artísticas, mencionadas solamente en un 0,6% del total de respuestas, citándose en un caso como lo menos importante.

Sorprende que un 14,69% de los participantes se muestre contrario a que las obras tengan calidad literaria, lo cual quizás podría atribuirse a que asocian calidad literaria con dificultad y por tanto, relacionan la pobreza textual y artística con la sencillez, contrariamente a lo que señalan los expertos en LIJ, que coinciden en priorizar la calidad artística del texto y la ilustración de las obras (Colomer, 2010; Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002; Equipo Peonza, 2001).

También resulta sorprendente el hecho de que parte de los encuestados valoran negativamente ciertas propiedades que son habituales e incluso convenientes en los textos literarios para primeras edades, como la presencia de elementos repetitivos, característica habitual de la LIJ (Cerrillo, 2007) que, combinada con otros procedimientos compositivos, facilita la comprensión a los prelectores (Colomer, 2010). De igual modo, un porcentaje reducido rechaza los textos en verso, pese a que la literatura para primeras edades da cabida a muchas formas versificadas, como cuentos rimados, textos del cancionero infantil, etc. (Cerrillo 2007). Ello sugiere cierto desconocimiento de las características habituales de la LIJ para primeras edades así como una idea errónea sobre los efectos que ciertas propiedades -como la presencia de estructuras repetitivas o las cualidades sonoras inherentes a la rima- pueden provocar en el receptor infantil.

De modo similar, el hecho de que casi la mitad (49,3%) se muestren contrarios a elegir obras que les gusten a ellos en primer lugar podría interpretarse como que ven incompatible que una obra infantil pueda gustar a un adulto y a un niño al mismo tiempo.

Todo ello parece confirmar que no disponen de criterios para juzgar la calidad literaria de un texto y, como se ve en la Fig.2, otorgan más importancia a sus ilustraciones y a su dimensión didáctica.

Aunque de forma espontánea -en el cuestionario abierto- apenas mencionan la promoción de experiencias literarias placenteras y cuando lo hacen, a menudo le asignan el puesto más bajo por orden de prioridad, se muestran muy de acuerdo con ello en el cuestionario cerrado, donde también parecen dar importancia al placer lector, al estar de acuerdo con que se alimente la biblioteca de aula libremente con aquellas obras que los niños elijan con sus familias.

Se destaca la importancia otorgada a las reacciones de las familias con respecto a los textos leídos en el aula. Pese a que los encuestados consideran que se pueden llevar al aula obras que aborden temáticas controvertidas o delicadas, al mismo tiempo prestan atención a la corrección política y prefieren seleccionar textos que los padres consideren adecuados, posiblemente desde un punto de vista ideológico. Ello podría deberse a un deseo de no herir las sensibilidades de las diferentes familias, sobre todo con obras que aborden temáticas controvertidas, pero también podría interpretarse como un deseo de evitar conflictos con los padres del alumnado. Por otra parte, parecen ser conscientes del papel de las familias como mediadoras de lectura, pues permitirían que estas enriqueciesen el material de lectura del aula.

4. Conclusiones

Se ponen de manifiesto importantes carencias en los futuros docentes, relativas a sus conocimientos y habilidades para actuar como mediadores en el acercamiento a la LIJ. Pese a ser conscientes de la importancia que posee la selección de lecturas, se aprecia la ausencia de un criterio formado para valorar los textos literarios, así como la falta de herramientas y léxico especializado para el análisis de las obras literarias, como se ha observado también en otros trabajos (Colomer y Munita, 2013; Díaz-Armas, 2008; Silva-Díaz, 2000a y 2000b). Igualmente, se percibe que el alumnado del Grado que aún no ha recibido formación específica en literatura infantil y su didáctica presenta bastantes lagunas con respecto al conocimiento de las características de la LIJ para primeras edades, valorando negativamente cualidades que los especialistas consideran positivas, y a la inversa.

Se aprecia una clara tendencia a primar las posibilidades de explotación didáctica de los textos y los valores transmitidos, mientras que la calidad literaria y visual recibe escasa atención, pese a que los dos cuestionarios se referían expresamente a la selección de textos para la educación literaria y animación lectora. Una vez más, los resultados coinciden con lo observado por Díaz-Armas (2008), Díaz-Plaja y Prats (2013), Silva-Díaz (2000a y 200b) y Taberner (2013).

Todo parece indicar que entre los futuros maestros predomina una visión muy utilitarista de la LIJ, que antepone la dimensión moralizante-educativa de los textos y

la corrección política a la valoración de sus cualidades artísticas. Ello sugiere una falta de diferenciación entre la lectura literaria, cuya finalidad es el disfrute, y la lectura escolar, dirigida al aprendizaje (Cerrillo, 2007). Si bien ambas son necesarias para la formación lecto-literaria del alumnado, los especialistas subrayan la importancia de crear momentos para la lectura por placer, sin los cuales difícilmente se podrá descubrir al alumnado la experiencia de la comunicación literaria y el disfrute lector:

Muchos de los fracasos en la creación de hábitos lectores provienen de la ausencia de una delimitación precisa de la barrera que separa la “lectura escolar” de la “lectura literaria”, es decir, la barrera que separa la obligatoriedad de la primera de la voluntariedad de la segunda (Cerrillo, 2007, p. 52).

Desde la perspectiva de la formación del profesorado, preparar a los docentes como mediadores en el acercamiento a la literatura implica proporcionarles conocimientos sólidos sobre literatura infantil y dotarles de las habilidades necesarias para seleccionar, analizar y valorar críticamente los textos destinados a la educación literaria y animación lectora. Ello precisa, indudablemente, del diseño de tareas prácticas, vinculadas con la práctica profesional real, en las que puedan aplicar los aprendizajes adquiridos, tal como las propuestas en diversas experiencias encaminadas a la formación de los futuros maestros como mediadores (Asselin, 2000; Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018; Hughes y Dymok, 2011; Stone y Conrad, 2017).

Pese a la dificultad de modificar las creencias, juzgamos imprescindible buscar un cambio en ciertas concepciones relativas a la literatura y su uso en el aula. Urge redescubrirles la literatura infantil desde su dimensión artística, así como hacerles conscientes de la importancia de promover el placer lector y crear experiencias de lectura literaria en el aula, enseñándoles a diferenciar la lectura literaria de la lectura escolar. Estamos de acuerdo con Colomer y Munita (2013, pp. 43-44) en la necesidad de “incluir espacios de (re)apropiación del discurso literario y, sobre todo, de recuperación del placer lector personal de quienes serán los futuros mediadores de lectura en contexto escolar”. Para ello, es necesario llevar la LIJ a las aulas universitarias y crear situaciones de auténtica lectura literaria.

Para profundizar en esta línea de investigación, se propone ampliar la muestra con alumnado de otras universidades. Asimismo, dado que los participantes cursan una asignatura de Didáctica de la Literatura Infantil en 3º o 4º, sería pertinente aplicarles los mismos cuestionarios al finalizar su titulación, para comprobar en qué medida la formación influye en sus percepciones.

Juzgamos necesario implementar y analizar diferentes experiencias didácticas que den respuesta a las carencias detectadas, con el propósito de indagar sobre la metodología más efectiva para una buena formación de los docentes como futuros mediadores de literatura infantil.

Por último, en este trabajo nos hemos centrado en la formación de quienes van a ser mediadores en un primer acercamiento a la literatura con prelectores. Esta línea de investigación se puede completar extendiendo el estudio al alumnado del Grado de

Primaria, es decir, a quienes van a desempeñar un papel esencial en el posterior desarrollo de la competencia lecto-literaria y en la consolidación del hábito lector.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, D. y Castrillón, S. (2009). De la mediación a la lectura o de cómo “ir más allá”. En I. Miret, y C. y Armendaro (Coords.), *Lectura y bibliotecas escolares* (pp.83-92). OEI/Fundación Santillana.
- Aguilar, A. (2013). Competencia comunicativa y norma en los grados de maestro en Educación Primaria. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 25-33.
- Applegate, A. J. y Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Asselin, M. (2000). Confronting assumptions: Preservice teachers' beliefs about reading and literature. *Reading Psychology*, 21, 31-55.
- 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.
- Cerrillo, P.C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Cerrillo, P.C. y Yubero, S. (1996). Qué leer y en qué momento. En P.C. Cerrillo y J. Padrino (Coords.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 47-58). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Ediciones de la Universidad de Castilla-la Mancha.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Colomer, T. y Duran, T. (2007). La literatura en la etapa de educación infantil. En M. Bigas y M. Correig (Eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 213-252). Síntesis.
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 8, 37-44.
- Contreras, E., y Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Via Atlántica*, 28, 29-44.

- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M. y Goodwin P. (2008). Primary teachers as readers. *English in Education*, 42(1), 8-23. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2007.00001.x>
- Daisey, P. (2009). The Reading Experiences and Beliefs of Secondary Pre-service Teachers. *Reading Horizons*, 49(2), 1-26.
- De Amo (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Aljibe.
- Díaz-Armas, J. (2008). Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector. En A. Mendoza (Coord.), *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177- 190). Horsori.
- Díaz-Plaja, A. y Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 19-28.
- Dueñas, J. D., Tabernero, R.; Calvo V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02
- Domingo, J., Gallego, J.L., García, I. y Rodríguez, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado*, 14(2) 303-323.
- Donoso, P., Rico, N. y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Profesorado*, 20(2), 76-97.
- Draper, M.C., Barksdale-Ladd, M.A. y Radencich, M.C. (2000). Reading and writing habits of preservice teachers. *Reading Horizons*, 40(3), 185-203.
- Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation*, 21, 17-29. DOI: <https://doi.org/10.3917/cdle.021.0017>.
- Equipo Peonza. (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.
- Fuster, P. y Molina, M. M. (2016). ¿Aprender literatura infantil? En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico. D. Escandell Maestre y J. Rovira Collado (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y Literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 675-686). Universidad de Alicante.
- Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2015). Competencias comunicativas de maestros en formación de educación especial. *Educación y educadores*, 18(2), 209-225. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.2>
- Gasol, A. y Arànega, M. (2000). *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora*. Edebé.

- Granado, C. (Dir.) (2009). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora*. Sevilla: Consejería de Cultura de Andalucía. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/cultura/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galerias/Adjuntos/estudios/3_Estudio_Futuros_maestros_y_maestras_ante_la_educacixn_lectora.pdf
- Granado, C. (2014). El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>.
- Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03
- Hughes, J. y Dymok, S. (2011). "Wiki-Ed Poetry": Transforming Preservice Teachers' Preconceptions about Poetry and Poetry Teaching. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 46-56. DOI:10.1598/JAAL.55.1.5
- Latorre, M.J. y Blanco, F. J. (2009). La investigación sobre creencias docentes a través del método de encuesta. *XXI, Revista de Educación*, 11, 155-168.
- Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Trea.
- Lluch, G. y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Octaedro.
- Lorenzo, J., Domingo, V. y Tomé, M. (2017). Expectativas y creencias del alumnado rural sobre su futuro profesional y académico. *Aula Abierta*, 45, 49-54. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.45.2017.49-54>.
- Luque, A. Gutiérrez, R. y Carrión, J. J. (2018). Análisis de las concepciones de los futuros profesionales de la educación de la Universidad de Almería sobre la atención al alumnado en audición y lenguaje. *Profesorado*, 22(1), 133-157.
- Martín, M.A. y Rascón, D. (2015). La educación literaria: una oportunidad de aprendizaje-servicio para la formación integral del futuro maestro. *Profesorado*, 19(1), 350-366.
- Martín-Macho, A. y Neira-Piñeiro, 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: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.81>
- Medina, J. L. y Pérez, M. J. (2017). La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas. *Profesorado*, 21(1), 17-38.
- Mendoza, A. (2011). La investigación en Didáctica de las primeras lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 31-80.

- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4, de 4 de enero de 2007.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04
- Munita, F. (2014). Trayectorias de lectura del profesorado en formación, *Cultura y Educación*, 26(3), 448-475. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.965449>
- Palomares, M. C. (2015). Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de Grado en Educación Primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, 3, 44-66.
- Prats, M. (2016). Los primeros pasos de la educación literaria. En M. Fons y J. Palou (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil* (pp. 53-74). Síntesis.
- Ramírez, E., Cañedo, I. y Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, XIX, (38), 147-155. DOI: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-06>.
- Richardson, V. (2003). Preservice Teachers' Beliefs. En J. Raths y A. McAninch (Eds.), *Teacher Beliefs and Classroom Performance: the Impact of Teacher Education* (pp. 1-22). IAP.
- Rodríguez, I. y Clemente, M. (2013). Creencias, intenciones y prácticas en la enseñanza de la lengua escrita. Estudio de caso. *Profesorado*, 17(2), 327-35.
- Silva-Díaz, M.C. (2000a). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (parte I). *Cuatrogatos*, 5. Recuperado de https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_664.pdf
- Silva-Díaz, M.C. (2000b). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (parte II). *Cuatrogatos*, 6. Recuperado de https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_665.pdf
- Skaar, H. Elvebakk, L. y Nilssen, J. H. (2018). Literature in decline? Differences in pre-service and in-service primary school teachers' reading experiences. *Teaching and Teacher Education*, 69, 312-323. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.019>
- Stone, C. y Conrad, D. (2017). Preparing Today to Empower Future Learners: Preservice teachers' experiences selecting & evaluating children's literature for quality and use in PreK-6th grade integrated literacy/science instruction. *The Language and Literacy Spectrum*, 27(1), 1-22.

- Taberner, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos*, 38, 47-56.
- Tatto, M. T. y Coupland, D. B. (2003). Teacher Education and Teachers' Beliefs. En J. Raths y A. McAninch (Eds.), *Teacher Beliefs and Classroom Performance: the Impact of Teacher Education* (pp. 123-182). IAP.
- Trigo, E. y Romero, M. F. (2018). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. *Profesorado*, 22(1), 73-96.
- Vera, S. (2017). Reading motivation and reading habits of future teachers. *Investigaciones sobre Lectura*, 7, 85-96.

Cómo citar este artículo:

- Neira-Piñeiro, M. R. & Martín-Macho Harrison, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 224-250. DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.14076