



## La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (Segunda parte)

Maria Cecilia Silva Díaz

### ¿Y cómo leen los docentes los libros para niños?

Con frecuencia, se habla de la necesidad de que los adultos mediadores entre los niños y los libros conozcan la literatura infantil. Como respuesta a esta necesidad, cada vez son más los cursos y talleres que se ofrecen tanto en los distintos niveles de la formación universitaria como en otros espacios no académicos. A pesar de esto, la reflexión sobre la didáctica de la literatura infantil es hasta ahora escasa e insuficiente. Este trabajo, dividido en dos partes, resume algunos de los resultados de un estudio diagnóstico que realicé bajo la asesoría de Teresa Colomer en el marco del programa de Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura que actualmente curso en la Universidad Autónoma de Barcelona.

### Es importante conocer...

Recuerdo la impresión que me causó una ponencia de Aidan Chambers, investigador y profesor inglés que ha colaborado con la elaboración de varios currículos de formación de docentes en su país. Chambers decía que un maestro interesado en formar lectores debía haber leído, al menos, ¡500 títulos! de literatura infantil. El especialista inglés lo justificaba al tomar en cuenta las competencias que requiere un maestro promotor de lectura. Sin llegar a cifras tan ambiciosas y cuestionables, hay un acuerdo en que el conocimiento de muchos libros para niños es una condición necesaria para la evaluación y selección de los libros que se habían de utilizar y para acciones de promoción necesarias, tales como ayudar a cada lector a seleccionar un libro de acuerdo a sus intereses, compartir lecturas con el grupo o utilizar las propias respuestas e impresiones acerca de la literatura como modelo para los niños.

Quizá, tan importante como conocer de qué manera los niños van haciéndose sus ideas sobre la literatura es conocer cómo leen los docentes los libros para niños. Profundizar en la manera en que los docentes leen literatura infantil puede ayudar a diseñar cursos que contribuyan a que estos sean lectores más atentos y, por tanto, más atinados al acompañar a sus alumnos en el proceso de hacerse lectores.

### Metodología

En la primera parte de esta investigación ([¿Y qué pensarán los estudiantes sobre la literatura infantil y la formación de lectores?](#)), se explican la investigación y sus componentes.

En esta segunda parte, se mostrarán los resultados de una parte de la investigación relacionada con la lectura de literatura infantil por parte de adultos. La pregunta de esta parte de la investigación fue: ¿Cómo responden los docentes en formación a diferentes libros infantiles? Los sujetos del estudio fueron tres alumnas (Silvia, Sara y Ana) de la carrera de Magisterio del Segundo Año (una carrera de tres años), quienes se ofrecieron como voluntarias.

Interesaba conocer la aproximación tanto al texto como a las ilustraciones y determinar si cuentan con algunos criterios para establecer la calidad de los libros, así como experiencia suficiente para hablar de ellos en una lectura compartida. Se quería observar hasta qué punto utilizan la terminología relacionada con los libros (metalenguaje), son capaces de hacer una lectura crítica (respuesta valorativa), pueden privilegiar los valores estéticos por encima de los utilitarios, ven en los libros oportunidades para la formación literaria de sus alumnos y manifiestan entusiasmo hacia los libros (respuesta emotiva).

Se seleccionaron nueve libros para niños para formar parte de la muestra. Se solicitó a los estudiantes que los leyesen y que escribieran sus comentarios. Para no influenciar, no se especificó ninguna instrucción que no fuera instarles a profundizar en sus comentarios, a razonar el porqué de los mismos. Se establecieron categorías que se tomaron de la literatura sobre el tema. A estas categorías (I Utilidad, II Valores y contexto, III Calidad literaria, IV Calidad gráfica y Calidad editorial) se añadió una que correspondía a destrezas críticas específicas: VI Experiencia crítica. Se definieron también Aspectos destacables para cada libro. Se utilizó un sistema doble que permitía saber qué aspectos se trataban en los comentarios y, al mismo tiempo, el cómo, la manera en que se realizaba este tratamiento. En este sentido, el proceso de codificación fue evaluativo. Los Aspectos destacables se consideraron en términos de *ausencia* y *presencia*.

Una vez que los comentarios estaban transformados en datos, éstos se vaciaron en los cuadros particulares. En cada cuadro, se registró la presencia-ausencia de Aspectos destacables de cada libro. Posteriormente, se tomaron estos datos y se colocaron en un cuadro general. A partir de este cuadro, se establecieron conclusiones.



Las categorías para analizar los comentarios de textos se pueden ver en el siguiente cuadro:

Característica presente (Utilizado en categorías de ausencia-presencia).

Evaluación de las opiniones:

Satisfactoria, razonada / Insuficiente / No satisfactoria

A continuación, se han marcado con el símbolo \* las categorías que indican presencia-ausencia y con el símbolo \*\* las que pueden ser graduadas.

### *I. Utilidad*

\*\* Justifica uso en lengua y otras áreas  
\* No justifica

\*\* Justifica uso para itinerario lector  
\* No justifica

\*\* Ubica destinatarios  
\* No ubica

\*\* Ubica espacio  
No ubica espacio

\*\* Justifica mediación  
\* No justifica mediación

### *II. Valores y contexto*

\*\* Identifica valores  
\* No identifica valores

\*\*b Plantea valores flexibles"dialogables"  
\* Plantea moralismo inflexible

\*\* Muestra amplitud para señalar pertinencia  
\* Muestra actitud proteccionista hacia los niños

\*\* Se refiere a elementos del contexto  
\* No se refiere a elementos del contexto

### *III. Calidad literaria*

\*\* Realiza el resumen argumental  
\* No realiza el resumen argumental

\*\* Identifica el género de la obra  
\* No identifica el género de la obra

\*\* Ubica el libro en la tradición literaria  
\* No ubica el libro en la tradición literaria

\*\*Identifica el tema  
\* No identifica el tema



- \*\* Identifica los momentos narrativos
- \* No identifica los momentos narrativos

- \*\* Hace referencia al lenguaje
- \* No hace referencia al lenguaje

- \*\* Analiza a los personajes
- \* No analiza a los personajes

- \*\* Analiza el marco temporal
- \* No analiza el marco temporal

- \*\* Analiza el marco espacial
- \* No analiza el marco espacial

- \*\* Identifica la estructura narrativa
- \* No identifica la estructura narrativa

- \*\* Identifica la perspectiva narrativa
- \* No identifica la perspectiva narrativa

- \*\* Identifica la voz narrativa
- \* No identifica la voz narrativa

- \*\* Hace referencia a la complejidad interpretativa
- \* No hace referencia a la complejidad interpretativa

#### *IV Calidad gráfica*

- \*\* Resume el argumento ilustrativo
- \* No resume el argumento ilustrativo

- \*\* Identifica el estilo de la ilustración
- \* No identifica el estilo de la ilustración

- \*\* Identifica técnicas de ilustración
- \* No identifica técnicas de ilustración

- \*\* Ubica la imagen en la tradición de los libros para niños
- \* No ubica la imagen en la tradición de los libros para niños

- \*\* Analiza los recursos narrativos de la ilustración
- \* No analiza los recursos narrativos de la ilustración

- \*\* Establece relaciones entre texto-imagen
- \* No establece relaciones entre texto-imagen

- \*\* Hace referencia a la perspectiva ilustrativa
- \* No hace referencia a la perspectiva ilustrativa

- \*\* Hace referencia a la complejidad interpretativa
- \* No hace referencia a la complejidad interpretativa

#### *V. Aspectos editoriales Calidad editorial*

- \*\* Se refiere a aspectos de la edición
- \* No se refiere a aspectos de la edición



- \*\* Analiza las características de la edición
- \* No analiza las características de la edición

### **VI Experiencia crítica**

- \* Puede justificar su impresión sobre el libro
- \* No puede justificar su impresión sobre el libro
  
- \* Utiliza vocabulario técnico para referirse a las partes del libro y a aspectos literarios
- \* No utiliza vocabulario técnico para referirse a las partes del libro y a aspectos literarios
  
- \* Utiliza adjetivación precisa
- \* No utiliza adjetivación precisa
  
- \* Refleja entusiasmo hacia el libro
- \* No refleja entusiasmo hacia el libro
  
- \* Hace referencia a sus experiencias de lectura
- \* No hace referencia a sus experiencias de lectura
  
- \* Se vale de ejemplos para apoyar lo que afirma
- \* No se vale de ejemplos para apoyar lo que afirma
  
- \* Relaciona los distintos aspectos del libro
- \* No relaciona los distintos aspectos del libro

### **La muestra de libros**

En su mayoría (6 de 9), los libros seleccionados en la muestra son obras sobresalientes que han obtenido reconocimiento de la crítica y algunos premios importantes. Entre los autores figuran dos premios Andersen (Ungerer y Browne), una medalla Caldecott (Van Allsburgh) y un premio Jabuti (Lago). Entre ellos, se han colocado un libro de calidad media y un libro de muy escasa calidad. La selección varía en su grado de calidad y en el grado de innovación en texto o ilustración.

También presenta un compás de posibilidades que va desde libros comerciales o "libros que no son nada" (Patte, citado por Colomer, 1998), hasta libros representativos de la literatura infantil actual. En un extremo del espectro se ubicarían los estereotipos, el gesto repetido, el escaso valor literario y gráfico y en el otro, innovaciones y hallazgos creativos en la manera de concebir un libro para niños. Hay en la selección obras que han abierto caminos pues cuestionan y expanden las ideas que se tienen sobre la lectura, los "temas adecuados" para los niños y la relación entre el código gráfico y el escrito.

Se han incluido libros que muestran diferencias en el grado de complejidad interpretativa que demandan: hay en la muestra libros exigentes, en los cuales el lector debe poner mucho de sí para intentar resolver las ambigüedades a través de la interpretación de indicios tanto en el texto como en la ilustración, y libros más "planos" y fáciles.

Finalmente, se han destacado algunos aspectos que resultan pertinentes a la hora de hablar en forma crítica de los libros. Hay aspectos a los que se puede o no hacer referencia dependiendo del tipo de abordaje, la puerta de acceso que el lector elija para aproximarse a la obra. Hay otros que son indispensables; son puntos sobre los que es preciso hablar a la hora de comentar el libro. Estos Aspectos destacados se señalan a continuación de cada uno de los nueve libros que conforman la muestra.

### **Libros innovadores por la imagen**

#### Primera muestra: Gráfica

Libro: *El globito rojo*, de Iela Mari. Barcelona, Lumen.

Con un grafismo minimalista casi abstracto, se presentan las sucesivas transformaciones de un globo rojo en diversos objetos. El modo de representar, despojado de realismo y simplificado al máximo, es poco frecuente en la producción de libros para niños.





Aspectos destacados: el estilo gráfico, la innovación en la tradición ilustrativa, la narrativa de la ilustración.

Segunda muestra: narrativa de imágenes (la narrativa se construye a partir de la secuencia en la ilustración)

Libro: *De noche en la calle*, de Angela Lago. Caracas, Ediciones Ekaré.

Narrativa circular acerca de las vicisitudes de un niño de la calle que se construye con imágenes pictóricas de estilo expresionista y gran fuerza visual. En este libro de imágenes no hay más texto que el título y son las imágenes descarnadas las que cuentan la historia.

Aspectos destacados: la narrativa de la ilustración, el argumento circular, complejidad interpretativa de las imágenes.

Tercera muestra: el lector reconstruye el texto a partir de una imagen y una frase

Libro: *Los misterios del señor Burdick*, de Chris Van Allsburg. México, F.C.E.

En este libro de sugerentes ilustraciones en blanco y negro, una frase insólita acompaña a una ilustración también inusitada. Las ilustraciones nos ubican en situaciones fantásticas desde una perspectiva experimental, en la que se utiliza el escorzo. Para potenciar sensación inquietante, las escenas de fantasía se retratan en una técnica hiperrealista. La historia queda en manos del lector, quien es tentado a reconstruir la narración añadiendo los acontecimientos anteriores y los que se desencadenan de la situación que muestran la imagen y la frase.

Aspectos destacados: relación texto-imagen, recursos narrativos de la ilustración, perspectiva de la ilustración, estilo de la ilustración, complejidad interpretativa.

### **Libros innovadores por el texto**

Cuarta muestra: Texto

Libro: *Años difíciles*, de Juan Farías. Valladolid, Miñón.

Un tema complejo y no considerado "apto para niños" es abordado con sutileza poética. La guerra civil con sus terribles consecuencias se narra desde la perspectiva de Juan de Luna, un niño que habita en el pueblo de Media Tarde y que ya se ha hecho adulto. Frases entrecortadas, situaciones no develadas, sino sugeridas, recrean una historia de contenido dramatismo.

Aspectos destacados: tema, uso del lenguaje, marco temporal, perspectiva narrativa.

### **Libros innovadores por el tema**

Hemos escogido libros que presenten temas o aspectos poco convencionales en relación con la imagen que se tiene del mundo de los niños y, al mismo tiempo, hemos pensado en que sean libros que planteen una relación interesante entre texto e ilustraciones.

Quinta muestra: Personajes no convencionales

Libro: *Ningún beso para mamá*, de Tomie Ungerer. Barcelona, Lumen.

A diferencia de los niños obedientes o los traviesos y luego arrepentidos que pueblan la literatura infantil convencional, el autor-ilustrador francés, ganador del premio Andersen, crea el personaje de un gato que se siente abrumado por el amor materno y que logra negociar con su progenitora una relación menos empalagosa, pero más profunda. Las ilustraciones en blanco y negro están llenas de guiños visuales, ironías en el retrato de los personajes y puntos de vista interesantes.

Aspectos destacables: relación texto-imagen, personajes, perspectiva narrativa.

Sexta muestra: Un género realista se replantea





Libro: *Zoológico*, de Anthony Browne. México, F.C.E.

La convencional historia de un paseo familiar al zoológico, que ha ocupado espacio en las estanterías desde hace más de un siglo, se replantea con esta visita que muestra paralelamente los animales y una familia atrapada en relaciones descalificadoras y hasta violentas. La soledad y el aislamiento de los animales es el punto de partida para tratar el tema de la soledad y el aislamiento del personaje, un niño que, como a muchos, le toca vivir en una familia infeliz. Un texto lleno de pistas acompañado de ilustraciones igualmente indiciarias que utilizan dos niveles de representación (realismo cuasi-fotográfico para los animales y realismo fantástico para los humanos) permiten hacer los paralelismos entre un cautiverio y otro.

Aspectos destacables: estructura, personajes, tema, recursos de la ilustración, complejidad interpretativa.

#### Séptima muestra: Un género fantástico se replantea

Libro: *Caperucita roja*, de Sarah Moon. Madrid, Anaya.

Un conocido texto perteneciente a la tradición de cuentos de hadas recodifica sus significados al acompañarse de ilustraciones en blanco y negro que retratan una situación actual. El texto de Perrault (con excepción de la moraleja) se presenta íntegro, pero la ilustradora contrapone a este planteamiento cortesano y moralizante una serie de sugerentes imágenes fotográficas urbanas en las que hay indicios de que ha ocurrido una violación infantil. La colisión entre el tono del texto e ilustración crean una historia inquietante que aborda un tema poco frecuente en los libros para niños.

Aspectos destacables: relación texto-ilustración, cuento tradicional, técnica de la ilustración, complejidad interpretativa.

#### **Libros convencionales**

#### Octava muestra:

Libro: *Els ratolins a la platja*, de H. Yamashita y K. Iwakura. Barcelona, Aliorna.

La combinación de una historia convencional de un día de playa de una familia de ratones con ilustraciones convencionales da como resultado un libro de calidad satisfactoria, pero poco original que representa en esta muestra a la oferta más frecuente de las editoriales de libros para niños. Destinado a lectores que se inician, se utiliza la ilustración para narrar algunas secuencias de la historia.

Aspectos destacables: relación texto-ilustración, complejidad interpretativa.

#### Novena muestra

Libro: *Caperucita roja*. Madrid, Grafalco.

Una versión extrema de escasa calidad literaria y gráfica y plagada de estereotipos. Una mala imitación de la estética Disney. Secuencias mal hilvanadas, texto reducido hasta la incoherencia e imágenes comerciales y mal dibujadas conforman este libro de calidad inferior.

Aspectos destacables: relación texto imagen, técnica y estilo de la ilustración, cuento tradicional.

El siguiente cuadro muestra la distribución de la muestra por códigos:

#### **TEXTO**

*Años difíciles*

#### **ILUSTRACIÓN Y TEXTO**

*Els ratolins a la platja* (en catalán)

*Ningún beso para mamá*

*Zoológico*



*Caperucita Roja*, de Sarah Moon  
*Caperucita Roja* (comercial)

## ILUSTRACIÓN

*El globito rojo* (título y copyright)  
*De noche en la calle* (título y copyright)  
*Los misterios del señor Burdick* (título y copyright y frases de texto)

## Conclusiones a los comentarios de obras

1. Los comentarios son de corta extensión. Este hecho, que puede verse a simple vista, nos propone dos explicaciones posibles: la primera es que las estudiantes carecen de medios para extenderse en sus comentarios sobre los libros. La segunda es que como no se trataba de una asignación específica para algún curso, sino de una actividad descontextualizada, no mostraron especial interés en extenderse en sus comentarios.
2. En las opiniones de las estudiantes no se suelen tratar los libros como oportunidades para una educación literaria. De 15 categorías referentes a la Complejidad interpretativa (del texto o de las ilustraciones), 7 comentarios no la consideraron, sólo un comentario se refiere a la oportunidad de ofrecer experiencias para la formación del lector, 5 fueron insuficientes y 2 no fueron satisfactorios porque veían en la complejidad del texto un obstáculo para la enseñanza, y no una oportunidad de profundización.
3. Predominan los comentarios acerca del uso de los libros. Las categorías "extraliterarias" que corresponden a I Utilidad y II Valores y contexto poseen un total de 69 comentarios, en contraste con las categorías III, IV y V que recibieron 65 comentarios. Significativamente, los mejores comentarios se ubican en estas categorías. En los cuestionarios, sólo 6 opiniones se consideraron Satisfactorias (es decir estaban coherentemente justificadas). De estas opiniones, 5 se ubicaron en I y II, mientras que sólo 1 en categorías propias de la literatura.
4. Se puede ver la preferencia por obras que proponen actividades: El libro que obtuvo aceptación unánime fue *Los misterios del señor Burdick*, en el que se propone al lector la creación de la historia.
5. Se aprecia dificultad para apreciar la exageración con intención paródica: El libro que obtuvo rechazo unánime fue *Ningún beso para mamá*, el único que utiliza el recurso de significación indirecta de la ironía, en este caso exageración paródica. Aquí se exagera la afectuosidad de la madre y se explica la rebeldía del personaje frente a la cursilería materna. Este tratamiento de los personajes es inusual en la literatura infantil en la que las relaciones materno-filiales suelen ser armónicas. (Si no lo son suele ser a causa de la rebeldía del niño; *Donde viven los monstruos*, por ejemplo). Las estudiantes encontraron los diálogos irreales y cursis, se preocuparon porque el personaje no era un buen modelo y recriminaron a los padres por no castigar la mala conducta de Toby. Una lectura directa y moralista que no apreció las sutilezas ni el humor.
6. Las estudiantes tienen dificultades para analizar las imágenes metafóricas: *Zoológico* es el único libro cuyo significado no se desprende directamente del nivel de la historia, sino de la relación que se haga de dos imágenes paralelas, se trata de un nivel metafórico que se vale de un eje paradigmático (humanos, animales). La imagen del cautiverio del zoológico es paralela a la del encierro familiar. En uno de los casos (Sonia), el comentario estuvo centrado en las variaciones lingüísticas entre el castellano peninsular y el de México, mientras que en los otros dos casos hay referencia al conflicto y a la crítica que se hace, pero no se logra mencionar cuáles son.
7. No justifican su gusto o disgusto por un libro. De 27 comentarios de texto, sólo 2 fueron opiniones que explicaban con razones el porqué una obra gustaba o no.
8. No precisan las características de los libros. De 27 comentarios de obras, 20 tuvieron el problema de no contar con adjetivación precisa. Predominan palabras como interesante, entretenido, ameno, impactante, divertido, motivante.
9. Las estudiantes no se apoyan en aspectos concretos del texto para emitir sus comentarios: De 27 comentarios, sólo 3 se apoyaron en aspectos específicos del libro para sostener sus ideas.
10. No suelen recurrir a su experiencia de lectura como elemento para explicar una impresión. De 27 comentarios, sólo 3 se valieron de la experiencia. Sin embargo, en 1 caso la experiencia no sirvió como una ayuda para profundizar en los comentarios, sino sirve para explicar cómo no se entendió la historia.





11. Las estudiantes no relacionan distintos aspectos de un libro. De 27 comentarios, sólo 3 relacionaban elementos diversos, mientras que los demás los presentaban aisladamente. Otro indicador de este hecho está en sus opiniones sobre la relación texto-ilustración. En los 6 álbumes de la muestra se consideró que este era un Aspecto notable. De 18 comentarios, sólo 4 aluden (sólo mencionan, independientemente de si lo hacen bien o mal) a la relación entre el texto y las ilustraciones.

12. Las estudiantes tienen más dificultades para abordar los aspectos referidos a la imagen que para abordar los aspectos textuales. En la categoría Calidad literaria, se establecieron 23 aspectos notables y en la categoría Calidad gráfica, 17. Las respuestas de las estudiantes arrojan una media del tratamiento de 14,3% de los aspectos gráficos; es decir, trataron (en promedio) un porcentaje muy bajo de los aspectos tratables. En la categoría Calidad literaria trataron, en promedio, el 45,3% de los temas considerados muy importantes. Estas cifras no expresan si el tratamiento fue o no adecuado.

13. Las estudiantes tienen más errores conceptuales al referirse a aspectos textuales que cuando se refieren a otros aspectos. De 18 opiniones consideradas no satisfactorias, 10 corresponden a la categoría III Calidad literaria; 4 a la categoría de I Utilidad; 1 a la IV Calidad gráfica y 1 a la de Valores y contexto. Esto puede explicarse porque las estudiantes poseen más experiencias de análisis literario por los cursos de literatura y, por eso, emiten más opiniones críticas sobre los aspectos textuales que sobre los gráficos, de los cuales no tienen referencia previa.

14. Las estudiantes tienen dificultades para referirse a los aspectos formales. Los aspectos más relacionados con el nivel del discurso (perspectiva narrativa, lenguaje, estructura narrativa) recibieron menos opiniones que los aspectos referentes a la historia (tema, personajes). Es allí donde se advierte el mayor número de ausencia: 6 referencias a elementos de la historia y sólo 2 a elementos del discurso.

15. Las estudiantes no hacen referencia a aspectos editoriales. No hay ninguna opinión registrada en la categoría Calidad editorial. En el uso de la terminología, se observaron problemas para distinguir una edición particular de una obra de otra. Se utiliza la palabra libro y cuento indistintamente. Por ejemplo, para referirse al cuento *Caperucita Roja*: "El presente libro es uno de los más tradicionales a nivel mundial".

### **Resumiendo y relacionando**

Si consideramos las conclusiones obtenidas en la primera parte de este trabajo y las relacionamos con las conclusiones de esta parte, podemos concluir que:

1. La ausencia de un discurso sobre la literatura y su didáctica se refleja en la orientación utilitaria de los comentarios de texto asociados a contenidos no-literarios y a la dificultad para acudir a la noción de Complejidad interpretativa para identificar oportunidades de formación literaria para sus alumnos.
2. La falta de razonamientos al enunciar creencias corresponde con la falta de razones al enunciar las opiniones de los libros.
3. El interés por la práctica se puede asociar a la preponderancia de aspectos utilitarios, por encima de los críticos, en los comentarios de texto.
4. A pesar de que las estudiantes recurren a sus experiencias para resolver nuevos planteamientos, en el caso de la aproximación a los libros no recurrieron a sus experiencias lectoras, por lo que suponemos que no poseen muchas en lo referente a la lectura de libros para niños.
5. Si bien en las Perspectivas de acción aludían al papel del maestro como modelo lector y al uso del diálogo, en el comentario de textos manifiestan serias dificultades para poder realizar este tipo de actividades de manera exitosa.

### **Concluyendo... provisionalmente**

Es evidente que a partir de un trabajo tan limitado como este es imposible llegar a conclusiones y propuestas definitivas. Reiteramos la necesidad de seguir profundizando en este campo para poder proponer líneas de acción que contribuyan al mejoramiento de la formación de maestros formadores de lectores.

Sin embargo, a continuación enunciamos algunas propuestas que deberán verificarse en estudios posteriores:

1. Los adultos requieren conocimientos específicos sobre la formación literaria y la literatura infantil.





2. El diseño de un programa de literatura infantil debe tomar en cuenta las ideas y las experiencias de los participantes.
3. Un programa de formación en literatura infantil y su didáctica debe proporcionar muchas y variadas experiencias de lectura para suplir la inexperiencia de los participantes.
4. Un programa de formación en literatura infantil y su didáctica tiene que ofrecer modelos de mediación y facilitar que los estudiantes los re-elaboren creativamente y los pongan en práctica.
5. Estos conocimientos preferiblemente se han de plantear desde la práctica. Así se podría prevenir la apropiación contradictoria que hacen de los discursos vigentes. La aproximación práctica daría lugar a una posterior apropiación significativa del discurso de la didáctica de la literatura.
6. La introducción de secuencias de reflexión sería muy productiva en el diseño de la formación de mediadores en el área de la formación literaria.

#### **Nota:**

1. Un ejemplo de esto podría ser cómo una práctica como la prescripción de lecturas en la escuela tiene mucho que ver con el desconocimiento del maestro de un repertorio de libros, por lo cual trabajar con un solo título facilita la discusión en un "territorio seguro".


#### **Bibliografía:**


- AGEE, J. (1998) "Negotiating Different Conceptions about Reading and Teaching Literature in a Preservice Literature Class". *Research in the Teaching of English* 33, 85-120.
- ALONSO, M. et al. "La autonomía y la formación del lector". *El libro infantil* (3) 5-10.
- CALGREEN, I. (1994) *Teacher's Minds and Actions: Research on Teacher's Thinking Practice*. Londres: Falmer.
- CARR, W. y KEMMIS S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CERRILLO, P. (1999) "La literatura infantil en la universidad". E, 204, 18. *Revista Educativa de la C.C.O.O.*
- CHAMBERS, A. (1996) "Cómo formar lectores". Ponencia presentada en el Congreso de IBBY en Groningen, Holanda.
- COLOMER, T. (1998) *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, T. et al. (1992) *Ajudar a llegir: La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona: Barcanova.
- DENHAM, D. (1994) "Children's Literature: A Reflective Approach". *International Review of Children's Literature and Librarianship*. 9,(2), 88-103.
- FISHER, C. et al. (1996) "Teacher Education Research in the English Language Arts and Reading". *Handbook of research on teacher education: a project of the Association of Teacher Educators*. Nueva York: Macmillan.
- FITCHMAN DANA, N. et al. (1992-1993) "Children's Literature: Preparing Preservice Teachers for the Multicultural Classroom". *Action Teacher in Education*, XIV (4) 45-51.
- GARCÍA PADRINO, J. (1994) "La literatura infantil en la formación de los maestros". Congreso Nacional de Literatura Infantil. Salamanca, 30 de noviembre-2 de diciembre.
- IMBERNON, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. s/l. Grao editorial.
- LARSEN, F. (1994) "Teacher Thinking and Didactics: Prescriptive, Rationalistic and Reflective Approaches". *Teacher's Minds and Actions: Research on Teacher's Thinking Practice*. Londres: Falmer.
- LEE et al. (1996) "Modes of Inquiry in Research on Teacher Education". *Handbook of research on teacher education: a project of the Association of Teacher Educators*. Nueva York: Macmillan.
- LLINARES CISCAR, S. (1992) "Los mapas cognitivos como instrumentos para investigar las creencias epistemológicas de los profesores". *La investigación sobre la formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos*. Buenos Aires: Cincel.
- MARCELO GARCÍA, C. (1994) "La dimensió personal del canvi: Aportacions per a una conceptualizació del desenvolupament professional dels professors". *Temps d' Educació*, 11, 11 - 39.
- MARCELO GARCÍA, C. et al. (1992) *La investigación sobre la formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos*. Buenos Aires: Cincel.
- MARCELO GARCÍA, C. (1987) *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC, 1987.
- McGILL-FRANZEL, A. et al. (1999) "Putting Books in the Classroom Seems Necessary But not Sufficient". *The Journal of Education Research* 93, (3), 74.
- PAJARES, F. (1993) "Preservice Teacher's Beliefs: A Focus for Teacher Education". *Action in Teacher Education*, 15 (2), 45 - 54.
- PETRUCCI, A. (1985) "La formazione del maestro e la letteratura per l' infanzia". *LGargomenti* (3) 7-10.





RODRIGO, M. et al. (1993) *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.  
SANZ MARCO, C. (1993) "Maestros de lectores: La formación inicial". *CLIJ*, (48) 32-35.


10854 SW 88th Street, Unit 412, Miami, FL 33176

 (786) 2395257

 [info@cuatrogatos.org](mailto:info@cuatrogatos.org)

 [www.cuatrogatos.org](http://www.cuatrogatos.org)

 /FundacionCuatrogatos

 @CuatrogatosLLJ