



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

LA LITERATURA, LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA: ENFOQUES Y TENDENCIAS

Literatura infantil y mediación lectora. Concepciones y creencias del profesorado en formación

Children's Literature and Reading Mediation. Conceptions and Beliefs of Teachers in Training

Mariana Valencia Leguizamón¹ , Daniel Rodríguez León² , Lina María Raga Prieto³ 

Resumen

Como parte de su autorreconocimiento profesional, algunos maestros de lengua y literatura enfrentan la necesidad de reconstruir su autobiografía lectora en su paso por la universidad. En este contexto, se busca reconocer las creencias que algunos profesores en formación declaran acerca de lo que, para ellos, significa la literatura infantil. Metodológicamente, se diseñó y se implementó una entrevista semiestructurada para saber lo que los informantes entienden por *literatura infantil*, y lo que destacan como *experiencia sobre mediación de lectura literaria infantil*. Este diseño responde a una pretensión hermenéutica enmarcada en el enfoque cualitativo de la investigación educativa y, particularmente, se ajusta al estudio de *creencias* del tipo: *pensamiento del profesor*. Como resultado, advertimos dos categorías emergentes: una referida a la *concepción global sobre literatura infantil*, y otra al *corpus* asociado por los informantes a dicha concepción. En conclusión, estos testimonios: a) vuelven la atención sobre debates clásicos como el de la *función pedagógica* de la literatura infantil o el de su *autonomía* dentro de “la gran literatura”; b) confirman la hipótesis de la hegemonía del código escrito, por encima de la ilustración y de la oralidad; y 3) señalan experiencias de mediación poco memorables, con predominio de la narrativa clásica, escasamente centradas en la interpretación profunda de las obras, y sin ninguna orientación clara hacia el deleite estético.

Palabras clave: literatura de ficción, tradición oral, educación de la primera infancia, curso universitario, creencia.

Abstract

As part of their professional self-recognition, some language and literature teachers face the need to reconstruct their reading autobiography during their university studies. In this context, this work seeks to identify the declared beliefs of some teachers in training about the meaning of children's literature for them. In methodological terms, a semi-structured interview was designed and implemented to find out what the respondents understood by *children's literature* and what they deemed to be *experiences regarding children's literary reading mediation*. This design follows a hermeneutic aim framed within the qualitative approach to education research and it is adapted to the study of *beliefs* associated with *teacher thinking*. As a result, we noticed two emergent categories: one related to the *global conception of children's literature* and the other to the *corpus* associated by the informants of this concept. In conclusion, these testimonies 1) draw attention to classic debates such as the *pedagogical function* of children's literature or its autonomy within the “greater body of literature”, 2) confirm the hypothesis regarding the hegemony of the written code over illustration and orality, and 3) point to experiences of mediation that are not very memorable, with a predominance of classical narrative, scarcely focused on the deep interpretation of works and without any clear orientation towards aesthetic delight.

Keywords: fiction literature, oral tradition, early childhood education, university course, belief.

1 Ph. D. en Educación. Docente de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío. Correo electrónico: lmvalencia@uniquindio.edu.co.

2 Ph. D. en Educación. Docente de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío. Correo electrónico: dmrodriguez@uniquindio.edu.co.

3 Magíster en Ciencias de la Educación. Docente de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío. Correo electrónico: lmragap@uqvirtual.edu.co.

Cómo citar: Valencia, M., Rodríguez, D. y Raga, L. M. (2023). Literatura infantil y mediación lectora. Concepciones y creencias del profesorado en formación. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 61-75. <https://doi.org/10.14483/22486798.20568>

Artículo recibido: 04 de mayo de 2023; aprobado: 10 de octubre de 2023

Introducción

Las experiencias estéticas infantiles, pese a que no se las considere a consciencia, forman parte del universo simbólico de los adultos (Sanabria, 2010). En el caso de los mediadores de lectura literaria que trabajan con y para públicos infantiles, este principio resulta esencial (Ballester-Roca y Ibarra-Rius, 2019; Aimar *et al*, 2019). En Colombia, por ejemplo, los maestros de lengua afrontan la necesidad curricular de aportar al desarrollo de la *competencia significativa* de sus alumnos, es decir, de consolidar –y de ayudar a otros a consolidar– el “proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998, p. 47). Ante este panorama, la formación de maestros de literatura supone, entre otros puntos de partida, el autorreconocimiento de lo que ha sido como “lector infantil” quien se da a la tarea de leer con o para niños y niñas. Sus creencias acerca de lo que es –o no– literatura (Neira-Piñeiro y Martín-Macho Harrison, 2020; Cervera, 1984), el corpus personal que ha configurado en sus primeros contactos con el arte de la palabra (Devetach, 2008), entre otros factores, representan una parte del capital estético e interactivo con el que se cuenta y del que se parte para fungir como mediador de lectura literaria (Munita, 2018). En este contexto, en el presente artículo se indaga por las creencias de futuros maestros de literatura acerca de lo que entienden por literatura infantil (LI).

Para ello, se expone un marco sintético de referencia que esboza los factores de mayor importancia en la interpretación de estas creencias y concepciones, a propósito de lo que se declara al respecto en la tradición teórica e investigativa sobre didáctica de la literatura. La *educación literaria* (Colomer, 2010) y su énfasis en la formación de lectores competentes y autónomos; el *pensamiento del profesor* (Marcelo, 1987) como marco alternativo de la investigación educativa; y la *multialfabetización* (De Luca, 2020) como una ampliación

semiótica que ayuda a “leer” los múltiples *modos* de los que se vale el corpus literario infantil contemporáneo, constituyen los ejes de la presente investigación. La entrevista semiestructurada representa, asimismo, el instrumento seleccionado para la recolección de datos, cuyas particularidades y alcances se describen en la metodología. El lector encontrará, adicionalmente, dos secciones que anteceden a las conclusiones, y que muestran los datos desde un tono esencialmente descriptivo (acápites de “Resultados”), y se interpretan luego a la luz de la literatura disponible sobre el tema, desde un énfasis hermenéutico (“Discusión de resultados”).

Marco teórico

Educación literaria

La denominada *educación literaria*, por oposición a la *enseñanza de la literatura* (Margallo, 2012), busca reorientar modos problemáticos de entender la formación escolar de lectores literarios. Los estudios de corte estructuralista; la asunción acrítica de datos historiográficos que ordenan movimientos artísticos, obras canónicas y autores en el marco de enseñanzas impartidas al margen de la lectura, y el comentario mismo de las obras, constituyen factores tradicionalmente incluidos entre los objetivos de formación literaria del alumnado, pese a la distancia que los separa de la *educación literaria*. Esta última se ancla a la idea de literatura

como un modo de comunicación, como una utilización del lenguaje integrada dentro del circuito y como un espacio social común construido entre los diversos miembros del sistema [...] en el que los textos son reconocidos como literarios no por sus marcas internas, sino por el modo en el que son leídos. (Fittipaldi, 2013, p. 21)

Tanto la propia literatura que se lee en las aulas (cuando se lee) como las metodologías de trabajo adoptadas por el profesorado para alcanzar

los consecuentes objetivos de formación suponen el establecimiento de algunos principios mínimos (Colomer, 2010). A mediados del siglo XX¹, una tendencia creciente a cuestionar el reconocimiento de la función poética del lenguaje, vista como el eje del trabajo literario-escolar, comienza a sufrir desplazamientos progresivos hacia un horizonte distinto de trabajo. En Colombia, por ejemplo, el lugar de la interpretación por encima o en función de los paradigmas “estético, historiográfico y semiótico”, constituye una manera de resignificar el lugar curricular de la literatura (MEN, 1998). Dos objetivos de enseñanza caracterizan ese horizonte y entrañan la esencia de la *educación literaria*: la formación de *lectores literarios* y el desarrollo de la *competencia literaria*². Estos objetivos, a su vez, se amparan en aportes que van desde una mejor comprensión de lo que significa leer³ hasta una profundización de lo que implica aprender. Los aportes de la psicología cognitiva y cultural vendrán a sumarse a este cambio de referentes conceptuales sobre la educación literaria, a propósito de cómo el alumno gestiona su propio aprendizaje (Bruner; 1991; Vygotsky y Luria, 1993; Vygotsky, 1996). Para comprender mejor esta idea, a continuación se exponen algunos de los elementos que definen las nociones de lector y de aprendiz en este contexto.

Aprender en la educación literaria

La *educación literaria* implica pasar del reconocimiento estructural o historiográfico de las obras a la formación del lector literario, lo cual, en paralelo, supone la superación del formato de enseñanza de la literatura como transmisión irreflexiva de contenidos sobre el arte literario. Por ello, el

establecimiento de un modelo de enseñanza capaz de comprender y de explicar el lugar del alumno como gestor de su propio proceso de aprendizaje conlleva la superación del paradigma *conductista* clásico y poner en sintonía el *constructivismo* con la *educación literaria*. Esta conexión resulta clave en el reconocimiento del proceso lector del aprendiz, entendido este último, desde el enfoque social constructivista del aprendizaje. Es decir, en atención al carácter social y cultural del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por ello mismo, en oposición a la idea de que aprender depende, exclusivamente, de la interacción entre el niño y el mundo físico en función de la etapa de crecimiento en la que se encuentre. En otras palabras, revalúa el modelo piagetiano desde los aportes de Vygotsky (1996) y Bruner (1991), entre otros:

There can be no doubt [...] that mental life is also accommodation to the environment. Assimilation can never be pure because by incorporating new elements into its earlier schemata the intelligence constantly modifies the latter in order to adjust them to new elements. Conversely, things are never known by themselves, since this work of accommodation is only possible as a function of the inverse process of assimilation. We shall thus see how the very concept of the object is far from being innate and necessitates a construction which is simultaneously assimilatory and accommodating. (Piaget, 1952, pp. 6-7)

[Sin duda [...] la vida mental es también adecuación al medio. La asimilación nunca es pura, porque la incorporación de elementos nuevos a los esquemas mentales anteriores genera modificaciones de la inteligencia mediante los cuales el individuo se adecúa a estos nuevos elementos. Por el contrario, las cosas no se conocen por sí mismas debido a que el trabajo de adecuación solo ocurre por oposición al de asimilación. Así, el concepto de objeto no es innato, sino construido desde un proceso a la vez de adecuación y de asimilación].

La visión constructivista hará énfasis en lo limitado de reducir el aprendizaje a los niveles

1 Fittipaldi (2013) recuerda el debate sobre la función escolar de la literatura, acaecido principalmente en el marco europeo (congreso de Cérisy-la-Salle en 1969). La década del setenta impulsa esta renovación a propósito de qué debería enseñarse a los niños sobre el fenómeno literario (Colomer, 2015; Fittipaldi, 2013).

2 Con *competencia literaria* se hace referencia a un conjunto de saberes y habilidades con las que cuentan los lectores para interpretar y para producir textos literarios de manera adecuada (Mendoza, 1999; Van Dijk, 1976).

3 La teoría *transaccional de la lectura* (Rosenblatt, 1978) asume al texto como un fenómeno potencial cuya actualización efectiva siempre depende del lector.

evolutivos. Un cuestionamiento centrado en la imposibilidad de asumir una relación lineal de aprendizaje/desarrollo que ponga ambas instancias en un “avance” simultáneo y paralelo. Para el caso particular de la educación literaria, esta necesidad de integrar la incidencia del entorno en el proceso individual de aprendizaje, nos lleva a pensar en el lugar de la formación escolar como espacio de interacción social, cultural, cognitiva y estética. La formación lectora de niños y jóvenes se favorece con la apertura escolar de espacios ricos en libros donde el intercambio y el contacto entre personas que leen admita y promueva la socialización (Munita, 2014).

Leer en la educación literaria

En la *estética de la recepción*, investigadores de la denominada Escuela de Constanza (Iser, 1978; Jauss, 1987) fijan su interés no ya en la obra como un objeto acabado, sino, especialmente, en el lugar del lector. Es decir, en los efectos de la obra sobre quien la lee y en las características de la recepción. Los análisis de corte estructuralista, centrados en la *inmanencia del texto* y en la búsqueda de la *literariedad*⁴ tienden a pasar, desde entonces, a un plano secundario de los análisis predominantes en la crítica literaria. Sin embargo y pese a lo vanguardista que esta concepción pudo resultar para la época, el reconocimiento del lector como el eje de interés, previsto en la obra y en el imaginario de su autor, se debe a reflexiones que anteceden, por décadas, la emergencia de la *estética de la recepción*:

La conciencia sobre la participación del lector en la construcción de la obra [...] no nace precisamente con la teoría de la recepción y realmente mucho antes de que la psicología de la lectura hablara de “métodos interactivos”, H. James (1886) ya opinaba que el autor “construye a su lector mucho más

que a sus personajes. Cuando lo construye bien, es decir, cuando lo hace interesado, entonces el lector hace la mitad del trabajo”. (Colomer, 2015, p. 124)

El auge de estos enfoques, interesados en comprender el proceso de recepción lectora llega hasta la reflexión escolar, a propósito de la dupla *lector/alumno* que, como lo comentáramos arriba, constituye el objeto central de estudio en la *educación literaria*. Así, la concepción de lectura que ahora hace carrera tanto en la crítica literaria como en la didáctica de la lengua, lleva al establecimiento de nuevas categorías y niveles teóricos de reconocimiento obligatorio por parte de los mediadores de lectura literaria:

Leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria [...]. Este proceso requiere [...] de la implicación activa y afectiva del lector. No es un aprendizaje mecánico, ni se realiza todo de una vez; no puede limitarse a un curso o ciclo de la educación obligatoria. (Solé, 1995, p. 3)

Pensamiento del profesor

“El pensamiento del profesor” (Marcelo, 1987) emerge como ámbito de la *formación docente* y objeto de estudio investigativo hacia los años setenta. La apuesta busca reevaluar el enfoque experimental (generalmente privilegiado en la investigación educativa) para dinamizar la idea ingenua de maestro como un ente inamovible o reducido al rol de transmisor pasivo, objetivo y acrítico de información (Gallego, 1991). La lógica del “proceso/producto” ejemplifica este modo de ver al enseñante. Es decir, la idea de que lo que el maestro enseña (proceso) es aprendido por el

4 En el formalismo ruso, esta palabra designa las propiedades internas del texto que lo convierten en obra literaria por medio de un *extrañamiento lingüístico* (Eagleton, 1998).

estudiante (producto) en una relación directa de causa y consecuencia⁵.

La noción de *maestro*, pensada como conocimiento teórico y práctico, pero sobre todo como el resultado de una reflexión constante y sistemática, soporta la tradición del llamado *pensamiento del profesor* como investigación educativa. Es decir, una visión que reivindica y justifica el interés de codificar los principios, precedentes y parábolas que entraña el oficio docente para comprenderlo mejor (Shulman, 1986). La relación pensamiento/acción en el contexto de los docentes (Imbernón, 1994) puede resignificarse para aportar en la transformación del oficio. Es decir, para abrir la posibilidad de comparar, comprender y optimizar el capital de base que la enseñanza efectiva trae aparejada a las creencias acerca de lo que significa enseñar. La reflexión abierta sobre estas tensiones (entre teoría y práctica, y entre creencia y acción) nutre la tradición creciente en torno a la investigación sobre el asunto, es decir, sobre el pensamiento del profesor.

El proceso evolutivo de este enfoque marca, asimismo, el paso de un estudio general sobre creencias del profesor (Clark y Peterson, 1986) hacia una resignificación más precisa, y a la vez abarcadora (Borg, 2015; Pajares, 1992). En esencia, esta redefinición consiste en reconocer el hecho de que el estudio de creencias no puede reducirse a su dimensión puramente psicológica. Las instancias social, política e interactiva del contexto escolar resultan especialmente importantes para representar las creencias que condicionan o vehiculan el comportamiento del profesor.

as with more general beliefs, *educational beliefs about* are required – beliefs about confidence to affect student's performance (teacher efficacy), about the nature of knowledge (epistemological beliefs),

about causes of teachers' or students' performance (attributions, locus of control, motivational, writing apprehension, math anxiety), about perceptions of self and feelings of self-worth [...], about confidence to perform specific tasks (self-efficacy). There are also educational beliefs about specific subjects or disciplines (reading instruction, the nature of reading, whole language). (Pajares, 1992, p., 316)

[como ocurre con las creencias más generales, se requieren creencias educativas sobre la confianza para afectar el desempeño de los estudiantes (eficacia docente), sobre la naturaleza del conocimiento (creencias epistemológicas), sobre las causas del desempeño de docentes o estudiantes (atribuciones, control, motivación, aprehensión para escribir, ansiedad matemática), sobre percepciones de uno mismo y sentimientos de autoestima [...], sobre la confianza para realizar tareas específicas (autoeficacia). También existen creencias educativas sobre materias o disciplinas específicas (instrucción para leer, naturaleza de la lectura, lenguaje completo)].

Este desplazamiento representa un avance significativo en el reconocimiento de las variables que debe integrar un estudio sistemático de este tipo. Sin embargo, aún son motivo de investigación las correlaciones entre la cognición de los maestros (*teacher cognition*) y los resultados medibles del aprendizaje de sus estudiantes (*students outcomes*) (Borg, 2015). En el mismo sentido, las creencias y el lenguaje de los estudiantes deben integrarse a estas preocupaciones investigativas, pero no como entidades rígidas o independientes de la interacción de aula, sino como parte integral del circuito educativo: “beliefs are not stable entities within the individual, but situated in social context and formed through specific instances of social interaction and, as a result, are constantly evolving [las creencias no son entidades estables dentro del individuo, sino que están situadas en un contexto social y se forman a través de instancias específicas de interacción social y, como resultado, están en constante evolución]” (Woods, 2003, p. 202).

5 Ver a los maestros como sujetos creadores de su conocimiento o gestores de aprendizajes construidos por los propios alumnos, representa una manera vanguardista de entender la investigación educativa, cuyas raíces pueden rastrearse en los trabajos de Imbernón (1994); Fisher et al. (1996), o Linares (1992), entre otros.

Multialfabetización

La noción tradicional de alfabetización designa procesos embrionarios o técnicos de la lectura que, en muchos casos, resultan inútiles para explicar, designar o comprender la complejidad de los procesos de lectura, en general, y de la lectura literaria infantil, en particular. Contra esta precariedad nominal se apuntalan rótulos más abarcadores o precisos como, por ejemplo, *literacidad* (Cassany y Castellà, 2010) o *multimodalidad* (Kress, 2010); o bien, se opta por añadir adjetivos que precisan el sentido de lo que se busca expresar con las llamadas alfabetización *cívica*, *ecológica* o *visual*, por ejemplo. En el mismo sentido, De Luca (2020) habla de *multialfabetización* para llamar la atención sobre el carácter complejo o rizomático de la comunicación humana.

En el caso de la literatura infantil, la apelación a códigos diferentes del verbal para configurar el universo simbólico de las obras, con frecuencia es referida por la crítica (Bosch y Durán, 2009). Quienes caracterizan géneros como el libro-álbum, o señalan la importancia de la dimensión prosódica de la lectura en voz alta –cuando se lee para niños y niñas–, ponen de manifiesto el asunto. El hecho de que, por ejemplo, los álbumes obliguen procesos de lectura donde la interacción imagen/palabra resulta determinante para la comprensión cabal de las obras (Valencia y Rodríguez, 2019) lleva a señalar la importancia de alfabetizar “visualmente” al público lector infantil (Bosch y Durán, 2009).

En el mismo sentido, la *oralidad literaria* (Quichiz, 2022) representa uno de los frentes esenciales que caracterizan la multimodalidad de la literatura infantil. Sin embargo, todo un cúmulo de experiencias que integran este repertorio cultural y estético al que se suele acceder en la infancia, más allá del soporte escrito (Devetach, 2008), apenas encuentra un lugar digno de mención como parte del corpus de literatura infantil y juvenil (LIJ). Los juegos de palabras, rondas, canciones, lectura en voz alta, historias escuchadas y contadas sin soporte escrito están ese conjunto de obras infantiles, contra lo que suele entenderse como *literatura para niños*

(Cervera, 1984). Al respecto se vuelve en el apartado de discusión cuando se examinan los datos de los informantes, a propósito de su educación literaria, de sus creencias sobre LI y de la complejidad de códigos de los que se valen las obras a las que cada uno de ellos apela para responder a la entrevista.

Metodología

Este estudio se inscribe en un enfoque hermenéutico de la investigación educativa, concebido desde una pretensión esencialmente cualitativa: ¿En qué creencias se sustenta la concepción del profesorado en formación acerca de lo que significa la literatura infantil? Para ello, el estudio sigue una línea directamente relacionada con el *pensamiento del profesor* (Borg, 2015; Marcelo, 1987) e implica la utilización de dos instrumentos de recolección de datos⁶, su organización en virtud de categorías emergentes, y el establecimiento de conclusiones sustraídas por contraste entre los testimonios de los informantes y una parte de lo que, al respecto, reporta la investigación de las últimas décadas sobre *educación literaria*.

La población objeto de investigación se constituye en un grupo de siete estudiantes de la asignatura Didáctica de la LIJ, que para el segundo semestre académico de 2021 cursaba el VII semestre de una Licenciatura en Literatura, formalmente ofertada por una universidad pública de Colombia. Por género, los informantes se dividen en cinco mujeres y dos hombres con edades comprendidas entre los 19 y los 23 años. Su origen socioeconómico oscila entre los estratos 1 y 3 con predominancia del nivel más bajo.

La lógica general del estudio sigue tres fases: a) aplicación de una *entrevista semiestructurada*, cuya implementación constituye el primer momento del curso y de la investigación; b) desarrollo del espacio académico propiamente dicho; y c) elaboración, por parte de los informantes, de sus *camino*s

⁶ En su conjunto, la investigación se diseña para extraer datos con dos instrumentos: una *entrevista semiestructurada* y un conjunto de *biografías lectoras*. En el presente artículo únicamente se hace referencia a la primera.

o *autobiografías lectoras* (Devetach, 2008). Como se ha insinuado, este artículo representa el análisis completo de la entrevista e incluye información relativa al corpus de los maestros en formación, sus experiencias infantiles de mediación lectora, y una evaluación particular de las funciones que estos atribuyen a la LI desde sus sistemas personales de creencias. Respecto a las particularidades del instrumento (entrevista), se trata de una batería de preguntas abiertas mediante las cuales los informantes expresan: a) una definición de la LIJ; b) un conjunto de obras conocidas por ellos; c) experiencias memorables de mediación; d) correlaciones entre obras y géneros; y e) comparaciones entre la experiencia de lectura literaria *antes, durante y después* de la etapa escolar. Estos testimonios (entrevistas) fueron recolectados en formato digital y a través de internet, dada la naturaleza remota de los encuentros sincrónicos dominantes durante el periodo de pandemia.

La información se recogió por escrito (cada estudiante respondió a las preguntas en un documento digital que luego nos envió). A manera de preparación para el ejercicio, se llevó a cabo un encuentro virtual a través de la plataforma *Cisco Webex Meetings*, donde se leyeron y comentaron todas preguntas con el objetivo de aclarar el sentido y el tipo de

interrogantes a los que se enfrentarían. Se optó por esta dinámica para que tuvieran tiempo suficiente y ocasión de sopesar las respuestas a las que luego, en los encuentros posteriores, se hizo mención sin precisar la identidad de los informantes, para conversar sobre el sentido o el sustento de algunas ideas, lugares comunes, como la función pedagógica de la LIJ, el predominio del código escrito sobre la oralidad o la diferencia semiótica entre el corpus LIJ contemporáneo y los relatos maravillosos “con ilustraciones”. La figura 1 ilustra la batería de preguntas tal y como la recibieran los estudiantes.

Para la organización y el análisis de datos fueron elaboradas dos categorías emergentes: una referida a la *concepción global sobre LI*, y otra al *corpus* asociado por el informante a dicha concepción. Para el análisis, se emplearon dos subdivisiones. La primera, sobre las concepciones, implica la distribución de cuatro factores que configuran las concepciones de LI predominantes en el testimonio de los informantes: *rótulo, destinatario, función y código-canal*. La otra subdivisión ayuda a visualizar la segunda de las categorías: el corpus. En este caso, se proyectó una línea de tiempo con un corte sincrónico útil para diferenciar dos etapas: a) el corpus LIJ al que los informantes acceden durante la escolaridad formal;

Figura 1

Batería de preguntas para la entrevista

A propósito de la literatura:

1.a ¿Cómo definiría la literatura infantil?

1.b ¿La literatura infantil hace parte de su vida cotidiana? Sí ___ No ___

Explique

1.c ¿Qué ha leído de literatura infantil, después de terminado su bachillerato?

2.a ¿Qué leía en la escuela cuando era niño?

2.b ¿Qué hacían en torno a esas lecturas?

2.c ¿Cómo se sentía con estas actividades?

2.d ¿Leía literatura en casa, en esa época? Sí ___ No ___

3.a ¿En su infancia hubo personas que incidieran -positiva o negativamente en su relación con la literatura? Sí ___ No ___

3.b ¿Quién?

3.c ¿Por qué fue influyente?

4. Liste las obras de literatura infantil que ha leído.

y b) el corpus posterior a esta etapa. Los siguientes apartados del artículo precisan el sentido de estas categorizaciones y ayudan a comprender su importancia desde una presentación inicial de resultados que, luego, en la “Discusión de resultados”, avanza hacia el establecimiento de conclusiones desde una interpretación en diálogo abierto con la tradición didáctica de la *educación literaria*.

Resultados

Como se comentó en el apartado anterior, se organizaron los datos en función de categorías emergentes agrupadas en dos interrogantes: a) ¿qué entienden los informantes por literatura infantil?, y b) “Desde su experiencia lectora, ¿qué literatura infantil hubo en el paso de la etapa escolar a la siguiente?”. A continuación, se detalla cada instancia.

¿Qué se entiende por literatura infantil?

En las respuestas a la pregunta “¿Cómo definiría la literatura infantil?”, se identifican al menos cuatro factores: a) rótulo, b) destinatario, c) función y d) código-canal. Sobre los primeros dos (rótulo y destinatario), se encuentra una alusión constante al lector infantil y una disparidad enorme de expresiones empleadas por los informantes para definir este campo amplio de la literatura para niños. En las respuestas de la entrevista, la literatura infantil se rotula como enfoque, experiencia, medio, conjunto de obras, o herramienta. Expresiones susceptibles de agruparse en dos categorías generales: a) *perspectiva*: campo que engloba, contiene o implica a las obras, y b) *instrumento*: medio para reflexionar, aprender o acceder a mundos posibles. Con excepción de un caso (I3)⁷, todas las respuestas analizadas comportan un alto grado de indefinición en el sentido de aplicar, por igual, para campos diversos como el deporte, todas las artes, u otras prácticas de interacción relativas al encuentro social, o el ocio, al tiempo que reducen

el lugar del corpus infantil al ejercicio de la *lectura* de obras. Para ilustrar este asunto, se muestran algunos fragmentos tomados de las entrevistas:

Entiendo la LI como una forma de adentrar a los niños e incluso a nosotros mismos a un mundo de infinitas posibilidades de reflexión y encanto. (I2)

La definiría como un conjunto de experiencias, enseñanzas y saberes que están hechos o adecuados para un público de una determinada edad. (I7)

Definiría la LI como la puerta inicial a muchos mundos y posibilidades de concebir la existencia. (I5)

La literatura infantil es una experiencia, un conjunto de producciones estéticas; producciones que involucran diferentes códigos: escrito, visual, iconográfico, etc. (I3)

Por otra parte, los factores b) y c) (función y código-canal) dejan ver una concepción de la literatura infantil asociada a su “utilidad”. Tres funciones sobresalen al respecto: *aprender, disfrutar y reconocer formas de la diversidad social, experiencial o humana*. Las proporciones en las que se expresa este nivel (funciones) resultan, por dispersión, difíciles de generalizar. Se trata de respuestas aisladas de las que no cabe inferir tendencias dominantes en este grupo de informantes; por lo cual se subrayan las particularidades más notables. En primer lugar, sobresale el hecho de que, aunque ningún entrevistado mencione la misma función que los demás, la mayoría de ellos declara al menos una función “virtuosa” de la LI (es decir, en general, se le atribuyen valores positivos). En segundo lugar, llama la atención que solo un informante incluya más de dos funciones:

no solo es una forma de llevar la literatura y el amor por la lectura a los más pequeños, sino que también se están desarrollando diferentes capacidades y se está ayudando a la construcción de un panorama diferente, al desarrollo de diferentes formas de ver el mundo y a que los niños se motiven a crear y soñar. (I1)

la literatura infantil se orienta a un público lector particular: niñas, niños y jóvenes; es por esto que es

⁷ Para resguardar su identidad, estos maestros en formación fueron rotulados como informantes (I) y se les asignaron números del 1 al 7.

pensada y escrita para que permita que las y los lectores descubran, exploren, experimenten, aprecien y disfruten el ejercicio lector de dicha literatura. (I3) Mi mamá siempre quiso que creara lazos con la literatura, pues decía que me ayudaba a conocer nuevos mundos y formas de ver el que habitábamos; y mi abuelo que al ser profesor de literatura en Medellín me guiaba de a poco. (I5)

La literatura infantil es un medio lector con un lenguaje característico para el entendimiento de los niños. Este trae consigo animaciones que motivan a los alumnos en especial niños a realizar una buena lectura. (I4)

En cuanto al código-canal, ninguna respuesta alude a la oralidad y solo uno de los informantes (I3) menciona la diversidad de códigos (escrito e iconográfico). En los demás casos, predominan el lugar de la palabra escrita y el acceso a la lectura sin precisar para ella el valor de la palabra hablada (la lectura en voz alta) ni tampoco su dimensión afectiva. Más adelante, sin embargo, la misma entrevista aporta mayor información sobre este último elemento, a propósito de la relación mediador/mediación.

¿Qué literatura infantil conoce?

En el periodo escolar

Al indagar por la relación escolar con la LI, la mayoría de entrevistados demuestra cierta precariedad tanto en el conocimiento o la lectura de las obras, como frente a los procesos escolares de mediación. En cuanto a las obras, se trata exclusivamente del género narrativo con predominio del relato maravilloso clásico. Ahora bien, las maneras de nombrar incluyen una sola alusión a géneros (cuento, fábula), *temáticas* (libros sobre la vida cotidiana, o la diversidad de género), y *nombres de autores* presumiblemente conocidos por su prestigio, más que por la lectura directa de sus obras (Jairo Aníbal Niño o Rafael Pombo, por ejemplo).

En cuanto a la mediación, la mayoría de los informantes señala la “ejercitación” lectora desde

pruebas declarativas, de corte literal, como informes sobre el contenido de las obras o pruebas de pregunta cerrada. Sobre este último aspecto, tres de los estudiantes señalan la escasez de actividades de lectura guiada centradas en procesos de interpretación, ejercitación de la capacidad inferencial, o conversación literaria. En una de las respuestas se habla de ejercicios “re-creativos” vinculados con la alteración del final en una historia dada, desde parámetros poco claros para acompañar su elaboración. Ningún informante alude a la lectura con fines exclusivamente estéticos:

Normalmente había talleres prediseñados con opciones múltiples y era todo lo que se resolvía, muy pocas veces se generaron diálogos en torno a las lecturas. (I1)

A inicios del bachillerato con los dos libros que mencioné se hacían talleres escritos con preguntas sobre la historia y reflexiones a partir de las mismas actividades declarativas. (I2)

Con las actividades de lectura no me sentía muy emocionada, creo que eran muy básicas. (I7)

Preguntas sobre el texto; preguntas cuyas respuestas se encontraban directamente en la lectura. No recuerdo haber trabajado con preguntas para pensar, o que permitiesen generar hipótesis de lectura. (I3)

Después de la escolaridad formal

En la etapa posescolar, la experiencia no varía mucho respecto del colegio. Un informante no responde a la pregunta y otro dice que no ha leído mucho. De los seis que responden, tres mencionan la misma obra de Keiko Kasza (posiblemente conocida por ellos en una asignatura universitaria). Del total de los entrevistados, solo dos mencionan más de dos autores, y los agrupan de manera un tanto arbitraria (*El principito*, a la altura de los álbumes de Anthony Browne, poemas ilustrados como si fueran historias infantiles, u obras como *La isla del tesoro* o *Platero y yo* en el mismo nivel de *Una cena elegante*):

No he leído muchos libros infantiles, puedo decirles que los de Rafael Pombo son los que más conozco, aunque he leído otros libros infantiles, pero no sabría de qué autor son. (I4)

Una cena elegante, El estofado del lobo, El principito, La isla del tesoro, Platero y yo, Un elegante ocupa mucho espacio. (I6)

Una cena elegante de Keiko Kasza, con el fin de realizar una secuencia didáctica y algunos libros-álbum que me han mostrado algunos docentes de la universidad. (I2)

Algunas fábulas principalmente, también algunos cuentos y ya en el ámbito académico leí una novela con fines de crear una clase en torno a ella, titulada *¡Qué problema con mi nombre!*, del autor John Fitzgerald. (I1)

Discusión de resultados

Para abrir esta discusión, conviene recordar que, con este estudio, se busca reconocer las concepciones y creencias de los maestros en formación acerca de la LI y, para ello, se ha diseñado un esquema que separa la concepción general del campo, en sentido amplio, de la relación directa con las obras y los procesos de mediación intra- y pos-escolares. En este sentido, se apeló a una doble fuente de información: la que se constituye en las *creencias* y la que se relata como *experiencia*. Si bien ambas coexisten y se retroalimentan, se buscó efectuar una lectura a contraluz que ayudara a descubrir tanto puntos de encuentro como disparidades entre ambas instancias. Con este criterio se elaboró el presente subapartado.

Concepciones dominantes

Lo primero que salta a la vista es la posible persistencia de los debates clásicos entre las concepciones sobre LI de los informantes. En sus creencias profundas, al parecer, estos futuros maestros y maestras continúan subrayando los factores pedagógicos del corpus infantil en el sentido de

atribuirles funciones “positivas” que exceden la dimensión estética. En la misma línea, remarcar como rasgo constitutivo del corpus, la *producción* de obras para el público infantil, con función moralizante, parece avivar la consideración de que la literatura infantil no ocupa el mismo lugar estético de la “gran literatura”. Esta última, posicionada en su condición de corpus universal, es decir, sin restricciones etarias, pedagógicas ni morales para el lector modelo. Ambos debates, el de la *autonomía* del corpus y el de la dimensión *pedagógica*, considerados clásicos y, hasta cierto punto, superados por la crítica internacional (Colomer, 1998), se insinúan aquí como motivos actuales para la discusión.

Por otra parte, el carácter multimodal del corpus infantil contemporáneo evidencia la necesidad de avanzar en, al menos, dos líneas de escasa notoriedad entre las respuestas de nuestros futuros maestros: la *alfabetización visual*, o *multialfabetización* (De Luca, 2020) y la *subvaloración de la oralidad literaria* (Quichiz, 2022). Frente a la primera, llama la atención la modesta alusión que los informantes hacen del componente visual en la LI. Es de conocimiento que –porque la experiencia, el mercado y la crítica insisten en hacerlo ver– el código visual (como el soporte material de algunas obras) representa un componente de importancia capital para la interpretación, tanto por la autonomía estética de la ilustración, como por sus posibilidades narrativas en tensión con el lenguaje verbal (Durán y Manresa, 2009). Es decir, con la posibilidad de generar sentidos complejos, expandidos e incluso contradictorios (respecto del texto escrito), a los que los lectores solo pueden acceder desde la lectura integral de la obra. Esto es, desde el reconocimiento de la tensión semiótica entre la imagen y la palabra como condición necesaria para la construcción del sentido global (Valencia y Rodríguez, 2019). Un asunto que, desde la crítica, avanza incluso hasta la llamada *ficción digital* (Ramada Prieto y Turrión Penelas, 2019), donde el soporte de la obra puede determinar la totalidad del proceso lector.

Con respecto al lugar de la palabra hablada, dos elementos resultan llamativos. Por una parte, la contradicción de creer (y decir) que la literatura infantil está *escrita* (lo cual implica entenderla al margen de las prácticas orales) y, al mismo tiempo, señalar la fuerza emocional de la lectura oral en casa, o en la escuela, como recuerdos infantiles memorables. Por otra parte, sobresale la exclusión sistemática del juego, la ronda, la historia contada (y no leída), así como de todas las demás formas del arte literario infantil (aunque no solo infantil) donde la oralidad opera como el componente esencial (Devetach, 2008; Cervera, 1984). En ambos casos, el lugar del habla y de la escucha forman parte del capital central de –y para– la experiencia estética infantil, pero su lugar resulta brumoso y parece desestimado o radicalmente distante de lo que, en general, estos informantes consideran como literatura para niños.

Memorias de la mediación

En cuanto al contacto con las obras del corpus, es posible percibir dos líneas consistentes en el paso de la escuela a la etapa posescolar: la prosecución de creencias estereotipadas sobre la forma y las funciones del corpus, por un lado, y las consecuentes limitaciones del hábito lector, por el otro. Sobre el carácter estereotipado de las creencias, en general, se reconoce una posible correspondencia entre los modelos de “práctica escolar” (vinculados a la “re-creatividad” de *cuentos maravillosos* en el sentido más instrumental posible), y la asunción de la LI como un material narrativo relativamente “lúdico” y para “niños(as)” (Merino *et al.*, 2019). Al respecto, numerosos estudios escrutan las causas posibles de este fenómeno, asociándolo, a escala internacional, con recurrencias como: la disociación entre los discursos sobre la lectura versus las prácticas de lectura (Muñoz *et al.*, 2020); la proyección de las creencias del profesor sobre sus prácticas de mediación (Munita, 2014); el exceso de atención a los gustos del infante sin precisar sus carencias como lector (Núñez-Delgado, 2009); la escasa atención a

la doble fuente de la que bebe la interpretación: el texto más el bagaje cultural del lector (Álvarez-Álvarez y Mantecón, 2019; Lomas, 2002); el desconocimiento por parte del mediador de un corpus amplio de LI contemporánea, así como de sus obras clásicas (Gómez-Rubio, 2021); la ausencia de experiencias de mediación memorables de la época escolar (Galván-Arriondo, 2021); el análisis de la ilustración, la solidez de los criterios de selección de obras, o el reconocimiento del fenómeno/mercado editorial (Díaz-Plaja, 2009); entre otros factores.

En segundo lugar, y también como una consecuencia del modelo anterior, es decir, de la persistencia del componente pedagógico de la LI, así como de la escasez de experiencias que impulsen la mediación hacia procesos más eficaces de interpretación, resulta muy difícil contribuir al desarrollo del hábito lector. Aquellas prácticas en contra de las cuales se han subrayado la importancia de los procesos de interpretación y la complicidad afectiva entre el mediador y el alumnado (Dueñas *et al.*, 2014) operan como un contrasentido de la experiencia lectora a la que aluden nuestros informantes en el paso a la etapa posescolar. El predominio de una “re-creatividad” mecánica de las obras, comparable en lo ineficiente con los modelos estructuralistas o historiográficos para la enseñanza de la literatura en currículos ya cuestionados (MEN, 1998), desfavorece la identificación del lector con la obra, al tiempo que reduce (o tiende a reducir) el ejercicio de interpretación, a la decodificación literal del código, o a la resolución irreflexiva del cuestionario con el que culmina la actividad de lectura.

Es decir, prácticas concebidas y ejecutadas de espaldas al proceso interpretativo que va marcando, a paso lento, el camino para “habitualizar” la lectura literaria. Un proceso donde cobran sentido la conversación sobre el argumento (Munita, 2018; Fittipaldi, 2013), sobre las convenciones formales de la obra, la relación imagen/palabra (Valencia y Rodríguez, 2019), sus contrasentidos, o los finales abiertos. Conversaciones necesarias y susceptibles de adelantarse en paralelo con las prácticas de lectura solo por placer. La prevalencia del corpus clásico, el énfasis en el

relato maravilloso, o la identificación de elementos de lectura literal vienen, en contravía, a sumarse a la ausencia radical del género poético infantil, o al estímulo de la oralidad literaria como parte de un vacío insoslayable del vínculo afectivo (y cognitivo) entre el lector y las obras literarias infantiles. Ese vínculo clave para la compleja creación del hábito genuino y perdurable de leer literatura.

Conclusiones

En el testimonio de estos informantes se reviven algunos debates clásicos como el de la función pedagógica de la LIJ o su dependencia respecto del gran corpus. Asimismo, salta a la vista el carácter hegemónico de la obra infantil escrita, en detrimento de la multimodalidad del corpus contemporáneo y, particularmente, del lugar de la tensión imagen/palabra y de la oralidad literaria infantil. Por su parte, los procesos de mediación que reflejan las entrevistas dan cuenta de una memoria fragilizada en su precariedad y caracterizada por el contacto escaso con la experiencia de lectura afectiva en la escuela o los géneros distintos de la narrativa más popular. En cambio, el desarrollo de cuestionarios centrados en la dimensión estructural de las obras o su recreación mecánica sobresalen tanto como la ausencia de alfabetización visual, de las conversaciones literarias, o de la poesía infantil. Tareas clave, aunque, al parecer, desestimadas también en la formación profesional de maestros y maestras en formación.

Ante este panorama, la institución universitaria y su programa de formación profesional en didáctica de la LIJ deberá revisar y cualificar sus contenidos programáticos y también las creencias de quienes agenciamos estos procesos formativos. Tanto los maestros universitarios del área de literatura (y de su didáctica) como los futuros profesores de LI enfrentan el desafío de reconocer su lugar como mediadores. Un lugar polivalente y complejo que entraña tensiones diversas entre obras, lectores, canciones, niños(as), juegos, maestros, padres, madres, entre otros; al tiempo que encara

la presión ejercida por los mercados editoriales, los currículos, el desprestigio de la tradición oral, la formación del profesorado, las evaluaciones estandarizadas y el peso de las propias obras, creencias y prácticas predominantes en y por la tradición. Así, conviene reivindicar modos alternativos del arte literario, es decir, modos de la LI diferentes de la palabra exclusivamente escrita y de la narrativa clásica más monológica. Necesitamos valorar mejor el potencial afectivo, cognitivo y moral (no moralista) que la experiencia de mediación revela en el contacto del público infantil con obras de calidad y en el cual vale la pena reconocernos como mediadores, pero también como niños y niñas a quienes alguien más sirvió de mediador en otro tiempo. Estas ideas, extrañas a muchos currículos y diseños de intervención, pueden ayudarnos a re-pensar en perspectiva nuestras propias creencias y concepciones sobre lo que significan la literatura infantil y su didáctica.

Reconocimientos

El presente artículo se deriva del proyecto de investigación: *“Incidencia del camino lector infantil en la formación del adulto - mediador de lectura: un estudio de caso desarrollado con estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío”*. Este proyecto fue financiado por la Universidad del Quindío y está registrado con el número 1043 en su Vicerrectoría de Investigaciones.

Referencias

- Aimar, M., Luna, R. Jure, M. y Rosales, P. (2019). La construcción del lector de literatura. Análisis de autobiografía en futuros maestros. En C. Astudillo, M. Cortese, M. Muchiut y C. Bonvillani (comp.), *Transformando-nos: recorridos de investigación y colaboración en Educación Superior* (pp. 37-63). UniRío.
- Álvarez-Álvarez, C. y Mantecón, J. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense*

- de Educación, 30(4), 1083-1096. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.60082>.
- Ballester-Roca, J. e Ibarra-Rius, N. (2019). Autobiografías y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *TEJUELO*, 29, 31-66. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.31>.
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education. Research and Practice*. Bloomsbury Academic.
- Bosch, E. y Durán, T. (2009). Libros sin palabras: ¿Hay que aprender a leerlos? Elementos constitutivos de la imagen. En S. Yubero, J. A. Caride y E. Larrañaga (coords.), *Sociedad educadora, sociedad lectora: XXII Seminario interuniversitario de pedagogía social* (pp. 317-326). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Cassany, D. y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 2(28), 353-374.
- Cervera, J. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Cincel.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). (3.^a). Macmillan.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Colomer, T. (2015). La adquisición de la competencia literaria. En C. Lomas (coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 121-138). Graó.
- De Luca, N. (2020). De la alfabetización a la multialfabetización. La lectura multimodal a través de un caso: el fenómeno libro álbum a partir del análisis de "Los tres cerditos" de David Wiesner. *Catalejos: Revista sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura para Niños*, 11(6), 234-264.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- Díaz-Plaja, A. (2009). Los estudios sobre LIJ en los últimos años. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (51), 18-21.
- Dueñas, J. D., Tabernero, R. M., Calvo, V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, (11), 21-43. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02.
- Durán, C. y Manresa, M. (2009). Entre países: la acción educativa en nuestro entorno. En T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 59-116). Graó.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Fisher, C., Fox, D. y Paille, E. (1996). Teacher education research in the English language arts and reading. En J. Sikula (ed.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Educators* (pp. 410-441). Macmillan.
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_131306/mf1de1.pdf.
- Gallego, M. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las "teorías de creencias de los profesores". *Revista Española de Pedagogía*, (198), 287-325.
- Galván-Arriondo, V. (2021). *Las trayectorias lectoras y la formación del sujeto lector didáctico. Posibles relaciones y desafíos para la formación docente inicial* [Tesis de especialización]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2310/te.2310.pdf>.
- Gómez-Rubio, G. (2021). La literatura infantil y juvenil en la trayectoria lectora de futuros maestros: creencias, lecturas y necesidades formativas. *Lenguaje y Textos*, (53), 141-154. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15016>.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó.
- Iser, W. (1978). *El acto de leer*. Taurus.
- Jauss, H. (1987). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. En J. Mayoral (ed.), *Estética de la recepción* (pp. 59-85). Arco Libros.

- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Llinares Ciscar, S. (1992). Los mapas cognitivos como instrumentos para investigar las creencias epistemológicas de los profesores. En C. Marcelo (ed.), *La investigación sobre la formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos* (pp. 57-95). Cincel.
- Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Revista Kikirikí, Cooperación Educativa*, (64), 43-50.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. CEAC.
- Margallo, A. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 139-156.
- Mendoza, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. Cerrillo y J. García (coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Graó.
- Merino, C. Barrera, S. y Albornoz, G. (2019). Trayectorias personales de lectura: autobiografías lectoras de estudiantes de pedagogía en una universidad chilena. *Álabe*, (22), 1-20. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.2>.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares para el área de Lengua*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistema de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_313451/fm-1de1.pdf.
- Munita, F. (2018). "Para mí, todos eran cuentos": incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil. *Catalejos: Revista sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura para Niños*, 3(6), 102-125.
- Muñoz, C., Lobos, C. y Valenzuela, J. (2020). Disociaciones entre discurso y prácticas lectoras en futuros profesores: pistas para la formación docente. *Revista Fuentes*, 22(2), 203-211. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.07>.
- Neira-Piñeiro, R. y Martín-Macho Harrison, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: análisis de sus creencias sobre la literatura infantil. *Profesorado*, 24(2), 225-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>.
- Núñez- Delgado, M. (2009). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Enunciación*, 14(1), 7-21. <https://doi.org/10.14483/22486798.3214>.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, (62), 307-332.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International University Press.
- Quichiz, J. C. (2022). Relatos orales: formación del leyente infante. *Revista Bestezuela*, 1(1), 131-138. <https://bestezuela.com/index.php/bestezuela/article/view/10>.
- Ramada Prieto, L. y Turrión Penelas, C. (2019). La selección de obras para la investigación en LIJ digital: de la teoría a la recepción. *Bellaterra: Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 44-64. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.839>.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text and the poem: The transactional theory of the literacy work*. Southern Illinois University Press.
- Solé, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, (3), 2-8.
- Sanabria, J. (2010). Mundo simbólico y mundo social infantil. *Reflexiones*, 1(89), 45-65.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Van Dijk, T. (1976). Aspectos de una teoría generativa del texto poético. En A. J. Greimas (dir.), *Ensayos de semiótica y poética* (pp. 239-271). Planeta.
- Valencia, M. y Rodríguez, D. (2019). Interacción icónico-verbal y recepción de libro álbum: desafíos de la lectura en básica primaria. *Sophia*, 15(1), 48-59.
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Vygotsky, L. y Luria, A. (1993). *Studies on the history of behavior: Ape, primitive, and child*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Woods, D. (2003). The social construction of beliefs in the language classroom. En P. Kalaja y A. M. F. Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 201-229). Kluwer Academic Publishers.

