



Investigaciones sobre Lectura

E-ISSN: 2340-8685

isl@compresionlectora.es

Asociación Española de Comprensión

Lectora

España

Palomares Marín, Mari Cruz

Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del
profesorado de Grado en Educación Primaria

Investigaciones sobre Lectura, núm. 3, 2015, pp. 44-66

Asociación Española de Comprensión Lectora

Málaga, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243921003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Número 3.
Enero de 2015

Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de Grado en Educación Primaria

Recibido:
Noviembre 2014

Mari Cruz Palomares Marín
Universidad de Murcia

Aprobado:
Diciembre 2014

Pág. 44 a la 66

Palabras clave

educación, literatura,
formación de
docentes,
investigación

Keywords

education, literature,
primary teacher
education, research

Resumen

La presente investigación busca ahondar en la formación específica sobre Literatura Infantil y Juvenil que reciben los futuros docentes de Educación Primaria. Un total de 86 alumnos, procedentes de dos facultades de Educación españolas, formó la muestra de alumnos encuestados. Para la recogida de información se diseñó un cuestionario con el que obtener información de carácter descriptivo, que posteriormente fue analizado utilizando el programa informático de análisis cuantitativo de datos. Los resultados de esta investigación revelan una consideración elevada por parte de profesorado en formación sobre los usos didácticos de la Literatura Infantil para el desarrollo de proyectos que impliquen el trabajo de la educación literaria y la promoción lectora, pero que no encuentran una correspondencia directa con las experiencias y formación recibida dentro de las aulas universitarias. Se concluye con los motivos por los que la formación en esta materia debe ser mejorada, aseverando la necesidad de una mayor presencia en la oferta académica tanto inicial como permanente en torno a esta materia.

Abstract

This research aims to describe the teaching training performance based on Children and Youth Literature knowledge that undergraduate students learn during their training in a Degree in Primary Education. The participants were two groups from two different universities. A methodological design was used in this study, based on structured questionnaires to obtain descriptive data information. They were subsequently analyzed using the computer program of quantitative data analysis, SPSS (v.19). The results reveal that students tend to have a high regard for teaching methods that use Children's Literature, especially for task involving the work of literary education and reading performance, but they are unable to find a link with their experience and their teaching training received at university. It concludes with the reasons why training these subjects should be improved, and the need for a higher presence in both initial and continuing academic offerings.

1. Introducción

La investigación que se presenta a continuación tiene como base los presupuestos que guían el estudio de la Didáctica de la Literatura en la actualidad, más concretamente, en la línea que se centra en la formación de los profesionales de la enseñanza en el conocimiento y uso didáctico de la Literatura Infantil y Juvenil (en adelante, LIJ), como un ámbito de obligada comprensión para la futura práctica docente. Hoy en día, la consolidación y presencia de la LIJ en el ámbito académico es un hecho constado que nadie pone en duda. Así lo refiere Ana Díaz-Plaja (2009, p. 17), “el estudio de la literatura infantil y juvenil está alcanzando ya en nuestros ámbitos universitarios cierto grado de veteranía”, quedando atrás los tiempos en los que se clamaba por su incorporación en estudios superiores. Investigaciones previas como la de Moreno Verdulla y Sánchez Vera (2000), así lo demuestran: las universidades han hecho un hueco a esta nueva materia dentro de los planes de estudio de facultades de filología y educación; sin embargo, esta presencia se acrecienta cuando hablamos de docentes de Educación Infantil, y disminuye en el resto de especialidades.

Así, a lo largo de los últimos años, encontramos estudios que siguen incidiendo en la necesidad de la literatura infantil en las aulas de todos los niveles educativos (Cerrillo, 1990; Tejerina, 1997; Mendoza Fillola, 2002; Cervera, 2003a; López y Encabo, 2004; Cerrillo, 2010). Una demanda formativa que enlaza con la educación literaria y la promoción de la lectura, pues estos textos infantiles surgen como una primera aproximación estética a la obra misma de arte, y constituyen un recurso indispensable para la creación de hábitos lectores en las primeras edades. Así, desde las aulas de Educación Infantil hasta Educación Secundaria, textos catalogados bajo esta etiqueta son recursos presentes –y necesarios– para la animación lectora, usos que se ven limitados, en algunos casos, por unas experiencias previas y una formación académica insuficientes.

En relación con esta cuestión, Colomer (2005) ya señalaba la necesidad de formar buenos profesionales desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, docentes capaces de despertar el gusto por la lectura en sus alumnos y que hagan de la lectura algo que vaya más allá de la decodificación del lenguaje. En estos términos lo expresa: “Para que todas las funciones y actividades de la lectura se articulen y refuercen mutuamente en la escuela y se aprovechen los conocimientos que poseemos sobre su enseñanza se necesitan profesores bien formados”. Esta afirmación nos lleva a plantearnos: ¿es esto cierto y no tenemos buenos docentes formados en la lectura? ¿Conocen estas herramientas oportunas que ayudan a la comprensión y aproximación a los textos literarios? Y, concretando aún más el problema, ¿qué se enseña desde la universidad en relación a la LIJ? Es decir, qué saben sobre los textos de lectura que manejarán en el futuro niño y adolescentes, en sus años críticos de consolidación de hábitos lectores.

Un breve repaso por la producción científica en torno a la LIJ muestra una gran cantidad de estudios teóricos sobre el tema, un hacer y rehacer constante de temáticas, marcos conceptuales, y definiciones, especialmente entre finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Sin embargo, Silva-Díaz (2000) ya reflexiona sobre la escasez de investigaciones y estudios específicos sobre didáctica de la literatura infantil, es decir, la carencia de estudios que ahonden en el uso que se hace de estos textos y de la formación que se ofrece a los futuros promotores de la práctica lectora desde las universidades.

Considerando lo expuesto hasta ahora, entendemos que es necesario que desde los planes de estudio se fomente que el alumnado universitario se sienta llamado a contar con esta herramienta, como un instrumento imprescindible para su formación docente. Por este motivo, el eje vertebral sobre los que se articula esta investigación parte de dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Qué formación teórico-práctica reciben los estudiantes de Grado en Educación Primaria sobre LIJ, en su papel como mediadores de la promoción de la lectura?

2. Literatura Infantil y Juvenil para el desarrollo de la educación literaria

Desde sus orígenes hasta la actualidad, el hombre ha sentido la imperante necesidad de contar historias, de entender el mundo que le rodea y de comprenderse a sí mismo a partir de relatos concatenados, y en consecuencia, narrados. El niño, como un miembro más de la sociedad, no se ha mantenido ajeno a esta realidad, convirtiéndose con el paso de los años en receptor, destinatario y protagonista de historias desde mucho antes de que la palabra fuera recogida por escrito. Y es que la literatura, independientemente de su medio de transmisión, se ha erigido como una de las formas hegemónicas de representación del mundo que rodea al individuo, dedicando también un lugar a la infancia. Así, la construcción de la identidad personal, social y cultural que se esconde en estos textos los ha convertido en un punto de apoyo hacia estadios madurativos más complejos en los primeros años del lector: el primer escalón hacia el valor estético de la palabra, y por consiguiente, del lenguaje. Así, la amplia gama de textos que se cobijan bajo el término de “Literatura Infantil y Juvenil” se ha ganado con el paso de los años un hueco en estantes de todo el mundo, ocupando secciones propias y personalizadas, tanto en bibliotecas como en librerías, adquiriendo protagonismo en revistas y congresos, ganándose su propio espacio en las aulas universitarias (Colomer, 2013).

La utilidad de toda esta amalgama de textos ha sido y es una cuestión abierta, y su respuesta ha variado mucho de unos autores a otros. Han coexistido versiones para todos los gustos: desde el utilitarismo didáctico que caracterizó a este tipo de literatura en sus inicios, hasta la función social, cultural o, incluso, terapéutica, a la que se asocia en estudios más recientes. Teresa Colomer (2013, p. 95) destaca los siguientes aspectos sobre los usos de la LIJ: (1) Inicia el acceso al imaginario que

comparte una sociedad determinada; (2) Desarrolla el dominio del lenguaje a través

de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario; y, (3) Ofrece una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones.

Estas tres funciones, propios de la enseñanza de un individuo en su comunidad, se pueden completar con la cita de Davis (2000, p. 491), según la cual, la literatura infantil cumple “la doble finalidad de enseñar y deleitar”, divertir y formar al lector desde sus primeros años de escolarización. Y es que, indiscutiblemente la LIJ ha estado asociada al sector educativo, más específicamente a la escuela, como uno más de los entornos donde crece y se desarrolla el niño. Colomer (2010, p. 67) afirma que su presencia generalizada en la institución educativa se produjo en los años setenta del pasado siglo, “al pasar a considerarse que la lectura extensiva de libros es un elemento imprescindible para la formación lectora y literaria”. Continuando esta reflexión, Cervera (2003a) expuso también que la LIJ ha sido uno de los recursos indispensables para el desarrollo de la educación literaria de los alumnos en su paso por la enseñanza obligatoria.

Una educación literaria que enlaza directamente con el desarrollo de una de las habilidades que consideramos básicas, como es la lectura. De hecho, la mayor parte de estudios concluyen que este tipo de literatura adquiere una gran trascendencia en la formación de personas, pudiendo formar en competencias que partirán, a su vez, de la relación indisociable de esta con las prácticas lectoras. En otros términos lo expresa la profesora Leibrandt (2007, en línea) que, en su reflexión sobre el papel de la Didáctica de la Literatura en la actualidad, afirmaba que “la didáctica como parte importante integradora de la teoría de la literatura incluye además la didáctica de la lectura dedicando, por consiguiente, un especial interés a la literatura infantil y juvenil”.

Por ello Cerrillo (2010), entre otros, reivindica el valor de la LIJ en la educación del niño, como un elemento necesario y esencial de su formación. Por este motivo argumenta que esta contribuye al desarrollo de la competencia literaria –y con ello también de la competencia lectora que evalúan los informes oficiales de lectura-, siendo así el primer contacto del niño con el lenguaje literario. En palabras de Mendoza Fillola (1999, p. 12), estos libros infantiles son “las primeras manifestaciones (orales o escritas) estéticas y de creación a través del lenguaje desde las que el individuo accede a la cultura de su grupo”. De ahí que las obras que integran este corpus de textos sean “obras iniciáticas”, que pasan a engrosar la experiencia lectora del niño receptor en sus primeros años. En consonancia con esta fundamentación, Yubero y Larrañaga (2013, p. 10) exponen que en Educación Infantil y Educación Primaria es cuando se “promueve la creación de relaciones positivas con la lectura y se potencia la comprensión de textos”. Entendemos así que la LIJ constituye el paso previo para acceder a la literatura general, al mismo tiempo que desempeña por sí misma un importante papel en la creación de hábitos lectores

que puedan perpetuarse a niveles educativos superiores y a la vida cotidiana de aquellos que ya forman, a día de hoy, la sociedad del futuro.

No obstante, no importará tanto la cantidad y el contacto permanente con estos libros, sino el modo en cómo se produce este primer acercamiento entre el niño y la literatura. Investigaciones como la de Granado y Puig (2013) ya lo demuestran: cuando preguntamos a los alumnos por la lectura, priman las malas experiencias, desmotivaciones que han tenido su base en la educación obligatoria, tanto primaria como secundaria. El mal uso que en muchas ocasiones se hace de estos textos por parte de los mediadores de la lectura se traduce en un distanciamiento manifiesto de los niños/adolescentes con la práctica lectora.

Por tanto, la aplicación didáctica que se hace de la literatura en la escuela entraña una serie de riesgos y exige una serie de competencias específicas para aquellos que serán los mediadores de la lectura. La apertura textual y el uso del libro con fines educativos, es decir, para aprender, para estudiar, promueven, en ocasiones, un uso forzado y obligado de estos textos. De ahí la responsabilidad que tendrá el maestro para guiar por el camino del placer de la lectura, orientado las tareas y proponiendo las estrategias didácticas pertinente, realizando una adecuada selección de lecturas que invite al niño a acercarse a nuevos textos (Yubero y Larrañaga, 2013).

De acuerdo con lo expuesto, consideramos que la figura del mediador es fundamental, y será de especial interés la formación que los profesionales de la enseñanza reciben, como futuros guías de unas prácticas que tienen un fuerte componente social; así como el hábito lector que poseen, pues este es un medio para superar las ideas y creencias preconcebidas (Amaya, 2014) y adoptar otras nuevas, que tendrán que poner en marcha con unos niños que necesitan de modelos a seguir.

3. La formación inicial de Profesorado de Grado en Educación Primaria. La necesidad de una formación literaria del maestro

Al hablar de formación, la educación formal que reciben los profesionales de la enseñanza nos lleva a hablar directamente de la formación universitaria, específicamente de los estudios que se imparten en las facultades de educación y comunicación. Maestros y profesores, trabajadores sociales o bibliotecarios se ponen entonces en el punto de mira. En nuestro caso, y teniendo en cuenta los objetivos de este proyecto, nos vamos a centrar en el primer grupo, del que nos encontramos la siguiente situación de partida, presentada por Cerrillo (2005, p. 149):

La formación actual que el sistema universitario da a los maestros, en lo que a lectura se refiere, les capacita, en el mejor de los casos, para que enseñen a leer, pero no para que creen y formen lectores. El maestro actual puede tener conocimientos suficientes de organización escolar, de didáctica general, de legislación educativa o de psicología evolutiva, pero no los tiene ni del acto de leer, ni de lenguaje literario, ni de análisis de textos, ni de Historia de la Literatura.

En relación con esto, Silva Díaz (2000) expuso que la mayor parte de programas de formación y planes de estudios de maestros parten de la idea de que los alumnos que llegan a las aulas universitarias son lectores experimentados, con un supuesto bagaje lector que auguraría el correcto desempeño de estas prácticas. No obstante, el estado actual de la cuestión parece bien distinto.

Estudios sobre el hábito y la comprensión lectora llevados a cabo con alumnos de Magisterio (Granado y Puig, 2013; Mayoral, Timoneda y Pérez, 2013; Munita, 2013) muestran que la mayoría de los entrevistados/encuestados presentan carencias en cuanto a las experiencias literarias que tienen en su haber y dejan ver una formación y conocimiento literario deficientes. Lo que nos lleva a la situación paradójica que ya señalaba Silva-Díaz (2000), donde los cursos –y entiéndase con esto, la formación-, no logran preparar como lectores a adultos que, en su futura práctica docente, deberán hacerlo, a su vez, con niños. O dicho de otra forma, si la mayoría de estos docentes no cuenta con un bagaje lector previo, y además, la formación universitaria que reciben no termina de suplir todas estas carencias, difícilmente podrán despertar en su alumnado el gusto por la lectura, entendida esta como una destreza básica que le permita ser responsable de su propio aprendizaje y disponer de los medios necesarios para superar los obstáculos que encuentre, no solo en la etapa escolar, sino a lo largo de toda su vida.

A partir de esta reflexión, entendemos que las aulas universitarias adquieren especial relevancia al ser un elemento clave a tener en cuenta en la formación de personas que transmitan un espíritu adecuado de respeto hacia la lectura y la literatura. Es decir, es esencial el papel que estas tienen en la preparación de futuros maestros, que se enfrentarán en su práctica profesional a retos y funciones para los que muchas veces no se encuentran preparados, como son el fomento de la lectura voluntaria y el hacer de la LIJ un recurso didáctico vinculado a la creación de hábitos lectores (Silva Díaz, 2000).

Esta cuestión no es nueva. Mendoza Fillola (1998: 194) ya afirmaba que “el futuro profesor que se está formando en didáctica de la lengua y la literatura tenga un conocimiento de la LIJ en todas sus manifestaciones, problemas y posibilidades de explotación”. Lorente Muñoz (2011) señalaba, a su vez, que estas consideraciones vienen de lejos, y recoge en su texto un artículo de Carmen Morán, publicado en *El País*, con fecha 11 de diciembre de 2006, donde se resume la idea que sustenta parte de este trabajo: la necesidad de incluir la literatura juvenil en la formación de los profesores. En dicho artículo aparece lo siguiente:

No basta con leer: hay que saber qué y cómo se lee. Pero a los maestros y profesores no se les forma adecuadamente para que transmitan a sus alumnos las recetas adecuadas. Los maestros de los niños más pequeños reciben clases de literatura infantil y juvenil; pero la materia es sólo voluntaria para los futuros docentes de primaria y prácticamente inexistente en las enseñanzas universitarias

para los que serán profesores de instituto.

Continuando con esta reflexión, Colomer (2013, p. 95) alude directamente a la amenaza que suponen las nuevas generaciones de maestros, “que no poseen una experiencia literaria como propia, y que tampoco la hallan en la escasa formación docente”. Frente a esta situación, otros han tratado de justificar y apuntalar las bases de la formación literaria del maestro (Tejerina, 1997; Gil Álvarez, 2002; Cervera, 2003b). En las primeras edades, los docentes, como uno de los adultos más próximos y cercanos al niño, se convierten en modelos a seguir, en guías que ayudan al progreso de sus alumnos (Viana, Ribeiro y Santos, 2014), y en sus manos estará el poder de despertar un futuro hábito lector y de desentrañar el misterio y placer que se esconde detrás de cada texto literario. Idea que para algunos no será posible sin dotar al mediador de los conocimientos básicos sobre uno de los elementos clave para la lectura en los más pequeños, es decir, una de las herramientas más fieles al servicio del hábito lector en la población escolar, como es la literatura infantil y juvenil (Gil Álvarez, 2002).

Esta formación partirá de las competencias deseables que debería poseer este maestro promotor en lectura. Volviendo a retomar el estudio de Silva-Díaz (2000), vemos que esta señalaba como fundamental en estos maestros que conozcan y hayan leído muchos libros para niños, es decir, que posean un amplio bagaje lector. Un requisito mínimo para la correcta selección y evaluación de lecturas infanto-juveniles, y para el adecuado planteamiento de actividades de promoción lectora. Además, tal y como expuso Cervera (2003b), los contactos del niño con la literatura infantil exigen del educador conocimientos suficientes sobre el tema, pero no exclusivamente literarios, sino también psicopedagógicos. Por otro lado, Gil Álvarez (2002) destacaba también la necesaria formación previa para seleccionar materiales de calidad en el aula, y por consiguiente, la competencia para delimitar unos criterios de selección de lecturas que orienten dicha labor, basados en cuestiones de evolución psicológica, contextuales o personales.

Frente a esta demanda, los planes de formación de maestros incluyen en su oferta formativa asignaturas de y sobre literatura infantil. Disciplinas que, en su mayoría, trabajan esta temática de forma transversal, sin llegar a presentarla como un fin en sí misma, sino como un medio para la consecución de habilidades y competencias lingüísticas y literarias. Es por ello que, cuando hablamos de LIJ en la formación universitaria, no siempre aparece como una asignatura independiente, es decir, como eje conductor de una programación, sino que lo hace supeditada a otros contenidos.

De hecho, solo los graduados en Educación Infantil cuentan con asignaturas específicas de este tipo, situación que no se da en la formación que reciben otros docentes de niveles educativos superiores, como ocurre con los graduados en Educación Primaria. En relación a esto, Cervera (1989), hace años criticaba que limitar la literatura infantil a la sección de preescolar supone desconocer lo que esta es, y la importancia que tienen en la periodo de Educación Primaria. A este respecto,

la presente investigación consistió en un estudio exploratorio sobre la situación inicial de partida en este componente específico de la formación del maestro.

4. Marco empírico de la investigación

4.1 *Objetivos generales y específicos*

Una vez contextualizado el problema de investigación que aquí nos ocupa, con el presente estudio aspiramos a lograr el siguiente objetivo general: identificar la formación inicial recibida y los conocimientos sobre Literatura Infantil y Juvenil que poseen los estudiantes de Grado en Educación Primaria, como futuros docentes responsables de la promoción de la lectura. A partir de este concretamos los siguientes objetivos específicos: (1) Identificar y delimitar la presencia de la Literatura Infantil y Juvenil en las asignaturas cursadas durante los estudios de Grado en Educación Primaria; (2) Describir las situaciones prácticas y la formación complementaria cursada en relación con la Literatura Infantil y Juvenil; (3) Identificar la importancia que otorgan a la Literatura Infantil y Juvenil, para el desarrollo de la educación literaria y la creación de hábitos lectores, los alumnos participantes en la investigación; e, (4) Identificar la formación académica recibida como animadores de la práctica lectora durante los estudios de Grado en Educación Primaria a partir de los alumnos participantes en la investigación.

4.2 *Diseño, participantes y contexto de la investigación*

El presente estudio se inscribe dentro del paradigma de investigación cuantitativo; más concretamente, nos encontramos frente a un estudio de corte descriptivo, a partir del cual pretendemos describir y conocer de primera mano el estado actual de la formación inicial de los alumnos participantes en la investigación. Según García-Sanz y García-Meseguer (2012) este tipo de investigación se enmarca dentro de una metodología de tipo no experimental, que consiste en describir una situación concreta y real, valiéndose, entre otros métodos, de preguntas a un grupo de participantes seleccionados, capaces de proporcionar información necesaria para dar respuesta al problema de investigación.

Una vez clara la naturaleza de nuestra investigación, entre los métodos de análisis cuantitativo, propios de la investigación descriptiva, nos decantamos por el método de encuesta, concretamente a partir de la elaboración de un cuestionario estructurado. Hernández Pina y Cuesta Sáez de Tejada (2009, p. 65) consideran tres características fundamentales en este tipo de investigación:

- Describe aspectos o características (hechos, percepciones, habilidades, creencias, actitudes, etc.) de un determinado grupo de personas.
- La manera principal de recoger dicha información consiste en hacer preguntas, cuyas respuestas son los principales datos de nuestro estudio.
- Se recoge información de una muestra poblacional y no a nivel individual.

Una vez definido el método y la naturaleza de los datos que pretendíamos recoger, pasamos a buscar los participantes que más se adecuaban a nuestra investigación. Así, se seleccionaron dos grupos de alumnos que cursaban sus estudios de Grado en Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y en la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha (Campus de Albacete). Para la selección de los grupos se tuvo en cuenta que estos hubieran realizado el máximo de asignaturas posibles (dentro de cada uno de los planes de estudios ofertados por dichas universidades) relacionadas con la educación lingüística y literaria. El número total de estudiantes que cumplimentó el cuestionario estuvo formado por 86 alumnos. El 34.9% eran del género masculino, y el 65.1%, femenino, cuyas edades oscilaban de los 20 a los 40 años, y con una media de edad de 23.2 (Desv. Típ. 4.65).

4.3. Recogida de información: instrumento, procedimiento y plan de análisis

Para la consecución de los objetivos propuestos para esta investigación, hemos considerado como forma idónea para la recogida de datos la elaboración de un cuestionario cerrado y estructurado. Este está formado por un total de diecisiete preguntas, divididas en tres bloques claramente diferenciadas: perfil personal, formación académica y conocimientos sobre Literatura Infantil y Juvenil. En este caso, nos centramos específicamente en el segundo apartado de Formación de profesorado, que consta de 9 ítems. El cuestionario ha sido aplicado siguiendo las mismas instrucciones en ambos casos, siendo su cumplimentación totalmente voluntaria, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los resultados. A continuación señalamos también los ítems/indicadores que integraron este apartado (Tabla 1):

Indicadores/ítems	
1. Principales temáticas DLL	7. LIJ como recurso para el fomento de la lectura
2. Asignaturas LIJ	
2.1 Número de asignaturas LIJ	6. Importancia LIJ educación literaria y hábito lector
2.2 Naturaleza de las asignaturas	7. LIJ como recurso para el fomento de la lectura
3. Presencia de la LIJ en Grado Educación Primaria	8. Necesidad de formación posterior
4. Curso LIJ durante su formación	9. Experiencias mediación lectora formación académica
5. Usos LIJ en Prácticas Escolares	9.1 Situaciones mediación lectora formación académica
5.1 Situaciones Prácticas escolares	

Tabla 1. Indicadores del cuestionario sobre "Formación en Literatura Infantil"

Datos que fueron posteriormente analizados con el programa informático de análisis estadístico y gestión de datos SPSS (vers. 19), con licencia oficial de la Universidad de Murcia. La forma de proceder con este programa nos llevó a seguir las siguientes pasos: codificación y ordenación de la información en la pestaña de

variables, introducción de los datos en dicho programa, selección y aplicación de las diferentes pruebas estadísticas y presentación de los resultados obtenidos mediante tablas y figuras de porcentajes, para su posterior interpretación. Debido a las dimensiones del trabajo y a los objetivos propuestos para la investigación, el máximo nivel de concreción que delimitamos para su consecución fue un análisis descriptivo de los datos. De entre los tipos de estadísticos descriptivos recogidos por estos autores, utilizamos mayoritariamente los distribucionales (frecuencias y porcentajes), y en menor medida, los de tendencia central (media) y variabilidad y posición (desviación típica).

5. Presentación y discusión de los resultados

5.1. *Análisis y descripción de los resultados*

A continuación presentamos los resultados obtenidos tras el vaciado de la información recogida en los cuestionarios y su posterior análisis estadístico. Los resultados se organizan en función a los objetivos específicos del estudio, detallados pregunta por pregunta.

Para dar respuesta al Objetivo 1 de la investigación se tuvieron en cuenta los ítems 1, 2 (2.1, 2.2 y 2.3) y 3 del cuestionario. De manera que, en primer lugar, pedíamos a los alumnos que señalaran las principales temáticas y contenidos en los que se han centrado las asignaturas relacionadas con la Didáctica de la Lengua y la Literatura (en adelante, DLL) durante su formación académica. Entre las respuestas, hemos agrupamos en 11 valores para su análisis estadístico. En la tabla 2, presentamos los resultados obtenidos, separando aquellos códigos que consideramos más afines a la Didáctica de la Lengua, a la Didáctica de la Literatura y a lo que hemos denominado como otros valores.

	Valores de respuesta	N (86)	Total
Valores Didáctica de la lengua	1. Componentes de la Lengua	10	49
	2. Didáctica de los componentes de la lengua	8	
	3. Enseñanza y trastornos del lenguaje	20	
	4. Historia y evolución de la Didáctica de la Lengua	1.5	
	5. Historia y teoría lingüística	2.7	
	6. Contenidos relacionados con la educación lingüística	6.5	
Valores D. Literatura	7. Historia y teoría literaria	15.5	32.1
	8. Contenidos relacionados con la educación literaria	4.2	
	9. Estrategias didácticas y promoción de la lectura y escritura	12.4	
Otros valores	10. Contenidos transversales	3.5	19
	11. No contesta	15.5	

Tabla 2. Porcentajes de los valores codificados en la pregunta 1

Continuando con las preguntas sobre la presencia de la LIJ en las asignaturas cursadas durante la formación académica, un 11.6% de los alumnos considera que no ha cursado asignaturas donde se trabaje la Literatura Infantil y Juvenil (Figura 1). Tres de los participantes justifican que no han cursado asignaturas como tal, sino que simplemente la han trabajado como un parte dentro de otras asignaturas más amplias.

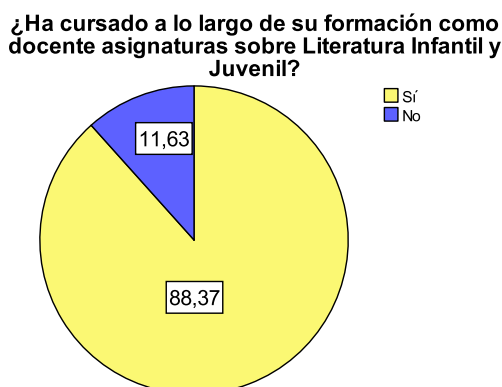


Figura 1. Porcentajes de respuestas del ítem 2.1

Y dentro del porcentaje de alumnos que sí afirma haber cursado contenidos relacionados con esta materia, la media del número de asignaturas marcadas por los alumnos es de 1.42 asignaturas (Desv. Típ. 0.95). En el caso de los alumnos de la Facultad de Educación de la UM, el rango de respuesta es dispar, oscilando de 1 a 5 asignaturas, siendo su media 2 (Desv. Típ. 1.31), mientras que los encuestados de Albacete, marcan de 1 a 2 asignaturas (Desv. Típ. 0.206).

A la pregunta 3, sobre la consideración que recibe la LIJ en el plan de estudios de Grado en Educación Primaria, vemos como un 58.1%, piensa que esta no está suficientemente considerada, frente a un 41.9% que sí.

El segundo objetivo se describe teniendo en cuenta los ítems 4 y 5 del cuestionario. A la pregunta 4, que interroga sobre la realización de cursos relacionados con la LIJ, nos muestra que un elevado porcentaje de los alumnos encuestados no ha recibido formación complementaria alguna durante sus estudios académicos (91.86%). Por otro lado, las repuestas a la pregunta número 5, relacionada con el uso de la LIJ en las prácticas escolares, nos muestran los siguientes resultados (Figura 2):

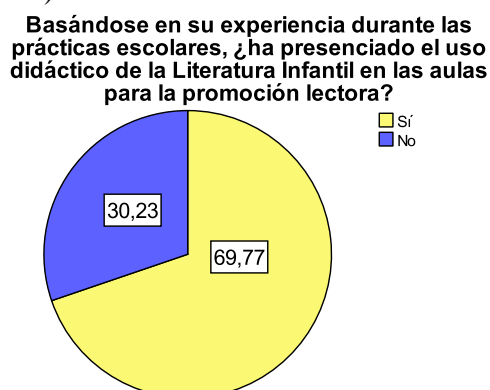


Figura 2. Porcentaje de las respuestas del ítem 5

En caso de respuesta afirmativa, se pedía a los alumnos que indicaran en qué situaciones habían presenciado el uso de la Literatura Infantil en las aulas de Educación Primaria. Las respuestas aportadas fueron agrupadas en tres grandes categorías: lectura de textos, espacios y eventos, y estrategias didácticas. Las respuestas dadas fueron codificadas en dos variables para su análisis estadísticos (“situaciones 1” y “situaciones 2”), recogiendo finalmente un total de 69 respuestas entre los 54 participantes que respondieron a esta pregunta. Los porcentajes obtenidos en cada una de ellas aparecen recogidos en la Tabla 3.

Pregunta 5.1 En caso afirmativo, indique en qué situaciones:

Valores de respuesta	Porcentaje
Lectura de textos	42%
Espacios y eventos	29%
Actividades y estrategias didácticas	29%

Tabla 3. Porcentajes de las respuestas al ítem 5.1

Para dar respuesta al tercer objetivo, se tuvieron en cuenta los datos obtenidos a partir del análisis de las ítems 6 y 7 del cuestionario. Así, cuando preguntamos a los alumnos sobre la importancia que otorgan a la LIJ en relación al desarrollo de hábitos lectores, el total de respuestas cotejadas muestra unos datos que oscilan entre 4 (bastante) y 5 (mucho), con una media de 4.37 (Desv. Típ. 0.669). Encontramos datos similares en función a la universidad, contrastando también, a partir de las desviaciones típicas de unos y otros, que son grupos homogéneos. Estos datos los presentamos en la Tabla 3.

Estadísticos	Total de casos	UM	UCLM
Media	4.37	4.44	4.32
Desv. Típ.	.669	.735	.621

Tabla 3. Estadístico descriptivo (media y desviación típica) del ítem 6 “¿Qué importancia otorga a la Literatura Infantil y Juvenil en la educación literaria del niño, y en el desarrollo de un hábito lector para toda la vida?”

La pregunta número 7 pide al encuestado determinar el valor de la LIJ como un recurso para llevar a cabo actividades de animación lectora (Tabla 4).

Estadísticos	Total de casos	UM	UCLM
Media	4.41	4.42	4.40
Desv. Típ.	.561	.554	.571

Tabla 4. Estadístico descriptivo (media y desviación típica) del ítem 7 ¿Considera que los textos de Literatura Infantil y Juvenil son un recurso imprescindible para la promoción y fomento de la lectura?

A la vista de los datos de la tabla 4, las medias de unos y otros son prácticamente iguales, afirmación que podemos hacer observando también sus desviaciones típicas, que se mantienen homogéneas en los tres casos.

En cuanto a la pregunta número 8, si analizamos los datos en su globalidad (Figura 3), vemos como un 76.7% de los alumnos encuestados afirma sí necesitar de una formación complementaria.

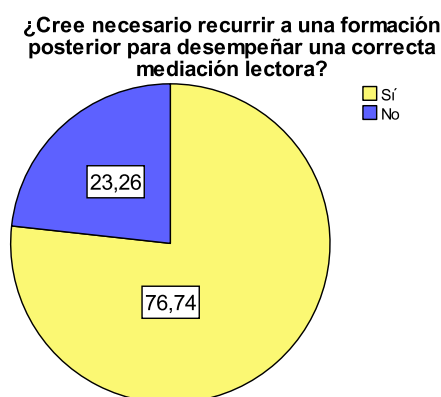


Figura 3. Porcentaje ítem 8

En caso afirmativo, se pedía que seleccionaran entre una serie de opciones para conocer qué tipo de formación estarían dispuestos a cursar, encontramos: 67,06% en cursos, 24,71% en congresos y seminarios, 4,71% en estudios específicos de máster, y un 3,53% señala otros.

Continuando con la pregunta número 9, observamos en la Figura 4 los resultados de todo el conjunto de casos. Destaca que un 65% niega haber tenido una formación práctica para la promoción de la lectura.

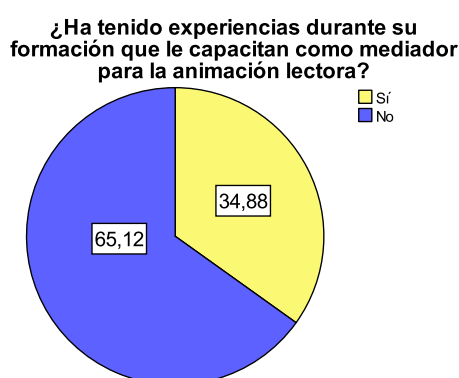


Figura 14. Porcentaje ítem 9

Entre los alumnos que afirmaban sí haber tenido experiencias, pedíamos que justificaran su respuesta, indicando en qué situaciones había trabajado la animación lectora en las aulas universitarias. Nos encontramos con 25 situaciones, que se agruparon en 5 valores para su análisis estadístico. Los porcentajes de respuesta fueron las siguientes (Tabla 5):

Pregunta 9.1 En caso afirmativo, indique en qué situaciones:

Valores de respuesta	Porcentaje respuesta
1. Técnicas de animación a la lectura	36
2. Practicas escolares	16
3. Exposición de textos	20
4. Selección de lecturas	12
5. Referencias a asignaturas específicas	16

Tabla 5. Porcentaje de respuestas del ítem 9.1

En cuanto a la pregunta número 10 “¿Se considera preparado para realizar actividades de animación lectora con LIJ?”, al preguntar por la necesidad de formación para la mediación lectora, encontramos que un 72.1% cree necesitar más formación. Finalmente, en la pregunta número 11, donde se pregunta por las estrategias didácticas trabajadas durante su formación académica, vemos los resultados de la Tabla 6. Podemos puntualizar que, a la vista de los datos obtenidos, las opciones “talleres didácticos” (80.2%), “escritura creativa” (59.3%) y “dramatización” (61.6%), son las estrategias que más presencia han tenido en la formación práctica del total de encuestados. Las opciones con un menor porcentaje de respuestas son los “clubes de lectura” y la opción abierta “otras”. Entre las respuestas aportadas en este último apartado encontramos las sugerencias: “Recursos TIC”, “elaboración de cuentos” y “juegos y actividades con contenido lúdico”.

Valores de respuesta	Porcentaje respuesta
1. Talleres de escritura	80.2
2. Escritura creativa	59.3
3. Clubes de lectura	5.8
4. Cuentacuentos	39.5
5. Dramatización	61.6
6. Otros	4.7

Tabla 6. Porcentaje de respuesta del ítem 11. Estrategias didácticas trabajadas

5. 2. *Discusión e interpretación de los resultados*

Una vez presentados los resultados obtenidos tras el análisis de los 86 cuestionarios, pasamos a continuación a dar respuesta a los objetivos específicos formulados para la consecución de esta investigación. Aludiremos, cuando los datos sean de interés, a la universidad de procedencia, ahondando en las posibles causas que han motivado ciertas respuestas por parte de los encuestados en un contexto y en otro.

El primer objetivo buscaba identificar la presencia de la LIJ en la formación académica recibida durante los estudios de Grado en Educación Primaria por aquellos alumnos que estuvieran cursando sus últimos años en esta titulación.

Por un lado, encontramos que al preguntar sobre las principales temáticas cursadas en las asignaturas adscritas al Departamento de DLL, la gama de respuestas es muy amplia, incluyendo temas muy generales y dispares entre sí, que van desde el estudio de los componentes de la lengua, a teorías lingüísticas y literarias, o a las propuestas prácticas para la animación lectora. De forma global, la Didáctica de la Lengua se sitúa por delante de los estudios relacionados con la Didáctica de la Literatura. En los alumnos de la UM observamos que la mayor parte de los contenidos tratados en clase giran en torno a estudios relacionados con la Didáctica de la Lengua, concretamente a la enseñanza y trastornos del lenguaje y al estudio de los componentes de la lengua. Sin embargo, aunque estos tienen mayor peso en el balance global de respuestas, un elevado porcentaje también se concentra en torno a las estrategias de promoción de la lectura y escritura creativa, especialmente relacionados con esta última. Por lo demás, resulta prácticamente inexistente la mención al estudio de cuestiones literarias, y mucho menos, a la LIJ. Si nos centramos en los alumnos de la UCLM, vemos como se da una situación similar, pues los índices de respuesta muestran también una tendencia orientada al estudio de la Didáctica de la Lengua. A diferencia de los alumnos de la UM, la Literatura Infantil es una de las opciones más frecuentes, quedando en segundo lugar el trabajo de estrategias prácticas para la promoción lectora y escritora. A esta se unirán nuevamente la enseñanza y trastornos del lenguaje y la didáctica de los componentes de la lengua como los temas más recurrentes.

Estos resultados se pueden explicar teniendo en cuenta el tipo de alumnado encuestado. En el caso concreto de los alumnos de la UM, vemos que se trata de un grupo heterogéneo, en su último año de carrera, formado por estudiantes que vienen de cursar los tres años anteriores de Grado en grupos diferentes al actual. Por lo tanto, los profesores con los que estos han cursado las tres asignaturas de DLL en los tres años previos de formación han sido diferentes, y entendemos por ello también, que los temarios, pese a tener una misma base genérica de contenidos, han sido igualmente diferentes y variados entre sí. Cada profesor utiliza una metodología, unos recursos, focaliza en aquellos contenidos en los que es especialista o se centra en suplir aquellas deficiencias que observa en el grupo-clase en un momento determinado. Independientemente de esto, la preferencia por la Didáctica de la Lengua queda patente y la dispersión de temáticas y contenidos no deja espacio para la Literatura Infantil.

En el caso de la UCLM esta situación se presenta mucho más clara. La presencia de la Literatura Infantil está consolidada, y los alumnos no dudan en mencionarla como uno de los principales temas tratados durante su formación. El hecho de que estos cuenten con una asignatura específica de Didáctica de la

Literatura en el plan de estudios, nos invita a pensar que el motivo de esta menor dispersión en las respuestas se debe a su presencia reconocida en el Plan de Estudios de dicha universidad. Aun así, esta investigación parte de que la Literatura Infantil es un medio para acercar la lectura al estudiante en formación, y no un fin en sí mismo, por lo que aquí barajábamos también la posibilidad de que su presencia se debiera a la existencia de un currículum oculto.

De igual manera, al detenernos en una cuestión cerrada y preguntar directamente por la presencia de la LIJ en el Plan de Estudios de Grado en Educación Primaria, los resultados muestran un elevado porcentaje de alumnos que sí considera que esta está presente. Tanto en respuestas afirmativas como negativas, algunos se justifican asegurando haber trabajado en clase con textos de Literatura Infantil, pero sin tratar contenidos teóricos específicos de esta materia.

Entre aquellos que sí afirman haberla trabajado, cuando preguntamos en la UM por el número de asignaturas cursadas, nos encontramos con una respuesta muy desigual. Esto contribuye a afirmar lo que venimos comentando: la heterogeneidad de metodologías, recursos y estrategias trabajadas en unos y otros hace difícil que todos caminen en la misma dirección. Pasando, así, de alumnos que señalan que la han trabajado solo en una asignatura hasta otros que marcan cinco materias, es decir, la totalidad de asignaturas relacionadas con la DLL según el Plan de Estudios de Grado en Educación Primaria de la UM. Esta disparidad de respuestas se podría explicar también por una falta clara de criterio a la hora de determinar cuándo se trabaja con Literatura Infantil y cuándo no, o incluso podemos considerar que se debe a una mala comprensión de la pregunta inicial.

Tal y como muestran los resultados, en líneas generales, la Literatura Infantil, ya sea en mayor o menor medida, está presente en la formación de estos docentes, aunque no aparece como una de las principales temáticas trabajadas dentro de las asignaturas de DLL. Ahora bien, una vez comprobado esto, veamos si consideran que esta presencia es suficiente. A grandes rasgos, la mayor parte considera que no, anotando al margen los siguientes comentarios:

- “En esta universidad en este aspecto nos ha faltado bastante formación” (Participante 4)
- “La formación en la Universidad respecto a la LIJ es paupérrima. Meras referencias y de forma estrictamente teórica. El único momento en que hemos interactuado con este tipo de literatura ha sido en una asignatura (optativa de mención) al final de la carrera” (Participante 8).
- “La importancia dada a la Literatura Infantil en el Grado en Educación Primaria es muy pequeña para lo importante que debe ser como contribuyente al desarrollo global de los alumnos” (Participante 24).
- “Creo que la formación en Literatura Infantil y juvenil debería ser más extensa y más específica para darnos a los maestros herramientas útiles que podamos utilizar en nuestras aulas” (Participante 31).

De manera que, después de todo lo expuesto, damos respuesta al primer objetivo de esta investigación estableciendo los siguientes puntos: 1) La Literatura Infantil no está entre los principales centros de interés dentro de la DLL, 2) Los alumnos apuntan que está presente en el trabajo realizado en clase, pero su formación teórica y práctica en el tema es insuficiente, debiéndose incidir más en este aspecto.

Siguiendo con el segundo objetivo planteado, y en un orden lógico de pregunta, pasamos a examinar las experiencias en las que han trabajado con Literatura Infantil y Juvenil, primero durante el/los periodo/s de prácticas escolares en centros educativos, para después preguntar por una posible formación complementaria (cursos). El interés de estas cuestiones radica en identificar una posible formación externa al aula universitaria, donde hayan podido recibir y vivir experiencias prácticas y teóricas. Así pues, al tratarse de preguntas cerradas y con opción de respuesta dicotómica (sí/no), la gran mayoría indica haber tenido experiencias con Literatura Infantil en sus prácticas escolares, pero al preguntar por situaciones concretas, no todos ofrecen una respuesta.

Entre dichas respuestas, una gran mayoría alude a la lectura de textos y cuentos cada día dentro del Plan de Fomento a la Lectura y, en menor medida, al préstamo de libros en la biblioteca y a completar fichas y hacer resúmenes y reseñas de libros leídos. Cabe entonces plantearse qué uso se hace de la Literatura Infantil, porque estas actividades quedan lejos de todas esas funciones que comentábamos en el marco teórico. Otras respuestas van más orientadas en esta dirección: talleres literarios, semanas culturales literarias, charla con los autores, clubes de lectura y debates en torno a un libro...etc., aunque como hemos visto, el porcentaje de respuesta es menos elevado que aquellos que simplemente aluden al Plan Lector y a la lectura semanal de libros. Así, el hecho de que las experiencias con este tipo de textos se reduzcan en su mayoría a su uso funcional o instrumental dentro de las aulas (considerando este como un uso efectivo), unido a la formación deficiente, posiblemente tampoco augura un buen desempeño de la práctica lectora.

Continuando con la formación complementaria recibida, el grueso de estudiantes se pone de acuerdo y afirma no haber realizado cursos de formación específica en esta temática, reduciéndose así su formación a lo trabajado dentro de las aulas universitarias.

Por tanto, este objetivo queda definido por una formación teórico-práctica complementaria fuera de las aulas prácticamente nula, y unas experiencias, a partir de su uso durante la estancia en centros escolares, que dejan ver un empleo funcional de la Literatura Infantil, quedando al servicio de actividades que hacen del texto literario un mero instrumento didáctico, sin apenas estrategias ni actividades que busquen la formación de lectores y el descubrimiento de un estímulo que despierte el interés por la literatura.

Siguiendo con el tercer objetivo, donde preguntamos por la importancia que los futuros docentes dan a la Literatura Infantil para el trabajo de la educación literaria y la animación lectora (promoción lectora y todo lo que esta conlleva) encontramos una unanimidad en las respuestas, y unos resultados homogéneos. Esto viene a reafirmar los resultados obtenidos en los objetivos anteriores: los futuros maestros consideran que la literatura, en este caso infantil y juvenil, es necesaria, y es un recurso al servicio de la práctica del docente para realizar un primer acercamiento del niño al lenguaje literario y al acto creador de la palabra. En este sentido, parece que la motivación y el compromiso están presentes, y las resoluciones claras: la Literatura Infantil no debe quedar aislada en currículos o en listados de contenidos, sino que se debe dar en pequeñas cantidades a estos futuros docentes durante su etapa de formación, dotándoles de las experiencias, conocimientos y estrategias que permitan sentar unas bases lectoras sólidas, tanto lingüísticas como literarias, que partan del trabajo reflexivo y crítico con estos textos (Cerrillo, 2005).

Con el cuarto objetivo, continuamos incidiendo en la formación práctica, en este caso, en relación con la formación recibida como mediadores de la práctica lectora. A partir de los datos obtenidos, extraemos de sus respuestas que la gran mayoría de alumnos encuestados necesita una formación complementaria como mediadores de la lectura, considerando insuficientes sus experiencias en relación a esta temática. A su vez, señalan estar dispuestos a realizar cursos sobre estos temas, bien como formación permanente o complementaria. Aquellos que afirman sí haber recibido formación como mediadores desde las aulas, especifican haber realizado tareas de escritura creativa, la redacción de textos y su exposición en clase, o las ya nombradas experiencias en las prácticas escolares basadas en el plan lector.

Una vez obtenidas estas cuestiones, ponemos en relación la mediación lectora con el uso de texto de LIJ, y paradójicamente observamos cómo esta formación sí es considerada suficiente, afirmando sí saber cómo utilizar estos textos para realizar actividades de fomento de la lectura. En caso de que no se sintieran preparados, pedíamos que justificaran sus respuestas, algunas fueron las siguientes:

- “No hemos sido suficientemente preparados al respecto” (Participante 3).
- “No creo que sepa cómo motivar a los alumnos, qué temáticas seleccionar y cómo mantener la atención” (Participante 5).
- “He adquirido algunos aspectos teóricos sobre la literatura pero no sé los medios adecuados para llevarlos a cabo” (Participante 6).
- “Por la formación que hemos recibido y por la falta de puesta en práctica” (Participante 23).
- “Me falta formación y estrategias para llevarlo a cabo” (Participante 30).

De manera que, después de todo lo expuesto, damos respuesta al cuarto objetivo concretando los siguientes puntos: 1) Las experiencias y formación práctica recibida para la mediación y promoción de la lectura es insuficiente, y los alumnos

estarían dispuestos a recibir formación complementaria (cursos) para suplir sus carencias; 2) La promoción de la lectura no resulta tan complicada si la relacionamos con textos de LIJ, estando su uso práctico subordinado a estrategias didácticas basadas en la realización de talleres literarios, a la escritura creativa, y a la dramatización de textos.

6. Conclusiones e implicaciones socieducativas y de investigación

Comenzamos esta investigación con una pregunta que es preciso recordar: ¿qué formación teórico-práctica reciben los estudiantes de Grado en Educación Primaria sobre Literatura Infantil y Juvenil, en su papel como mediadores de la promoción de la lectura?

Así, tras esta investigación llegamos a unos resultados que nos hacen concluir que la formación teórico-práctica, tanto dentro como fuera de las aulas, presenta cuestiones que deben ser mejoradas. La presencia de la Literatura Infantil y Juvenil en el plan de estudios de la Universidad de Murcia no está clara, y tampoco explicitada, relegando, según los datos obtenidos, el estudio de la literatura a un segundo plano, y situando por delante cuestiones relacionadas con el estudio de la lengua. En los alumnos de la Universidad de Castilla-La Mancha la formación teórica en este aspecto sí parece suficiente, pero presenta lagunas en su formación práctica. A estos datos se une que las experiencias prácticas con las que cuentan el total de alumnos, resultan insuficientes para garantizar unas buenas prácticas de animación a la lectura y la mayoría de las halladas se centran en el uso funcional/instrumental de la Literatura Infantil. Se pierde así el amplio espectro de posibilidades que ofrece el trabajo con estos textos, sobre todo en el desarrollo de hábitos lectores para un futuro, y las mejoras en la comprensión lectora; sin olvidar tampoco su importancia para el desarrollo global y cognitivo del niño en sus primeros años como escolar (Cerrillo, 2005).

Como hemos podido comprobar, las consideraciones sobre la Literatura Infantil y su importancia en la educación del niño son elevadas, y a pesar de tener ciertas nociones en cuanto a conocimientos teóricos sobre esta materia y su posterior aplicación en el aula, apreciamos un desequilibrio entre esta teoría y una práctica que cuando no es insuficiente, no termina de responder a los presupuestos que sustentan un uso eficiente de los textos infantiles.

A la luz de los resultados de dicho análisis, no podemos decir que las respuestas que ofrecemos sean absolutas, y ni mucho menos generalizables, pero sí nos permiten una primera aproximación al tema que aquí nos interesa: la formación de los maestros en LIJ. En este caso, el grupo de participantes requeridos se seleccionó en función de unas características muy concretas, limitando la investigación a un número de alumnos reducido. Por este motivo, difícilmente podemos afirmar que los resultados, interpretación y conclusiones extraídas a partir de estos datos respondan a todo el conjunto de alumnos de la titulación de Grado en

Educación Primaria.

Ya desde la primera página, empezamos este estudio mencionando los cambios producidos en la forma de afrontar el estudio de la literatura y de las prácticas que se asocian al hecho lector, para concretar poco a poco nuestro problema y dar la palabra a este grupo de voces anónimas. Ahora alumnos, pero maestros en un futuro, que opinaron sobre la formación recibida y los conocimientos aprendidos en su paso por la universidad. Las respuestas a estas preguntas dejan un espacio abierto a la reflexión, a las posibles propuestas de mejora y a la detección de nuevas vías de actuación y de investigación, sobre una temática que apenas ha sido abordada en estudios empíricos previos, y que nos presenta un marco referencial sobre el estado actual de la cuestión que nos puede servir de base sobre la que construir nuevos proyectos.

Realizando un análisis global de todo el estudio, encontramos una serie de cuestiones que necesitan ser mejoradas en próximos trabajos, bien por presentar dificultades durante la consecución de esta investigación, o bien por no haber ofrecido la respuesta esperada. En especial, hemos comprobado que el uso exclusivo de un cuestionario no ha ofrecido toda la información que queríamos obtener, por lo que resulta necesario utilizar otras fuentes de datos para triangular la información, basadas en la complementariedad de métodos. De igual manera, consideramos que no solo resulta conveniente enriquecer estos resultados con lo que nos aporten otros instrumentos de investigación, sino también con la opinión de otros participantes. Asimismo, queda pendiente profundizar en el análisis descriptivo realizado, aplicando técnicas estadísticas de carácter inferencial que nos permitan realizar comparaciones y ver si los resultados de unas y otras facultades son significativos entre sí.

Por último, hemos de señalar que tras los resultados de esta investigación, planteamos también la consecución de una serie de mejoras en la formación universitaria que parten de otorgar una mayor presencia a la Literatura Infantil y a las estrategias didácticas asociadas a esta desde los propios planes de estudio, o concienciar a los propios docentes de su importancia en el desarrollo íntegro del niño. Cerrillo y Yubero (2007, p. 2) hace ya años expresaban su deseo de que “en las próximas reformas de los planes de estudio de esas carreras pudieran incluir los créditos necesarios que subsanaran estas carencias formativas”.

Es difícil, cuando no imposible, enseñar lo que no se sabe, lo que uno no se ha parado a reflexionar. Desde aquí somos conscientes de que la formación universitaria no tiene por qué ser garantía de un buen futuro profesional, de que un buen plan de estudios no augura una buena docencia, pero si desde esta misma base formativa no se dan unos recursos mínimos, tanto teóricos como prácticos, sobre uno de los aspectos que más puede aportar al desarrollo íntegro del individuo, estaremos cerrando puertas, no solo a los adultos que se están formando, sino también a aquellos que en un futuro serán sus alumnos.

7. Bibliografía

- Amaya, M. A. (2014). Comprensión Lectora y educación intercultural: hacia un debate sobre el ajuste de los sistemas de medición estandarizados y su aplicación en el entorno cultural urbano. *Investigaciones Sobre Lectura (ISL)*, 2, 53-64.
- Cerrillo, P. (1990). Literatura infantil y universidad. En P. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.). *Literatura infantil* (11-19). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (2005). Los nuevos lectores: La formación del lector literario. En M. C. Utanda, P. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.). *Literatura infantil y educación literaria* (133-52). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (2010). *Literatura infantil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. y Yubero, S. (2007). Qué leer y en qué momento. En P. Cerrillo y S. Yubero (Coords.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (285-292). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168.
- Cervera, J. (2003a). La literatura infantil en la escuela [versión electrónica]. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de la URL: <http://www.cervantes-virtual.com/obra/la-literatura-infantil-en-la-escuela--0/>
- Cervera, J. (2003b). La literatura infantil: Los límites de la didáctica [versión electrónica]. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de la URL: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-literatura-infantil-los-limites-de-la-didacti-ca0/>
- Colomer, T. (2005, 1 de febrero). La situación: Las dificultades escolares ante la lectura de textos [versión electrónica]. *La vanguardia*, Barcelona. Recuperado de la URL: <http://www.andreu-sotorra.com/cornabou/dossiers/articles/colomert.html>
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (2013). La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura. VVAA. *A Forza das minorias. Actas del Congreso IBBY 2010* (94-102). Madrid: OEPLI.-
- Díaz-Plaja, A. (2009). Los estudios sobre literatura infantil y juvenil en los últimos años. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 51, 17-28.
- García-Sanz, M. P. y García-Meseguer, M. (2012). Los métodos de investigación. En M. P. García Sanz y P. Martínez Clares (Coords.). *Guía práctica para la*

- realización de Trabajos de Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster* (99-128). Murcia: Editum, Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Gil Álvarez, R. (2002). La formación literaria del maestro. *Educación y biblioteca*, 131, 19-21.
- Granado, C. y Puig, M. (2013). Las experiencias de los docentes como aprendices de lectores y su relación actual con la lectura: Un estudio de autobiografías lectoras. *II Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora: Libros, Comprensión lectora y biblioteca*, marzo, Universidad de Málaga.
- Hernández Pina, F. y Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2009). Métodos cuantitativos de investigación. En M. P. Colás Bravo, L. Buendía Eismar y F. Hernández Pina (Coords). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (63-96). Barcelona: Davinci.
- Leibrandt, I. (2007). La didáctica de la literatura en la era de la mediatización. *Espéculo, revista de estudios literarios*, 36, en línea. Recuperado de la URL: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero36/didalite.html>
- Llorens, R. (2000). La literatura infantil en la formación del profesorado. En R. Llorens (ed.). *La literatura infantil en la escuela*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervante Recuperado de la URL: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/5985-1/bmccv4f6>
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (Coords.) (2004). *Didáctica de la Literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Lorente Muñoz, P. (2011). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. Literatura y subliteratura. *Didáctica. Lengua y literatura*, 23, 227-247.
- Mayoral, S, Timoneda, C. y Pérez, F. (2013). Evaluación de los procesos metacognitivos en estudiantes de Grado en maestro de Educación Infantil y Primaria en tareas de lectura. *Aula abierta*, 41(3), 5-12.
- Mendoza Fillola, A. (1998). *Conceptos clave de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL.
- Mendoza Fillola, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.). *Literatura infantil y su didáctica* (11-53). Cuenca: Ediciones de la Universidad de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2002). La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. En M. C. Hoyos (ed.). *El reto de la lengua en el siglo XXI* (21-38). Granada: Universidad de Granada.
- Morán, C. (2006, 1 de diciembre). Los especialistas piden incluir la literatura juvenil en la formación de los profesores [en línea]. *El país*, Madrid. Recuperado de la URL: http://elpais.com/diario/2006/12/11/educacion/1165791609_850215.html

- Moreno Verdulla, A. y Sánchez Vera, L. (2000). 30 años de LIJ en las universidades españolas. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 123, 14-23.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 9, 69-88.
- Silva-Díaz, M. C. (2000). La formación de los maestros en Literatura Infantil: Un estudio diagnóstico. *Cuatrogatos: Revista electrónica de Literatura Infantil*, en línea. Recuperado de la URL: <http://cuatrogatos.org/show.php?item=664>
- Tejerina, I. (1997). Literatura infantil y formación de un nuevo maestro. En M. R. Portillo y J. J. Monge (Coords). *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar: Retos ante el siglo XXI* (275-293). Cantabria: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Viana, F. L, Ribeiro, I., Santos, S. (2014). Los desafíos de enseñar a comprender. *Investigaciones Sobre Lectura (ISL)*, 1, 9-32.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2013). Evolución psicológica y maduración lectora. Cuenca: Material inédito fotocopiable para uso del alumnado de la VII edición del Máster en Promoción de la lectura y literatura infantil.