

***Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados
para educación infantil: una experiencia para la
formación de futuros maestros como mediadores***

***Designing a picture-book rating scale for preschool education: an
experience training future teachers as mediators***

Ana Martín-Macho Harrison

Universidad de Castilla-La Mancha
ana.martinmacho@uclm.es

María Rosario Neira-Piñeiro

Universidad de Oviedo
neiramaria@uniovi.es

DOI: 10.17398/1988-8430.27.81

Recibido el 1 de septiembre de 2017
Aprobado el 10 de noviembre de 2017

Resumen: Partiendo de la importancia del mediador en la educación literaria, se presenta una experiencia realizada con 46 estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil de dos universidades (Castilla-La Mancha y Oviedo). Se pretendió desarrollar su capacidad para valorar lecturas literarias para el aula de infantil, así como detectar carencias formativas. Utilizando una metodología de investigación-acción, se diseñó un plan de acción que se evaluó teniendo en cuenta: un cuestionario inicial, la observación participante, las tareas realizadas y unos cuestionarios finales de estudiantes y docentes. Siguiendo un enfoque de clase invertida, los participantes se documentaron y elaboraron colaborativamente una escala de valoración de álbumes que aplicaron posteriormente en una selección de obras. Los resultados indican que se ejercitó el pensamiento crítico de los estudiantes y se mejoró su formación como mediadores, aunque persisten algunas ideas erróneas sobre literatura infantil que confirman la necesidad de profundizar en este tipo de experiencias.

Palabras clave: Formación de Docentes; Álbum Ilustrado; Selección de Lecturas; Mediadores; Clase Invertida.

Abstract: Based on the importance of the mediator in literary education, this paper presents an experience carried out with 46 students of the Degree in Preschool Education at two Spanish universities (Castilla-La Mancha and Oviedo). The aim was to develop their ability to value literary reads for the preschool classroom, as well as to detect their training needs. By using an action research method, an action plan was designed and subsequently assessed taking into account: an initial questionnaire, participant observation, tasks carried out and both students' and lecturers' final questionnaires. Following a flipped classroom approach, participants read and collaboratively elaborated a rating scale for picture books which they then applied to a selection of works. Results indicate that students' critical thinking was exercised and that their training as mediators improved. Nevertheless, some erroneous ideas regarding children's literature persist, which confirms the necessity for furthering this type of experiences.

Keywords: Teacher Education; Picture Book; Book Selection; Mediators; Flipped Classroom.

1 .- Fundamentación teórica

Los especialistas en Didáctica de la Literatura y Animación Lectora destacan la importancia de la figura del “mediador” (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002; Lluch, 2003; Mata, 2011), entendido como “puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos” (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002:29). Entre los mediadores especializados, se distinguen los institucionales, los editoriales y los educativos, que actúan desde el ámbito de la enseñanza (Lluch, 2003). En esta tercera categoría es donde situamos al maestro como mediador en el proceso de descubrimiento de la lectura y la literatura infantil. Siguiendo a Cerrillo, Larrañaga y Yubero, podemos sintetizar en cinco las funciones del maestro como mediador: “contribuir a fomentar hábitos lectores, ayudar a leer por placer, orientar la lectura extraescolar, facilitar el proceso de selección de lecturas en función de la edad e

intereses del lector y, por último, preparar, llevar a cabo y evaluar programas de animación a la lectura” (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002:30). Para ejercer adecuadamente este rol, es necesaria una formación específica, combinada con determinadas capacidades y una predisposición favorable hacia los libros y la lectura.

En este trabajo nos centraremos en una de las funciones del mediador: su capacidad para seleccionar lecturas acordes a la edad, capacidades e intereses de los lectores. Los mediadores sancionan los libros como aptos o no aptos para el destinatario infantil y seleccionan, compran o proponen determinadas lecturas a los menores (Lluch, 2003). De hecho, como apuntan Margallo y Mata, “decidir los textos adecuados para fomentar el hábito lector constituye uno de los retos al que se enfrentan los mediadores” (2015:192). En esta selección de materiales de lectura empieza el proceso de mediación, siendo ésta una fase esencial para lograr los resultados esperados (Álvarez y Castrillón, 2009; Díaz-Plaja y Prats, 2013).

Conscientes de la importancia de esta tarea, los investigadores en Didáctica de la Literatura han intentado definir unos criterios de selección que permitan distinguir las obras de calidad de las que no lo son (Taberner, 2005). Hay unanimidad en dar prioridad a la calidad artística de las obras (Colomer, 2010; Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002) y se valoran la riqueza y variedad de estilos y de contenidos, el tema, los valores transmitidos, la temática, las características internas de la obra (incluyendo texto e ilustración), y su capacidad de conectar con los gustos, intereses y capacidades de los destinatarios infantiles (Colomer, 2010; Tejerina, 2004; Equipo Peonza, 2001).

De forma más específica, se han propuesto diferentes modelos y criterios para guiar el proceso de valoración de lecturas. Así, el Equipo Peonza (2001), toma como pilares tres criterios básicos: la calidad literaria, la calidez literaria -referida a la capacidad para implicar al lector y generar una respuesta personal- y la cercanía y adecuación al niño. De forma más pormenorizada, de Amo (2003:169-

171) propone una serie de pautas, organizadas en criterios estético-literarios, pedagógico-didácticos y lúdico-creativos. Por su parte, Colomer (2010:189-231) desarrolla una guía detallada para analizar y valorar los libros infantiles, teniendo en cuenta la calidad de la obra -incluyendo texto literario e ilustración-, la adecuación a los intereses y capacidades de los lectores y la diversidad de funciones, esto es, la capacidad del texto para adaptarse a diferentes lectores y propósitos formativos. También Lluch (2010) plantea una propuesta muy pormenorizada -atendiendo a diferentes géneros y modalidades textuales- que puede resultar de ayuda para los mediadores. En un trabajo más reciente, Lluch y Zayas (2015) organizan los criterios de selección de obras literarias infantiles en bloques relativos a la edad del lector, la temática, los valores y los elementos propios de cada género literario.

Por su parte, Cerrillo y Yubero (1996) proponen criterios de selección por edades, partiendo de los estadios de desarrollo evolutivo de Piaget y estableciendo en cada etapa las características de las obras relativas a los contenidos, la estructura literaria y el diseño y la forma de las obras literarias. Así, se propone una evolución en las propiedades y estructura literaria de los textos, una reducción paulatina de la importancia de la ilustración, una adaptación de la temática y los contenidos a los intereses propios de cada edad y una progresiva diversificación en los géneros, subgéneros y tipos de obras, junto con un paulatino acercamiento a las características de la literatura para adultos. La propuesta de Cerrillo y Yubero puede completarse con las orientaciones de otros trabajos ya mencionados, que también ofrecen criterios de selección en función de la edad, como los de Gasol y Arànega (2000), el Equipo Peonza (2001), Lluch (2010), o Lluch y Zayas (2015).

Si consideramos al docente como mediador, es indudable que los planes de estudio de los Grados de Maestro deben tener en cuenta las necesidades formativas expuestas anteriormente, de modo que los futuros docentes adquieran los conocimientos y habilidades necesarias

para lograr despertar el gusto por la lectura y el placer lector en la escuela, incluyendo su conocimiento de la LIJ y su capacidad de seleccionar textos apropiados. La relevancia de estas cuestiones se refleja en la aparición de investigaciones que, desde diferentes perspectivas y enfoques metodológicos, analizan los hábitos y perfiles lectores de los maestros en formación, así como sus creencias sobre la educación literaria y su formación en literatura infantil (Díaz-Armas, 2008; Díaz-Plaja, y Prats, 2013; Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo, 2014; Duszinsky, 2006; Fuster y Molina, 2016; Granado Alonso, 2009 y 2014; Granado y Puig, 2015; Munita, 2014; Pascual Díez, 2007; Silva Díaz, 2000; Tabernero, 2013).

Estos trabajos ponen de manifiesto un bajo hábito lector en los estudiantes de Magisterio (Granado Alonso, 2009; Granado Alonso, 2014), su encasillamiento lector (Colomer y Munita, 2013; Munita, 2014) y la insuficiente formación literaria con la que acceden al Grado (Colomer y Munita, 2013; Díaz-Plaja y Prats, 2013), junto a la autopercepción de una escasa preparación en educación lectora y animación a la lectura (Granado Alonso, 2009).

En lo que respecta a la capacidad de elegir y valorar textos de lectura, muchos estudiantes declaran no saber cómo seleccionar textos literarios adecuados (Granado Alonso, 2009: 10), y poseen ideas preconcebidas sobre la literatura infantil que atañen directamente a los criterios de selección y valoración de lecturas (Tabernero, 2013). Diversas investigaciones (Díaz Armas, 2008; Tabernero, 2013, Silva Díaz, 2000; Duszinsky, 2006) sugieren que los futuros docentes anteponen el realismo a la fantasía -llegando a manifestar rechazo ante la presencia de elementos maravillosos-, prefieren las ilustraciones de estilo más convencional -de estética realista, bien perfiladas y de colores vivos- en detrimento de las que muestran una mayor complejidad artística o de carácter no figurativo, valoran negativamente la experimentación temática o formal, no aprecian la parodia o la ironía, tienen dificultades en la interpretación de imágenes metafóricas y rechazan temáticas consideradas complejas o

controvertidas, así como historias tristes, problemáticas, enigmáticas o melancólicas. Se detecta también una tendencia a infravalorar las capacidades y el nivel de competencia literaria de los niños y una sobrevaloración de la dificultad que puede suponer la presencia de palabras poco habituales (Díaz Armas, 2008). Estas ideas previas sobre cómo debe ser una obra de literatura infantil chocan con lo defendido por los especialistas, que, en palabras de Díaz Armas (2008: 188) “señalan la necesidad de que los textos literarios reflejen (...) los problemas del mundo, de que ofrezcan algún tipo de dificultad que permita a sus lectores sentirse recompensados por el esfuerzo realizado, de que hagan imaginar mundos posibles y fomenten la fantasía”.

Además, tienden a valorar la literatura según criterios extraliterarios, como su utilidad pedagógica o la transmisión de valores (Díaz Armas, 2008; Díaz-Plaja y Prats, 2013; Fuster y Molina, 2016; Taberero, 2013) y realizan frecuentemente una lectura directa y moralista de las obras infantiles (Díaz Armas, 2008; Silva Díaz, 2000). Otros problemas habituales son la confusión entre “libro infantil” y “cuento” o entre literatura tradicional y de autor, así como la valoración de textos de otras épocas según parámetros ideológicos actuales (Díaz-Plaja y Prats, 2013). Además, muchos carecen de herramientas y la formación estética necesaria para analizar tanto el texto como la ilustración (Díaz Armas, 2008). Por ello, manifiestan dificultades en articular una “lectura literaria experta” (Colomer y Munita, 2013:38), lo que se traduce en una escasa capacidad de analizar críticamente textos infantiles (Díaz Armas, 2008) o de justificar las razones de la valoración que otorgan a las obras (Silva Díaz, 2000), limitándose en ocasiones a tener en cuenta el grado de dificultad del léxico, los valores transmitidos y la belleza y colorido de la ilustración (Díaz Armas, 2008).

Estas investigaciones, que hemos tomado como punto de partida del presente trabajo, ponen de manifiesto que el alumnado de Magisterio posee importantes carencias formativas en cuanto a

criterios de selección de lecturas, algo en lo que incide tanto su insuficiente formación literaria y su escaso conocimiento de la literatura infantil como la existencia de prejuicios que pueden condicionar la forma en que se valoran y seleccionan los textos para la educación literaria y la animación lectora. La solución de esta problemática pasa por el diseño de proyectos y experiencias dirigidas al desarrollo de la competencia literaria de los futuros maestros y a su formación como mediadores, tales como las planteadas, desde enfoques diferentes, por Pedormo López (2012), Contreras y Prats (2015), o Elwes Aguilar (2014), entre otras.

Pese a todo, consideramos que es necesario continuar profundizando en la formación de los futuros docentes en relación con su labor como mediadores y explorar nuevas vías que ofrezcan respuestas a la problemática expuesta. Con este propósito, se presenta a continuación una experiencia realizada con alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil, destinada a proporcionar a los futuros docentes herramientas para aprender a seleccionar y valorar textos literarios.

2.- Experiencia

2.1.- Justificación y objetivos

Esta experiencia se enmarca en los estudios del Grado de Maestro en Educación Infantil de las Universidades de Castilla-La Mancha y Oviedo. Con ella, se pretende dar respuesta a carencias formativas detectadas en el alumnado, concretamente su dificultad para seleccionar lecturas literarias destinadas al alumnado de infantil y la existencia de ciertas creencias previas que condicionan negativamente su forma de valorar la literatura, destacándose una visión muy utilitarista de la misma. Así, se planteó la necesidad de despertar su juicio crítico para seleccionar obras literarias en función de criterios que fuesen más allá de los puramente instrumentales. De modo más general, se pretendió concienciar a estos futuros

mediadores de la importancia de la selección de lecturas, proporcionar conocimientos e instrumentos para seleccionar y valorar críticamente textos literarios destinados a la educación literaria y animación lectora en primeras edades y cuestionar algunas actitudes y creencias erróneas hacia la literatura infantil.

El objetivo principal de la experiencia que se presenta es fomentar el análisis crítico entre los futuros maestros de educación infantil a la hora de seleccionar y valorar lecturas. Para ello se diseñó, aplicó y valoró la propuesta didáctica que describimos a continuación. Asimismo, otro objetivo consistió en determinar las carencias y necesidades formativas en el alumnado participante.

Desde un punto de vista didáctico, mediante esta experiencia se pretendió que los alumnos fuesen capaces de:

- Tomar conciencia de la importancia de la selección de lecturas;

- Mejorar su capacidad de valorar obras para la educación literaria y animación lectora en educación infantil, prestando atención a sus diferentes dimensiones;

- Generar un instrumento útil para la valoración de lecturas;

- Ampliar y asentar los conocimientos adquiridos durante la asignatura sobre selección de lecturas mediante su aplicación práctica;

- Experimentar los beneficios de la metodología denominada “clase invertida”.

Entre la gran diversidad de textos apropiados para prelectores se consideró conveniente centrar la experiencia formativa en el álbum ilustrado, caracterizado por la combinación de palabras e imágenes (Colomer, 2010). La elección fue motivada por su relevancia en la LIJ actual, por la existencia de una amplia producción de álbumes adecuados para primeras edades, con una notable cantidad y diversidad de títulos editados en español (Selfa Sastre, Balça y Costa, 2017). Además, su valoración requiere tener en cuenta tanto el lenguaje verbal como el visual.

2.2.- Metodología

Este trabajo emplea una metodología de investigación-acción, pues se apoya en un plan de acción diseñado y aplicado por dos docentes para lograr una mejora en la práctica educativa.

La investigación-acción se define como “un estudio de la situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Elliot, 1993, cit. en Latorre Beltrán, 2004:370), y adopta la forma de una intervención a pequeña escala, diseñada para dar respuesta a un problema o necesidad, implicando una observación y reflexión posterior sobre las acciones llevadas a cabo y sus resultados (Albert Gómez, 2006; Cohen, Manion y Morrison, 2005:226-7; Latorre Beltrán, 2004). Este modelo promueve la teorización partiendo de la práctica, pero su propósito fundamental es lograr una mejor comprensión de las prácticas educativas, y transformarlas para dar lugar a una mejora (Latorre Beltrán, 2004). Apoyada en procedimientos cualitativo-etnográficos, la investigación-acción se organiza en ciclos, basados en la estructura planificación- acción-observación-reflexión (Albert Gómez, 2006; Latorre Beltrán, 2004:223).

En este caso, se partió de una necesidad formativa de los estudiantes del grado de maestro, referida a su capacidad de seleccionar y valorar adecuadamente obras literarias. Con el propósito de contribuir a una mejor formación de los futuros maestros en este aspecto -esencial para ejercer su labor como mediadores- se diseñó y ejecutó el plan de acción que se expone a continuación.

Dado que el diseño de una investigación-acción requiere un diagnóstico previo (Bisquerra, 2004), se realizó un cuestionario inicial al alumnado participante para conocer sus ideas y conocimientos previos sobre la selección de lecturas y detectar posibles carencias formativas. Dicho cuestionario, de carácter anónimo, fue aplicado a principios de curso en los dos grupos participantes. El cuestionario

constaba de dos partes. La primera (Anexo I) era una única pregunta abierta, donde se pedía que el alumnado indicase, por orden de importancia, cinco aspectos que le pareciesen relevantes para la selección de obras literarias destinadas a iniciar al alumnado de infantil en la literatura y a despertar su interés por la lectura y los libros.

La segunda parte (Anexo II) se componía de 17 ítems, en los que había que indicar el grado de acuerdo o desacuerdo utilizando una escala tipo Likert de 5 opciones. Todos los ítems recogían afirmaciones sobre diferentes aspectos implicados en la valoración de libros infantiles (importancia de la ilustración, tipo de letra, temática, valores, etc.).

El diseño y aplicación de un proyecto investigador requiere habitualmente un ensayo preliminar para verificar la adecuación de los instrumentos y técnicas, y realizar los ajustes que se estimen oportunos antes de la aplicación definitiva (Morles, 2011). Por este motivo, se estimó oportuno realizar previamente una experiencia piloto. Para ello, se seleccionó una asignatura optativa, lo que permitió disponer de una muestra reducida de estudiantes para la fase de pilotaje. Una vez finalizada la aplicación de la experiencia piloto, se realizaron algunos ajustes de diseño y se aplicó el plan de acción definitivo en una muestra más amplia de estudiantes, eligiendo para ello un grupo de una asignatura obligatoria del grado.

Por otra parte, como la investigación-acción otorga importancia a la indagación autorreflexiva de los agentes implicados (Bisquerra, 2004), se estimó conveniente tener en cuenta la percepción final del alumnado y del profesorado participante. De este modo, el análisis y valoración de la experiencia se basó en las herramientas indicadas a continuación (Tabla 1):

Tabla 1. Herramientas de análisis y valoración de la experiencia

Alumnado	Profesorado
<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario inicial de diagnóstico. • Tareas realizadas. • Cuestionario final de opinión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante. • Cuestionario final de opinión.

2.3.- Contexto y muestra

La experiencia se llevó a cabo el curso 2016-2017 con 46 estudiantes (45 chicas y un chico) del Grado en Maestro en Educación Infantil de dos universidades españolas. El pilotaje se realizó en la Universidad de Castilla-La Mancha, con un grupo de 6 estudiantes matriculadas en la optativa cuatrimestral de 4º curso “Animación a la Lectura en Lengua Extranjera para Educación Infantil”. La experiencia final se desarrolló unos meses después en la Universidad de Oviedo, con un grupo de 40 estudiantes de la asignatura anual obligatoria de 3º curso “Didáctica de la Literatura Infantil”.

2.4.- Diagnóstico

Antes del inicio de la experiencia, se pidió a los participantes que respondieran de forma individual al cuestionario anónimo descrito en el apartado Metodología, con el propósito de conocer sus conocimientos e ideas previas sobre selección de lecturas (Anexos I y II).

En la primera parte del cuestionario, la práctica totalidad de los participantes respondió que se fijaría en que la obra, su tema o sus personajes fuesen “adecuados para la edad” de sus alumnos, sin ser capaces de desarrollar en qué consistía esa adecuación a la edad. Se

hacia necesario, por tanto, que fueran conscientes de que no les bastaría con emplear obras recomendadas para la edad de su interés, pues “en palabras de Rosa Tabernero, establecer un bloque de recepción por edades es una cuestión pragmática que atiende a determinados libros y no siempre funciona. De hecho, cada vez se tiende más a un receptor sin edad o incierto, como es el caso del álbum” (Lluch, 2010: 72).



Figura 1: Resultados de la segunda parte del cuestionario de diagnóstico (Anexo II): porcentaje de “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo”.

La segunda parte del cuestionario (Figura 1) reveló que la mayoría de los estudiantes opinaba que *las obras deben promover experiencias placenteras con la literatura* (95,7%). Aunque veían *necesario prestar atención tanto al texto como a las ilustraciones* (93,6%), un 25,5% priorizó la calidad literaria del libro por encima de la calidad artística de sus ilustraciones y un 34% no supo qué aspecto sería más importante. Solo un 40,4% se mostró contrario a esta idea de dar mayor importancia a la calidad del texto que a la de la ilustración.

La tendencia de los estudiantes a instrumentalizar la lectura quedó confirmada: un 83% juzgaba *imprescindible que el libro fuera educativo y transmitiera valores positivos* y más de la mitad (53,2%) priorizaba que sirviera *para trabajar contenidos de la programación de aula*.

Esto contrasta con una tendencia a infravalorar la lectura como fuente de descubrimiento de conocimiento y léxico, ya que a la hora de seleccionar obras para su aula, le dieron importancia a que no contuviera ni palabras (44,7%) ni conceptos (66%) desconocidos para los niños.

Por último, aunque el 95,7% dijo estar en desacuerdo con la idea de *evitar temas sensibles (divorcio, adopción, muerte, etc.) para no herir la sensibilidad de familias y/o alumnos*, el 50% consideró *importante que el contenido sea políticamente correcto y parezca apropiado a los padres*.

2.5.- Descripción de la experiencia

Tanto la experiencia piloto como la definitiva se llevaron a cabo al final de la asignatura, con la intención de que los participantes ya hubieran adquirido una serie de conceptos sobre literatura infantil.

A fin de maximizar el tiempo para la interacción en el aula, se optó por el modelo denominado “clase invertida”, un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se desplaza del espacio del aprendizaje grupal al individual. Así, el espacio grupal se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo, en el que el educador guía a los estudiantes mientras estos aplican los conceptos y se implican creativamente en la materia (Flipped Learning Network, 2014:1). Diversas investigaciones empíricas demuestran que tanto la motivación como el rendimiento de los estudiantes mejoran al emplear

el modelo de la clase invertida (Bergmann y Sams, 2012). Los profesores universitarios destacan que aumenta la implicación del alumnado, la profundidad del aprendizaje y la adaptación al ritmo individual de cada estudiante (Martín y Santiago, 2016:120).

La transmisión de contenidos, en lugar de llevarse a cabo mediante clases magistrales, se convirtió en no presencial a través de lecturas. Así se ganó tiempo en el aula para el debate, la reflexión, la toma de decisiones y la resolución de problemas mediante el trabajo cooperativo.

La experiencia se diseñó para ser desarrollada en las siguientes cuatro fases (Tabla 2):

Tabla 2. Fases, temporalización y materiales

Fase	Temporalización	Material
1. Documentación	No presencial	Bibliografía
2. Puesta en común en equipos y elaboración de escala de evaluación consensuada en gran grupo	Sesión presencial de 2h	Bibliografía leída en fase 1
3. Publicación de la escala de evaluación en el campus virtual	No presencial	Escala de evaluación consensuada

4. Aplicación de la escala de evaluación	Sesión presencial de 2h	Escala de evaluación consensuada, álbumes ilustrados
--	-------------------------	--

Los participantes trabajaron en equipos de entre 3 y 5 estudiantes. En la **FASE 1 (Documentación)** se asignó a cada miembro del equipo la lectura de unas 8 páginas de un material de referencia, elegido por las docentes por su relevancia para la selección de obras literarias destinadas a la etapa de Educación Infantil, incluyendo textos de Lluch (2010), Colomer (2015), Lluch y Zayas (2015) y Cerrillo y Yubero (1996). Se les pidió que cada uno leyera su texto antes de la primera sesión, extrayendo los elementos más relevantes en cuanto a la selección de material de lectura en Educación Infantil.

En la **FASE 2 (Elaboración del instrumento)**, los miembros de cada equipo pusieron en común lo que habían extraído de las lecturas y consensuaron los criterios que consideraban más importantes a la hora de seleccionar álbumes ilustrados para el aula de Educación Infantil. Cada equipo realizó un borrador del instrumento de evaluación de álbumes destinados a la educación literaria y animación lectora en el aula de Infantil. Finalmente, en la pizarra, se fueron escribiendo los puntos que fueron consensuando los participantes en gran grupo, hasta elaborar una escala de valoración definitiva entre todos.

En la **FASE 3 (Publicación del instrumento)**, este instrumento se hizo accesible mediante el campus virtual para que los alumnos pudieran disponer de él de cara a su utilización en la siguiente sesión de clase.

La **FASE 4 (Aplicación del instrumento)** consistió en aplicar la escala de valoración generada a unos álbumes ilustrados seleccionados por las docentes (5 en el grupo de pilotaje y 6 en el

definitivo). Cada equipo valoró los álbumes utilizando el instrumento, les asignó una calificación global de 0 a 10 y escribió un comentario breve explicando de forma razonada su valoración. Sus valoraciones fueron recogidas por las docentes para su posterior análisis. Finalmente, se comentaron en gran grupo algunos de los libros evaluados.

Se seleccionaron, deliberadamente, álbumes con diferentes características en cuanto a temática, estilo visual, grado de dificultad y calidad literaria: algunas obras de autores e ilustradores de reconocido prestigio en el campo del álbum ilustrado (Leo Lionni, David Wiesner, Oliver Jeffers), incluyendo algún clásico como *Pequeño Azul* y *Pequeño Amarillo*. Para que la muestra de álbumes fuera variada y representativa de diferentes aspectos que valorar, se incluyeron algunas obras más difíciles (*Flotante* y *Los tres cerditos*), con estereotipos (*El tigre que vino a tomar el té*), con mucha densidad de texto por página y subordinados a una intencionalidad didáctico-educativa (*¿Dónde está Alba?*), o con intención gráfica pero no literaria (*Lula va al mar*).

En la **experiencia piloto**, las alumnas trabajaron en equipos de tres. Por necesidades de calendario docente, las **FASES 2 y 4** se llevaron a cabo en una misma sesión de dos horas de duración (no se llevó a cabo la **FASE 3**), en la última sesión docente de la asignatura. La instrucción fue que estableciesen una suerte de decálogo para seleccionar obras literarias para Educación Infantil. Su aplicación fue inmediatamente posterior a su diseño. Dado que no quedó apenas tiempo para dar *feedback* a las estudiantes, se valoró dedicarle más tiempo en la experiencia definitiva, donde se empleó una sesión más.

En la **experiencia definitiva**, los estudiantes trabajaron en equipos de 3 a 5 alumnos. Se aprovecharon sesiones de dos horas de duración, en las que el grupo clase se dividía en dos subgrupos de 19 estudiantes (1 chico, 18 chicas) y 21 estudiantes (chicas) respectivamente. La **FASE 2** se llevó a cabo en una sesión de 2 horas.

Antes de que los equipos pusieran en común las ideas que cada miembro había extraído de la lectura de la bibliografía proporcionada, se recordó la tarea y, a modo lluvia de ideas, se propusieron oralmente los apartados que podría contener la escala de valoración. Una vez consensuados, se anotaron en la pizarra estos apartados orientativos (imagen, texto, historia...). Cada uno podía contener varios ítems. De este modo se obtuvieron dos escalas de valoración (una por subgrupo). La **FASE 4** se realizó en una sesión de dos horas con cada subgrupo. En este caso, además, se anotaron en la pizarra las calificaciones numéricas otorgadas por cada equipo a los 6 álbumes y se calculó la valoración media. Aunque resultó muy escaso, quedó algo de tiempo final para realizar una breve discusión en torno a cada álbum y las razones de la valoración otorgada. Posteriormente, la docente publicó en el campus virtual las notas medias otorgadas a cada álbum y añadió algunos enlaces web con reseñas especializadas de algunos de los álbumes, para que pudieran ver la opinión de especialistas y la contrastasen con su propia valoración. Como cierre, y en una sesión de clase posterior, la docente dedicó unos 10 minutos a realizar un breve comentario sobre los álbumes que habían valorado.

2.6.- Resultados

A continuación, se exponen los resultados obtenidos tanto en la aplicación de la escala de valoración por parte de los estudiantes, como en los cuestionarios finales de opinión cumplimentados por alumnado y profesorado.

2.6.1.- Valoración de los álbumes ilustrados

En las sesiones presenciales, se observó bastante esfuerzo e implicación de los participantes. Se obtuvieron instrumentos de valoración bastante completos y apropiados pero, a la hora de aplicarlos, se plantearon algunos problemas, pues no resultó fácil

otorgar una interpretación unívoca a cada uno de los ítems. La tabla 3 muestra las calificaciones medias otorgadas por los equipos a los distintos álbumes ilustrados.

Tabla 3. Calificaciones medias otorgadas a los álbumes ilustrados.

	Valoración media (sobre 10)	
	Experiencia piloto	Experiencia final
<i>Cómo atrapar una estrella</i>	6,5	8,3
<i>Pequeño azul y pequeño amarillo</i>	-	7,9
<i>Dónde está Alba</i>	7,5	7,2
<i>El tigre que vino a tomar el té</i>	6	6
<i>Flotante</i>	-	6
<i>Lula va al mar</i>	5,6	5,5
<i>Los tres cerditos</i>	4	-

Cómo atrapar una estrella es el álbum más valorado. Los estudiantes destacan la historia y la calidad de las ilustraciones, la adecuación a la capacidad de comprensión del destinatario infantil y la posibilidad de identificación con el protagonista. Tan solo uno de los

equipos, en la experiencia piloto, valoró negativamente sus ilustraciones esquemáticas, que describieron como “pobres y de mala calidad”, y su historia, que les pareció incoherente.

Pequeño azul, pequeño amarillo en general fue positivamente evaluado, con algunas excepciones. Pese a todo, la valoración es inferior a lo esperable, dada la calidad reconocida por la crítica especializada a este álbum ilustrado. Los estudiantes destacan su carácter innovador, la facilidad de comprensión y la temática. Valoraron su potencialidad educativa.

¿Dónde está Alba? obtuvo valoraciones muy dispares. Algunos equipos lo encontraron literariamente pobre, aunque les costó explicar por qué, además de considerarlo “aburrido” y poco original. Aunque algunos valoraron que “está escrito en su totalidad en mayúsculas”, otros sancionaron que “el texto aparece comprimido y gran cantidad en cada página”. En cambio, todos apreciaron la pertinencia del tema (los celos infantiles) y a algunos les gustó cómo está planteada la historia, lo que ha pesado en la valoración final.

Hay discrepancias notables sobre *El tigre que vino a tomar el té*. Algunos equipos lo evaluaron positivamente mientras que otros lo rechazaron por completo y declararon no entender la historia -que consideran “extraña”- ni saber cuál es el tema. Algunos esperaban un final más claro o, por el contrario, “más descabellado” y acorde con el tono divertido de la historia. Hubo también grupos que reprobaron los valores transmitidos, la posibilidad de identificación con los personajes, la calidad literaria y la trama. Además, algunos equipos identificaron sexismo en la representación de los personajes. Otros no lo reconocieron y, a lo sumo, dijeron que el libro es antiguo, por la ropa de los personajes.

Flotante fue valorado artísticamente, pues se destacó casi de forma unánime la calidad de la ilustración, pero hubo coincidencia en señalar su complejidad y la consiguiente dificultad de comprensión

que plantea para la educación infantil. Algunos grupos manifestaron dudas sobre cómo ponderar por un lado la calidad artística y, por otro lado, la dificultad de comprensión, es decir, a qué dar más peso en la nota. Esta complejidad de la obra motivó su baja valoración en uno de los equipos.

En general, hay una valoración bastante negativa de *Lula va al mar*. Consideraron que no hay historia, es un libro aburrido, carece de interés y posee poca calidad literaria. Incluso dijeron que la comprensión se ve dificultada porque imagen y texto no se complementan. Sin embargo, algunos señalan positivamente su posible contribución a algunos aprendizajes, y, por ejemplo, precisan que lo utilizarían “como un juego para aprender los animales y para trabajar la atención”. Pese a su escaso interés para la educación literaria, la obra llega al aprobado, lo que confirma que se sigue otorgando bastante peso a las posibles aplicaciones didácticas de las obras.

Los tres cerditos suspende por la dificultad que plantea para educación infantil: “las imágenes y el texto a veces no dicen lo mismo (...) es demasiado extenso y cambiante”. Un equipo incluso reconoce que “como adultas no hemos entendido la narración, ni la forma en que las ilustraciones acompañan a la misma”.

2.6.2.- Valoración de la experiencia

2.6.2.1.- Valoración de la experiencia por parte de los estudiantes

Las respuestas a los cuestionarios finales (Figura 2), revelan que los participantes consideran la actividad *útil* (92,3%) e *interesante* (84,6%) y que les *ha servido para aplicar conocimientos adquiridos en la asignatura* (100%). Al preguntarles qué ha sido lo más interesante de la experiencia, la respuesta más frecuente apuntó a la aplicación práctica del instrumento generado (46,1%).



Figura 2: Resultados de aprendizaje percibidos por los estudiantes

Un 61,5% opinó que *no es fácil seleccionar adecuadamente obras para la educación literaria y animación lectora en infantil* y que esta tarea *ha cambiado sus ideas previas sobre los criterios de selección de lecturas*. El 84,6 % considera que *les ha servido para mejorar su capacidad de valorar obras para la educación literaria y animación lectora en infantil*. La experiencia ha ayudado a la mayoría (92,3%) a *tomar conciencia sobre la importancia de la selección de lecturas, a ampliar sus conocimientos sobre los criterios de selección y valoración, y a prestar más atención a diferentes dimensiones de las obras literarias a la hora de valorarlas*.

En cuanto al enfoque de clase invertida, un 69,2% opina que *leer el material fuera de clase para luego aplicarlo favorece el aprendizaje*. Un 84,6 % afirma que *la aplicación práctica hará que recuerde lo aprendido mejor que si solo se hubiera estudiado la teoría*. En cuanto al instrumento definitivo consensuado en gran grupo, el 84,6% opina que *es útil para la valoración de lecturas*.

Al preguntarles qué cambiarían en la experiencia, encontramos dos tendencias opuestas. Aunque por un lado encontramos participantes que recomiendan aumentar las lecturas en la fase de documentación (10%) o el tiempo para trabajar en el aula (20%); por

otro, hay participantes que reducirían las lecturas de la fase de documentación (20%) o el número de álbumes ilustrados analizados (10%). Igualmente, un 10% dijo que la actividad resultó demasiado extensa. Un 10% agradecería un mayor andamiaje, por ejemplo una rúbrica modelo orientativa y el 20% restante no introduciría ningún cambio.

Respecto al instrumento final, un 40% no modificaría nada. El 60% restante o bien lo personalizaría, especificando algún ítem o añadiendo un apartado de comentarios (50%) o bien apostaría por un instrumento individual, en lugar de grupal (10%).

2.6.2.2.- Valoración de la experiencia por parte del profesorado

Las docentes responsables de llevar a cabo la experiencia coincidieron en la mayoría de sus apreciaciones (Figura 3).



Figura 3: Resultados de aprendizaje según la valoración de las docentes

Con respecto a los resultados de aprendizaje, destacaron en primer lugar la *toma de conciencia sobre la importancia de la selección de lecturas*, la *aplicación de los aprendizajes* previamente adquiridos en las dos asignaturas, la *ampliación de conocimientos sobre los criterios de selección y valoración de lecturas* para la educación literaria y la animación lectora y el habituarse a *prestar más atención a diferentes dimensiones de las obras literarias* a la hora de valorarlas. En segundo lugar, perciben que la experiencia también contribuyó bastante a *ampliar los conocimientos del alumnado* sobre la *selección y valoración de lecturas* y a *desarrollar el pensamiento crítico*. Hay valoraciones diferentes sobre la capacidad de *valorar obras para la educación literaria y la animación lectora en infantil*, ya que se detecta un mayor impacto positivo en este aspecto en el grupo final que en el grupo piloto.

Por otra parte, las profesoras perciben la metodología de la clase invertida como bastante eficaz, considerando que aumenta el tiempo para realizar tareas prácticas en el aula, favorece la capacidad de trabajo y aprendizaje autónomo del estudiante y la sesión presencial resulta más motivadora que si se destinase íntegramente a desarrollar una lección magistral. Frente a estos beneficios, no se han detectado apenas inconvenientes en esta metodología, señalándose únicamente la ausencia puntual de algún estudiante, que obligó a reorganizar el equipo de trabajo, y la mayor carga de tareas no presenciales (lectura de materiales) para el alumnado, aunque se considera que el volumen de trabajo fuera del aula era perfectamente asumible y coherente con los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior.

Las docentes coinciden en declarar que están muy satisfechas con los resultados de la experiencia y estarían dispuestas a repetirla con algún pequeño reajuste, referido fundamentalmente a la temporalización. Entre los aspectos positivos destacan que se proporcionó a los estudiantes una oportunidad de aplicar los

conocimientos adquiridos, en el marco de una tarea significativa estrechamente ligada a su futuro profesional. Además, consideraron que se otorgó protagonismo a los estudiantes, haciéndoles reflexionar y tomar decisiones, al tiempo que se favoreció su capacidad de análisis crítico y discusión sobre obras infantiles. Por último, subrayaron la buena acogida e implicación del alumnado, que suele valorar positivamente las tareas prácticas, donde se pone de manifiesto la funcionalidad de los aprendizajes.

En cuanto a los problemas detectados, las profesoras coincidieron en señalar la insuficiencia de tiempo como el principal obstáculo, tanto en la fase de pilotaje como en la aplicación definitiva, pese a que en ésta se añadió una sesión más de clase. En opinión del profesorado, disponer de más tiempo hubiera permitido proporcionar más *feedback* a los estudiantes durante el desarrollo de la experiencia, haciéndoles discutir y reflexionar más sobre las cuestiones planteadas y corrigiendo ciertos errores. También se estimó insuficiente el tiempo para la puesta en común y el comentario final, una vez realizadas las evaluaciones de los álbumes. Asimismo, pese a valorar los resultados de aprendizaje, las docentes detectaron que todavía persiste en algunos estudiantes, al término de la experiencia, una excesiva instrumentalización de la LIJ, así como la tendencia a rechazar álbumes con ilustraciones poco convencionales o con elementos sorprendentes y fantasiosos. Como propuestas de mejora, sugirieron ampliar el tiempo destinado a la valoración de obras, reducir el número de álbumes, distribuir su valoración en diferentes días para poder analizarlos y discutirlos con más detenimiento, o bien utilizar el campus virtual como espacio para compartir las evaluaciones de álbumes.

3.- Discusión y conclusiones

La observación de las sesiones y el análisis de las tareas realizadas permiten valorar positivamente la experiencia. Los

participantes aplicaron los conocimientos adquiridos, tanto en la fase de documentación como a lo largo del curso, en la elaboración del instrumento de evaluación y en la discusión y valoración de los álbumes, mostrando un alto grado de motivación e implicación en la tarea.

Sin embargo, el análisis de las valoraciones de las obras revela la persistencia de ciertas creencias y carencias formativas en parte del alumnado. Así, algunos estudiantes mostraron predilección por los modelos de ilustración realista, con los que probablemente están más familiarizados, siendo incapaces de apreciar la calidad estética de las imágenes que se alejan de los modelos más convencionales, como por ejemplo las de *Cómo atrapar una estrella* o las de *Pequeño azul y pequeño amarillo*, caracterizado por el minimalismo. De igual modo, se confirma la preferencia por historias realistas de factura clásica; mostraron cierta reticencia ante narrativas que potenciaban la fantasía y que incorporaban elementos sorprendentes, así como las que dejaron interrogantes sin resolver y ofrecieron finales abiertos (*El tigre que vino a tomar el té*). En este sentido, lo observado coincide plenamente con los resultados obtenidos en otros trabajos (Díaz Armas, 2008; Taberner, 2013, Silva Díaz, 2000; Duszinsky, 2006), si bien este tipo de creencias y actitudes hacia la literatura infantil no se dan en todos los estudiantes por igual. Asimismo, varios de los participantes manifestaron dificultades de comprensión ante los álbumes más complejos, caracterizados por la discrepancia palabra-imagen, el juego metaficcional o la carga simbólica de las ilustraciones (*Flotante, Los tres cerditos*).

En consonancia con investigaciones previas (Colomer y Munita, 2013; Díaz Armas, 2008; Silva Díaz, 2000), los estudiantes tendieron a expresar de modo intuitivo si una obra les gusta o no, pero encontraron dificultades en desarrollar una valoración crítica apoyada en las características objetivas de los textos. De hecho, al término de la experiencia, la mayoría de los participantes coincidió en que la selección y valoración de obras literarias no es una tarea fácil. Estas dificultades parecen sugerir que están poco habituados a realizar un

análisis textual riguroso, quizás debido a una insuficiente formación literaria. En este sentido la experiencia ha generado un espacio para la reflexión y discusión pormenorizada de las propiedades semióticas de las obras, y ha obligado a los estudiantes a justificar, debatir y cuestionar sus apreciaciones iniciales, así como a plantearse preguntas interesantes, como en qué reside la calidad literaria del texto, o a valorar el equilibrio entre la complejidad de una obra y sus cualidades artísticas.

Pese a haber insistido en la importancia de priorizar la calidad artística de las obras, algunos estudiantes siguen anteponiendo, al término de la experiencia, los valores transmitidos y la dimensión educativa de las obras. Ello explica la sobrevaloración de algunos álbumes ilustrados, al atender al interés educativo del tema o a su posible explotación didáctica. Se revela pues la dificultad de atenuar la visión utilitarista de la LIJ, fuertemente arraigada en gran parte del alumnado (Díaz Armas, 2008; Díaz-Plaja y Prats, 2013; Tabernero, 2013).

Por otra parte, cabe destacar el interés y la utilidad de los instrumentos de evaluación generados, que contemplan múltiples dimensiones de las obras y proponen indicadores apropiados, si bien algunos podrían reformularse con mayor precisión. De hecho, la mayoría de los estudiantes se mostraron satisfechos con el instrumento diseñado y consideraron, a lo sumo, que se podrían realizar modificaciones leves para una mejor aplicación.

Si nos atenemos a la percepción de la experiencia por parte de los agentes implicados se aprecia bastante coincidencia. Docentes y estudiantes coinciden en valorar muy positivamente la actividad y en considerar que contribuyó a proporcionar una toma de conciencia sobre la importancia de la selección de lecturas y los diferentes aspectos que es preciso tener en cuenta para ello, así como a aplicar los conocimientos adquiridos en las asignaturas. También ha tenido un impacto positivo, en opinión de los participantes, en la formación

teórica y práctica para llevar a cabo eficazmente la selección y valoración de textos literarios. Sin embargo, de la valoración de las docentes se desprende que podría progresarse más en estos dos últimos aspectos. Se observó, además, un impacto más positivo en la capacidad de valoración de las lecturas en el grupo final que en el piloto. Aun teniendo en cuenta que el grupo final había cursado una asignatura anual y por tanto era esperable un mejor resultado, también cabe atribuirlo a que en la aplicación definitiva se dispuso de más tiempo para llevar a cabo las sesiones.

Cabe destacar también la vinculación directa de la tarea con el futuro profesional del alumnado, que se traduce en la valoración positiva de la utilidad de la experiencia. La metodología de la clase invertida se revela como bastante eficaz, al haber permitido dedicar el tiempo presencial a una actividad práctica de aplicación y al promover un aprendizaje más autónomo de los estudiantes. Pese a todo, algunos participantes manifiestan reticencia ante la carga de trabajo no presencial que conlleva. Dado que las experiencias se realizaron en ambos casos al término del periodo lectivo de la asignatura, es posible que la proximidad de los exámenes parciales y de los trabajos finales motivara en parte el rechazo a asumir más tareas fuera del aula.

Por último, es indudable que una experiencia como la descrita requiere tiempo para su adecuado desarrollo. Considerando tanto las opiniones de los estudiantes como las del profesorado, está claro que una ampliación del tiempo destinado a la valoración final de álbumes mejoraría los resultados. Sobre todo, permitiría profundizar la discusión sobre las obras, tanto en el interior de los equipos como en gran grupo, así como proporcionar más *feedback* por parte del profesor y analizar con más detalle las ideas erróneas.

En conclusión, los resultados revelan que, tras esta experiencia, los maestros en formación son más conscientes de la importancia de su papel como mediadores y prestan más atención a la selección de los textos literarios. Pese a la persistencia de algunas carencias formativas, los estudiantes han progresado en su capacidad de valorar y seleccionar obras de lectura, lo cual apunta a la utilidad

de este tipo de experiencias, que promueven el juicio crítico de los futuros maestros y mediadores de lectura. Pese a todo, hay que insistir en modificar la visión excesivamente instrumentalizada de la LIJ que siguen mostrando muchos estudiantes. Resulta necesario realizar más actividades de análisis y valoración crítica de textos literarios y acercar al alumnado a más variedad de obras infantiles, para familiarizarles con diferentes modelos de ilustración y con formas literarias más innovadoras y complejas, formatos con los que no están suficientemente habituados.

Finalmente, se plantean algunas propuestas de mejora:

-Ampliar el tiempo destinado a la discusión y comentario de las obras para profundizar más en su análisis y valoración crítica, así como en la puesta en común y valoración final de los textos.

-Contrastar la valoración de la clase con críticas especializadas de los mismos textos y dedicar tiempo presencial para discutir las posibles divergencias.

-Agregar, como colofón de la experiencia, sesiones presenciales de lectura compartida con alumnado de infantil, con el objeto de contrastar la valoración previa de la adecuación de las obras con las respuestas lectoras reales del destinatario infantil. Esta actividad exigiría, indudablemente, más tiempo disponible, así como la cooperación de centros educativos, y debería ir seguida de una reflexión y puesta en común por parte del alumnado del Grado.

4.- Referencias bibliográficas

4. 1.- Fuentes primarias

Gallego, L. (2003). *¿Dónde está Alba?* Madrid: SM.

Jeffers, O. (2005). *Cómo atrapar una estrella*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kerr, J. (2010). *El tigre que vino a tomar el té*. Pontevedra: Kalandraka.

Lionni, L. (2005). *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo*. Sevilla: Kalandraka.

Mariscal, J. (2004). *Lula va al mar*. Barcelona: RqueR.

Wiesner, D. (2007). *Flotante*. México DF: Océano.

Wiesner, D. (2015). *Los tres cerditos*. Barcelona: Juventud.

4.2.- Fuentes secundarias

Albert Gómez, M.J. (2006). *La investigación educativa*. Madrid: MCGraw Hill.

Álvarez, D. y Castrillón, S. (2009). De la mediación a la lectura o de cómo “ir más allá”. En I. Miret, y C. y Armendaro (Coord.), *Lectura y bibliotecas escolares* (págs.83-92). Madrid: OEI/Fundación Santillana.

Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Virginia: ASCD.

Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-la Mancha.

Cerrillo, P.C. y Yubero, S. (1996). Qué leer y en qué momento. En P.C. Cerrillo y J. Padrino (Coords.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (págs. 47-58). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cohen, L., Lawrence, M. y Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. Oxon: Routledge Farmer.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.

Colomer, T. (2015). La literatura infantil y juvenil. En J. Mata, M.P. Núñez y J. Rienda (Coords. y Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (págs. 203-225). Madrid: Pirámide.

Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 8,37-44.

Contreras, E., y Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Via Atlántica*, 28, 29-44.

De Amo Sánchez-Fortún, J. M. (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Archidona: Aljibe.

Díaz Armas, J. (2008). Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector. En A. Mendoza (Coord.), *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177- 190). Barcelona: Horsori.

Díaz-Plaja, A. y Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 19-28.

Dueñas, J. D., Taberner, R., Calvo V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. Doi:10.18239/ocnos_2014.11.02

Duszinsky, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation*, 21, 17-29. Doi 10.3917/cdle.021.0017.

Elwes Aguilar, O. (2014). Integrando las competencias lingüística, emocional y social y ciudadana en Educación Infantil y Primaria bajo una perspectiva lúdica: experiencia de animación a la lectura en francés (Mario Ramos) bajo un enfoque por tareas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 131-146. Doi: 10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46837

Equipo Peonza. (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.

Flipped Learning Network (FLN). (2014). The Four Pillars of F-L-I-P. Obtenido 13 de julio de 2017 desde http://classes.mst.edu/edtech/TLT2014/BCH120/Abkemeier--FLIP_handout_FNL_Web.pdf

Fuster, P. y Molina, M.M. (2016). ¿Aprender literatura infantil? En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico. D. Escandell Maestre y J. Rovira Collado (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y*

Literarios. Nuevos enfoques didácticos (págs. 675-686). Alicante: Universidad de Alicante.

Gasol, A. y Arànega, M. (2000). *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora*. Barcelona: Edebé.

Granado Alonso, C. (2014). El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70. Doi: 10.1080/11356405.2014.908666.

Granado Alonso, C. (Dir.) (2009). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora*. Sevilla: Consejería de Cultura de Andalucía. Obtenido 11 de mayo de 2017 desde http://www.juntadeandalucia.es/cultura/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galerias/Adjuntos/estudios/3_Estudio_Futuros_maestros_y_maestras_ante_la_educacion_lectora.pdf

Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. Doi: 10.18239/ocnos_2015.13.03

Latorre Beltrán, A. (2004). La investigación-acción. En R. Bisquerra, (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 369-394), Madrid: La Muralla.

Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-la Mancha.

Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón: Trea.

Lluch, G. y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Octaedro.

Margallo, A. M. y Mata, J. (2015). La lectura: práctica social y formación escolar. Lectura, sociedad y escuela. En J. Mata, P. Núñez, y J. Rienda, (Coords. y Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp.179-202). Madrid: Pirámide.

Martín, D. y Santiago, R. (2016). "Flipped Learning" en la formación del profesorado de secundaria y bachillerato. Formación para el cambio. *Contextos Educativos: Revista de Educación (Extra I)*, 117-134.

Mata, J. (2011). *Diez ideas clave. Animación a la lectura*. Barcelona: Graó.

Morles, V. (2011). Guía para la elaboración y evaluación de proyectos de investigación. *Revista de Pedagogía*, 32(91), 131-146.

Munita, F. (2014). Trayectorias de lectura del profesorado en formación, *Cultura y Educación*, 26 (3), 448-475. Doi 10.1080/11356405.2014.965449.

Pascual Díez, J. (2007). Lecturas y factores que condicionan la maduración lectora. Implicaciones educativas. En P. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez (Coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (págs. 421-428). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Pedormo López, C. (2012). La competencia lecto-literaria para la formación de maestros: una experiencia con álbumes ilustrados. *Lenguaje y Textos*, 35, 115-122.

Selfa Sastre, M., Balça, A. y Costa, P. (2017). Biblioteca escolar, lectura y literatura infantil y juvenil: selección de títulos actuales en español y portugués (2005-2015), *Tejuelo*, 25, 5-34. Doi. 10.17398/1988-8430.25.5 25.

Silva Díaz, M.C. (2000). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (parte I y II). *Cuatrogatos*. 5 y 6 Obtenido 2 de marzo de 2017 desde <http://cuatrogatos.org/show.php?item=664> y https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_665.pdf

Taberero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Taberero, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos*, 38, 47-56.

Tejerina Lobo, I. (2004). El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX. *Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 12, 17-25.

Anexo I: Cuestionario de diagnóstico (Primera parte)

Imagina que tienes que seleccionar obras literarias destinadas a iniciar al alumnado de infantil en la literatura y a despertar su interés por la lectura y los libros. ¿En qué te fijarías para elegir las? Nombra **5 aspectos** que te parezcan relevantes para dicha selección y **ordénalos de más a menos importante**.

Aspecto 1º (lo más importante):

.....
.....
.....
.....

Aspecto 2º:

.....
.....
.....
.....

Aspecto 3º:

.....
.....
.....
.....

Aspecto 4º:

.....

Anexo II: Cuestionario de diagnóstico (Segunda parte)

Las siguientes afirmaciones se refieren a la tarea de **selección de obras literarias** destinadas a **iniciar al alumnado de infantil en la literatura y a despertar su interés por la lectura y los libros**. Indica si estás o no de acuerdo con cada una de ellas.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los niños deben conocer todas las palabras del libro para poder comprenderlo bien.					
Los niños deben conocer los conceptos que presente la historia.					
Es prioritario que la lectura del libro sirva para trabajar posteriormente contenidos de la programación de aula correspondientes a cualquiera de las áreas curriculares (por ejemplo: las estaciones, los números, los animales...).					
Es importante que el contenido sea políticamente correcto y que le					

parezca apropiado a los padres de los alumnos.					
Conviene trabajar con historias que los niños ya conocen (Disney, clásicos infantiles, etc.), mejor que con personajes o situaciones que desconocen.					
El número de personajes que incluya la historia es irrelevante.					
Para descubrir la literatura infantil a los niños hay que elegir obras que tengan buena calidad literaria.					
La calidad literaria del libro es más importante que la calidad artística de sus ilustraciones.					
Conviene evitar temas sensibles (divorcio, adopción, muerte, etc.) para no herir la sensibilidad de las familias y/o los propios alumnos.					
Es buena idea que las familias					

alimenten la biblioteca de aula libremente, aportando libros para dejarlos temporalmente en el aula.					
Hay que evitar historias con elementos repetitivos, pues los alumnos desconectarían y se perdería su atención.					
Los libros que elijo para llevar a clase deben gustarme a mí en primer lugar.					
Las obras que llevamos al aula de infantil deben promover experiencias placenteras con la literatura.					
Hay que prestar atención tanto al texto literario como a las ilustraciones.					
El formato debe favorecer la interacción de los alumnos.					
Es mejor evitar las historias en verso, pues dificultan la comprensión a estas edades.					

Es imprescindible que el libro sea educativo y transmita valores positivos.					
---	--	--	--	--	--