

## ***Selección y valoración de LIJ para bibliotecas de aula: comparativa entre España, Ecuador y Colombia***

### ***Selection and appraisal of LIJ for the library of the class: comparison between Spain, Ecuador and Colombia***

**Concepción María Jiménez Fernández**

Universidad Internacional de La Rioja

[concepcionm.jimenez@unir.net](mailto:concepcionm.jimenez@unir.net)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-7731-8680>

**Vicente Luis Mora Suárez-Varela**

Universidad de Málaga

[vicenteluismora@uma.es](mailto:vicenteluismora@uma.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-2718-4685>

DOI: 10.17398/1988-8430.39.37

Fecha de recepción: 02/01/2023  
Fecha de aceptación: 31/10/2023

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Jiménez Fernández, C. M., y Mora Suárez-Varela, V. L. (2024). Selección y valoración de LIJ para bibliotecas de aula: comparativa entre España, Ecuador y Colombia. *Tejuelo*, 39, 37-62.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.37>

**Resumen:** Se presenta un estudio comparativo sobre qué obras de literatura infantil y juvenil (LIJ) seleccionan los maestros de España, Ecuador y Colombia a la hora de configurar una biblioteca de aula. Mediante la recogida y análisis de datos a partir de la información obtenida en una de las actividades - Selección y valoración de una pequeña biblioteca- de la asignatura de Didáctica de la Lectura del Máster Universitario en Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria de UNIR, se observa que no existen notables diferencias en la selección que realizan los participantes de los tres países, todos ellos maestros en activo. Sí se detectan algunas particularidades según se refieran a distintas obras mencionadas en esa actividad, tanto en su posible inclusión en una biblioteca de aula como en lo referido al argumento de su exclusión. Al poner estos datos en relación, se concluye que la selección no siempre está guiada por criterios electivos rigurosos, confiándose en la tradición o en la experiencia personal, que puede variar de grupo a grupo.

**Palabras clave:** selección de lecturas; literatura infantil; educación literaria; hábitos lectores.

**Abstract:** The aim of this study comparison is the clarification of the kind of youth and children's literature to create a class library, selected by Spaniards, Colombians and Ecuadorians teachers. Minor differences were observed through data collection and analysis of one of the activities –Selection and evaluation of a small library– of the subject Didáctica de la Lectura of UNIR's MFA in Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria, answered by current teachers of Spain, Colombia and Ecuador. Nevertheless, a few particularities are detectable in the selection of certain books, as well as in the reasons to exclude other titles. Putting all the data together, is possible to conclude that the selection of the works is not always guided by rigorous criteria, instead the tradition and the personal experience –which is mutable from class to class– seem to be the leading motivations.

**Keywords:** book selection; children's literature; literary education; reading habits.

# I ntroducción

En los últimos años hemos sido testigos de un verdadero *boom* en la publicación de libros infantiles y juveniles (a los que nos referiremos bajo la terminología habitual de LIJ) disponibles sin dificultad: más de diez mil libros editados en 2019, según la Agencia del ISBN. Pero esta proliferación de títulos lleva consigo la imposibilidad de leerlos todos, por lo que es necesario elegir, seleccionar qué lecturas resultan más convenientes y apropiadas para los niños. Además, en este tipo de literatura, siempre encontramos la intervención de los adultos que actúan como puente o enlace entre los libros y los lectores infantiles. Así lo corrobora González (2007), cuando afirma que la elección de las lecturas “está sumamente ligada a las decisiones de los adultos que, como intermediarios entre los libros y los niños, seleccionan los títulos que de alguna manera responden a la idea que ellos tienen de los libros, la lectura y los destinatarios” (p. 103). En palabras de Cerrillo (2013) esto se debe a que, sobre todo en las primeras edades, el niño no posee las condiciones o la madurez necesaria para elegir ni tampoco tiene totalmente desarrolladas sus capacidades y proceso lector. Así pues, es el adulto (maestro en la investigación que nos ocupa) quien principalmente se encarga de elegir, seleccionar, comprar y recomendar lecturas para los niños. Esta misma

idea es la sustentada recientemente por Obiols-Suari, Bautista y Cabezas (2022) cuando manifiestan que “la producción de ficción infantil ha estado supeditada al criterio adulto, no con poca frecuencia, y ello ha conllevado el surgimiento de múltiples estrategias que pretendían tanto evitar o eliminar determinados contenidos como promover otros” (p. 225).

En este marco, la formación en educación literaria del maestro resulta fundamental si, como se expone en el actual currículo de Educación Infantil (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) y de Educación Primaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), se ha de prestar atención a los textos literarios dirigidos a los niños según sus características, gustos e intereses personales, modelos lectores de referencia o madurez cognitiva, pero también teniendo en cuenta que la literatura debe ser fuente de disfrute y placer lector. Para ello, y según dicha legislación, se cuenta con recursos como la biblioteca de aula, contenedora de esas lecturas seleccionadas por el maestro.

La preparación docente se enfoca, por tanto, en crear y fomentar hábitos lectores estables, ayudar al niño a leer por leer y también a facilitar la selección de lecturas por edades (Sánchez y Yubero, 2015, p. 136). Asimismo, y como manifiestan Tatto y Coupland (2003), el análisis de la disposición y de las actitudes de los docentes al respecto es una de las temáticas de investigación más trabajadas dentro de los estudios sobre formación de maestros. A tal finalidad, “resulta esencial una buena preparación de los docentes como mediadores capaces de seleccionar adecuadamente las obras de literatura infantil y juvenil (LIJ) y diseñar propuestas pedagógicas efectivas para la educación literaria del alumnado” (Neira-Piñeiro y Martín-Macho, 2020, p. 226). Es por ello que este artículo se centra en la facultad y creencias del mediador para intervenir como puente o enlace entre libros y lectores infantiles para así enseñar a apreciar la literatura o, en todo caso, poner a los alumnos en disposición de apreciarla y valorarla (Cerrillo, 2007).

Durante varios siglos la literatura desempeñó un papel predominante como eje vertebral en la instrucción moral, enseñanza

lingüística, etc. (Colomer, 2005). Con este fin, la literatura, y también la lectura, se vinculaban a la enseñanza dentro de los libros de texto. Afortunadamente, el desarrollo de la literatura infantil en los últimos años ha facilitado la presencia de obras literarias en el aula transformando las prácticas lectoras, formando parte de asignaturas muy diversas, que cambian según países y legislaciones. Tanto es así que:

tener libros a disposición supone un tipo de trabajo en el aula distinto a seguir una lectura de un cuento o una poesía en el libro de texto. Manipular un libro ilustrado, de tapas duras, con gran cantidad de ilustraciones supone una situación de enseñanza diferente y una experiencia de lectura también diferente (Bombini, 2020, p. 67).

No obstante, aún se detecta en el aula “una marcada tendencia a valorar la literatura infantil según criterios extraliterarios, como valores transmitidos o su utilidad didáctica” (Neira-Piñeiro y Martín-Macho, 2020, p. 228) e incluso una “visión excesivamente instrumentalizada de la literatura infantil y juvenil” que habría que modificar (Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018, p. 109). Esta creencia repercute en la elección de textos por parte de quienes actúan como intermediarios entre el libro y su potencial lector, en este caso, los maestros.

Numerosas investigaciones recientes se han centrado en analizar criterios de selección de obras de literatura infantil y juvenil (LIJ) tales como la calidad literaria, la adecuación a los intereses lectores, la contribución a la adquisición de la competencia literaria (Cerrillo, 2007; Colomer, 2008); la variedad y gustos personales (Bruña, 2017; Colomer et al., 2018); valores morales que transmiten y la diversidad de géneros (Colomer, 2002; Lluch y Zayas, 2015); o, también, la adecuación al itinerario de aprendizaje y la comprensión (Ceballos, 2016).

Todo ello con miras a establecer unas pautas que ayuden al maestro-mediador a crear una batería de obras de literatura en el aula que sirvan para seducir a los alumnos y ayudar a formar lectores, así como a contribuir a la eficacia de los docentes al hacer uso y promocionar esas obras en sus aulas (Stone y Conrad, 2017; Colomer et al., 2018). Se pretende, de esta forma, ir más allá de la mera selección por opiniones tópicas como “este libro me gusta porque es bonito” o

“este libro lo selecciono porque está bien” (Jiménez, 2015, p. 142). Sin embargo, este trabajo se asienta en la línea de investigación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura propuesta por Mendoza (2011) basada en creencias de profesores y alumnos. Esta línea se centra en que:

toda la actividad didáctica está mediatizada, filtrada por las ideas, conceptos, creencias de profesores y alumnos, de modo que esos supuestos o prerreferencias [*sic*] determinan y condicionan las características y modalidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que son factores educativos de primer orden (Mendoza, 2011, p. 42).

En resumen, se puede afirmar que la Didáctica de la Literatura (y de la Lectura), debe estar siempre atenta a las voces de los alumnos, teniendo en cuenta que:

la voz del maestro o maestra es relevante, forma parte del aspecto más importante en término de conocimientos literarios y de criterios para la selección de lecturas, por lo que se vuelve imprescindible la formación de maestras y maestros, de profesores y profesoras, en literatura infantil para garantizar un conocimiento amplio y renovado del repertorio de lecturas posibles y los necesarios conocimientos teóricos que cooperen en las prácticas de lectura (Bombini, 2020, pp. 67-68).

Con todo ello, los objetivos de este artículo se centran en: 1. Estudiar qué obras de LIJ seleccionan los maestros para su biblioteca de aula en diferentes países (España, Colombia y Ecuador). 2. Comprobar cuáles son las preferencias entre países y analizar coincidencias y motivos por los que se ha realizado esa selección. 3. Identificar qué ideas preconcebidas guían a los maestros-mediadores en la selección de LIJ para una biblioteca de aula.

## 1. Metodología

La investigación se afronta desde una metodología cuantitativa y descriptiva mediante la recogida de datos aportados por estudiantes de la asignatura de Didáctica de la Lectura del Máster Universitario en Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)<sup>1</sup>. En concreto, partimos de la información recogida dentro de la actividad de “Selección y valoración de una pequeña biblioteca”, que constituye la tercera tarea asignada a los estudiantes dentro de dicha asignatura. El periodo de estudio abarca desde la promoción que comenzó en octubre de 2018 hasta la que terminó en julio de 2020, en total, cuatro cuatrimestres.

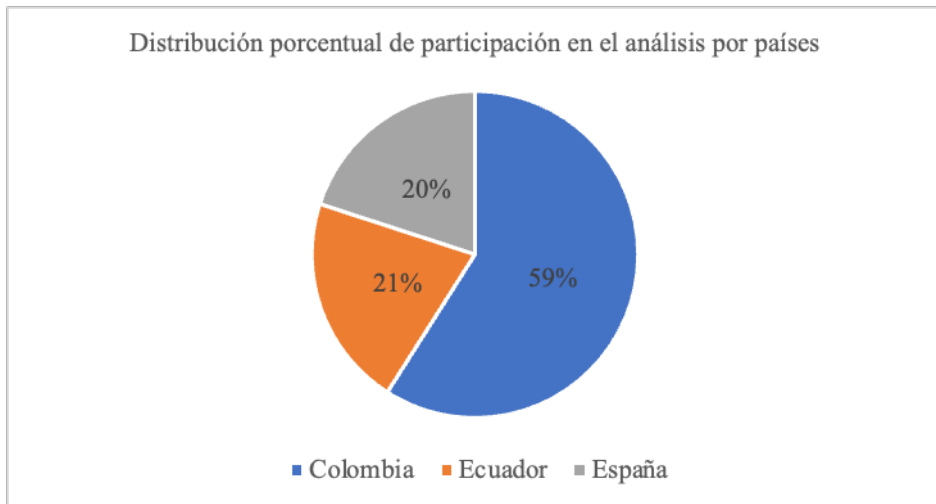
Para el manejo de los datos se solicitó permiso expreso a los estudiantes para el uso de sus actividades —evitando indicar cualquier dato identificativo de autoría según recomendación del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), a la que los autores de este artículo solicitaron permiso para llevar a cabo el estudio— y se cuenta, por tanto, con un total de 205 respuestas favorables, es decir, más de doscientas actividades que aportarían la información necesaria para el análisis. La Figura 1 muestra un detallado desglose de la distribución porcentual por países según participación en el análisis: 121 de Colombia (59%), 43 de Ecuador (21%) y 41 de España (20%). Se ha de matizar que en el período estudiado en esta investigación la procedencia de alumnos matriculados en este máster fue mayoritariamente de Colombia (un 97%), de ahí la diferencia en los porcentajes expuestos según cada país. Los alumnos de Ecuador y España coincidían en número de matrículas durante ese período.

---

<sup>1</sup> Aunque la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) tiene su sede en Logroño, los estudiantes matriculados en esta universidad residen en diferentes localidades de cualquier comunidad autónoma de España o de otros países.

**Figura 1**

*Distribución porcentual de participación por países*



Fuente: elaboración propia

En la actividad mencionada, los estudiantes debían seleccionar cinco libros y explicar de forma razonada por qué consideran que cumplen los criterios estudiados en la asignatura —calidad literaria; adecuación a los intereses lectores; gustos personales; valores morales; y adecuación al itinerario de aprendizaje ya descrito más arriba— para ser incluidos en una biblioteca de aula de un curso concreto de Infantil o Primaria que más se acercase a sus intereses profesionales justificando el motivo de esa elección. Así mismo, debían argumentar la elección de otra obra de LIJ que no seleccionarían para esa biblioteca de aula según los criterios estudiados en la asignatura. En lo tocante a los cursos concretos, hay que hacer una precisión importante: no es posible clarificar en la mayoría de los casos cuándo la recomendación es para Infantil y cuándo para Primaria, por tres motivos; el primero y más importante, porque esa distinción no es homogénea para todos los sistemas educativos por los que se rige la experiencia docente del alumnado; el segundo, también relevante, es que los alumnos no siempre precisan en sus respuestas —aunque se les demanda específica y claramente en el enunciado de la actividad— la edad concreta para la que han pensado sus recomendaciones para la biblioteca de aula. Y la



tercera razón está relacionada con la flexibilidad y labilidad del concepto de “adecuación” lectora, en el sentido de que, como veremos después, los propios docentes creen que algunos libros están en el filo de la maduración lectora, y en consecuencia pueden ser leídos tanto por alumnos de Infantil como de Primaria simplemente realizando algunas simples precisiones pedagógicas o incluso dependiendo del pasaje en cuestión que se aborde.

A partir de esas actividades se extrae información relevante sobre preferencias por nacionalidad (Colombia, Ecuador y España), edad, sexo y curso al que va dirigida la selección de obras infantiles y juveniles por parte de estudiantes del máster que son maestros de educación Infantil o Primaria en activo.

## **2. Resultados y discusión**

El primer dato que arroja la investigación marca no solo los confines de la misma, sino la dificultad de aprehensión y la complejidad del análisis por realizar: los 205 maestros que han dado su consentimiento para realizar este estudio han mencionado nada menos que 743 libros *diferentes*, esto es, 743 títulos distintos, aunque algunos de ellos incluyen idénticos libros editados bajo varios ISBN, por ejemplo, en compilaciones de relatos clásicos, de leyendas nacionales o de cuentos de hadas tradicionales. En otras palabras, si hubiéramos efectuado el recuento por números diferentes de ISBN, el número de libros seleccionados sería todavía mayor.

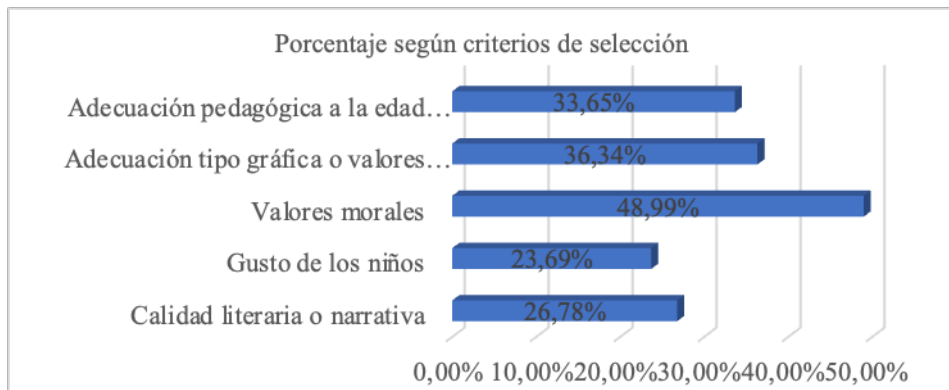
Los géneros incluidos en las diversas recomendaciones son también muy variados, con fuerte predominio de las obras breves en prosa —ya sea relatos sueltos, o conjuntos o antologías de relatos—, seguidas por las novelas, con escasa presencia de la poesía y casi nula de teatro o aforismo; también se incluyen algunos libros de retahílas, adivinanzas o trabalenguas, así como volúmenes informativos o documentales, por ejemplo, enciclopedias adaptadas o diccionarios. Sí se ha de destacar que en la asignatura de Didáctica de la Lectura se estudian criterios de calidad para narrativa, teatro y poesía señalando

ejemplos concretos de títulos de LIJ de estos tres géneros que no tienen por qué ser los que los estudiantes seleccionen en su actividad. Por tanto, los participantes eligen libremente las obras según sus gustos o de acuerdo con los criterios estudiados en la asignatura, de ahí que llame la atención que la poesía y el teatro no sean géneros que seleccionen.

Esto es lo que corresponde a la selección de libros; dentro de los argumentos de selección utilizados por los maestros consultados, que luego veremos en su dimensión aplicada, destacan (Figura 2): la calidad literaria o narrativa (en 199 ocasiones), el gusto de los niños o lo atractiva que les resulta su lectura (en 176 ocasiones), los valores morales que aparecen en el libro mencionado (en 364 ocasiones), la adecuación tipográfica o valores de maquetación (en 270 ocasiones), o la adecuación pedagógica a la edad prescrita (en 250 ocasiones).

## Figura 2

Porcentaje según criterios de selección



Fuente: elaboración propia

La ya apuntada diversidad de los títulos mencionados por los maestros, así como la cortesía de sujetarnos a la extensión adecuada, invita a no perderse en inútiles e interminables enumeraciones de autores o libros, y volcarnos en el objetivo de realizar una comparativa a partir de aquellos casos que parecen más significativos o que requieren algún tipo de contraste, aclaración o exégesis. Por esta razón nos centraremos en aquellos debates propiciados alrededor de títulos

que, por diferentes razones que iremos exponiendo, concitan más recomendaciones, más oposición, o ambos aspectos a la vez. A este respecto, es llamativa la existencia de títulos “atractores” que, por su condición canónica, su conocimiento generalizado o su visibilidad comercial, atraen más conversación a su alrededor, recordando siempre que la polémica resultante no es fruto de una discusión, sino de la reunión de distintos o contradictorios pareceres alrededor de unos títulos, o de unos autores concretos. En varias ocasiones incluiremos, por parecernos relevante, el elemento geográfico, que puede explicar algunas decisiones tomadas o proyectar aspectos de interés en los argumentarios.

## **2.1. Clásicos de la LIJ**

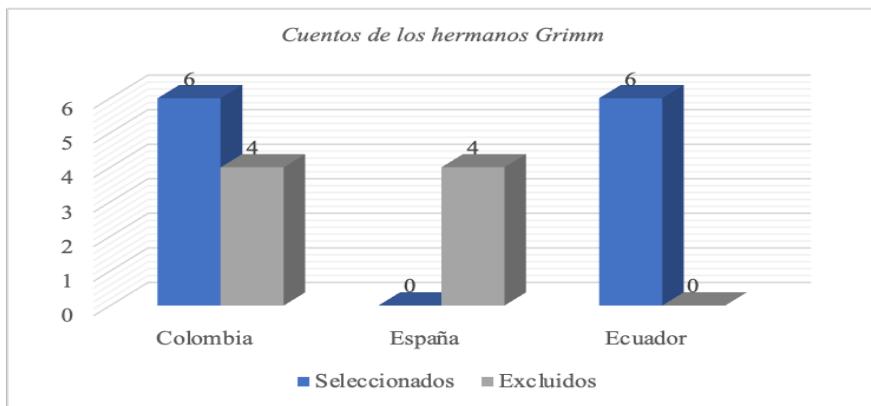
Uno de los hitos más significativos que ha permitido conocer el presente estudio es el debate producido en torno a los clásicos de la literatura infantil universal, bastante prescritos como textos recomendables (50 selecciones), pero también notablemente desaconsejados (17 exclusiones), por distintas razones que ahora pasaremos a sintetizar. En este caso es conveniente particularizar por libros o recopilaciones concretas, para no perdernos en la generalidad de las estructuras canónicas, siempre tendentes a aglutinarse más en torno a la figura autorial que alrededor de las obras concretas (Bloom, 2012).

Podemos partir del acendrado debate sobre la pertinencia de los *Cuentos de los hermanos Grimm*, los cuales, ya sea en ediciones reunidas o compilaciones, ya mediante ediciones exentas de cuentos puntuales alcanzan las 20 menciones (Figura 3), muy divididas: 12 consultados los prescriben (6 de Colombia y 6 de Ecuador, ninguno de España), mientras que 8 personas (4 de España y 4 de Colombia, ninguno de Ecuador) los excluyen de la selección. Todas las inclusiones son de docentes colombianos o ecuatorianos, y es significativo que en las exclusiones se cuentan 4 maestros de Colombia y 4 españoles —lo que implica que *ningún* docente peninsular incluye de forma positiva las historias populares recogidas por los Grimm, que solo se mencionan para ser desaconsejadas—. También son diferentes los motivos de

selección y los de rechazo. Mientras que las recomendaciones expresas suelen apelar a su capacidad universal de conmover e interesar a los lectores, al posible desarrollo de la función simbólica de los niños, a su calidad literaria, a los valores desplegados en algunos cuentos, la mayoría de las exclusiones de los *Cuentos de los hermanos Grimm* se basan en lo inapropiado de los comportamientos descritos (que requeriría, según alguna maestra colombiana, de una adaptación para poder utilizarlos con niños de 5-6 años) o los estereotipos de género mostrados. Es curioso que esta misma idea sea la que expresan Mateos y Álvarez (2021), en lo referido al estudio del cuento clásico desde la perspectiva de género, cuando afirman que existen motivos fundados para responsabilizar a la construcción y la identidad de sus personajes de la perpetuación de roles y estereotipos considerados sexistas. Este aspecto, como señalan Obiols-Suari, Bautista y Cabezas (2022), quizá sea de especial interés para llevar a cabo un profundo debate sobre qué se considera sexismo y, obviamente, qué cuentos conocen los maestros de Infantil y Primaria para tener esa percepción. Igualmente, se rechazan este tipo de cuentos por la posibilidad de que causen temor o una fuerte impresión a los niños de Educación Infantil, y también su falta de significatividad, al tener escasa relación con la cotidianidad de los infantes.

### Figura 3

Comparativa de inclusiones y exclusiones de los Cuentos de los hermanos Grimm

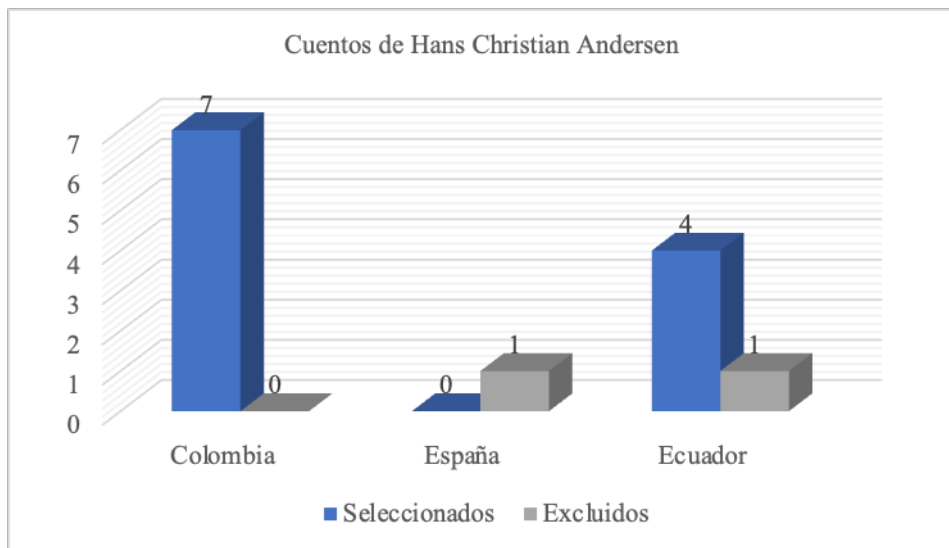


Fuente: elaboración propia

En el caso de los cuentos de Hans Cristian Andersen, el debate es menor; tienen 11 recomendaciones y solo 2 exclusiones (Figura 4); de estas últimas la primera apela a que no es apropiada para Educación Infantil, sino para grados superiores, y la segunda docente indica que *El soldadito de plomo* no es del interés de los niños, ni les resulta significativo. Los apoyos a las obras de Andersen hacen hincapié en varios aspectos: enseñanza de vida, “valores morales sociales y familiares” o su fácil comprensión, aunque no se registran menciones a su calidad literaria. Los docentes ponderan su adaptación a las edades de Infantil, especialmente cuando vienen con ilustraciones, que son muy valoradas. En este caso el origen geográfico muestra de nuevo un dato significativo: ni un solo docente español selecciona estos cuentos clásicos para incluirlos en la biblioteca de aula, recayendo las inclusiones en personas de Colombia o Ecuador.

**Figura 4**

*Menciones a los cuentos de Hans Christian Andersen*



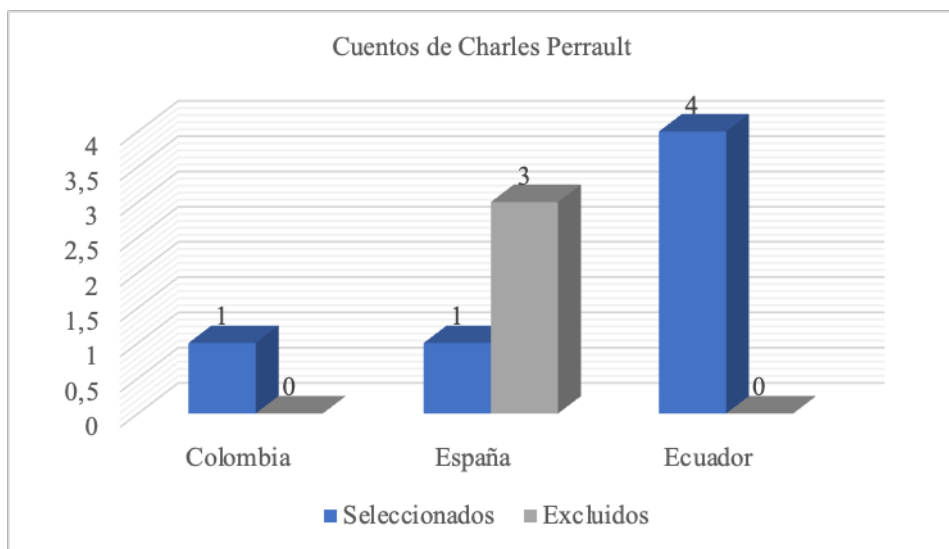
Fuente: elaboración propia

La misma tendencia se observa con las distintas ediciones mencionadas de las obras de Charles Perrault (Figura 5): 3 docentes lo desaconsejan, y los 3 son españoles. Las razones de la negativa son dos:

la inadecuación temática a Educación Infantil y los estereotipos de género mostrados, anacrónicos para nuestro tiempo. A favor de su inclusión se muestran 4 docentes ecuatorianos, 1 colombiano y, excepcionalmente, 1 español. Los argumentos de recomendación más repetidos son los valores éticos presentes en estos relatos, la calidad de la edición, el tamaño de la letra, su utilidad para trabajar a su través la función simbólica, su calidad literaria y “su lenguaje que es claro y sencillo”.

### Figura 5

Menciones a los cuentos de Charles Perrault



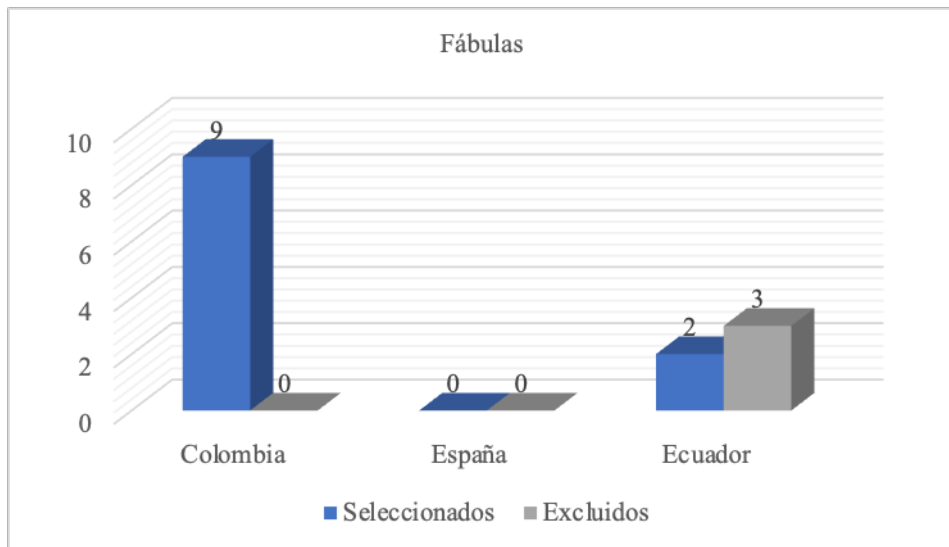
Fuente: elaboración propia

En el caso de las fábulas, tanto las clásicas de Esopo como las modernas de Félix María de Samaniego, su presencia es menor: 11 inclusiones y 3 recomendaciones negativas, (Figura 6), y se centra en las enseñanzas o moralejas de la historia, que se consideran adecuadas para la etapa preoperacional. Las exclusiones se deben a la inadecuación para Infantil y a la dificultad de comprensión, y los respaldos apuntan, como era predecible, a los valores encarnados por los animales. Cabe apuntar que se recogen libros de fábulas contemporáneas, escritas por autores de hoy y siguiendo la estructura

clásica, como *Las fábulas de Tamalameque*, de Manuel Zapata Olivella, o las *Fábulas y cuentos* de Rafael Pombo. Ningún español selecciona o excluye en su biblioteca de aula las fábulas.

**Figura 6**

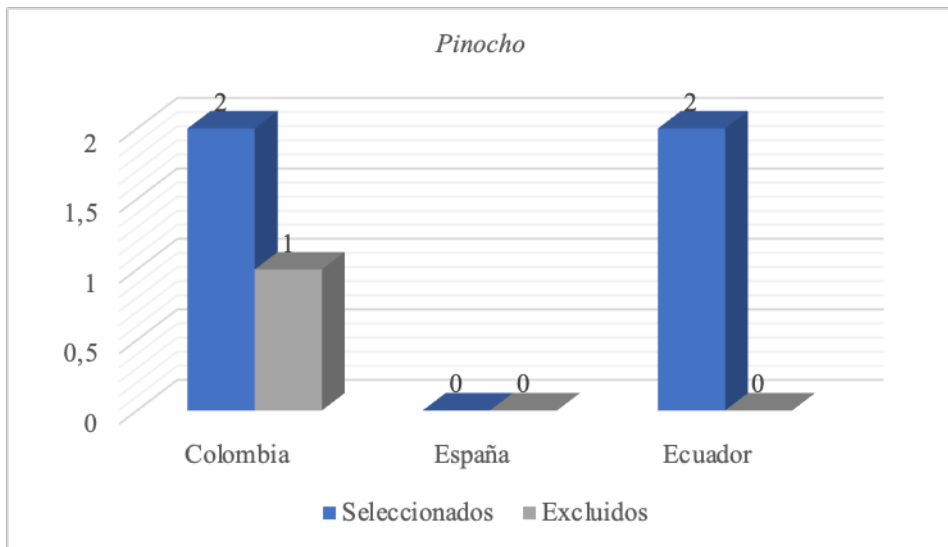
*Menciones a fábulas*



Fuente: elaboración propia

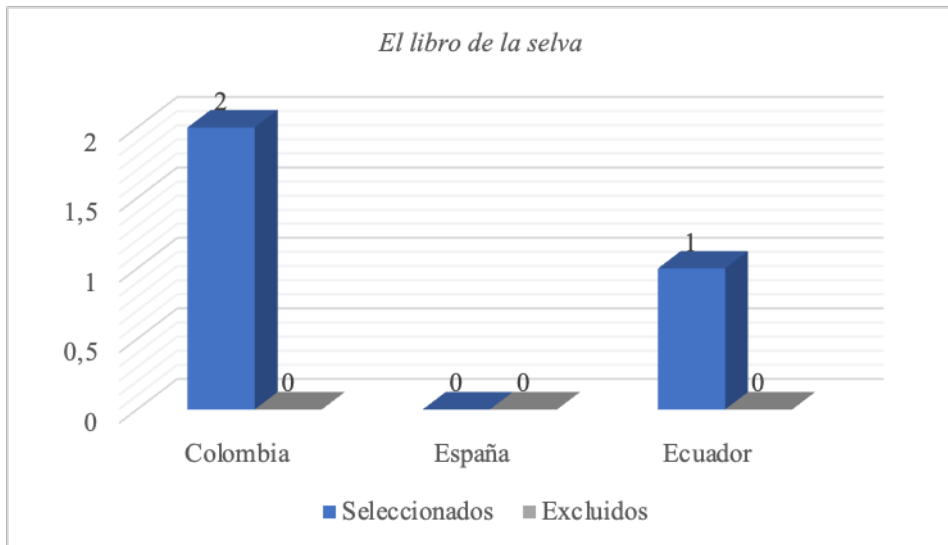
Algunos clásicos de la LIJ, como *Pinocho* (4 recomendaciones y una exclusión), *El libro de la selva* (3 inclusiones), *Platero y yo* (4/1), *Alicia en el país de las maravillas* (5), o *Peter Pan* (1/1) (Figuras 7, 8, 9, 10 y 11 respectivamente) tienen distinta fortuna, aunque su calidad literaria, su imaginación y sus valores son aportados como argumentos de selección, mientras que la crudeza del argumento (en el caso de *Pinocho*), o la falta de adecuación al pensamiento y gusto contemporáneo les procuran algunos rechazos explícitos en edades pequeñas, recomendándose para discentes algo mayores, según casos. Ningún español selecciona o excluye en su biblioteca de aula *Pinocho*, ni *El libro de la selva* ni *Peter Pan*. Solo un español selecciona *Platero y yo* y *Alicia en el país de las maravillas*.

**Figura 7**  
*Menciones a Pinocho, de Carlo Collodi*



Fuente: elaboración propia

**Figura 8**  
*Menciones a El libro de la Selva, de Ruyard Kypling*

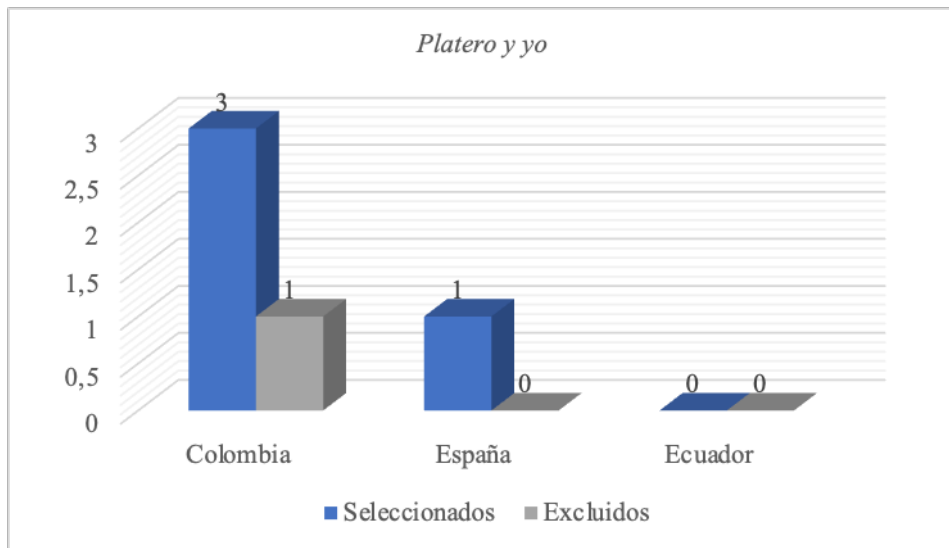


Fuente: elaboración propia



**Figura 9**

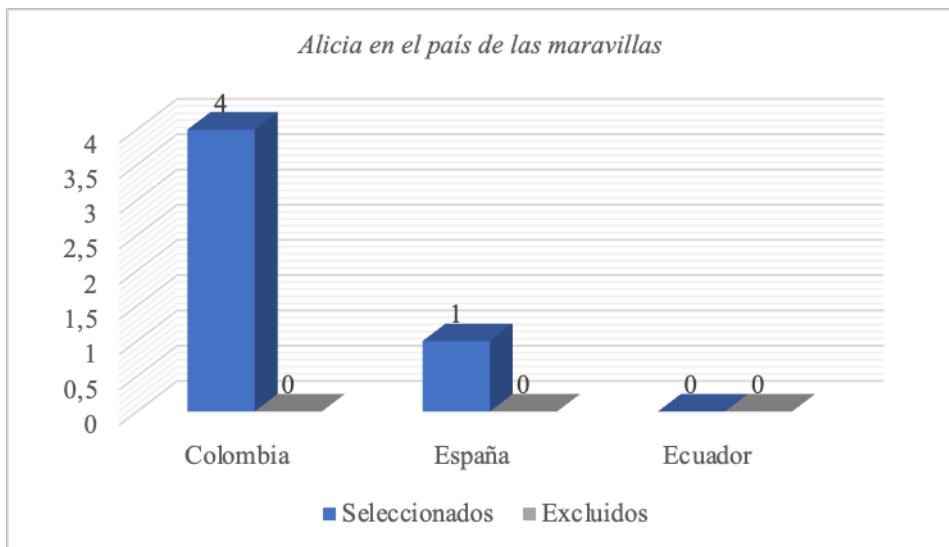
*Menciones a Platero y yo, de Juan Ramón Jiménez*



Fuente: elaboración propia

**Figura 10**

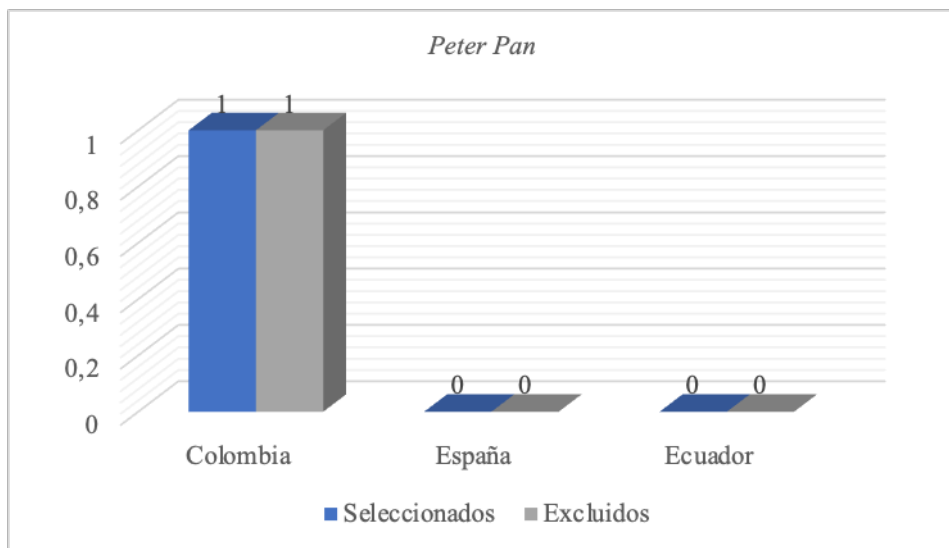
*Menciones a Alicia en el país de las maravillas, de Lewis Carroll*



Fuente: elaboración propia

**Figura 11**

Menciones a *Peter Pan*, de James Matthew Barrie



Fuente: elaboración propia

Dentro de los clásicos de literatura adulta adaptados para Infantil y Primaria, destacan por distintas razones el *Quijote*, *Tom Sawyer* y *El doctor Jekyll y Mr. Hyde*. En el clásico de Cervantes, como es lógico, se reconoce la calidad literaria incluso en las eliminaciones, debidas estas últimas al hecho de creerlo un título más apropiado para edades más elevadas, ya sea Secundaria o Bachillerato. Por el contrario, las obras de Twain y Stevenson son desaconsejadas por su complejidad o sus “antivalores”, algo a primera vista sorprendente. Por fortuna, del propio Stevenson sí se recomienda en una ocasión *La isla del tesoro* y en otra *El diablo de la botella*. Una recurrente costumbre de los docentes, sobre todo colombianos, pero no solo de ellos, es recomendar negativamente (12 veces) obras de Gabriel García Márquez, reconociendo en todos los casos —pues se mencionan hasta siete obras diferentes del Premio Nobel— que su calidad literaria y su complejidad requieren otras edades. Esto indica que esa parte de la actividad no estaba bien realizada en estos casos, pues en la actividad se buscaba la recomendación negativa de títulos que sí estén indicados para la edad concreta de Infantil o Primaria de que se trate. Esto mismo sucede en

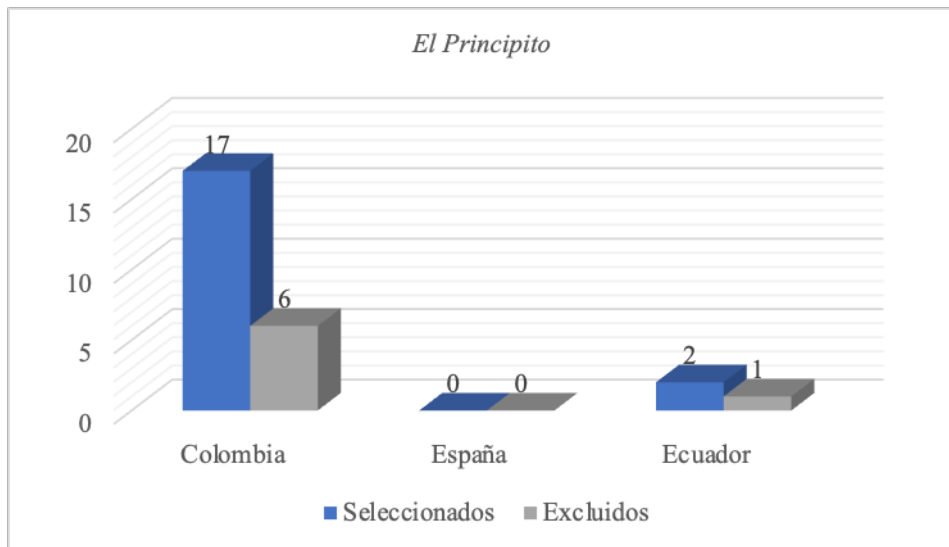
casos de exclusiones que solo podemos tildar de exóticas, por lógicas y obligadas, como el *Ulysses* de James Joyce —una obra difícil de leer para la mayoría de adultos—, o manuales técnicos, gramáticos, pedagógicos o de ciencia de nivel avanzado; incluso se desaconseja una vez la lectura de la *Constitución colombiana*.

Por último, y como era esperable por lo que puede verse recurrentemente en las sucesivas promociones de estudiantes, el gran y tormentoso debate de recomendaciones y rechazos gira en torno a *El Principito* (1943), la conocida *nouvelle* de Antoine de Saint-Exupéry. Aunque la conversación gira en su mayoría, como veremos, sobre el momento oportuno para leer el libro, tampoco escasean las disensiones respecto a su calidad, valores y estereotipos. Para algunos docentes es una “historia muy larga y resulta un poco aburrida”; para otros, no es siquiera literatura infantil ni juvenil, sino para adultos; algunas voces centran sus reticencias en la falta de ilustraciones o en el tipo de letra, pero, sobre todo, los desafectos para incluirlo en la biblioteca de aula provienen de su complejidad. En total son siete (Figura 12), 1 de Ecuador y 6 de Colombia (ninguno español) quienes no seleccionarían esta obra para su biblioteca de aula. Esa dificultad, sin embargo, no es óbice para que nada menos que 19 personas consultadas lo propongan como lectura de presencia obligada en la clase (17 de Colombia y 2 de Ecuador, ningún español). Los argumentos a favor de *El Principito* son tan variopintos como numerosos: su universalidad o “clasicidad”; su valor literario canónico dentro de la literatura para los más jóvenes; la calidad y la celebridad icónica de las ilustraciones; la posible identificación de los niños con el protagonista; sus “amplias repercusiones éticas” y su condición de “metáfora de la vida y de las relaciones humanas”; la riqueza de las posibles interpretaciones (cuya disparidad es otras veces opuesta como argumento negativo); sus valores simbólicos; su “lenguaje persuasivo” dentro de un “estilo sencillo y directo”; o su capacidad para atraer la atención de los lectores. Eso sí, volvemos a ver discrepancias en cuanto al momento idóneo para leer el libro: varias personas indican que sería la adolescencia o la adultez; otras apuntan a la etapa preoperacional, pero la mayoría se inclina por el tramo de edad entre los 8 y los 15 años, entre Primaria y Secundaria, amparándose en todo tipo de

razonamientos, motivos y, sobre todo, experiencias personales con el libro en clase, lo que no deja de ser llamativo, por cuando tales experiencias deberían ser, en principio, más homogéneas.

**Figura 12**

*Menciones a El Principito, de Antonine de Saint-Exupéry*



Fuente: elaboración propia

## Conclusiones

En general encontramos que no son demasiadas las diferencias en la selección realizada por los diferentes estudiantes de distintos países, tanto de Latinoamérica como de España. Se observa, por tanto, la reiteración de ciertos aspectos a la hora de seleccionar obras para una biblioteca de aula tanto de Infantil como de Primaria. Pero sí se detectan algunas particularidades. Por ejemplo, la escasez de cuentos de hadas entre las preferencias de los profesores peninsulares puede deberse a la gradual concienciación que durante los últimos decenios se ha producido en España respecto a los estereotipos de género presentes en la lectura, que ha llevado a una percepción más afinada de aquellas narrativas que, con la excusa del respeto a la tradición literaria, pueden propagar marcos de continuidad de situaciones de exclusión o

menosprecio de la mujer, relegada a papeles secundarios o al rol de “ángel del hogar” (Cebreiro, 2005, p. 109).

También se percibe que los maestros de los tres países no suelen realizar comentarios extensos y bien argumentados o fundamentados de las obras literarias que seleccionan, lo que desemboca en una dificultad para comprender el motivo por el que valoran o no esas obras elegidas. Así pues, se nota una carencia que habría que afrontar a la hora de configurar una formación lectora en las asignaturas de Didáctica de la Literatura Infantil.

Aunque los maestros realizan una selección y distinguen claramente entre títulos que incluirían y descartarían para su biblioteca de aula, se dejan llevar aún por ciertos estereotipos negativos –los citados *Cuentos de los hermanos Grimm*– o también por percepciones positivas hacia ciertas obras, provocadas más por la tradición, o por la experiencia personal en clase, que por un análisis riguroso de los criterios señalados para encontrar obras de calidad y atractivas para los niños de Infantil y Primaria.

En la mayoría de los casos, la elección se centra, sobre todo, en textos narrativos dejándose corroborando quizá las conclusiones expuestas por Sánchez y Romero (2018) cuando destacan que la oferta editorial para el género narrativo es muy rica y facilita la labor del docente a la hora de seleccionar pero esa labor “se complica cuando el género es la poesía donde las opciones son menores” (p. 171) ocurriendo lo mismo con el teatro, con más escasa oferta editorial que la narrativa.

Son numerosas las ideas preconcebidas sobre LIJ que tienen los maestros a la hora de seleccionar obras para configurar una biblioteca de aula, sobre todo en lo que respecta a clásicos de LIJ. Aunque los participantes son conscientes de que las obras seleccionadas deben adecuarse a sus destinatarios y, como afirman Cerrillo y Sánchez (2019) como mediadores deben animar y orientar a los niños a acercarse a esas lecturas, muchos de ellos carecen de conocimientos sobre en qué reside esa adecuación. Es el caso, por ejemplo, de la

poesía, género recomendado para las primeras edades (Cerrillo, 2007) y que, como se ha comentado más arriba, en estas actividades analizadas casi no llega a contemplarse. Lo mismo ocurre con el teatro, que con este estudio se corrobora también lo que ya apuntaba Cervera (2003) al catalogar este género como Cenicienta de la literatura infantil. Suponemos que las inercias profesionales que los alumnos sostienen en sus aulas antes de llegar al máster, además del hecho de que la asignatura donde realizan esta actividad se ubica en el primer cuatrimestre, explican que sus respuestas se acomoden a su experiencia previa, sin haber encontrado todavía las recomendaciones pedagógicas el debido eco en la práctica.

Este estudio se llevó a cabo con especial interés sobre estudiantes a nivel equivalente a MECES3 con miras a comprobar los resultados en un título de postgrado, es decir, con estudiantes que previamente cuentan con un título de Grado o Licenciatura. Los datos obtenidos son fundamentales para diferenciar las preferencias entre alumnos recién matriculados en titulaciones de magisterio (con menos orientaciones y conocimientos sobre LIJ) y las preferencias de alumnos de máster cuyos conocimientos y saberes previos sobre el tema están más consolidados. Este aspecto implica que los resultados se ajusten más a la realidad del aula.

Aunque lo deseable hubiera sido que la muestra fuese más numerosa, esta investigación se puede ampliar con muestras tomadas en otros cursos o cuatrimestres del máster, en diferentes años. En este sentido sería interesante comprobar también si la COVID-19 pudo incidir en un cambio en las respuestas ofrecidas por los estudiantes al realizar las actividades durante el curso 2020-2021.

Con este estudio y análisis observamos la necesidad de tratar la selección de obras y creación de biblioteca de aula a partir de los criterios objetivos establecidos, gracias a los cuales se obtendrán unos resultados más rigurosos y predecibles en el aula. Más allá de manías o preferencias personales, el docente debe ser capaz de elegir aquellas lecturas que susciten en el niño la imaginación, las ganas de seguir el relato y la pulsión de sumergirse en otros mundos y realidades. En una

palabra, conseguir que la lectura constituya un placer y no una obligación para ellos.

Aunque la muestra actual se pueda considerar desigual en cuanto a datos totales, el índice de respuesta por países ha sido elevado puesto que supera el 40% de alumnos matriculados según cada nacionalidad. Por tanto, el índice de respuesta se considera relevante y satisfactorio y se corresponde a la realidad de los alumnos matriculados en esos cuatrimestres.

En el futuro, sería interesante continuar con esta investigación comprobando si la selección de libros de LIJ llevada a cabo por los estudiantes se corresponde con títulos que forman parte del fondo de la biblioteca escolar (o de aula) de su centro educativo o no, aunque algunos de ellos no estén trabajando en el momento de cursar este postgrado. En este sentido, y metodológicamente, sería deseable realizar una encuesta previa para conocer qué libros forman parte de esas bibliotecas y si la elección se ajusta a ese aspecto ampliando así el *focus* ya conseguido con este estudio.

## Referencias bibliográficas

- Agencia del ISBN. [www.agenciaisbn.es/web/index.php](http://www.agenciaisbn.es/web/index.php)
- Bombini, G. (2020). Didáctica de la literatura infantil. En M. Molina (Coord.), *Didáctica de la literatura infantil y juvenil. Educación infantil y primaria*. Paraninfo.
- Bloom, H. (2012). *El canon occidental*. Anagrama.
- Bruña, M.J. (2017). *Manual de literatura infantil y juvenil. Guía literaria de lecturas para niños*. Síntesis.
- Ceballos, I. (2016). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Cebreiro, M. (2005). *As terceiras mulleres*. Galaxia.
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Cerrillo, P. C. (2013). *LIJ. Literatura mayor de edad*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C., y Sánchez Ortiz, C. (2019). Clásicos e hitos literarios. Su contribución a la educación literaria. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 29, 11-30. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.11>
- Cervera, J. (2003). *El teatro, cenicienta de la literatura infantil*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Colomer, T. (2002). Una nueva crítica para el nuevo siglo. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 145, 7-17.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2008). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramanda Prieto, L., y Reyes López, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- González López-Casero, D. (2007). Edición Infantil: la selección como condición importante para formar lectores. En P. C. Cerrillo Torremocha y C. Cañamares Torrijos (Coords.), *Literatura Infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores* (pp. 103-112). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.



Jiménez Fernández, C. M. (2015). *Didáctica de la literatura en Educación Primaria*. Universidad Internacional de La Rioja.

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

Martín-Macho Harrison, A., y Neira-Piñeiro, M. R. (2018). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para educación infantil: una experiencia en la formación de futuros maestros como mediadores. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 27, 81-118. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.81>

Mateos Blanco, B., y Álvarez Ramos, E. (2021). Aproximación al ecosistema microficcional infantil: taxonomía y funcionalidad. En A. Calvo Revilla y A. Arias Urrutia (Eds.), *Escrituras enredadas* (pp. 43-69). Vervuert.

Mendoza Fillola, A. (2011). La Investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 31-80.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022.

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

Obiols-Suari, N., Bautista Martín, S., y Cabezas Holgado, E. (2022). *Vade retro Caperucita: la percepción de maestras y maestros sobre la censura de la ficción infantil*. En R. Tena Fernández y J. Soto Vázquez (Eds.), *La censura de la literatura infantil y juvenil (desde las posturas gubernamentales a las formas soterradas)* (pp. 225-241). Dykinson.

Sánchez García, S., y Yubero, S. (coords) (2015). *Las bibliotecas en la formación del hábito lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Sánchez Hita, B., y Romero Oliva, M. F. (2018). Lecturas para los más jóvenes. Aproximación a la oferta editorial de literatura infantil para niños de 0-6 años. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 27. 149-176. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.149>

Stone, C., y Conrad, D. (2017). Preparing Today to Empower Future Learners: Preservice teachers' experiences selecting & evaluating children's literature for quality and use in PreK-6th grade integrated literacy/science instruction. *The Language and Literacy Spectrum*, 27(1), 1-22.

Tatto, M. T., y Coupland, D. B. (2003). Teacher Education and Teachers' Beliefs. En J. Raths y A. McAninch (Eds.), *Teacher Beliefs and Classroom Performance: the Impact of Teacher Education* (pp. 123-182). IAP.