

Literatura y otros lenguajes

ARTÍCULO DE REVISIÓN
LITERATURA Y OTROS LENGUAJES**Formación y concepciones docentes de la literatura infantil y juvenil en Iberoamérica****Teacher Training and Conceptions of Children's and Youth Literature in Ibero-America**Diana Carolina Hernández-Machuca¹ **Resumen**

Uno de los principales roles de los docentes de lengua materna es ser mediadores literarios y formadores de lectores en la Educación Primaria y Secundaria. Por esta razón, es necesario reconocer el panorama investigativo de la última década sobre la relación de los docentes con la literatura infantil y juvenil (LIJ). En este artículo se presenta la revisión en las bases de datos *Dialnet*, *Redalyc* y *Scielo* de investigaciones en Iberoamérica sobre este campo. Se obtienen tres categorías emergentes que se refieren a la formación docente en didáctica y LIJ, las concepciones docentes sobre LIJ y, finalmente, las trayectorias y hábitos de lectura de los futuros docentes. A manera de conclusión, se señalan vacíos tanto en la formación como en la investigación sobre la relación de los docentes formadores y en formación con la LIJ.

Palabras clave: formación docente, concepciones, trayectorias de lectura, hábitos lectores, literatura infantil y juvenil.

Abstract

One of the main roles of mother-tongue teachers is to be literary mediators and trainers of readers in primary and secondary education. Therefore, it is necessary to recognize the research landscape of the last decade on the relationship between teachers and children's and youth literature (CYL). This article presents a review of the *Dialnet*, *Redalyc*, and *Scielo* databases of research carried out in this field in Ibero-America. Three emerging categories are obtained which refer to teacher training in didactics and CYL, teachers' conceptions about CYL, and the reading trajectories and habits of future teachers. In conclusion, gaps are pointed out both in training and in research regarding the relationship of teacher trainers and trainees with CYL.

Keywords: teacher training, conceptions, reading trajectories, reading habits, children's and youth literature.

¹ Candidata a doctora en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Docente e investigadora de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Correo electrónico: dihernandez95@unisalle.edu.co.

Cómo citar: Hernández-Machuca, D. C. (2023). Formación y concepciones docentes de la literatura infantil y juvenil en Iberoamérica. *Enunciación*, 28(2), 304-317. <https://doi.org/10.14483/22486798.20861>

Artículo recibido: 17 de mayo de 2023; aprobado: 20 de diciembre de 2023

Introducción

Los docentes de lengua materna deben asumir en el aula de clase los retos de formar lectores y ser mediadores literarios en la escuela. En este sentido, es imprescindible que estos profesionales conozcan sobre la literatura escrita para sus estudiantes de Primaria y Secundaria, es decir, la literatura infantil y juvenil (LIJ). De esta premisa surge el interés por revisar las investigaciones que en la última década se han realizado en Iberoamérica sobre la relación de los docentes de lenguaje con la LIJ. El propósito de este artículo es presentar un panorama investigativo sobre este campo y justificar la necesidad de investigar en torno a la formación y concepciones sobre la LIJ de los futuros docentes de literatura y lengua castellana en nuestro país.

Al no encontrar, en primera instancia, muchas investigaciones que abordaran directamente este objeto de estudio, fue necesario ampliar el rango de búsqueda y de contenido, ejercicio del cual se obtuvieron tres grandes categorías emergentes. La primera se refiere a la formación docente en lengua, didáctica y LIJ; la segunda, a las creencias y concepciones docentes sobre LIJ, y la tercera, a la trayectoria y hábitos de lectura de los futuros docentes. En esta revisión se retoman solo aquellas investigaciones relacionadas con las categorías anteriores y desarrolladas en distintos países latinoamericanos y de España, por lo que se recoge un corpus general, pero no detallado, de la totalidad de países que conforman Iberoamérica.

Metodología

Esta revisión de antecedentes se realiza desde un enfoque documental. En un primer momento, solo se tuvieron en cuenta aquellas investigaciones publicadas entre 2010 y 2022 que abordaban la relación entre las concepciones y la LIJ específicamente; al no encontrar tantos artículos al respecto, se amplió el rango de búsqueda a categorías como “formación docente” y “hábitos lectores”, por ser procesos que inciden en la configuración de las

concepciones docentes. Con este movimiento se localizó un mayor número de investigaciones y se amplió el corpus de análisis.

En las bases de datos *Dialnet*, *Redalyc* y *Scielo* se encontraron 50 artículos de investigación que cumplieron con las condiciones anteriores. Cada uno de estos pasó por un proceso de lectura general y análisis de sus objetivos, metodología y conclusiones. Los hallazgos centrales y la síntesis de cada artículo se registraron en una matriz comparativa que, posteriormente, permitió establecer relaciones de semejanza y contraste de cada una de las tres líneas o tendencias investigativas que a continuación se exponen.

Resultados y análisis

Formación docente en didáctica de la lengua y la literatura

La didáctica de la lengua y la literatura (DLL) es un campo de formación reciente que paulatinamente ha logrado abrir espacios académicos en algunos pregrados docentes, para pensar y proponer maneras de enseñar la lectura, la escritura y, en los últimos años, la oralidad. En España, se han desarrollado bastantes investigaciones al respecto que han ayudado a consolidar este campo de formación e investigación. En Latinoamérica, poco a poco han tenido repercusión los cuestionamientos sobre la didáctica de la lengua y la literatura, aunque no de la misma manera sobre la literatura infantil y juvenil (LIJ), situación que ha dado origen a algunas investigaciones que se interesan por revisar la formación inicial de los docentes y su impacto en el desarrollo de sus habilidades profesionales.

En 2010, Fernández-de Haro *et al.* indagan a través del estudio de caso sobre el conocimiento que el formador de profesores de lengua, literatura española y didáctica posee en relación con la planificación de su enseñanza, así como las destrezas o capacidades que pone en práctica en su actividad docente. Se obtiene, principalmente, que esta enseñanza está marcada por un énfasis filológico

que busca garantizar el desarrollo de las competencias lingüísticas de los sujetos en formación más que sus habilidades didácticas para enseñar.

Para 2011, en el contexto chileno, [Sotomayor et al.](#) obtienen resultados similares al revisar 84 mallas curriculares de lenguaje y comunicación en 20 carreras de Educación General Básica. Observan que solo el 8,2 % de la totalidad de cursos están orientados a la formación didáctica en lengua, con predominio por el énfasis lingüístico y el desarrollo de habilidades comunicativas en estos programas.

Por otra parte, en Argentina, [Corbetta \(2018\)](#) señala que debido a las reformas curriculares que se han dado en ese país desde 2006, las carreras de Primaria y Educación Inicial han generado espacios de formación en didáctica de la lengua y la literatura que incluyen la formación en LIJ. Caso contrario sucede con la carrera de Lengua y Literatura que mantuvo su plan de estudios de 1999, en el que no se incluía la DLL ni la LIJ hasta 2017, cuando se estipula un nuevo currículo que da cabida a estos nuevos campos de formación, aunque con una asignación académica menor.

Más adelante para 2019, [Álvarez Álvarez y Pascual Díez](#) indagan, con 73 profesores universitarios de DLL en Educación Primaria, sobre las estrategias de enseñanza que implementan en sus cátedras. Los resultados se agrupan en tres categorías: las que se enfocan en habilidades académicas, en habilidades docentes y, finalmente, en prácticas lectoras. No obstante, hace falta contrastar esta información con las percepciones de los estudiantes sobre la presencia de estas estrategias en el aula universitaria. Ya para 2020, [Álvarez Álvarez y Pascual Díez](#) en otra investigación, centran su búsqueda en analizar la didáctica de la lengua y la literatura en la formación inicial de maestros en 45 universidades de España.

Los resultados señalan más aspectos negativos que positivos, como formación insuficiente en DLL; espacio académico optativo y no obligatorio; estudiantes no lectores; bajos hábitos lectores;

competencias lectora, literaria y lingüística deficientes, y concepción utilitarista de LIJ. Este estudio plantea que “la formación inicial en didáctica de la lectura y literatura del profesorado en formación es débil y hace falta una reforma profunda en varios planos” (p. 69).

Para mejorar esta formación inicial, los investigadores proponen reorganizar los planes de estudio, actualizar la formación del profesorado en DLL y en LIJ, reconocer la trayectoria lectora de los estudiantes de magisterio, fortalecer e incrementar su bagaje lector y el encuentro con la literatura, desarrollar la competencia lectora y, finalmente, articularse con otras entidades que promuevan la lectura y la circulación de textos especialmente de LIJ.

Finalmente, para 2022, [Soto Vázquez et al.](#) analizan las asignaturas relacionadas con didáctica de la LIJ en los grados de Maestro de Primaria en 40 universidades españolas. Evidencian una heterogeneidad en la nominación de estas asignaturas, pero una mayor homogeneidad en el desarrollo de tópicos como concepto de LIJ, historia de la literatura para niños y jóvenes, fomento lector y bibliotecas escolares. Esta asignatura está vinculada en un 75 % a los departamentos en didácticas generales y solo en un 25 % a los departamentos en filología. Esta condición es interesante porque posibilita que otros programas de formación puedan ofertar y acceder a la DLL y a la LIJ, pero a la vez genera preocupación su disminución académica en los programas de formación de docentes en lengua materna.

Por esta razón, es necesario reflexionar sobre lo que se enseña, para qué, cómo y cuándo, dentro de la formación docente inicial. Tal como lo señalan [López et al. \(2016\)](#),

la formación del profesorado, sobre todo en los primeros niveles educativos, Educación Infantil y Educación Primaria, tiene que estar en constante proceso de renovación y reflexión. Este hecho obviamente afecta a las cuestiones literarias y también a las de la Lengua. (p. 12)

De aquí la importancia de revisar los currículos explícitos e implícitos para desentrañar las relaciones entre el saber y el hacer de los futuros maestros de lengua materna.

Formación docente en LIJ

En relación con el panorama anterior, otras investigaciones se han centrado más en los sujetos en formación o futuros docentes. [Palomares \(2015\)](#) plantea la necesidad de identificar la formación en LIJ que reciben los futuros docentes de Primaria, quienes en su práctica serán responsables de la promoción de lectura en el aula. Tras encuestar a 86 estudiantes de últimos semestres en Murcia y Castilla-La Mancha, un 58 % manifiesta que la LIJ no está suficientemente presente en el plan de estudios y el 65 % niega haber recibido una formación teórico-práctica sobre promoción de la lectura. Por consiguiente, los futuros docentes reclaman una mayor presencia de la LIJ en los programas de magisterio de Primaria.

También, [Guadamillas \(2015\)](#) desarrolla un estudio en la Universidad de Castilla-La Mancha con 20 estudiantes de la asignatura optativa en Literatura Infantil en Lengua Inglesa, para mostrar el nivel de satisfacción del alumnado participante en esta experiencia. Los resultados son positivos: un 80 % considera "muy importante" esta materia y un 90 % "imprescindible para su desarrollo profesional". En general, se observa motivación e interés por parte del profesorado en formación hacia esta asignatura debido a que les brinda herramientas necesarias para desarrollar la competencia literaria, tanto propia como de sus futuros estudiantes.

Por la misma línea, se ubica la investigación de [Real y Gil \(2018\)](#), realizada con 79 estudiantes de Educación Infantil, sobre enseñanza/aprendizaje de la lengua escrita y los libros para niños. Al inicio del curso, los estudiantes consideraban la escritura como adquisición de sonidos y grafías para formar palabras y la LIJ relacionada con los cuentos populares. Luego de participar en un proceso de formación se hicieron conscientes de los

prejuicios que sostenían sobre estos tópicos y empezaron a acercarse a los libros para las primeras edades y a la comprensión de la escritura. Esto llevó a que ampliaran su visión sobre la lengua escrita y la literatura en la Educación Infantil, pasando del perfil instruccional inicial a uno más situacional en el que pueden ubicarse como mediadores y formadores de lectores.

En 2018, [Martín Macho Harrison y Neira Piñeiro](#) parten del reconocimiento del docente como mediador de lectura, por lo cual indagan sobre su competencia para seleccionar obras acordes con los intereses, edades y necesidades de sus futuros estudiantes. Encuestaron a 46 estudiantes en Educación Infantil de dos universidades (Castilla-La Mancha y Oviedo); así, dieron cuenta de los pocos criterios que aquellos poseen al justificar la selección de un libro infantil. Posteriormente, los estudiantes participaron en un proceso de formación de aula invertida que les exigió documentarse, trabajar en equipo y proponer una escala de valoración para libros álbum. Esto los llevó a acercarse a la LIJ y a su rol como mediadores desde la valoración y selección literaria.

A una conclusión similar llegan [Morón y Martínez \(2014\)](#), en una investigación realizada con 200 estudiantes del grado de Maestro de Educación Primaria. Se esperaba que después de haber participado en un seminario sobre criterios de selección de LIJ, los futuros maestros implementaran distintos argumentos para seleccionar y reconocer diversas características en un libro específico; pero, la mayoría no lo logró. Por esta razón, las investigadoras afirman que la mediación de la LIJ pasa por un momento crítico, en vista de que quienes ejercerán como mediadores en las aulas escolares no son capaces de entender y valorar estas obras, porque la lectura que realizan es literal, superficial e instrumental y no "están preparados para dialogar con el texto y completarlo" (p. 205).

Las investigaciones presentadas en este apartado revelan la poca presencia destinada a la LIJ en los programas de formación docente, a pesar de que una de las funciones propia o asignada del

futuro maestro en Educación Infantil, en Primaria y en lengua materna es la formación de lectores en la escuela. Las investigaciones también presentan las consecuencias de la ausencia de la LIJ en los procesos formativos docentes reflejada en la falta de criterios para seleccionar libros acordes con los intereses, edades y calidad literaria para los procesos de formación de lectores en la escuela.

Desde el enfoque de las nuevas tecnologías, las investigaciones de [Contreras y Prats \(2015\)](#) y [Rodrigo Segura y Ballester Roca \(2020\)](#) intentan demostrar cómo a través de la implementación de proyectos mediados por tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) se pueden fortalecer los perfiles literarios y hábitos de lectura. Las respuestas a estas estrategias son altamente positivas, y generan mejoría en competencias, conocimientos, actitudes, motivaciones y reflexiones de los estudiantes de magisterio en Educación Infantil y Primaria, en relación con su futuro ejercicio como mediadores.

La discusión anterior no solo se ha dado en el contexto español, en América Latina también se han revisado las prácticas y procesos de formación docente relacionados con LIJ. En Colombia, [Valencia y Real \(2014\)](#) hacen una revisión de las obras de libro álbum en “La colección semilla” para proyectar su vinculación a una propuesta de formación docente. En 2019, implementan la experiencia de formación. Inicialmente las características, dimensiones y elementos narrativos del libro álbum eran desconocidos para los docentes en formación, quienes luego de participar en la experiencia demuestran mayor dominio en estos aspectos; así, corroboran la necesidad de brindar elementos fundamentales de LIJ para mejorar la educación literaria docente.

En México, [Ramírez \(2021\)](#) señala el desconocimiento de los estudiantes y profesores normalistas acerca del sentido de la LIJ, su importancia en la formación docente y en las prácticas de aula. La investigadora implementa un proceso de formación complementario de LIJ con 20 estudiantes de las licenciaturas de Primaria y de Enseñanza de la

Historia. El curso propicia espacios para el desarrollo de la lectura en voz alta, la narración oral y la creación de estrategias de promoción de lectura en las aulas. La aceptación y participación en esta propuesta demuestra la necesidad del espacio de formación en LIJ y el interés de los docentes en formación por aprender más sobre esta literatura que contribuye a su papel promotor lector.

Desde el contexto latinoamericano, se llama de nuevo la atención sobre la necesidad de la formación docente en LIJ, para que los futuros docentes cuenten con recursos teóricos, experienciales, didácticos y repertorios literarios más amplios que les permitan en sus prácticas pedagógicas propiciar los encuentros entre las obras infantiles y juveniles con los estudiantes de Primera Infancia, Primaria y bachillerato, desde el reconocimiento de la complejidad de esta literatura con sus elementos lingüísticos, visuales y culturales. Este objetivo puede alcanzarse cuando se cuenta con un maestro lector que sabe, busca, recomienda, analiza y vive la experiencia personal de la lectura de libros infantiles y juveniles.

Creencias y concepciones docentes sobre la lectura y la literatura infantil y juvenil (LIJ)

Por otra parte, pero no desligadas de la anterior, se encuentran las investigaciones que hacen referencia al pensamiento del profesor en correspondencia con la lectura y LIJ. En estas se mencionan las creencias y concepciones desde las que se configuran la relación entre el maestro en ejercicio o en formación con la lectura en general y la literatura para niños, niñas y jóvenes en particular. Las investigaciones presentadas a continuación se ubican en un primer momento en el contexto internacional y posteriormente en el contexto latinoamericano.

Investigaciones internacionales

En Inglaterra, [Cremin et al. \(2008\)](#) buscan determinar el conocimiento de la literatura infantil en

1200 profesores de Primaria, y encuentran que estos manejan un limitado canon literario de LIJ, forjado por su experiencia lectora de infancia o por los planes de lectura nacionales que seleccionan y posicionan autores *significativos*. Los docentes no logran referenciar a seis autores de libros ilustrados, hay confusión en este ítem y poca experiencia lectora con estos textos. La investigación confirma la necesidad de diseñar e implementar actividades formativas profesionales que propendan por la ampliación, diversificación, actualización e inclusión de la LIJ en la formación docente.

En España, [López Valero et al. \(2017\)](#) investigan sobre el concepto de LIJ en 107 estudiantes en Educación Infantil de la Universidad de Murcia. Se evidencia que el profesorado en formación no considera la LIJ como una literatura menor ni exclusiva de un público concreto, pero, aun así, posee un concepto poco profundo en cuanto a esta se refiere, debido a que su acercamiento ha sido mayoritariamente mediado por la producción fílmica de Disney/Pixar y no directamente por la lectura de estas obras. En este sentido, vale la pena preguntarse sobre el tipo de concepción que puede poseer un docente sobre LIJ, cuando su experiencia con los relatos para la niñez y la juventud ha sido restringida a las producciones audiovisuales.

En 2020, [Neira Piñeiro y Martín Macho Harrison](#) analizan las creencias sobre la literatura infantil de 145 estudiantes de magisterio en Educación Infantil, en las universidades de Oviedo y Castilla-La Mancha, para reconocer sus necesidades formativas. Se detecta insuficiente formación para valorar críticamente las obras de LIJ, carencia de léxico especializado y de herramientas de análisis tanto lingüísticas como estéticas para abordar estas obras literarias. Por el contrario, se aprecia una fuerte tendencia a instrumentalizar la literatura infantil de manera educativo-moralizante. En estas creencias no se aprecia la diferenciación entre lectura literaria y lectura escolar.

En esta misma línea de investigación, en la Universidad de Almería, [Piñero \(2020\)](#) indaga sobre las creencias de 20 docentes de educación infantil en

ejercicio, acerca de la literatura infantil y su relación con las acciones pedagógicas. Así, demuestra que a pesar de manejar en su discurso una percepción constructivista de la educación literaria, los docentes en sus prácticas son marcadamente tradicionales y su formación sobre LI es escasa, por lo que son altamente influenciados por las editoriales de libros de texto y su rol como medidor queda relegado al de implementador. En cuanto a la función formativa de la literatura, esta es referida principalmente hacia el aprendizaje de valores o como complemento de los saberes escolares. Por consiguiente, sus creencias sobre literatura infantil son restringidas, instrumentalizadoras y superficiales, afectando su propia concepción como lector y mediador de lectura.

Por su parte, [Santamaría y Núñez \(2021\)](#) buscan conocer y analizar las concepciones, saberes y prácticas sobre la enseñanza de la lectura y escritura de diez docentes de Educación Infantil en diferentes instituciones públicas de Andalucía (España). Desde su biografía personal-profesional, los maestros reconocen como insuficiente la formación recibida en didáctica de la lengua oral y escrita, además consideran que sus elementos prácticos son escasos, y los teóricos, obsoletos en este campo. Por otro lado, como profesores de Educación Inicial se sienten presionados a enseñar a leer y escribir. Su concepción sobre la lectura y escritura se ubica en la codificación y descodificación, en los prerequisitos motrices y fonéticos. El proceso de aprendizaje del código escrito es implementado desde el libro de texto, instrumento altamente influenciador en las prácticas pedagógicas en la escuela y en las concepciones docentes.

Aunque esta investigación no aborda directamente las concepciones docentes sobre LIJ, sí permite reconocer una concepción restringida sobre los procesos de lectura y escritura que puede incidir directa o indirectamente en el espacio que se les asigna a las obras de LIJ en la formación de lectores en los primeros años escolares. La tendencia a instrumentalizar la LIJ, el desconocimiento o el poco acercamiento a esta –señalado por las

anteriores investigaciones– se concatenan con esta concepción.

Investigaciones latinoamericanas

En Colombia, [Castaño y Castro \(2012\)](#) caracterizaron las concepciones iniciales de lectura de cuatro docentes de jardín infantil y el cambio de estas tras su participación en el proyecto de biblioteca. Se evidenció que la relación de las docentes (cerca o lejana) con la lectura incidía directamente en sus prácticas, predominando la enseñanza funcional del código escrito, en tres de los cuatro casos. Con la participación en dicho proyecto, las maestras adquirieron otras herramientas de lectura y generaron cuestionamientos sobre sus hábitos y carencias lectoras. En general, todas empezaron a incluir cambios en sus prácticas, en su repertorio literario y en su concepción sobre la lectura. Esta investigación diferencia entre “el saber leer y el ser un lector o lectora”, en vista de que no es garantía poseer la habilidad cuando su uso es restringido, operativo o instrumental, por lo que llaman la atención sobre el maestro como lector y formador de lectores desde el reconocimiento de la concepción que este ha construido de la lectura a través de su propia práctica.

Por su parte, el investigador chileno [Felipe Munita](#) ha realizado distintas investigaciones referidas a las creencias de los profesores y la lectura. En 2013, analiza las biografías lectoras de cuatro estudiantes del grado de Maestro de Primaria de la Universidad Autónoma de Barcelona. El investigador diferencia dos tipos de lectores: los *lectores fuertes*, que no solo reconocen y justifican la enseñanza de la literatura, sino que además mantienen una relación constante con esta, la disfrutan y la comparten; en contraposición a los *lectores débiles*, que desconocen el funcionamiento del sistema literario, no se reconocen como lectores y su concepción de la lectura es principalmente instrumental y escolar. Además, evidencia concepciones y perspectivas de acción más fértiles en

aquellos lectores asiduos y más reduccionistas en los no lectores.

En 2018, Munita realiza una caracterización inicial sobre las creencias de 27 docentes en ejercicio acerca de la LIJ. Desvelando desconocimiento por parte de los docentes de esta literatura y de sus autores contemporáneos. Retomando la investigación anterior, en 2019 Munita indaga sobre la influencia de la lectura personal de estos maestros en sus creencias y prácticas quienes, tras participar en un seminario-taller, manifiestan una mejor percepción de sus roles como lectores y mediadores, mayor conocimiento sobre LIJ y cambios significativos en las prácticas pedagógicas. A través de estas tres investigaciones, el profesor Felipe Munita no solo reconoce las creencias predominantes en cuanto a la relación de los docentes con la lectura, perfiles lectores y LIJ, sino que además demuestra que estas son susceptibles a cambios y variaciones.

Continuando en Chile, [González et al. \(2020\)](#) analizan las respuestas a la pregunta “Para mí, leer es...” de 364 docentes en formación de Educación Básica e Inicial. De los datos emergieron las categorías de *riqueza*, referida a la mención o definición de facetas de la lectura, y *especialización*, alusiva al uso de expresiones teóricas o disciplinares. La mayoría de los participantes mencionó una sola dimensión de la lectura, predominando así la faceta funcional en un 71 %; la cognitiva, en un 25 %, y la social, en un 4 %. Solo un 23 % develó en sus respuestas conocimiento especializado. Esto demuestra una tensión entre la experiencia personal y la formación profesional. Quienes estaban en semestres más avanzados produjeron definiciones más disciplinares y complejas que sus compañeros noveles.

En cuanto a los anteriores hallazgos, [Errázuriz et al. \(2020\)](#) identifican las concepciones sobre la lectura de 338 profesores de la región de Araucanía (Chile), a través de la implementación de un cuestionario para revelar los perfiles lectores de estos maestros; así, encuentran dos concepciones predominantes: las *epistémicas*, caracterizadas

por una fuerte motivación hacia la lectura, el gusto y hábito, y las reproductivas, que relacionan la lectura con trabajo y estudio, es decir, con obligación. Se devela una percepción utilitaria, instrumental e impuesta de la lectura y una baja vinculación de esta como práctica social para los docentes de esta región. Aspectos para tener en cuenta en la formación universitaria y en los planes de actualización docente.

Trayectorias y hábitos de lectura

Otra de las tendencias en la investigación relacionada con la LIJ y la formación de lectores es la que hace referencia al reconocimiento del rol del maestro como lector. Para ello es importante reconocer, tal como lo señala [Duszynski \(2006\)](#), su identidad literaria; es decir, sus trayectorias de lectura, su autoconcepto como lector, sus preferencias literarias y sus lecturas recientes. En esta línea, se ubica la investigación de [Colomer y Munita \(2013\)](#), realizada con 300 estudiantes de magisterio en España. Esta señala bajos hábitos lectores, experiencias lectoras positivas de infancia asociadas con la familia y experiencias de obligatoriedad y desmotivación asociadas con la escuela. En relación con la lectura actual de estos estudiantes, su selección de libros es muy limitada y se encuentra orientada por el mercadeo y el consumo de *best sellers*. La lectura de LIJ es insuficiente, solo un 3 % la menciona.

En cuanto a los hábitos lectores docentes, en la investigación de [Dueñas et al. \(2014\)](#) se categorizan tres tipos de lectores: *los de canon académico*, que manifiestan sentir gusto por leer constantemente, en especial, grandes obras literarias tanto por interés personal como por obligación escolar; *los no lectores*, que reconocen un bajo interés por desarrollar el hábito lector y no se sienten motivados a leer de manera voluntaria, y *los de canon social*, que se caracterizan por ser lectores esporádicos, mayormente influenciables por las tendencias de mercadeo editorial o por la utilidad de la lectura para realizar actividades académicas.

También, [Elche y Yubero \(2019\)](#) proponen la clasificación de *lector ocasional*, en el que ubican a la mayoría de los maestros; *no lector* y *lector empedernido*, con definiciones muy similares a las expuestas anteriormente.

También, [Granado y Puig \(2015\)](#), analizando 88 autobiografías de estudiantes de último curso de Maestro en Primaria, en la Universidad de Sevilla, identifican que un 45,5 % se percibe como lector habitual y el 25 % como no lector. En otra investigación anterior, [Granado \(2014\)](#) encuesta a 1051 estudiantes de último año de magisterio sobre sus hábitos lectores, y encuentran un escaso hábito lector con predominio de lectura por obligación académica en un 84,2 %; un panorama desolador si se considera que la relación de los maestros con la lectura repercute en su práctica docente.

Por su parte, [Muñoz et al. \(2018\)](#) reconocen que es conveniente revisar la relación de los futuros docentes con la lectura, en la medida que estudios anteriores han demostrado que las dificultades para acceder a la lectura en los primeros años de vida repercuten cognitiva y motivacionalmente, entre otros planos. Si estas dificultades no se abordan a tiempo, en la edad adulta se evidencia menos compromiso hacia la lectura personal y profesional, insuficiencia léxica, precario andamiaje lector y predominante uso instrumental de la lectura. Indicios que han sido presentados por las investigaciones precedentes y que coinciden con los hallazgos de [Caride et al. \(2018\)](#), al indagar sobre las prácticas lectoras de 733 jóvenes universitarios en sus tiempos de ocio; esto evidencia que un 40,7 % se identifican como no lectores; un 30,2 %, como lectores ocasionales, y un 29,1 %, como lectores frecuentes. Solo un 10 % considera la lectura como actividad de ocio.

El estudio sobre los hábitos lectores docentes ha tenido un fuerte incremento en el último quinquenio, hecho que confirma y caracteriza las dificultades en la relación de los docentes con la lectura. [Álvarez Álvarez y Diego Mantecón \(2019\)](#) mencionan carencias en hábitos lectores, relación

instrumental con la lectura y la literatura e insuficiente formación pedagógica y lectora en los docentes de primaria. [Valentín \(2019\)](#) observa hábitos lectores débiles, poco interés por la lectura, predominio de las lecturas académicas y obligatorias en los docentes de Educación Infantil de República Dominicana. [Juárez \(2019\)](#) evidencia que los estudiantes noveles leen poco y que su concepto sobre educación literaria es restringido; a pesar de la formación docente que reciben, su relación con la lectura cambia superficialmente o se adapta mientras pasan las exigencias académicas

En las investigaciones más recientes de este tópico, [Díaz Díaz et al. \(2022\)](#), al indagar sobre la metacognición y los hábitos lectores en la formación de 170 maestros, encuentran que más de la mitad (56,6 %) declara leer muy ocasionalmente de forma voluntaria, su comportamiento lector es discontinuo y poco consolidado. Por su parte, [Valderrama et al. \(2022\)](#) caracterizan 14 perfiles lectores de docentes de lengua y literatura en Maulé (Chile), encontrando discordancias entre sus discursos y sus acciones, entre su autoconcepto positivo como lector y las lecturas literarias realizadas, o entre sus creencias sobre la educación literaria y las prácticas en el aula. Finalmente, [González \(2022\)](#) enfatiza en la necesidad de revisar los hábitos lectores, específicamente, en las carreras de lengua y literatura, para no dar por sentado que los estudiantes que ingresan a estos pregrados son lectores consolidados con trayectorias extensas que no requieren fortalecer estos aspectos.

Sobre el antagonismo entre la asociación positiva de la lectura en la familia y la asociación negativa de esta con la escuela, [Felipe y Barrios \(2016\)](#) muestran que de 197 estudiantes de Magisterio de Primaria, un 52,28 % considera mejor las experiencias lectoras de casa que las de la escuela. En la misma línea, [Parrado et al. \(2018\)](#) recogen las experiencias literarias de futuros docentes de primaria, y revelan recuerdos positivos sobre los libros y la lectura en familia y obligatoriedad en la escuela, asociadas con aburrimiento y pérdida de interés. Esta misma situación es señalada por

[Merino et al. \(2020\)](#) en el análisis de 279 autobiografías lectoras, de ocho generaciones de estudiantes chilenos de pedagogía. Recientemente, [Troncoso et al. \(2022\)](#) encuentran en los perfiles autobiográficos de 49 estudiantes de educación básica en Maulé (Chile), un rol predominante de la madre en los primeros acercamientos a la experiencia lectora, mientras que en el ámbito escolar no se evidencian referencias relevantes hacia el profesorado y se asocia la lectura con obligatoriedad y adquisición formal del código escrito.

En cuanto a las investigaciones sobre lo que leen los docentes en formación, [Granado y Puig \(2014\)](#), rastreando los tres últimos libros leídos por 1051 estudiantes de magisterio, identifican un alto porcentaje de lectura personal caracterizada por la preferencia de los *best sellers* y del canon escolar. La presencia de lecturas de LIJ es poca y la mayoría se ha realizado por exigencia académica y no por decisión personal. La lectura profesional, por su parte, mantiene una perspectiva utilitarista, *la de aprobar*. Para 2021, Gómez analiza 256 textos autobiográficos de estudiantes de Educación Infantil y Primaria en los que observa que la LIJ es limitada a los cuentos tradicionales, mayoritariamente las versiones de Disney, los *best sellers* infantiles y la colección de Barco de Vapor¹. En las lecturas actuales se mantienen fieles a la narrativa seriada y a la lista de los más vendidos. En cuanto a su hábito lector, solo el 5 % lee en sus ratos de ocio obras literarias.

Por último, sobre los hábitos de lectura, las trayectorias literarias y su relación específicamente con la LIJ son muy pocas las investigaciones al respecto. [Ballester e Ibarra Rius \(2019\)](#), a través del análisis de 31 autobiografías lectoliterarias de estudiantes del Máster en Didácticas Específicas, evidencian una destacada presencia de clásicos de literatura infantil y juvenil en estas narraciones, desde las recopilaciones de tradicional oral, las colecciones de Barco de Vapor, el canon escolar

¹ Es una colección de literatura infantil publicada por Ediciones SM, dirigida a niños y niñas entre los 4 y 12 años. Fue la primera colección específica de literatura infantil creada en España en 1978.

y algunos autores contemporáneos. Estas obras literarias hacen presencia en diferentes etapas de la vida y de la formación académica de estos futuros docentes. Cabría preguntarse si la mención de estas obras infantiles y juveniles en las autobiografías revela interés personal, académico o profesional por la LIJ, y si este repertorio incide en las prácticas mediadoras de lectura de estos docentes.

En 2020, [Larragueta y Ceballos Viro](#) en un estudio comparativo entre los estudiantes de educación infantil y los docentes en ejercicio, indagan sobre la cantidad de libros leídos en un año, la frecuencia de visita a la sala infantil de las bibliotecas, la consulta de publicaciones de LIJ en distintos medios y la participación en procesos de formación de LIJ extracurriculares. Se revelan diferencias marcadas entre los maestros y los estudiantes. Los primeros leen más libros al año, consultan constantemente sobre LIJ, visitan la sala infantil de manera constante y más de la mitad han participado en procesos de formación de LIJ. En contraposición con los segundos que, aunque leen, su media es menor que la de los maestros en ejercicio, la visita a la sala de lectura infantil y la consulta de materiales de LIJ no es frecuente, y pocos han participado en formación complementaria al respecto. Este estudio demuestra cómo la práctica en el aula de formar lectores lleva a que los docentes tiendan a cualificarse en una necesidad emergente, la mediación lectora y literaria con estudiantes de Primaria y Secundaria.

Conclusiones

En esta revisión de antecedentes pueden obtenerse tres grandes panoramas en cuanto a la relación de los docentes de la cátedra Lengua y Literatura con la literatura infantil y juvenil (LIJ). En el primero, referente a la formación docente, puede observarse que la didáctica de la lengua y la literatura (DLL) ha pasado por la incorporación paulatina epistemológica y curricularmente en los programas docentes de formación inicial en Iberoamérica. No obstante, falta mucho por recorrer en este campo y

en el análisis de su apropiación por parte de los docentes formadores. Las investigaciones llaman a la reforma de los planes de estudio de magisterio, al reconocimiento de las necesidades de formación y actualización de los profesores universitarios en cuanto a este campo de formación se refiere.

Las investigaciones presentadas también insisten en la cualificación de los maestros en el campo de LIJ, bien sea desde las nuevas tecnologías, la experiencia propia de la catalogación y selección de libros para los más pequeños y jóvenes, o desde la vinculación de esta como una asignatura en su plan de estudios. En gran parte de estas investigaciones se evidencian reacciones muy favorables hacia las propuestas de formación como asignaturas, seminarios, proyectos de aula que propician el encuentro entre los estudiantes de magisterio y la LIJ, quienes reconocen estos espacios como importantes en su desarrollo profesional. Otras investigaciones señalan, además, que el poco contacto que han tenido los estudiantes de las carreras de magisterio con esta literatura afecta su rol como mediador y promotor de la lectura literaria en la escuela.

No obstante, aunque las investigaciones se han concentrado en el análisis de esta situación especialmente en los currículos y prácticas de las licenciaturas de Educación Básica, en los programas de formación en lengua materna no se le ha prestado la misma atención a la presencia o ausencia de la LIJ, lo que evidencia un vacío investigativo y formativo que requiere de revisión. Por esta razón, es necesario preguntarse sobre la educación literaria que recibe un futuro maestro de lenguaje, para comprender las razones que llevan a la inclusión o exclusión de la LIJ dentro de esta formación y su incidencia en las competencias lectoras, literarias y mediadoras de los próximos formadores de lectores en la escuela.

El segundo panorama de esta revisión abarca las concepciones docentes sobre LIJ. Tanto en el contexto latinoamericano como en el internacional, se identifican concepciones y creencias muy restringidas de los docentes en cuanto a la

enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la LIJ. Estas concepciones se caracterizan por el desconocimiento de las cualidades narrativas y estéticas de esta literatura, los limitados repertorios y la preponderancia de la influencia audiovisual de Disney/Pixar en la configuración de los marcos de significación docente acerca de los relatos para la infancia y la juventud.

Las investigaciones se han centrado mayoritariamente en analizar las creencias de los docentes de Educación Infantil o Primaria sobre la lectura, muy pocas sobre las creencias de LIJ y ninguna específicamente aborda la relación entre concepciones y LIJ. Por consiguiente, esta revisión señala una oportunidad investigativa para analizar esta relación desde la formación inicial, puntualmente de los docentes de Lengua y Literatura, espacio poco explorado y propicio para observar la influencia de estas concepciones en los procesos de formación lectora y literaria en la escuela.

Finalmente, en el tercer panorama sobre las trayectorias lectoras y literaria de los estudiantes de magisterio se indaga sobre la incidencia de la formación escolar y universitaria en la configuración de repertorios literarios amplios o restringidos, hábitos fuertes o débiles y de las experiencias positivas o negativas con las que tiende a asociarse la lectura. Estas investigaciones aportan una nueva arista a considerar: la historia lectora y literaria con la que llegan los estudiantes antes de iniciar la carrera docente, pero a su vez la que van construyendo a lo largo de su proceso de formación. Esta trayectoria incide en cómo se configura el maestro como lector y formador de lectores.

En la revisión de estos tres panoramas investigativos, se han señalado distintos vacíos referentes al espacio de la LIJ en la formación docente, concepciones y trayectorias literarias. Este artículo es una invitación a desarrollar proyectos de investigación que amplíen, profundicen y visibilicen el lugar de la LIJ, en la totalidad de los países iberoamericanos, para obtener una radiografía más amplia sobre la relación de los docentes de lengua materna con la LIJ.

Reconocimientos

Este artículo de revisión se elabora en el marco del proyecto de investigación doctoral “Las concepciones sobre la literatura infantil y juvenil en las licenciaturas de Literatura y Lengua Castellana en Colombia”, vinculado al Subsistema de Investigación en Lenguaje, Comunicación y Subjetividades, y adscrito a la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación de Artes y Tensiones Sociales, del Doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle, Bogotá (Colombia).

Referencias

Álvarez-Álvarez, C. y Diego Mantecón, J. M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096. <https://doi.org/10.5209/rced.60082>.

Álvarez Álvarez, C. y Pascual Díez, J. (2019). Estrategias didácticas en torno a la lectura empleadas en la formación inicial del profesorado en España. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 18(3), 38-47. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2108.

Álvarez-Álvarez, C. y Pascual Díez, J. (2020). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 57-75. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.588>.

Ballester, J. e Ibarra Rius, N. (2019). Autobiografías y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *Tejuelo*, 29, 31-66. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.31>.

Caride, J. A., Caballo, M. B. y Gradaíllo, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 17(3), 7-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1707.

Castaño, S. y Castro, J. (2012). Concepciones de lectura y el cambio de concepción por la participación en un programa de lectura. *Revista Educación*

y *Desarrollo Social*, 6(2), 105-122. <https://doi.org/10.18359/reds.764>.

Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44. http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio._colomer_t.pdf.

Contreras, E. y Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Vía Atlántica*, (28), 29-44. <https://doi.org/10.11606/va.v0i28.98568>.

Corbetta Corra, M. V. (9 y 10 de noviembre de 2018). *Encuentros cercanos en pos de la literatura infantil: experiencias didácticas y proyectos interdisciplinarios en la formación docente*. En III Jornadas de Literatura para Niñ@ sy su Enseñanza. Ensenada, México. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/86429>.

Cremin, T., Mottram, M., Bearne, E. y Goodwin, P. (2008). Exploring teachers' knowledge of children's literature. *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 449-464. <https://doi.org/10.1080/03057640802482363>.

Díaz Díaz, M., Echegoyen, Y. y Martín Ezpeleta, A. (2022). Del lector ideal al mediador competente: metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 21(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2967.

Dueñas, J., Tabernero, R., Calvo V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 11, 21-43. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02.

Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation*, 21, 17-29. <https://doi.org/10.3917/cdle.021.0017>.

Elche, M. y Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>.

Errázuriz, M., Fuentes, L., Davison, O., Cocio, A., Bécerra, R. y Aguilar, P. (2020). Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores? *Revista Signos*, 53(103).419-448. <http://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/219>.

Felipe, A. y Barrios, E. (2016). Futuros docentes ante la lectura: hábitos, experiencias y autopercepciones. En N. Ibarra, J. Ballester y F. Romero (coords.), *Investigación en enseñanza de las lenguas y las literaturas* (pp. 53-68). Editorial Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/61624>.

Fernández-de Haro, E., Núñez-Delgado, M. P. y Romero-López, A. (2010). Conocimiento del profesor universitario de lengua, literatura y su didáctica. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 345-356. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021692007.pdf>.

Gómez, G. (2021). La literatura infantil y juvenil en la trayectoria lectora de futuros maestros: creencias, lecturas y necesidades formativas. *Lenguaje y Textos*, (53), 141-154. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15016>.

González, C. (2022). Hábitos y prácticas de lectura literaria de futuros profesores de Lengua y Literatura. *Tavira: Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-11. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1103>.

González, C., González, M., Lobos, C., Valenzuela, J. y Muñoz, C. (2020). La lectura y el futuro profesor: una aproximación a sus creencias acerca de la lectura. *Literatura y Lingüística*, (42), 355-385. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.42.2600>.

Granado, C. (2014). El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26(1), 57-70.

Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (11), 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05.

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: Revista de Estudios sobre Lectura*, (13), 43-63. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03.

Guadamilas, M. (2015). La formación de los futuros maestros a través de la literatura: los textos literarios desde una perspectiva didáctico-práctica. *Investigaciones sobre Lectura*, 4, 93-106. <http://hdl.handle.net/10481/60484>.

Juárez, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones sobre Lectura*, 12, 99-115. <http://hdl.handle.net/10481/60381>.

Larragueta, M. y Ceballos Viro, I. (2020). Tras un eslabón perdido: hábitos de lectura y literatura infantil en estudiantes de magisterio y en maestros. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 19(2), 53-68. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2287.

López, A., Encabo, E., y Jerez, I. (2016). Consideraciones docentes e investigadoras para la didáctica de la literatura en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, (43), 7-14. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5820>.

López Valero, A., Hernández Delgado, L. y Encabo, E. (2017). El concepto de literatura infantil. Un estudio de caso con maestros en formación inicial. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(2), 37-49. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1400.

Martín Macho, A. y Neira Piñeiro, M. (2018). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para Educación Infantil: una experiencia para 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>.

Merino, C., Barrera, S. y Albornoz, G. (2020). Trajetorias personales de lectura: autobiografías lectoras de estudiantes de pedagogía en una universidad chilena. *Alabe*, (22). <http://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.2>.

Morón, E. y Martínez, C. (2014). Las dificultades de los futuros maestros ante la LIJ: el ejemplo de Alfanzu. *Impossibilia: Revista Internacional de Estudios Literarios*, (8).197-207. <https://doi.org/10.32112/2174.2464.2014.107>.

Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (9), 69-87. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259126460004.pdf>.

Munita, F. (2018). "Para mí todos eran cuentos": incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil. *Catalejos: Revista sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura para Niños*, 3(6), 102-125. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2507>.

Munita, F. (2019). "Volver a la lectura", o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 413-430. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>.

Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J. y Riquelme, E. (2018). Profesores que leen y enseñan a leer: el lugar de la lectura durante la formación. *Revista Espacios*, 39(40).

Neira Piñeiro, M. 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. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 224-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>.

Palomares, M. (2015). Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de Grado en Educación Primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, (3), 44-66. <http://hdl.handle.net/10630/10924>.

Parrado, M., Romero, M. F. y Trigo, E. (2018). La experiencia literaria en la formación de futuros docentes: el viaje iniciático de nuestras biografías lectoras en 10 hashtag. En V. Amar (ed.), *Miradas y voces de futuros maestros* (pp. 57-84). Octaedro.

Piñero, A. (2020). *Creencias del profesorado sobre literatura infantil y su función formativa* [Tesis de

doctorado]. Repositorio de la Universidad de Almería. <http://hdl.handle.net/10835/10885>.

Ramírez, R. (2021). *El maestro-promotor de literatura infantil y juvenil: una aportación para el trabajo docente y para la sociedad* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, Sonora.

Real, N. y Gil, M. (2018). La formación básica de docentes de educación infantil en lengua escrita y literatura. El caso de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). *Educar en Revista*, 34, 131-150. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62756>.

Rodrigo Segura, F. y Ballester Roca, J. (2020). Un proyecto integrado para la formación de los futuros maestros: elaboración de páginas web para la enseñanza de la literatura en educación infantil y primaria. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 161-182. <https://doi.org/10.6018/educatio.413461>

Santamaría, M. y Núñez, M. (2021). Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura: aportaciones de un estudio de casos colectivo. *Lengua y Habla*, (25), 242-267. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8223770>.

Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R. y Cavadia, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 48(1), 28-42. <https://doi.org/10.7764/PEL.48.1.2011.3>.

Soto-Vázquez, J., Pérez-Parejo, R., Jaraíz-Cabanillas, F. J. y Ruiz-Labrador, E. E. (2022). La Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil en los planes docentes universitarios españoles. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 21(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2917.

Troncoso, X., Navarro, M. y Missiacos, S. (2022). Análisis de experiencias lectoras de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Álabe*, (25), 2-19. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/669>.

Valderrama, G., Gajardo, F., Zúñiga, N. y Merino, C. (2022). El rol de la identidad lectora del profesor en la mediación literaria. *Sophia Austral*, 28. <http://dx.doi.org/10.22355/saustral20222814>.

Valentín, B. (2019). Los hábitos lectores de las futuras profesoras de Educación Inicial. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (11), 90-102. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/394>.

Valencia, M. y Real, N. (2014). Práctica docente y libro álbum, un aporte a la educación literaria. *Infancias e Imágenes*, 13(1), 115-120. <https://doi.org/10.14483/16579089.8103>.

Valencia, M. y Real, N. (2019). Libro álbum y formación básica docente. Un estudio de caso en la Universidad del Quindío. *Bellaterra: Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 65-90. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.847>.

