



La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (Primera parte)

María Cecilia Silva-Díaz

¿Y qué pensarán los estudiantes sobre la literatura infantil y la formación de lectores?

Con frecuencia se habla de la necesidad de que los mediadores entre los niños y los libros conozcan la literatura infantil. Como respuesta a esta necesidad, cada vez son más los cursos y talleres que se ofrecen, tanto en los distintos niveles de la formación universitaria como en otros espacios no académicos. A pesar de esto, la reflexión sobre la didáctica de la literatura infantil es hasta ahora escasa e insuficiente. Este trabajo, dividido en dos partes, resume algunos de los resultados de un estudio diagnóstico realizado bajo la asesoría de Teresa Colomer en el marco del programa de Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura que cursé en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Comenzar por el principio

Poco hay escrito acerca de la capacitación y acompañamiento de mediadores en el conocimiento y uso de la producción literaria destinada a los niños. Muchos son los interrogantes a los que se enfrenta un docente de literatura infantil; por ejemplo: ¿Cómo despertar en los adultos un interés personal por los libros para niños? ¿Cómo desarrollar competencias para la evaluación y selección que vayan más allá del "recetario"? ¿Cómo lograr que los mediadores se hagan lectores críticos de libros para niños? ¿Podría influir este conocimiento real y experimentado en la adopción de prácticas más innovadoras, efectivas y atentas a los itinerarios de lectura de cada niño?

Estamos convencidos de que los buenos libros para niños pueden ser disfrutados por todas las edades. Por lo general, el diseño de los programas de formación parte de la idea de que los mediadores son lectores expertos. Sin embargo, mi experiencia como docente me indicó que a veces no era así: había adultos que apenas se iniciaban en la lectura de libros para niños, incluso había personas que estaban descubriendo la lectura literaria al mismo tiempo en que se formaban para facilitar este proceso en sus alumnos. En consecuencia, si queremos acercar a los adultos a la literatura infantil es preciso considerar como punto de partida sus experiencias con la lectura. La situación puede llegar a ser bastante paradójica; los cursos en ocasiones no logran formar como lectores a adultos que se supone que deben hacerlo, a su vez, con los niños.

Una cosa son los comentarios explícitos en los que nadie parece "atreverse" a no incluir a la literatura infantil en un lugar privilegiado. Pero otra cosa son las prácticas de lectura y el bajo grado de compenetración de algunos mediadores con los libros para niños, así como las ideas no expresadas acerca del valor que se le da a la formación literaria.

Por ello, si aspiramos a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura infantil, tal vez sea buena idea considerar a los aprendices; es decir, conocer un poco más las ideas previas que los mediadores tienen sobre los libros infantiles y su utilidad en la práctica profesional.



La investigación de los últimos años ha llamado la atención acerca de la importancia de conocer las creencias de los implicados en el hecho educativo, pues se piensa que es evidente que las ideas que se tengan con respecto a un asunto influyen definitivamente en los aprendizajes y en la práctica profesional. **(1)**

La investigación

Para explorar de manera un poco más sistemática la situación planteé un estudio diagnóstico. Se trata de una investigación cualitativa-interpretativa inscrita en la línea de estudios sobre el pensamiento del profesor. Esta línea de investigación cualitativa surge como reacción al paradigma proceso-producto en el que se veía al maestro como un ser mecánico a quien se podía moldear en las escuelas de educación si se establecía cuáles eran las aptitudes que se requerían. El estudiante de profesor, entendido así, es un receptor de la información y, posteriormente, un transmisor de lo aprendido. En contraste, un enfoque cualitativo contempla a cada persona como un sujeto particular cuyos pensamientos y acciones se relacionan con muchas variables entre las que se encuentran las ideas de los enseñantes y cómo éstas pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La mayoría de los estudios en esta línea han analizado las creencias del profesor en relación con un aspecto general del curriculum, por ejemplo, la planificación o la evaluación. Algunos autores (Ibernon, 1994; Fisher, Fox, Paille, 1996; y Llinares, 1992) se han referido a la necesidad de que se realicen investigaciones sobre el pensamiento de los profesores acerca de conocimientos específicos de los contenidos y su enseñanza. Según Fisher, Fox y Paille "prospective teacher's beliefs about subject matter are as powerful as their beliefs about teaching and learning" (427). En tal sentido, esta investigación tendría la característica de realizarse sobre una materia específica: la literatura infantil.

Se trata de un estudio que podría contribuir a la didáctica de la literatura infantil en los programas de formación de maestros en los niveles pre y postgraduado y en los cursos de Formación Permanente del Profesorado. Tal vez, el trabajo puede ser de interés para el diseño de otros programas de formación de promotores de lectura en ámbitos distintos a la escuela.

Las preguntas generales de investigación fueron las siguientes:

- ¿Cuáles son las ideas de los docentes en período de formación en torno a las prácticas de lectura en la escuela y al lugar que ocupan los libros para niños en ella?
- ¿Cómo se relacionan estas ideas con la historia lectora y escolar de cada futuro docente?
- ¿Cómo responden a diferentes libros infantiles?
- ¿Cómo se relacionan estas respuestas con la historia lectora de cada futuro docente?
- ¿Qué expectativas tienen sobre un curso de literatura infantil?
- ¿Cómo enfocarían su práctica como mediadores entre los niños y los libros infantiles?

Los sujetos del estudio fueron tres alumnas (Silvia, Sara y Ana) de la carrera de Magisterio del segundo año (una carrera de tres años), quienes se ofrecieron como voluntarias. Para recoger los datos, se utilizaron los diferentes instrumentos: para la historia personal de lectura, se utilizó un cuestionario; para conocer las ideas y expectativas sobre la acción de los mediadores y un posible curso de literatura infantil, se realizó una entrevista semiestructurada; y, finalmente, para conocer cómo valoraban los



libros infantiles, se les pidió realizar un comentario escrito.

En esta primera parte, resumiré los resultados parciales obtenidos a partir del análisis de las entrevistas acerca de las ideas y expectativas sobre la literatura infantil.

Creencias de los estudiantes acerca de la literatura infantil y sus perspectivas de utilización en la escuela

Proceso

Se realizaron tres entrevistas semiestructuradas de aproximadamente una hora cada una. Las preguntas fueron del tipo: ¿Qué crees que es lo más importante que un maestro tiene que saber para propiciar las conductas lectoras entre sus alumnos? ¿Tomarías un curso de literatura infantil? ¿Para qué? ¿Qué crees que necesitas aprender acerca de la literatura infantil? ¿Qué harías para ayudar a los niños a hacerse lectores?

Una vez transcritas las entrevistas, se procedió a la codificación y análisis de contenido. Las categorías de análisis se definieron a partir del marco teórico, adaptando las de Llinares (1994) acerca de creencias del profesor: Idea núcleo. Razones. Perspectiva de acción. A partir del análisis de las entrevistas, se consideró separar la categoría *idea* en *ideas próximas* e *ideas tema*, y añadir una nueva categoría referida a las experiencias previas. Esta categorización se cruzó con otra categorización inductiva que surgió de las mismas entrevistas.

Los fragmentos de las entrevistas se vaciaron en un cuadro compuesto por casillas en las que se cruzaban las categorías verticales y las horizontales.

Categorías horizontales / Tipo de ideas

Ideas próximas: Ideas relacionadas con el tema de la enseñanza-aprendizaje. Se prefirió el término ideas al de creencias porque las categorías fueron sugeridas por la terminología existente (Ibernon, 1994) y, también, porque nos pareció era más adecuado para una investigación sobre conocimiento específico.

Razones: Explicaciones, razonamientos para justificar tanto las ideas próximas como las ideas tema.

Experiencias: Referencia a situaciones del pasado que funcionan como ejemplo o simples asociaciones.

Ideas tema: Ideas sobre los libros para niños y la literatura infantil y su didáctica.

Perspectivas de acción: Lo que se piensa hacer o lo que se haría en caso de...

Problemas, dudas

Expectativas de aprendizaje: Lo que se quiere aprender en los ámbitos en los que transcurre la entrevista.

Categorías verticales / Ámbitos temáticos



1) De la enseñanza-aprendizaje y la profesión docente

La motivación = Es importante motivar

Motivación alumno

Motivación profesor

Construcción social del conocimiento = El conocimiento se construye socialmente

Se espera que los niños sean autónomos

Diversidad cultural y personal = Hay que tomar en cuenta la diversidad cultural y personal

Intencionalidad = Las actividades que se realizan deben tener una intencionalidad clara

Significado: Para que haya aprendizaje, lo que se aprende ha de tener significado

2) De la enseñanza de la lengua

Adquisición de la lengua escrita

Comprensión = Enseñar a leer es más que enseñar a decodificar

Textos y materiales

Hay que ofrecer diversidad de textos

Estrategias y actividades

El diálogo / Proporcionar razones para leer

Favorecer un entorno en el que la cultura escrita esté presente

La lectura está presente en todas las áreas del curriculum

Etapas de aprendizaje = Hay que conocer los distintos estadios psicológicos involucrados

3) De la literatura infantil, los libros para niños y la formación de lectores literarios

Ideas sobre la literatura

Generales

Como placer

Como experiencia vicaria



Como medio para desarrollar la creatividad

Como medio para transmitir sentimientos

Como igualador social

Como medio para aprender

Como transmisora de valores

Como formadora de la idea de lectura

Ideas sobre los libros para niños y la literatura infantil

En general

Autores

Historia

Oralidad

Preferencias lectoras

Oferta editorial

Vocabulario

Selección de libros para niños

Maestros

Niños

Edades

Calidad

Criterios

Temas

4) De la lectura en la escuela

Condiciones favorables para la lectura

Espacio

Tiempo



Disponibilidad

Diversidad de libros para diversos intereses

Leer cuando se quiere

Libertad de elección

El maestro como mediador

Maestro como modelo lector

Maestro como orientador de lecturas

El hogar

5) De la lectura y los medios de comunicación

Enseñar a leer en otros soportes

Influencia de los medios en que no se lea

Conclusiones del análisis de las entrevistas

Generales

1. Las estudiantes se han apropiado del discurso más extendido actualmente en el campo educativo perteneciente a un enfoque "constructivista" de la enseñanza-aprendizaje. Algunos de estos conceptos y términos son aplicables a todas las interacciones en el ámbito escolar, y otros pertenecen al campo específico de la didáctica de la lengua. Entre las concepciones generales que son asumidas por las entrevistadas figuran:

- La importancia de la motivación: las tres mencionan la motivación entre los principales *dinamizadores* del aprendizaje. En la entrevista de Silvia, la motivación está presente en todas las casillas con excepción de la de *problemas y dudas*. Este término aparece también relacionado con otras categorías, por ejemplo, el estudio del magisterio: "Es una cosa que me motiva". En su discurso, ésta es una palabra que aparece regularmente: ""Motivar al que no está motivado, al que no está motivado seguirlo motivando". Al igual que Silvia, Ana ocupa todas las casillas, menos una; en este caso corresponde a la casilla de *problemas y dudas*, y en ella se cuestiona la capacidad de los libros para motivar a los lectores.
- La necesidad de que lo aprendido tenga significado para que se realice el aprendizaje.
- La idea de que el conocimiento se construye socialmente: Tanto Silvia como Ana indican la importancia de compartir las lecturas y los aprendizajes.
- La idea de que la diversidad cultural y personal deben tomarse en cuenta: Este punto es expresado solamente por Silvia, aunque Ana se refiere a la necesidad de atender los intereses particulares.



- Entre las concepciones relacionadas de manera más concreta con la lengua, figuran las siguientes:
- La lectura es búsqueda de significado: Silvia expresa esta idea. Sara afirma que, de acuerdo a lo que le han enseñado, la manera tradicional de enseñar la lectura es "automatizada".
- Es importante favorecer el contacto con una diversidad de textos: Las tres entrevistas recurren a esta idea y es una de las categorías que aparece con mayor cantidad de comentarios. Ana hace una distinción entre lectura funcional y lectura literaria.

2. Las afirmaciones corresponden más a opiniones, juicios, ejemplos y propuestas que a razonamientos. La categoría *razones* es una de las que menos se ocupa. En el caso de Silvia, de las 14 categorías verticales sólo 6 alcanzan a razonarse. En el caso de Sara, a 15 categorías verticales corresponden 7 apariciones de razones. La frecuencia es similar en Ana, con sólo 4 razones.

3. Preocupación en las relaciones entre teoría y práctica: Este punto se refiere principalmente al tema de enseñar a leer. En las dudas y problemas que expresan Silvia y Sara está el de conocer el proceso de manera teórica, pero desconocer cómo ponerlo en práctica.

4. Tendencia a recurrir a modelos que han experimentado: Sara afirma que aunque sabe que no está del todo bien, a la hora de enseñar a leer, a falta de otro modelo, recurrirá a la manera en que le enseñaron. Silvia, al preguntársele sobre los contenidos que en su opinión debe tener un curso de literatura infantil, responde que al igual que un curso de literatura española y procede a dar una enumeración muy "académica" de los contenidos.

5. Contradicciones en el discurso: Por ejemplo, Sara afirma que "los niños son un papel en blanco, para ellos todo es nuevo y bonito". Silvia sostiene la diversidad de textos, pero a la hora de analizar las nuevas tecnologías las ve como formas de información que no están relacionadas con la lectura.

6. Confianza en que se realizará un aprendizaje autónomo posterior: Silvia y Sara, en las *perspectivas de acción*, afirman que esperan aprender en la práctica.

Relacionadas con la formación de lectores y la literatura infantil

a. No manifiestan intención de tomar un curso electivo de literatura infantil: Las entrevistadas expresan que no piensan elegir la asignatura de literatura infantil pues han elegido otros itinerarios.

b. Las ideas pertenecientes al ámbito educativo, en general, y a los aspectos de la lengua son utilizadas y extendidas para hablar de la literatura y su didáctica: No se observa un discurso específico en el que se haga referencia a aspectos, temas, términos relacionados con la enseñanza de la literatura.

c. Ante el desconocimiento del discurso, se recurre a los discursos conocidos del ámbito de la didáctica de la lengua: Silvia dice que de la literatura necesita saber "lo mismo que sobre la lengua". Esto produce algunos choques al considerar aspectos específicos. Por ejemplo, Silvia se aproxima desde la perspectiva de la diversidad cultural. No sabe si la causa del distanciamiento entre lectores y libros se debe a un asunto cultural sobre cultura lectora, temático o de vocabulario.



- d. El proceso de la entrevista puede ser visto como un proceso dinámico y reflexivo en el que las entrevistadas formulan ideas que no formaban parte de sus ideas previas con el fin de llenar ciertos vacíos que surgen de la entrevista.
- e. Las entrevistadas, en un esfuerzo de adecuación, se apropian de la terminología de la entrevistadora e identifican la perspectiva desde la cual ésta elabora las preguntas.
- f. No se mencionan la función de la literatura infantil como transmisor cultural ni como medio para aprender las convenciones literarias. En las *ideas tema*, la literatura es vista como fuente de placer, experiencia vicaria, creatividad, expresión de sentimientos, transmisión de valores (en un sentido muy estrecho y moralista, oportunidad de realizar aprendizajes (Ana). Sara apunta que la literatura da una idea de lo que puede hacerse con la escritura.
- g. En las *perspectivas de acción*, se utiliza la idea de "mostrar" algún valor o "crear" una conducta hacia la lectura literaria, pero no se indica de qué manera. "Crear un gusto por la lectura" (Ana); "Les haría ver que pueden divertirse", "mostrarles que ellos tienen libros en el colegio para sociales y naturales" (Sara).
- h. No se ofrece un papel relevante a la lectura y, especialmente, a la lectura literaria. Sara, por ejemplo, insiste en la necesidad de utilizar "excusas" para llegar a la literatura. Si "el libro en sí no interesa", puede interesar el tema. El tiempo que ocupa la lectura literaria en la vida de las alumnas es revelador. "Un día tomando el sol" (Sara); la lectura literaria "no es de uso cotidiano" (Ana).
- i. En las *perspectivas de acción*, se muestran algunas nociones sobre la manera de trabajar la literatura. Silvia expresa la importancia de hablar sobre lecturas, aunque manifiesta no saber cómo. Ana también recurre al "diálogo discursivo". Tanto Silvia como Ana señalan como punto de partida los intereses y la conveniencia de comenzar con lecturas más fáciles e ir hacia las más difíciles, aunque no aclaran como medirían la dificultad.
- j. En las *perspectivas de acción*, se muestran algunas ideas del maestro como mediador, y se le da al docente un papel muy definitivo en la aparición de conductas lectoras. Ana habla de realizar un seguimiento de las lecturas y ayuda en la selección. Silvia se refiere a motivar, pero no concreta más allá. Para Sara, el papel del mediador consiste en proponer actividades que sirvan como excusa para leer.
- k. Las entrevistadas coinciden en la libertad de elegir como condición para favorecer la lectura, pero no se refieren a otro tipo de lecturas más orientadas, como la guiada o la lectura en voz alta.
- l. En la *selección de los libros*, coinciden en considerar la opinión de los niños y en el desconocimiento de los criterios para seleccionar. Ana y Silvia sugieren apoyarse en las opiniones de otros colegas.
- m. En la *selección*, se desconoce la existencia de fuentes de información y publicaciones especializadas en el área. Sara lo incluye dentro de las *expectativas de aprendizaje*.
- n. Las entrevistadas coinciden en la importancia de crear un ambiente rico en libros como condición para la formación de lectores.



o. Las entrevistadas coinciden en la necesidad de conocer libros para niños.

Una situación inesperada

Al vaciar la información en los cuadros, nos percatamos de que estos no podían reflejar los procesos de reflexión que tuvieron lugar en las entrevistas. Se trata de registrar el cambio, la manera en que se van generando conocimientos a partir de explicitar otros. Dos de las entrevistadas afirmaron al final de la entrevista haber modificado sus ideas y haber caído en cuenta de nuevas realidades.

A continuación, se ofrecen ejemplos del proceso reflexivo:

Selección de libros para niños

M.C. Es decir, ¿sabrías cómo seleccionarlos o crees que necesitas ayuda?

Silvia: Sí ¿no? Podría ser por temas. Es que hay muchos criterios, si parto de los intereses de los niños sería limitado porque, claro, los intereses se pueden ampliar. No sé, no sé.

M.C. Está muy bien, sigue. Estás pensando en voz alta.

Silvia: El abanico más amplio siempre es el mejor ¿no? Porque tiene de todo, revistas, diarios, todo tipo de novelas. Es que la amplitud y la diversidad son los que te dan las mayores posibilidades. Bueno, también es utópico porque si no tienes los recursos económicos...

Aprender a hablar con los niños sobre las experiencias de lectura

Silvia: Hay libros que te marcan ¿no?, que te han llamado la atención, pero no en plan...Yo lo hacía en fichas de lectura y cosas así, pero, quizá, es mucho más interesante hablar ¿no? Hablar sobre la lectura, si ha sido un libro común.

M.C. ¿Y tú sabes hablar sobre libros?

Silvia: Sí, sobre mi experiencia con esos libros. ¿Cómo presentar a los niños los libros? ¿Cómo? Sí, es que supongo que... claro, si nosotros queremos transmitir la experiencia, es importante que te den pautas para comunicarte.

M.C. Sí, y practicar esas pautas.

Silvia: También este curso sería importante porque al haber leído los libros, podrías poner el título en común y ver qué significa esto para ti. Si alguien se pone, te podría decir: ¡Ah, sí ese libro que has leído me interesaría para los niños con los que estoy! No sé, compartir cosas, a veces nos estamos limitando, no conocemos todo lo que hay, y no lo podremos disponer. Pero si conocemos las experiencias, ¡ay!, esto seguro que a esos niños que tengo les podría interesar.



Estas son las impresiones sobre la entrevista que expresan Silvia y Ana:

Silvia: Bueno, yo no me había planteado nunca... Sí, piensas, pero no explícitamente, no lo verbalizas. Entonces el hecho de hablar y que te pregunten, pensar, seguir pensando, que te pregunten sobre ti te hace ser consciente de las ideas que tienes y, sobre todo, yo he descubierto que el diálogo es clave para motivarte por algo. Yo quizá no me hubiera planteado la importancia de la literatura o... Sí lo consideraba, pero es una reflexión, sabes, que no la has llevado nunca a cabo y que, no sé, no te da más que pensar, pero el hecho de hablar con otros te hace ir más allá y seguir continuamente evolucionando y planteándote cosas, ¿no?

Ana: Yo creo que el tema de la lectura en la escuela es un tema de constante reflexión para los maestros. Pero lo que yo creo que no me había planteado antes es la reflexión sobre los aspectos literarios ¿no? Porque mi visión está muy centrada en los textos funcionales, en enseñar a leer, pero más textos funcionales. Ahora, a partir de la entrevista, me he dado cuenta que la reflexión sobre los textos literarios no la he tenido. ¡Quién sabe! Muchas respuestas ahora no se pueden responder tan rápido, necesito un poco más de reflexión y de pensar más. Después de escuchar la entrevista, ya no diría las mismas cosas que he dicho antes, quién sabe si algunas cosas necesitarían un poco más de pensármelo mejor o en este momento no se me ocurriría ninguna.

M.C. ¿Cómo te sentiste hablando sobre estas cosas?

María: Bueno, la verdad es que gusta mucho poder hablar de esto, porque comienzas a reflexionar sobre cosas que nos has pensado. Te das cuenta de las cosas que puedes estar pensando, de la manera como puedes estar enfocando todo este trabajo.

Resumiendo... las entrevistas

1. Coinciden en la importancia de crear un ambiente rico en libros y diferentes tipos de textos como condición para la formación de lectores. Sin embargo, manifiestan desconocer los criterios de selección de los mismos y admiten la necesidad que tienen de conocer los libros. (Conclusiones L, M, N, O.)
2. Las ideas expresadas surgen de la apropiación del discurso pedagógico vigente y utilizan escasos razonamientos para justificar sus ideas sobre el tema. (Conclusiones 1 y 2.)
3. En contraste, el discurso referido a la literatura y su didáctica está ausente. No se ofrece un papel relevante a la lectura literaria. No reconocen la importancia de la literatura infantil como transmisor cultural ni como medio para aprender las convenciones literarias, ni intención de tomar un curso de literatura infantil electivo. (Conclusiones A, B, F, H.)
4. Manifiestan interés por la práctica. En las perspectivas de acción, recurren a modelos que han experimentado y tienen confianza en que se realizará un aprendizaje autónomo en la práctica docente. (Conclusiones 3, 4, 6.)
5. A pesar de que se cree que el maestro ocupa un papel protagónico en la mediación, pues de su "motivación" y conducta modélica dependen muchas variables, se refleja que no existen modelos concretos de mediación y sus finalidades. El maestro debe "mostrar" algún valor sobre la lectura o "crear" una conducta, pero no se especifican las maneras de cómo hacerlo. Se mencionan como



excepción el diálogo y los juegos de animación, pero no se especifican los contenidos. Se prefieren actividades de lectura libres, y no se consideran actividades de lectura como la lectura en voz alta o la lectura guiada. (Conclusiones G, I, J.)

6. Las entrevistas funcionaron como un instrumento de reflexión. Lo cual se puede deducir del proceso dinámico que se ejemplificó al mostrar la situación inesperada.

Concluyendo... provisionalmente

Es evidente que a partir de un trabajo tan limitado como este, es imposible llegar a conclusiones y propuestas definitivas. Reiteramos la necesidad de seguir profundizando en este campo para poder proponer líneas de acción que contribuyan al mejoramiento de la formación de maestros formadores de lectores.

Sin embargo, a continuación enunciamos algunas propuestas que deberán verificarse en estudios posteriores:

1. Los maestros en formación requieren conocimientos específicos sobre la formación literaria y la literatura infantil.
2. El diseño de un programa de literatura infantil debe tomar en cuenta las ideas y las experiencias de los participantes.
3. Un programa de formación en literatura infantil y su didáctica debe proporcionar muchas y variadas experiencias de lectura para suplir la inexperiencia de los participantes.
4. Un programa de formación en literatura infantil y su didáctica tiene que ofrecer modelos de mediación y facilitar que los estudiantes los re-elaboren creativamente y los pongan en práctica.
5. Estos conocimientos preferiblemente se han de plantear desde la práctica. Así se podría prevenir la apropiación contradictoria que hacen de los discursos vigentes. La aproximación práctica daría lugar a una posterior apropiación significativa del discurso de la didáctica de la literatura.
6. La introducción de secuencias de reflexión sería muy productiva en el diseño de la formación de mediadores en el área de la formación literaria.

Nota:

1. Un ejemplo de esto podría ser cómo una práctica como la prescripción de lecturas en la escuela tiene mucho que ver con el desconocimiento del maestro de un repertorio de libros, por lo cual trabajar con un solo título facilita la discusión en un "territorio seguro".


Bibliografía:





- AGEE, J. (1998) "Negotiating Different Conceptions about Reading and Teaching Literature in a Preservice Literature Class". *Research in the Teaching of English* 33, 85-120.
- ALONSO, M. et al. "La autonomía y la formación del lector". *El libro infantil* (3) 5-10.
- CALGREEN, I. (1994) *Teacher's Minds and Actions: Research on Teacher's Thinking Practice*. Londres: Falmer.
- CARR, W. y KEMMIS S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CERRILLO, P. (1999) "La literatura infantil en la universidad". E, 204, 18. *Revista Educativa de la C.C.O.O.*
- CHAMBERS, A. (1996) "Cómo formar lectores". Ponencia presentada en el Congreso de IBBY en Groningen, Holanda.
- COLOMER, T. (1998) *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, T. et al. (1992) *Ajudar a llegir: La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona: Barcanova.
- DENHAM, D. (1994) "Children's Literature: A Reflective Approach". *International Review of Children's Literature and Librarianship*. 9,(2), 88-103.
- FISHER, C. et al. (1996) "Teacher Education Research in the English Language Arts and Reading". *Handbook of research on teacher education: a project of the Association of Teacher Educators*. Nueva York: Macmillan.
- FITCHMAN DANA, N. et al. (1992-1993) "Children's Literature: Preparing Preservice Teachers for the Multicultural Classroom". *Action Teacher in Education*, XIV (4) 45-51.
- GARCÍA PADRINO, J. (1994) "La literatura infantil en la formación de los maestros". Congreso Nacional de Literatura Infantil. Salamanca, 30 de noviembre-2 de diciembre.
- IMBERNON, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. s/l. Grao editorial.
- LARSEN, F. (1994) "Teacher Thinking and Didactics: Prescriptive, Rationalistic and Reflective Approaches". *Teacher's Minds and Actions: Research on Teacher's Thinking Practice*. Londres: Falmer.
- LEE et al. (1996) "Modes of Inquiry in Research on Teacher Education". *Handbook of research on teacher education: a project of the Association of Teacher Educators*. Nueva York: Macmillan.
- LLINARES CISCAR, S. (1992) "Los mapas cognitivos como instrumentos para investigar las creencias epistemológicas de los profesores". *La investigación sobre la formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos*. Buenos Aires: Cincel.
- MARCELO GARCÍA, C. (1994) "La dimensió personal del canvi: Aportacions per a una conceptualizació del desenvolupament professional dels professors". *Temps d' Educació*, 11, 11 – 39.
- MARCELO GARCÍA, C. et al. (1992) *La investigación sobre la formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos*. Buenos Aires: Cincel.
- MARCELO GARCÍA, C. (1987) *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC, 1987.
- McGILL-FRANZEL, A. et al. (1999) "Putting Books in the Classroom Seems Necessary But not Sufficient". *The Journal of Education Research* 93, (3), 74.
- PAJARES, F. (1993) "Preservice Teacher's Beliefs: A Focus for Teacher Education". *Action in Teacher Education*, 15 (2), 45 – 54.
- PETRUCCI, A. (1985) "La formazione del maestro e la letteratura per l' infanzia". *LGargomenti* (3) 7-10.
- RODRIGO, M. et al. (1993) *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- SANZ MARCO, C. (1993) "Maestros de lectores: La formación inicial". *CLIJ*, (48) 32-35.





10854 SW 88th Street, Unit 412, Miami, FL 33176

 (786) 2395257

 info@cuatrogatos.org

 www.cuatrogatos.org

 /FundacionCuatrogatos

 @CuatrogatosLLJ