



## Concepciones y prácticas docentes para una educación literaria en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3)

Susana Sánchez-Rodríguez

Universidad de Cádiz (España) ✉ 

Paula Rivera-Jurado

Universidad de Cádiz (España) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.83093>

Recibido: Septiembre 2022 • Revisado: Octubre 2022 • Aceptado: Noviembre 2022

**ES Resumen.** INTRODUCCIÓN Se presenta una investigación cualitativa que indaga en las concepciones y prácticas de docentes del primer ciclo de Educación Infantil (0-3) sobre educación literaria. MÉTODO Se ha realizado un estudio de caso instrumental con cuatro maestras que superan los 10 años de experiencia en escuelas infantiles (0-3) para quienes la lectura literaria en esta etapa constituye un eje fundamental. Los datos han sido recogidos mediante entrevistas semiestructuradas y analizados con el software QDAMiner. RESULTADOS Los resultados muestran el pensamiento de las maestras sobre su mediación docente y la recepción literaria en la etapa 0-3 y ofrecen un referente de prácticas de calidad para una educación literaria en las primeras edades. DISCUSIÓN El trabajo avanza en el ámbito de la educación literaria temprana como espacio de investigación en el área de didáctica de la lengua y la literatura. Se constata la necesidad de formación especializada para la mediación que dignifique al receptor 0-3.

**Palabras clave:** literatura infantil; creencias; práctica pedagógica; educación infantil

## EN Teachers' conceptions and practices for a literary education in Early Childhood Education (0-3)

**EN Abstract.** INTRODUCTION This qualitative research focuses on the conceptions and practices of teachers of Early Childhood Education (0-3) on literary education. METHOD An instrumental case study has been carried out with four teachers who have more than 10 years of experience in early childhood education schools (0-3), for whom literary reading at this stage is a fundamental axis. The data has been collected through semi-structured interviews and analyzed with the QDAMiner software. RESULTS The results show teachers' knowledge about their teaching mediation and literary reception in 0 to 3 years old and offer a reference of quality practices for literary education in early ages. DISCUSSION This work advances in the field of early literary education as a space for research in the area of didactics of language and literature. The need for specialized training for mediation that dignifies the 0 to 3 years old receiver is confirmed.

**Keywords:** children's literature; beliefs; teaching practice; early childhood education

**Sumario.** 1. Introducción. 1.1. Prácticas docentes de calidad en el ciclo 0-3. 1.2. Recepción y mediación en el ciclo 0-3. 2. Metodología. 2.1. Selección de las participantes. 2.2. Instrumento de recogida de datos. 2.3. Análisis de las entrevistas. 3. Resultados. 3.1. Concepciones acerca de la educación literaria en edades tempranas o *los niños leen porque tú lees siempre*. 3.2. Prácticas de educación literaria realizadas en aulas de primer ciclo de EI o *cogen los cuentos y te van imitando*. 3.3. Criterios de selección de obras para el primer ciclo de EI o *lo que les llama del libro*. 3.4. Formación para la mediación en educación literaria en el primer ciclo de EI o *me siento en formación constante*. 3.5. El valor de otros mediadores para la educación literaria temprana o *el niño sabe elegir sus lecturas*. 4. Discusión y conclusiones. Referencias. Agradecimientos.

**Cómo citar:** Sánchez-Rodríguez, S.; Rivera-Jurado, P. (2023). Concepciones y prácticas docentes para una educación literaria en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3). *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 199-208.

## 1. Introducción<sup>1</sup>

Las investigaciones sobre aspectos como el perfil lector, las concepciones del profesorado o las prácticas docentes han adquirido una progresiva relevancia en el campo de la didáctica de la literatura (Munita, 2016). La formación de mediadores –en general– (Cerrillo y Yubero, 2003) ha iniciado en los últimos años una trayectoria particular: la formación inicial del mediador literario en los Grados de Magisterio (Taberner, 2013). El interés por saber y dar visibilidad a cómo se forman los futuros docentes de cara a su labor como forjadores del incipiente amor por la lectura y de su rol en el encuentro entre la obra y el niño ha suscitado que surjan trabajos que analicen sus creencias en torno a la literatura infantil (Neira-Piñero y Martín-Macho, 2020a), sus prácticas en aulas de Educación Infantil (Rovira *et al.*, 2019) así como otras habilidades asociadas a las competencias requeridas para mediar como la lectura en voz alta (Trigo *et al.*, 2020).

Más allá del terreno descriptivo, se ha constatado la relación que existe entre las trayectorias lectoras (Colomer, 2013), hábitos (Granado y Puig, 2014) y concepciones (Neira-Piñero y Martín Macho, 2020b) de futuros maestros y maestras y su proyección profesional en la mediación lectora y literaria. Si bien la constante que vertebra las investigaciones precedentes coincide en que un buen mediador debe ser un buen lector y estar convencido de las bondades de la lectura para la primera infancia, la respuesta a qué debe saber un futuro maestro (Díaz-Plaja y Prats, 2013) sigue insistiendo en el conocimiento y la práctica de la literatura infantil en las aulas. La necesidad de una didáctica de la literatura infantil y juvenil en las titulaciones de Magisterio es, en opinión de Aguilar (2020), imprescindible pues desde las asignaturas de LLJ se conecta con una parte importante de la proyección profesional del estudiantado. Del mismo modo, es inexcusable que “el futuro profesor que se está formando en didáctica de la literatura tenga un conocimiento de la literatura infantil en todas sus manifestaciones, problemas y posibilidades” (Taberner, 2005, p. 55), lo que implicaría conectar los contenidos literarios de estas asignaturas con su sentido didáctico en el aula.

En este sentido, creemos con Santamarina (2011) que cualquier progreso en educación debe prestar especial atención a la formación y concepciones de los profesores sobre la práctica de aula, por lo que es necesario explorar las concepciones y las prácticas que atesoran los docentes en activo para una educación literaria en Educación Infantil (desde ahora, EI), y así propiciar avances en el conocimiento de prácticas de calidad de los futuros docentes de esta etapa.

Existen antecedentes que abordan la recepción en las primeras edades desde los espacios destinados a la lectura (Corchete, 2000; Escardó, 1994; Fábregas *et al.*, 2006; Garmendia, 1994; Justo, 2010), o desde el aula (Correro y Real, 2019), en consonancia con estudios que, desde la óptica de la alfabetización inicial en términos generales, subrayan el interés del primer acceso al texto literario (Fons, 2004; Gil, 2019). Asimismo, algunas investigaciones recientes contrastan hábitos de lectura de estudiantes de Magisterio y maestros en activo (Larragueta y Ceballos-Viro, 2020). No obstante, el hecho de que estos estudios aglutinen los dos ciclos de EI ocasiona un vacío en torno a la especificidad del primer ciclo y a la actuación particular del mediador que ejerce en 0-3, pero se vislumbra un progresivo interés por el valor educativo del primer ciclo que se refleja en algunas publicaciones recientes sobre la actividad literaria en aula (Boneta *et al.*, 2022; Correro y Real, 2019). Este trabajo se centra, por tanto, en el primer ciclo de EI y con ello adquiere el compromiso de visibilizar prácticas de calidad en la escuela infantil 0-3 y contribuir al aumento de la calidad de este ciclo educativo (Alcrudo *et al.*, 2015; Mendioroz y Rivero, 2019), en un momento de crecimiento de su tasa de escolarización (Otero-Mayer *et al.*, 2021b).

### 1.1. Prácticas docentes de calidad en el ciclo 0-3

Las intervenciones educativas en los tres primeros años de vida pueden tener efectos de larga duración en la trayectoria académica del alumnado y, junto con factores de salud y nutrición, previenen efectos de pobreza y exclusión social (Otero-Mayer *et al.*, 2021b). Por tanto, promover interacciones de calidad del alumnado con personas y objetos de su entorno es una demanda y un indicativo de calidad educativa desde el primer ciclo de EI. Desde una mirada comprometida con las necesidades del alumnado menor de 3 años, y no de una simple mercantilización de un servicio (Alcrudo *et al.*, 2015; Ceballos-López *et al.*, 2018), la EI debe ofrecer calidad a una infancia que podemos considerar activa, capaz, relacional y en progresiva autonomía (Gallardo, 2015). Si bien la recomendación de ofrecer una EI de calidad es constante desde los organismos internacionales, las concreciones nacionales y, en nuestro país, las diferencias entre las comunidades autónomas pueden marcar diferencias en cuanto a la concreción del derecho a la educación en esta etapa y ciclo. En España, es obligatoria la propuesta pedagógica en la etapa 0-3, pero la formación requerida del profesorado es menor para este ciclo que para el ciclo 3-6, y es además menor que en otros países de su entorno (Vélaz de Medrano *et al.*, 2020), aun cuando se ha comprobado que los maestros que han tenido una formación universitaria especializada en EI son aquellos que obtienen mejores resultados en cuanto a la calidad de su docencia (Alcrudo *et al.*, 2015).

En cuanto a intervenciones de calidad en educación literaria en la escuela infantil 0-3, Otero-Mayer *et al.* (2021a) encontraron resultados bajos en lo que respecta a la motivación hacia el uso de libros en los niños: en la mayoría de las aulas observadas no se disponía de una biblioteca de aula o espacio accesible para los niños y niñas en que hubiera una variedad de libros a su alcance. Esto no concuerda con la relevancia que la investigación otorga al fomento de la lectura desde edades tempranas (Correro y Real, 2019; De Vicente-Yagüe y González, 2019; Goicoetxea y Martínez, 2015; Santana *et al.*, 2017), que se explicita además en la normativa vigente (Real Decreto 95/2022). Por esto, parece lógico demandar una mayor implicación de las

<sup>1</sup> Este trabajo deriva del Proyecto de I+D+I EDUCALIT (PID2019 105913RB-100/AEI/10.13039/501100011033), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

instituciones para mejorar la calidad de la educación literaria desde el primer ciclo de EI, implicación a la que no debe ser ajena la formación inicial del profesorado.

## 1.2. Recepción y mediación en el ciclo 0-3

Desde el punto de vista literario, los primeros seis años de vida son un tiempo mágico e invaluable (Chapela, 2017). Para los más pequeños, los libros son –como todo lo demás– objetos para manipular, para mirar, y para escuchar, si hay un adulto que se los lee. Sonido y papel, palabra e imagen, comienzan a tejer de manera única su imaginario. Y es justo esta recepción la que la diferencia de cualquier otra interacción (Garralón, 2005).

Leer con y para bebés y primeros lectores es, sobre todo, leer la imagen. En esta tarea dual, el receptor ha de activar tres funciones importantísimas (Durand, 1982, en Duran, 2002, pp. 41-43) con la colaboración del mediador:

- a. En primer lugar, *reconocer*; es decir, aislar un signo visual singularizándolo respecto a su contexto. El que observa a un niño ante un libro de imágenes sabe hasta qué punto está satisfecho de la relación entre él y la ilustración: al principio, la mira con mucha atención, después desliza el dedo hasta situarlo sobre la imagen escogida. Aquellos que ya dominan el lenguaje oral pueden incluso decir en voz alta qué es. Así, el niño entiende la relación entre imagen y realidad, la ha ordenado en su mundo de experiencias y lo ha enriquecido.
- b. En segundo lugar, *identificarse con él mismo*. Quiere ello decir ver un personaje e identificarse con él, implicarse afectivamente, saber si ríe o llora, si corre o duerme. Leer una imagen significa ser capaces de reconocernos en ella, de apropiarnos las vivencias ajenas y de proyectar las nuestras en las de los demás. Cuando el niño se identifica al leer, se establece una relación al tiempo afectiva y enriquecedora.
- c. En tercer lugar, *imaginar*. En este caso, imaginar significa proyectar, crear una circunstancia nueva ante la propuesta que la imagen ofrece. Quiere decir ver un avión y hacer *runnn-runnn* –reconocer-, coger el libro y mecerse con los brazos extendidos y moviendo la cabeza alternativamente –identificarse, precipitar el libro hacia abajo –imaginar-. Es decir, sumar aquello que se ha experimentado en otros libros, películas o juegos a lo que la imagen propone.

Así es como el niño llega a *leer* las imágenes. En consecuencia, en los inicios de esta educación literaria a través de la imagen, la literatura infantil cobra un papel fundamental al dirigirse a unos destinatarios diferenciados por su edad, a los que tiene en cuenta, de modo particular, como receptores del discurso (Cerrillo y Sánchez, 2017). Asimismo, en los procesos de comunicación literaria –sobre todo en las primeras edades–, tiene especial importancia la figura del mediador como enlace entre los libros y los lectores propiciando y facilitando el diálogo entre ambos (Munita, 2021) y es quien, en esta etapa, actúa como un primer receptor del texto literario para, más tarde, comprar, recomendar, proponer y, en último lugar, leer el libro al niño, quien se convierte, de tal modo, en segundo receptor (Cerrillo, 2016; Lluch, 2010).

Con lo cual, el propósito de este trabajo es visibilizar prácticas de calidad en lectura literaria en el ciclo 0-3. Esto se concreta en los siguientes objetivos:

1. Acceder a las concepciones de cuatro docentes del primer ciclo de EI (0-3) sobre educación literaria.
2. Explorar cuáles son aquellas prácticas utilizadas para una educación literaria en 0-3.
3. Explorar aquellos criterios de selección de obras para una educación literaria en 0-3.

## 2. Metodología

Se trata de una investigación cualitativa, que se concreta en un estudio de casos instrumental (Stake, 2007), pues interesa acceder a las concepciones, prácticas y criterios de selección de obras de cuatro docentes del primer ciclo de EI para comprender cómo se concreta la educación literaria en edades tempranas considerando el interés de sus múltiples miradas (Páramo, 2015).

### 2.1. Selección de las participantes

Dado el interés por la educación literaria temprana, se han seleccionado cuatro informantes con trayectoria en el ciclo 0-3 de, al menos, 10 años (la media de años ejercidos de las cuatro supera los 17), y que asumen la educación literaria como un eje fundamental para su práctica, de forma que fuera posible establecer una conversación de calidad acerca del tema que nos ocupa mediante el instrumento de investigación elegido, la entrevista (Kvale, 2013). Se ha considerado también como valor añadido al estudio que la formación académica de las participantes supera los requisitos mínimos exigidos para ejercer en el ciclo (Vélaz-de-Medrano *et al.*, 2020). Por último, la selección se corresponde con el hecho de que la EI está mayoritariamente ocupada por mujeres (Correa, 2015).

Tabla 1. Descripción de las participantes.

	INF_1	INF_2	INF_3	INF_4
<b>Formación académica</b>	Magisterio Pedagogía Terapéutica. Experto Universitario en Educación Infantil. Licenciatura de Psicopedagogía	Magisterio Educación Infantil. Licenciatura de Psicopedagogía	Ciclo Superior de Educación Infantil. Grado de Educación Infantil. Máster de Educación para el Desarrollo	Magisterio Educación Infantil. Licenciatura de Psicopedagogía
<b>Años de docencia</b>	17	11	11	30
<b>Edad</b>	43	38	31	51
<b>Género</b>	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer

## 2.2. Instrumento de recogida de datos

El instrumento utilizado es una entrevista clínica (Núñez y Santamarina, 2017; 2020) diseñada por el equipo del Proyecto de Investigación EDUCALIT. La entrevista se diseñó como entrevista semiestructurada, aplicable a profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria, que contempla las siguientes dimensiones:

- Biografía personal - profesional
- Concepto y valor de la educación literaria
- La educación literaria en el ámbito del centro: principios, planificación y experiencias
- Prácticas de educación literaria: concepciones, saberes y actividades
- El corpus de lecturas: criterios, obras y autores
- Educación literaria y valores: el tratamiento del género
- Educación literaria y valores: el tratamiento de la interculturalidad
- Cuestiones finales

Las entrevistas fueron realizadas mediante videoconferencia durante el curso 2020/2021, grabadas y posteriormente transcritas. Tuvieron una duración media de 96 minutos.

## 2.3. Análisis de las entrevistas

Los textos transcritos de las entrevistas completas fueron analizados a través del programa de gestión cualitativa de datos *QDA Miner*. El análisis se centró en aspectos de significado (Kvale, 2013) que permitieran acceder al conocimiento elaborado por cuatro informantes experimentadas en la etapa sobre la educación literaria temprana. Se parte de una concepción del pensamiento del profesor como entramado de creencias, representaciones y saberes (Cambra et al., 2000), esto es, un conocimiento que oscila entre lo espontáneo, individual y emocional, por un lado, y lo reflexivo y compartido en la comunidad científico-profesional, por otro. Las características de estas informantes, formadas, experimentadas y con trayectoria en educación literaria en edades tempranas han permitido enfocar el análisis hacia aquellos aspectos de su pensamiento que se muestran más evolucionados, de forma que responden a descripciones elaboradas de su conocimiento (Pérez Peitx, 2016, en Pérez Peitx y Sánchez Quintana, 2019).

Siguiendo los postulados de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Hernández Carrera, 2014), se realizó una primera lectura que permitió establecer las siguientes categorías:

- Concepciones acerca de la educación literaria en edades tempranas
- Prácticas de educación literaria realizadas en aulas de primer ciclo de EI
- Criterios de selección del corpus de obras para el primer ciclo de EI
- El valor de otros mediadores para la educación literaria temprana
- Formación para la mediación en educación literaria en el primer ciclo de EI

Una vez analizadas en profundidad las entrevistas y codificadas mediante el software de análisis *QDA Miner*, se aplicó el método comparativo constante propio de la teoría fundamentada (Jiménez et al., 2017) para, estableciendo comparaciones constantes entre los datos empíricos y la teoría, extraer los resultados del análisis. Las decisiones tomadas en la investigación son coherentes con los criterios de calidad de una investigación cualitativa (Tracy, 2021).

## 3. Resultados

Para iniciar la presentación de los resultados se ofrece la información relativa a la frecuencia de los códigos obtenidos en los discursos de las maestras entrevistadas (Tabla 2). Como puede comprobarse, los códigos más frecuentes han sido *Prácticas* (118), *Concepciones* y *Corpus* (104 y 106, respectivamente) y, en menor medida, *Formación* (34) y *Otros mediadores* (31). Para reforzar la validez y consistencia del instrumento de investigación, así como la de los propios resultados (Santamarina y Núñez, 2021), se ha obtenido una matriz *-Matrix Quotation Grid-* desde la que se consolidan con testimonios las distintas categorías de análisis. El número de palabras asociado a cada categoría nos ha llevado a ordenar la presentación de los resultados de la siguiente forma: *Concepciones*, *Prácticas*, *Corpus*, *Formación* y *Otros mediadores*.

Tabla 2. Frecuencia de códigos y número de palabras por categorías de análisis

Code	Count	% Codes	Cases	% Cases	Nb Words	% Words
Concepciones	104	2650,0%	4	10000,0%	3304	630,0%
Prácticas	118	3000,0%	4	10000,0%	1302	250,0%
Corpus	106	2700,0%	4	10000,0%	956	180,0%
Formación	34	870,0%	4	10000,0%	640	120,0%
Otros mediadores	31	790,0%	4	10000,0%	503	100,0%

Fuente: Elaboración propia mediante software QDA Miner

### 3.1. Concepciones acerca de la educación literaria en edades tempranas o los niños leen porque tú lees siempre

Este apartado recoge los resultados obtenidos en la categoría *Concepciones* para indagar en el pensamiento de las maestras acerca de la educación literaria, considerando cómo influye en su mediación docente, de un lado; y, de otro, cómo entienden la recepción literaria en la etapa 0-3:

- El docente actúa como modelo literario: “los niños leen porque tú lees siempre” [INF\_2] // “la actividad favorita de la lectura cuando tú terminas el cuento y dices bueno ahora podéis vosotros coger los libros y los observas cómo van imitando” [INF\_4].
- La creación de emociones positivas hacia la lectura y el desarrollo de lazos afectivos entre el libro como objeto, el niño y el mediador: “yo creo que nosotros todo lo que sea establecer lazos emocionales con tu grupo clase, lo considero importante para llegar al niño, tiene que haber establecido un lazo emocional, ¿vale?, si no el aprendizaje queda inconexo total” [INF\_1].
- Los libros para bebés y primeros lectores son objetos manipulables: “tú estás viendo que empiezan a morder, a chuparlo, del nerviosismo arrancan páginas... entonces yo creo que mostrarlos desde el principio, desde lo que es todo lo sensorial. O sea, yo creo que la lectura, cómo entendemos la lectura, viene más adelante” [INF\_4].
- El valor de la lectura como disfrute: “cada libro tiene una temática y lo que has explicado de las asambleas tiene que ver con el disfrute, con la lectura por placer. A lo mejor porque quieres trabajar alguna cuestión, pero realmente siempre está ahí ese disfrutar de la lectura” [INF\_4] // “para mí eso lo resumiría, en una palabra, en el disfrute del cuento” [INF\_2].
- El vínculo entre educación literaria y musical y la lectura en voz alta: “con los instrumentos y con la música con nuestra voz es primordial. La entonación y el cantar para mí en esta etapa es fundamental” [INF\_1] // “como más disfruto yo, personalmente, es contando los cuentos cantados, cantando, haciendo el cuentacuentos” [INF\_2].
- La educación literaria en 0-3 se modela a partir de hábitos y rutinas: “la rutina le da a los niños esa tranquilidad de saber lo que pasa, por eso te lo piden otra vez y quieren todo el tiempo que les cuentes el mismo cuento, yo trabajo mucho eso” [INF\_2] // “a estos niveles es esencial que haya rutinas para todo lo que vayamos haciendo” [INF\_3].
- El dignificar la figura del receptor a lo largo de la etapa 0-3: “ellos se dan cuenta súper rápido de cuando ha llegado un libro nuevo al rincón” [INF\_3] // “estamos leyendo los libros a nuestra manera, pero estamos leyendo los libros” INF\_3].

Igualmente, se considera que también el libro infantil sirve para aprender palabras y conceptos nuevos. Asimismo, se da valor a enseñar el cuidado hacia los libros y se visibilizan momentos en que la lectura es compartida entre iguales. Desde el discurso de estas maestras, se insiste en que es posible leer cualquier obra en 0-3.

### 3.2. Prácticas de educación literaria realizadas en aulas de primer ciclo de EI o cogen los cuentos y te van imitando

En este apartado se exponen las prácticas de aula que las informantes indican que realizan en el ciclo 0-3 para desarrollar la experiencia literaria de los primeros lectores:

- El libro está presente como un objeto relevante en el aula, que, como otros objetos, puede ser manipulado por los niños. Así, se muerde, se chupa, se toca, se ven sus imágenes, pero también se cuida, se conserva y se comparte como un vínculo de relación: “yo cojo un libro, se lo muestro a los niños, dejo que lo toquen” [INF\_3] // “morder, chuparlo, arrancan páginas” [INF\_4].
- Hay libertad de acceso al libro: así, en el tiempo de relajación, es un recurso accesible y utilizado en forma de lectura libre; la biblioteca se configura como espacio para estar y disfrutar: “tengo ese momento de relax (...) ellos cogen los cuentos, ellos eligen el cuento que quieren” [INF\_2] // “ahora podéis vosotros coger los libros y observas cómo van imitando (...) eligen sus ejemplares y van leyendo como personas independientes y sin necesidad del adulto” [INF\_4].
- Existe un ritual para la práctica de la lectura grupal, apoyada en fórmulas cantadas de inicio y cierre. El espacio preferente para leer es el suelo, puesto que es el espacio natural para los pequeños. Además,

se comparten las imágenes del libro durante su lectura: “abro el cuento, los pongo a todos en círculo y vamos pasando las páginas mirando los detalles, volvemos a releer (...) yo me tiro en el suelo con ellos” [INF\_3].

- Durante la lectura, se espera que los receptores interactúen con las mediadoras *a su manera* en torno al libro, puesto que se entiende como una experiencia significativa para el grupo: “nosotros presentamos un cuento, ellos pueden interactuar con nosotros, que tengan toda nuestra atención” [INF\_1].
- También se espera que los niños expresen desde el libro; esto es, que lo cuenten *a su manera* y que ligen la experiencia del texto a su expresión corporal, dando lugar a experiencias de dramatización o movimiento a través de cuentos motores. Puedan o no recurrir al lenguaje verbal, son receptores capaces. Esa expresión en torno al libro incluye también la interacción entre los iguales, de forma que en parejas o pequeños grupos se lo cuenten unos a otros, lo manipulen, hojeen y compartan: “se ponen tanto a hojear las páginas como a cantarlo, como a enseñarlo o contarlo a sus compañeros” [INF\_2] // “suelen tener su libro favorito” [INF\_4].
- Las mediadoras ofrecen el texto de diversas formas, jugando con la entonación y otros recursos, como marionetas, sombras, mesa de luz, retroproyector, linternas, instalaciones artísticas. Se establecen vínculos con diversa actividad sensorial (música, plástica, aromas, texturas, sabores...). El recurso a cantar el texto (cuentos cantados) es recurrente [INF\_1, INF\_2, INF\_4].
- Otras prácticas mencionadas son el préstamo de libros para casa durante los fines de semana, o más tiempo en el caso de la maleta viajera [INF\_1, INF\_2, INF\_4]. También se cita como actividad exitosa el trueque de libros, consistente en que cada niño aporte un libro favorito de forma que puedan realizarse sucesivos intercambios [INF\_4].
- Como prácticas menos rutinarias, las informantes mencionan la invitación de familiares para que lean en el aula, salidas a bibliotecas o funciones teatrales, la celebración del día del libro (con preferencia por la fecha del libro Infantil y Juvenil, el 2 de abril) [INF\_1, INF\_2, INF\_3, INF\_4] o proponerles en los días previos a la navidad un calendario de adviento con una lectura especial al día [INF\_4].

Por último, es relevante la mención a la importancia de la documentación fotográfica y audiovisual de la práctica de aula para su evaluación, autoformación y la difusión entre las familias y otros docentes.

### 3.3. Criterios de selección de obras para el primer ciclo de *El o lo que les llama del libro*

Dentro de esta categoría se ha tratado de determinar los criterios de selección que las maestras consideran para una educación literaria en 0-3. En este contexto, se destacan:

- Las propiedades físicas del libro infantil: “todos los cuentos que impliquen tener texturas” [INF\_1] // “que tengan troquelados” [INF\_4].
- Las propiedades visuales del libro infantil: “cuando estamos con alumnos de cero, lo que les llaman es lo visual, entonces todos los libros en los que las imágenes puedan estar en 3D” [INF\_4].
- La consideración del libro infantil desde su dimensión afectiva: “que sea llamativo y motivador; es decir, que al final también las ilustraciones evoquen esos sentimientos, sean bellas, sean arte” [INF\_3].
- Las propiedades del texto (rimas y repeticiones): “cuentos rimados” [INF\_2] // “que lo puedas cantar, que tenga repeticiones” [INF\_1] // “si puedo cantarlo, puedo contar, puedo repetirlo, puedo inventarme una rima” [INF\_1].
- Las propiedades del texto (extensión): “me fijo en que sea corto, que sea muy explícito” [INF\_3] // “lo que mejor encuentro yo es el tema de los cuentos y el teatro, pero con texto corto” [INF\_2].
- Los intereses del niño: “estoy en el curso de un año y digo, venga, qué libros creo que están cercanos a los intereses de los alumnos que tengo este año [...] el mundo de los animales y el mundo de la naturaleza. Entonces esos libros si estamos hablando de un año” [INF\_4].
- La experiencia docente: “hemos ido tirando un poco de la intuición” [INF\_4] // “la experiencia de otros compañeros también puede ser relevante para escoger las lecturas” [INF\_3].

### 3.4. Formación para la mediación en educación literaria en el primer ciclo de *El o me siento en formación constante*

Respecto de esta categoría, se han identificado los logros y necesidades formativas que las informantes han destacado:

- Se constata la falta de formación específica para el ciclo 0-3: “en primer ciclo hay muy pocas personas formadas. Hay gente con mucha vocación (...) pero que después no saben cómo abordar y ni qué hacer” [INF\_3] // “me he especializado un poco más por interés propio” [INF\_4].
- La formación a la que las informantes han podido acceder puede ser de tipo formal, pero sobre todo no formal y muy socializada: “como cualquier persona creativa, no viene de la nada, viene de la información que te va llegando (...) busco libros, recomendaciones (...) estoy suscrita a una revista (...) compañeras que trabajan en la etapa (...) grupo de información por WhatsApp” [INF\_1] // “cursos, charlas de autoras (...) Instagram” [INF\_2] // “me siento en formación constante (...) sentía que, si no entraba en redes sociales (...) me sentía muy desconectada” [INF\_4].

- Las informantes sienten que su aprendizaje emana de una práctica innovadora y reflexiva: “antes hacía muchas actividades a lo loco (...) la documentación, me ha ayudado mucho el fotografiarlo y luego revisar” [INF\_1] // “soy muy exigente y siempre voy a seguir haciendo cosas nuevas con ellos” [INF\_2].
- Por último, destacan la importancia de la experiencia en el contexto 0-3 sobre todo en relación con la falta de formación inicial específica: “vienen de haber hecho las prácticas en 3-6 y se quedan alucinadas con nuestra asamblea (...) se consigue a base de trabajo, de cariño (...) el cariño, la emoción, el motivarlos, eso solo se puede aprender y observar estando allí” [INF\_1].

### 3.5. El valor de otros mediadores para la educación literaria temprana o el niño sabe elegir sus lecturas

Las informantes han considerado relevante destacar la función de los siguientes mediadores alternativos a ellas como maestras del aula:

- Se subraya la importancia de la familia como mediadora para la educación literaria: “la familia es un agente indispensable” [INF\_2] // “la familia es esencial” [INF\_3].
- Emerge el discurso de la necesidad de involucrar a la familia para compensar diferencias desde la escuela: “grabamos videos para que los vean (...) las familias a veces están perdidas, muy perdidas (...) luego te piden recomendaciones también (...) que las familias vengan a contar cuentos que para ellos es muy emotivo” [INF\_1] // “asesoramos a las familias sobre la adquisición de cuentos (...) cuando haces el préstamo de cuentos de la biblioteca del centro, cuando la familia empieza a recibir esos títulos o ejemplares en casa, ya van empezando a formarse. Muchas se informan por internet de qué va el cuento, cómo se lee ese cuento. Y entonces van redirigiéndose” [INF\_4].
- Las informantes reflexionan acerca de la calidad de la mediación que ofrece la familia y su relevancia para el desarrollo del alumnado menor de tres años: “no se creen que a un niño pueda gustarle un cuento, que pueda desarrollar ciertas actitudes a través del cuento. No se lo creen” [INF\_1] // “si luego no se fomenta en casa, no va de la mano (...) en la escuela se relacionan con los cuentos de una manera y en casa, a lo mejor se relacionan de otra” [INF\_2] // “hay familias que jamás han tenido un libro” [INF\_3] // “si no es en la escuela, en la familia están a su suerte (...) las familias que están un poquito más alejadas del interés de los cuentos (...) no esperaban que ellos hubieran seleccionado ¡y lo han seleccionado sus hijos!” [INF\_4].
- Citan como otros agentes mediadores las bibliotecas, librerías, ayuntamiento, teatro... y plantean como reflexión, a la hora de valorar la mediación específica para 0-3, la estima que estos distintos agentes otorgan al receptor 0-3: “hay otros sectores que tienen totalmente menospreciado al primer ciclo (...) que piensan que no se puede trabajar un cuento” [INF\_1].

## 4. Discusión y conclusiones

Esta investigación ha pretendido visibilizar concepciones y prácticas de calidad en lectura literaria para el ciclo 0-3 desde los testimonios de cuatro docentes de EI con el fin de ofrecer referentes de calidad en el primer ciclo de la etapa e incidir en una adecuada formación de los futuros docentes. Así, las líneas de discusión se proyectan hacia la reformulación de cuestiones abordadas en investigaciones precedentes y sobre las que, desde los hallazgos de este trabajo, se pretende volver a reflexionar.

En primer lugar, considerando cómo influyen en su mediación las concepciones de las maestras, se refuerza la idea de que el docente mediador actúa de modelo literario (Altamirano, 2018) y la idea tradicionalmente extendida de que el adulto es un ejemplo de conducta literaria: el niño lee porque ve a un adulto que lee y disfruta. Así, se hace preciso seguir ahondando en la educación literaria de los futuros maestros para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones (Contreras y Prats, 2015; Parrado *et al.*, 2022) pues se fortalece el compromiso de que para conseguir primeros lectores competentes ha de existir un mediador con un intertexto lector amplio y convencido de las bondades de la lectura para los primeros años.

Por otra parte, respecto a las prácticas que las maestras realizan, se pone de manifiesto la alta estima en que tienen a pequeños lectores que consideran capaces y en creciente autonomía, y con los que buscan vías de conexión en torno a la lectura que enriquezcan la comunicación verbal -mediante la música, el movimiento, el juego- y vinculen indudablemente al disfrute libre y desprejuiciado de la experiencia estética que el libro proporciona. En este sentido, los resultados enlazan con los presentados por otros estudios (Azkona y Hoyuelos, 2011; Mendioroz y Rivero, 2019) respecto de prácticas de calidad en EI.

El discurso sobre los criterios de selección de lecturas subraya las propiedades y la calidad del texto literario y el libro infantil como objeto. Si bien existe una menor atención a autores o editoriales, ello no supone un dato preocupante pues los hallazgos de investigaciones colindantes (Yükselen, 2016) destacan también la inclinación de los docentes por las propiedades físicas del libro frente al autor o casa editorial.

Respecto de la formación del profesorado para la mediación literaria, los resultados enlazan con la demanda de una mayor especialización del profesorado de EI y, en particular, en el primer ciclo de la etapa, que se viene señalando en diversos estudios como vía para aumentar la calidad de la docencia y, por ende, la calidad de vida de la infancia (Alcrudo *et al.*, 2015; Azkona y Hoyuelos, 2011; Otero-Mayer *et al.*, 2021b). En estos estudios se aboga por exigir al menos un grado universitario especializado para ejercer la docencia en 0-3. Además, consideramos que también sería preciso replantear si los actuales Grados de Magisterio abordan con la misma profundidad la naturaleza de la relación educativa en los dos ciclos de EI, así como si es posible realizar prácticas en ambos ciclos y de qué forma se engarzan estas oportunidades de experiencia práctica con el desarrollo de las asignaturas relacionadas con la educación literaria para

fortalecer las relaciones entre formación teórica y desempeño práctico (Ruiz de Velasco, 2017; Trigo *et al.*, 2020).

En cuanto a otros posibles mediadores literarios, las informantes mencionan como agente esencial el familiar, si bien son conscientes, como se ha señalado en multitud de estudios, de la necesidad de asesorar a las familias dada la trascendencia de su actuación para la educación literaria temprana de sus hijos (Sénechal y LeFevre, 2014; Sánchez y Santiago, 2022).

Las limitaciones del estudio pueden dar origen a su prospección, pues sería posible diseñar y aplicar una entrevista específica para 0-3 con el fin de destacar sus particularidades inherentes, pudiéndose ampliar el número de informantes. Asimismo, queda pendiente la pregunta de si la formación en Magisterio contempla ambos ciclos y si impacta en el desarrollo profesional posterior. En definitiva, se pretende fortalecer y avanzar en el ámbito de la educación literaria temprana como proceso por el que los niños de 0 a 3 disfrutan de los textos literarios desde la satisfacción que proyectan en el mediador que les acompaña. Es especialmente importante no confundir este valor educativo con una pretendida precocidad académica (Alcrudo *et al.*, 2015). El sentido de una educación literaria temprana está en el aquí y el ahora de la vida de los niños, en su dignificación como receptores capaces, con los que un buen mediador consigue establecer un vínculo emocional con el libro como objeto y como experiencia de disfrute estético. Si bien se conocen los beneficios del acceso temprano a la recepción de textos literarios para la alfabetización y el desarrollo académico posterior (Goicoetxea y Martínez, 2015; Santana *et al.*, 2017; Wells, 1988) las informantes, como mediadoras expertas en 0-3, no justifican su actuación como una presumible garantía de beneficios futuros o como un éxito personal como docentes, sino como una experiencia plena y compartida con personas menores de 3 años dignas de respeto como lectores literarios desde su forma de tocar, mirar, escuchar y sentir el libro. Así, el campo de la educación literaria temprana se concreta como un espacio de investigación propio en el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

## Referencias

- Aguilar, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *Lenguaje y Textos*, 51, 29–40. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12315>
- Alcrudo, P., Alonso, A., Escobar, M., Hoyuelos, A., Medina, A. y Vallejo, A. (2015). *La educación infantil de 0 a 6 años en España*. Fantasía.
- Altamirano, F. (2018). Didáctica de la literatura: técnicas didácticas de la estrategia del modelado estético. *La Palabra*, (32), 167–180. <https://doi.org/10.19053/01218530.n32.2018.8172>
- Azcona, J.M. y Hoyuelos, A. (2011). Reflexiones sobre la calidad en las Escuelas Infantiles. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 42, 157-186. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/273/259>
- Boneta, N., Hoyuelos, A. y Mijangos, G. (2022). Gestos y palabras que narran. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 191, 16-19. <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-191-2/escuela-0-3-gestos-y-palabras-que-narran/>
- Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J., Civera, I., Riera, M., Perera, J. y Llobera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, 17(18), 25-40. <https://doi.org/10.1174/113564000753837179>
- Ceballos-López, N., Susinos-Rada, T. y García-Lastra, M. (2018). Espacios para jugar, para aprender. Espacios para relacionarse. Una experiencia de voz del alumnado en la escuela infantil (0-3 años). *Estudios Pedagógicos*, XLIV(3), 117-135.
- Cerrillo, P. (2016). La importancia de la literatura infantil y juvenil en la educación literaria. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell y J. Rovira (Coords.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos* (pp. 32-41). Universitat d'Alacant.
- Cerrillo, P. y Sánchez, C. (2017). Educación y competencia literarias (sobre la formación del lector literario). *Revista Literatura em Debate*, 11(21), 6-19.
- Chapela, L. M. (2017). Dime, diré y dirás: los menores de siete años como lectores y autores. En J. D. González (Coord.), *Dossier Cerlac. Primera infancia. Bebés lectores ¿Cómo leen los que aún no leen?* (pp. 7-13). Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. SM.
- Colomer, T. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44.
- Contreras, E. y Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Vía Atlántica*, 28, 29-44. <https://n9.cl/Ostf6>
- Corchete, T. (2000). Ronda de libros. Una propuesta para acercar los libros a los bebés. *Educación y Biblioteca*, 112, 19-22. <http://www.fundaciongsr.org/documentos/5867.pdf>
- Correa, J.M. (2015). La construcción de la identidad de las maestras en educación infantil. En J.M. Correa, E. Aberasturi y L. Gutiérrez (Coords.), *Maestras de Educación Infantil: Identidad y cambio educativo* (pp. 19-42). Universidad del País Vasco.
- Correro, C. y Real, N. (Coords.) (2019). *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil*. Octaedro.
- De Vicente-Yagüe Jara, M. I. y González Romero, M. (2019). Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 493-508. <https://doi.org/10.5209/RCED.57738>
- Díaz-Plaja, A. y Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicas: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 19-28.
- Duran, T. (2002). *Leer antes de leer*. Anaya.



- Escardó, M. (1994). La bebeteca, o cuando la lectura es mirar y escuchar. *Educación y Biblioteca*, 46, 53-54.
- Fàbregas, M., Martí, Y. y Granados, E. (2006). Nacidos para leer: un proyecto para promover la lectura desde la primera infancia. *Aula de Infantil*, 29, 35-39.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Graó.
- Gallardo, I. M. (2015). Aprender como forma de relación en Educación Infantil. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 37-52. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v30i2.901>
- Garmendia, B. (1994). La bebeteca. *Educación y Biblioteca*, 46, 51-52.
- Garralón, A. (2005). Lo que leen los que no leen. *Educación y Biblioteca*, 149, 15-18.
- Gil, M. R. (2019). Currículum y primera educación literaria. De la oralidad a la lengua escrita. En C. Corro y N. Real, (Coords.), *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil* (pp. 31-42). Octaedro.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine.
- Goikoetxea, E., y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XX1*, 18(1), 303-324. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12334>
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (23), 187-210. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9815>
- Jiménez-Fontana, R., García-González, E., y Cardeñoso, J. M. (2017). Teoría fundamentada: estrategia para la generación teórica desde datos empíricos. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 36(1), 29-46. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/2977>
- Justo, M. (2010). Leer antes de leer: la "bebeteca". *Aula de Innovación Educativa*, 188, 66-69.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas de investigación cualitativa*. Morata.
- 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](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2287)
- Lluch, G. (Ed.) (2010). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Anthropos.
- Mendioroz, A.M. y Rivero, P. (2019). Componentes y dimensiones que caracterizan una buena praxis en Educación Infantil (0-3 años). *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 217-230. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.318521>
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(2), 77-97. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.2.1140](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140)
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.
- Neira-Piñero, M. R. y Martín-Macho, A. (2020a). Formación de los futuros maestros de educación infantil en poesía y su didáctica. El caso de dos universidades españolas. *Lenguaje y Textos*, 52, 85-99. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.14441>
- Neira Piñero, M. R. y Martín-Macho Harrison, A. (2020b). 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>
- Núñez, M. y Santamarina, M. (2017). Propuesta de análisis crítico del discurso en entrevistas clínicas en profundidad. *Cinta Moebio*, 59, 198-210. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200198>
- Núñez, M. y Santamarina, M. (2020). Modelo de entrevista clínica para acceder a las concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la lengua oral en la Educación Infantil. En E. López Meneses, D. Cobos, L. Molina, A. Jaén y A. H. Martín (Coords.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 228-239). Octaedro.
- Otero-Mayer, A., Vélaz-de-Medrano, C., Expósito-Casas, E. (2021a). Reforzar las competencias docentes en Educación Infantil: una mirada desde las actividades del aula. *Revista de Educación*, 393, 181-206. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-490
- Otero-Mayer, A., Vélaz-de-Medrano, C., Expósito-Casas, E. (2021b). Evaluación de la calidad educativa en el ciclo 0-3: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 394, 215-240. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-394-506
- Páramo-Iglesias, M.B. (2015). Qué investigar tras veinte años de investigación en Educación Infantil en el ámbito hispánico. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(2), 158-165. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4921>
- Parrado, M., Rivera, P., Gutiérrez, A. (2022). Educación literaria en el Grado de Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Cádiz: leer para mediar. *Lenguaje y Textos*, 55, 93-103. <https://doi.org/10.4995/lyt.2022.17793>
- Pérez-Peitz, M. y Sánchez-Quintana, N. (2019). Creencias de los docentes sobre la competencia plurilingüe. *Lenguaje y Textos*, 49, 7-18. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11460>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *BOE* 28, 14561-14595.
- Rovira-Collado, J., Serna-Rodrigo, R., Madrid-Moctezuma, P. y Llorens-García, R.F. (2019). Aprendizaje de la educación literaria y de la mirada docente en prácticas de aula en Educación Infantil: el Libro de libros. En R. Roig-Vila (Ed.). *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 688-698). Octaedro.

- Ruiz de Velasco, A. (2017). ¿Está la formación en la etapa 0-3 tan presente en los estudios universitarios como en la etapa 3-6? *Aula de Infantil*, 90, 25-28.
- Sánchez, S. y Santiago, M. (2022). ¿Qué propone el profesorado en prácticas a las familias para colaborar en la alfabetización inicial? En M. Romera-Ciria y M.C. Bueno-Alastuey (Coords.), *Didáctica de la Lengua, multimodalidad y nuevos entornos de aprendizaje* (pp.279-299). Graó.
- Santamarina, M. (2011). Análisis de las concepciones del profesorado de Educación Infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: un estudio de caso. *Enunciación*, 16(2), 87-99.
- Santamarina, M. y Núñez, P. (2021). Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura: aportaciones de un estudio de caso colectivo. *Lengua y Habla*, 25, 242-267.
- Santana, R., Alemán, J., y López, M. (2017). Leer por placer ¡lo primero, oír los libros!. *Aula Abierta*, 46(2), 83-90. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.83-90>
- Sénéchal, M. y LeFevre, J.-A. (2014). Continuity and Change in the Home Literacy Environment as Predictors of Growth in Vocabulary and Reading. *Child Development*, 85, 1552-1568. <https://doi.org/10.1111/cdev.12222>
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tabarnero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Prensas Universitarias.
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/10.24310/mgnmarv2i2.12937>
- Trigo, E., Rivera, P. y Sánchez, S. (2020). La lectura en voz alta en la formación inicial de los maestros de educación infantil de la Universidad de Cádiz. *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 25 (3), 605-624. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a07>
- Vélaz-de-Medrano Ureta, C., Manzano-Soto, N. y Turienzo, D. (2020). *El primer ciclo de la Educación Infantil en las CC. AA. a través de la revisión normativa*. MEFP. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Laia.
- Yükselen, A. (2016). The Preschool Educators' Views about the Criteria for Selecting Children's Book. *Başkent University. Journal of Education*, 3(2), 161-168.

## Agradecimientos

Agradecemos a las maestras que tan generosamente han colaborado en esta investigación: Ana Bericua Gordillo, Isabel Cabanas Salvador, Pilar Marín Ravina y Teba M. Nieto Campos.