

Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro

Ana Díaz-Plaja, Margarida Prats | Universitat de Barcelona

En este artículo nos proponemos comunicar nuestra experiencia como profesoras de literatura infantil en la formación de futuros docentes, a lo largo de un cuarto de siglo en la Facultad de Formación del Profesorado de la UB. Desde los inicios de nuestra actividad docente, hemos apostado por considerar la LIJ como una herramienta fundamental en la construcción de la competencia literaria de las futuras generaciones, sin menoscabar el objetivo de formar unas bases de conocimiento y unas actitudes intelectuales respecto a ella. Así, la capacidad de información, de análisis, de mediación y de actuación en torno a la literatura han constituido los ejes vertebradores de nuestra actuación en las aulas.

Palabras clave: *literatura infantil, aprendizaje, enseñanza, mediación.*

In this paper we set out our experience as teachers of children's literature as part of our 25 years' experience in training future teachers at the Faculty of Teacher Training of the University of Barcelona. Since the beginning of our teaching career, we have seen children's literature as a fundamental tool in building future generations' literary competence. We also aim to lay the foundations for knowledge and foster positive intellectual attitudes towards it. The ability to absorb information, analyse, mediate and take action linked to literature lie at the core of our performance in the classroom.

Keywords: *children's literature, learning, teaching, mediation.*

Dans cet article, nous souhaitons partager notre expérience de plus d'un quart de siècle en tant que professeurs de littérature pour enfants durant la formation des futurs enseignants à la Faculté de Formation du Professorat de l'Université de Barcelone. Depuis le début de notre carrière, nous considérons la Littérature de Jeunesse comme un outil fondamental dans la construction de la compétence littéraire des générations futures sans oublier de transmettre également à nos élèves une base de connaissances et d'attitudes intellectuelles positives relatives à cette dernière. Ainsi, la capacité d'information, d'analyse, de médiation et d'action autour de la littérature ont constitué l'épine dorsale de notre enseignement en classe.

Mots-clés : *littérature de jeunesse, apprentissage, enseignement, médiation.*

1. Aspectos clave en la formación de mediadores docentes de LIJ

La primera cuestión que nos planteamos fue: ¿qué debe saberse de literatura infantil y juvenil

para ejercer de mediador desde la tarea docente? Sintetizar el conjunto de conceptos, de aptitudes y de actitudes que demanda una formación de literatura infantil no es tarea fácil. Re-

quiere ser a la vez un exigente estudioso de conceptos y un ilusionado mediador. Requiere ser un juez implacable y un ingenuo receptor. Requiere, en suma, reconocerse en un camino de conocimiento que nos hace profundizar más y más en el niño que fuimos, en el lector en qué nos convertimos y en el docente que soñamos ser. Una suma de aspectos que pueden parecer contradictorios entre sí. Incluso un poco paradójicos. Desde la hipótesis que éste es el reto en que se hallan inmersos los futuros docentes hoy, maestros o profesores de secundaria tal vez mañana, vamos a presentar los ejes principales de nuestras líneas de actuación en las aulas y fuera de ellas.

En lo referente a las actuaciones en el aula, hemos aunado una combinación compleja de conocimientos, habilidades, técnicas y valores. Hemos priorizado la práctica reflexiva, los trabajos colaborativos y los proyectos que permitan comprender situaciones escolares, evaluar su significado y decidir cómo afrontarlas.

En relación con los ejes de nuestra actuación fuera de las aulas, hemos propuesto actividades que posibiliten a los estudiantes el estudio de instituciones culturales –bibliotecas, centros de documentación, salas de espectáculos...– (Díaz-Plaja y Prats, 2010) con el objetivo de crear un vínculo entre ellos y las ofertas de cultura y formación permanente que ofrece nuestro entorno.

Una de las posibilidades para abordar la complejidad de esta formación es el trabajo a partir del concepto de competencias (Perronoud, 2004), ya que permite distinguir dos facetas: la adquisición de los conocimientos y los recursos y el aprendizaje para movilizarlos.

Desde esta perspectiva competencial, que prioriza el carácter profesionalizador de los estudios de profesores, los elementos más relevantes en los escenarios educativos de formación inicial en el campo de la literatura infantil son las experiencias de los alumnos en la recepción de obras del corpus de dicha literatura, sus ideas sobre literatura infantil y sus expectativas de aprendizaje; el establecimiento de los campos de formación de los futuros docentes y las perspectivas de proyección de los conocimientos, habilidades y recursos en su futura labor profesional.

2. El pasado: de las vivencias y los recuerdos a las expectativas del presente

A nuestro parecer, es fundamental partir del bagaje de recuerdos y vivencias, vinculados a relaciones afectivas con personas, a una o varias lenguas y culturas, a las experiencias como lectores y espectadores con referentes intertextuales, que aportan los estudiantes. Compartir dicho bagaje en el inicio de los cursos de literatura infantil contribuye a compartir reflexiones sobre la práctica docente universitaria.¹

En el campo de la LIJ, y seguramente en los de otras disciplinas y saberes, un sustrato de notable interés es el formado por aquellos recuerdos que afectan el acceso a su recepción en las primeras edades. Son como huellas remotas que inciden en nuestras actitudes. En un primer estadio, estas huellas están ligadas al establecimiento de vínculos afectivos y sociales, a juegos de interacción entre adultos y niños basados en la voz y el movimiento, a textos del folclore que nos introducen en el lenguaje literario y en un imaginario colectivo.

1. Consúltense Silva Díaz (2001a y 2001b) o Díaz Armas (2008), sobre expectativas y conocimientos de estudiantes de Magisterio.

Para la recuperación de las primeras vivencias de recepción literaria proponemos el siguiente cuestionario:

- ¿Dónde ubicas y con quién los primeros contactos con la literatura oral?
 - Familia (padre, madre, abuelos, otros).
 - Parvulario.
 - En qué lengua/lenguas.
- ¿Recuerdas algunos textos de literatura oral? ¿Cuáles? ¿De qué género? ¿En qué lengua?
- ¿Cuál es tu libro infantil favorito?
- ¿Recuerdas algunos libros de literatura leídos en primaria y secundaria? ¿Cuáles?
- ¿Has visto películas que recreen obras de literatura infantil? ¿Cuáles?
- ¿Asistías a representaciones teatrales? ¿Recuerdas alguna o qué tipo de espectáculo ofrecían?
- ¿Qué programas de TV veías?

La puesta en común de las respuestas a los cuestionarios aporta una información sumamente reveladora para los propios alumnos: muestra qué tipo de bagaje aportan sobre los distintos formatos de acceso a la LIJ: la oralidad, los libros, las series de televisión, el cine, los espectáculos teatrales, etc.

Además, este conjunto de informaciones obtenidas a partir de los recuerdos del alumnado aporta un extenso abanico de datos sociológicos, culturales y lingüísticos de cada grupo de alumnado. En comunidades con culturas en contacto y fuerte flujo inmigratorio, esta práctica «visibiliza» la diversidad de mues-

tras de acceso a la literatura a partir de la oralidad, y revela aspectos comunes del folclore y elementos cohesionadores del imaginario colectivo de las generaciones de los alumnos. En algunas ocasiones, esta práctica permite un intercambio de muestras de folclore de varias culturas, lo cual favorece la interrelación entre los miembros del grupo.

Finalmente, a partir de los recuerdos de los adultos que les iniciaron en el contacto con los textos literarios, se hace patente el papel de hombres y mujeres en el acercamiento a la literatura de las nuevas generaciones.²

Por otra parte, los alumnos pueden conocer gran parte del corpus de literatura infantil y juvenil desde su perspectiva de lectores. A partir de estas lecturas, realizadas a lo largo de primaria y secundaria, han ido construyendo unas opiniones sobre la literatura infantil, muchas veces ancladas en experiencias de antaño.³ Por ello, es interesante conocer qué ideas tienen sobre este ámbito, así como los referentes a sus expectativas de aprendizaje respecto de la literatura infantil. Estos aspectos serán tratados en el siguiente apartado.

3. El presente: un mapa y una brújula

Ocupémonos ahora del presente: el semestre que los estudiantes de Magisterio tienen para formarse en literatura infantil. Es posible que algunos completen su formación en LIJ a través de cursos, menciones o másteres. Pero la mayoría se limitará a la asignatura troncal de los actuales planes de estudio, como ocurre en la UB.

2. En el período de quince años que venimos pasando cuestionarios similares, hemos podido observar cambios relevantes tanto en relación con el predominio del contexto escolar en los primeros recuerdos de acercamiento a la LIJ como en relación con el papel del padre en el seno familiar.

3. Con ello muestran también la necesidad de conocer y familiarizarse con aportaciones actuales, de nuevas experiencias que rompen el concepto clásico de género, como los álbumes ilustrados, la novela gráfica o los libros de no ficción.

Los alumnos tienen la necesidad y las ganas de convertirse ya en mediadores. Llegan ávidos de «cosas prácticas», de saber «cómo trabajar los cuentos en la clase», «qué libros se recomiendan para cada edad»: en suma, que este tiempo les «cunda». Llegan, además, imbuídos de unas creencias muy determinadas:

- La confusión entre libro infantil y cuento. Los futuros docentes denominan cuento a cualquier libro dirigido a niños; sin distinguir entre la variedad de géneros (poesía, narrativa, teatro) o libros de conocimientos con tipología textual diversa.
- La idea de que existen «cuentos de siempre», con una referencia muy especial al corpus de las películas *Disney*. Para ellos no hay diferencias entre la narrativa de autor (como *Pinocho*) y la tradicional (como el cuento de *Blancanieves*).
- La creencia de que la literatura infantil es ahistórica y, en consecuencia, dirigida a un niño «de siempre». Los valores literarios y educativos, para ellos, son los de la época actual, por lo que todo texto ha de ser juzgado desde los parámetros actuales.
- La sorpresa ante la idea de que las canciones, los juegos o las retahílas puedan ser literatura infantil. La asociación del concepto de LIJ con la idea de cuentos, y con la idea de libros, les lleva a desconocer otras posibles manifestaciones de género y de medios de transmisión.
- La idea de que existen versiones *auténticas* de los cuentos (generalmente coincidentes con las de *Disney*) y versiones *erróneas*. Esta creencia lleva asociado el desconocimiento de las diversas versiones o variantes de cualquier texto tradicional o popularizado.
- La idea de que la literatura infantil ha de ser educativa, es decir, transmisora de valores y

aprendizajes muy definidos. Cualquier texto recitado o cantado, así como cualquier libro ilustrado, es visto desde la atalaya de su utilidad pedagógica y, especialmente, ideológica.

Así pues, es necesario establecer un triple eje de aprendizaje que, en cierta manera, combatirá algunas de estas ideas y que se constituye en torno a los conceptos literarios que han de adquirir, el método de análisis que han de aplicar a la literatura infantil y los procedimientos que han de aprender a desarrollar.

Comencemos por los conceptos:

- *Los conceptos de género y de literariedad.* Es esencial la distinción entre libro infantil y libro de literatura infantil, y dentro de ésta, los tres géneros canónicos han de utilizarse como punto de partida de cualquier clasificación. Asimismo, la clasificación de textos en diversas tipologías textuales se constituye en una herramienta utilísima para discernir entre diversos textos dirigidos a niños, especialmente los libros documentales o los álbumes no narrativos.
- *La distinción entre literatura popular y de autor.* Debe crearse una diferenciación entre la literatura popular de tradición oral –anónima, popular, de transmisión oral– y la literatura de autor. Entre estos dos conceptos ha de situarse la labor de los compiladores y la valoración histórica de sus respectivas versiones.
- *Conceptos de universalidad y particularidad de la LIJ.* Los alumnos deben conocer el entramado de lenguas, tradiciones culturales e historias de la literatura en que se circunscribe la LIJ, así como las imitaciones e influencias mutuas entre unos textos y otros.
- *Los conceptos de reescrituras (adaptaciones,*

versiones). Frente a la idea de un texto auténtico, los alumnos deben desarrollar el concepto de que la LIJ se apoya en múltiples versiones existentes en la literatura popular. Deben, asimismo, conocer el porqué de la primacía de una versión sobre otra. De la misma forma, deben conocer la tendencia a la escrituras de textos tradicionales como uno de los signos esenciales de la literatura infantil actual.

- *Los esquemas historiográficos de la LIJ.* Los alumnos deben adquirir el entramado cronológico en que se inscribe la LIJ, desde la literatura oral de cualquier inicio de una cultura hasta las razones históricas por las que aparece una literatura especialmente destinada a los niños. Asimismo, deben comprender que el valor literario, pedagógico e ideológico de los textos infantiles está relacionado con su contexto histórico y cultural.

Una vez establecidos los conceptos básicos, es importante aproximar a los estudiantes a un método de análisis de la literatura infantil y juvenil. Frente a la idea de una literatura basada en la transmisión de valores, defendemos que su función esencial es el desarrollo de la competencia literaria de los lectores en formación. Proponemos, en consecuencia, un método de análisis centrado en la capacidad de los textos infantiles para contribuir a la educación literaria de los niños. En la práctica de nuestra docencia, observamos que diversos factores dificultan la mirada literaria y lingüística del alumnado sobre los textos infantiles:

- La resistencia a considerar la literatura infantil como parte de la literatura general. De esta manera, la transferencia de conocimientos de sus aprendizajes literarios de primaria y secundaria resulta dificultosa y

desconcertante. También influye en este punto el hábito lector de nuestros estudiantes –sorprendentemente bajo, en algunos casos–, así como el desarrollo de su competencia literaria. De estos temas se ocupan otros trabajos de este monográfico. Por esta razón, es importante que los alumnos *refresquen* sus conceptos de literatura, los procedimientos de análisis de textos narrativos, poéticos o teatrales que les sean familiares, y, por supuesto, que reconozcan su historia lectora y sus preferencias en este terreno.

De esta manera, los alumnos pueden realizar específicamente las aproximaciones a los tres géneros de la literatura infantil a través de su propia educación literaria. En cuanto a estas aproximaciones específicas podemos destacar las de Colomer (2002) y Lluch (2010).

- La distinción entre el corpus literario y el medio en que llega al receptor. La literatura infantil no sólo se lee, sino que también se recibe a través de diferentes canales, medios y soportes y no llega a su destinatario únicamente a través de la decodificación de unos signos gráficos. La competencia literaria infantil se construye a través de diversos medios: de forma *oral* (a través de las canciones, la narración de cuentos), de forma exclusivamente *visual* (a través de los libros de imágenes) o de forma *audiovisual* (a través de una representación teatral o una película). Asimismo, puede comprender la relación directa, casi táctil, con el destinatario (compartir una canción, una representación de títeres) o diferida, es decir, a través de cualquiera de los medios de comunicación. También puede ser una combinación entre los dos procedimientos (Duran, Lluch, Rovira, Rudd).

Al hablar de mediación estamos hablando de una intervención de los adultos en la transmisión de la LIJ. Como sabemos, los destinatarios de la LIJ no eligen sus propias lecturas. Es adulto el padre que elige una versión determinada de un cuento para su hijo, o el maestro que recita o canta de una manera determinada, o el grupo teatral que monta una versión determinada de un texto en teatro. En estos ejemplos, la mediación se produce en presencia del destinatario, y mediador y receptor interactúan verbal o gestualmente. Esta es la relación *directa*.

Existe también una forma *indirecta* o diferida de intervenir entre el texto literario infantil y sus destinatarios, que nos lleva a dos campos no siempre coincidentes:

- Mediante la *selección y prescripción escolar y pedagógica*: esto incluye al maestro, al crítico o al especialista, que crean un canon de aula o formativo. También incluye a los asesores que realizan recomendaciones, listados, selecciones o pautas dictadas desde las revistas especializadas u otros foros.
- Mediante la *oferta comercial* que aproxima la LIJ de diversas formas. En paralelo al universo docente, la maquinaria comercial y la oferta lúdica se sitúan en el ocio familiar de los niños y adolescentes mediante la conversión de un texto literario en un producto para consumir –libros, películas, parques temáticos o juegos de ordenador–, de diversa calidad e intención educativa.

Lógicamente, la mediación directa y la indirecta están relacionadas entre sí, puesto que el adulto que oraliza un texto para los niños parte

ya de una selección o de una oferta comercial existente.

La tarea de un mediador comienza con una labor de selección. El acercamiento de sus destinatarios a la literatura infantil y juvenil dependerá de la adecuación de un texto, de la forma en que llegue a sus lectores. Por eso, el mediador no puede limitarse a los textos que conoce y que le dan la seguridad de lo que se domina y funciona. El mediador debe estar poseído de un espíritu de curiosidad y de descubrimiento. Por ello es imprescindible que aprenda a informarse sobre la oferta en libros para niños (a través de catálogos, repertorios, revistas especializadas, en papel o en línea). Pero también debe conocer el cine infantil, sobre todo en su conexión con las obras que lo han inspirado y en las formas estéticas empleadas. No menos importante es el dominio de las webs: debe distinguir las académicas de las comerciales; las destinadas a niños o a mediadores. También debe estar al tanto de la oferta de teatro en el entorno geográfico inmediato⁴ y de las ofertas complementarias que ofrecen diversas compañías o locales cívicos (campañas escolares, guías didácticas, oferta comercial). Y, por supuesto, debe contemplar la posibilidad de descubrir en su entorno rutas literarias, perfectamente ajustables a las posibilidades de la biblioteca escolar y de la actividad docente en el aula.

Asimismo, el mediador debe acostumbrarse a practicar su mediación en diversos aspectos. Por un lado, todo lo que suponga la interpretación de textos o la transmisión de obras: recitar, memorizar y oralizar narraciones y poemas; trabajar la lectura en voz alta, la comprensión ligada a la entonación y el uso de las posibilidades de

4. Durante el curso 2012-2013 participamos en una experiencia de este tipo en el Instituto Premià de Mar (Barcelona) con 60 alumnos de primero de ESO y sus profesores de lengua (catalana, castellana e inglesa), así como con la encargada de la biblioteca escolar. Consúltese Díaz-Plaja, Prats y Ramos (2013).

la voz y de la expresión, en general. También debe explorar las posibilidades visuales de un texto, bien sea a través de las ilustraciones que un libro o un álbum nos ofrece, bien sea apelando a la cultura visual de los propios lectores. Asimismo, sería muy conveniente aprender a realizar selecciones en la biblioteca que le permitieran crear itinerarios y pasarelas lectoras entre temas, géneros o formas. Es extraordinariamente interesante que el futuro maestro conozca las posibilidades lectoras de su entorno para crear rutas y lugares de memoria literaria.

Si volvemos a la reflexión con que iniciábamos este apartado, convendremos que este programa puede resultar muy ambicioso para cuatro meses escasos de trabajo. Hay que tener en cuenta que no tratamos de dar una selección de datos y recursos cerrados e inmutables. Tratamos, por el contrario, de iniciar a los futuros docentes en un terreno que deberán ir explorando y descubriendo a lo largo de toda su carrera profesional. Para ello tratamos de darles dos instrumentos fundamentales: el mapa de conocimientos y la brújula de los procedimientos para transitar por ellos.

Los contenidos se desarrollarán a través de actividades formativas, acordes con las características de la materia y ubicadas en un contexto de aprendizaje que incluya presencia de profesionales de la creación de literatura infantil y de la enseñanza, a fin de proyectar los conocimientos, las habilidades y los recursos en su futuro como docentes. Algunas actividades se realizarán en el aula, otras en la biblioteca de la facultad, otras en varios espacios ciudadanos.

4. El futuro: la LIJ en los centros escolares y en las aulas

A lo largo de este trabajo hemos insistido en la necesidad de garantizar la capacitación ade-

cuada para afrontar los nuevos retos del sistema educativo a principios de este milenio. En suma, dicha formación debe aunar una combinación compleja de conocimientos, habilidades, técnicas y valores que tengan en cuenta la práctica reflexiva, los trabajos colaborativos y los proyectos que permitan comprender las situaciones escolares, evaluar su significado y decidir cómo afrontarlas.

Antes de cerrar nuestro trabajo, vamos a apuntar algunas ideas sobre la interrelación entre la formación inicial y el ejercicio docente posterior. Para ello partimos de un concepto del aprendizaje como reflexión-acción. La formación inicial debe establecer redes de relación entre estudiantes y profesores en ejercicio, con actividades como las conferencias de docentes de distintos niveles educativos, centradas en sus ideas sobre la función educativa de la LIJ, presentación de actividades de centro y aula, o trabajos colaborativos de grupo sobre el tratamiento de la LIJ en una escuela. También conviene apuntar la importancia de las observaciones y las actuaciones en el aula durante los períodos de prácticas docentes.

Además del conocimiento del currículo en referencia a la literatura infantil, el futuro docente debe prepararse para la inserción de los aprendizajes –conceptuales, procedimentales– sobre la materia en la realidad futura de la escuela. El corpus de la literatura infantil, concretado en las diferentes formas de transmisión –libros o audiovisuales– que la escuela ofrezca a los lectores, niños o adolescentes, ha de formar parte de su universo lector. Esta oferta ha de concretarse en dos instancias complementarias:

- La biblioteca/mediateca escolar, concebida como eje de los aprendizajes lectores y lugar de encuentro del lector en formación y sus fuentes, sean en forma de libro o de

registro audiovisual, sean en forma de recursos informáticos en red. Allí se debe canalizar el desarrollo de la lectura por placer y también el acceso a la información a través de obras documentales y recursos telemáticos. Todo profesor ha de vincularse al proyecto de la biblioteca/mediateca de centro y a su dinamización.

- El Plan de Lectura de Centro, concebido como un desarrollo transversal de la competencia lectora y que abarca todas las actividades en torno al acto y al hecho de leer, concretadas en tres ámbitos fundamentales:⁵
 - *Aprender a leer*, entendido como una progresión ascendente en la capacidad de comprensión lectora y como una ampliación progresiva en la aprehensión de nuevos géneros, de nuevos planteamientos lectores. La literatura infantil es un excelente repertorio que gradúa la progresión lectora a través de nuevos retos en forma de incorporación de temáticas, formas, géneros o perspectivas. Son «libros que enseñan a leer», como ha repetido tantas veces Teresa Colomer, y que van formando la base de un intertexto lector cada vez más complejo, rico y capaz (Mendoza, 1999).
 - *Leer para aprender*, entendido como una búsqueda de documentación histórica y temática que toda lectura literaria ofrece además de su dimensión formal, estética o textual. La literatura infantil, a través de sus tres géneros estrictamente literarios, puede ser un auténtico arsenal de conocimientos de lo que suele llamarse los saberes enciclopédicos de cada lector, es

decir, de los ámbitos científicos o humanísticos. Asimismo, la incorporación al vasto campo de la literatura infantil de libros de tipo mixto –combinación de narrativa e información, libros de discusión filosófica, etc.– fomenta el desarrollo de estos aprendizajes paralelos.

- *Gusto por la lectura*, entendido como el desarrollo de los hábitos personales de lectura libre, sin coacciones escolares ni obligaciones académicas. El desarrollo del gusto por la lectura es el objetivo fundamental de todas las actividades de animación lectora tan profusamente desarrolladas en los últimos años. El objetivo de la lectura por placer pretende incidir no tanto en los conocimientos que puedan adquirir los niños y adolescentes, sino en su comportamiento frente al ocio y su crecimiento personal.
- *Competencia informacional*, que no sólo incluye las habilidades de búsqueda, valoración y utilización de información en la Red, sino que también capacita para nuevas modalidades de lectura.

Es importante hacer constar que la dinamización de la biblioteca/mediateca a través del Plan de Lectura de Centro comprende, además, ciertos aspectos fundamentales, como:

- La coordinación entre todo el profesorado, sea o no especialista en lengua y literatura, para hacer efectiva la máxima de transversalidad de la competencia lectora, y las aportaciones de los campos no literarios. *Todo profesor es un posible mediador de lectura.*

5. Nos basamos en el Pla de Lectura de Centre elaborado desde el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. En bit.ly/lecturacentreeducatiu

- La conexión vertical entre los diversos ciclos de infantil, primaria y secundaria para asegurar la continuidad del plan de lectura y la coherencia de sus objetivos. *La disposición a la lectura debe mantenerse a lo largo de toda la escolaridad.*
- La relación entre las actividades de lectura en el centro y las actividades que se llevan a cabo en diversas instancias extraescolares, como la biblioteca pública, el municipio o la oferta cultural de las instituciones cívicas al alcance del centro. *La literatura infantil no es exclusivamente un «asunto de escuela»; se continúa viviendo fuera de ella.*

Referencias bibliográficas

- COLOMER, T. (dir.) (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- DÍAZ ARMAS, J. (2008). «Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre texto y su lector». En: MENDOZA, A. (comp.). *Textos entre textos* (pp. 177-190). Barcelona: Horsori.
- DÍAZ-PLAJA, A.; PRATS, M. (2010). «La literatura infantil, un proyecto incardinado en un entorno cultural» [en línea]. En: *II Congreso Internacional de Didácticas. La actividad docente: intervención, innovación, investigación* (Girona, 3-6 febrero). <<http://hdl.handle.net/10256/2802>>. [Consulta: octubre 2013]
- DÍAZ-PLAJA, A.; PRATS, M.; RAMOS, J.M. (2013). «De la ruta literaria al microrrelat: una experiència a secundària». En: *III Simposio Internacional «Redes hipertextuales en el aula. La educación literaria y la e-literatura desde la minificción»* (Barcelona, 25-27 septiembre). [En prensa]
- LLUCH, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes*. Gijón: Trea.
- MENDOZA, A. (1999). «Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria». En: CERRILLO, P.C.; GARCÍA PADRINO, J.: *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-54). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- SILVA DÍAZ, M.ªC. (2001a). «La formación de maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (primera parte)». *Cuatrogatos*, núm. 5.
- (2001b). «La formación de maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (segunda parte)». *Cuatrogatos*, núm. 6.

Bibliografía

- AMO, J.M. DE (2007). «La literatura infantil en el espacio común europeo». *Lenguaje y Textos*, núm. 25, pp. 137-156.
- CERRILLO, P.C.; GARCÍA PADRINO, J.; UTANDA, M.C. (2005). *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- CARRERAS, J.; PERRENOUD, P. (2005). *El debat de les competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- COLOMER, T. (2008). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- (2010). *Introducción a la literatura infantil*. Madrid: Síntesis.
- DÍAZ-PLAJA, A.; POSTIGO, R.M.; PRATS, M. (2003). «Libros para niños en la formación de maestros». En: MENDOZA, A.; CERRILLO, P. *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 337-372). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- DURAN, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.

- JOVER, G. (2008). *Un món per llegir. Educació, adolescents i literatura*. Barcelona: Rosa Sensat.
- LLUCH, G. (2012). *La lectura al centre: llegir (i escriure) llibres, pantalles i documents en el Pla de Lectura de Centre*. Alzira: Bro-mera.
- (2013). *La lectura en català per a infants i adolescents. Història, investigació i polítiques*. València/Barcelona: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana / Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- PINSENT, P.; REYNOLDS, K. (2006). «Children's literature at postgraduate Level in the United Kingdom». En: BUTLER, Ch. (ed.). *Teaching children's fiction* (pp. 172-180). Londres: Palgrave Macmillan.
- RUDD, D. (2006). «Cultural studies». En: BUTLER, Ch. (ed.). *Teaching children's fiction* (pp. 29-59). Londres: Palgrave Macmillan.
- SADLER, G.E. (1992). *Teaching children's literature. Issues, pedagogy, resources*. Nueva York: The Modern Language Association of America.
- WATKINS, T. (1996). «Teaching children's literature in higher education». En: HUNT, P. (ed.). *International companion encyclopedia of children's literature* (pp. 606-614). Londres / Nueva York: Routledge.